



ISSN 1230-929 X

EDUKACJA DOROSŁYCH

półrocznik nr 2 (81) 2019

Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego



Warszawa 2019

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

EDUKACJA DOROSŁYCH

**Redaktor prowadząca
Agnieszka Majewska-Kafarowska**

PÓŁROCZNIK

Nr 2 (81) 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: Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji



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 – Agnieszka Majewska-Kafarowska	7
---	---

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

<i>Janusz Tomiło</i> Dylematy andragoga	9
<i>Łukasz M. Michalski</i> <i>Anregungspotential</i> . Sposoby (nie)istnienia historiografii edukacji dorosłych.....	23

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

<i>Irena Przybylska</i> Praca emocjonalna w narracjach kobiet.....	35
<i>Monika Sulik</i> Interpretator, pielgrzym czy kapłan prawdy? O roli i dyspozycjach osób zajmujących się poznaniem naukowym – próba ukazania sensów i znaczeń.....	49

POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

<i>Aleksandra Litawa</i> O uczeniu się inspirowanym pasją na przykładzie biografii edukacyjnej miłośnika sportu.....	63
--	----

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

<i>Agnieszka Anielska</i> Niepubliczna znaczy lepsza? Rynek studiów podyplomowych w świetle opinii słuchaczy różnych typów szkół wyższych	77
---	----

Jolanta Spętana

Profilaktyka egzystencjalna wobec zachowań suicydalnych w okresie wczesnej dorosłości	95
--	----

Z HISTORII EDUKACJI DOROSŁYCH

Agnieszka Stopińska-Pająk

Rola Instytutu Oświaty Dorosłych w rozwoju edukacji dorosłych w Polsce w kontekście dyskursu pamięci o przeszłości andragogicznej	111
--	-----

KOMUNIKATY

Monika Sulik

Bliżej EPALÉ, czyli przewodnik po laboratorium inspiracji andragogicznych	127
--	-----

CONTENTS

INTRODUCTION – Agnieszka Majewska-Kafarowska.....	7
--	---

STUDIES ON THE CONDITION OF ADULT EDUCATION

<i>Janusz Tomiło</i> Andragogic dilemmas	9
<i>Łukasz M. Michalski</i> <i>Anregungspotential</i> . Ways of (non)existence of the historiography of adult education.....	23

CONTEMPORARY CONTEXTS OF ADULT EDUCATION IN POLAND

<i>Irena Przybylska</i> Emotional work in women's narrations	35
<i>Monika Sulik</i> Interpreterator, pilgrim or the priest of truth? About the role and disposal of people dealing with scientific cognition – an attempt to show the meanings	49

ANDRAGOGUES SCIENTIFIC SEARCHES

<i>Aleksandra Litawa</i> On learning inspired by passion exemplified by educational biography of a sports enthusiast.....	63
---	----

AREAS OF ANDRAGOGICAL PRACTICE

<i>Agnieszka Anielska</i> Non-public means better? The postgraduate studies market in the opinion of students of various type of higher schools.....	77
--	----

Jolanta Spętana

Prevention of existential problems leading to suicidal behaviours in the early adulthood.....	95
--	----

FROM THE HISTORY OF ADULT EDUCATION

Agnieszka Stopińska-Pajak

The role of the Institute of Adult Education in the development of adult education in Poland in the context of the andragogical past memory discourse	111
---	-----

ANNOUNCEMENTS

Monika Sulik

Closer to EPALE or guide to the laboratory of andragogical inspirations....	127
---	-----

WPROWADZENIE

Tematyka niniejszego numeru „Edukacji Dorosłych” jest różnorodna, jednakże można wyróżnić w niej wątki wiodące. Na pewno należą do nich: dylematy andragogiki, poznanie naukowe, historiografia edukacji dorosłych, emocjonalność, uczenie się z biografii, specyfika i doświadczanie dorosłości, rynek edukacyjny, profilaktyka egzystencjalna, a także dyskurs pamięci o przeszłości. Omawiane zagadnienia w dużej mierze są kontynuacją rozważań podejmowanych już w poprzednich numerach czasopisma, ale stanowią nowe, inspirujące spojrzenie, odsłaniające coraz to nowe konteksty. Rozważania wyłaniające się z zamieszczonych w numerze artykułów pokazują wielość perspektyw poszukiwań badawczych, prezentują aktualne i ważne obszary teorii i praktyki andragogicznej.

Teksty pogrupowane zostały w pięć działów. Pierwszy tekst, zamieszczony w dziale *Studia nad kondycją edukacji dorosłych*, autorstwa Janusza Tomiło, prezentuje rozważania poświęcone dylematom przeżywanym przez współczesnego andragoga. Drugi tekst, Łukasza Michalskiego, to studium poświęcone (nie)istnieniu historiografii edukacji dorosłych. Opis stanu polskich badań nad przeszłością edukacji dorosłych został ukazany na tle przemian i analiz stanu historiografii niemieckiej.

Artykuł Ireny Przybylskiej umieszczony w dziale *Współczesne konteksty edukacji dorosłych* prezentuje rozważania dotyczące pracy emocjonalnej kobiet. Autorka poddała analizie narracje kobiet, dzięki czemu wydobywa z nich informacje, opisy specyfiki i uwarunkowań ich pracy emocjonalnej. Emocjonalność człowieka, co mocno zaznacza Autorka, to wciąż słabo poznany obszar wiedzy, także z obszaru andragogiki. Drugi tekst w tym dziale, autorstwa Moniki Sulik, prezentuje rozważania nad rolą i dyspozycjami osób zajmujących się poznaniem naukowym. W artykule tym podjęta została refleksja nad rozumieniem oraz wielowymiarowością poznania naukowego jako działalności człowieka.

W dziale *Poszukiwania badawcze andragogów* znajduje się artykuł Aleksandry Litawy, w którym autorka pochyla się nad biografią edukacyjną miłośnika sportu. Na przykładzie studium przypadku ukazuje specyfikę uczenia się dzięki posiadanej pasji.

Kolejny dział *Obszary praktyki andragogicznej* zawiera dwa teksty. Agnieszka Anielska prezentuje rynek studiów podyplomowych z punktu widzenia ich słuchaczy. W oparciu o uzyskany materiał badawczy rozprawia się z funkcjonującymi przekonaniem dotyczącymi wyższych szkół publicznych i niepublicznych. Drugi tekst tego działu podejmuje bardzo aktualny i trudny temat zachowań suicydalnych, pojawiających się w okresie wczesnej dorosłości. Autorka tekstu – Jolanta

Spętana – ukazuje możliwości, a także znaczenie profilaktyki egzystencjalnej jako metody zapobiegania myślom i projekcjom na temat własnej śmierci.

W ostatnim dziale *Z historii edukacji dorosłych* zamieszczony został tekst Agnieszki Stopińskiej-Pająk poświęcony Instytutowi Oświaty Dorosłych. Autorka charakteryzuje rolę tejże instytucji w rozwoju edukacji dorosłych w Polsce, ukazując ją w szerszej perspektywie dyskursu pamięci o przeszłości andragogicznej. Przeszłość, pamięć historyczna stanowią niezastąpiony element, służący rozumieniu terażniejszości, ale i projektowaniu przyszłości.

Artykuły zamieszczone w niniejszym tomie w mojej ocenie spaja w pewną całość cel, który wszystkie teksty spełniają – służą one pogłębianiu dyskursu andragogicznego nad zagadnieniami aktualnie ważnymi i kluczowymi w kontekście rozumienia sytuacji współczesnego człowieka dorosłego. Dynamika przemian ponowoczesnych, w jaką uwikłany jest współcześnie żyjący człowiek, wymaga podejmowania zarówno wątków terażniejszych, jak i historycznych, tych doświadczanych subiektywnie, jak i rozgrywających się w przestrzeni publicznej.

Zapraszam do lektury, ale i polemiki na łamach naszego czasopisma.

Agnieszka Majewska-Kafarowska

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Janusz Tomiło

ORCID 0000-0003-2926-6147

DYLEMATY ANDRAGOGA¹

Słowa kluczowe: andragogika, dylematy, edukacja, wychowanie, teoria andragogiczna.

Streszczenie: Autor artykułu nawiązując do opublikowanych w 1994 r. przez prof. Józefa Karguła dylematów ówczesnej andragogiki, podejmuje namysł nad niektórymi z nich w perspektywie rozwoju andragogiki w minionym ćwierćwieczu. Swoją uwagę skupia głównie na problemach budowy teorii i tożsamości dziedziny andragogiki jako nauki. Konstatuje, że kształtowanie się teorii andragogicznej zdominowały potrzeby rozwoju praktyki edukacyjnej; pomijana jest kwestia wychowania dorosłych. Postuluje położenie większego nacisku na kolejność rozwoju dyscypliny: najpierw teoria, potem praktyka edukacji dorosłych.

Wprowadzenie

Jednym z dylematów (palących problemów?) „dręczących” od lat polskich andragogów jest pytanie o status naukowy andragogiki: czy jest dyscypliną samodzielną (autonomiczną), czy subdyscypliną pedagogiczną? W 1994 r. Józef Kargul z dylematu: Czy andragogika jest odrębną dyscypliną naukową, czy subdyscypliną pedagogiki? wyprowadził drażące (i drażniące w swej bezpośredniości i docieklivości) dylematy kolejne: Czy andragogika jako główne zadanie ma wyrażać troskę o swoje oblicze teoretyczne (język, metodologia, paradygmaty),

¹ Tytuł artykułu nawiązuje do rozprawy prof. Józefa Karguła zatytułowanej „Dylematy andragogiki jako nauki”, zamieszczonej w pracy „Problemy i dylematy andragogiki” pod red. Mieczysława Marczuka, wydanej przez Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej oraz Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego, Lublin-Radom 1994. Przedstawione w rozprawie dylematy stały się inspiracją do podjęcia próby subiektywnej oceny rozwoju andragogiki w ciągu 25 lat, jakie minęły od ich sformułowania przez J. Karguła.

czy wypracować modele optymalizacji funkcjonowania praktyki oświatowej? oraz: Czy współczesna edukacja dorosłych to proces ich kształcenia i wychowania, czy tylko kształcenia? (Kargul, 1994, s. 64–65). Analiza treści prac zarówno pedagogicznych (np. Palka, 2007; Półturzycki, 2012), jak i andragogicznych (np. Malewski, 1990 i 1998; Turos, 1980), nie dostarcza niestety argumentów przemawiających za którąś z opcji. Ambiwalencja towarzysząca, wątpliwość skądinąd, dyskursowi o statusie andragogiki wynika – jak mi się wydaje – z pewnej dwutorowości i niesymetryczności w jej rozwoju. Oto bowiem, o ile dobrze (tzn. zgodnie z potrzebami współczesnego człowieka oraz założeniami teorii i koncepcji psychologicznych i socjologicznych wspierających edukację dorosłych) rozwija się praktyka oświaty dorosłych, o tyle w teorii andragogicznej widać może nie tyle stagnację, ile wycofanie czy wręcz unikanie podejmowania prób jej konstruowania.

Zdaję sobie sprawę, że jakakolwiek próba podsumowania dotychczasowego dyskursu, obejmującego wybrane publikacje z ostatniego ćwierćwiecza, jest subiektywnym i asymetrycznym wyborem głosów – mam takie wrażenie – rozsądku, bo nie argumentów, wywołujących więcej pytań, niż dających odpowiedzi. Posługując się zaproponowaną przez J. Kargula formułą dyskursu (namysłu) – dokonałem wyboru, który jednak nie rozwiązuje dylematów andragogiki jako nauki, za to implikuje kolejne dylematy, w moim przekonaniu bardziej dotyczące andragogów, odpowiedzialnych za budowę teorii swojej nauki niż andragogiki jako nauki.

1.

Badacz podejmujący rozważania na temat edukacji dorosłych z reguły staje przed powinnością określenia, w jakiej teorii będzie się poruszał, po którym obszarze mapy nauk humanistyczno-społecznych: pedagogicznym czy andragogicznym. W przypadku edukacji dorosłych sprawa nie jest ani prosta, ani oczywista. O ile bowiem teoria pedagogiczna jest już ugruntowana i okrzepła w nauce jako dyscyplina samodzielna, posiadająca własny przedmiot oraz metodologię badań, język i zespół pojęć, o tyle teoria andragogiczna wciąż jest traktowana jako in statu nascendi, dążąca do emancypacji, w trakcie budowy swojej teoretyczności i metodologiczności, poszukująca własnej tożsamości. W poglądach na miejsce andragogiki w systemie nauk ścierają się dwa stanowiska, traktujące ją jako:

- jedną z nauk pedagogicznych (subdyscyplinę pedagogiczną), zajmującą się edukacją dorosłych i jej uwarunkowaniami: na przykład zdaniem J. Półturzyckiego „Pedagogika dorosłych jest jedną z nauk pedagogicznych zajmującą się edukacją dorosłych i jej uwarunkowaniami. Synonimami tego pojęcia były wcześniej: teoria pracy oświatowej, teoria oświaty dorosłych, a nawet praca oświatowa i oświata dorosłych, na wzór angielskiego terminu *adult education* oznaczającego zarówno edukację dorosłych, jak i jej teorię. Współcześnie coraz częściej używa się terminu *andragogika*, [...] Andragogika występuje też

jako nazwa przedmiotu akademickiego na studiach pedagogicznych, a Rada Główna Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowały standard tego przedmiotu. Andragogika jest coraz częściej utożsamiana z pedagogiką dorosłych, ale pojawia się wiele wątpliwości i różnic w rozumieniu obu terminów, co owocuje głoszeniem dwóch odmiennych poglądów o teoriach edukacji dorosłych: pedagogice dorosłych i andragogice. Pierwszy z nich łączy podstawy i istotę swego ujęcia z pedagogiką jako bogatą i rozwiniętą nauką o edukacji człowieka przez całe życie, a druga wyodrębnia autonomiczną refleksję, odnosząc się jedynie do wieku dorosłego” (Półturzycki, s. 57);

- naukę pretendującą i dążącą do teoretycznej i metodologicznej niezależności i samodzielności (Malewski, 1998).

Dychotomiczne podejście do andragogiki widać nie tylko w równoległym posługiwaniu się w opisie edukacji dorosłych pojęciami „pedagogika dorosłych” i „andragogika”, lecz także w ambiwalencji naukowców, podejmujących problematykę edukacji dorosłych, bazujących na pedagogicznej teorii i metodologii lub adaptujących ją do własnych potrzeb. Zdają sobie oczywiście sprawę, że w międzynarodowym środowisku specjalistów edukacji dorosłych zdania na ten temat są podzielone: jedni uważają, że edukacja dorosłych i andragogika oraz edukacja powszechna i pedagogika są odrębnymi dziedzinami: mimo że mają te same podstawy filozoficzne i teoretyczne, to różni je wyraźnie praktyka. Inni, mimo iż zgadzają się co do różnic, to uważają, że nie są one tak istotne, aby trzeba było wyodrębniać autonomiczne dziedziny (Półturzycki, s. 57).

Zwolennicy ogólnej teorii pedagogicznej włączają andragogikę do obszaru swoich zainteresowań, argumentując to większą wspólnością niż odrębnością edukacji dzieci i młodzieży i edukacji dorosłych, w której jest znacznie więcej odmienności niż w samej edukacji dzieci i młodzieży. Zwracają uwagę, że dobra edukacja nie powinna dzielić się na dwie teorie, tym bardziej że podziały to kwestia przyszłości, a na razie należy się skupić na wypracowaniu jednej, dobrej teorii, uwzględniającej przemiany edukacji w ogóle. Konstruowanie koncepcji edukacji ustawicznej wymaga uzgodnienia, w której fazie życia i wychowania powinna być wprowadzana autonomiczna teoria andragogiczna. Przesłanką przemawiającą za utrzymaniem wspólnej teorii edukacyjnej jest fakt, że dwa zakresy praktyki edukacyjnej powstały na jednym fundamencie – humanistycznej filozofii człowieka oraz przekonanie, że edukacja dzieci i młodzieży ma charakter inicjalny, a podstawą edukacji jest kształcenie dorosłych lub kształcenie ustawiczne, łącznie stanowiące podstawę dla nauk pedagogicznych. Tak „uwszólnotowiona” edukacja dzieci, młodzieży i dorosłych potrzebuje tylko uzgodnienia wspólnej nazwy – terminu, np. edukologia lub agogika. Wychodząc od etymologii, uznano bowiem, że „andragogika” nie jest terminem adekwatnym dla edukacji wszystkich dorosłych, oznacza on bowiem głównie praktykę (Półturzycki, s. 34).

Na marginesie: można przyjąć, że podobnie jak w pedagogice wyróżnia się pedagogię jako praktykę wychowania [czy szerzej – edukacji, choć np. Zbigniew Kwieciński proponuje, aby za szerszy termin uznać wychowanie (Kwieciński, 1995, s. 14)] i pedagogikę jako naukę o wychowaniu (zob. Hejnicka-Bezwińska, 2008), tak w andragogice da się wyróżnić andragogię jako praktykę i andragogikę jako naukę. Kwestie terminologiczne nie powinny jednak być alibi dla wyczekiwania na kogoś lub coś, co arbitralnie zadecyduje o zrównoważeniu rozwoju dyscypliny, autonomii lub symbiozie z naukami pedagogicznymi.

Stanisław Palka twierdzi, że pedagogika jest nauką o wychowaniu, kształceniu i samokształceniu człowieka w ciągu całego życia; uwzględniając zarówno działania „dośrodkowe”, jak i „odśrodkowe” w sferze rozwoju człowieka obejmuje ona okres jego życia: od poczęcia (pedagogika prenatalna) aż do schyłku życia (pedagogika starości, gerontopedagogika, gerontagogia) (Palka, 2007, s. 76). „Andragogika – podkreśla Palka – jest pedagogiką skoncentrowaną na człowieku znajdującym się w rozwojowych okresach wczesnej dorosłości, średniej dorosłości i późnej dorosłości, inaczej rzecz ujmując – jest pedagogiką skoncentrowaną na młodzieży pracującej lub ubiegającej się o pracę (po 21 roku życia) i na dorosłych. W skład dziedziny poznania andragogiki jako pedagogiki dorosłych wchodzi analogicznie – jak w przypadku pedagogiki ogólnej – elementy: wychowywania, kształcenia, samokształtowania (samowychowania, samokształcenia) osób dorosłych, zawierają one również działania „dośrodkowe” oraz działania „odśrodkowe”. Cechą wyróżniającą andragogikę od innych pedagogik skoncentrowanych na fazach rozwojowych człowieka (np. pedagogiki przedszkolnej, pedagogiki wczesnoszkolnej, pedagogiki szkolnej) jest to, że obejmuje poznaniem osoby dorosłe – ludzi o znacznym doświadczeniu życiowym i zawodowym oraz społecznym, kulturalnym i rodzinnym, ludzi w znacznym stopniu ukształtowanych w sferze intelektualnej, moralnej, estetycznej i zdrowotnej, posiadających możliwości sprawcze w sferze życia społecznego, obywatelskiego, samorządowego” (Palka, s. 76).

Według Palki, analogicznie do pedagogiki ogólnej można w andragogice wyróżnić subdyscypliny, takie jak: andragogika ogólna, teoria wychowania dorosłych, dydaktyka dorosłych, historia wychowania i myśli andragogicznej. Analogicznie jak w naukach pedagogicznych wyróżnia on także nauki szczegółowe: andragogikę szkolną, andragogikę porównawczą, andragogikę resocjalizacyjną, andragogikę rolniczą, andragogikę kulturalno-oświatową. Pedagogika i andragogika korzystają z doświadczeń poznawczych tych samych nauk przyrodniczych: filozofii (antropologii, aksjologii, etyki, estetyki i in.), psychologii (rozwoju, wychowawczej, klinicznej i in.) i socjologii (wychowania, kultury, pracy i in.). Dostrzegając zbieżność zarówno w sposobach uprawiania andragogiki i pedagogiki, jak i wykorzystywanie przez andragogikę doświadczeń z nauk pedagogicznych oraz nauk uprawianych „niejako” równolegle (pedagogika społeczna, pedagogika zawodowa, pedagogika rodziny, pedagogika czasu wolnego i inne), zwraca uwagę

na „nienaturalność” sytuacji, w której nauki pedagogiczne i andragogika uprawiane są w „izolacji” od siebie, jakby stanowiły dwie całkowicie odrębne dyscypliny, bez próby wymiany doświadczeń teoretycznych, metodologicznych i praktycznych, co zubaża ich możliwości rozwojowe. Podobieństwa jego zdaniem potwierdzają także: (1) typy problemów badawczych i związane z nimi ogólne rodzaje badań, (2) modele postępowania badawczego, (3) prawidłowości, (4) szczegółowe rodzaje badań (Palka, s. 76–77).

2.

Tymczasem Helena Radlińska, orędowniczka terminu „andragogika”, w 1934 roku pisała: „(...) pedagogika społeczna korzysta z materiałów i metod wielu nauk: teoretycznych, historycznych i praktycznych, które zajmują się z różnych stanowisk człowiekiem, kulturą i życiem społecznym. Posiada już jednak własne punkty widzenia, właściwe sobie zastosowania metod badawczych. W obrębie dyscyplin pedagogicznych do niej przede wszystkim odnosi się nazwa andragogiki – nauki o prowadzeniu człowieka” (Radlińska, 1934, s. 15–16). Aleksander Kamiński był zdania, że „(...) Radlińska uporczywie – choć bez powodzenia – usiłowała w ciągu całego swego życia lansować dla uprawianej przez siebie teorii określenie „andragogika”, j. nauka o prowadzeniu człowieka, zamiast „pedagogiki”, czyli nauki o prowadzeniu dzieci i młodzieży” (Kamiński, 1961, s. XXVIII).

Co, jak rozumiem, nie oznaczało zerwania więzi z naukami pedagogicznymi, a jedynie chęć doprecyzowania i zaakcentowania przedmiotu poznania.

Zwolennicy emancypacji andragogiki wskazują na zmianę paradygmatu poznawczego andragogiki, nakazującego traktować ją jako naukę o całościowym² uczeniu się dorosłych, m.in. uczenie się we wszystkich fazach życia, we wszystkich obszarach aktywności życiowej obejmujące ogólne, zawodowe i specjalistyczne cele uczenia się, co – jak pisze Malewski, powołując się na H.S. Olsena – prowadzi do wniosku, że powinna się ona odłączyć od pedagogiki i nurtu badań edukacyjnych albo traktować edukację jako jedną, specyficzną dziedzinę badań nad uczeniem się, powiązaną z uczeniem się, ale o ograniczonej ważności w życiu człowieka (2003, za: Malewski, 2007, s. 54). Podzielając ten pogląd, M. Malewski dodaje, że związki andragogiki z pedagogiką zawsze były ograniczone, natomiast „Emancypacja wiedzy i uczenia się z ram edukacji instytucjonalnej obdarza badaczy całościowego uczenia się ludzi dorosłych autonomią poznawczą, a dyscyplinie naukowej stwarza szanse na rozwój, jakich dotąd nie miała” (Malewski, 2007, s. 55).

² Określenie „całościowe” uczenie się, będące kalką z języka angielskiego (lifelong), jest aporią. Paradoks polega na tym, że wynika z niego dyrektywa (imperatyw?) uczenia się od narodzin aż do śmierci, a tymczasem w literaturze i praktyce edukacyjnej odnoszone jest tylko do dorosłych. Jeśli człowiek konstruuje rzeczywistość, posługując się pojęciami, to odnoszona do pojęcia „całościowe uczenie się” rzeczywistość jest co najmniej ambiwalentna.

Zmiana paradygmatu badawczego andragogiki przebiegała od traktowania jej jako nauki o kształceniu i wychowaniu dorosłych przez etap, w którym postulowano traktowanie andragogiki jako nauki o edukacyjnym wspomaganiu ludzi dorosłych, aż do ostatniej zmiany paradygmatycznej – jako nauki o całonaukowym uczeniu się (Malewski, 2007, s. 54). W rozwoju andragogiki jako autonomicznej dyscypliny naukowej Malewski wyróżnia cztery stanowiska, będące podstawą paradygmatów jej uprawiania:

- andragogika rozumiana jako dyscyplina teoretyczna, wytwarzająca wiedzę intradyscyplinarną: na przykład według R.B. Boyda i J.W. Appsa (1980, za: Malewski, 1998, s. 139) andragogika powinna być dyscypliną teoretyczną o statusie porównywalnym do psychologii czy socjologii. Warunkiem autonomii jest zaprzestanie dokonywania zapożyczeń z innych nauk społecznych oraz konstruowanie refleksji andragogicznej na bazie właściwego jej pola badań. Wskazani autorzy postulowali jej trójwymiarową strukturę obejmującą interakcje edukacyjne, interesy poznawcze związane z edukacją oraz skutki uczestnictwa edukacyjnego;
- andragogika jako dyscyplina praktyczna, wytwarzająca wiedzę interdyscyplinarną: andragogika powinna się rozwijać „w poprzek” autonomicznych dyscyplin nauk społecznych (psychologii, socjologii itp.), czerpiąc z nich wiedzę korespondującą z problematyką edukacji dorosłych i integrując ją w struktury epistemologiczne, adekwatne do zakładanych celów badań. Można to zrobić poprzez zapożyczanie i reformułowanie wiedzy, szczególnie wiedzy teoretycznej, z innych dyscyplin albo prowadzenie własnych badań empirycznych nad oświatą dorosłych;
- andragogika jako dyscyplina normatywna, wytwarzająca wiedzę metodyczną;
- andragogika jako wiedza praktyczna, pozbawiona statusu dyscyplinowego (Malewski, 1998, s. 139).

Koncepcji R.D. Boyda i J.W. Appsa wytknięto, że proponowany model jest „niebezpiecznie wąski” i oparty (...) na utopijnych wartościach, które stworzyły pojęciowe więzienie dla każdego, kto będzie się nimi posługiwał” (1980, za: Malewski, 1998, s. 141). Znacznie więcej zwolenników miała koncepcja andragogiki tworzącej wiedzę o charakterze interdyscyplinarnym. Wśród argumentów przemawiających za obraniem tej drogi rozwoju andragogiki znalazło się między innymi stwierdzenie, że pole badań andragogicznych może być postrzegane z różnych perspektyw dyscyplinowych, które krzyżując się i nakładając na siebie, pozwalają konstruować zintegrowaną wiedzę o edukacji dorosłych. Podnoszono także, że dorośli uczestniczą nie tylko w edukacji formalnej, lecz także nieformalnej i pozaformalnej, mającej może nawet ważniejsze niż formalna implikacje rozwojowe dla człowieka dorosłego. Podkreślano, że oświata dorosłych realizuje się w układzie „człowiek – poznanie – społeczeństwo, jest interwencją w sprawy codziennego życia, której bezpośrednim celem jest zmiana wiedzy lub kompetencji” (Malewski, 1998, s. 141–142).

Wizja andragogiki jako dyscypliny normatywnej została w całości odrzucona jako ślepa uliczka.

Preferowany obecnie paradygmat uprawiania andragogiki jako dyscypliny praktycznej, dostarczającej wiedzy o charakterze interdyscyplinarnym, jak pisze M. Malewski, traktowany jest jako optymalny. Wynika on z faktu, że – zdaniem K. Rubensona (1995, za: Malewski, 1998, s. 147) – we wszystkich cywilizacyjnie rozwiniętych społeczeństwach oświata dorosłych jest obszarem doniosłych i wciąż zyskujących na znaczeniu praktyk edukacyjnych, które mogą być eksplorowane w trojaki sposób:

Aktywność edukacyjna dorosłych jest badana przez dobrze ustabilizowane, autonomiczne dyscypliny nauk społecznych, a wiedza o niej jest gromadzona i kumulowana w obrębie ich intradyscyplinarnego dorobku poznawczego; wiedza o edukacji dorosłych istnieje „wyspowo” lub „mozaikowo” w strukturze dyscyplinowo podzielonych nauk społecznych, tj. w psychologii, socjologii, historii, ekonomii itd.;

Oświata dorosłych jest przedmiotem badania odrębnie ustanowionej dyscypliny naukowej, która cechuje się poznawczą autonomią i kumuluje wiedzę według powszechnie podzielanych kryteriów metodologicznej prawomocności i własnych kryteriów poznawczej ważności;

Działania opisane w obu poprzednich punktach prowadzone są równolegle; wiedza uzyskiwana z badań realizowanych przez dyscyplinę jest wzbogacana o odkrycia autonomicznych nauk społecznych i integrowana w epistemologicznie odrębne struktury; przyrost wiedzy dokonuje się poprzez integrację „jądra” wiedzy własnej i wiedzy nauk podstawowych, mającej dla niej status nauk pomocniczych; gromadzona wiedza rozwija się „w poprzek” dyscyplinowo podzielonych nauk społecznych i ma charakter interdyscyplinarny (Malewski, 1998, s. 147).

Jak można zauważyć, w przedstawionych poglądach na model uprawiania andragogiki od czasów pedagogiki instrumentalnej, kiedy rozpoczął się proces kryształizacji poczucia tożsamości andragogiki, wiążący się z formalnym uzyskaniem przez nią statusu nauki akademickiej, początkowo deklarowane zainteresowanie nie tylko kształceniem, lecz także wychowaniem dorosłych, powoli zaczynało ginać przytłoczone wzrastającym zainteresowaniem kształceniem dorosłych. Wpływ na to miała industrializacja i rozwój cywilizacyjno-technologiczny zachodnich społeczeństw po II wojnie światowej oraz wzrost zapotrzebowania na wykształconych pracowników (zob. Toffler, Toffler, 2007). Jak pokazują przedstawione przez M. Malewskiego przykłady teorii i koncepcji rozwoju andragogiki, stopniowo przekształcała się ona w naukę zajmującą się, chronologicznie rzecz ujmując: uczeniem się dorosłych (*adult learning*), edukacją dorosłych (*adult education*), edukacją ustawiczną (*lifelong education*), edukacją ciągłą (*continuing education*), całożyciowym uczeniem się (*life long learning*), całożyciową edukacją (*lifelong education*), kształceniem dalszym (*further education*), kształceniem powrotnym (*recurrent education*), edukacją formalną, nieformalną, pozaformalną,

incydentalną itd. (Kargul, 2007, s. 56). Zainteresowanie wychowaniem dorosłych jak gdyby wygasło, przynajmniej w pojęciach opisujących praktyki edukacyjne. Jeśli przyjąć, że definicja nauki wskazuje także jej desygnaty, to z większości definicji andragogiki wynika, że jest nim „dorosły” i „edukacja”, rozumiana jako kształcenie³. Tymczasem już H. Radlińska, omawiając podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej – jak podkreślał A. Kamiński – „(...) ze swego pojęcia wychowania wyprowadziła kilka doniosłych konsekwencji. A więc przede wszystkim to, że proces wychowania trwa całe życie, gdyż do starości włącznie organizm ludzki podlega rozwojowi i wymaga pielęgnacji, do starości włącznie trwa wrastanie w środowisko, w którym jednostka poszukuje wartości coraz odmiennych, potrzebnych w kolejnych fazach życia. Obowiązkiem wychowania jest więc meliorowanie „gleby” ludzkiego życia także ze względu na potrzeby ludzi dojrzałych i starców oraz wprowadzanie w swoiste dobra kulturalne, uczenie ich wartościowania także ludzi dojrzałych i starych” (Kamiński, 1961, s. XXVIII).

3.

Z perspektywy przedstawionego przez J. Kargula dylematu: Czy współczesna edukacja dorosłych to proces ich kształcenia i wychowania, czy tylko kształcenia? andragogika jawi się jako dyscyplina teleologiczno-technologiczna, utylitarna. Stara się zaspokoić oczekiwania edukatorów, dostarczając im wiedzę i narzędzia do efektywnego kształcenia formalnego. Co z tą wiedzą zrobią, to już inna sprawa. Niewątpliwie jednak edukacja pojmowana jest najczęściej jako kształcenie, ponieważ utarło się przekonanie, że nie wypada wychowywać dorosłych, szczególnie, że nie chcą być wychowywani. Dlatego nadal aktualny jest kolejny dylemat: Czy edukacja dorosłych w wymiarze praktycznym to ingerencja w strukturę osobowości jednostki ludzkiej ze strony podmiotu zewnętrznego, a jeżeli tak, to jakie do tego ma prawo i czy nie dokonuje manipulacji? Wspiera się on na dwu fundamentach: jeden to pokłosie pedagogiki instrumentalnej, przekonanie, że jakiegokolwiek wychowanie to próba ingerencji w człowieka, to chęć urabiania go i sterowania

³ Jako przykład odwołam się do poglądów takich autorów jak T. Wujek, który definiuje andragogikę jako teorię edukacji dorosłych obejmującą wiedzę w zakresie szeroko pojmowanej oświaty dorosłych, ułożonej w system zagadnień, wyrażanych w sądach prawdziwych i przypuszczeniach. Teorię rozumianą jako zespół twierdzeń wyjaśniających rzeczywistość zjawisk edukacji dorosłych, przedstawiających wyniki badań empirycznych nad tą rzeczywistością oraz podających metody i techniki, które prowadzą do ich sformułowania, potwierdzenia lub obalenia (Wprowadzenie do andragogiki, s. 393); J. Saran, który rozumie ją jako teorię i praktykę edukacji dorosłych oraz jako naukę o edukacji dorosłych (Andragogika wobec współczesnych zagrożeń wartości, [w:] s. 421–422); M. Muszyński i M. Wrona rozumiejący andragogikę jako naukę o całościowym uczeniu się człowieka dorosłego, dostarczającą między innymi bogatej wiedzy na temat przebiegu procesu uczenia się dorosłych, działań wspierających ich rozwój, a także warunków sprzyjających optymalizacji tych procesów (Teoria uczenia się egzystencjalnego i transformatywnego. Możliwości wykorzystania wiedzy andragogicznej w praktyce coachingowej [2014]. *Coaching Review*, nr 1, s. 31).

nim. Drugi fundament to nieporozumienia co do istoty wychowania, zakorzenione w przekonaniu, że ma ono charakter instytucjonalny, podmiotowo-przedmiotowy i jednokierunkowy. Stąd biorą się posądzenia o manipulację i indoktrynację. Z trudem przebija się do świadomości ludzi, że wychowanie może być urzeczywistnianiem człowieka w człowieku i wspieraniem go w tym dziele, spotkaniem i dialogiem, nie tylko z drugim człowiekiem, ale i całym materialno-duchowym otoczeniem. Wszak już H. Radlińska pisała o niewidzialnym środowisku wychowawczym. To prawda, nadal nie wiemy, czym jest wychowanie, kiedy jest, a kiedy go nie ma, mimo to wciąż budujemy teorie wychowania ufundowane na wiodącej roli człowieka.

Po ćwierć wieku stracił swoją świeżość dylemat: Czy zadaniem oświaty dorosłych jest „wychowanie dla przyszłości”, czy kształcenie dla teraźniejszości? Postulowane odejście od pojęcia kształcenia i zwrócenie się ku uczeniu się przez całe życie, mające uzasadnienie w imperatywie wywołanym gwałtownym i nieogarnianym rozwojem nauki i technologii, sprawia, że „wychowanie dla przyszłości” i takąż edukacja nie ma racji bytu. Człowiek może i jest w stanie zdobywać wiedzę i umiejętności tylko dla realizacji doraźnych zadań i celów, bowiem przyszłość nadal ma charakter probabilistyczny. Natomiast wychowanie ma służyć człowiekowi poprzez przygotowanie go na niepewną przyszłość.

4.

Aporia w rozwoju andragogiki widoczna w asymetryczności teorii i praktyki oraz jej ambiwalentna tożsamość sprawia trudność w zajęciu stanowiska odnośnie do identyfikacji przedmiotu badań i poznania. Pierwotnie miała to być bowiem nauka o wychowaniu dorosłych. Wracając jak gdyby do korzeni andragogiki, można sformułować dylemat: Do jakiej teorii wychowania dorosłych należy się odwołać? Możliwe są tu dwa podejścia:

- przyjęcie za podstawę pedagogicznej teorii wychowania;
- przyjęcie założenia, że wychowanie dorosłych można analizować i badać, wykorzystując dorobek pedagogicznej teorii wychowania, a także psychologii wychowania, traktując je jako nauki pomocnicze andragogiki.

Pierwsza perspektywa – pedagogiczna, wydawałoby się, jest „naturalną” optyką przede wszystkim dla oglądu problemów szeroko pojętej edukacji dorosłych: andragogika jako nauka wyłoniła się wszak z pedagogiki, zarówno z potrzeby emancypacji – jak twierdzi Lucjan Turos (por. Turos, 1980, s. 64), jak i z uwagi na przedmiot oddziaływań edukacyjnych, zasadniczo różniący się od przedmiotu zainteresowań pedagogiki, co nie oznacza zerwania więzi z *mater scientia*. Nadal jednak andragogice daleko do naukowej (teoretycznej i metodologicznej) autonomii i należnego (oczekiwanego?) jej miejsca wśród innych nauk społecznych. „Andragogika – pisze M. Malewski – jest młodą dyscypliną nauk o edukacji. Egzystuje ona na tak dalekich peryferiach nauk społecznych, że wielu przedstawicieli

psychologii, socjologii, filozofii i innych równie szacownych dyscyplin akademickich nigdy nie słyszało o jej istnieniu. Wyjaśnienie, że zajmuje się ona problemami edukacyjnego wspomagania rozwoju ludzi dorosłych, zwykle nie robi na nich większego wrażenia” (Malewski, 1998, s. 7). Myślę, że na takim postrzeganiu andragogiki zaważył stereotyp i przekonanie, że dorośli nie tylko nie potrzebują edukacji, lecz także nie chcą się uczyć.

Andragogika niejako z konieczności, ale i w wyniku inercji, atawistycznego ciężenia w stronę pedagogiki, częściej adaptuje teorie pedagogiczne (ale także psychologiczne czy socjologiczne) do swoich potrzeb, niż je tworzy, co jak miemam, jest wynikiem głównie braku badań empirycznych. Stąd pewne koncepcje edukacji czy technologii edukacyjną przejmuje ona z pedagogiki i jej subdyscyplin, bez stosownego namysłu i podejmowania dyskursu, zakładając ich teoretyczną i metodologiczną prawomocność, bo ugruntowaną w pedagogice. Słabości teoretycznej andragogiki upatruje M. Malewski w trzech przyczynach o charakterze: (1) ontologicznym – rozmyciu i braku wyrazistości (konkretności) obszaru badawczego andragogiki; (2) epistemologicznym – traktowanie andragogiki jako nauki praktycznej ogranicza wysiłek andragogów do poszukiwania swoistej technologii edukacyjnej, bez stosownej refleksji teoretycznej i prób jej uprawomocnienia: andragogika jest traktowana merkantylnie i utylitarnie do tego stopnia, że trudno tu już mówić o andragogice, a raczej o praktyce pracy oświatowej; (3) metodologicznym – brakowi pogłębionych, przemyślanych badań, przede wszystkim jakościowych, towarzyszy brak przemyślanej i koherentnej strategii badawczej (Malewski, 1998, s. 15). Taki stan rzeczy ma swe źródło także w przemianach współczesnej edukacji dorosłych, zdeterminowanych zmianami na rynku pracy, które zdominowały myślenie i działania oświatowe. W myśleniu pojawia się przedzałożeniowość, konstytuująca działania, rzadko koncepcyjne czy empiryczne, częściej administracyjne. Tym założeniem jest przedmiot edukacji i cel działań oświatowych. Stąd bierze się teleologiczno-uitylitarne charakter edukacji dorosłych.

Nad andragogiką ciąży pedagogika nie tyle jako źródło, ile jako wzór: konstruowania teorii, prowadzenia badań, metodyki edukacji itp. W myśleniu andragogicznym wielu andragogom trudno odciąć się od pedagogiki – wszak większość najpierw była pedagogami, dopiero potem andragogami [w znaczeniu: teoretykami edukacji dorosłych; istotę zawodu andragoga w znaczeniu praktyka edukacji dorosłych wyłożono w opisie zawodu andragoga (zob. *Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy*, 2018)]. To tworzy perspektywę pedagogiczną, dostrzeganą w deskryptywnym charakterze publikacji andragogicznych (por. Malewski, 1998, s. 14). Tymczasem potrzebna jest dekonstrukcja myślenia ludzi zajmujących się oświatą dorosłych i rekonstrukcja już istniejących heurystyk andragogicznych, rozumianych jako metody poszukiwania odpowiedzi na dręczące (palące?) pytania teorii i praktyki oświaty dorosłych i stawiania hipotez jeszcze przed pojawieniem się kolejnego wyzwania ze strony efektów (skutków?) gwałtownych przemian cywilizacyjnych i technologicznych oraz kulturowych. Inaczej

mówiąc: konieczna jest antycypacja potrzeb TEORII I PRAKTYKI andragogicznej, a nie praktyki i teorii andragogicznej, wywiedzionej z andragogicznego myślenia o edukacji dorosłych.

Pedagogiczna perspektywa ogranicza zdolność postrzegania i dostrzegania właściwości przedmiotu oświaty dorosłych. Mówienie o edukacyjnym wspomaganie rozwoju ludzi dorosłych ma charakter sensotwórczy i jest uprawnione tylko wówczas, kiedy zdajemy sobie sprawę z właściwości rozwoju dorosłych. Pedagogika, w tradycyjnym znaczeniu i rozumieniu, nie wspiera i nie usensawia owego wspomaganie, redukując je zarówno temporalnie, jak i ontycznie. Nad teorią oświaty dorosłych góruje praktyka zorientowana pedagogicznie⁴.

W perspektywie pedagogicznej dorosły istnieje jako podmiot zredukowany do ucznia dorosłego: sama nazwa, mimo swej temporalnej i aksjologicznej neutralności, ma jednak konotacje odnoszone do osób w wieku przeddorosłym. Tymczasem według Wincentego Okonia uczeń to „jednostka ucząca się pod kierunkiem innej osoby, uważanej za nauczyciela, przy czym tą osobą niekoniecznie musi być zawodowy nauczyciel” (Okoń, 1996, s. 299), zaś zdaniem Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego jest to „osoba uczęszczająca do szkoły podstawowej, gimnazjum, zasadniczej szkoły zawodowej, liceum ogólnokształcącego bądź technicznego (...), mająca określone obowiązki oraz prawa” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 253). Jak widać, brak tu jakichkolwiek powodów do pejoratywnego rozumienia terminu, zarazem jednak – w potocznym rozumieniu i świadomości nawet osób profesjonalnie zajmujących się pedagogiką – jest on przyporządkowywany osobom w wieku do, jak rozumiem, przeddorosłego, nawet mimo że wielu uczniów w końcowej fazie edukacji szkolnej legitymuje się formalnoprawną dorosłością. Sens pojęcia „uczeń” zawiera się między byciem podmiotem procesu uczenia się – nauczania (Okoń), a uczęszczaniem do szkoły podstawowej lub ponadpodstawowej (Milerski, Śliwerski), nadając mu dwa odmienne znaczenia. Oto uczeń, według Okonia, jak rozumiem, to każda osoba ucząca się, może nią zatem być także dorosły, zaś według Milerskiego i Śliwerskiego uczęszczająca do określonego typu szkół, przewidzianych dla dzieci i młodzieży, jednak – mam nadzieję – nieograniczona temporalnie. Chodzi tu o sytuację dorosłego jako ucznia (?), słuchacza (?) szkół dla dorosłych.

„Dorosłość” w pedagogice, jak sędzę, pojawiła się niejako z konieczności, wynikającej z rozwoju wiedzy psychologicznej, dowodzącej możliwości edukacyjnych dorosłych. Sprawiała jednak i nadal sprawia problemy z przyznaniem, że pedagogiczna perspektywa redukuje zadania wychowawcze i oświatowe do widzianych przez pryzmat potrzeb dzieci i młodzieży, infantylizuje je i trywializuje, sprawia, że w teorii i praktyce edukacyjnej pozornie nie istnieją etapy rozwojowe o odmiennych wymaganiach i potrzebach.

⁴ Przykładem niech będzie edukacja akademicka, w której mimo ewidentnych uwarunkowań typowych dla edukacji dorosłych nadal stosuje się dydaktykę szkolną, zaś studentów traktuje nawet nie jak na etapie *emerging adulthood*, a późnej adolescencji.

Wbrew pozorom przedstawiony obraz nie jest dychotomiczny, raczej ambiwalentny, tak jak rzeczywistość pedagogiczno-andragogiczna. Dążenie andragogiki do emancypacji wspierane jest jak na razie antynomiami, argumentami typu anty. Może jednak warto zacząć od tego, co łączy, a nie od tego, co dzieli?

Podsumowanie

Współczesna andragogika w Polsce rozwija się głównie jako praktyka oświatowa. W publikacjach teoretycznych i empirycznych zwraca uwagę próba aplikacji teorii nauczania-uczenia się do praktyki, rozważania o uwarunkowaniach współczesnej edukacji dorosłych, brakuje natomiast próby integracji wiedzy i włączania jej w zasób dyscypliny aspirującej do dyscyplinowej niezależności i tożsamości. Wielowątkowość zainteresowań poznawczych andragogów nie prowadzi jednak do ukształtowania się wyrazistego nurtu teoretyczno-empirycznego, który można by nazwać andragogicznym. Kształtowanie się tożsamości andragogiki, jak na razie, jest na etapie adolescencji i wyraża się w pytaniach: kim jestem? skąd się wzięłam? dokąd zmierzam? Do dyscyplinowej dojrzałości zatem jeszcze bardzo daleko.

Jedynym działem budującym podstawy pod teoretyczną niezależność andragogiki jest historia myśli andragogicznej i oświaty dorosłych, legitymująca się dużą ilością publikacji, mających jednak tę właściwość, że dokumentują one dorobek przeszłości, która tylko w niewielkim stopniu da się wykorzystać współcześnie. Świadomość zakorzenienia w pewnej tradycji teorii i praktyki edukacyjnej wśród dorosłych jest ważna, nie zastąpi jednak poszukiwania rozwiązań we współczesnych teoriach edukacji dorosłych, chociażby w ramach badań komparatystycznych i implementacji najwartościowszych rozwiązań do polskiej teorii i praktyki andragogicznej. Takie poszukiwania i aplikacje są już obecne w andragogice, mam jednak wrażenie, że są one inspirowane pilnymi potrzebami praktyki, która nie nadąza za postępem i rozwojem dorosłych, szczególnie młodych pokoleń, wykształconych już w epoce informatycznej. To jest także problem teorii, której rozwinięcie wymaga czasu, którego ona tymczasem nie ma.

Odwołanie się do artykułu Prof. Kargula, opublikowanego krótko po transformacji ustrojowej w Polsce, w pracy poświęconej problemom i dylematom andragogiki, pod redakcją wybitnego twórcy i organizatora oświaty dorosłych Mieczysława Marczyka, nie jest próbą rekapitulacji rozwoju andragogiki w ciągu ostatnich 25 lat. Jest raczej chęcią zwrócenia uwagi, że wiele z ówczesnych dylematów nie doczekało się odpowiedzi i rozwiązań. Ciągłą aktualność pytań i pojawianie się nowych wywołuje postęp cywilizacyjny i bezradność dorosłych wobec wyzwań współczesności. Upominanie się o rozwój teorii może być w tej sytuacji potraktowane jako wkładanie kija w szprychy roweru, którym człowiek goni bolid Formuły I postępu. Tym bardziej, że przed edukacją dorosłych stają nowe wyzwania: alfabetyzacja funkcjonalna, informatyczna i medialna – cyfrowa

i alfabetyzacja wtórna. Ale trzeba sobie przy tym odpowiedzieć na pytanie, czy alfabetyzację chcemy traktować instrumentalnie, czy ma być ona tylko wspieraniem dorosłych w radzeniu sobie z wymaganiami współczesności. A tu już nie wystarczy wiedza i umiejętności. Może zatem warto powrócić do zasadniczego dylematu tożsamościowego, zawierającego się w pytaniu: czy andragogika ma być nauką o kształceniu i wychowaniu dorosłych (lub wychowaniu w szerokim znaczeniu) czy quasi-metodyką oświaty dorosłych? Bo do takiej roli została sprowadzona.

Bibliografia

1. Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
2. Kamiński, A. (1961). Wstęp. W: H. Radlińska. *Pedagogika społeczna*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo.
3. Kargul, J. (1994). Dylematy andragogiki jako nauki. W: Marczuk M. (red.), *Problemy i dylematy andragogiki*. Lublin – Radom: UMCS, TWWP, MCNEMT.
4. Kargul, J. (2007). Od nauczania dorosłych do całożyciowego uczenia się. W: T. Aleksander, D. Barwińska (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*. Kraków – Radom: Uniwersytet Jagielloński, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
5. Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy z dnia 7 sierpnia 2014 r. – tekst jednolity (Dz.U. z 2018 r. poz. 227).
6. Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
7. Malewski, M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
8. Malewski, M. (2007). W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych. W: T. Aleksander, D. Barwińska (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, Kraków – Radom: Uniwersytet Jagielloński, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
9. Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika*. Leksykon PWN. Warszawa: PWN.
10. Okoń, W. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
11. Palka, S. (2007). Andragogika w systemie nauk pedagogicznych. W: T. Aleksander, D. Barwińska (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*. Kraków – Radom: Uniwersytet Jagielloński, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
12. Półturzycki, J. (2012). Edukacja ustawiczna i andragogika w procesie modernizacji szkolnictwa wyższego. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, nr 1.
13. Radlińska, H. (1934). *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*. Warszawa: Nakładem „Naszej Księgarni”, sp. akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego.
14. Toffler, A., Toffler, H. (2007). *Rewolucyjne bogactwo*. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.
15. Turoś, L. (1980). *Andragogika. Zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych*, wyd. III. Warszawa: PWN.

ANDRAGOGIC DILEMMAS

Keywords: andragogy, dilemmas, education, upbringing, andragogical theory

Abstract: By referring to dilemmas of then andragogy published by Professor Józef Kargul in 1994, the author of the article takes a reflection on some of them in the perspective of the development of andragogy in the past quarter of a century. He focuses his attention mainly on the problems of building the theory and the domain identity of andragogy as a science. He states that the formation of andragogical theory has dominated the needs for the development of educational practice; the issue of adult education is being overlooked. He postulates a greater emphasis on the order, in which the discipline develops: first the theory, then the practice of adult education.

Dane do korespondencji:

dr Janusz Tomiło

janusztomilo@gmail.com

Łukasz M. Michalski

ORCID: 0000-0002-2863-289X

ANREGUNGSPOTENTIAL¹. SPOSOBY (NIE)ISTNIENIA HISTORIOGRAFII EDUKACJI DOROSŁYCH

Słowa kluczowe: historiografia edukacji dorosłych, andragogika, historia edukacji dorosłych.

Streszczenie: Podjęte rozważania zainicjowane zostały przy okazji jubileuszowych okoliczności ćwierćwiecza istnienia Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i podejmują zagadnienia statusu i stanu badań nad historią edukacji dorosłych w kontekście polskim i niemieckim. W artykule dokonano przeglądu i porównania istotnych opracowań teorii historiografii edukacji dorosłych w Polsce i w Niemczech ostatnich dekad, co w efekcie pozwoliło dostrzec zaskakująco daleko idące podobieństwa w warstwie argumentacji czynionych diagnoz. Na tej podstawie w finale niniejszych analiz sformułowana została sugestia, iż problematyczność namysłu diachronicznego w badaniach nad edukacją dorosłych, bardziej niż z dyscyplinarnych, środowiskowych czy akademicko-strukturalnych niedomagań, może wynikać z współczesnej problematyczności uprawiania namysłu historycznego jako takiego.

Wer sich ein Bild von der Geschichte der Erwachsenenbildung machen will, hat es schwer.

Hans Tietgnes (1993, s. 65)

Wstęp

Praca nad niniejszym tekstem została zainicjowana jubileuszowymi okolicznościami roku 2018. Wówczas to Akademickie Towarzystwo Andragogiczne obchodziło 25-lecie swego istnienia, podobnie zresztą jak jego czasopiśmienny organ – periodyk naukowy „Edukacja Dorosłych”. Fortunnie zbiegło się to z odbywającą się w dwuletnich odstępach konferencją naukową z cyklu Zakopiańskich Konferencji Andragogicznych, której ATA jest organizatorem. Wydarzenie to dostarczało również powodów do jubileuszowego celebrowania, skoro była to już X konferencja tego cyklu. Wszystkie te konteksty rezonowały niejako obchodami 100-lecia odzyskania niepodległości Polski.

¹ *Anregungspotential* – (niem.) ‘potencjał pobudzania’; zwrot Hansa Tietgensa piszącego o znaczeniu przeszłości dla edukacji dorosłych (Tietgnes, 1993, s. 65).

Oczywiście, okoliczności jubileuszu mają wielki potencjał, by stać się sytuacją formalnych uprzejmości i okazyjnych podsumowań. Zresztą, etymologicznie sens terminu nie uzasadnia użycia, o którym tu mowa, i do jakiego notorycznie się uciekamy dla pretekstu świętowania. Hebrajski źródłosłów wskazuje nie na dekadę czy ćwierćwiecze, ale na rok pięćdziesiąty, następujący po siedmiu siedmioletnich cyklach kalendarza – oto był rok jubileuszowy (w tym sensie za uprawnione można ewentualnie uznać użycie określenia w kontekście setnej rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości). A jednocześnie owo (nad)użycie wydaje mi się czymś cennym. Zdaje się, że każdy jubileusz jest okazją lub też inicjalnym kontekstem dla rozważania statusu namysłu nad przeszłością – czy to w ramach jakiegoś nurtu, dyscypliny, czy też przeszłością w ogóle. Domaga się więc splątania synchronii z diachronią – tego, co obecne, z tym, co wcześniejsze, co było u początków – skierowania uwagi badawczej na przeszłość, ale bez rezygnacji z świadomości teraźniejszej pozycji, z której się owego spojrzenia dokonuje. Rozważania tego typu wydają się namysłem nie tylko szczytnym, ale i ze wszech miar pożytecznym.

By zatem z takich owoców jubileuszu wyzyskać wartościowe soki, tekst niniejszy wykonuje kolejno następujące gesty analityczne. Pierwszy, przypominając metahistoryczny wywód również sprzed 25 lat, więc jednoczesny z powstaniem ATA, podnosi pytanie o przemiany i aktualny stan badań historii edukacji dorosłych. Drugi, rozważa okoliczności, które stan ów wydają się kształtować. Trzeci, stara się rozpoznać stan niemieckiej historiografii edukacji dorosłych, a wyniki tego rozpoznania rozważyć w kontekście ogólnego zajmowania się historiografią edukacji dorosłych – także na gruncie polskim.

Metahistoria edukacji dorosłych (konteksty polskie)

W składającej się na – wskazane kilka zdań wcześniej – jubileuszowe nasylenie grupie okazji, jedna winna jeszcze zostać dopowiedziana. Idzie o rocznicę ukazania się pewnego tekstu, który w swojej pierwszej wersji został wydany w 1993 roku. Tekst ów – *Metodologiczne aspekty badań nad rozwojem polskiej myśli andragogicznej* pióra Agnieszki Stopińskiej-Pajak – wskazywał wówczas na problematyczność prowadzenia badań historycznych w ramach andragogiki, objawiającą się m.in. w niedostatku publikacji traktujących o dziejach edukacji dorosłych. Owszem, diagnoza przypada na czasy bliskie politycznemu przełomowi roku 1989, co, rzecz jasna, przełożyło się na przemianę także metodologicznej wyobraźni naukowej, która mogła jeszcze nie zaowocować tekstami wydrukowanymi, tym niemniej, precyzyjnie wskazane powody owej problematyczności wydają się znacząco wykraczać poza ową wydawniczą okoliczność. Pokrótkę przywołajmy je zatem, równolegle rozważając pod kątem zasadności podobny komentarz adresowany czasom o ćwierć wieku późniejszym.

Po pierwsze, na niedostateczną liczbę opracowań rozważających rozwój myśli andragogicznej wpływa sam status naukowy dyscypliny. Jego nieoczywistość

objawia się choćby w rozrzucie terminologicznym samej jej nazwy (głównie w ramach terminów pedagogika dorosłych, andragogika, edukacja dorosłych). Ów dyscyplinarny status andragogiki jest także częściowo wypadkową zaawansowania metodologicznego, w którym autorka rozważań odnotowuje niedostatki. Po drugie, przez tradycyjny podział pracy akademickiej badania nad edukacją dorosłych w optyce diachronicznej grawitują ku dyscyplinarnemu polu zainteresowań badawczych historii wychowania. Ta zaś jest związana nade wszystko z pedagogiką. Tym samym, pedagogika (jeżeli nie sama historia ogólna, co sugerować może powiązanie jednostek zajmujących się historią wychowania z wydziałami historii) jest „dawcą” podstaw teoretycznych i metodologicznych także dla badania historii edukacji dorosłych. Rzecz jest jeszcze z perspektywy interesu badawczego andragogiki o tyle niefortunna, że trzonowym polem zainteresowania historii wychowania są dzieci i młodzież – badanie dorosłych w ramach dziejów wychowania posiada bardzo krótką tradycję. W konsekwencji dochodzić może dodatkowo do złudzenia, które na podstawie nikłego materiału historiograficznego każe wnioskować o braku przeszłości polskiej edukacji dorosłych. Po trzecie, dla polskiej myśli andragogicznej kluczowym czasem jest dwudziestolecie międzywojenne, które programowo było długo deprecjonowane w teoretycznych opracowaniach czy bagatelizowane lub pomijane w historycznych syntezach pedagogiki PRL-u. W tym kontekście można zauważyć, że poniekąd korzystną okolicznością dla jakiejś myśli staje się wyrazista, regularna krytyka wyrażana przez twórców pedagogiki socjalistycznej, skoro jednocześnie „przemycą” ona ową myśl do czasów, które mogą być skłonne dokonać jej rehabilitacji. Brak tej krytyki może skutecznie przesunąć ów koncept w przestrzeń naukowego zapomnienia², którego skalę pokazał np. w tomie *Przełom dwoistości* (Witkowski, 2013). Po czwarte, korzystny impuls dla rozwoju myśli o edukacji dorosłych w postaci namysłu interdyscyplinarnego jednocześnie utrudnia podejmowanie badań historycznych, skoro pytanie o to, czego przeszłość warto badać, staje się na forum międzydyscyplinarnym jeszcze mniej oczywiste.

W innym, nieco późniejszym tekście Agnieszka Stopińska-Pająk przedstawia dodatkowe okoliczności utrudniające badania przeszłości: „dorobek historii edukacji dorosłych w Polsce mieści się całkowicie w XX w. [...] Badania nad przeszłością polskiej oświaty dorosłych zostały bowiem podjęte w pierwszych latach XX w. W wymiarze osobowym jest to dość długa perspektywa. [...] Dla rozwoju dyscypliny naukowej – w tym przypadku subdyscypliny, jaką jest historia edukacji dorosłych, czy historia andragogiki w ramach historii wychowania – jest to stosunkowo krótki czas. Jeśli jednak odnieść go do konkretnych kontekstów społeczno-kulturalnych, to okaże się, iż obejmuje on co najmniej pięć różnych epok w życiu narodu polskiego: niewoli, wolności, okupacji (niewoli), pozornej

² Oczywiście, wskazana tu korzyść wynika z dostępności dla kolejnych pokoleń analiz ówczesnych badaczy i nie należy w niej szukać sugestii, że ów zysk wynagradzał osobiste niedogodności czy wręcz niedolę, skoro losy tekstu i autora socjalizm miał w zwyczajowo mocno splateć.

niepodległości, wreszcie – ponownie wolności” (Stopińska-Pajak, 1998, s. 267). Natomiast, wspomniany tekst z 1993 roku zostaje wznowiony w zmienionej postaci po 11 latach. Tak oto Agnieszka Stopińska-Pajak określa przemiany, które dokonały się w czasie, który upłynął od opublikowania jego pierwszej wersji: „Można śmiało i z przekonaniem stwierdzić, że edukacja dorosłych w Polsce uzyskała uznanie społeczne i zainteresowanie wśród dorosłych, jakiego wcześniej nie obserwowaliśmy. Wyraża się to z jednej strony bogatą ofertą edukacyjną dorosłych i znaczącym wzrostem dorosłych uczestniczących w instytucjonalnych formach edukacji, z drugiej strony – upowszechnianiem się przekonania o cywilizacyjnej konieczności edukacji przez całe życie oraz wysokim usytuowaniem w systemie wartości uznawanych przez dorosłych” (2004, s. 123). Nie zmienia to jednak faktu, że nadal „wydaje się zasadne odwołanie się do przeszłości, by w niej szukać genezy wielu pojęć i ich rozumienia, sposobów widzenia i ujmowania problematyki andragogicznej” (2004, s. 124). Dalej autorka konstatuje: „Z przykrością jednak należy stwierdzić, że andragodzy na ogół nie doceniają znaczenia badań historycznych, a dorobek andragogiki, zwłaszcza teoretyczny, minionych okresów historycznych jest im mało znany. Stwierdzenie to dotyczy zresztą nie tylko polskich andragogów” (2004, s. 124–125).

Po 25 latach od ukazania się wspomnianego tekstu z 1993 roku, w roku jubileuszu ATA, Agnieszka Stopińska-Pajak formułuje kolejną wypowiedź, w której rozważa kondycję andragogicznych badań nad przeszłością edukacji. W tekście tym pokazany zostaje rozwój polskiej andragogiki ze wskazaniem jego okresów. Przede wszystkim jednak tekst zawiera projekt wypełnienia „tożsamościowego plecaka” andragogiki (zatem traktuje o kwestii autodefinicji dyscypliny) drogą nawiązań i przepracowania przeszłości polskich badań nad edukacją dorosłych. Tekst ten dla historiografii polskiej edukacji dorosłych ma potencjał programowy, a jednocześnie „spina” wysiłki z interesem andragogiki jako takiej. Wskazana tu propozycja mapy poruszania się po przeszłości – wizja andragogiki „z korzeni” – eksplorująca nade wszystko niedocenione czy zapomniane postaci rozwijające namysł nad edukacją dorosłych w czasie II Rzeczypospolitej jest spójnym projektem o szerokim horyzoncie teoretycznym. Jednocześnie, jak sądzę, główna – choć niewypowiedziana – teza tego tekstu wskazuje na to, że polska andragogika nadal nie jest budowana w świadomości swoich korzeni. Tym samym w 2018 roku autorka zdaje się podtrzymywać diagnozy kondycji historii edukacji dorosłych sformułowane 25 lat wcześniej³. Nie oznacza to, że badania nad przeszłością nie były w tym czasie prowadzone. Chodzi o to, że nie przekładają się na ogólną aktywność teorii i twórczości andragogiki, inspiracje dla praktyki edukacyjnej i auto-definicję samej andragogiki. Kilka lat wcześniej Agnieszka Stopińska-Pajak pisała: „Dokonując kwerendy polskiego piśmiennictwa andragogicznego jedynie w kilku

³ Także i tę: „Rozwój myśli andragogicznej jest w znacznym stopniu uwarunkowany stanem refleksji nad andragogiką jako nauką” (Stopińska-Pajak, 1993a, s. 47).

pracach odnalazłam odwoływanie do polskiej tradycji andragogicznej, i to zarówno, jeśli chodzi o odniesienia teoretyczne, jak i do praktyki. W publikacjach podstawowych dla pedagogiki, jakimi niewątpliwie są podręczniki, nie znajdujemy nie tylko odwołań do tradycji andragogicznych, ale w ogóle pomija się refleksję andragogiczną. Podobnie jest w podręcznikach do andragogiki, gdzie przeszłości edukacji dorosłych również poświęcono niewiele miejsca. [...] Dorobek polskiej myśli andragogicznej w zasadzie nie funkcjonuje w świadomości współczesnych andragogów i pedagogów, nie stanowi podstawy kształcenia pedagogów, oraz nauczycieli edukacji dorosłych” (2013, s. 34)⁴.

Metahistoria edukacji dorosłych (konteksty niemieckie)

Na gruncie niemieckich badań nad historią edukacji dorosłych – a mają one z różnych względów znacznie dłuższą niż polska historię – jednymi z ważniejszych teoretyków historiografii i autorów diagnoz dotyczących naukowej kondycji namysłu diachronicznego andragogiki są m.in. Hans Tietgens, Horst Dräger, Wolfgang Seitter czy Josef Olbrich. Ostatni z wymienionych badaczy w 1976 roku na łamach czasopisma *Bildung und Erziehung* stwierdził m.in., że o ile kwestia wagi badań historycznych pojawiała się już u początków instytucjonalizacji badań nad edukacją dorosłych w Niemczech w latach '60, o tyle historiografia edukacji dorosłych (*die Historiographie der Erwachsenenbildung* – znaczące jest już samo występowanie tego terminu w niemieckich rozprawach naukowych) opracowywana była „pragmatycznie” w funkcji użytkowej dla prowadzenia badań przy okazji realizowania innych zamierzeń naukowych (przed instrumentalnym wykorzystaniem przeszłości przestrzegał będzie także Horst Dräger w ważnym tekście z 1984 roku⁵) i, co za tym idzie, nie doszło do wyraźnego określenia wymagań metodologicznych (Olbrich, 1976, s. 450). Istotnym jest, że Olbrich domaga się w swoim wywodzie dostrzeżenia wyraźnej odrębności badań nad historią edukacji dorosłych oraz historii wychowania (*Geschichte der Erziehung*), m.in. dlatego, że w historii edukacji dorosłych znacznie wyraźniejsze i kluczowe dla andragogicznych wyjaśnień jest odniesienie do ruchu robotniczego i emancypacji klasy robotniczej. Ponadto, wg Olbricha, badania nad przeszłością edukacji dorosłych powinny być prowadzone z uwzględnieniem nauki praktycznej (*Handlungswissenschaft*), zaś w kontekście teorii historiografii winny być rozwijane nie jako historia intelektualna (*Geistesgeschichte*) czy indywidualna, lecz jako historia społeczna (*Sozialgeschichte*). Taka strategia badawcza była już zresztą wcześniej prowadzona,

⁴ Autorka w przypisie podkreśla dość pozytywny na tym tle obraz podręcznika Tadeusza Aleksandra (T. Aleksander: *Andragogika: podręcznik dla studentów szkół wyższych*. Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości. Ostrowiec Św. 2002).

⁵ Dräger w tekście tym, krytykując stan badań i teorii historiografii edukacji dorosłych, m.in. opisuje jako niebezpieczne odstępowanie od zadania ukazywania przemian społecznych i sprowadzanie namysłu nad przeszłością do zainteresowania tematami ważnymi, wartościowymi paradygmatami z przeszłości, gdyż historia edukacji staje się tym samym zastępnikiem filozofii edukacji (1984).

jeśli jednak Olbrich wskazuje na autorów, którzy ów aspekt w swoich badaniach podnoszą, to zwykle nie są oni związani z edukacją dorosłych jako dyscypliną naukową czy też nie dysponują pełnym zapleczem teorii historiografii albo nie rozwijają humanistycznie rozumianej pedagogiki (Olbrich, 1976, s. 451).

W swoich rozważaniach z 1976 roku Olbrich opiera analizy historiograficzne na nawiązaniach do tez przełomu antypozytywistycznego Wilhelma Diltheya, na tradycji francuskiej szkoły historyków „Annales”, czy przekonaniu o niezbędności historycznych badań porównawczych, że narracje o przeszłości należy czytać także w oderwaniu czy nawet wbrew intencjom tych, którzy je stworzyli. Wskazuje na (po) wagę rozważań metahistorycznych w ramach edukacji dorosłych już na poziomie samego wyboru ram jej przedmiotu i pokazuje dokładnie układ wzajemnej zależności teorii i historii edukacji dorosłych. Wynika stąd przeświadczenie, że badacz dziejów winien inicjować analizy zaopatrzone w nowoczesną teorię edukacji dorosłych, jako że historia oderwana od teraźniejszości nie jest w stanie zyskownie dla rozwoju nauki rozpoznać ważności materiału badawczego, zaś teoria bez wyobraźni diachronicznej – jak wskazuje Olbrich – często jest budowana bez świadomości zmiany społecznej. W efekcie już na poziomie źródeł dochodzi do nieświadomych pominięć – ocalały, fizycznie dostępny materiał historyczny staje się niedostępny z powodów teoretycznych. Ramy badawcze historyków są więc stale wyznaczane przez teorię edukacji dorosłych (por. Olbrich, 1976). Główny wysiłek tak zakrojonego projektu badań nad przeszłością mierzy w odpowiedź na pytanie o wpływ edukacji dorosłych na świadomość społeczną, o jej rolę w procesie społecznohistorycznym.

Lektura tekstu Olbricha wywołuje pewnego rodzaju zazdrość w kontekście rozważań o polskich badaniach nad przeszłością edukacji dorosłych. Można ubolewać, że podobny tekst, artykuł właściwie programowy (a w dorobku pisarzy niemieckojęzycznych lat '70 i '80 jest ich więcej), zaopatrzone w głęboką świadomość zachodniej teorii historiografii – z powodów, o których nie sposób tu teraz rozstrzygać – nie mógł wyjść spod pióra postaci zajmującej się edukacją dorosłych na gruncie polskim, zmieniając, być może, bieg rozwoju namysłu diachronicznego w ramach andragogiki.

Zazdrość ową może nieco ostudzić lektura późniejszych tekstów Olbricha. Owszem, po 25 latach od opublikowania wspomnianego artykułu, w wydanej w 2001 roku *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*, podręcznikowej syntezie historii niemieckiej edukacji dorosłych⁶, Olbrich podtrzymuje programowe postulaty dotyczące koncepcji historii edukacji dorosłych jako historii społecznej, która bada wkład edukacji dorosłych w modernizację społeczeństwa (por. 2001, s. 12). Jednocześnie okazuje się jednak, że autor ponawia uwagi z 1976 roku o dotyczących omawianego pola badawczego niedostatkach. Po pierwsze,

⁶ Podjęcie wysiłku syntezyującego może już samo w sobie świadczyć o wyższym poziomie zaawansowania dyscypliny.

wykorzystanie historii edukacji dorosłych, pomimo wysokiego znaczenia społecznego, nadal nie odgrywa akceptowanej roli naukowej, a badania w tym obszarze są rzadko wykorzystywane przez badaczy edukacji dorosłych jako takiej (por. s. 14; mniej więcej w tym samym czasie też tę wygłosi także inna badaczka badań historycznych Christine Zeuner – por. 2005, s. 465). Po drugie, na mapie podziału pracy akademickiej nadal nieokreślone jest miejsce rozwijania historii edukacji dorosłych. Postulaty w tej mierze sięgają od lokalizowania badań na polu nauk politycznych po antropologię kulturową, ale także wskazują na konieczność wąskiego – i szkodliwego, jak stwierdza Olbrich – jej ujęcia np. jako części historii pracy (por. s. 17). Zauważmy, że podniesione tu kwestie są rangi zupełnie podstawowej – niedostateczna kondycja historii edukacji dorosłych wiąże się z naukowym bagatelizowaniem prowadzonych badań nad przeszłością edukacji dorosłych i problematycznością samego ulokowania tychże badań na mapie akademickiego czy społecznego podziału pracy badawczej.

Z jednej strony zatem wyobraźnia historyczna edukacji dorosłych w połowie lat '70 jest już zaopatrzona w narzędzia metahistoryczne i po ćwierćwieczu dysponuje syntetycznymi opracowaniami i dobrą teorią związania z namysłem synchronicznym w ramach edukacji dorosłych, z drugiej zaś kwestie dyscyplinarnie podstawowe: niedocenienie wagi badań oraz lokalizacja na siatce podziałów akademickich – nadal pozostają problematyczne. To, że tezy te podtrzymane są także po 25 latach – podobnie jak miało to miejsce w analizowanych już tutaj tekstach Agnieszki Stopińskiej-Pająk – ma mniejsze znaczenie niż fakt, że ich sens często jest bardzo podobny do tych, które formułowała wspomniana autorka (choćby kwestia niedocenienia samego namysłu diachronicznego i już przeprowadzonych badań nad przeszłością edukacji dorosłych przez badaczy edukacji dorosłych). Jak się okaże, analogii jest więcej.

Wyraźnie opisywana przez Olbricha, Tietgensa czy Drägera problematyczność zajmowania się przeszłością edukacji dorosłych odnalazła swoją dość niezwykłą odpowiedź w postaci syntezy, podręcznikowego wprowadzenia do historii edukacji dorosłych Wolfganga Seittera (wydanie pierwsze z 2000; aktualnie dostępne jest rozszerzone i poprawione wydanie trzecie z roku 2007). Autor przyjmuje oto już na wstępie, że nie ma jednej stabilnej pod względem pola tematycznego historii edukacji dorosłych; stąd na prowadzone w książce wywody składa się wiele alternatywnych perspektyw historiograficznych. Analizy ujmują więc historię edukacji dorosłych rozumianą jako dzieje instytucji, zawodu, praktyki organizacyjnego budowania możliwości edukacyjnych, jako dzieje tworzenia odbiorcy działań edukacyjnych lub przestrzeń jego biografii, a także jako dzieje procesów narodowych i ponadnarodowych czy wreszcie jako historia pojęć i miejsc edukacji dorosłych.

Synteza ta – obszerna i siłą rzeczy domagająca się uruchomienia analiz na poziomie cech definicyjnych samej edukacji dorosłych – wymagałaby osobnego omówienia, którego nie sposób tutaj podjąć. Osobno badawczo ciekawa okazać by się mogła analiza tekstu Seittera także pod kątem teorii historiografii. Wyraźne

jest jednak to, że omawiane syntetyczne wprowadzenie do historii edukacji dorosłych jest próbą nie tylko poszerzania kultury historycznej, ale także ukazaniem narracji o przeszłości na siatce problemowej współczesnej edukacji dorosłych, co czynić może namysł diachroniczny niejako naturalnie obecnym w nowoczesnych debatach. I jeszcze jedno: wydaje się, że pomimo różnorodności przedstawionych podejść do przeszłości edukacji dorosłych jest jakaś nadrzędna klamra, która obejmuje cały ów zestaw historycznych strategii narracyjnych. W krótkim tekście zawartym w raporcie ze spotkania sekcji edukacji dorosłych Niemieckiego Towarzystwa Nauk o Edukacji Seitter wskazuje, że centralnym tematem (*Topos*) historiografii edukacji dorosłych jest związek jej przemian z procesem demokratyzacji (2003). Autor wykłada skondensowany zestaw akcentów historycznych, które ową tradycję postrzegania rozwoju edukacji dorosłych uzasadniają, jednocześnie wskazując, że aktualnie urządzenia społeczeństwa demokratycznego już ze swej istoty same legitymizują istnienie edukacji dorosłych, tworząc także swoistą presję dotyczącą sposobu postrzegania jej tradycji. Wydawać by się więc mogło, że oto sukces i zwieńczenie walki z trudną relacją historii i edukacji dorosłych.

Tymczasem w toku wspomnianego krótkiego wywodu owa klamra interpretacyjna nie daje się utrzymać. Seitter wprowadza w swój wywód teoretyczne napięcie stwierdzeniem, że ów motyw demokratyzacji społeczeństwa w wieloczęściowym dziele edukacji dorosłych („im vielstimmigen Konzert der erwachsenenbildnerischen Praxis”) nie mógł być i nie był motywem w pełni centralnym (por. Seitter, s. 188). Natomiast w innym miejscu, we wprowadzeniu do trzeciego wydania *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*, pisał m.in., że zasadniczo od czasów wydania pierwszego zadania i problemy historiografii edukacyjnej dorosłych w Niemczech się nie zmieniły: dotyczy to nadal jedynie okazynego prowadzenia badań, bez wzajemnego odnoszenia do siebie ich efektów (tak empirycznych, jak i teoretycznych). Ponadto negatywnie na stan badań historycznych nad edukacją dorosłych wpływa rozproszenie tematyczne i niski stopień ich instytucjonalizacji. W efekcie historia edukacji dorosłych jest jednym z bardziej marginalnych obszarów badań nad edukacją dorosłych (Seitter, s. 16). W trybie komentarza powtórzmy to, co nazwał inny ważny, niemiecki teoretyk i badacz przeszłości edukacji dorosłych, Hans Tietgens, w tekście z 1993 roku: to, co przejęte zostało z przeszłości edukacji dorosłych po 1945 to jej ahistoryczność... (Tietgens, s. 67). Diagnozowanie tych samych niedomagań dyscyplinarnych wydaje się odporne na mijające lata, a może poniekąd państwowe granice, jeśli przykład Polski i Niemiec zwiastowałby tu jakąś zasadę. Należałoby zatem rozważyć jeszcze jeden aspekt – samą relację refleksji historycznej i edukacji dorosłych.

Nawiązując m.in. do analiz Josefa Olbricha czy Hansa Tietgensa, problematyczność związku historii i edukacji dorosłych omawiał kilka lat temu austriacki badacz Christian H. Stifter w tekście o znamienym tytule *Edukacja dorosłych i historiografia – uwagi na temat niejasnej relacji* (2010). Autor wskazuje tu, iż tytułowy związek był rzadko rozważany przez badaczy (analiza dotyczy obszaru

niemieckojęzycznego), przyłączając się do grona krytyki. Stifter przyznaje, że narasta potrzeba zadawania pytań w ramach metodologii badań diachronicznych edukacji dorosłych, co wiąże się z rosnącą liczbą opracowań w tej dziedzinie (por. Stifter, 2010, s. 39); zauważmy, że dzieje się to niejako odwrotnie, niż sugeruje to Olbrich, który wysiłku teoretycznego w historiografii edukacji dorosłych domagał się w oparciu o namysł w znacznej mierze interdyscyplinarny, a przede wszystkim „przed” tworzeniem syntez, a nie „po” i w ich efekcie). Jednocześnie jednak aktualna aura naukowości bywa przejęta brakiem zainteresowania historycznością jako taką (w konsekwencji zaniedbana jest także kwestia źródeł), zaś kształcenie dorosłych ma słabe lobby społeczne (Stifter, s. 46; tu zdania są podzielone). Co gorsza, nawet w czasopismach zajmujących się historią edukacji dorosłych pojawia się jako temat rozważań bardzo sporadycznie (Stifter, s. 40). W innych zajmujących się przeszłością periodykach tematyka edukacji dorosłych nie występuje niemal w ogóle, zaś standardowe prace naukowe w ramach badań nad historią kultury, idei czy historią intelektualną w najlepszym wypadku wnoszą w historię edukacji dorosłych rozproszone odniesienia do postaci, pomysłów czy instytucji edukacji dorosłych (Stifter, s. 46–47). Także historia wychowania jako taka nie może stać się „zapalnikiem” dla historii edukacji dorosłych, skoro praca historyków wychowania od lat sprowadzana jest do materiału „pedagogiki historycznej” (*historischen Pädagogik*), którą stanowi użyteczny w ramach nauczania akademickiego zestaw pedagogicznych nurtów z przeszłości. Zresztą Stifter w kontekście stanu historii wychowania na gruncie badań austriackich (kontekst polski – por. Michalski, 2016) wymienia dość standardowy w krytycznych analizach namysłu diachronicznego pedagogiki zestaw niedomagań, jak pomijanie badań historycznych przez instytucje naukowe, sprowadzanie edukacji dorosłych do „łatwego” przedmiotu w kształceniu akademickim czy też kamieniołomu uzasadnień dla teorii (*Steinbruch theoretischer Rechtfertigungen* – to dość często przytaczana i rozwijana przez historyków edukacji dorosłych metafora sformułowana przez Karla Mollenhauera, 1968).

Zakończenie

Odruchem myślowym może okazać się uruchomienie dość standardowego zestawu diagnoz, które zwykle towarzyszą wypowiedziom wskazującym jakieś niedostatki w eksplorowanym polu badawczym. Najpewniej stan każdej dyscypliny naukowej może być przedmiotem krytyki. Kwestie niedofinansowania instytucji badawczych, braku wsparcia organizacyjnego, luki kadrowe o różnej proveniencji, bagatelizowanie dawnych analiz naukowych i w ogóle skłonność do ahistorycznych analiz, niska kultura czytania itd. Te kilka przykładowych powodów wydaje się łączyć to, że lokalizują one winę w okolicznościach – niedomaganiach środowiskowych, organizacyjnych czy ogólniej: w gorszych czasach, które oto nastały. Wszelako można się także zastanawiać nad tym, czy owe niedomagania eksploracji na jakimś polu nie wynikają przede wszystkim z właściwości owego pola.

Przywołany w niniejszych rozważaniach opis stanu polskich badań nad przeszłością edukacji dorosłych został ukazany na tle przemian i analiz stanu historiografii niemieckiej, co pozwoliło na wskazanie podobnych problemów. Przypomnijmy w pobieżnym podsumowaniu ów zestaw kwestii problematycznych: trudna relacja z historią wychowania, ahistoryczność powojennych badań andragogicznych, niedookreślenie lokalizacji dyscyplinarnej badań nad przeszłością, brak świadomości dokonań pionierskich, wątle nawiązania diachroniczne w andragogicznych badaniach nad teraźniejszością (zwłaszcza w fazie projektowania badań), niedocenianie genezy pojęć. Uwagi te nie zmieniały się na przestrzeni przynajmniej trzech dekad. Czy można więc sądzić, że problematyczność prowadzenia badań nad historią edukacji jest w jakiejś mierze cechą tych badań?

W tekście z 1993 roku przywoływany już tutaj Hans Tietgens wskazuje na okoliczności pracy historiograficznej, które *de facto* hamują badania historyczne. Choć autor sugeruje, że ich uświadomienie sobie jest warunkiem przekroczenia problematyczności uprawiania historii edukacji dorosłych, wszelako okoliczności te raczej wydają się właśnie cechą namysłu historycznego niż jakąś przeszkodą do usunięcia. Tietgens wskazuje tu na skłonność do semantycznych skrótów (np. używanie terminów bez pełnej świadomości puli ich historycznych znaczeń), szok entypizacji (Enttypisierungsschock – termin Lutza Niethammera oznaczający niezgodność uzyskanych z przekazów ustnych/wywiadów danych o przeszłości z tym, czego spodziewał się badacz, co może w ogóle podważyć założenia badawcze lub przetrącić podjęty kierunek badań) czy podkreśla, że roszczenie utrwalenia przeszłości zderza się z faktem, że im bardziej jest ona poznawana (zwłaszcza w sytuacji badania ludzkich wyobrażeń), tym bardziej staje się ona różnorodna, indywidualna, a w efekcie rozmyta. Autor słusznie sugeruje, że powyższe zagadnienia są szczególnie istotne w wypadku historii edukacji dorosłych, skoro jest ona bardziej skupiona na historiach umysłu niż zainteresowana historycznymi wydarzeniami (1993, s. 68). Sęk jednak w tym, że wskazane aspekty zdają się trudną – jeżeli w ogóle możliwą – do niwelowania cechą historiografii jako takiej. To nie tyle potknięcia badawcze historyków, ale *de facto* cecha poznania historycznego. Tym samym ich uświadomienie – skądinąd bardzo cenne – nie staje się przełomową szansą na „uporanie się” z problematycznością relacji edukacji dorosłych i historii.

Uchwycić ostatecznie właściwości namysłu historycznego niepodobna. Rozpalone tym zagadnieniem umysły humanistyki od zarania dziejów generowały teorie wzajem wykluczające się i po dziś dzień niepomijalne. Pomimo okresowych dominacji poszczególnych koncepcji historiografii naukowego porozumienia, jak sądzę, osiągnąć nie sposób. Niestety, okoliczność ta często doprowadza do złudzenia, jakoby o przeszłości myślało się „po prostu”, w jakiś naturalny sposób, a dylematem jest tu jedynie wybór tematu czy okresu. To zresztą, jak sądzę, jest pewnego rodzaju kalka z pozanaukowej potoczności, gdzie opowieść o przeszłości jest zwykle prowadzona bez świadomości swych przedzałożeń i bezrefleksyjnie wobec używanych narzędzi narracyjnych. Tak też zaawansowanie teoretyczne

historyków edukacji dorosłych nie przekłada się na świadomość jej (potencjalnych) użytkowników, więc twórców współczesnej teorii i praktyki andragogicznej, bowiem pozorny automatyzm myślenia o przeszłości nie wydaje się jakiegos problematyzowania domagać. W efekcie dochodzi do zdominowania nawiązań historycznych przez linearną wyobraźnię temporalną i fetyszyzowania dokumentów jako źródeł o największym stopniu pewności. To natomiast w dalszej konsekwencji sprawia, że zainteresowanie przeszłością grawituje ku antykwarycznej historii instytucji jako głównego dostarczyciela tego typu materiału źródłowego.

Powyższe wnioski nie są zachętą do zaniechania badań nad przeszłością edukacji dorosłych – intencja niniejszego tekstu jest zupełnie odwrotna. Zwłaszcza przeświadczenie o tożsamościotwórczej dla dyscypliny roli świadomości przeszłości wskazywane przez Agnieszkę Stopińską-Pająk jest mi bliskie. Nie zmienia to jednak faktu, że historiografia edukacji dorosłych od dekad nie pełni takiej funkcji. Stałość tego stanu rzeczy sugeruje, że badania diachroniczne andragogiki zależą od teoretycznej aktualizacji obydwu biegunów kłopotliwej relacji naukowej – zarówno rozumienia andragogiki, jak i teorii historiografii. Wówczas dopiero będzie można – używając określenia Tietgensa – wyzwolić w historii edukacji dorosłych ów *Anregungspotential* (potencjał pobudzania; Tietgens, 1993, s. 65).

Bibliografia

1. Dräger, H. (1984). *Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung*. W: E. Schmitz, H. Tietgens (red.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Erwachsenenbildung*, t. 11. Stuttgart: Klett-Cotta.
2. Michalski, Ł. (2016). *Przemiany syntezy niemożliwych. W stronę pedagogiczności podręcznikowej historiografii wychowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
3. Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München: GRIN Verlag.
4. Olbrich, J. (1976). *Geschichte der Erwachsenenbildung als Sozialgeschichte. Bildung und Erziehung*, nr 29.
5. Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
6. Seitter, W. (2003). *Geschichte der Erwachsenenbildung – eine Geschichte der Demokratie? REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Erwachsenenbildung und Demokratie*, nr. 1, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
7. Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung: eine Einführung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
8. Stifter, C.H. (2010). *Erwachsenenbildung und Historiographie. Anmerkungen zu einem ungeklärten Verhältnis*. W: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung: Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
9. Stopińska-Pająk, A. (1993). *Metodologiczne aspekty badań nad rozwojem polskiej myśli andragogicznej*. W: T. Jajmużna, I. i O. Michalscy (red.), *Metodologia w badaniach naukowych historii wychowania*. Łódź: Katedra Historii Wychowania i Pedagogii Uniwersytetu Łódzkiego.

10. Stopińska-Pająk, A. (1993a). Rozwój myśli andragogicznej w Drugiej Rzeczypospolitej. W: D. Drynda (red.), *Studia z historii polskiej pedagogiki. Koncepcje pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
11. Stopińska-Pająk, A. (1998). Dorobek historii edukacji dorosłych w Polsce. W: T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski (red.), *Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego w Kielcach.
12. Stopińska-Pająk, A. (2004). Metodologiczne aspekty badań nad rozwojem polskiej myśli andragogicznej. W: T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski (red.), *Konteksty w badaniach historyczno-pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
13. Stopińska-Pająk, A. (2013). Origins of andragogy in Poland – theoretical and methodological aspects. W: A. Stopińska-Pająk (red.), *Between History and Educational Theory. Methodology. Traditions. Quest*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
14. Stopińska-Pająk, A. (2018). Tożsamościowy plecak – meandry rozwoju andragogiki w Polsce. *Edukacja Dorosłych*, nr 2.
15. Tietgens, H. (1993). Das gestörte Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihrer Geschichte. W: H. Faulstich-Wieland i in. (red.), *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, nr 31. Frankfurt am Main.
16. Witkowski, L. (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
17. Zeuner, C. (2005). Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, nr 4 (51).

ANREGUNGSPOTENTIAL. WAYS OF (NON)EXISTENCE OF THE HISTORIOGRAPHY OF ADULT EDUCATION

Keywords: historiography of adult education, andragogy, history of adult education

Abstract: The considerations were initiated on the occasion of the 25th anniversary of the Academic Andragogical Society and address issues of the status and advancement of research on the history of adult education. The article reviews and compares significant studies of the theory of historiography of adult education in Poland and Germany in recent decades, which in turn showed surprisingly far-reaching similarities in argumentation and diagnoses. On this basis, a thesis was made: the problematic nature of diachronic reflection in research on adult education, is not only a question of structural-academic deficiencies but may also be the result of problematic nature of contemporary historical reflection as such.

Dane do korespondencji:

Dr Łukasz Michalski

Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego

ul. Grażyńskiego 53 40-126 Katowice

lukasz.michalski@us.edu.pl

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

Irena Przybylska

ORCID 0000-0001-6688-8549

PRACA EMOCJONALNA W NARRACJACH KOBIEĆ

Słowa kluczowe: praca emocjonalna kobiet, sfera prywatna, sfera publiczna.

Streszczenie: Prezentowany tekst jest wprowadzeniem do dyskusji nad przemianami w pracy emocjonalnej kobiet. Otwiera go wprowadzenie teoretyczne do kategorii badawczej, jaką jest praca emocjonalna w sferze prywatnej (*emotional work*) i w sferze zawodowej (*emotiona labour*). W projekcie zostaje przyjęta kulturowa koncepcja emocji Arlie Russel Hochschild. Zasadniczą część artykułu stanowią sygnały z wywiadów narracyjnych z 10 kobietami w przedziale wiekowym 30–40 lat. Materiał przedstawiono tak, by odpowiedzieć na pytania między innymi o to: Czy i jak redefinicja roli kobiety, wynikająca z przemian kulturowych, zmienia przestrzeń prywatną moich rozmówczyń? W jakich obszarach życia domowego badane kobiety doświadczają pracy emocjonalnej? Z racji przyjętej formuły tekst ma na celu tylko zasygnalizować obszary, w których kobiety podejmują wzmózoną pracę emocjonalną.

Wprowadzenie

Paradoksem postfeministycznej kultury jest przymus nieustannego definiowania własnego „ja”. W duchu giddensowskiej refleksyjności kobiety mogą wybierać własną drogę, muszą mieć plan i zarządzać wizerunkiem, oczywiście nie mając gwarancji, że zakończy się to sukcesem (Giddens, 2001). Ostatecznie, jak pisze Angela Mc Robbie, kobiety mogą zająć miejsce po stronie tych, które sprostały reżimowi odpowiedzialności za siebie lub tych, które poniosły porażkę (Mc Robbie, 2004, s. 261). Popularne teksty współczesnej kultury (*Bridged Jones*, *Sex w wielkim mieście*, *Ally McBeal*, polskie seriale *Magda M*, *Prawo Agaty* i inne) opisują niepokoje i dylematy kobiet językiem osobistego wyboru, który kontekstualizuje szczególnie silna w polskiej kulturze presja społeczna znalezienia partnera oraz macierzyństwa.

W publicznych deklaracjach i analizach naukowych dawne podziały na męskość i kobiecość tracą na znaczeniu, zmniejsza się asymetria relacji i zmieniają oczekiwania wobec obu płci. Mężczyźni i kobiety nie popierają tradycyjnego modelu rodziny i podziału ról (por. Ostrouch-Kamińska, 2016, s. 115–116). Jednak prace domowe i obowiązki związane z dziećmi, jak pokazują badania opinii społecznej, są udziałem głównie kobiet. Większość mężczyzn uważa, że kobiety powinny współuczestniczyć w utrzymaniu domu, jednocześnie są przekonani, że to one lepiej potrafią się nim zająć i może to być źródłem satysfakcji porównywanym do pracy zawodowej¹. **Explicite możliwości rozwoju także zawodowego są nieograniczone, implicite ograniczone wspomnianą presją założenia rodziny** (Nowak-Dziemianowicz, 2006). Wyemancypowanie w diskutowanym aspekcie wyboru drogi życiowej paradoksalnie nie poszerza pola wolności, natomiast dodatkowo obciąża kobiety emocjonalnie. Przymus sukcesu, a przynajmniej aktywności zawodowej i jednocześnie zaangażowanie w sprawy rodziny i domu potęgują pracę emocjonalną (Mc Robbie, 2004, s. 258).

Praca emocjonalna w sferze prywatnej i zawodowej

Do dalszych rozważań przyjmuję tezę, iż tak jak w sferze publicznej wybrzmiewa retoryka równości, tak sfera prywatna jest obszarem utrzymującej się nierówności statusów – praktyk dyskryminacyjnych (por. Titkow i in., 2004). Napięcie, które pojawia się na styku przestrzeni prywatnej (domu, obowiązków rodzinnych) i publicznej (sfery zawodowej, aktywności społecznej) jawi się jako obszar szczególnego wysiłku współczesnych kobiet, który za Arlie Russel Hochschild można nazwać pracą emocjonalną (2009). Praca emocjonalna jest wysiłkiem skoncentrowanym na kierowaniu emocjami, zachowaniu autoprezentacji i motywacji do działania. Dotyczy obojga płci, jednak jest uznawana za domenę kobiet naturalnie predystynowanych do wiązania ludzi, empatii i cierpliwości. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni pracują emocjami, jednak w przypadku kobiet emocje stanowią szczególny zasób związany z opieką nad dziećmi, troską o atmosferę i relacje w rodzinie. Propagowane w mediach, poradnikach czy instytucjach edukacyjnych autonomia, niezależność kobiet i inwestowanie w siebie, wymaga rezygnacji z wielu funkcji opiekuńczych i niestety często odcięcia lub osłabienia bliskich relacji w rodzinie (Hochschild, 2003, s. 22). A. Russel Hochschild zjawiska komercjalizowania uczuć i zmiany statusu kobiet w Stanach Zjednoczonych opisywała już w latach 1970. W Polsce przewartościowywanie ról i w związku z tym zakresu pracy emocjonalnej przebiegają specyficznie ze względu na kolektywność

¹ Dla przykładu w badaniach CBOS z 2012 27% mężczyzn i 18% kobiet popiera tradycyjny model rodziny. Badania Ipsos z 2010 – 84 % mężczyzn uważa, że zarówno kobieta, jak i mężczyzna powinni zarabiać na utrzymanie domu; 87% twierdzi, że głównym obowiązkiem mężczyzny jest utrzymywanie rodziny. Źródło: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_030_13.PDF. Data dostępu 22.05. 2018.

i familiocentryzm kultury (Kopciewicz, 2003, s. 90). Realizowanie się jednocześnie w domu i pracy przy obecnych oczekiwaniach społeczno-kulturowych obciąża zarówno kobiety, jak i mężczyzn, ale to głównie kobiety ponoszą koszty zmiany kulturowej. Indywidualistyczne wzory kultury, zbyt wolno rozpadający się męski model społeczeństwa oraz brak systemu wsparcia społecznego powoduje, że macierzyństwo nadal wyklucza kobiety z uczestnictwa w życiu wspólnoty (Graff 2014, s. 43). Między innymi badania Marii Siemieńskiej-Żochowskiej (2007) potwierdzają, iż redefinicja ról męskich przebiega znacznie wolniej niż kobiecych, prawdopodobnie dlatego że implikuje utratę dominującej pozycji mężczyzn. Wydaje się jednak, że rolę odgrywa również charakter domeny i realizowanego w niej kapitału. W przypadku mężczyzn kapitał ten ma wymiar głównie intelektualny bądź zadaniowy, a nawet fizyczny. W przypadku kobiet jest znacznie bardziej „miękki”, emocjonalny, relacyjny i praktyczny.

Kulturowe, historycznie usankcjonowane zrównanie kobiety, rodziny i afektu wiąże ją ze sferą prywatną: domem, relacjami i warunkuje udział w sferze publicznej. Tu praca emocjonalna jest generalnie coraz bardziej pożądana, jest towarem, częścią usługi (Hochschild, 2003, s. 26–29). Nie dotyczy to tylko kobiet, aczkolwiek właśnie nas dotyka w największym stopniu. Kobiety nadal częściej wykonują prace związane z opieką, usługami, w których podporządkowanie przełożonym i zaspakajanie potrzeb klientów jest najważniejsze (stewardessy, hostessy, asystentki, sekretarki). Rozrastający się rynek usług związanych z organizacją życia prywatnego, także tych świadczonych w domu, zapewnia miejsce pracy głównie dla kobiet (opiekunki dla dzieci i osób starszych, osoby do prowadzenia domu) (Bajca i in., 2011).

Praca emocjonalna przejawia się troską, opiekuńczością, zainteresowaniem i uprzejmością, dlatego wymaga uświadomienia oraz refleksyjnego kierowania emocjami. Dla pracodawców jest bezkosztowa – nikt nie płaci sekretarce za to, że jest miła dla klientów, czy nauczycielowi za troskliwość i życzliwość wobec ucznia, nawet jeśli jest to związane z dodatkowym wysiłkiem. Koszty ponoszą tylko pracownicy, którzy korzystają z zasobów emocjonalnych w relacji z klientem, pacjentem, uczniem czy pracodawcą. Oczekiwania wobec pracy tła, jak nazywana jest praca emocjami, są nadal wyższe wobec kobiet, także ich koszty zdają się być wyższe w związku z równoległe wykonywaną pracą emocjonalną w domu (Hochschild, 2012, s. 10). Większość zawodów tradycyjnie uznawanych za kobiece i w konsekwencji sfeminizowanych łączy się z wykorzystywaniem emocjonalnych możliwości kobiecego rozumienia, wrażliwości, opiekuńczości i empatii. W kontakcie z kobietą – pracownikiem, współpracownikiem czy przełożonym oczekujemy więcej zachowań podtrzymujących relację interpersonalną: zrozumienia, wrażliwości, gotowości do porozumienia. Jeżeli tak się nie zachowuje, to oznacza, że nie posiada pełnych kompetencji (Mandal, 2007, s. 82–90). Wobec mężczyzn mamy znacznie niższe oczekiwania, jeśli chodzi o relacje międzyludzkie w miejscu pracy. Poza etykietą relacji biznesowych mężczyzna nie musi być

komunikatywny, otwarty, chętny do współpracy, „tylko” aktywny, niezależny, twórczy i przedsiębiorczy – musi być człowiekiem u steru. Co więcej, od kobiet na wyższych stanowiskach oczekuje się zachowań emocjonalnych stereotypowo uznawanych za męskie, takich jak dystans, samokontrola, koncentracja na zadaniu, gotowość do pracy kosztem czasu dla rodziny (Nowak-Dziemianowicz, 2003). Nikt nie pyta mężczyzn w trakcie rozmowy kwalifikacyjnej, jak planuje łączyć obowiązki domowe z wymogami miejsca pracy! Kobiety nie tylko słyszą takie pytania, ale muszą na nie odpowiedzieć, podjąć decyzję i ponieść emocjonalne koszty. Oczekiwania, więc i kryteria oceny kobiet w miejscu pracy odnoszą się do umiejętności emocjonalnych. Niestety, także w tej kwestii płeć jest kryterium oceny kompetencji zawodowych i osobowych.

Obszary pracy emocjonalnej kobiet – sygnały z badań

Badanie obszarów pracy emocjonalnej może dostarczyć wielu ciekawych informacji na temat tego, jak kobiety i mężczyźni odnajdują się w zredefiniowanym podziale ról. Prezentowane poniżej wyjątki z 10 wywiadów jakościowych z kobietami są częścią szerszego projektu badania pracy emocjonalnej kobiet i mężczyzn². Kryterium doboru grupy badawczej był wiek 30–50 lat, wyższe wykształcenie, pozostawanie w związku małżeńskim lub partnerskim oraz aktywność zawodowa. Najogólniej mówiąc, celem wywiadów było rozpoznanie doświadczeń emocjonalnych kobiet łączących te dwa obszary aktywności.

W rodzinie niewidzialna praca dotyczy emocjonalnego wsparcia członków rodziny, opieki, „pamiętania” o drobnych rzeczach (kupienie nowego zeszytu, odebranie z pralni garnituru), ale i kupowania prezentów, wysyłania życzeń, telefonowania do rodziny i znajomych. Praca emocjonalna rodziców prowadzi do zrytualizowania środowiska domu, a w układzie androcentrycznym to kobiety powinny nadawać ton emocjonalny. Są zobowiązane do łagodzenia relacji. Mogą domagać się swobody, demonstrować własne zdanie, a nawet niezadowolenie, ale nigdy kosztem życia rodzinnego. Gdy kobieta jest aktywna poza domem, niestety często sama najpierw musi odpowiedzieć sobie na pytanie – co z obowiązkami domowymi i niewidzialną pracą emocjonalną, która spaja i tworzy kontekst życia rodziny?

W rozmowach z kobietami, mimo iż większość z nich zapewniała o podziale obowiązków, wszystkie przyznały, że są w centrum zarządzania domem. W trakcie

² Wyniki prezentowane w dalszych częściach tekstu pochodzą z projektu badań kultury emocjonalnej. Podbudowę teoretyczną projektu badawczego stanowi koncepcja kultury emocjonalnej A. Russel Hochschild i St. Gordona, którzy – w największym skrócie – upatrują źródeł zachowań emocjonalnych w kulturze. Uczestnictwo w niej prowadzi do socjalizowania reguł wyrażania, kontrolowania, a nawet doświadczania emocji. Kultura nadaje im znaczenie i w ten sposób emocje stają się nośnikami znaczeń kulturowych. Badam emocje i ich reguły w różnych środowiskach wychowawczych, w tym w rodzinie. Stosuję strategię badań jakościowych, głównie wywiady i obserwacje jakościowe.

rozmowy okazywało się, że często nieświadomie przejmują pełną odpowiedzialność za planowanie i organizowanie życia w rodzinie. Według nich tego oczekują mężczyźni i cała rodzina:

Jest dobrym partnerem. Dzielimy się pracami w domu i opieką nad dziećmi. Jednak to ja planuję i organizuję, a jak mówię, że mnie to męczy najczęściej odpowiada, że mam się nie martwić i jakoś to będzie... No będzie.... Znów ja się zajmę planem na codzienne życie. Wydam dyspozycję, załatwię pomoc, zamówię wycieczkę i receptę u lekarza (Alicja, nauczycielka, 35 lat).

Mój mąż pracuje w logistyce, ma home office – może w ciągu dnia załatwić coś dla rodziny. Przewozi dzieci na zajęcia, zawozi do babci czy robi zakupy. Naprawdę pomaga mi!! (Izabela, tłumaczka, lat 36).

Pani Izabela dopytana o inicjatywę męża w podejmowaniu tych działań – odpowiada:

Bez przesady!! To ja już muszę wszystko zlecić, napisać listę zakupów. Piotrek dzwoni w ciągu dnia, żeby upewnić się, na którą godzinę i gdzie ma jechać...

Część kobiet, wprowadzając w różnym stopniu z tego zadowolona, przyznawała, że nie tylko „myślą” o obowiązkach domowych, ale także same je realizują. Powody przejmowania na siebie takiego obciążenia okazują się różne, najczęściej są związane z pracą męża i poczuciem odpowiedzialności za wychowanie dzieci i opiekę nad domem:

To ja najczęściej przesuwam zajęcia, kombinuję z terminami zajęć, żeby pojechać na zebranie, iść z synem do lekarza. Mąż nie może, jest managerem w dużej firmie (Anna, nauczycielka akademicka, lat 39).

Bez moich rodziców nie dałabym rady – mówi Kornelia, architektka prowadząca własne biuro projektowe (47 lat). Mój mąż dużo wyjeżdża, ja też pracuję dużo, ale każdą wolną chwilę spędzam z dziećmi, codziennie zawożę je na zajęcia dodatkowe, robię zadania, cały weekend mam dla nich. Mam już coraz bardziej dosyć. Mój mąż twierdzi, że jego koleżanki robią kariery i wychowują dzieci, więc nie widzi problemu.

Pracuję tylko na pół etatu. Mamy z mężem własny gabinet dentystyczny. Gdy urodziły nam się dzieci zdecydowaliśmy, że to ja będę z nimi spędzać więcej czasu. Mnie to odpowiada, przynajmniej na razie, gdyż mogę wszystkiego dopilnować. Wiadomo, jak funkcjonują mężczyźni – mój zapomina, nie przejmuję się tak, jak nie zjedzą, jak nie zrobią zadania.... Tata zapewnia dzieciom rozrywki i doprowadza do pionu, gdy narozrabiają (Beata, stomatolog, 41 lat).

Na styku sfery publicznej i prywatnej obserwujemy współcześnie wyraźne przewartościowanie w kulturze emocjonalnej (Przybylska, 2018). Wybrzmiały one także w wypowiedziach moich rozmówczyń, które czują przymus bycia dobrą matką i jednocześnie kobietą sukcesu. Rola mężczyzny w tym układzie jest dosyć wyraźna – jeśli dba o rodzinę (finansowo, emocjonalnie) – badane kobiety, poza jedną, nie oczekują sprawiedliwego podziału obowiązków i odpowiedzialności. Każda choroba w rodzinie, każdy problem dziecka w szkole jest w pierwszej kolejności problemem badanych matek, które proszą męża o pomoc, organizują opiekę dziadków czy biorą dzień wolny w pracy. Swoją rolę zawodową badane, i warto tu przypomnieć – bardzo dobrze wykształcone kobiety, jeśli zarabiają mniej, podporządkowują potrzebom rodziny i traktują nawet jako „fanaberię”:

Mój awans trwał długo, nie chciałam, aby działa się to kosztem rodziny. Moi koledzy z tym samym stażem pracy już dawno poszli wyżej. Koleżanki te bez dzieci albo samotne, albo te które są w stanie zapewnić dzieciom opiekę nawet na cały tydzień – także (Natalia, główna księgowa, lat 33).

Gdy siadam nad projektem – mówi Kornelia – z tyłu głowy cały czas jest myśl, może powinnam zrobić to w nocy, gdy dzieci pójdą spać!/? (architektka, lat 47).

Wyjeżdżam na szkolenia rzadko, bo bardzo to dezorganizuje życie rodziny. Raz do roku mamy zjazd stomatologów wtedy razem z mężem jedziemy. Nie wiem sama czy jest mi przykro, że to on może dokształcać się i zarabiać lepiej. Takiego wyboru dokonałam, mam nadzieję, że słusznego (Beata, stomatolog, lat 41).

Wolę nie wyjeżdżać służbowo. Gdy wracam ze szkolenia przez cały tydzień doprowadzam dom do porządku – mój mąż dba o dzieci, ugotuje, zrobi zakupy, ale nie sprząta, nie pierze, nie planuje zajęć dzieciom (Barbara, managerka w korporacji, lat 40).

Mój mąż radzi sobie z obowiązkami, ale ma tak mało czasu – ma stresującą i odpowiedzialną pracę. Na razie jestem potrzebna na miejscu, dzieci mamy małe, więc moja kariera nie przyspiesza (Monika, farmaceutka, lat 35).

Pracuję tak, by moje dzieci nie ucierpiały, wtedy gdy są szkole, gdy śpią i mąż też. Problem jest, gdy dzieci chorują. Mój mąż nigdy nie wziął zwolnienia lekarskiego na dziecko. To takie oczywiste, że ja zostanę w domu, załatwię sobie L4, przesunę pacjentów (Hanna, psycholog, lat 39).

Nierówności w podziale obowiązków utrwalają nierówność płci. Jeśli kobieta nie identyfikuje się ze stereotypem, wtedy jej praca emocjonalna staje się obszarem walki o status. Dynamizuje przestrzeń prywatną i kreuje wzory socjalizacji

płci. Praca emocjonalna w tym aspekcie oznacza obciążenie wynikające z poczucia odpowiedzialności za prowadzenie domu i opiekę nad dziećmi przy jednoczesnym spełnianiu się w zawodzie. Większość kobiet przyznała, że to poczucie obowiązku i odpowiedzialności zostało wykształcone w procesie wychowania – rozbudzano w nich zainteresowanie sprawami domowymi, relacjami międzyludzkimi i zachęcano do podejmowania działań opiekuńczych i usługowych. Opowiadając o codzienności, kobiety nie skupiały się na działaniach, a na poczuciu powinności i różnych jego źródłach:

Jeśli ja tego nie zrobię – to nie będzie zrobione. Mam tylko nadzieję, że moja rodzina jest mi wdzięczna i to doceni. Czasem w biegu usłyszę dziękuję mamo – wtedy jest mi przyjemnie i sobie myślę warto się poświęcić (Natalia, główna księgowa, lat 33).

Zamiast prosić i przekonywać wolę zrobić to sama, trzeba by tłumaczyć, pokazywać jak włączyć pralkę, jak rozwieszać pranie – Elwira dodaje z uśmiechem – jak raz rozwiesił to potem miałam więcej prasowania. Wydaje mi się, że po prostu zrobię to lepiej. Zresztą on nigdy nie musiał w domu nic robić, a mnie mama kazała! Tata też nic nie robi do tej pory, ale mamę zawsze chwala jak wspomniała gospodynią jest (nauczycielka akademicka, lat 39).

Czasem proszę o pomoc jak już nie daję rady... Nie powiem, mąż ugotuje obiad, ale pozmywać to muszę ja, mąż potem musi odpocząć, mnie też mówi, że mam dać spokój: jak raz nie będzie umyte to się nic nie stanie! (Sabina, stomatolog, lat 46).

Kobiety przejmowały na siebie ciężar obowiązków, planowania, nadzorowania i organizowania, szukając potwierdzenia znaczenia swojej roli i jednocześnie oczekując aprobaty i docenienia swojego poświęcenia:

Myślę, że czasem robię więcej niż rodzina ode mnie oczekuje, ale chcę o nich zadbać jak najlepiej. Obiad, deserek, zadnia domowe z dziećmi, trochę czasu na wspólną zabawę i pranie... Wszystko dzieje się jednocześnie. Jestem zadowolona, kiedy wszystko dam radę zrobić (Beata, pracownik biurowy, lat 34).

Zapytana, czy czuje się zmęczona, odpowiada, że oczywiście, ale od razu dodaje, że właściwe jest z siebie dumna: *Moja mama zawsze powtarza, że jestem dobrą gospodynią i to mnie cieszy.*

W wypowiedziach moich rozmówczyń wyraźnie wybrzmiało, iż nieustannie towarzyszy im poczucie niepokoju, że pracując, zaniedbują rodzinę. Mają też poczucie winy, gdy nie osiągają sukcesów zawodowych. Można powiedzieć więcej,

uważają, że sukcesy zawodowe są osiąganym kosztem zmniejszającego się zainteresowania i zaangażowania w sprawy dzieci, męża i domu. Jest to dla nich źródłem napięć i wewnętrznych dylematów. Przejawia się też zwyczajnym zmęczeniem i rozdrażnieniem, którego kobiety wstydzą się:

Pracuję z domu – mówi Ania tłumaczka przysięgła. – Gdy mąż wraca dzieci już są po obiedzie, spacerze, zadaniu domowym, podwieczorku... Ja już musiałam załączyć pranie, bo córka potrzebuje żółtej bluzki koniecznie na jutrzejsze przedstawienie, a syn polał sokiem moją ulubioną sukienkę. Podaję mężowi obiad i mówię zajmij się dziećmi ja muszę jeszcze popracować! Usłyszałam „Daj mi chwilę przecież dopiero wróciłem z pracy. Jestem zmęczony”. Nie wytrzymałam i na jednym wdechu wymieniłam, co dzisiaj już zrobiłam i co jeszcze muszę zrobić. Usłyszałam, że cały czas narzekam, a dzieciom by się nic nie stało jakby zjadły pizzę na obiad. Zajął się dziećmi, zrobił nam kolację – byłam mu bardzo wdzięczna i wstyd mi się zrobiło, że tak na niego naskoczyłam.

Skutki wzmożonego obciążenia kobiet przejawiały się narzekaniem i wypominaniem mężowi (partnerowi) tego, czego nie zrobił. W świetle zgromadzonych informacji wydaje się, że w ten sposób kobiety chcą zwrócić uwagę na swój wysiłek i energię, którą pochłania praca emocjonalna. Sama rozmowa o obowiązkach, a zwłaszcza o dysproporcjach jest rodzajem pracy emocjonalnej, wywołuje emocje, z którymi kobiety czasami sobie nie radzą:

Czasami mam poczucie winy, że narzekam. Jestem zmęczona, za dużo rzeczy mam na głowie, tłumaczę, strofuję, przypominam: siedź prosto, umyj zęby, zadzwoń do swojej mamy, zrób wreszcie ten cholerny kran! Absurdalnie, ale czasami słyszę sama siebie – cały czas komuś coś karzę robić, przekonuję, proszę, czasem trzeba krzyknąć. Zaczynam czuć się nieswojo – czemu nic nie toczy się beze mnie?? Dlaczego o wszystkim trzeba przypomnieć? O wszystkim pamiętać? (Natalia, główna księgowa, lat 33).

Mężczyźni rzadko dostrzegają tę niewidzialną pracę, a utyskiwanie kobiet jest częściej przedmiotem żartów (nawet w sytuacjach spotkań towarzyskich), a nie problemem, który partnerzy mogą wspólnie rozwiązać.

Moje rozmówczynie zwracały także uwagę na ocenę otoczenia społecznego, która jak się okazało, w ich doświadczeniach jest także płciowo zróżnicowana. Oto przykłady komentarzy rodziny, sąsiadów, współpracowników, które przywoływały moje rozmówczynie:

Robi karierę kosztem rodziny! Co z niej za matka, zamiast siedzieć z dziećmi w domu chodzi na siłownię! Przynajmniej po pracy mogłaby poświęcić czas rodzinie (Agnieszka, właścicielka firmy, 44 lata).

Gdy żalę się jak mi trudno zajmować się dziećmi i prowadzić firmę słyszę nawet od najbliższych: Jak na kobietę to i tak wiele osiągnęłaś! (Barbara, managerka w korporacji, lat 40).

Karierowiczka, po co jej awans! Niech się lepiej zajmie swoimi dziećmi, słyszałem, że mają problemy w szkole (Anna, nauczycielka akademicka, 39 lat).

Cechą pracy emocjonalnej jest to, że jest niewynagradzana, reprodukcyjna i traktowana jako oczywista, nie łączy się jej z obowiązkiem czy obciążeniem. **Jednak transfer pracy emocjonalnej powoduje, że jej znaczenie rośnie.** Potwierdzają to przeprowadzone rozmowy i przytoczone wypowiedzi mężów (partnerów), którzy doraźnie przejmują niektóre obowiązki: *To przewożenie Kuby ze szkoły na trening trwa za długo – mówi mąż Edyty – może jednak odpuścimy sobie?! Całe popołudnie jest zdeorganizowane. Za tydzień dam rady – mam spotkanie; Super mi to mięsko wyszło... Prawda? Smakuje wam dzieciaki?! Prawda?! (mąż Sabiny); Cały wieczór robiłem z Maćkiem to zadanie, przecież muszą odpocząć. Idę jutro do pracy!* (mąż Beaty).

W wywiadach kobiety podawały przykłady zadań, które traktowane są jako oczywiste, gdy jednak wykonują je mężczyźni, oczekują uznania i, jak ujęła to jedna z moich rozmówczyń: *Trzeba je wzmacniać jak u małych dzieci. Dziękować i najlepiej ogłosić całej rodzinie* (Edyta, lekarz, lat 35). Pracę emocjonalną kobiet częściej ocenia się w kategoriach przyjemności, odpoczynku i wolnego czasu. Potwierdzają to między innymi badania Micaeli di Leonardo (1983 s. 440). Mężczyzna, który pamięta o ważnych datach, podtrzymuje bliski kontakt z rodziną, składa życzenia, telefonuje do rodziny, czyli wykonuje pracę emocjonalną, powinien być doceniony, gdyż te działania nadal nie są oczywistym przejawem zaangażowania w związek – łamią stereotyp sprawczości i indywidualizmu mężczyzn (Markus, Kitayama 1991, s. 224). Kobiety same usprawiedliwiały mężów i partnerów, którzy tylko deklarowali chęć partnerskiego związku, jeśli interesowali się dziećmi, spędzali z nimi czas oraz utrzymywali finansowo rodzinę.

Żadna z cytowanych powyżej kobiet nie znajduje zbyt wiele przestrzeni „tylko dla siebie”. Rzadko spędzają czas poza domem, nie mają swoich pasji bądź nie mają czasu ich realizować. Co ważniejsze, można odnieść wrażenie, że świadomie dokonały takiego wyboru, a jego słuszność potwierdzają większymi możliwościami zarabkowania przez partnerów, swoją opiekuńczością, zaradnością i gotowością do poświęceń. Tak wpisują się w stereotyp sprawczości mężczyzn i wspólnotowości kobiet (Wojciszke, 2010, s. 199). Są to kobiety wykształcone, osiągające sukcesy zawodowe i podejmujące trudną próbę łączenia aktywności zawodowej i roli matki – te role wypełniają ich czas, a wysiłek organizacyjny, intelektualny i emocjonalny, mimo że przynosi satysfakcję, jednocześnie obciąża i wyczerpuje: *Nie mam już na nic czasu. Ani siły. Czekam, aż dzieci podrosną i wtedy zrobię specjalizację* (Edyta, lekarz, lat 35). *Takiego dokonałam wyboru – mój mąż*

zarabia dużo więcej (Anna, nauczycielka, lat 32). *Dla świętego spokoju ogarniam to wszystko, ale mój mąż to docenia* – Natalia dodaje z dumą w głosie – *wszystkim opowiada, jaka jestem zaradna!* (księgowa, lat 33).

Sytuacja zmienia się nieco, kiedy kobieta zmniejsza swoje zaangażowanie w życie rodzinne i do tego dobrze zarabia. W takim układzie przyznaje sobie prawo do większej autonomii i podejmowania decyzji bez nieustannego odwoływania się do dobra dziecka i rodziny. Agnieszka (lat 44) prowadzi własną szkołę językową i jest tutaj trafnym przykładem:

Jestem bardzo aktywna, śpię po parę godzin. Dzięki dobrej organizacji mam czas nawet na sport. W tym czasie mój mąż zajmuje się dziećmi, aczkolwiek są tak duże (7 i 11 lat), że same sobą zajmują się – czytają, bawią, oglądają telewizję. Wczesnie rano przygotowuję posiłki i bywa, że cały dzień jestem w pracy.

Dopytywana, czy kontakt z dziećmi jest dla niej wystarczający i czy rodzina nie domaga się więcej uwagi, opowiedziała:

Rodzina nie wymaga aż takiego zaangażowania kobiet jak się sądzi. Zwłaszcza, jeśli jasno ustali się granice. Moje dzieci są grzeczne, uczą się dobrze, a mąż ma swoje obowiązki domowe, podobnie jak ja. Mój Andrzej robi chyba więcej w domu niż ja. Obydwoje pracujemy, ja prowadzę swoją własną firmę i jestem najczęściej poza domem. Muszę jednak wydać zalecenia. Mamy panią do sprzątania, prasowania, ja robię zakupy, odbieram dzieci ze szkoły, przewożę na tańce, karate... Jakoś dajemy radę. Nie wyobrażam sobie, żeby tak jak u większości moich koleżanek w domach mąż wracał do domu i odpoczywał.

Mężczyznom i kobietom, które zmniejszają zaangażowanie w sferę prywatną, jest łatwiej zachować dystans i dokonywać wyborów korzystnych dla rozwoju zawodowego, często też dla zachowania równowagi emocjonalnej. Zjawisko to opisuje socjologia za pomocą pojęcia ascetyzm emocjonalny. Zarówno A.R. Hochschild (2012), jak i E. Illouz (2007) ochłodzenie relacji przypisują dążeniu do emancypacji od dominacji mężczyzn, w którym zamiast ocieplać świat męskich emocji, także kobiety obniżają swoje zaangażowanie emocjonalne i coraz częściej wybierają „męski”, zdystansowany wobec intymności, a otwarty na aktywność zawodową i społeczną, styl. Niesie to jednak konsekwencje dla klimatu emocjonalnego domu i relacji w rodzinie. Być może zmiana emocjonalna, w której uczestniczymy: ochładzania i rozluźniania więzi w rodzinie, jest niezamierzoną konsekwencją emancypacji kobiet z pracy emocjonalnej.

Związki, których klimat stopniowo ujawniał się w rozmowach, oparte są na wzorze nierównej pracy emocjonalnej. Moim rozmówczyniom, poza Agnieszką, nie udało się uwolnić z urodzajowionego podziału ról w sferze prywatnej. Łatwiejsze było zdobycie wykształcenia, dobrej pracy, uzyskania tytułu naukowego, niż

uzyskanie równości w podziale zaangażowania we własnym domu, które pochłania nie tylko czas, ale przede wszystkim jest nigdy niekończącym się poligonem pracy emocjonalnej – angażuje myśli, wywołuje emocje, odrywa od pracy i opóźnia lub hamuje rozwój zawodowy. Może to ryzykowna teza, ale biorąc pod uwagę podejmowany problem pracy emocjonalnej, nie zgadzam się, że mamy równe szanse rozwoju zawodowego, awansu i aktywności w życiu publicznym.

Podsumowanie

Konieczność łączenia obowiązków domowych z zadaniami kobiety wyemancypowanej obciąża fizycznie i emocjonalnie. Pomimo że kobiety i mężczyźni coraz częściej funkcjonują lub deklarują chęć funkcjonowania w rodzinach opartych na równoważnym wkładzie w życie rodzinne i zawodowe, to jednak znacznie trudniej osiągnąć partnerstwo w związkach osób, których socjalizacja rodzajowa przebiegała w zgodzie ze wzorami androcentrycznymi (Ostrouch-Kamińska, 2016). Nadal to kobiety czują się bardziej odpowiedzialne za dom i panujący w nim klimat emocjonalny. Mężczyźni przejmują obowiązki domowe, również te angażujące emocjonalnie, takie jak troska o dzieci czy atmosferę w codziennych relacjach w rodzinie. Czynią to coraz częściej i coraz chętniej. Jednak wydaje się, że praca emocjonalna kobiet wciąż jest spostrzegana jako ich ważniejsze zadanie. Badane kobiety częściej „dbają” o samopoczucie emocjonalne członków rodziny i czują się odpowiedzialne za utrzymanie więzi oraz kontakty z rodziną i znajomymi.

Utrzymuje się przekonanie, że kobiety są naturalnie predystynowane do tego, aby odczuwać, wyrażać i radzić sobie z emocjami. W większości kultur to kobiety czyniono odpowiedzialnymi za emocje, a dziewczynki uczono (nadal uczy się?) uległości, cierpliwości, pracowitości i oddania. Wyjście kobiet z przestrzeni domu, która wiąże emocjonalnie, fizycznie i ekonomicznie stało się kamieniem milowym w procesie równouprawnienia. Aktywność zawodowa ma, w tej perspektywie, poza wartością materialną przede wszystkim symboliczną, gdyż zmienia stosunki władzy w małżeństwie, poszerza przestrzeń aktywności i rozluźnia powiązania z rodziną (Gromkowska-Melosik, 2011). Powstrzymuje proces całkowitego „roztopienia” w reprodukcyjnej pracy domowej, a to przez wieki utrzymywało zależność materialną i prawną kobiet od swoich mężów. Bez wątpienia jest też źródłem wielu napięć, gdyż nie uwalnia kobiet od obowiązków domowych, zwłaszcza w rodzinach realizujących tradycyjny podział ról.

W partnerskim modelu pracy emocjonalnej chodzi nie tyle o podział obowiązków, co zakres odpowiedzialności – dzielenie się ciężarem myślenia o i przeżywania codzienności życia rodziny. Nierówność w zaangażowaniu w prace domowe i wychowanie dzieci jest związana ze strukturą rodziny i ma źródło w głęboko zakorzenionych przekonaniach. Zsocjalizowane i utrwalone wzory działają jak wiedza tła (*tacit knowledge*) – przedrefleksyjna, a determinująca

osądy i działanie. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni reprodukuja te wzory, w których wzrastali we własnych domach, dlatego w Polsce częściej mówimy o równości, a rzadziej realizujemy ją w praktyce. Sfera prywatna nadal jest ostoją podziałów uzasadnianych przez religię i familiocentryzm (Kopciewicz, 2003). W Polsce kobieta może być lekarzem, naukowcem, prezydentem miasta, a w domu nadal pozostaje sprzątaczką, kucharką, niańką i korepetytorką, chyba że wynegocjowała inny podział obowiązków. Normy prawne zapewniają o równości w każdej sferze życia. Normy kulturowe ujawniające się *implicite* w przekazach medialnych (reklamy, seriale), języku i codzienności, mimo że mniej wyraźnie, nadal odróżniają to, co jest męskim, a co kobiecym stylem zachowania, ubierania, sprawowania władzy, kierowania samochodem, czy prowadzenia badań naukowych. Wyemancypowanie się oznacza mówienie i działanie (Czerepaniak-Walczak, 2013), stąd postulowane (deklarowane) partnerstwo stanie się faktem, gdy zmieni się sposób myślenia i działania kobiet oraz mężczyzn uwikłanych w przestrzenie pomiędzy pracą i rodziną. Część kobiet, świadoma ukrytej w pracy emocjonalnej nierówności, mówiła o tym, że chcą być „tylko” współodpowiedzialne za organizację i klimat emocjonalny w domu. Dostrzegały też związek pomiędzy modelem rodziny, w którym wychowują się ich dzieci, a wyobrażeniami na temat ról społecznych:

Chcę, żeby moja córka nie przejmowała tego ciężaru...Chcę jej pokazać, że nie chodzi tylko o podział obowiązków: ja piorę, a tata rozwiesza pranie... Nie chodzi o to, a o poczucie obowiązku... żeby mężczyzna czuł, że nie pomaga kobiecie tylko wykonuje normalne czynności (Katarzyna, księgowa, 43 lata).

Niewątpliwie do zmniejszenia dylematów i napięć pomiędzy rolami i w obrębie roli, między tradycyjnymi i współczesnymi wartościami i wzorami kulturowymi, których doświadczają współcześnie dorośli, może przyczynić się wychowanie (Ostrouch-Kamińska, 2016, s. 121).

Bibliografia

1. Bajcar, B., Borkowska, A., Czerw, A., Gąsiorowska, A. (2011). Praca zawodowa w umyśle kobiet i mężczyzn. Zróżnicowanie zainteresowań zawodowych. W: B. Bartosz, *Kobiecość i męskość. Komunikacja. Relacje. Społeczeństwo*. Białystok: ENETEIA.
2. Di Leonardo, M. (1987). The Female World of Cards and Holidays: Women, Families and the Work of Kinship, *Signs*, nr 12.
3. Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość*, tłum. A. Szulżycka. Warszawa: PWN.
4. Graff, A. (2014). *Matka feministka*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
5. Gromkowska-Melosik, A. (2011). *Edukacja i (nie) równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

6. Hochschild, A.R. (2003). *Commercialization of intimate life – notes from home and work*. Berkeley: University of California Press.
7. Hochschild, A.R. (2012). *The second shift. Working families and the revolution at home*. Nowy Jork: Penguin Books.
8. Illouz, E. (2007). *Cold intimacies: the making of emotional capitalism*. Cambridge: Polity Press.
9. Mc Robbie, A. (2004). Postfeminism and popular culture. *Feminist Media Studies*, nr 11.
10. Karolczuk, E., Hryciuk, R. (2015). Konteksty upolitycznienia macierzyństwa i ojcostwa we współczesnej Polsce. W: R.E. Hryciuk, E. Korolczuk (red.), *Niebezpieczne związki. Macierzyństwo, ojcostwo i polityka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
11. Kopciwicz, L. (2003). *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
12. Markus, H.Z., Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, tom 98, nr 2.
13. Mandal, E. (2007). Kobiety i mężczyźni a praca zawodowa. W: E. Mandal (red.), *W kręgu gender*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
14. Nowak-Dziemianowicz, M. (2006). *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
15. Ostrouch-Kamińska, J. (2016). Partnerstwo w relacji małżeńskiej jako współczesna wartość wychowania. *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 2 (33).
16. Przybylska, I. (2017). Miętkość i zdziczenie – zwrot emocjonalny w nauce i kulturze. *Chowanna*, t. 1, nr 48.
17. Siemieńska-Żochowska, R. (2007). Career Paths and Aspirations – Results of the Research Network „Women in European Universities”. W: R. Siemieńska-Żochowska, A. Zimmer (red.), *Gendered Career Trajectories in Academia in Cross-National Perspective*. Warszawa: „Scholar”.
18. Titkow, A., Duch-Krzystoszek, D., Budrowska, B. (2004). *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
19. Wojciszke, B. (2010). *Wspólnotowość i sprawczość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*. Gdańsk: GWP.

EMOTIONAL WORK IN WOMEN'S NARRATIONS

Keywords: women's emotional work, private sphere, public sphere.

Abstract: The presented text is an introduction to the discussion about the changes in emotional work of women. It starts with theoretical introduction to the main research category, which is emotional work in the private sphere (emotional work) and the professional sphere (emotional labour). In the project, I adopted the cultural concept of emotions by Arlie Russel Hochschild. The main part of the article contains the signals from narrative interviews with 10 women, in the age ranging 30–40. The data

is analysed in order to find the answer to research questions. The most important are two: Do the women experience the change of their roles in private and public sphere? What are the areas of the home life in which they experience the tensions connected with emotional work? Because of the implemented formula, the text intends only to point to the areas in which women undertake increased emotional work.

Dane do korespondencji:

Dr hab. Irena Przybylska, prof. UŚ

Uniwersytet Śląski

Wydział Nauk Społecznych

Mail: irenaprzybylska@poczta.onet.pl

Monika Sulik

ORCID 0000-0003-0000-5744

INTERPRETATOR, PIELGRZYM CZY KAPŁAN PRAWDY? O ROLI I DYSPOZYCJACH OSÓB ZAJMUJĄCYCH SIĘ POZNANIEM NAUKOWYM – PRÓBA UKAZANIA SENSÓW I ZNACZEŃ

Słowa kluczowe: naukowiec, nauka, poznanie naukowe, świat nauki, rozwój naukowy człowieka.

Streszczenie: W artykule została podjęta refleksja nad rozumieniem oraz wielowymiarowością działalności człowieka, jaką jest poznanie naukowe. Została również podjęta próba ukazania uwarunkowań rozwoju naukowego człowieka oraz charakterystyki życia naukowego i pracy naukowej, co jest szczególnie ważne w obecnej zmiennej i pełnej wyzwań rzeczywistości. W podjętych rozważaniach miejsce swoje znalazła również problematyka związana z kobiecym uczestnictwem w nauce oraz uwarunkowaniami rozwoju naukowego uczonych kobiet.

Naukowiec to nie zawód. To sposób na życie, to holistyczne postrzeganie rzeczywistości, umiejętność dostrzegania priorytetów, analizy faktów, syntezy obserwacji, formułowania wniosków i weryfikacji hipotez. Naukowcem jest się cały czas, nie tylko w godzinach pracy. Naukowiec nie zbiera punktów, ale realizuje swoją pasję i szczeni się swoimi dokonaniem. Ale droga uczonego nie jest gładka i prosta (...). Codziennosc uczonego nie obfituje w formułowanie przełomowych praw i dokonywanie odkryć. To uciążliwe zmagania z własną słabością, z niemożnością właściwego postawienia pytań, z oporem materii, która niechętnie ujawnia swe tajemnice. To wielokrotne powtarzanie podobnych badań, wycofywanie się ze ślepych uliczek, mozolne układanie wielowymiarowych puzzli¹.

Rozważania wprowadzające

Umysłowa działalność człowieka była przedmiotem refleksji filozoficznej już w czasach greckich, ale pytanie, czym jest nauka przez ludzi uprawiana stało

¹ Pobrane z: <https://nauka.uj.edu.pl/documents/74541952/120345782/Z%20NAUKOWCAMI%20O%20NAUCE.pdf>. [29.10.2019 r.].

się interesujące znacznie później (Ziman, 1972, s. 7). W starożytnej Grecji nauka formowała się jako instytucja podmiotowa², która ma na celu rozszerzenie i pogłębienie rozumienia świata, *stanowiąc przeciwieństwo procedur mnożenia doświadczeń i korzystania z nich w działalności praktycznej* (Obuchowski, 2001, s. 114). Jak znacząca to dziedzina ludzkiej działalności, zdają się ujmować słowa Bohdana Suchodolskiego dotyczące właśnie nauki: *wyrazem samoistości tego ludzkiego świata, a równocześnie jej najsilniejszą rękojmą staje się nauka. Ona to w swej dwoistej postaci jako humanistyka i przyrodoznawstwo, rozszerza w czasie i przestrzeni horyzonty ludzkości i zasięg jej działania* (Suchodolski, 1999, s. 38).

Nauka jest obszarem, gdzie w sposób niezwykle zindywidualizowany odbywa się dialog podmiotu z otaczającym go światem. Poprzez ciągle zdobywanie nowych informacji, poznawanie ludzi o odmiennych zapatrywaniach jednostka rozwija zdolność innowacyjnego postrzegania własnych doświadczeń, swojego miejsca w świecie i miejsca w nim tego, co ją otacza. Tak więc poznanie naukowe jest z pewnością działaniem na rzecz rozwoju ludzkiej samoświadomości, czego nie sposób przecenić – zwłaszcza w obecnej rzeczywistości.

W tym miejscu szczególnego znaczenia nabierają również słowa noblistki Olgi Tokarczuk, która w swym przemówieniu noblowskim, posługując się metaforą „efektu motyla”, dotknęła sedna rozumienia pracy twórczej oraz naukowej człowieka w kontekście zmiennej i nieuchwytnej rzeczywistości. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa pisarki: „Wysiłki naukowców, próbujących lepiej rozumieć naszą rzeczywistość, ukazują ją jako wzajemnie spójną i gęsto powiązaną sieć wpływów. To już nie tylko słynny „efekt motyla”, który jak wiemy polega na tym, że minimalne zmiany w warunkach początkowych jakiegoś procesu, mogą dać w przyszłości kolosalne i nieobliczalne rezultaty, ale nieskończona ilość motyli i ich skrzydeł, ciągle w ruchu. Potężna fala życia, która wędruje poprzez czas”³. Rozważania związane z działalnością naukową człowieka stają się koniecznością również ze względu na zmiany warunkowane nowymi rozwiązaniami legislacyjnymi w obszarze nauki w naszym kraju. We wstępie do ustawy 2.0 czytamy: „Uznając, że dążenie do poznania prawdy i przekazywanie wiedzy z pokolenia na pokolenie jest szczególnie szlachetną działalnością człowieka, oraz dostrzegając fundamentalną rolę nauki w tworzeniu cywilizacji, określa się zasady funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz prowadzenia działalności naukowej w oparciu o następujące pryncypia: – obowiązkiem władzy publicznej jest tworzenie optymalnych warunków dla wolności badań naukowych i twórczości artystycznej, wolności nauczania oraz autonomii społeczności akademickiej, – każdy uczony ponosi odpowiedzialność za jakość i rzetelność prowadzonych badań oraz za

² Według Kazimierza Obuchowskiego, instytucję podmiotową od przedmiotowej różni sposób i cel powstania. Instytucja podmiotowa powstaje w wyniku indywidualnych decyzji jednostek, których celem jest uzyskanie potrzebnego im stanu rzeczy. Zob. Obuchowski, K. (2001). *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, s. 114.

³ Pobrane z: <https://www.nobelprize.org/uploads/2019/12/tokarczuk-lecture-polish.pdf> [20.12.2019 r.].

wychowanie młodego pokolenia, – uczelnie oraz inne instytucje badawcze realizują misję o szczególnym znaczeniu dla państwa i narodu: wnoszą kluczowy wkład w innowacyjność gospodarki, przyczyniają się do rozwoju kultury, współkształtują standardy moralne obowiązujące w życiu publicznym²⁴.

W kontekście powyższych uwag słusznym wydaje się podjęcie refleksji nad rozumieniem działalności człowieka, jaką jest poznanie naukowe, a przed wszystkim bliższe przyglądnięcie się osobom podejmującym pracę w obszarze nauki, ich dyspozycjom oraz uwarunkowaniom ich rozwoju. Warto dokonać przeglądu literatury i odnieść się do wielowymiarowego ujmowania znaczenia terminu *nauka*, by zbliżyć się do aktualnego i lepszego rozumienia świata nauki i praw, które nim rządzą.

O wieloznaczności terminu nauka

Nauka polega na systematycznym wykorzystaniu rozumu i dokonanych już odkryć w celu zrozumienia wszechświata i nas samych, jednak mimo istnienia wielu bardzo mądrych wyjaśnień, czym jest nauka i metoda naukowa, wciąż trudno o precyzyjną definicję tej dziedziny ludzkiej działalności (Moskowitz, 1997, s. 79). W języku polskim termin *nauka* przyjmuje wiele znaczeń i sensów. Omówienia problematyki wieloznaczności terminu nauka podjął się Stanisław Kamiński. Autor ten zaznacza, że najogólniej mówiąc, *nauka* oznacza pewnego rodzaju działalność umysłową lub umysłowo-fizyczną, jednak *nauka* również (...) może jawić się obserwatorowi jako pewien język lub jako pewne poznanie, lub wreszcie jako pewien przedmiot (Kamiński, 1992, s. 19). Autor ten wyróżnił trzy grupy desygnatów terminu *nauka*. Według Stanisława Kamińskiego można więc wyróżnić desygnaty będące *elementami formalnego poznania* (język jako formalny aspekt systemu naukowego, metoda jako sposób naukowego badania i systematyzowania oraz instytucja jako pewna forma organizacyjna uprawiania nauki), *poznaniem jako takim* (o charakterze odkrywczym, obiektywnie twórczym, np. badanie naukowe, oraz o charakterze nieodkrywczym, kształcącym, gdzie mamy na myśli przedmiot, proces i rezultat uczenia się oraz nauczania) oraz *poznaniem wraz z całym układem kulturowej rzeczywistości, w której poznanie występuje i z którą wiąże się bezpośrednio*. W tym wypadku stanowi dziedzinę kultury, obejmującą jako główny składnik *poznanie twórcze, systematycznie zdobyte, uzasadnione* (Kamiński, 1992, s. 19). Można zatem mówić o *nauce* w rozumieniu dydaktycznym, można również ujmować naukę w rozumieniu instytucjonalnym, w rozumieniu treściowym, czy też rozumieniu funkcjonalnym.

W Encyklopedii PWN *naukę* definiuje się jako *przyswajanie jakichkolwiek treści (wiedzy), nabywanie umiejętności oraz to, czego się uczy lub naucza*. W innych językach europejskich źródłosłów dyktował odmienne od pol. koncepcje

²⁴ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Pobrane z: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/U/D20181668Lj.pdf> [22.11.2019 r.].

nauki: angielskie i francuskie science – wywodzące się z łac. scientia (scio ‘wiem’) – to wiedza poddana ustalonym wymaganiom treściowym i metodologicznym, ale niekoniecznie przeznaczona do nauczania; w językach i kulturach pozaeuropejskich nauka może mieć całkiem inne określenia, które do nas nie dotarły ze względu na bariery kulturowe. Przepływ informacji między krajami europejskimi spowodował, że pol., tradycyjne rozumienie słowa nauka zostało poszerzone o wyspecjalizowany sens proponowany przez uczonych⁵.

W encyklopedii tej zaznacza się również, iż wieloznaczność pojęcia *nauka* nie pozwala na zbudowanie poprawnej i zadowalającej wszystkich definicji, a pomijając znaczenie potoczne, można wymienić następujące najważniejsze aspekty nauki: aspekt historyczno-geograficzny, aspekt statyczny, aspekt dynamiczny, aspekt treściowy, aspekt metodologiczny, aspekt strukturalny, aspekt językowy, aspekt aksjologiczny, aspekt systemowy, aspekt psychologiczny, aspekt socjologiczny, aspekt organizacyjny, aspekt prawny, aspekt ideologiczny, aspekt polityczny oraz aspekt ekonomiczny⁶.

Józef Pieter wskazuje na dwojakie rozumienie pojęcia *nauka*, pojmując ją albo jako wielce złożoną działalność społeczności specjalistów, albo też jako ogół wyników badań naukowych. Raz na myśli miewamy szczególnie rodzaj twórczej pracy tysięcy specjalistów, to znowu ogół rezultatów tejże w postaci treści oraz coraz to nowych numerów czasopism oraz książek naukowych. W znaczeniu pierwszym mówi się niekiedy – trochę przenośnie – o życiu nauki. Znaczenie drugie ujmujemy zazwyczaj mówiąc o wiedzy naukowej lub o postęпах wiedzy (Pieter, 1960, s. 31).

Z nauką niewątpliwie ściśle związane jest życie naukowe, które składa się z wielu niezwykle ważnych elementów, które z kolei składają się na pełne uczestnictwo uczonych w nauce. Wyróżnione elementy kreślą bowiem obszar codziennego funkcjonowania osób uczonych w nauce oraz dookreślają to, co uczestnictwo w nauce oznacza oraz z czym się ono wiąże. Wyróżnić tu można:

- 1) sieć naukowego komunikowania się, na którą składają się:
 - kongresy, konferencje, sympozja, kolokwia, szkoły letnie, szkoły zimowe, otwarte seminaria i laboratoria oraz podobne formy spotkań uczonych;
 - towarzystwa naukowe ogólne i specjalistyczne o zasięgu krajowym i międzynarodowym (...),
 - kontakty prywatne uczonych (...),
 - ośrodki spotkań uczonych (...),
 - proliferacja periodyków i biuletynów naukowych (...),
 - zgromadzenia ludzi nauki zajmujące się statusem i kondycją nauki jako formy życia kulturalnego (...),

⁵ Pobrane z: http://encyklopedia.pwn.pl/50148_1.html [26.01.2016].

⁶ Dokładne omówienie wszystkich podanych aspektów nauki znajduje się w podanym źródle internetowym. Pobrane z: http://encyklopedia.pwn.pl/50148_1.html [26.01.2016].

- 2) *warsztat pracy naukowej* (...),
- 3) *gremia sędziów wypowiadających się w sprawach rangi wytworów pracy naukowej w rozmaitych konkursach i rankingach*,
- 4) *procesy kształcenia i wychowania* (Goćkowski, 1999, s. 58).

Mówiąc o nauce, bardzo często mamy na myśli *poznanie*. Jak zauważa Stanisław Kamiński, *poznanie uchodzi za podstawową i pierwotną (stąd ściśle niedefiniowalną) aktywność psychiczną* (Kamiński, 1992, s. 13). Termin ten oznacza zarówno czynność (np. spostrzeganie, wyobrażanie, ujmowanie intelektualne), jak i jej wytwór (np. wyobrażenie, pojęcie, sąd, pytanie). Warto również zaznaczyć, że poznanie ludzkie ma charakter świadomościowy, często refleksyjny. Jednak nie każde poznanie można uznać za poznanie naukowe. Wyróżnia się poznanie wieloaspektowe oraz wyspecjalizowane, którego odmianę stanowi właśnie nauka. Mówi się również o poznaniu spontanicznym, dorywczym oraz poznaniu systematycznym, planowym, które to właśnie nazywa się poznaniem naukowym (Kamiński, 1992, s. 13). To właśnie poznanie naukowe jest zjawiskiem społecznym ogromnie doniosłym dla rozwoju ludzkości. Wyróżnia się tutaj trzy obszary ludzkiego działania, w których nauka ma zasadniczy wpływ na zachowanie i bytowanie człowieka:

- *nauka jako „conditio humana” i „conditio humanae societatis”. Akumulacja wiedzy poprzez poznawanie świata jest zasadniczym elementem ludzkiego życia i podstawą rozwoju kultury społeczeństwa;*
- *badania naukowe prowadzone w celu zaspokojenia potrzeb człowieka oraz rozwiązywania określonych problemów społeczeństwa;*
- *poznanie naukowe jako warunek odpowiedzialnego działania wolnego człowieka*⁷.

Pracę naukową, poznanie naukowe, bardzo często określa się również mianem *pracy twórczej*. W literaturze podaje się cechy znamienne charakteryzujące pracę naukową jako swego rodzaju pracę twórczą. Są to, jak zauważa Józef Pieter:

- *albo odzwierciedlanie, czyli poznawanie dotychczas nieznanych części rzeczywistości, lub układów tychże; dotyczy to nauk o zjawiskach, np. astronomii, fizyki, psychologii, historii itp.*
- *albo konstrukcja pojęć lub wzorów, opartych na naukowym odzwierciedleniu bytu, a służących do określonych form społecznej walki o byt; tutaj w grę wchodzić poniekąd nauki matematyczne oraz (...) nauki normatywne, m.in. pedagogiczne (...)* (Pieter, 1960, s. 23). Również Kazimierz Obuchowski zauważa, że uprawianie nauki jest *procesem twórczej konstrukcji rzeczywistości* (Obuchowski, 2001, s. 122).

⁷ Rada Nauki przy Prezydencie Rzeczypospolitej Polskiej (1994), Warunki intelektualnego rozwoju społeczeństwa polskiego. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 3, s. 21.

Uczony – czyli kto?

Nauka jako sfera ludzkiej działalności w sposób bezpośredni łączy się z pojęciem *naukowiec*, wszak bez naukowczyń i naukowców nie mogłoby być mowy o nauce. W literaturze stosuje się również zamiennie dla pojęcia *naukowiec/naukowczyni* – pojęcie *uczony/uczona*. Uczony to człowiek, który zajmuje się nauką, jednak jak zauważa Florian Znaniecki, *nie każdy człowiek stale zajmujący się nauką, jest uczonym, tylko taki którego zajęcie naukowe jest społecznie uznane jako zgodne z pewnymi obiektywnymi sprawdzianami, a przez to obiektywnie wartościowe* (Znaniecki, 1984, s. 211). Należy jednak pamiętać, że uczony nie powinien być *kapłanem prawdy* (Obuchowski, 2001, s. 122). Jak pisze Kazimierz Obuchowski uczony powinien być *raczej pielgrzymem, pełnym zwątpienia w swój wybór i podtrzymywanym przez nadzieję na to, że jest na właściwym szlaku* (Obuchowski, 2001, s. 122). Z kolei Janusz Goćkowski zauważa, że człowiek będący uczonym gra wiele ról. Jest badaczem-teoretykiem, ale oprócz tego jest nauczycielem, ekspertem oraz intelektualistą, a więc interpretatorem, przedstawiającym filozoficzne rozważania i objaśnienia kultury, moralistą przedstawiającym osądy rzeczywistości kultury, wreszcie postulatorem przedstawiającym wizje i koncepcje poprawy (Goćkowski, 1985, s. 60–73). O roli interpretatora kultury w odniesieniu do każdego nauczyciela (nie tylko na szczeblu wyższym) wspomina również Zbigniew Kwieciński, stwierdzając, że współczesnemu nauczycielowi trudno jest być przewodnikiem dla młodzieży, a jego autorytet konstytuuje się przez bycie tłumaczem współczesnej rzeczywistości (Kwieciński, 1997). Podjęta przez naukowca, osobę uczoną, rola interpretatora kultury, zdaje się mieć szczególne znaczenie w odniesieniu do współczesnej, tak płynnej ponowoczesności. Tu też budzi się wątpliwość, na ile rola ta jest podejmowana i w pełni realizowana przez osoby uczone?

Michał Heller w swej refleksji dotyczącej osób uczonych szczególną rolę przypisuje naukowej pasji, którą to osoby zajmujące się poznaniem naukowym powinny posiadać. Autor ten opisuje elementy składające się na ową pasję. Należą tutaj przede wszystkim:

1. Zainteresowanie przedmiotem i utożsamianie się z nim.
2. Znajdowanie przyjemności i radości w badaniu swojego przedmiotu.
3. Odwaga bycia trochę innym niż wszyscy w otoczeniu (pewna psychiczna odmienność wynikająca ze specyfiki zainteresowań, odwaga do rezygnacji z przyjemności itp.).
4. Motywacja pracy naukowej.
5. Uczestniczenie w nauce jako instytucji (np. zobowiązania administracyjne).
6. Zażyłość z książkami i czasopismami.
7. Ślęczenie przy biurku (Heller, 2009, s. 19–27).

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że wspomniany autor w swym dziele pt. *Jak być uczonym* bardzo dogłębnie analizuje każdą z powyższych składowych naukowej pasji, a tym samym otwiera przestrzeń do dalszych rozważań, które skoncentrowane są na uwarunkowaniach rozwoju naukowego człowieka.

Uwarunkowania rozwoju naukowego

W literaturze dotyczącej rozwoju naukowego podkreśla się, że uprawianie nauki i nauczanie implikuje szereg dyspozycji, które powinna posiadać osoba zajmująca się nauką. Zwraca się uwagę na bezkompromisowe dążenie do prawdy w poznaniu naukowym, wysoki poziom wiedzy, uczciwość badacza, krytycyzm i ostrożność sączenia. Jako bardzo ważną cechę naukowca wymienia się również umiejętną współpracę z ludźmi podejmującymi badania naukowe, szacunek i tolerancję dla odmiennych poglądów oraz potrzebę dzielenia się intelektualnym bogactwem w kształceniu młodych ludzi. Wiąże się to między innymi z kierowaniem procesem studiowania, konsekwentnym i wyrazistym świadczeniem na rzecz wysokich wartości humanistycznych, odważnym broniem przekonań, odważnym przyznawaniem się do błędów oraz wrażliwością i otwarciem na drugiego człowieka (Węgrzecka, 1998).

Praca naukowa powinna być nie tylko wykonywanym zawodem, ale również powołaniem i tylko wtedy nauka staje się sposobem na *odczarowywanie świata*⁸. Jednak nie każda osoba będąca naukowcem nadaje się do *odczarowywania świata*. Walarami osobowości poznawczej *odczarowującego* są, jak pisze Janusz Goćkowski: *nieposłuszeństwo w myśleniu, umiejętność posługiwania się myśleniem alternatywnym, stałe przejawianie refleksji krytycznej* (Goćkowski, 1999, s. 29). Autor ten zaznacza również, że jeśli pragnieniem uczonego jest to, by nie mieć statusu li tylko wykwalifikowanego wykonawcy zadań wyznaczonych przez hierarchów biurokracji, powinien on (uczony) podjąć starania o warunki właściwego wykonywania swojego zawodu. *Potrzebne jest do tego dobre rozeznanie w sytuacji i perspektywach życia naukowego w cywilizacji stanowiącej ramy socjokulturowe ich inwencji i aktywności* (Goćkowski, 1999, s. 8).

Pytanie o uwarunkowania rozwoju naukowego skłania do interdyscyplinarnych rozważań wokół istoty poruszanego zjawiska. Zarówno zdrowy rozsądek, jak i wiedza naukowa dość jednoznacznie określają uwarunkowania działalności naukowej. W literaturze zasadniczo wyróżnia się dwie grupy uwarunkowań. Marzenna Magda nazywa je warunkami endogennymi oraz egzogennymi. Warunki endogenne – wewnętrzne, autorka określa jako *zespół czynników podmiotowych, czyli osobowościowe cechy psychiczne twórcy, tzn. wiedza, sprawność intelektualna, motywacja, system wartości* (Magda, 1999, s. 286). Natomiast warunki egzogenne, czyli zewnętrzne, rozumiane są jako *środowisko społeczne, w którym przebiega twórczość. Są nimi czynniki pozapodmiotowe (materialne, przyrodnicze,*

⁸ Termin ten do socjologii wprowadził Max Weber, a oznacza on niszczenie świata opartego na magii. Zob. K. Konecki (2003). *Odczarowanie świata* dotyczy także miłości. W: K. Doktor, K. Konecki, W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *Praca – Gospodarka – Społeczeństwo*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego oraz G. Gajewska (2002). *Organizacja świata i zamieszkującego go człowieka w historiografii modernistycznej. Kultura i Historia*, nr 2. Pobrane z: <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/79> [03.01.2020].

techniczne, organizacyjne, kulturowe), wpływające na treść, przebieg oraz rezultaty twórczości (Magda, 1999, s. 289).

Józef Pieter również pisze o dwóch grupach warunków mających wpływ na naukową działalność twórczą i jej wyniki. Nazywa je *warunkami osobowymi* oraz *społecznymi* (Pieter, 1960, s. 42). Do grupy warunków osobowych autor zalicza cechy umysłowe, stan zdrowia i ogólny zasób sił żywotnych oraz specyficzne cechy charakteru. Józef Pieter wymienia tu pracowitość i zdolność trzymania się zagadnień naukowych. Pośród innych warunków osobowych, wyznaczających przebieg i wyniki pracy naukowej, autor wymienia wykształcenie ogólnonaukowe, przygotowanie specjalistyczne, wybitną inteligencję, niezwykle zdolności specjalne, fantazję twórczą, zamiłowanie do określonej dziedziny badań, samodzielność myślenia oraz niezależność moralną. Z kolei mówiąc o *społecznych warunkach* pracy naukowej, Józef Pieter wymienia liczebność i jakość: kadry naukowej, różnych instytucji naukowych, przepisów prawnych, idei społeczno-politycznych, urzędów organizacyjnych i wyposażenia materialnego. Część tych warunków autor nazywa *szkoleniowymi*. Zalicza się tu liczebność oraz kwalifikacje kadry samodzielnych i pomocniczych pracowników nauki; liczebność, wyposażenie techniczne i organizacyjne zakładów naukowych oraz bibliotek naukowych, stan i poziom periodyków naukowych oraz wydawnictw zwartych. Jak zauważa autor, *wymienione warunki wyznaczają postępy i poziom awansu młodego narybku naukowego* (Pieter, 1960, s. 49). Jednak do najistotniejszych z warunków społecznych autor zalicza moralne i organizacyjne warunki pracy, mając na myśli różne formy swobody, niezbędnej dla działalności twórczej. Mowa tu o swobodzie wypowiedzania koncepcji naukowych, swobodzie prowadzenia badań, swobodzie moralnej ludzi nauki oraz swobodzie publikowania prac naukowych. Jeśli zaś chodzi o warunki organizacyjne, wymienić należy za autorem dostateczną liczbę dobrze zorganizowanych stowarzyszeń naukowych, racjonalną teorię i praktykę krytycznej oceny prac naukowych i całej działalności naukowej, łatwość kontaktowania się specjalistów, rzeczywisty dostęp do bieżących prac naukowych. Jako niezwykle ważne dla działalności naukowej uznane są przez autora *podniety intelektualne* oraz *kulturalne* o określonej jakości oraz ilości, działające na koncepcje uczonego i na realizację jego przedsięwzięć badawczych (Pieter, 1960, s. 50).

Marzenna Magda, powołując się na badania J. Bogdanienko, D. Rusakowskiej oraz R. Szchulza, stwierdza, że na pracę twórczą wpływ mają następujące uwarunkowania:

- otwartość na problematykę kulturalną, przejawiająca się w prowadzonych dyskusjach,
- wolny dostęp (i ich wpływ) do instytutów naukowych i edukacyjnych,
- dostrzeganie wielorakich bodźców kulturalnych,
- style zachowań oraz poglądy różnych ludzi,
- współudział w pracy naukowej z wybitnymi osobowościami,

- środowisko rodzinne, w którym istotne znaczenia ma atmosfera domu, przyjęty system wartości, właściwości osobowe rodziców, style wychowania,
- twórczy nauczyciel-mentor z lat dzieciennych lub młodzieńczych (Magda, 1999, s. 290).

W jeszcze innych pracach, dotyczących *dyspozycji osobowościowych* osób uczonych wymienia się twórczą postawę, rzetelność, erudycję oraz wysoką sprawność metodologiczną. Wincenty Okoń zauważa, że praca uczzonego wymaga wieloletniego wielkiego wysiłku oraz nieustannych wyrzeczeń. Bowiem *czynności badawcze wymagają dużego napięcia sił twórczych oraz samodzielności w myśleniu i działaniu. Rozwiązując problemy, badacz poszukuje dróg, których przecież nikt przed nim nie odkrył* (Okoń, 1971, s. 339).

Zaś Józef Kozielecki uważa, że *proces twórczy wymaga silnej motywacji, niezwyklej wytrwałości i dyscypliny wewnętrznej. Często twórca odkrywa nowe zjawisko tylko dlatego, że myślał nad nim dłużej niż inni* (Kozielecki, 1975, s. 407). Autor ten do cech, które charakteryzują osobowość twórcy, zalicza między innymi: silną motywację, introwersję, niezależność w myśleniu i działaniu, krytycyzm, ambicję, wrażliwość, pewność siebie. Podkreśla on również znacznie takich cech charakteru, jak odwaga (twórcza i moralna), wytrwałość i odpowiedzialność, które to właśnie zdaniem Józefa Kozieleckiego sterują krokami osoby uczzonej oraz zwiększają szansę osiągnięcia sukcesów w nauce (Kozielecki, 1975, s. 14). Z kolei Józef Pieter zwraca uwagę na to, że jednym z czołowych czynników osobowych warunkujących pracę naukową jest *fantazja twórcza*. Wiąże się z nią łatwość tworzenia i bogactwo nowych skojarzeń między pojęciami naukowymi (Pieter, 1960, s. 42).

O warunkach pracy naukowej wyjątkowo sugestywnie pisał już w 1910 roku Józef Nusbaum-Hilarowicz. Autor ten zauważa, że ludzie, którzy wybitnie zasłużyli się na polu nauki, okazywali już zwykle od najwcześniejszej młodości *szczególniejsze uzdolnienie w pewnym kierunku i różnili się w tym względzie od przeciętnych towarzyszy szkolnych (...). U ludzi tych objawiał się tedy bardzo wcześniej pewien indywidualizm ducha* (Nusbaum-Hilarowicz, 1910, s. 19).

Zatem pierwszym warunkiem biologicznym przyszłego badacza, jak zauważa autor, *jest uzdolnienie w pewnym kierunku wybiegające ponad miarę przeciętną oraz szczególna skłonność do pewnej dziedziny badań*. Jako kolejny warunek istnienia pracy naukowej Józef Nusbaum-Hilarowicz wymienia pracowitość, przekraczającą miarę zwykłej, przeciętnej. Uczony musi *pracować stale i bez przerwy, pracować intensywnie i wytrwale. Nauka bowiem olbrzymim krokiem postępuje naprzód. Wielkie warsztaty wiedzy ludzkiej nie spoczywają nigdy (...). A kto to na wyżynie wiedzy stać pragnie, by twórczo w niej i owocnie mózg pracować, ten nie może niemal ani na chwilę pozostawać w tyle po za wartką falą wielkiej rzeki nauki*. Wybitną cechą pracowitości uczzonego, jest zdaniem autora, *korzystanie z chwil*. Owe pięciominutki, kwadransy pomiędzy jednym zajęciem codziennym a drugim, owe przerwy pozornie drobne, tworzą w ciągu miesięcy całe tygodnie,

a wciągu lat – całe miesiące. Uczony korzystając z tych chwil, żyje o wiele lat dłużej (Nusbaum-Hilarowicz, 1910, s. 24).

Jak dalej zauważa autor, praca twórcza naukowa wymaga również niesłychanej dokładności i skrupulatności, a na to wszystko potrzebny jest ogromny nakład czasu i usilnego trudu. *Od świtu do wieczora i od wieczora do późnej nieraz w nocy godziny myśl badacza jest czynną* (Nusbaum-Hilarowicz, 1910, s. 23). Tak więc nauka wymaga całkowitego oddania i zaangażowania, *jest jak wielka pani⁹, której oddać należy całe serce, ale której połowicznie służyć nie można* (Nusbaum-Hilarowicz, 1910, s. 24). Zaś jako ostatni warunek owocnej działalności naukowej badacz wymienia *środowisko odpowiednie*. Czyli otoczenie takich osób, które sprzyjają naukowej działalności, pobudzają ją oraz inspirują.

Jak zatem widać, wyniki pracy naukowej uzależnione są od spłotu licznych warunków: *sumarycznie od szeregu cech psychicznych ludzi pracujących naukowo oraz od warunków społecznych* (Pieter, 1960, s. 42).

W literaturze dotyczącej naukowej działalności człowieka wiele miejsca zostało również oddane problematyce związanej z kobiecym uczestnictwem w nauce. W pracach empirycznych, dotyczących uwarunkowań rozwoju naukowego kobiet, zwraca się szczególną uwagę na sytuację osobistą badanych, stan cywilny i rodzinny (w tym wpływ atmosfery domu rodzinnego na zainteresowania badawcze, znaczenie układu partnerskiego dla wykonywania pracy naukowej). Czynniki te bowiem mają znaczący wpływ na pracę naukową (Sulik, 2010). Kobieta, której podstawowym i pierwszym zadaniem, powierzonym przez naturę i kulturę, jest bycie matką i opiekunką domowego ogniska, pozbawiona zostaje warunku, jakim jest *całkowite oddanie pracy naukowej*. To z pewnością musi mieć wpływ na to, jaką dynamikę i kierunek jej naukowy rozwój przyjmuje. Józef Nusbaum-Hilarowicz już prawie 100 lat temu pisał: *kobieta najzdolniejsza choćby, najbardziej nauce oddana, gdy wychodzi za mąż, musi poświęcić wiele energii, ogromnie wiele czasu, dużo myśli na drobiazgi domowe, jako żona, gospodyni, matka i wychowawczyni dzieci swych* (Nusbaum-Hilarowicz, 1910, s. 109). Dalej autor zauważa, że swobodnej pracy naukowej mogą oddać się tylko te kobiety, które nie wychodzą za mąż, lub są bezdzietne. To pozwala poświęcić nauce tyle czasu, ile ona tego wymaga od każdego jej uczestnika. Jak z kolei podkreśla w swych rozważaniach Zbigniew Tyszką: *praca naukowa, tak dla kobiet jak i mężczyzn, jest zawodem wymagającym poświęcenia mu wiele czasu i zaangażowania (...) długich okresów skupienia, niekiedy nawet okresowego odcięcia psychicznego od swego środowiska ze względu na maksymalną koncentrację intelektualną i osobowościową na przedmiocie pracy twórczej* (Tyszką, 1974, s. 204). Godne uwagi jest to, że dla autora nie płeć jest tutaj główną zmienną, a odpowiednie warunki oraz sprzyjające okoliczności pozwalające uczonym na pełną koncentrację. Możliwość

⁹ Wartym uwagi jest fakt, że pojęcie nauka jest w języku polskim rzeczownikiem rodzaju żeńskiego, natomiast rzeczowniki określające osoby mające służyć nauce – uczeni, naukowcy to rzeczowniki rodzaju męskiego.

zaistnienia takich sprzyjających warunków weryfikuje już tylko *samo życie*, na które również współcześnie niezwykle intensywnie oddziałuje kultura, tradycja oraz szereg stereotypów, według których to raczej kobieta powinna zajmować się domem i potomstwem.

Nie bez powodu więc drogę uczonych w poznaniu naukowym w sposób niezwykły określiła Irena Stasiewicz-Jasiukowa, porównując ją do alchemii, tj. próby przekształcania metali nieszlachetnych w złoto. Droga ta jest więc niezwykle trudna, wymagająca wyrzeczeń (zarówno od kobiet, jak i mężczyzn), a przy tym nie wiadomo, czy prowadzi ona do celu czy też donikąd (Stasiewicz-Jasiukowa, 1988, s. 5).

Zakończenie

Podsumowując podjęte rozważania, warto podkreślić, iż bieg ludzkiego życia, w tym działalność naukowa, w każdym przypadku urzeczywistnia się w pewnym kontekście fizycznym i społecznym, a niezależnie od czynników podmiotowych, określających zmiany w biegu ludzkiego życia, czynniki zawarte w fizycznej i międzyludzkiej przestrzeni odgrywają równie istotną rolę (Gałdowa, 1995, s. 68). Poznanie naukowe jest dziedziną ludzkiej działalności, w której uwidacznia się to w sposób szczególny. Jak wynika z podjętych rozważań, rozwój naukowy człowieka oraz jego działalność w poznaniu naukowym uwikłana jest w szereg kontekstów i wielorakich znaczeń, dając przestrzeń do ciągłego stawiania pytań. Szczególnego znaczenia nabierają tutaj również kwestie związane z potrzebą posiadania swojej tożsamości, w tym tożsamości naukowej. Jak pisze Agnieszka Stopińska-Pająk: *W ponowoczesnym świecie, gdzie z jednej strony potrzeba posiadania tożsamości, tak dla jednostki, jak i grup społecznych jest zadaniem priorytetowym, i jednocześnie (...) jedynie pojęcie tożsamości pozwala dostrzec dynamikę zmian zjawisk społecznych (...). Zmienność świata jest podstawą, na której budowana jest tożsamość, a więc nieustająco zmieniające się warunki, w których tworzy się tożsamość wymagają, aby ciągle na nowo była ona budowana* (Stopińska-Pająk, 2018, s. 21). Zatem będąc osobą zaangażowaną w działalność naukową, nie sposób nie podejmować wysiłków związanych z pogłębianiem samoświadomości, ale też budowaniem i redefiniowaniem swojej tożsamości. Sugestywnym dopełnieniem stają się w tym miejscu słowa Magdaleny Milewskiej: *A jakie mogą być marzenia humanisty? Nie odkryliśmy niezmiennych praw historii – gdyby tak było nie zaskakiwałaby ona nas za każdym zakrętem. Socjologia nie pomogła nam zbudować idealnego społeczeństwa – i biada nam, gdy ktoś się za to zabiera. Filozofia nie rozwiązała zagadek naszego bytu – od tysiącleci stawiamy sobie te same pytania. Ale chyba na tym polega istota humanistyki: na stawianiu pytań. Na zamyślaniu się nad światem i nami samymi. Ze świadomością, że odpowiedź nigdy nie będzie pełna i ostateczna* (Milewska, 2002).

Myśl ta, w moim przekonaniu, również bardzo mocno koresponduje z postawionym w tytule pytaniem o rolę osób zajmujących się poznaniem naukowym.

Zatem – interpretator, pielgrzym czy kapłan prawdy? *Odpowiedź nigdy nie będzie pełna i ostateczna*, bowiem, każdy przeżywa siebie i otaczający świat inaczej, bo jest kimś innym, a już sama odwaga do stawiania pytań stanowi szczególnego rodzaju wartość, której nie sposób przecenić.

Bibliografia

1. Gałdowa, A. (1995). *Powszechność i wyjątek*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
2. Goćkowski, J. (1999). *Uniwersytet i tradycja w nauce*. Kraków: Wydawnictwo Secesja.
3. Goćkowski, J. (1985). Społeczne role uczonych. Trzy role i trzy teatry. *Polityka*, nr 40, s. 60–73.
4. Heller, M. (2009). *Jak być uczonym*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
5. Kamiński, S. (1992). *Nauka i metoda*. T. IV: *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
6. Koźielecki, J. (1975). Czynności myślenia. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*. Warszawa: PWN.
7. Koźielecki, J. (1979). *Nauka i osobowość*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
8. Kwieciński, Z. (1997). Przewodnik czy tłumacz? Pedagog w czasie trudnym. W: *Kulturowo-poznawcze i cywilizacyjne inspiracje współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Warszawa 9–10 grudnia 1997 r. (teksty na konferencję naukową).
9. Magda, M. (1999). Twórcze postawy nauczycieli akademickich. W: K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicki w procesie kształcenia pedagogów*, Kraków – Łowicz: Impuls.
10. Milewska, M. (2002). W: E. Wilk: Drużyna magicznej kuli. *Polityka*, nr 42.
11. Moskovits, M. (1997). *Czy nauka jest dobra*. Warszawa: CiS.
12. Nusbaum-Hilarowicz, J. (1910). *Uczeni i uczniowie*. Lwów. Nakł. Księgarni H. Altenberga.
13. Obuchowski, K. (2001). *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
14. Okoń, W. (1971). *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*. Warszawa: PWN.
15. Pieter, J. (1960). *Praca naukowa*, Katowice: Prace Naukowe WSP.
16. Rada Nauki przy Prezydencie Rzeczypospolitej Polskiej (1994). Warunki intelektualnego rozwoju społeczeństwa polskiego. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 3.
17. Suchodolski, B. (1999). *Skąd i dokąd idziemy*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza.
18. Stasiewicz-Jasiukowa, I. (1988). Alchemia autobiografii uczonych. W: M. Radziwińska (red.), *Uczeni polscy o sobie*. Warszawa: PWN.
19. Stopińska-Pająk, A. (2018). Tożsamościowy plecak – meandry rozwoju andragogiki w Polsce – narracja historyczna w perspektywie minionego stulecia. *Edukacja Dorosłych* nr 2 (79), s. 13–25.
20. Sulik, M. (2010). *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
21. Tysza, Z. (1979). *Socjologia rodziny*. Warszawa: PWN.

22. Węgrzecka, M. (1998). Psychologiczna refleksja nad etosem nauczyciela akademickiego. W: J. Filek (red.), *O etosie nauczyciela akademickiego*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
23. Ziman, J. (1972). *Spółeczeństwo nauki*. Warszawa: PIW.
24. Znaniecki, F. (1984). *Spółeczne role uczonych*. Warszawa: PWN.

Netografia

1. <https://www.nobelprize.org/uploads/2019/12/tokarczuk-lecture-polish.pdf> [20.12.2019 r.].
2. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Pobrane z: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/U/D20181668Lj.pdf> [22.11.2019 r.].
3. <http://www.kulturalihistoria.umcs.lublin.pl/nr2/nr2.html>. [03.02.2019 r.].
4. http://encyklopedia.pwn.pl/50148_1.html [26.01.2018 r.].

INTERPRETATOR, PILGRIM OR THE PRIEST OF TRUTH? ABOUT THE ROLE AND DISPOSAL OF PEOPLE DEALING WITH SCIENTIFIC COGNITION – AN ATTEMPT TO SHOW THE MEANINGS

Keywords: scientist, science, scientific cognition, world of science, human scientific development.

Summary: The article reflects on the understanding and multidimensionality of human activity which is scientific cognition. An attempt was also made to show the determinants of human scientific development and the characteristics of scientific life and scientific work, which is especially important in the current changing and challenging reality. The undertaken considerations also found a place related to women's participation in science and the conditions for the scientific development of scholarly women.

Dane do korespondencji:

Dr Monika Sulik

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Nauk Społecznych

Instytut Pedagogiki

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

POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

Aleksandra Litawa

ORCID 0000-0003-2004-8450

O UCZENIU SIĘ INSPIROWANYM PASJĄ NA PRZYKŁADZIE BIOGRAFII EDUKACYJNEJ MIŁOŚNIKA SPORTU

Słowa kluczowe: pasja, uczenie się inspirowane pasją, pozaformalne i nieformalne uczenie się, biografia edukacyjna, samokształcenie.

Streszczenie. Uczenie się podejmowane przez osoby dorosłe w ramach realizowanych przez nie pasji to w naukach społecznych wciąż słabo rozpoznany problem. Niniejszy artykuł jest efektem próby uzupełnienia tej luki. Celem badań była rekonstrukcja procesu uczenia się inspirowanego pasją oraz rozpoznanie cech właściwych temu rodzajowi uczenia się. Rozważania osadzono w paradygmacie interpretatywnym. Wykorzystano metodę biografii edukacyjnej, dane zgromadzono przy użyciu wywiadu swobodnego, pogłębionego. W narracji badanego pasjonata sportu wyróżniono dwie linie edukacyjne wyznaczone przez uczenie się pozaformalne i nieformalne. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono, że uczenie się inspirowane własną pasją jest wysoko wartościowane przez jednostkę (znaczące), planowane, autonomiczne, ciągle i prowadzące do mistrzostwa. Jest to uczenie się refleksyjne, dobrowolne i unikatowe, nastawione na samorealizację oraz rozwój osobowy jednostki, a u jego podłoża leży silna wewnętrzna motywacja oraz duże zaangażowanie emocjonalne i intelektualne pasjonata.

Wprowadzenie

Uczenie się rozumiane jako proces całościowy „obejmuje niezwykle złożony zespół epizodów edukacyjnych o różnej długości i różnym znaczeniu, rozsianych po całej linii biograficznej jednostki, przyjmujących niekiedy zaskakującą kolejność i umiejscowionych w wielorakich okolicznościach społecznych” (Field, 2003, s. 79). Można (i należy) je zatem rozpatrywać w wielu różnych kontekstach (np. instytucji, codzienności), opisywać w oparciu o odmienne kategorie pojęciowe

(np. refleksyjność, doświadczenie, kryzys, biograficzność), jednak każda przyjęta perspektywa będzie eksponować tylko wybrany, określony aspekt fenomenu uczenia się. W prezentowanym tekście kontekstem uczenia się osoby dorosłej uczyniłam jej pasję.

Pasja to indywidualnie wartościowe zajęcie będące dla realizującej je osoby źródłem satysfakcji i samospelnienia. Rozumiana jako zamięłowanie do czegoś, uważana jest za najważniejszą odmianę szczęścia (Popek, 2015, s. 15). Pasja jest bowiem „siłą sprawczą ludzkiej aktywności, chęci działania, znajdowania i nadawania sensu życiu, odwagi przekraczania siebie” (Czerepaniak-Walczak, 2015, s. 57). Pasja to przestrzeń wolności jednostki, przestrzeń, w której człowiek może być sobą (Krajewski 2015, s. 39, 51); jej urzeczywistnianie ukierunkowane jest na osiąganie radości istnienia (Czerepaniak-Walczak, 2015, s. 56–57). Mianem pasjonata z kolei określa się kogoś, kto bez reszty oddaje się jakiemuś zajęciu, dla kogo zajęcie to stanowi podstawową formę samorealizacji i fundament tożsamości, kto odczuwa wobec tego, co robi, silne emocje, dla kogo już samo obcowanie z obiektem pasji i podejmowanie działań z nią związanych jest wewnątrznapagdzające (Krajewski, 2015, s. 38).

Z perspektywy andragogicznej pasjonaci stanowią przede wszystkim społeczność uczącą się. Stwierdzenie, że uczenie się inspirowane pasją „kryje w sobie zapowiedź działania noszącego znamiona twórczości, kreatywności i zaangażowania dalece przekraczającego oczekiwania społeczne czy jakiegokolwiek zewnętrzne presje” (Przybylska, Wajsprych, 2018, s. 88) nie zostało bynajmniej sformułowane na wyrost. Uczenie się inspirowane własną pasją to coś więcej, niż tylko gromadzenie informacji. To przede wszystkim istotny warunek rozwoju osobowego jednostki. Pasja w dużym stopniu nadaje kształt ludzkiemu życiu. Jest tym wymiarem ludzkiej egzystencji, w którym jednostka zyskuje nie tylko zadowolenie i satysfakcję, ale również samoświadomość, poczucie sensu życia i własnej wartości. Jeśli więc „głównym elementem historii życia każdego człowieka jest nauczanie się bycia sobą” (Dominicé, 2006, s. 191), pasja jest tym czynnikiem, który może znacząco ułatwić to zadanie. Pasja jest „najwyższą formą zaangażowania, kreatywności i aktywnego tworzenia swojej biografii” (Dudzikowa, Nowak, 2015, s. 7), a właściwa jej aktywność poznawcza odznacza się najwyższym stopniem intensywności, złożoności i dojrzałości. Wynika bowiem z rzeczywistych, uświadomionych potrzeb i zainteresowań pasjonata.

Uczenie się inspirowane własną pasją to w naukach społecznych wciąż słabo rozpoznany problem. Zważywszy, że człowiek realizacji swojej pasji potrafi poświęcić nawet całe życie, podjęcie badań nad tym istotnym obszarem ludzkiej działalności wydaje się wręcz konieczne. W niniejszym artykule, na podstawie wyników badań własnych, podejmuję próbę zgłębienia zjawiska uczenia się osoby dorosłej w ramach realizowanej przez nią pasji.

Nota metodologiczna

W badaniach zastosowałam strategię jakościową, zależało mi bowiem na dogłębnym poznaniu i zrozumieniu indywidualnych doświadczeń jednostki. Celem podjętych badań była rekonstrukcja procesu uczenia się osoby dorosłej zachodzącego w ramach realizowanej przez nią pasji oraz rozpoznanie cech właściwych temu rodzajowi uczenia się. Poszukiwałam odpowiedzi na następujące pytania: W jaki sposób może przebiegać u człowieka biograficzna linia rozwoju związanego z realizacją pasji? Jakie cechy charakteryzują uczenie się poprzez realizację pasji? Tak sformułowane problemy badawcze osadzone zostały w perspektywie interpretatywnej. „Podejście interpretatywne (...) pozwala skonstruować i tym samym zrozumieć związek między rzeczywistością społeczną i zmieniającym się znaczeniem tej rzeczywistości w perspektywie pojedynczego przypadku – indywidualnego losu i doświadczeń człowieka” (Lalak, 2010, s. 241).

Posłużyłam się metodą biografii edukacyjnej, będącej przykładem biografii tematycznej (Dubas, 2014, s. 19). Metoda biografii tematycznej polega na gromadzeniu danych dotyczących określonej dziedziny życia jednostki. „Spojrzenie tematyczne na biografię skupia jak w soczewce uwagę badacza na danym aspekcie wybranym do analizy, co oznacza pominięcie wszystkich innych równie ważnych i interakcyjnie powiązanych z tym jednym, wymiarów życia” (Calek, 2013, s. 65).

Dane zgromadziłam przy użyciu wywiadu swobodnego, pogłębionego. Owa technika umożliwia badaczowi dostęp do określonej praktyki społecznej dzięki stworzeniu badanemu możliwości swobodnego wyboru formy wypowiedzi (Urbaniaś-Zajac, 2013, s. 205). Wywiad rozpocząłam od zadania badanemu pytania służącego sprowokowaniu narracji. Pytanie brzmiało: Co mógłbyś opowiedzieć mi o swojej pasji? Gdy mężczyzna skończył swoją wypowiedź (której nie przerywałam), przyjęłam bardziej aktywną postawę, starając się pokierować rozmową w sposób, który umożliwi uzupełnienie, rozwinięcie i pogłębienie interesujących mnie wątków.

Do badań zaprosiłam mężczyznę, o którym wiedziałam, że był pasjonatem sportu. Jakub (w celu zapewnienia anonimowości imię badanego zostało zmienione) miał 35 lat. Z wykształcenia był magistrem fizjoterapii, z zawodu przedsiębiorcą. Swoją sytuację ekonomiczną określał jako bardzo dobrą. Miał żonę (staż małżeński 10 lat) i dwójkę dzieci w wieku szkolnym i przedszkolnym. Mieszkał w miejscowości położonej niedaleko dużego miasta.

Wywiad z mężczyzną przeprowadziłam w październiku 2018 roku. Badany został poinformowany o temacie rozmowy tydzień wcześniej. Spotkał się w jego domu, a dokładnie w garażu, w którym urządził swoją siłownię. Za zgodą badanego rozmowa została nagrana, a następnie w całości i dosłownie transkrybowana. Wywiad trwał 65 minut, po jego transkrypcji uzyskałam ponad dwanaście stron maszynopisu znormalizowanego. Badany dokonał autoryzacji transkrypcji narracji oraz walidacji dokonanej przeze mnie interpretacji materiału badawczego.

Analizę zgromadzonego materiału badawczego rozpoczęłam od kilkakrotnego przeczytania treści wypowiedzi, co umożliwiło mi uzyskanie wstępnego obrazu przypadku będącego „wyrazem myślowego uporządkowania rzeczywistości, która ma być oddawana empirycznemu oglądowi” (Urbaniak-Zajac, 2013, s. 204). Chcąc odnaleźć istotne z perspektywy struktury przypadku znaczenia, podzieliłam tekst transkrypcji na segmenty odzwierciedlające poruszane w rozmowie tematy, a następnie przyporządkowałam do nich fragmenty wypowiedzi badanego. W dalszej kolejności wyodrębniłam główne konteksty narracji oraz dokonałam rekonstrukcji doświadczeń i wzorów działania badanego. Uzyskane dane poddałam interpretacji, by następnie odnieść je do istniejących teorii andragogicznych.

Kształtowanie się pasji Narratora w ujęciu biograficznym

Jakub zaczął interesować się sportem jako nastolatek. Będąc w liceum, postanowił, że zostanie sprinterem. U podłoża jego decyzji leżało przekonanie o tym, że jest szybki, poza tym, jak sam przyznał, biegacze imponowali mu swoją budową ciała. Zgłosił się do Akademickiego Związku Sportowego przy Akademii Wychowania Fizycznego, gdzie po pomyślnym przejściu procesu rekrutacyjnego rozpoczął treningi. W swojej wypowiedzi mężczyzna niejednokrotnie wspominał o wysokim poziomie oczekiwań obowiązujących w klubie względem zawodników: „To były takie czasy, że jak nie byłeś dobry, to nie miałeś szans tego robić, koniec, kropka. (...) musiałeś utrzymać się na jakimś poziomie, mieć dobre wyniki, żeby klub dostawał pieniądze”. W istocie, w tym samym klubie trenowali również wielokrotni medaliści mistrzostw Polski i Europy w biegu na różne dystanse.

Jakub trenował w klubie sportowym blisko cztery lata, czas ten określił mianem „złotych lat” jego życia. Trenował bardzo sumiennie, sześć razy w tygodniu. Jak sam przyznał, przez cztery lata opuścił tylko jeden trening z powodu choroby: „(...) nawet w swoje 18. urodziny byłem na treningu!”. Gdy rozpoczął studia wieczorowe, odbywające się popołudniami treningi zaczęły kolidować z zajęciami na uczelni. Przez pierwszy semestr studiów próbował godzić swoje zainteresowania sportowe z nauką, ustalając z trenerem indywidualny program treningów, jednak rozwiązanie to nie zdało egzaminu: „(...) trener miał mi rozpisywać indywidualne treningi, tak byliśmy umówieni... on tego nie dopilnowywał (...) był wtedy bardzo skupiony na swoich zawodnikach starszych (...)”. Mężczyzna musiał zrezygnować z treningów, co było dla niego niewątpliwie dużą stratą. Mimo upływu lat, o zaistniałej sytuacji opowiadał z lekkim żalem: „(...) trenowałem ciężko i zdobywałem dla klubu punkty (...) z mojej strony umowa była dopilnowana (...) pomimo takiego mojego pełnego poświęcenia, bo wszystko podporządkowałem pod to, zostałem zlekceważony (...)”.

Po rezygnacji z treningów w klubie sportowym badany czuł, że „jego ciało potrzebuje, a wręcz upomina się o ruch”. Nawet studia w Akademii Wychowania Fizycznego, gdzie program kształcenia wypełniony był różnego rodzaju zajęciami

sportowymi, nie były w stanie zaspokoić jego zwiększonej potrzeby aktywności fizycznej. Mężczyzna zapisał się więc na siłownię i równolegle zaczął trenować sambo¹. Regularnym wizytom w siłowni poświęcił dwa lata, z kolei na sambo uczęszczał ponad rok, do czasu, aż uznał, że niczego nowego na zajęciach nie jest w stanie się już nauczyć: „(...) ja jak zwykle chodziłem bardzo skrupulatnie, bardzo dokładnie wszystkiego się uczyłem, a ta grupa nie chciała przestać być początkująca, bo ciągle dochodzili nowi ludzie. Trener (...) nie tworzył grup wyższych, bo tylko czterech z nas chodziło regularnie, byliśmy za słabi na zaawansowaną grupę (...), a za dobrzy na początkującą (...) ile można się uczyć tego samego... i przez to stwierdziłem, że to już nie ma sensu”.

Podjęcie pracy zawodowej w trakcie studiów ograniczyło możliwości czasowe badanego na tyle, że nie był w stanie uczestniczyć w żadnych zorganizowanych zajęciach sportowych. Swoją potrzebę aktywności fizycznej zaspokajał we własnym zakresie, można rzec, dorywczo – biegając, jeżdżąc na rowerze, ćwicząc w domu: „(...) miałem worek [bokserski] w pokoju, miałem swoje ciężarki, te które mam od dziecka, więc jak najbardziej aktywny byłem (...) sam sobie, okazjonalnie”. Wkrótce, wraz z rozwojem kariery zawodowej i przyjściem na świat dwójki dzieci, mężczyzna wszedł w okres „totalnego braku czasu”, co spowodowało, że wszelkie kwestie związane ze sportem na kilka lat zostały odsunięte na dalszy plan.

Gdy Jakub skończył 32 lata, pojawiła się u niego refleksja dotycząca upływającego czasu: „Dla sportowca wiek ma bardzo duże znaczenie, z wiekiem coraz słabiej się regenerujesz i coraz mniej możesz”. Miał szereg niespełnionych ambicji sportowych. Zdawał sobie sprawę z tego, że nigdy nie będzie profesjonalnym zawodnikiem, nie będzie zdobywał medali. Jednak sport był na tyle istotnym elementem w jego życiu (postrzegał i definiował siebie jako sportowca), że mężczyzna odczuwał silną potrzebę ponownego zaangażowania się w regularne treningi: „Zadałem sobie ważne pytanie, co chcę w życiu robić?”

Rozpoczął treningi siłowe. Podjął decyzję o stworzeniu domowej siłowni w swoim garażu. Na początku do ćwiczeń służyły mu: worek z piaskiem, hantle, worek bokserski, drążek podwieszony pod sufitem. Z czasem w jego siłowni pojawił się również profesjonalny sprzęt sportowy: ławeczka, a następnie *half rack*².

Wykonywane przez siebie ćwiczenia mężczyzna określał mianem „kanonu kulturystyki”, opisywał je z wielkim zapałem, ale też, co należy podkreślić, z dużym znawstwem tematu. Planując swoje treningi, badany korzystał z wiedzy dostępnej w Internecie: czytał artykuły na temat technik ćwiczeń siłowych, oglądał filmy instruktażowe w serwisie You Tube tworzone przez podobnych sobie miłośników sportu. Zdobyte informacje zawsze weryfikował w wielu źródłach, zarówno polskich, jak i anglojęzycznych („są kanały amerykańskie, które uczą tych

¹ Rosyjska sztuka walki.

² Półklatka; stojak z podporami do ćwiczeń siłowych.

rzeczy”), aż do momentu uzyskania całkowitej pewności, że wybrany przez niego sposób ćwiczeń jest właściwy. Jako absolwent fizjoterapii dysponował wiedzą z zakresu anatomii ludzkiego ciała: „(...) mając wiedzę o ludzkim ciele, o ruchomości mięśni, kości, stawów, o zakresach różnych, jesteś w stanie sam wydedukować, czy coś jest prawdą, czy nie”. Badany bardzo starannie przygotowywał się do treningów, technikę wykonywanych przez siebie ćwiczeń analizował na poziomie wręcz fizjologicznym. Swoją dokładność i dociekliwość uzasadniał stwierdzeniem, że „każdą, nawet najprostszą rzecz, można robić źle”.

Wiedza badanego była imponująca. W swojej narracji mężczyzna niejednokrotnie wskazywał na zmiany zaszłe w interesującej go dziedzinie sportu, porównywał wiedzę zdobytą przez siebie stosunkowo niewiele lat temu na studiach fizjoterapeutycznych z tą obowiązującą współcześnie. Odwoływał się nie tylko do anatomii człowieka, ale również do historii kulturystyki, do tzw. starej szkoły trenowania. Przywoływał nazwiska zasłużonych sportowców i na ich przykładach tłumaczył, jak na przestrzeni lat zmieniały się zasady obowiązujące przy wykonywaniu poszczególnych ćwiczeń siłowych. Często nawiązywał do czasów, gdy trenował w klubie sportowym pod kierunkiem wykwalifikowanych osób, wskazywał na błędy, które w tym czasie popełniał, nazywając je „karygodnymi”: „(...) trener kazał mi brać sztangę na plecy i robić przysiady, ale nikt mi nie powiedział, jak mam je robić”. Określone braki techniczne mężczyzna wyrównał dopiero wtedy, gdy zaczął samodzielnie trenować, a przy tym nieustannie się dokształcać.

Jakub traktował swoją pasję bardzo poważnie, a związany z nią indywidualny plan rozwoju wypełniał z dużym zaangażowaniem. Każdego roku wyznaczał sobie cele do realizacji, starał się wciąż przekraczać własne granice. W toku samokształcenia³ mężczyzna opracował autorską, optymalną dla swojego organizmu metodę ćwiczeń. To właśnie samodoskonalenie się w ramach treningów siłowych realizowanych według autorskiej formuły ćwiczeń stanowiło istotę jego pasji i zarazem główną inspirację do uczenia się.

Przez ostatnie trzy lata, czyli od momentu, kiedy zaczął samodzielnie ćwiczyć, badany odbywał swoje półtoragodzinne treningi regularnie, co dwa dni. Przez cały ten czas nie zrealizował tylko jednego treningu (ze względu na nagły zawodowy problem). Mężczyzna twierdził, że nawyk trenowania pozostał w nim od czasów, gdy był sprinterem: „(...) bo naprawdę, jak sześć dni w tygodniu coś robisz, to to robisz. I to jest dla ciebie ważniejsze niż szkoła. Nieraz było tak, że szedłem na wagary ze szkoły, ale na trening zawsze szedłem, nieważne, co się działo, na treningu byłem zawsze”. Treningi siłowe stały się nieodłączną częścią jego życia, jak sam to określił, „tak naturalną i oczywistą, jak mycie zębów”.

Trenując samodzielnie, Jakub miał poczucie, że w pewnym stopniu rekompensuje sobie swoje niezrealizowane marzenia o byciu nauczycielem wychowania fizycznego czy trenerem personalnym. Czuł, że robi to, w czym jest dobry, że

³ Pojęcia samokształcenie i autoedukacja traktuję synonimicznie (Jankowski, 1999, s. 64).

jest „na właściwym miejscu”. Odbywanie treningów nie kosztowało mężczyzny „nawet grama poświęcenia” czy „wyrzeczenia”, wręcz przeciwnie, było to coś, czego „nie mógł się doczekać”. Mimo że treningi pochłaniały sporo czasu, badany w żadnym wypadku nie miał poczucia, że przez swoją pasję coś zaniedbuje czy traci. Jak przekonywał: „(...) to kwestia dobrej organizacji, jak chcesz, to możesz. Tylko trzeba chcieć”.

Na skutek realizowanych treningów Jakub stał się silniejszy; nabrał również muskulatury, przy czym wyraźnie podkreślił, że nie był to główny powód, dla którego ćwiczył: „Ja nie ćwiczę kulturystycznie, tylko ja ćwiczę siłowo, gdyby chodziło tylko o sylwetkę, to mógłbym to osiągnąć dużo łatwiejszym sposobem”. Ćwiczenia siłowe były dla badanego przede wszystkim źródłem przyjemności. Przyprawiały go o lepszy nastrój, wyzwalały w nim pozytywne emocje. Mężczyzna postrzegał treningi jako czas tylko dla siebie; cenny czas, w którym może pomyśleć, czy nawet podumać, nad swoimi sprawami. Jak twierdził, podczas odbywanych ćwiczeń fizycznych „zyskiwał spokój ducha”. Ponadto, realizując swoją pasję, badany odczuwał satysfakcję, że swoją postawą daje dobry przykład własnym dzieciom: „Cieszę się na pewno z tego, że dzieci obserwują i widzą, że jestem aktywny fizycznie, bo akurat ja wierzę w to, że wysiłek jest bardzo potrzebny (...) cieszę się, że widzą, że to jest coś normalnego, że po pracy idzie się zrobić trening”.

Zainteresowania Jakuba związane ze sportem od początku były szerokie. W ostatnich miesiącach dał temu wyraz, zapisując się na zajęcia boksu. Stały harmonogram treningów uległ modyfikacji, od tej pory zarówno zajęcia boksu, jak i treningi siłowe odbywały się po dwa razy w tygodniu.

Mężczyzna przyznał, że pięściarstwo喜欢owało mu się od zawsze, boks opisywał jako „taniec, tylko w rękawicach”. Będąc nastolatkiem, niejednokrotnie w środku nocy oglądał transmisje z walk bokserskich na żywo. Mimo że zainteresowanie tą dyscypliną sportu towarzyszyło mu od dawna, przez wiele lat jego plany związane z boksem były, jak sam to określił, „zamrożone”. Dopiero jako trzydziestopięciolatek poczuł, że w jego życiu „nadszedł czas realizacji marzeń”. Treningi boksu badany traktował jako wysiłek kardio (wytrzymałościowy), bardziej dynamiczny, niejako uzupełniający, mający na celu zniwelowanie napięć i załazków kontuzji powstałych w czasie ćwiczeń siłowych. Ta forma aktywności fizycznej pozwalała mężczyźnie doświadczać rywalizacji sportowej, którą bardzo lubił, była dla niego źródłem „czystej przyjemności” i satysfakcji wynikającej z poczucia, że „jest w tym dobry”. Ponadto uczestnictwo w zajęciach boksu stwarzało mężczyźnie szanse konfrontowania i porównywania się z innymi zawodnikami: „Tak naprawdę walczę w kategorii 85 kilo, a jestem dużo silniejszy niż mój przeciwnik, bo jeden ma brzuszka, inny nadwagę i tak dalej. I tak naprawdę ja jestem dużo silniejszy niż on”. Dla Jakuba ważne było również to, że mógł efekty swojej samodzielnej i ciężkiej pracy na siłowni wykorzystać na polu rywalizacji.

O swojej aktywności pięściarskiej Jakub wypowiadał się z dużym entuzjazmem. Doceniał profesjonalizm i kwalifikacje trenera (instruktora polskiej kadry *kickboxingu*), odpowiadał mu sposób, w jaki prowadzone były zajęcia. Jak stwierdził, na treningi boksu będzie chodził, dopóki będą mu sprawiały radość.

Biografia edukacyjna – analiza narracji

W narracji dotyczącej uczenia się badanego w toku realizowanej przez niego pasji wyraźnie zarysowały się dwie linie edukacyjne. Pierwszą wyznaczało uczenie się pozaformalne (zinstytucjonalizowane pozaszkolne), drugą – uczenie się nieformalne (pozainstytucjonalne). Linia edukacji formalnej w narracji mężczyzny była nieobecna.

Początek **pozaformalnej edukacji** badanego miał miejsce w chwili, gdy zapisał się do klubu sportowego, by trenować sprint. Moment ten z całą pewnością należy uznać za ważny w jego biografii: był to pierwszy krok wykonany na drodze ku realizacji pasji, od niego rozpoczęła się całonocna historia związku mężczyzny ze sportem. Swoje członkostwo w AZS AWF badany postrzegał jako prestiżowe („to nie był kącik młodego naukowca, tylko profesjonalny klub sportowy”), to tutaj zaczęła się kształtować jego tożsamość sportowca („jako szczeniak zostałem nauczony trenowania”). Nauczycielem Jakuba, a zarazem znaczącym Innym, był w owym czasie jego trener. To on zdecydował o przyjęciu Jakuba do klubu, on przez kilka lat kontrolował uzyskiwane przez niego wyniki i na ich podstawie planował przebieg jego treningów. Gdy stosunek trenera względem młodego zawodnika się zmienił („zorientowałem się, że jestem lekceważony”; „on mnie totalnie lekcewał”), Jakub przeżył duże rozczarowanie. W niezaangażowanej postawie trenera mężczyzna upatrywał główną przyczynę (obok niemożności pogodzenia treningów ze studiami na wyższej uczelni) swojego odejścia z klubu. Badany kontynuował uczenie się pozaformalne na zajęciach sztuk walki oraz ćwicząc na siłowni pod okiem instruktorów. Jednak obie formy aktywności wkrótce przestały spełniać jego oczekiwania. Gdy poczuł, że przestał się rozwijać, zrezygnował. W tym miejscu linia edukacji pozaformalnej w biografii badanego na kilka lat się przerwała.

Okres uczestnictwa w zinstytucjonalizowanych formach uczenia się w przypadku Jakuba wiązał się z poszukiwaniem przez niego miejsca, czy też środowiska, w którym mógłby się realizować. Badany nie miał sprecyzowanego planu rozwoju swoich zainteresowań sportowych, był na etapie sprawdzania różnych możliwości. Z perspektywy czasu swoje ówczesne wybory mężczyzna oceniał jako nie do końca trafione („chodziłem codziennie [na siłownię], co też było błędem”). Negatywnie wypowiadał się również na temat ludzi spotkanych na swojej drodze, uchodzących za autorytety, a wykazujących się brakiem profesjonalizmu („wchodzisz na siłownię, spotykasz jakiegoś ignoranta, nie masz możliwości

zweryfikować [tego, co mówi]”; „uważam, że trener, który ma u siebie w grupie czołowych sprinterów w Polsce, powinien mieć dużo większą wiedzę”). Uczestnicząc w edukacji pozaformalnej, Jakub, w mniejszym lub większym stopniu, był zależny od innych. W jego biografii zabrakło jednak osoby znaczącej (relacja z pierwszym trenerem urwała się wraz z odejściem Jakuba z klubu sportowego), kogoś, kto ukierunkowałby jego działania, doradził przy podejmowaniu decyzji, pomógł w odkryciu pomysłu na siebie.

Po blisko siedmioletnim okresie zawieszenia wszelkich regularnych działań związanych z realizacją pasji (wynikającym z koncentracji na wyzwaniach właściwych etapowi wczesnej dorosłości) w biografii mężczyzny pojawiła się linia **edukacji nieformalnej**. Jej punktem wyjścia stała się refleksja Jakuba na temat upływającego czasu. Był to przełomowy moment w biografii badanego („poczułem, że albo zrobię coś teraz, albo nie zrobię tego już nigdy”), w którym podjął decyzję o wzięciu pełnej odpowiedzialności za własny rozwój i proces uczenia się. Mężczyzna dojrzał do autoedukacji. Wybór optymalnej formy rozwijania swojej pasji sportowej poprzedziły miesiące namysłu i przygotowań. Jakub rozpoczął treningi siłowe, będąc całkowicie świadomym swoich potrzeb i możliwości.

Z narracji badanego dotyczącej edukacji nieformalnej wyłonił się obraz człowieka spełnionego, godzącego swoją pasję z życiem zawodowym i rodzinnym, realizującego swój indywidualny plan rozwoju na własnych warunkach. Jakub był pewny swoich kompetencji („o tym, że moja metoda [ćwiczeń] jest dobra, świadczy to, że przez trzy lata nie miałem żadnej poważnej kontuzji”), w dziedzinie sportu uważał się za profesjonalistę. Dążąc do osiągnięcia mistrzostwa osobistego, mężczyzna nieustannie się samodoskonalił („to nie jest tak, że wszyscy ćwiczą tak, jak dawniej się ćwiczyło, trzeba być na bieżąco, jak ze wszystkim”) i, co warto podkreślić, był przekonany, że tak już będzie zawsze („obawiam się, że to jest sprawa dożywotnia...”). Wiążąc przyszłość z określoną formą urzeczywistniania swojej pasji, badany niejako potwierdził słuszność podjętych przez siebie decyzji. W edukacji nieformalnej mężczyzna odnalazł przestrzeń do samorealizacji.

Ważnym wątkiem w narracji dotyczącym nieformalnego uczenia się (autoedukacji) był **Internet jako źródło** pozyskiwania oraz weryfikacji **wiedzy**. W Sieci Jakub znajdował wszystkie potrzebne mu informacje: „(...) czasy się zmieniają (...) dawniej to była wiedza tajemna (...) technika prawidłowego przysiadu to była czarna magia, trzeba było kończyć nie wiadomo co, żeby się tego dowiedzieć, teraz poświęcisz dwa dni na You Tube i wszystko wiesz na ten temat”. Oglądając kanały tematyczne dostępne w Internecie oraz uczestnicząc w forach internetowych, mężczyzna korzystał z wiedzy i umiejętności innych sportowców. W jego edukacji nieformalnej, za pośrednictwem Internetu, występowało **uczenie się od Innych**. Z kolei bezpośrednie **uczenie Innych** miało miejsce w relacjach mężczyzny z jego najbliższymi („nauczyłem syna prawidłowej techniki przysiadów”). W nieformalnym uczeniu się Jakuba, co warto zauważyć, nie istniała wzajemność

edukacyjna – zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku przekaz informacji odbywał się tylko w jednym kierunku.

W ostatnich miesiącach w biografii badanego na nowo pojawiła się linia **edukacji pozaformalnej**. Jej przebieg był równoległy do linii edukacji nieformalnej. Tym razem jednak uczestnictwo Jakuba w zorganizowanej formie uczenia się pozaformalnego odbywało się na zupełnie innych zasadach niż kilka lat wcześniej. Mężczyzna nie szukał już autorytetów. Zajęcia boksu traktował wyłącznie jako źródło przyjemności, jako dodatek do swojej autonomicznie budowanej kariery sportowca.

Cechy uczenia się inspirowanego własną pasją

Przeprowadzona analiza biografii edukacyjnej pozwoliła sformułować kilka wniosków. Otóż uczenie się inspirowane pasją może mieć charakter nieregularny i na przestrzeni lat przybierać różne formy. Co istotne i zgodne z obserwowanymi przez współczesnych andragogów tendencjami, występuje poza obszarem edukacji formalnej (Dominicé, 2006, s. 22; Malewski, 2007, s. 48). Uczenie się inspirowane własną pasją najczęściej dokonuje się w nurtach pozaformalnym i nieformalnym, jednak tylko w tym ostatnim ma szansę urzeczywistnić się w pełni. W przypadku uczenia się zinstytucjonalizowanego (pozaformalnego) jednostka jest uwikłana w różnego rodzaju zależności (np. nieprzystający do potrzeb program kształcenia, niespełniające oczekiwań relacje międzyludzkie), które mogą powodować u niej zniechęcenie, spadek motywacji, a w efekcie nawet rezygnację z dalszego rozwoju w określonej dziedzinie. Człowiek dorosły najefektywniej uczy się wtedy, gdy przejmuje pełną kontrolę i odpowiedzialność za swój proces uczenia się. To oznacza, że aby móc w pełni się realizować, jednostka musi całkowicie uniezależnić się od innych. Nie chodzi jednak o odcięcie się od autorytetów czy też rezygnację z nawiązywania relacji interpersonalnych. Chodzi raczej o świadomość celu, przekonanie o słuszności podejmowanych decyzji, wiarę we własne możliwości, a także zbudowaną na fundamentach rzetelnej wiedzy pewność siebie umożliwiającą jednostce wybór optymalnej drogi rozwoju. Warunki dla zaistnienia owych czynników stwarza wyłącznie nurt nieformalny, w którym uczenie się przyjmuje zazwyczaj postać intensywnego samokształcenia.

Analiza i interpretacja wybranych aspektów biografii pasjonata sportu pozwoliła również stwierdzić, że uczenie się inspirowane pasją odzwierciedla w sobie wszystkie cechy właściwe znaczącemu uczeniu się (Rogers, 2002; Kościelniak, 2004): wynika z własnej inicjatywy jednostki, nadaje kształt jej tożsamości, angażuje zarówno jej uczucia, jak i intelekt, urzeczywistnia się w oparciu o silną motywację, towarzyszy mu ekscytacja właściwa odkrywaniu i przekonanie jednostki o sensowności podejmowanych przez nią działań. Uczenie się inspirowane pasją jest procesem **planowanym** (badany realizował swoje treningi w sposób przemyślany, każdy z nich traktował jako część większej całości – „maratonu”);

w pełni **autonomicznym** (to Jakub decydował o tym, czego się uczyć i z jakich źródeł czerpać wiedzę); **ciąglym** (aby być na bieżąco z wiedzą, móc rozwiązywać pojawiające się problemy, np. kontuzji, i wciąż doskonalić swój warsztat, badany bezustannie się doksztalał); **prowadzącym do mistrzostwa** (mężczyzna dysponował rzetelną wiedzą, w swoim najbliższym otoczeniu uchodził za autorytet w dziedzinie sportu). Uczenie się inspirowane pasją odznacza się nadto wysoką **refleksyjnością** (badany kierował się potrzebą pogłębionego rozumienia istoty przedmiotu swojej pasji, identyfikował się z jej wartościami) i, co należy wyraźnie podkreślić, podejmowane jest przez jednostkę w pełni **dobrowolnie** (mężczyzna traktował samodoskonalenie się w dziedzinie swojej pasji jako stały i naturalny element codzienności). Wreszcie, uczenie się inspirowane własną pasją cechuje swoista **unikatowość**, będąca następstwem niepowtarzalności sposobów realizowania przez ludzi ich pasji.

Podsumowanie

Przedstawione badania miały dwa cele. Pierwszy sprowadzał się do rekonstrukcji procesu uczenia się inspirowanego pasją. Jego realizacja umożliwiła umiejscowienie tego rodzaju uczenia się głównie w nurcie edukacji nieformalnej. Dla Narratora optymalną formą uczenia się było samokształcenie, w jego przypadku obecność i wsparcie innych (osób, instytucji) nie były konieczne. Natomiast warunkiem niezbędnym do utrzymania aktywności poznawczej było u mężczyzny poczucie, że się rozwija. W momencie, gdy zaczynał odczuwać braki w tym zakresie, porzucał daną formę aktywności, szukał innej. Taki schemat działania bez wątpienia świadczył o zdolności podmiotu uczącego się do samooceny, do kontroli i monitorowania własnego działania.

Drugim celem badań było rozpoznanie specyfiki uczenia się inspirowanego pasją, co znalazło odzwierciedlenie w wyszczególnionych cechach charakteryzujących ten rodzaj uczenia się. Warto również zwrócić uwagę na rolę, jaką w uczeniu się inspirowanym pasją odgrywały pozytywne emocje. To głównie dzięki nim pasja stanowiła dla Narratora istotne źródło motywacji do podejmowania trudu uczenia się. Motywacji szczególnego rodzaju, bo autonomicznej. „Motywacja autonomiczna najwyraźniej organizuje aktywność poznawczą, motoryczną czy umysłową w sposób podążający za problemem, który tę motywację wzbudził, i nie jest zakłócona poszukiwaniem nagrody, aprobaty czy unikaniem zagrożeń. Tym samym stwarza większe szanse [do zaistnienia – A.L.] nowych rozwiązań” (Kocowski, Tokarz, 1991, s. 85).

Uczenie się inspirowane pasją niewątpliwie posiada własną specyfikę. Obcując z przedmiotem swojej pasji jednostka wyzbywa się lekceważącego pośpiechu, który często towarzyszy jej w innych sferach życia, jest uważna i skupiona, działa dokładnie i starannie, zależy jej bowiem nie tylko na realizacji zamierzonych celów, ale również na pogłębionym poznaniu i zrozumieniu interesującego

ją problemu. Taka postawa przyjęta względem uczenia się niezwykle korzystnie przekłada się na jakość i trwałość jego efektów.

Bibliografia

1. Całek, A. (2013). *Biografia naukowa: od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
2. Czerepaniak-Walczak, M. (2015). Pasja jako źródło i efekt emancypacji. W: M. Dudzikowa, M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie* (s. 53–68). Lublin: Wydawnictwo KUL.
3. Dominicé, P. (2006). *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
4. Dubas, E. (2014). Czas, biografia i badania biograficzne – różnorodność kontekstów w andragogicznej perspektywie. *Edukacja Dorosłych*, nr 2 (71), s. 13–27.
5. Dudzikowa, M., Nowak, M. (2015). Wprowadzenie. W: M. Dudzikowa, M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie* (s. 7–12). Lublin: Wydawnictwo KUL.
6. Field, J. (2003). Badania nad całościowym uczeniem się dorosłych; tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1 (21), s. 63–82.
7. Jankowski, D. (1999). *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
8. Kocowski, T., Tokarz, A. (1991). Prokreatywne i antykreatywne mechanizmy motywacji aktywności twórczej. W: A. Tokarz (red.), *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej* (s. 79–95). Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
9. Kościelniak, M. (2004). *Zrozumieć Rogersa: studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*. Kraków: „Impuls”.
10. Krajewski, M. (2015). Pasja i formy jej degeneracji. W: M. Dudzikowa, M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie* (s. 37–51). Lublin: Wydawnictwo KUL.
11. Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
12. Malewski, M. (2007). W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych. W: T. Aleksander, D. Barwińska (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych* (s. 47–56). Kraków – Radom: Uniwersytet Jagielloński, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
13. Popek, S.L. (2015). *O istocie i mechanizmach pasji*. W: M. Dudzikowa, M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie* (s. 15–35). Lublin: Wydawnictwo KUL.
14. Przybylska, E., Wajsprych, D. (2018). *Uczenie się i rodzina. Perspektywa andragogiczna*. Warszawa: CeDeWu.
15. Rogers, C. (2002). *Sposób bycia*, tłum. M. Karpiński. Poznań: REBIS.
16. Urbaniak-Zajac, D., Kos, E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa: PWN.

**ON LEARNING INSPIRED BY PASSION
EXEMPLIFIED BY EDUCATIONAL BIOGRAPHY OF A SPORTS
ENTHUSIAST**

Keywords: passion, learning inspired by passion, non-formal and informal learning, educational biography, self-directed learning

Summary. In social sciences, learning undertaken by adults as part of their passions is still a poorly recognised problem. This article is the result of an attempt to fill this gap. The aim of the study was to reconstruct the process of adult learning inspired by passion and to identify the features specific to this type of learning. The presented considerations were placed in the interpretative paradigm. The educational biography method was used and the data was collected using unstructured, in-depth interview. Two educational lines were identified in sports enthusiast narration: non-formal and informal learning. The study conducted leads to the conclusion that learning inspired by one's passion is highly valued by the individual (meaningful), planned, autonomous, continuous and leading to mastery. It is also reflective, voluntary and unique, focused on self-fulfilment and personal development of the individual, and it is based on strong internal motivation and a large emotional and intellectual commitment of the enthusiast.

Dane do korespondencji:

dr Aleksandra Litawa

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
aleksandra.litawa@up.krakow.pl

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

Agnieszka Anielska

ORCID 0000-0003-3864-3098

NIEPUBLICZNA ZNACZY LEPSZA? RYNEK STUDIÓW PODYPLOMOWYCH W ŚWIECIE OPINII SŁUCHACZY RÓŻNYCH TYPÓW SZKÓŁ WYŻSZYCH¹

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, studia podyplomowe, uczelnie niepubliczne, rynek edukacyjny.

Streszczenie: Obszar edukacji ustawicznej, w tym edukacji dorosłych, zajmuje istotne miejsce wśród priorytetów polityki edukacyjnej na szczeblu europejskim i krajowym. Wzrost znaczenia *lifelong learning* pociągnął za sobą dynamiczny rozwój rynku usług edukacyjnych adresowanych do osób dorosłych. Swoją ofertę z myślą o tej grupie odbiorców rozbudowały również szkoły wyższe. Jedną z proponowanych przez nie form kształcenia są studia podyplomowe. Dane z ostatnich lat wskazują na konsekwentne umacnianie pozycji uczelni niepublicznych kosztem spadającego zainteresowania kształceniem podyplomowym na uczelniach publicznych, zwłaszcza uniwersytetach. Ze względu na obserwowaną dynamikę można byłoby przypuszczać, że dominacja wybranej grupy uczelni wynika z jej realnej przewagi konkurencyjnej w zakresie oferty kształcenia i standardu świadczonych usług edukacyjnych. Czy jednak rzeczywiście tak jest? Artykuł prezentuje wyniki badania opinii słuchaczy różnych typów uczelni na temat ich oferty edukacyjnej adresowanej do osób dorosłych oraz wybranych aspektów procesu kształcenia.

Wprowadzenie

Edukacja ustawiczna i edukacja dorosłych znajdują się dziś w centrum zainteresowania polityk edukacyjnych (zob. np. Komunikat Proces Boloński 2020

¹ Artykuł powstał w ramach projektu badawczego „Szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych na przykładzie studiów podyplomowych” (nr 2016/23/N/HS6/00502) prowadzonego w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, sfinansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki.

– Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w nowej dekadzie 2009, Konkluzje Rady Europejskiej z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia „ET 2020”, 2009/C 119/02, Perspektywa uczenia się przez całe życie 2013, Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020. Projekt środowiskowy KRASP 2009). Współczesne wyzwania, takie jak szybkie „starzenie się” wiedzy, skracanie się średniej długości życia organizacji, kształtujące się nowe typy karier czy wreszcie dynamika zmian w ramach indywidualnych biografii (Kosmala, 2009; Piekarska, 2006; Piorunek, 2009) pociągają za sobą konsekwencje w postaci (często niejednokrotnej) reorientacji zawodowej i potrzeby nieustannej aktualizacji wiedzy. Nie byłoby to możliwe bez udziału różnych form edukacji w toku całego życia człowieka.

W kształcenie osób dorosłych zaangażowanych jest obecnie wiele instytucji, zarówno publicznych, jak i prywatnych. Na polskim rynku edukacyjnym, obok szkół różnego szczebla, funkcjonują liczne ośrodki szkolenia, stowarzyszenia, fundacje, spółki, różnej wielkości firmy szkoleniowe. Co warto podkreślić, poszczególne jednostki działają w oparciu o różne regulacje prawne (np. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Ustawę o pożytku publicznym i wolontariacie, przepisy o działalności gospodarczej), nie ma bowiem jednej ustawy porządkującej rynek. W efekcie mamy do czynienia z bardzo dużym rozdrobnieniem i zróżnicowaniem usług edukacyjnych, również w wymiarze jakościowym. Same mechanizmy rynkowe nie są bowiem w stanie tego obszaru skutecznie uregulować (Nowicki, Wiśniewski, 2015).

W ostatniej dekadzie oferta edukacyjna wzbogaciła się również (na niespotykaną dotąd skalę) dzięki wykorzystaniu nowoczesnych technologii komunikacyjno-informacyjnych. W formule *distance learning* instytucje z całego świata, w tym te najbardziej prestiżowe (Harvard University, University of Oxford) oferują bogaty wachlarz kursów i studiów realizowanych on-line². Warto wspomnieć, że coraz częściej aktywną rolę w kształceniu osób dorosłych odgrywają również pracodawcy, organizując różne formy kształcenia dla swoich pracowników, przy czym zdecydowanie częściej robią to firmy duże (Nowicki, Wiśniewski, 2015). Tego typu inicjatywy wpisują się w realizację idei CSR (*Corporate Social Responsibility*), której istotnym elementem jest dbałość o szeroko rozumiany dobrostan pracowników, w tym obszar szkoleń i rozwoju (zob. np. FOB 2018).

Istotnym aktorem na rynku usług edukacyjnych dedykowanych (coraz lepiej wykształconym) dorosłym są również szkoły wyższe. Z myślą o tej grupie odbiorców mają one w swojej ofercie przede wszystkim studia niestacjonarne i podyplomowe, choć coraz częściej można zauważyć, że osobom w tzw. nietradycyjnym wieku studenckim uczelnie proponują także podjęcie bezpłatnej nauki na studiach w trybie dziennym/stacjonarnym w oparciu o plan zajęć dostosowany

² Pobrane z: <https://www.conted.ox.ac.uk/>, <https://online-learning.harvard.edu/>.

do potrzeb i możliwości osób pracujących (studia takie występują np. pod nazwą „studia 30+”, „studia 40+”)³.

Studia podyplomowe: status prawny, wielkość i dynamika rynku

Istotny element oferty szkół wyższych adresowanej do osób dorosłych stanowią studia podyplomowe. Ze względu na krótki czas trwania (zazwyczaj 2–3 semestry) oraz wąski profil umożliwiają one szybkie zdobycie specjalistycznej wiedzy, umiejętności czy określonych uprawnień, zwiększających atrakcyjność absolwenta na rynku pracy. W świetle ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 20 lipca 2018 roku możliwość prowadzenia studiów podyplomowych mają, obok uczelni, także instytuty badawcze oraz instytuty Polskiej Akademii Nauk. Ustawa nakreśla uprawnionym jednostkom dość ogólne ramy realizacji tego rodzaju studiów⁴. Jej zapisy mówią, że nauka trwa nie krócej niż 2 semestry, a program studiów umożliwia uzyskanie co najmniej 30 punktów ECTS i określa efekty uczenia się dla kwalifikacji częściowych uwzględniające charakterystyki Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) na poziomie 6, 7 albo 8⁵. Uczestnikiem studiów podyplomowych może zostać osoba, która posiada ukończone przynajmniej studia I stopnia, a po zakończeniu studiów otrzymuje świadectwo wydawane przez podmiot prowadzący studia. Ukończenie studiów umożliwia uzyskanie kwalifikacji częściowych⁶ na 6, 7 albo 8 poziomie PRK (Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 20 lipca 2018 r., art. 160, 162, 163).

³ Zob. więcej np. na: http://uwm.edu.pl/socjologia/?page_id=43; <https://www.historia.umk.pl/studia/plany-zajec/>.

⁴ Warto tu wspomnieć, że do 2016 roku uczelnie miały uprawnienia do prowadzenia studiów podyplomowych tylko w zakresie związanym z prowadzonymi kierunkami studiów. W przypadku, gdy program wykraczał poza ten zakres, do prowadzenia studiów wymagana była zgoda ministra, wydawana po zasięgnięciu opinii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego (Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dn. 25.07.2015 roku, art. 8). Na mocy nowelizacji ustawy (2016) zniesiono to ograniczenie i uczelnie zyskały szerszą niż dotąd swobodę w kształtowaniu oferty studiów podyplomowych.

⁵ Przywołane w ustawowej definicji poziomy PRK to element ramy pojęciowej powiązanej ze Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji (ZSK). System ten odgrywa w Polsce istotną rolę w realizacji polityki na rzecz rozwoju kształcenia całościowego, a Rama Kwalifikacji jest jednym z dwóch głównych narzędzi systemu. Składa się na nią osiem wyodrębnionych poziomów kwalifikacji odpowiadających odpowiednim poziomom ram europejskich. Numery poziomów PRK umieszczane na dyplomach, świadectwach, certyfikatach mają umożliwić „przetłumaczenie” kwalifikacji zdobytych w ramach jednego systemu edukacji na „uniwersalny język” zrozumiały na rynku pracy w innych krajach Unii Europejskiej (Chłoń-Domińczak 2017).

⁶ Kwalifikacje pełne na poziomie 6, 7 i 8 potwierdzają w Polsce odpowiednio: dyplom ukończenia studiów I stopnia, dyplom ukończenia studiów II stopnia/jednolitych studiów magisterskich i dyplom doktorski. Studia podyplomowe dają tylko kwalifikacje częściowe. Zatem absolwent studiów I stopnia po ukończeniu studiów podyplomowych wciąż będzie posiadał kwalifikację pełną na poziomie 6 (potwierdzoną dyplomem ukończenia studiów I stopnia) i odpowiednie kwalifikacje częściowe (potwierdzone świadectwem ukończenia studiów podyplomowych). Analogicznie

Po 1990 roku nastąpił bardzo dynamiczny rozwój tej formy kształcenia: w 1990 roku było w Polsce 33 tys. słuchaczy studiów podyplomowych, zaś 20 lat później już 170 tys. (GUS 2009, 2011). W ostatnich latach dynamika na rynku studiów podyplomowych została zahamowana. To, co zwraca szczególną uwagę to fakt, że odbywa się to kosztem uczelni publicznych: na uczelniach publicznych liczba słuchaczy w roku 2017 stanowiła 56% liczby słuchaczy z 2010 roku, zaś na uczelniach niepublicznych – 114% (zob. tabela 1). O ile dziesięć lat temu (2008) blisko 65% słuchaczy wybierało studia podyplomowe na uczelniach publicznych, dzisiaj większa część rynku (ponad 58%) studiów podyplomowych należy do instytucji niepublicznych⁷. Wyraźnie zmalała liczba słuchaczy na uniwersyteckich studiach podyplomowych, w 2017 roku spadła ona poniżej 21 tys. (a jeszcze w 2008 roku było ich ok. 42 tys.). Przeciwny kierunek ma zmiana liczby studentów na uczelniach klasyfikowanych przez GUS jako „pozostałe”. Jeśli weźmiemy pod uwagę tylko uczelnie niepubliczne (które zdecydowanie dominują w tej kategorii) – to w 2017 roku liczba słuchaczy wynosiła tam ok. 45 tys. (wobec niespełna 24 tys. w 2008). Łatwo zauważyć zatem, że tak, jak w przypadku uniwersytetów liczba słuchaczy studiów podyplomowych stopniała w ciągu kilku lat więcej niż o połowę, tak w kategorii „pozostałych” (niepublicznych) uczelni blisko dwukrotnie wzrosła. Interesujące są również dane dotyczące wyższych szkół ekonomicznych. W tej kategorii w przypadku uczelni publicznych również zauważymy spadek liczby słuchaczy, zaś w przypadku niepublicznych – największy wzrost wśród wszystkich typów uczelni (GUS 2009–2018).

Tabela 1. Liczba słuchaczy studiów podyplomowych wg typów uczelni w latach 2010–2017

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2017 do 2010
Szkoły wyższe (ogółem)	165078	162049	144041	130433	120833	127517	131461	131825	80%
Publiczne szkoły wyższe	98080	89925	74316	65759	61147	59413	57559	55184	56%
Niepubliczne szkoły wyższe	66988	72484	69725	64474	59686	68104	73902	76641	114%

będzie wyglądała sytuacja w przypadku absolwentów studiów II (7 poziom PRK) i III stopnia (8 poziom PRK) (Chłoi-Domińczak 2017).

⁷ We wszystkich porównaniach mowa jest o tej części rynku studiów podyplomowych, którą obejmują uczelnie wyższe.

Uniwersytety (ogółem)	45259	41892	33286	27967	25477	24536	21996	20664	46%
Pozostałe szkoły wyższe (ogółem)	40329	45311	44443	41230	38648	44303	47836	47341	117%
Pozostałe szkoły wyższe – publiczne ⁸	2982	3338	2711	2542	2490	2569	2784	2754	92%
Pozostałe szkoły wyższe – niepubliczne	37347	41973	41732	38688	36158	41734	45052	44587	119%
Wyższe szkoły ekonomiczne publiczne	15048	13389	11754	10421	9308	9883	10261	9954	66%
Wyższe szkoły ekonomiczne niepubliczne	21839	22127	20464	20166	19018	21606	24326	28353	130%

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów GUS „Szkoły wyższe i ich finanse” z lat 2011–2018.

Warto w tym miejscu przytoczyć dane obrazujące odwrotne tendencje obserwowane w zakresie liczby studentów kształcących się na studiach I i II stopnia. W tym przypadku to grupa uczelni niepublicznych zdecydowanie bardziej dotkliwie odczuwa konsekwencje m.in. procesów demograficznych, gdyż studenci w pierwszej kolejności, z racjonalnych pobudek, rezygnują z odpłatnych form kształcenia (Antonowicz, Gorlewski, 2011). Na uczelniach publicznych w 2017 roku liczba studiujących stanowiła 77% analogicznej liczby z roku 2010, zaś w przypadku uczelni niepublicznych – tylko 55% (GUS 2011, 2018)⁹. Nie bez wpływu na tę sytuację pozostało również stopniowe wyczerpywanie się rezerwuaru osób dorosłych korzystających z możliwości zdobycia wyższego wykształcenia, która otworzyła się po 1990 roku wraz z pojawieniem się odpłatnych studiów niestacjonarnych (studenci niestacjonarni stanowili i stanowią zdecydowaną większość studentów uczelni niepublicznych w Polsce). Na podstawie przywołanych

⁸ W tej kategorii ujęte są głównie państwowe uczelnie zawodowe.

⁹ Liczba studentów uczelni niepublicznych spadła z 624 tys. (w rekordowym roku akademickim 2009/10) do 322 tys. (2017/2018).

danych można przyjąć, że znaczący spadek przychodów¹⁰, wynikający ze zmniejszenia liczby studentów, mógł spowodować, że obszar *lifelong learning* (w tym kształcenie podyplomowe) stał się szczególnie atrakcyjny dla podmiotów niepublicznych, finansowanych z czesnego, i skłonił je do większej aktywności na tym polu, a w efekcie – uzyskania przewagi na rynku.

Studia podyplomowe, zarówno w przypadku publicznych, jak i niepublicznych szkół wyższych, są odpłatną formą kształcenia. To oznacza, że obszar ten ma charakter komercyjny, a instytucje edukacji wyższej pełnią tu jednocześnie funkcję podmiotów rynkowych konkurujących o kandydatów na studia. Konkurencja ta, na co zwraca uwagę Mirosława Pluta-Olearnik, może bazować nie tylko na specyfice (np. biznesowym charakterze) szkoły czy kierunkach studiów, ale też narzędziach marketingu, w tym: produkcie (w rozumieniu usługi edukacyjnej), cenie, kadrze, dystrybucji (w rozumieniu dostępności, jak również bazy materialnej) oraz mechanizmach komunikacji i promocji (Pluta-Olearnik, 2009)¹¹. Na rzecz wykorzystania tych ostatnich przemawia wysoki stopień konwergencji szkół wyższych – 4 na 5 polskich uczelni kształci w mniejszym lub większym stopniu w zakresie zarządzania, marketingu czy ekonomii (Kulig, Lisiecki, 2011).

Czy przewaga uczelni niepublicznych na rynku studiów podyplomowych rzeczywiście jest efektem konsekwentnie realizowanej strategii konkurencyjnej obejmującej wyżej wymienione narzędzia? I czy w związku z tym uniwersytety i inne uczelnie publiczne mają niewielkie szanse na (od)zyskanie większego udziału w tym segmencie rynku? Próba odpowiedzi na te pytania zostanie sformułowana w dalszej części tekstu na podstawie wyników badań przeprowadzonych wśród słuchaczy studiów podyplomowych różnych typów uczelni.

Nota metodologiczna

Badanie, którego wyniki zostaną w dalszej części przywołane, było jednym z elementów projektu badawczego „Szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych na przykładzie studiów podyplomowych”. W badaniu zrealizowanym techniką ankiety audytoryjnej wzięło udział 215 osób – słuchaczy studiów podyplomowych na kierunkach należących do grupy o szerokim profilu ekonomiczno-administracyjno-społecznym (siedem podgrup wg klasyfikacji ISCED 2013)¹². Ankiety przeprowadzono łącznie na 11 uczelniach (publicznych, w tym szerokoprofilowych uniwersytetach

¹⁰ Przychody z działalności dydaktycznej na uczelniach niepublicznych ogółem spadły z 2 782 353,4 (tys.) do 2 020 940,2 (tys.). Jeśli weźmiemy pod uwagę tylko przychody z opłat za zajęcia dydaktyczne, będzie to spadek z 2 462 067,2 (tys.) do 1 673 600,7 (tys.) (GUS 2011, GUS 2018).

¹¹ Klasyczne instrumenty marketingu to: produkt, cena, promocja i dystrybucja. W przypadku usług nie tylko edukacyjnych jako instrumenty uzupełniające traktowane są m.in. personel (kadra) i procesy.

¹² Studia podyplomowe na wspomnianych kierunkach cieszą się, obok studiów pedagogicznych, największą popularnością. Jednak w odróżnieniu od nich nastawione są na dużo szerszą, bardziej zróżnicowaną grupę odbiorców.

i publicznych uczelniach zawodowych¹³, oraz niepublicznych) zlokalizowanych w województwach: kujawsko-pomorskim (4 uczelnie), pomorskim (4 uczelnie) i łódzkim (3 uczelnie). Do badania zostały celowo wybrane te województwa, które cechują się stabilnym rynkiem studiów podyplomowych, tj. rozbudowaną siecią instytucji oferujących tę formę kształcenia oraz znaczącą (na tle innych regionów), w miarę stałą liczbą słuchaczy studiów podyplomowych, nie podlegającą w ostatnich latach gwałtownym przemianom. Wśród respondentów 27% stanowili słuchacze publicznych uczelni zawodowych (PUZ), 31% słuchacze uniwersytetów, zaś 42% słuchacze uczelni niepublicznych.

Niewielka próba respondentów wynika z faktu, że przeprowadzone badanie ankietowe stanowiło uzupełnienie danych zgromadzonych przy użyciu innych metod i technik badawczych i docelowo będzie stanowiło komponent szerszej analizy. Świadomość ograniczeń związanych z wielkością i doбором próby nakazuje wyraźnie w tym miejscu zaznaczyć, że uzyskane wyniki nie mogą stanowić podstaw do szerszych generalizacji. Analiza omawianego fragmentu badań nasunęła jednak na tyle ciekawe i jednocześnie zaskakujące (w kontekście omówionej na wcześniejszych stronach dynamiki rynku studiów podyplomowych) spostrzeżenia/wnioski, że autorka postanowiła zaprezentować je w odrębnej formie w postaci niniejszego artykułu. Ze względu na fakt, że badaniu poddano kilka jednostek przynależących do każdego typu instytucji, wykracza ono poza li tylko studium przypadku, a co za tym idzie, wydaje się, że zaproponowane (wstępne) wnioski można z powodzeniem potraktować jako punkt wyjścia do dalszych, pogłębionych badań.

Kim są słuchacze studiów podyplomowych? Krótka charakterystyka i motywacje

Dziewięćcioro na dziesięćcioro spośród badanych słuchaczy to osoby pracujące. Największą grupę (46%) stanowią osoby między 26 a 35 rokiem życia, drugą pod względem wielkości (31%) osoby od 36 do 45 roku życia. Osoby poniżej 26 i powyżej 45 roku życia stanowią odpowiednio 11% i 12% (przy czym wśród słuchaczy praktycznie nie ma osób po 55 roku życia). Potwierdza to wcześniejsze ustalenia badaczy wskazujące na dużą aktywność edukacyjną osób w wieku, który przypada na okres największej dynamiki rozwoju, a także zmian w obszarze aktywności zawodowej (zob. np. Grabowska i in., 2015).

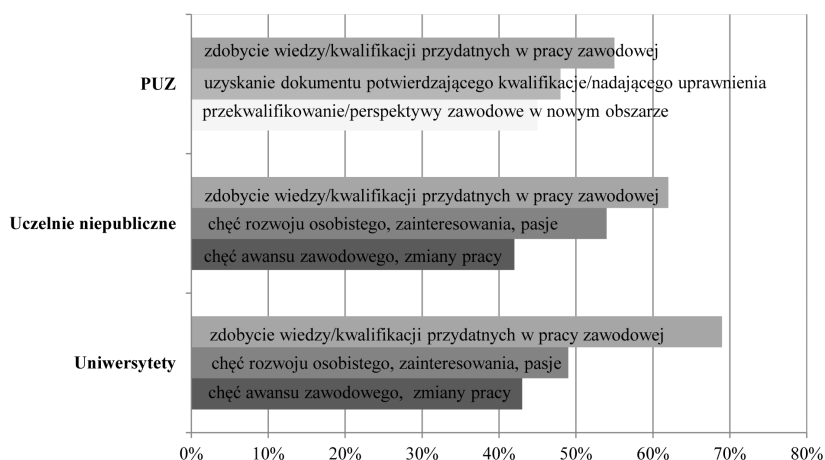
Motywy, które skłoniły uczestników do podjęcia studiów, to przede wszystkim: 1) zdobycie wiedzy/kwalifikacji przydatnych w pracy zawodowej (62% wskazań), 2) chęć rozwoju osobistego, zainteresowania, pasje (50%), 3) chęć awansu zawodowego, w tym również zmiany pracy (39%), 4) uzyskanie dokumentu poświadczającego kwalifikacje bądź nadającego uprawnienia w wybranej

¹³ Dawniej państwowe wyższe szkoły zawodowe, Nowe nazewnictwo wprowadzono w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dn. 20 lipca 2018 r.

dziedzinie (34%) oraz 5) stworzenie perspektyw zawodowych w nowym obszarze, tj. przekwalifikowanie (31%)¹⁴.

Słuchacze uniwersytetów i uczelni niepublicznych to grupa dość jednorodna pod względem motywacji. Co ciekawe, na tym tle wyróżnia się profil słuchaczy publicznych uczelni zawodowych. Na „chęć awansu zawodowego, w tym zmiany pracy”, jako motywator do podjęcia studiów wskazało zauważalnie mniej słuchaczy tego typu szkół (28% w porównaniu do 42% na uczelniach niepublicznych i 43% na uniwersytetach). Z kolei „uzyskanie dokumentu poświadczającego kwalifikacje bądź nadającego uprawnienia w wybranej dziedzinie” było motywacją dla dużo większej grupy słuchaczy PUZ (48%) niż w przypadku innych uczelni (28%), podobnie jak „przekwalifikowanie” (45% wskazań w porównaniu do 28% na uczelniach niepublicznych i 22% na uniwersytetach). Różnice te mogą być powiązane ze specyfiką lokalnych rynków pracy. Siedziby badanych PUZ zlokalizowane są w mniejszych miejscowościach¹⁵, co przekłada się na wyższy poziom bezrobocia, mniejsze możliwości rozwoju/awansu zawodowego, a także zmiany pracodawcy wynikającej z inicjatywy pracownika. W tym kontekście przekwalifikowanie może być traktowane jako zabezpieczenie na wypadek konieczności utraty dotychczasowego zatrudnienia i zwiększenia szans w trakcie poszukiwania kolejnej pracy. Deklaracje te mogą stanowić dla tej grupy uczelni wskazówkę przydatną na etapie konstruowania zarówno oferty studiów, jak i programów kształcenia uwzględniających komponenty umożliwiające uzyskanie uprawnień zawodowych. Zestawienie najczęściej wskazywanych motywów podjęcia studiów przedstawia wykres 1.

Wykres 1. Główne motywy podjęcia studiów podyplomowych w zależności od typu uczelni (wyższe szkoły zawodowe, uczelnie niepubliczne, publiczne uniwersytety)



Źródło: opracowanie własne.

¹⁴ Respondenci mieli możliwość wybrania maksymalnie 3 odpowiedzi z zaproponowanej kafeterii.

¹⁵ 75, 107 i 117 tys. mieszkańców.

Absolwenci nie decydują się „automatycznie” na realizację studiów podyplomowych na macierzystej uczelni (w przebadanej grupie zrobił tak mniej niż co trzeci). Kluczowe czynniki, które w przypadku respondentów zdecydowały o wyborze konkretnej uczelni, to: 1) konkretny kierunek znajdujący się w ofercie (67% wskazań), 2) program zawierający potrzebne zagadnienia (38%) oraz 3) praktyczny charakter kształcenia (33%). Zaskakująco niewielki odsetek respondentów zwrócił uwagę na prestiż uczelni (12%) czy też uznanie, jakim cieszy się ona wśród pracodawców (5%). Powyższe deklaracje wskazują na bardzo pragmatyczną orientację słuchaczy. Prestiż, który w przypadku uczelni publicznych z długą tradycją jest naturalnym wyróżnikiem, nie jest poszukiwanym atutem, na którym można budować przewagę konkurencyjną¹⁶. To w pewnym stopniu może tłumaczyć zmniejszający się udział uniwersytetów w segmencie edukacji dorosłych. Dla kandydatów liczy się nie tyle logo renomowanej instytucji, co konkretny pakiet praktycznej wiedzy, swoista „skrzynka z narzędziami”, w którą mają nadzieję zostać wyposażeni w trakcie studiów. Ponadto słuchacze chcą się uczyć w komfortowych warunkach i dogodnej lokalizacji – dla 23% osób warunki studiowania (lokalizacja, baza lokalowa) są jednym z najważniejszych czynników decydujących o wyborze szkoły. Co ciekawe, za studia są gotowi (niemało) zapłacić – tylko co dziesiąty uczestnik studiów wskazał na cenę studiów jako decydującą w procesie dokonywania wyboru.

Analiza powyższych danych wskazuje na te elementy, które mogą odegrać kluczową rolę w budowaniu przewagi konkurencyjnej na rynku i te, których znaczenie wydaje się marginalne. Do tych pierwszych z pewnością można zaliczyć produkt edukacyjny (w rozumieniu konkretnego programu i konkretnego charakteru kształcenia) i powiązaną z nim kadre dydaktyczną, jak również bazę materialną uczelni. Należy tu zwrócić uwagę również na aspekt komunikacji z kandydatami, głównie on-line, gdyż po wiedzę na temat studiów podyplomowych sięga do Internetu troje na czworo z nich. Nikłą rolę odgrywa zaś prestiż i rozpoznawalność uczelni oraz cena studiów.

Ze względu na omówioną wcześniej dynamikę rynku studiów podyplomowych można byłoby się spodziewać, że dominacja uczelni niepublicznych wynika z ich realnej przewagi konkurencyjnej w zakresie wspomnianych elementów związanych ze świadczeniem usług edukacyjnych. Czy rzeczywiście tak jest? Wyniki badania są dość zaskakujące.

¹⁶ Z odmienną sytuacją możemy mieć do czynienia w przypadku studiów MBA (Master of Business Administration), które w Polsce również należą do kategorii studiów podyplomowych. Ze względu na ich odrębną specyfikę (inny odbiorca – wyższa kadra kierownicza, wyższy próg wejścia – wysokie ceny studiów) nie zostały one ujęte w badaniu.

Czy niepubliczna znaczy lepsza? Opinie słuchaczy na temat oferty i realizacji procesu kształcenia na studiach podyplomowych

Słuchacze studiów podyplomowych zapytani o to, które, ich zdaniem, uczelnie mają lepszą ofertę kształcenia adresowaną do osób dorosłych¹⁷ wcale nie wskazują jednoznacznie na jeden segment. 30% z nich uznało, że oferta różnych typów instytucji jest zbliżona, kolejnych 34% zaznaczyło odpowiedź „trudno powiedzieć”. 23% respondentów wskazało na przewagę uczelni publicznych w tym zakresie, zaś tylko 13% – na przewagę szkół niepublicznych.

W pytaniu o ogólny poziom satysfakcji ze studiów („w jakim stopniu jest Pan/Pani zadowolony/a z podjętych studiów podyplomowych?”) słuchacze wystawili uczelniom dość wysoką ocenę: 4,05 w pięciostopniowej skali (średnia ocen respondentów ze wszystkich 11 uczelni). Poniżej 4,0 oceniono 5 uczelni (2 publiczne i 3 niepubliczne – w tym dwie najniższe oceny na poziomie 3,6). Najwyższe noty (4,9) od słuchaczy otrzymały dwie uczelnie: jedna publiczna i jedna niepubliczna.

Duże znaczenie dla ogólnego zadowolenia ze studiów ma wykorzystanie preferowanych przez słuchaczy metod w praktyce edukacyjnej. Słuchacze dzielą się dość równomiernie na zwolenników metody podającej, choć w pewnym stopniu angażującej słuchaczy (44% wskazań na wykład konwersatoryjny) oraz różnych form *learning by doing* pod nadzorem wykładowcy, np. warsztaty, projekty (46% wskazań). Ci słuchacze, w przypadku których stopień zgodności preferencji co do stosowanych metod i stosowanej praktyki edukacyjnej jest wysoki (wykładowcy preferowane metody stosują „w dużym stopniu”), oceniają poziom zadowolenia ze studiów na 4,46 (w pięciostopniowej skali). Wtedy, gdy są one stosowane „w pewnym stopniu”, ocena ta wynosi 3,96, zaś tam, gdzie tylko „w niewielkim stopniu” ocena zadowolenia ze studiów spada do 3,00. Wszystkie uczelnie starają się odpowiadać na oczekiwania słuchaczy w tym zakresie. 86% słuchaczy uczelni niepublicznych, 83% słuchaczy PUZ i 78% słuchaczy uniwersytetów deklaruje, że wykładowcy (w „dużym” lub „pewnym” stopniu) stosują metody preferowane przez uczestników zajęć¹⁸.

Za wskaźnik ogólnej satysfakcji można również uznać deklarację ponownego wyboru studiów podyplomowych na uczelni, na której aktualnie są one realizowane. Zdecydowana większość badanych (71%) ponownie zdecydowałaby się na wybór tych samych studiów (suma odpowiedzi „tak” i „raczej tak”), przy czym odpowiedzi okazały się zróżnicowane nie tyle pomiędzy poszczególnymi segmentami uczelni, co wewnątrz nich. W przypadku uniwersytetów odsetek osób przekonanych o słuszności dokonanego wyboru wyniósł od 63 do 94%¹⁹, w przypadku

¹⁷ W tym studia podyplomowe, kursy, szkolenia.

¹⁸ Niewielka przewaga uczelni niepublicznych zostaje zniwelowana, gdy weźmiemy pod uwagę tylko odsetek odpowiedzi „w dużym stopniu”: w przypadku uczelni niepublicznych jest on niższy (39%) niż w przypadku pozostałych (48%).

¹⁹ To najwyższe wskazanie wśród wszystkich uczelni.

PUZ od 58% do 85%, a w przypadku uczelni niepublicznych od 53%²⁰ do 85%. Największy odsetek rozczarowanych odnotowano w przypadku dwóch uczelni niepublicznych, gdzie mniej więcej co czwarty słuchacz nie zdecydowałby się ponownie na naukę w obecnej szkole (26 i 27%).

Już na poziomie ogólnej oceny zadowolenia z podjętych studiów zwraca uwagę fakt, że opinie słuchaczy szkół niepublicznych wcale nie pozycjonują tej grupy uczelni jako tych, które mają przewagę nad konkurentami na rynku. Wyrażenie widoczne jest, że wybór określonego typu uczelni nie determinuje wysokiego poziomu satysfakcji słuchaczy, o czym świadczą zróżnicowane opinie uczestników studiów różnych uczelni w ramach jednej kategorii. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy może być duża dowolność szkół w zakresie ustanawiania zarówno oferty, jak i programów kształcenia na studiach podyplomowych. W przypadku omawianych tu kierunków ustawa określa bowiem jedynie pozostawiające dużą swobodę warunki brzegowe (minimalna liczba semestrów i punktów ECTS). To oznacza, że nawet w ramach jednej instytucji, w zależności od kompetencji osób odpowiedzialnych za konkretny kierunek oraz dobranych przez nie treści i wykładów, pojawić się mogą programy różnej jakości. Zwłaszcza w przypadku uczelni niepublicznych nakłada się na to dodatkowo duży poziom wewnętrznego zróżnicowania tej części sektora, naiwnym wydaje się bowiem oczekiwanie utrzymania zbliżonego poziomu przez 241 szkół (dane z systemu POLON na dzień 27.03.2019).

Respondenci zostali również poproszeni o ocenę poszczególnych elementów związanych z 1) organizacją i warunkami kształcenia, 2) realizacją procesu dydaktycznego, 3) praktycznym (oczekiwanym) wymiarem kształcenia oraz 4) kadrą dydaktyczną (zob. tabele 2–5). Uczelnie niepubliczne niemal we wszystkich kategoriach uzyskały od swoich słuchaczy niższe noty niż publiczne uniwersytety i wyższe szkoły zawodowe²¹.

Wśród elementów związanych z organizacją i warunkami realizacji studiów zwraca uwagę zwłaszcza najniższa ocena obsługi administracyjnej słuchaczy, choć to uczelnie niepubliczne, jako jedyna grupa, posiadają w swoich strukturach wyodrębnione i rozbudowane jednostki dedykowane obsłudze słuchaczy studiów podyplomowych. W przypadku badanych uczelni publicznych obowiązki te pełnią często osoby zatrudnione na stanowiskach administracyjnych w ramach innych działów, np. dziekanatów. Zaskakuje również niższa, w porównaniu do konkurencji, ocena dla elastyczności m.in. w zakresie finansowania studiów (uczelnie niepubliczne aktywnie wykorzystują elastyczność cenową w komunikacji) oraz infrastruktury (tabela 2). Krytyczna ocena może w tym przypadku wynikać z podwyższonych oczekiwań słuchaczy szkół niepublicznych, które funkcjonują i traktowane są jako podmioty komercyjne świadczące usługi edukacyjne, a więc

²⁰ To z kolei najniższy odsetek wskazań.

²¹ Kolorem zielonym oznaczono w nich pola z ocenami najwyższymi, czerwonym z najniższymi.

„z natury” w większym stopniu zorientowane na oczekiwania klientów i im podporządkowane. Oczekiwania te mogą przybierać postać postawy roszczeniowej i dotyczyć zarówno dostępności pracowników, tempa załatwiania spraw, jak i warunków lokalowych²².

Tabela 2. Organizacja i warunki studiowania – ocena słuchaczy studiów podyplomowych

	ogółem	PUZ	UNI	NIEP.
OCENA ORGANIZACJI I WARUNKÓW STUDIOWANIA				
Warunki studiowania (infrastruktura: sale, sprzęt, przestrzenie wspólne, dostępność punktów usługowych)	3,85	4,00	3,71	3,85
Organizacja procesu kształcenia: godziny zajęć, terminy zjazdów	4,22	4,43	4,13	4,15
Obsługa administracyjna słuchaczy: komunikacja z odpowiednią jednostką, jej godziny funkcjonowania, dostęp do informacji	4,16	4,25	4,20	4,08
Elastyczność, otwartość uczelni na sygnalizowane potrzeby i sugestie słuchaczy (ogólnie)	4,13	4,35	4,16	3,97
Elastyczność w zakresie opłat za studia (np. system ratalny)	4,54	4,75	4,56	4,43

Źródło: opracowanie własne.

Słuchacze studiów podyplomowych na uczelniach niepublicznych bardziej krytycznie oceniają kompetencje kadry dydaktycznej zaangażowanej w prowadzenie zajęć. Nieco niżej niż słuchacze pozostałych szkół oceniają również relacje pomiędzy uczestnikami i wykładowcami. Niższa ocena kompetencji prowadzących może być efektem swoistego „outsourcingu”, z którym mamy do czynienia w przypadku uczelni niepublicznych. Opracowaniem programu studiów, jak również kompletowaniem kadry zajmują się często zewnątrzni współpracownicy uczelni, bazując na swojej wiedzy, doświadczeniu, rozpoznaniu rynku i sieci kontaktów. W niektórych przypadkach oczekiwania słuchaczy mogą przewyższać możliwości zaangażowanych w prowadzenie zajęć osób, a sama weryfikacja ich wiedzy i kompetencji odbywa się już w trakcie studiów. Rozpoznawalny i uznany na rynku ekspert w swojej dziedzinie nie zawsze sprawdza się w roli nauczyciela, która wymaga więcej niż tylko wiedzy i doświadczenia, ale też umiejętności jej przekazania. Pożądany profil wykładowcy, łączący doświadczenia praktyczne

²² Wysoka ocena PUZ w tym ostatnim obszarze może wiązać się z faktem, że badane uczelnie z sukcesem zainwestowały w ten obszar duże środki pozyskane z funduszy unijnych, przez co standard bazy dydaktycznej znacząco wzrósł (co dało się zauważyć w trakcie realizacji badań).

i warsztat dydaktyczny, reprezentować może najwyżej oceniona przez słuchaczy kadra wyższych szkół zawodowych. Ze względu na specyfikę uczelni składa się ona w dużej mierze z osób, które w swojej biografii zawodowej przeplatają bądź łączą rolę nauczyciela akademickiego z zatrudnieniem/pracą zarobkową w konkretnej branży poza uczelnią (tabela 3).

Tabela 3. Kadra dydaktyczna – ocena słuchaczy studiów podyplomowych

	ogółem	PUZ	UNI	NIEP.
OCENA KADRY DYDAKTYCZNEJ				
Kompetencje i dobór kadry dydaktycznej	4,34	4,53	4,52	4,10
Kontakt z wykładowcami, w tym dostępność wykładowców poza zajęciami	4,17	4,30	3,94	4,24
Jakość relacji między słuchaczami i wykładowcami (podmiotowość, szacunek, partnerstwo)	4,69	4,68	4,74	4,65

Źródło: opracowanie własne.

Również ocena samego procesu kształcenia nie wypada z punktu widzenia uczelni niepublicznych korzystnie. I to pomimo zaangażowania większego grona praktyków spoza uczelni – na przewagę zewnętrznych współpracowników, ekspertów z różnych obszarów i branż w gronie wykładowców wskazało aż 75% słuchaczy uczelni niepublicznych w porównaniu do 31% słuchaczy PUZ i 28% słuchaczy uniwersytetów. Jednak, jak widać, nie przekłada się to ani na większą atrakcyjność zajęć, ani na ich lepsze dostosowanie (w zakresie treści i metod) do potrzeb słuchaczy. Z jednej strony można to spróbować uzasadnić potencjalnymi, wspomnianymi już wyżej, brakami warsztatowymi osób prowadzących zajęcia, które bez wątplenia przekładają się na atrakcyjność zajęć i umiejętność ich dostosowania do potrzeb grupy. Z drugiej jednak strony, niezadowolenie wynikające z niewystarczającego dostępu do materiałów bądź niedostatecznie „zindywidualizowanych” treści zajęć sugeruje, że oceny te można byłoby powiązać również z wysokim poziomem oczekiwań, w którym aktywność i nakład pracy samego słuchacza ograniczone są w procesie kształcenia do minimum (tabela 4).

To, co wydaje się najbardziej zaskakujące, to ocena dotycząca praktycznego wymiaru kształcenia. Zaangażowanie większej niż w przypadku innych uczelni liczby zewnętrznych ekspertów nie przekłada się ani na wyższą ocenę kadry dydaktycznej, ani na wyższą ocenę procesu kształcenia (co przedstawiono wyżej), ani też na wyższą ocenę praktycznego wymiaru kształcenia. Ten aspekt przez słuchaczy wszystkich typów uczelni zgodnie wskazywany jest jako słaba strona studiów (zob. tabela 5), jednak to słuchacze uczelni niepublicznych, którzy w ramach zajęć mają dostęp do największej liczby praktyków z rynku, oceniają go najniżej. Zaskakująca wydaje się zwłaszcza najwyższa ocena uniwersytetów w zakresie

współpracy z biznesem, gdyż to uczelnie niepubliczne, m.in. angażując liczne grono zewnętrznych ekspertów, pozycjonują swoje studia podyplomowe jako „praktyczne” i realizowane w ścisłej współpracy z przedstawicielami środowiska gospodarczego, niejako w opozycji do studiów uniwersyteckich. W kontekście przywołanych wyników nasuwa się przypuszczenie, że tak silny akcent położony w komunikacji marketingowej na powyższe wyróżniki może przynieść dwojaki skutek. Tym zamierzonym jest rekrutacja kandydatów na studia, tym niezamierzonym zaś – takie ukształtowanie i zwiększenie ich oczekiwań, które generuje rozczarowanie w konfrontacji z rzeczywistością (tabela 5).

Tabela 4. Proces kształcenia – ocena słuchaczy studiów podyplomowych

	ogółem	PUZ	UNI	NIEP.
OCENA PROCESU KSZTAŁCENIA				
Formuła zajęć, atrakcyjność i zróżnicowanie stosowanych przez wykładowców metod nauczania	4,08	4,12	4,09	4,05
Zaangażowanie uczestników w toku zajęć, odwoływanie się przez prowadzących do doświadczeń uczestników studiów	4,37	4,34	4,33	4,43
Dostosowanie metod prowadzenia zajęć do potrzeb i sugestii słuchaczy	4,03	4,11	4,12	3,92
Dostosowanie treści omawianych na zajęciach do potrzeb i sugestii słuchaczy	4,03	4,12	4,13	3,91
Dostęp do materiałów dydaktycznych (elektronicznych/ drukowanych), które otrzymują słuchacze	4,21	4,52	4,17	4,05

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Praktyczny wymiar kształcenia – ocena słuchaczy studiów podyplomowych

	ogółem	PUZ	UNI	NIEP.
OCENA PRAKTYCZNEGO WYMIARU KSZTAŁCENIA				
Praktyczny charakter studiów (zarówno w zakresie treści programowych, jak i doboru osób prowadzących zajęcia)	4,10	4,38	4,09	3,92
Przełożenie realizowanych studiów na kompetencje istotne z punktu widzenia mojej pracy zawodowej	3,95	4,17	4,03	3,74
Współpraca uczelni z podmiotami gospodarczymi (biznesem) w zakresie realizacji studiów podyplomowych	3,95	4,00	4,26	3,67

Źródło: opracowanie własne.

Jako najsłabszy element słuchacze wszystkich typów szkół zgodnie wskazali na zbyt mały nacisk na kształcenie praktyczne, przy czym warto zauważyć, że największe zastrzeżenia do tego obszaru mają słuchacze uczelni niepublicznych. Stało się tak, pomimo że to właśnie uczelnie niepubliczne są tymi, które w największym stopniu opierają swoje studia na kadrze złożonej z zewnętrznych współpracowników, czynnych zawodowo ekspertów z różnych obszarów i branż, najczęściej z wieloletnią praktyką zawodową. Na ich przewagę w gronie wykładowców wskazało aż 75% słuchaczy uczelni niepublicznych (od 60 do 85% w przypadku poszczególnych instytucji)²³. Zestawienie porównawcze słabych stron poszczególnych typów szkół obrazuje tabela 6.

Tabela 6. Słabe strony studiów podyplomowych wskazywane przez słuchaczy różnych typów uczelni (najwięcej wskazań)

uniwersytety	PUZ	niepubliczne ²⁴
Zbyt mały nacisk na kształcenie praktyczne (25%)	Zbyt mały nacisk na kształcenie praktyczne (28%)	Zbyt mały nacisk na kształcenie praktyczne (33%)
Mało atrakcyjne metody prowadzenia zajęć (16%)	Zróżnicowany wyjściowy poziom wiedzy (28%)	Brak umiejętności dostosowania programu do oczekiwań grupy (26%)
Organizacja zajęć (15%)	Zbyt przeładowany program zajęć (12%)	Zróżnicowany wyjściowy poziom wiedzy (24%)
Zróżnicowany wyjściowy poziom wiedzy (13%)	Brak umiejętności dostosowania programu do oczekiwań grupy (9%)	Mało atrakcyjne metody prowadzenia zajęć (11%)
Zbyt przeładowany program zajęć (13%)	Mało atrakcyjne metody prowadzenia zajęć (9%)	Utrudniony dostęp do informacji organizacyjnych (10%)

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Punktem wyjścia dla niniejszych rozważań były dwa postawione na wstępie pytania. Pierwsze z nich dotyczyło źródeł przewagi konkurencyjnej uczelni

²³ Dla porównania – analogiczny odsetek wskazań wśród słuchaczy PUZ wyniósł 31% (od 13 do 64%), zaś wśród słuchaczy uniwersytetów – 28% (od 0 do 50%).

²⁴ Jedynie w tej grupie niewielka grupa słuchaczy (6%) zwróciła uwagę na niskie kompetencje wykładowców.

niepublicznych na rynku studiów podyplomowych. Drugie – oceny potencjału i szans szkół publicznych na zwiększenie udziału w tym segmencie rynku.

Przywołane wyniki badań (choć, jak już zaznaczono, należy je traktować jako badania wstępne) skłaniają w tym kontekście do sformułowania dwóch kluczowych refleksji. Dominacja uczelni niepublicznych w segmencie studiów podyplomowych nie wydaje się wynikać wprost z przewagi konkurencyjnej w zakresie elementów istotnych z punktu widzenia kandydatów. Zarówno produkt edukacyjny (w rozumieniu konkretnego programu i konkretnego charakteru kształcenia obejmujące m.in. formy pracy ze studentami czy organizację procesu kształcenia), powiązana z nim kadra dydaktyczna, jak i baza materialna uczelni niepublicznych została przez ich słuchaczy oceniona niżej niż analogiczne elementy w uczelniach publicznych. Uczelnie niepubliczne mają jednak wyraźną przewagę na polu komunikacji (w tym komunikacji marketingowej) z kandydatami i nasuwa się tu przypuszczenie, że to właśnie ten komponent może mieć istotny wpływ na skuteczność w pozyskiwaniu kandydatów na studia. W przypadku studiów podyplomowych wszystkie podmioty konkurują na tych samych warunkach, uczelnie publiczne nie mają przewagi w postaci puli nieodpłatnych usług (jak to się dzieje w przypadku studiów I i II stopnia), zatem większe prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu na rynku będą miały te uczelnie, które okażą się skuteczniejsze w komunikowaniu (choćby tylko potencjalnych) atrybutów. Ten element należałoby umieścić w szerszym kontekście organizacyjnym i wskazać na inne czynniki, które dają szkołom niepublicznym przewagę w omawianym segmencie. Z jednej strony to scentralizowany i sprawniejszy system zarządzania, który umożliwia skuteczną realizację przyjętej strategii adresowanej do wybranych grup docelowych, obejmujący np. profesjonalne badania rynku, celowane i intensywne działania marketingowe, zróżnicowane kanały sprzedażowe. Z drugiej, dużo większa elastyczność wynikająca z formuły prowadzenia studiów podyplomowych, opartej na współpracy z zewnętrznymi podwykonawcami. Oba czynniki przekładają się na dużo większą „zwinność” organizacji, jej szybkie dostosowanie się do zmieniających się realiów i potrzeb klientów, diagnozowanie i zagospodarowywanie rynkowych nisz i właściwie nieograniczony rozwój oferty.

Z punktu widzenia wysoce zhierarchizowanych uniwersytetów z wieloma rozproszonymi ośrodkami decyzji to niewątpliwie duże wyzwanie. Dodatkowo uwaga, siły i środki uczelni akademickich koncentrują się coraz bardziej na konkurencji na polu badań naukowych. I to głównie do aktywności w tym obszarze motywowani są ich pracownicy. Doskonalenie oferty edukacyjnej, tworzenie nowych programów i pozyskiwanie kandydatów na studia (zwłaszcza podyplomowe) schodzi w tym kontekście na dalszy plan. Nie bez znaczenia jest również specyfika środowiska akademickiego, które charakteryzuje co najmniej niechęć do zastosowania narzędzi biznesowych (w tym marketingu) wynikająca z niskiej świadomości ich różnorodności (Drapieńska, 2011). Jednak, zdaniem słuchaczy studiów podyplomowych, w zakresie oferowanych usług uniwersytety (czy szerzej:

uczelnie publiczne) wcale nie ustępują swoim niepublicznym konkurentom. Wydaje się, że uwzględniając wskazówki udzielane przez uczestników studiów (np. diagnozę słabych stron), mogłyby one udoskonalić swoją ofertę i z powodzeniem zawalczyć o zwiększenie swojego udziału w tym segmencie rynku. Biorąc pod uwagę istniejący potencjał, warto zastanowić się nad tym, co należy zrobić, aby został on jak najlepiej wykorzystany.

Bibliografia

1. Antonowicz, D., Gorlewski, M. (2011). *Demograficzne tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*. Warszawa: Instytut Sokratesa.
2. Chłóń-Domińczak, A. i in. (2017). *Polska Rama Kwalifikacji. Wiedza, kompetencje, umiejętności społeczne*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
3. Drapińska, A. (2011). *Zarządzanie relacjami na rynku edukacyjnym szkół wyższych*. Warszawa: PWN.
4. Grabowska, I., Kotowska, I., Panek, T. (2015). Warunki życia gospodarstw domowych. Edukacja. W: *Diagnoza Społeczna 2015, Warunki i Jakość Życia Polaków – Raport*. Contemporary Economics, 9/4, s. 97–107.
5. Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe. Proces Boloński 2020 – Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w nowej dekadzie. Leuven/Louvain-la-Neuve, 2009. Pobrane z: http://www.ehea.info/uploads/documents/leuven_i_louvain-la-neuve_komunikat.pdf (1.03.2019).
6. Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia „ET 2020”, 2009/C 119/02. Pobrane z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01)) (1.03.2019).
7. Kosmala, J. (2009). *Edukacja w społeczeństwie informacyjnym*. Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie.
8. Kulig, A., Lisiecki, P. (2011). Wyróżnić się, ale czym? Strategie marketingowe szkół wyższych. W: G. Nowaczyk, D. Sobolewski (red.), *Marketing w szkole wyższej. Przemiany w orientacji marketingowej*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.
9. Nowicki, J., Wiśniewski, P. (2015). *Uczymy się przez całe życie. Przewodnik po kształceniu ustawicznym*. Warszawa: Wojewódzki Urząd Pracy.
10. Odpowiedzialny biznes w Polsce. Dobre praktyki. Raport 2017. (2018). Warszawa: Forum Odpowiedzialnego Biznesu.
11. Perspektywa uczenia się przez całe życie. (2013). Warszawa: Rada Ministrów. Dostępne na: https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/01/plll_2013_09_10zal_do_uchwaly_rm.pdf.
12. Piekarska, A. (2006). Kariery w społeczeństwie informacyjnym. W: L. Haber, M. Niezgoda (red.), *Społeczeństwo informacyjne. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
13. Piorunek, M. (2009). *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
14. Pluta-Olearnik, M. (red.). (2009). *Przedsiębiorcza uczelnia i jej relacje z otoczeniem*. Warszawa: Difin.

15. Rezolucja Rady Europy w sprawie odnowionej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych 2011/C 372/01, 2011. Dostępne na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN).
16. Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego 2010–2020. Projekt środowiskowy. (2009). Warszawa: Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich.
17. Szkoły wyższe i ich finanse (2008–2017). Raporty z lat 2009–2018. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
18. Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dn. 20 lipca 2018, Dz.U. 2018, poz. 1668.

NON-PUBLIC MEANS BETTER? THE POSTGRADUATE STUDIES MARKET IN THE OPINION OF STUDENTS OF VARIOUS TYPE OF HIGHER SCHOOLS

Keywords: adult education, postgraduate studies, private higher education institutions, educational market

Summary: The area of lifelong education, including adult education, takes an important place among the priorities of educational policy, both at the national and European level. The increasing role of lifelong learning results in dynamic progress on the market of educational services. Also, Higher Education Institutions developed their offer addressed to adult students, proposing, among others, postgraduate studies. Last decade shows that especially institutions of private sector have strengthened their position in this segment of the market at the expense of the public institutions. Based on that one might expect that the supremacy of the particular group of institutions is due to their competitive advantage in the area of service's quality and offer. The aim of the article is to verify this assumption by presenting preliminary findings based on the research conducted among postgraduate students of different types of Higher Education Institutions.

Dane do korespondencji:

Agnieszka Anielska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Instytut Socjologii

Fosa Staromiejska 1a

87-100 Toruń

anielska@doktorant.umk.pl

Jolanta Spęta

ORCID 0000-0002-2543-2120

PROFILAKTYKA EGZYSTENCJALNA WOBEC ZACHOWAŃ SUICYDALNYCH W OKRESIE WCZESNEJ DOROSŁOŚCI

Słowa kluczowe: profilaktyka egzystencjalna, zachowania suicydalne, młodzi dorośli, edukacja dorosłych, sens życia.

Streszczenie: Zjawisko zachowań suicydalnych młodych dorosłych obserwowane jest od wielu lat nie tylko w Polsce. W tekście przedstawiono wybrane obszary współczesnych zagrożeń kondycji egzystencjalnej, a także zaprezentowano rolę szeroko pojętej profilaktyki, akcentując potrzebę profilaktyki egzystencjalnej wobec zachowań suicydalnych w okresie wczesnej dorosłości.

Wprowadzenie – wokół przyczyn kryzysu egzystencjalnego człowieka

Spośród wielu przeobrażeń towarzyszących współczesnemu człowiekowi, uwikłanych w kontekst kulturowy, gospodarczy, technologiczny, a szerzej cywilizacyjny, obok licznych szans i możliwości rozwoju, na uwagę zwracają składowe funkcjonowania zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i zbiorowym, klasyfikowane jako zagrożenie dla kondycji egzystencjalnej. W obliczu pojawiających się nowych trendów i procesów mogących stanowić egzemplifikację czy też wypadkową powyższych przeobrażeń, generowane są nowe kategorie i odsłony istniejących problemów społecznych. W kontekście jednostkowym oznacza to kompilację wielu dychotomicznych opcji działania. Z jednej strony wobec rosnących wymagań kompetencyjnych uruchamiany jest potencjał konstruktywnych rozwiązań, tworzony na bazie wiedzy całościowej, doświadczenia, wykształcenia, edukacji permanentnej i autoedukacji, wpisanych w całościowy projekt edukacyjny jednostki. Z drugiej zaś strony przerastające możliwości samodzielnego rozwiązania sytuacje problemowe generują szereg negatywnych opcji działania skutkujących ryzykiem kryzysu egzystencjalnego, który w konsekwencji może przybrać postać działań autodestrukcyjnych, w tym również zachowań suicydalnych.

Próba retrospektywnego, a zarazem holistycznego spojrzenia na sytuację egzystencjalną człowieka w okresie wczesnej dorosłości, a tym samym wskazania potencjalnych przyczyn kryzysu egzystencjalnego, odsyłając do szeregu wielorako uwarunkowanych aspektów, szczególnie eksponuje kategorie trwałości i zmienności. Implementowane w świadomości zbiorowej w ramach modelu

egzystencji opartego na postmodernistycznych założeniach braku jednoznaczności i fragmentaryczności doświadczeń w płynnej rzeczywistości, docierając do będącego w ciągłym procesie zmian dorosłego – uczącego się, mogą skutkować poczuciem zagubienia i globalnej dezorientacji, a w konsekwencji kryzysem. Do przyczyn kryzysu zaliczyć można prospektywiczną wizję rzeczywistości nie tylko społecznej, ale i indywidualnej, szczególnie gloryfikującej postęp będący swoistym dogmatem, w której wszelka trwałość ma być zastąpiona zmiennością, wraz z zanegowaniem wartości przeszłości. Warto w tym kontekście zauważyć, że wzmacnianie procesu autonomizacji jednostki dokonuje się równocześnie z osłabianiem tradycyjnych hierarchii wartości, a usamodzielniający się w ten sposób świat ludzki, jak dowodzi Bogdan Suchodolski, szuka sam w sobie swych praw i wartości sankcjonowanych z jednej strony w postaci pracy, nauki, techniki czy organizacji, z drugiej zaś w postaci historii umożliwiającej kumulowanie osiągnięć i wychowującej człowieka (1999, s. 36). Niezdolność zaadaptowania się do tak niestałego horyzontu doświadczeń uwidacznia się ostatecznie w postaci kryzysu egzystencjalnego związanego z zachowaniami samobójczymi i znajduje swoją reprezentację m.in. w obszarze szeroko pojętej kategorii zdrowia oraz na poziomie wzrostu zapotrzebowania na profesjonalną wieloaspektową pomoc specjalistyczną oraz psychoprofilaktykę, ze szczególnym uwzględnieniem wielopoziomowej profilaktyki egzystencjalnej.

Celem artykułu, powstałego na bazie zastosowania metody analizy tekstu, jest próba ukazania zróżnicowanych uwarunkowań towarzyszących zachowaniom suicydalnym w okresie wczesnej dorosłości oraz wskazanie działań zaradczych i profilaktycznych wobec problemu samobójstw.

Wczesna dorosłość – ryzyko kryzysu egzystencjalnego i zachowań suicydalnych

Nieodmienne tło towarzyszące przechodzeniu z okresu adolescencyjnego w dorosłość stanowią liczne przeobrażenia socjokulturowe, zarazem zmniejszające motywację młodych ludzi do angażowania się w dorosłe role społeczne i prowadzące do ich odraczania w czasie, jak i sprzyjające generowaniu wielu zagrożeń indywidualnych i społecznych. Okresowi wczesnej dorosłości (18–35 lat), ujmowanemu jako rodzaj perspektywicznej inwestycji, budowanej na kapitale tożsamości, której brak wiąże się z podstawowym ryzykiem tej fazy – niepodjęciem lub podjęciem w niewłaściwy sposób podstawowych ról społecznych wyznaczających funkcjonowanie osoby dorosłej (Harwas-Napierała, 2014) może towarzyszyć wielopostaciowy kryzys egzystencjalny obejmujący m.in. zachowania suicydalne. Do składowych opisywanego kryzysu rozumianego jako niemożność samodzielnego rozwiązania sytuacji problemowych skutkująca załamaniem się podstawowych struktur obronnych jednostki na poziomie psychospołecznym zaliczyć należy szereg uwarunkowań obejmujących nowe zjawiska, procesy i trendy społeczne,

w tym zmiany sposobu wywiązywania się z podstawowych ról społecznych oraz podejmowanie nowych ról wymuszające na młodych dorosłych konieczność adaptacji do nieustannie zmieniającej się sytuacji. Stanowi to szczególne zagrożenie zwłaszcza wobec nasilania się licznych negatywnych zjawisk społecznych takich jak emigracja, bezrobocie, samotne rodzicielstwo, wzrastająca liczba rozwodów, zmiany w epidemiologii zaburzeń psychicznych, starzenie się populacji etc. (Malina, 2014, s. 8). Wyłaniające się z powyższego składowe zaliczane do kategorii zagrożeń kondycji egzystencjalnej, dezintegrujących osobowość i działanie jednostki, można skategoryzować biorąc pod uwagę kryterium etiologii jako: 1) biologiczne, np.: choroba, depresje, nerwice, stany depresyjne, nałogi, a także lęk; 2) społeczne, np.: trudna sytuacja socjobytowa, utrata pracy; 3) sytuacyjne/relacyjne, np. rozpad rodziny, zawód uczuciowy.

Istotnym czynnikiem mającym wpływ na doświadczenie kryzysu jest niezdolność do poznawczego opracowania i zrozumienia coraz bardziej złożonej i dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości oraz poczucie zagubienia pomiędzy adolescencją a wczesną dorosłością, co w konsekwencji może przyczyniać się do wzrostu poziomu lęku bądź agresji, doprowadzić do wycofywania się z aktywności i zaburzeń w kształtowaniu się tożsamości (Brzezińska, Piotrowski, 2009, s. 5) mogących w efekcie przybrać postać kryzysu suicydalnego. W odniesieniu do sytuacji młodych dorosłych szczególne znaczenie przypisywane jest lękowi (biologicznemu, społecznemu, moralnemu i dezintegracyjnemu) i wyzwajającym postawę lękową sytuacjom życiowym związanym z: bezpośrednim zagrożeniem życia, zagrożeniem społecznym, niemożnością dokonania właściwego wyboru aktywności, zachwianiem istniejącej struktury interakcji z otaczającym światem (Kępiński, 1989, s. 491).

W kontekście ryzyka kryzysu kondycji egzystencjalnej na szczególną uwagę zasługuje obszerny katalog zagrożeń okresu wczesnej dorosłości obejmujący: brak zaangażowania w role strukturujące dorosłe życie, zajmowanie się dalszym określaniem własnej tożsamości; brak niezależności od innych (finansowej, emocjonalnej); nadmierne wydłużanie wczesnej dorosłości jako fazy przejściowej w oczekiwaniu na stabilizację; nadmiernie silne związki z rodzicami i niemożliwość ich osłabienia oraz przeniesienia uczuć na inną osobę; brak wsparcia społecznego (również mentora) dającego wsparcie w realizacji nowych ról; wyręczające w obowiązkach otoczenie (np. rodzice, instytucje państwowe i społeczne, inni bliscy); brak wypracowania własnego sposobu realizacji ról; dążenie do sztywnego i niedostosowanego do możliwości i kontekstu realizowania ról pracownika i partnera (Bee, 2003, za: Harwas-Napierała, 2014). Swoistym uzupełnieniem powyższego jest zestawienie generalnych zagrożeń występujących na różnych etapach dorosłości klasyfikowanych przez Barbarę Harwas-Napierałę jako: utrudnione budowanie intymnych relacji, komercjalizacja roli rodzicielskiej, brak wartościowych wzorów identyfikacyjnych, frustracja generatywności, egocentryzacja i infantylizacja dorosłych oraz trudnienia w osiąganiu profesjonalizacji zawodowej (2014). Odroczenie

w czasie ważnych decyzji życiowych przez młodych dorosłych oraz podejmowanie kształcenia na wyższych szczeblach nauczania traktowane są zatem jako przejawy transformacji dokonujących się w społeczeństwach kultury zachodniej w ostatnich dekadach.

Wobec wskazanych powyżej licznych zagrożeń towarzyszących wchodzeniu w kolejne fazy rozwojowe, w próbie uchwycenia całościowego horyzontu uwarunkowań towarzyszących wczesnej dorosłości, na uwagę zasługuje, stanowiąca niejako egzemplifikację wcześniej wymienionych i skatalogowanych, kategoria sensu życia. Dylematy egzystencjalne powstające na bazie trudności pełnienia ról społecznych, konstruowania tożsamości i wyznaczania celów, wiążące się z dużą liczbą różnych typów konfliktów ujawnianych na dorosłej drodze życia (Brzezińska, 2002, s. 13) są bowiem ściśle związane z kluczową dla egzystencji potrzebą o charakterze meta – potrzebą sensu życia. Niemożność zaspokojenia potrzeby sensu życia skutkuje doświadczeniem bezsensu, pustki, rozpacz i alienacji, współtworzących zespół objawów w klinicznym obrazie depresji, zaś w ujęciu koncepcji sensu życia Victora Frankla prowadzi do triady egzystencjalnej obejmującej: agresję, depresję i nałogi (Frankl, 1998). Wobec różnych obszarów psychospołecznej aktywności młodych dorosłych, takich jak tworzenie niszy społecznej, budowanie rodziny i rozpoczynanie kariery zawodowej (Brzezińska, 2002) wyróżnione desygnaty braku sensu życia stają się poważną barierą na drodze budowania spójnego i harmonijnego konstruktu dorosłości. W skrajnych przypadkach, zwłaszcza w zestawieniu z towarzyszącą przeżywaniu sytuacji problemowych depresją, mogą one w konsekwencji braku profesjonalnej psychoterapeutycznej pomocy i wsparcia znaczących innych prowadzić do kryzysu suicydalnego oraz zachowań suicydalnych zakończonych zgonem.

Konkludując, warto przypomnieć, że wybrane aspekty funkcjonowania młodych dorosłych z perspektywy ujęć teoretycznych proponowanych np. w psychologii społecznej obejmujące m.in. komunikację międzypokoleniową oraz reguły i normy społeczne (Rosiński, 2013) stanowią zarazem silny potencjał ochronny w zakresie ryzyka zachowań suicydalnych jak i potencjalne źródło wartości sensotwórczych w odniesieniu do analizowanej generacji.

Zachowania suicydalne – próba uchwycenia specyfiki zjawiska

Zachowania suicydalne na przestrzeni dziejów, odbijające się trwałym piętnem śmierci, przez filozofów opisywane jako graniczne sytuacje egzystencjalne, nieodmiennie wpisują się w kondycję egzystencjalną człowieka oraz historię ludzkości. W heterogenicznych poglądach na temat samobójstwa w świecie starożytnym zamachy samobójcze jako zjawisko dość często spotykane, generując zarazem zachętę wyrażaną przez stoików, jak i potępienie przez czołowych myślicieli, tj. Platona (czyn haniebny) i Arystotelesa (tchórzostwo), ostatecznie zyskują pragmatyczne konsekwencje prawne. Krytyczne podejście do samobójstw

charakterystyczne dla średniowiecza, wynikające z założeń chrześcijaństwa, dla którego życie ludzkie stanowi rodzaj daru i przedmiot odpowiedzialności, znajdując kontynuację w okresie renesansu, w ramach myśli oświeceniowej traci na znaczeniu i samobójstwo staje się wyrazem wolności, podczas gdy w romantyzmie jest odpowiedzią na udręki duszy i opresję społeczną, zaś w nowożytności staje pod znakiem zapytania wraz z pojawieniem się naukowej psychiatrii i socjologii, stanowiąc wynik opresji i alienacji społecznej oraz skutek uboczny nowoczesności (Adamczyk, 2014, s. 12–19).

Samobójstwo uważa się obecnie za zjawisko wielowymiarowe, będące wynikiem złożonej interakcji czynników biologicznych, genetycznych, psychologicznych, socjologicznych i środowiskowych i choć jest także problemem zdrowotnym, to w znacznym zakresie jest problemem społecznym, psychologicznym i szerzej socjoekonomicznym. Wokół pojęcia samobójstwa definiowanego z punktu widzenia różnych dyscyplin naukowych (filozofii, psychologii, socjologii, etyki, kryminologii, prawa, suicydologii etc.) istnieją zróżnicowane kryteria oceny i definicji, stąd trudno o jednoznaczny opis i definiowanie zjawiska o tak wysokim stopniu złożoności i przenikających konotacjach indywidualnych i środowiskowych.

Filozoficzny namysł nad problemem samobójstwa pozwala na ujmowanie go w kontekście antycznego modelu samodoskonalenia, chrześcijańskiej idei zbawienia, moralnej zasady użyteczności, samowiedzy i czynu, samoafirmacji mocy, wolności egzystencjalnej, autodekonstrukcji i autodestrukcji, dobrowolnej eutanazji i granic ludzkiej autonomii (Kijaczko 2005, s. 5). Jednak ze względu na swój polemiczny charakter wszelkie jego uzasadnienia nie są ostateczne. Moralny sens samobójstwa przynosi konstatację, zgodnie z którą na żadnym szczeblu kulturowego rozwoju ludzkości położenie kresu własnemu życiu nie jest pozostawione decyzji jednostki nienormowanej określonym obyczajem społecznym, zawsze bowiem podlega ono odpowiednim kategoriom moralnym, zakazom czy nakazom co sprawia, że stanowią one integralny element moralnej tradycji ludzkości (Ślipko, 2008, s. 54).

Na gruncie psychologii autodestruktywności pojawia się cały szereg problemów dotyczących definiowania i kwalifikowania zachowań i struktur psychicznych jako autodestrukcyjnych. Różne teorie osobowości i związane z nimi modele psychicznej autodestruktywności rozpatrują samobójstwo jako wynik ścierania się w ludzkim życiu psychicznym dwóch sprowadzalnych do mechanizmów biologiczno-popędowych tendencji: negentropijnej i entropijnej (Zygmunt Freud) czy też jako patologiczny sposób samorealizacji (Erich Fromm); jako swoisty przejaw tendencji obronnych psychiki ludzkiej (Abraham H. Maslow) bądź jako wyraz właściwego każdemu człowiekowi dążenia do mocy (Alfred Adler); jako nieadekwatny sposób rozwiązywania przez jednostki problemów, rezultat niezaspokojenia bądź wypaczenia potrzeb psychologicznych osoby (Edwin Shneidman) czy wreszcie jako efekt kumulacji silnych napięć emocjonalnych mogących prowadzić do działań samobójczych (Kijaczko, 2005, s. 9). Analizując zachowania suicydalne

w warstwie socjologicznej podbudowy teoretycznej, nieodłącznie pojawia się odwołanie do klasycznej teorii samobójstwa Emile’a Durkheima (2011) ugruntowanej w świecie nauk społecznych i humanistycznych, a klasyfikującej cztery podstawowe typy samobójstwa: egoistyczne, altruistyczne, anomiczne i fatalistyczne (Nieporowski, 2014, s. 57).

Według założeń suicydologii, dziedziny interdyscyplinarnej w wymiarze teoretycznym, metodologicznym i praktycznym, a zarazem nauki zajmującej się badaniem zachowań samobójczych, ich uwarunkowań i metod zapobiegania, aktywność autodestrukcyjna, której wyrazem jest samobójstwo jako skrajna postać negacji życia, analizowana jest zarówno na gruncie niehomogenicznej natury jak i czynników sprawczych w skumulowanej postaci, tworzących sytuacje ekstremalnie trudne. Typologie sytuacji suicydogennych klasyfikowane są przez suicydologów, uwzględniając zarówno czynniki egzogenne, tkwiące w małych grupach społecznych, w makroskali np. w sytuacji anomii i dezorganizacji społecznej, a więc występujących w postaci czynników o charakterze psychospołecznym, jak czynniki pochodzenia endogenne, wewnątrzorganicznego (Bieliński, 2004, s. 45–46).

W ramach wielośrodkowych badań WHO/EURO – SUPRE-MISS (Światowa Inicjatywa dla Zapobiegania Samobójstwom) zdefiniowano zespół podstawowych pojęć związanych z samobójstwem obejmujących: myśli samobójcze – fantazje, wyobrażenia i przemyślenia na temat samobójstwa, a także życzenia i impulsy do jego podjęcia; próby samobójcze (*attempt suicide*, *deliberate selfharm*, *parasuicide*) – działania podjęte bez tragicznego zakończenia życia, w których jednostka rozważa: zapoczątkowanie nietypowego zachowania bez udziału osób drugich, mogącego doprowadzić do samouszkodzenia albo przyjęcie substancji w dawce większej niż terapeutyczna (ewentualnie terapeutycznej) w celu osiągnięcia zmiany poprzez aktualne lub oczekiwane fizyczne konsekwencje (Międzynarodowa, 2006); proces samobójczy – narastanie zagrożenia popełnienia samobójstwa od poważnych myśli samobójczych do podjęcia próby samobójczej (jednej lub wielokrotnej), ewentualnie dokonanego samobójstwa mającego swoją dynamikę obejmującą: początek, różne fazy rozwoju, określony czas trwania); zachowania samobójcze – myśli samobójcze, próba samobójcza, samobójstwo dokonane; samobójstwo dokonane – przemyślane, zamierzone działanie zagrażające życiu jednostki, podjęte samodzielnie, którego następstwem jest śmierć (Rosa i Gmitrowicz 2007, s. 20).

Pamiętając, że samobójstwo jest zjawiskiem wielowymiarowym, będącym wynikiem interakcji pomiędzy wieloma czynnikami szacuje się, że u ok. 80% osób dokonujących skutecznego samobójstwa występowały zaburzenia psychiczne (Jaeschke, Siwek, Dudek, 2011, s. 574). Do czynników indywidualnych i socjodemograficznych mających związek z samobójstwem należą: zaburzenia psychiczne (najczęściej depresja, alkoholizm, schizofrenia i zaburzenia osobowości); choroba somatyczna (terminalna, bolesna, inwalidyzująca, aids); wcześniejsze próby samobójcze; przypadki samobójstwa, alkoholizmu i/lub innych zaburzeń psychicznych

w rodzinie; stan cywilny: wdowieństwo, rozwód, stan wolny; osamotnienie (życie w izolacji społecznej); brak pracy lub przejście na emeryturę; utrata bliskich (osierocenie) w dzieciństwie (Zapobieganie, 2003, s. 16). Szacuje się, że ryzyko popełnienia samobójstwa w ciągu życia przez osoby z zaburzeniami nastroju (czyli głównie depresją) wynosi 6–15%, z alkoholizmem 7–15%, a ze schizofrenią 4–10% (Jaeschke, Siwek, Dudek, 2011, s. 574).

Katalog uznanych narzędzi psychometrycznych stosowanych do oceny ryzyka samobójstwa tworzą: Wystandardyzowana skala SAD PERSONS, Skala NO HOPE, Skala beznadziejności Becka, Skala oceny myśli samobójczych Becka. Skale depresji dostępne w Polsce, w których występuje odrębny punkt szacujący nasilenie występowania zachowań samobójczych, obejmuje: Inwentarz Depresji Becka, Skalę Depresji Hamiltona, Wywiad w kierunku zaburzeń depresyjnych według ICD-10 (Uznane, 2015, s. 239–241).

Aktualne dane policyjne konkretyzujące zjawisko samobójstw w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem generacji młodych dorosłych, w postaci zestawionych danych szczegółowych wykazują, że zamachy samobójcze dokonane zakończone zgonem w roku 2017 objęły: 5276 osób (4524 mężczyzn, 751 kobiet), w tym 1258 osób w okresie wczesnej dorosłości. W roku 2018 zamachy samobójcze dokonane zakończone zgonem: 5182 (4471 mężczyzn, 711 kobiet), w tym w okresie wczesnej dorosłości: 1171 osób. Zamachy samobójcze usiłowane (próby samobójcze) w roku 2017: 11139 osób (8515 mężczyzn, 2623 kobiet), w tym 3605 młodych dorosłych, zaś w roku 2018: 11167 osób (8364 mężczyzn, 2803 kobiet), w tym 3473 młodych dorosłych (Statystyka.policja.pl).

Warto zwrócić uwagę, że aktywność autodestrukcyjna ludzi w normie intelektualnej, emocjonalnej i wolicjonalnej stanowi rezultat długo funkcjonujących i wywierających presję czynników sytuacyjnych, doprowadzając do skrajnego zmęczenia życiem naznaczonym poczuciem głębokiej beznadziejności i bezsensu dalszego trwania, a sygnalizowane tendencje samobójcze są wołaniem o pomoc innych ludzi, których aktywność łagodząca traumatyzujący charakter sytuacji może zapobiec dokonaniu samobójstwa (Bielicki, 2004, s. 46). Kluczowym wydaje się zatem odwołanie po raz kolejny do metapotrzeby, jaką stanowi potrzeba sensu życia, której niemożność zaspokojenia prowadzi do stanów depresyjnych, nerwicy noogennej, doświadczenia pustki, rozpacz i wyobcowania, a w konsekwencji zwiększa ryzyko podjęcia zamachu samobójczego.

Profilaktyka egzystencjalna – ku wartościom sensotwórczym

Zakładając, że życie osobnicze jednostki potencjalnie narażonej na działania autodestrukcyjne stanowi podstawowy problem w organizacji profilaktyki samobójstw, wszelkie działania profilaktyczne zarówno o charakterze systemowym (psychoprofilaktyka, poradnictwo, edukacja zdrowotna, edukacyjne programy profilaktyczne), podejmowane w obrębie zorganizowanych inicjatyw oddolnych

w ramach organizacji środowiska życia (organizacje pozarządowe (Koszevska, 2016), Projekt Rappedagogia), jak i aktywizowane samodzielnie w próbach wyjścia z traumatycznej sytuacji (rodzina, lekarz pierwszego kontaktu, poradnia zdrowia psychicznego, grupa wsparcia, pomoc duchowa etc.), powinny stanowić element życia osobniczego, w którym będzie możliwa pozytywna projekcja w przyszłość w zakresie celów, planów, wartości sensotwórczych. W kontekście wartości sensotwórczych, lokując potrzebę działań profilaktycznych w programach obejmujących profilaktykę pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia należałoby ująć treści obejmujące zagadnienia: a) poszukiwania sensu życia, wzmacniania pozytywnych cech charakteru i pozytywnych postaw wobec życia; b) kształtowania postaw życzliwego i aktywnego zaangażowania w sprawy ludzkie; c) wsparcia w samodzielnym rozwiązywaniu problemów; d) kształtowania postaw uważności na zachowania rezygnacyjne; e) upowszechniania wiedzy o kryzysie suicydalnym; f) kształtowania umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych (Moczuk, Jedynak, 2018, s. 179–180).

Profilaktyka samobójstw umieszczona w koncepcjach poradnictwa życiowego, jak twierdzi Bielicki, winna przede wszystkim stwarzać warunki do zaspokojenia potrzeby sensu życia i wzmocnienia potencjału wartości życia jednostki funkcjonującej w ekstremalnie trudnej sytuacji życiowej i drastycznej opresji, w której rodzą się myśli samobójcze, potwierdzające lub negujące istnienie (Bielicki, 2004, s. 45). W obrębie propozycji profilaktycznej Bielickiego zarysowany obszar zadań profilaktycznych obejmuje:

- 1) strategię informacyjno-edukacyjną skierowaną do szerszych kręgów społecznych opartą na wiedzy i badaniach naukowych dotyczących: a) etiologii zamechów samobójczych, b) symptomów kształtowania się trendu samobójczego (zaniżona samoocena, niska odporność na czynniki stresogenne, brak umiejętności rozwiązywania sytuacji trudnej, w tym sytuacji deprywacji, poczucie braku oparcia w otoczeniu, szczególnie w rodzinie, zmienność nastrojów, czasem zachowania agresywne, objawy depresyjne, alienacja); c) roli czynników sytuacyjnych (trudna sytuacja rodzinna z czynnikami dezorganizacji i demoralizacji); d) symptomów zaburzeń psychicznych; e) informowania o preferencyjnych celach życiowych i wartościach w celu kształtowania osobowości kreatywnych;
- 2) profilaktykę specjalno-zapobiegawczą prowadzoną za pomocą metod oddziaływania: a) bezpośrednich (dla osób manifestujących objawy zachowań suicydalnych oparte na wpływie osobistym) i b) pośrednich (stawianie wzorów do naśladowania w sytuacjach zagrożenia, ukazywanie sensu życia mimo traumatycznej sytuacji);
- 3) taktykę działań profilaktycznych wraz z diagnozami cząstkowymi odnoszącymi się do symptomów sytuacyjnych, wykrywanych w całym lub zbliżonym syndromie sytuacji suicydogennej, uwzględniając: a) diagnozę pozwalającą na wykrywanie osób zagrożonych samobójstwem, b) diagnozę sytuacji zewnętrznej,

środowiskowej, interakcyjnej z osobami z tej samej grupy społecznej, c) diagnozę psychofizyczną (Bielicki, 2004, s. 50–56). Wysoki procent osób popełniających samobójstwo, umiera nie kontaktując się wcześniej z poradnią zdrowia psychicznego, stąd zwiększenie wykrywalności zaburzeń psychicznych, częstsze kierowanie takich osób do specjalisty i leczenie zaburzeń psychicznych w podstawowej opiece zdrowotnej jest ważnym krokiem w zapobieganiu samobójstwom (Zapobieganie, 2003, s. 9).

Doświadczenia niektórych krajów (Szwecja, Finlandia, Norwegia, Dania, Wielka Brytania) dowodzą, że wczesne wykrywanie, efektywne leczenie i zapobieganie chorobowym zaburzeniom nastroju może przyczynić się nie tylko do zwiększenia długości życia chorych, ale również do zmniejszenia współczynników samobójstw w populacji ogólnej. Cel ten w wielu krajach realizowany jest w formie krajowych programów zapobiegania samobójstwom. (Brodniak, 2012, s. 4). Edukacja lekarzy nad rozpoznawaniem i leczeniem depresji oraz ograniczenia (restrykcje) w dostępie do śmiertelnych metod odbierania sobie życia (broń, leki, trucizny itp.) są ważnymi metodami zapobiegania samobójstwom. W Finlandii, Szwecji, Estonii, Norwegii, na Węgrzech i kilku innych krajach wprowadzenie w latach dziewięćdziesiątych różnych programów i strategii zapobiegania samobójstw było jednym z czynników zmniejszenia w okresie 10–15 lat liczby i współczynników samobójstw w tych krajach o 30 do nawet prawie 50 procent, w czym znaczny udział miało uruchomienie w 1953 roku telefonu zaufania dla osób w kryzysie suicydalnym przez stowarzyszenie Samarytan w Wielkiej Brytanii (Brodniak, 2012, s. 17–22).

Ważnym elementem wspomnianych wcześniej wielośrodkowych badań WHO/EURO – SUPRE-MISS dotyczących samobójstw jest szeroko pojęta prewencja samobójstw rozumiana jako zespół działań mogących zmniejszyć liczbę zachowań samobójczych, śmiertelność i konsekwencje (skutki) społeczne, zdrowotne i ekonomiczne związane z zachowaniami samobójczymi, obejmująca typy prewencji: indywidualną, rodzinną, szkolną, w miejscu pracy, w różnych organizacjach społecznych, w otoczeniu ofiary, dla terapeutów, a także poziomy interwencji: 1) w zakresie zdrowia publicznego – strategia adresowana do całego społeczeństwa, polegająca na promowaniu zdrowego stylu życia, pogłębianiu wiedzy na temat uwarunkowań samobójstw, możliwych źródeł pomocy, informowaniu w publikacjach książkowych, poradnikach), prasie i mediach elektronicznych (TV, internet, radio); 2) w zakresie opieki zdrowotnej – strategia pośrednia, uwzględniająca poprawę diagnostyki zaburzeń psychicznych, zwłaszcza depresyjnych, dostępności leczenia, niespecyficzna, redukująca sytuacje kryzysowe; 3) strategia specyficzna adresowana do jednostki z zachowaniami samobójczymi obejmująca usuwanie czynników mogących się bezpośrednio przyczyniać do zwiększonego zagrożenia jednostki samobójstwem przez pomoc psychospołeczną oraz kryzysowe interwencje psychologiczne i psychiatryczne (Rosa i Gmitrowicz 2007, s. 20).

Polska propozycja programu zapobiegania samobójstwom w ramach programów ochrony zdrowia obejmuje wdrożenie zespołu działań edukacyjnych, pomocowych, terapeutycznych i interwencyjnych, uwzględniających szczegółowe cele obejmujące konkretne działania obejmujące: 1) uruchomienie wirtualnego informatora o telefonach zaufania, portalach pomocowych, o ośrodkach interwencji kryzysowej, poradniach zdrowia psychicznego, ośrodkach ostrych zatruc, poradniach psychologiczno-pedagogicznych i innych placówkach pomocy w całym kraju; 2) wprowadzenie ogólnopolskiego, całodobowo działającego telefonu zaufania i pomocowego portalu internetowego; 3) wprowadzenie systemu kształcenia podyplomowego lekarzy podstawowej opieki zdrowotnej w Polsce w zakresie rozpoznawania i leczenia zaburzeń afektywnych (depresyjnych), diagnozowania zagrożeń suicydalnych (myśli i plany samobójcze) i udzielania pomocy osobom w kryzysach suicydalnych i współpracy między różnymi placówkami specjalistycznymi i pomocowymi; 4) program szkoleń dla pedagogów szkolnych oraz pedagogów i psychologów z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych, pracowników pomocy społecznej, pracowników telefonów zaufania, a także duchownych i księży z parafii Kościoła rzymskokatolickiego i duchownych innych wyznań w zakresie rozpoznawania symptomów zachowań samobójczych (realizatorzy: psychiatry z doświadczeniami leczenia depresji, psycholodzy kliniczni zatrudnieni w placówkach psychiatrycznej opieki zdrowotnej i ośrodkach interwencji kryzysowej, pedagogzy i psycholodzy ze specjalnością interwencji kryzysowych i doświadczeniem pracy zawodowej z osobami w kryzysach suicydalnych i po próbach samobójczych; 5) zwiększenie dostępności do ośrodków interwencji kryzysowych przez zwiększenie ich liczby z rozszerzeniem zadań na osoby w kryzysie suicydalnym; wdrożenie do realizacji wojewódzkich programów zapobiegania samobójstwom w ramach programów ochrony zdrowia psychicznego (Brodniak, 2012, s. 17–20).

Istotnym obszarem działań prewencyjnych, jest kwestia wielopostaciowego wsparcia udzielanego rodzinie, którą Anthonny Giddens (2001) nazywa jądrem życia i tożsamości, a która w obliczu zmian wzorców postępowania między pokoleniami pozbawionymi naturalnych źródeł wsparcia ukrytych w rodzinnym doświadczeniu, może ulec destabilizacji zarówno pod wpływem negatywnych i traumatogennych czynników zewnętrznych, jak i w wyniku wydarzeń normatywnych, wiążących się z zaburzeniem homeostazy pomiędzy środowiskiem a jednostką (Farnicka, 2014, s. 129).

Potencjalnie ważne źródło wsparcia wpisujące się w profilaktykę egzystencjalną może stanowić zaangażowanie w życie wspólnotowe będące uobecnieniem przeżywania wiary i religii dla osób ceniących te wartości, w kontekście formacyjnym, zapewniającym potencjalne wsparcie i pomoc w przeżywanych trudnościach życiowych, traumatycznych doświadczeniach czy granicznych sytuacjach egzystencjalnych. Życie wspólnotowe jako najbardziej ludzka forma egzystencji (Vanier, 2011, s. 131) i zaangażowanego uczestnictwa w życiu innych umożliwia

swoistą wymianę dóbr, doświadczenia korektywne oraz wzmacniające własny potencjał relacje osobowe pozwalające wyjść poza samotność i alienację towarzyszącą współcześnie człowiekowi. Wspólnota stanowiąca przestrzeń budowania głębokich więzi i relacji międzyludzkich stanowi również szansę neutralizowania i eliminowania negatywnych postaw zdeterminowanych siłą czynników traumatyzujących, w konsekwencji wzbudzających destruktywną orientację życiową.

Kwestię profilaktyki zagrożeń rozwoju można rozpatrywać także w szerszym kontekście wspomagania rozwoju człowieka rozumianego jako stwarzanie warunków do pomyślnego przebiegu tego procesu. Wspomaganie to obejmuje zarówno takie oddziaływania, które jednostka może sama stosować wobec siebie w ramach autokreacji rozwoju oraz stanowiące domenę jej środowiska społecznego, zwłaszcza rodzinnego. Realizacja tych działań jest możliwa w ramach dwóch (przenikających się w praktyce) nurtów: 1) edukacyjnego – popularyzowanie podstawowej wiedzy o rozwoju człowieka, pomoc w jej zdobywaniu, selekcji i korzystaniu z niej; 2) terapeutycznego – przejawiającego się w formie specjalistycznej i niespecialistycznej obejmującej udzielanie podtrzymującego wsparcia przez osoby bliskie (małżonków, partnerów życiowych, przyjaciół) (Rostowska, 2008).

W odniesieniu do podjętego w niniejszym tekście wątku zachowań suicydalnych w okresie wczesnej dorosłości, ważnym zadaniem w zakresie szeroko pojętej profilaktyki zachowań suicydalnych na poziomie konstruowania programów profilaktycznych byłoby uwzględnienie dopełniających się obszarów problemowych, koncentrujących się wokół zagadnień uwarunkowań psychologicznych i społecznych aktywności dorosłych w edukacji oraz badań nad motywami i potrzebami uczestnictwa dorosłych w edukacji obejmujących: 1) psychologiczne możliwości i uwarunkowania kształcenia ludzi dorosłych; 2) społeczne uwarunkowania aktywności dorosłych w edukacji; 3) badania nad motywami i potrzebami uczestnictwa w edukacji dorosłych (Stopińska-Pająk, 2018, s. 18–20). Z uwagi na fakt, że działania w okresie wczesnej dorosłości wiążą się z dalszym uzyskiwaniem wykształcenia na poziomie akademickim, wyznaczaniem pierwszych doświadczeń zawodowych, stawianiem celów długofalowych, warto w kontekście profilaktyki egzystencjalnej, uwzględniającej aspekt edukacyjny, odwołać się również do profilaktycznej roli kształcenia akademickiego jako miejsca, w którym uczenie się jest wydarzeniem, namysłem nad rzeczywistością, powrotem do źródeł pedagogii – jej filozoficznego jądra i refleksji nad samym sobą, w opozycji do transmisyjnego charakteru oraz neoliberalnych uwikłań (Wajsprych, 2018, s. 43). Można wobec powyższego mówić o potrzebie swoistego przygotowania do dorosłości rozumianego jako długotrwały, podmiotowy, zindywidualizowany proces uczenia się dorosłości, silnie uwarunkowany społecznie i kulturowo przez szkołę, instytucje pracy, media masowe, instytucje wyznaniowe, a przede wszystkim rodzinę, którego celem jest jak najpełniejsze przygotowanie (się) młodego człowieka do pełnienia ról związanych z dorosłością, do świadomego i odpowiedzialnego wkroczenia w dorosłość

oraz do doskonalenia siebie jako człowieka w trakcie realizacji dorosłego życia (Dubas, 2015, s. 23).

Swoiste podsumowanie łączące powyższe wskazania profilaktyczne w okresie wczesnej dorosłości, a zarazem ważne pole aktywności własnej w obrębie samowychowania, autoedukacji i edukacji permanentnej, wobec traumatogennych, a zarazem obciążających aspektów ludzkiego życia, stanowi koncepcja transgresji Józefa Kozieleckiego, w ramach której działania transgresyjne, czyli twórcze, innowacyjne, ekspansywne, a zarazem przekraczające dotychczasowe granice ludzkich osiągnięć materialnych, poznawczych i społecznych, zmieniając społeczeństwo i rozwijając kulturę ostatecznie kształtują osobowość (2004, s. 12), co z kolei stwarza silny i stabilny element profilaktyki egzystencjalnej redukujący rozmiar ryzyka egzystencjalnego na bazie potrzeb w: świecie materialnym, poznawczym, (symbolicznym), społecznym i świecie zewnętrznym (Kozielecki, 2004, s. 82–83).

Podsumowanie – w odniesieniu do problemu człowieka

Problem kondycji egzystencjalnej człowieka można odnieść do podstawowego filozoficznego problemu, jakim jest problem człowieka i jego sytuacji w świecie, włączając w powyższy dylemat fundamentalne pytanie o człowieka: kim jest człowiek, jaka jest jego istota, co wyróżnia człowieka spośród świata rozmaitych istnień, jaki jest sens jego egzystencji, a co za tym idzie zagadnienie genezy ludzkiej istoty, tego czy jest ona z góry określona i dana, w jakim stopniu człowiek jest stwórcą samego siebie, a w jakim tworem przyrody, wytworem historii, kultury, czy szeroko rozumianej cywilizacji? (Piecuch, 2006, s. 7).

Pośród wszystkich problemów, z jakimi boryka się człowiek współczesny do ważnych zaliczyć można: określenie własnej tożsamości, problem zakorzenienia, zdefiniowanie celów życiowych będących zobowiązaniem na całe życie, a także dających poczucie sensu własnego istnienia stanowiącego czynnik ochronny przed kryzysem egzystencjalnym. Wskazując zarazem na dwa konteksty, w jakich kryzys ten się ujawnia: indywidualny i wspólnotowy, należałoby się odwołać do potencjału troski wzajemnej, wzajemnego współbycia i wspólnotowości jako niezmienników ludzkiego życia społecznego (Gałdowa, 2004, s. 250). Być może zatem do ważnych komponentów profilaktyki egzystencjalnej niejako z nią współistniejących należałoby włączyć kategorię wspólnoty jako opozycję dla postaw separacyjnych i izolacyjnych, trafnie wpisujących się we współczesny dogmat indywidualizmu zakorzenionego w prymat kultury masowej i gospodarki wolnorynkowej. Znamiennym jest, że społeczeństwa rozwijające się, gdzie na pytania, refleksje i dylematy egzystencjalne odpowiada się często z poziomu dóbr, usług i konsumpcji, notują szczególnie wysokie wskaźniki zamachów samobójczych, zachowań ryzykownych i działań autodestrukcyjnych. Ważnym postulatem wydaje się w tym kontekście odniesienie się do suicydalnego wpływu nowych mediów, ze

szczególnym uwzględnieniem Internetu jako narzędzia doświadczenia zapośredniczonego jak i współczesnego nośnika bezpośredniej promocji zachowań suicydalnych (fora internetowe, zamknięte grupy, portale społecznościowe), a także gloryfikacji swoistej filozofii jako orientacji życiowej, akcentującej nihilistyczną wizję życia.

Szersze spojrzenie na profilaktykę egzystencjalną przynosi konstatację dotyczącą zadań i wyzwań stojących przed pedagogiką, uprawnioną do zajęcia stanowiska wobec zagrożeń zachowaniami suicydalnymi, nie tylko z tytułu interdyscyplinarnej proweniencji, ale przede wszystkim z etosu przynależnego pedagogice, w ramach którego życie ludzkie jest najwyższą wartością. W ramach tak rozumianej pedagogiki można mówić o jej powinnościach skupionych m.in. wokół uwzględnienia w jej polu analiz teoretycznych i dociekań badawczych kategorii egzystencjalnych, w tym kategorii sensu życia ludzkiego (Śledzianowski, 2017, s. 165), kondycji egzystencjalnej, zagrożeń egzystencjalnych, pytań egzystencjalnych oraz zachowań autodestrukcyjnych. Pedagogiczne zanegowanie pytań egzystencjalnych i refleksyjnej natury człowieka na rzecz prymatu rozumu instrumentalnego obejmującego: konsumpcjonizm, instrumentalizację, uprzedmiotowienie własnego życia i innych ludzi, utratę zdolności do rozmowy i więzi z innymi, degradację języka, komercjalizację wszelkich działań, sprowadzenie dobra do korzyści, a zła do straty – prowadząc do dehumanizacji, jak twierdzi Robert Kwaśnica, wiedzie zarazem do utraty zdolności do swoiście ludzkiego sposobu bycia nazwanego egzystencją (2014, s. 89). Profilaktyka egzystencjalna to zatem obok niezbędnej realizacji programów i projektów profilaktycznych, kampanii społecznych i inicjatyw oddolnych, szeroko pojęte przeciwdziałanie wyniszczającym i degradującym ludzkie życie zjawiskom kryzysowym, takim jak: pustka, niedobór sensu i motywacji, poczucie winy, niezdolność obdarzania innych zaufaniem i empatyczną relacją z nimi, stające się normą za pomocą racjonalizowania dehumanizacji (Kwaśnica, 2014, s. 89).

Bibliografia

1. Adamczyk, K. (2014). Samobójstwo na przestrzeni wieków. W: M. Farnicka, E. Magda (red.), *Samobójstwo. Jeden problem, trzy spojrzenia* (s. 11–23). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
2. Bee, H. (2003). *Rozwój człowieka na przestrzeni życia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
3. Brodniak, A. (2012). *Ramowy Program zapobiegania samobójstwom w Polsce na lata 2012–2015 w ramach realizacji narodowego programu ochrony zdrowia psychicznego*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii. Załącznik nr 4.
4. Brzezińska, A. (2002). Dorosłość – szanse i zagrożenia dla rozwoju. W: A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*. (s. 11–22). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

5. Brzezińska, A. Piotrowski, I.K. (2009). Diagnoza statusów tożsamości w okresie adolescencji, wylaniającej się dorosłości i wczesnej dorosłości za pomocą Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS). *Studia Psychologiczne*, nr 47 (3), s. 93–109.
6. Dubas, E. (2015). Przygotowanie do dorosłości. Być i stawać się dorosłym. *Edukacja Dorosłych*, s. 9–23.
7. Frankl, V. (1998). *Homo patiens*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
8. Gałdowa, A. (2004). Wspólnota i separacja. Aktualność myśli Alfreda Adlera. W: C. Piecuch (red.), *Kondycja człowieka współczesnego* (s. 249–255). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
9. Harwas-Napierała, B. (2014). Niektóre współczesne zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości. *Psychologia rozwojowa. T. 19, nr 2*, s. 23–32.
10. Hołyst, B. (2012). *Suicydologia*. Warszawa: LexisNexis.
11. Jaeschke, R., Siwek, M., Dudek, D. (2011). Neurobiologia zachowań samobójczych. *Psychiatria Polska, tom XLV, nr 4*, s. 573–588.
12. Kępiński, A. (1989). Lęk. W: J. Tischner (red.), *Filozofia współczesna* (s. 487–496). Kraków: Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy.
13. Koszewska, I. (2016). Profilaktyka depresji i samobójstw w Polsce w latach 2009–2016 z perspektywy trzeciego sektora (organizacji pozarządowej). *Suicydologia, t. VIII*, s. 21–27.
14. Koziński, J. (2004). *Spółczesność transgresyjna. Szansa i ryzyko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
15. Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
16. Malina, A. (2014). *Wczesna dorosłość w cyklu życia człowieka. Współczesne problemy z realizacją zadań rozwojowych młodych dorosłych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
17. Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10) (2006). T. 1. Kraków: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne VESA-LIUS.
18. Młodożeniec, A. (2015). Zapobieganie zamachom samobójczym młodzieży. W: A. Gmitrowicz, M. Makara-Studzińska, A. Młodożeniec (red.), *Ryzyko samobójstwa u młodzieży. Diagnoza, terapia i profilaktyka* (s. 213–229). Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
19. Piecuch, C. (2004). *Kondycja człowieka współczesnego*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
20. Projekt Rappedagogia, Pobrane z: <http://makowskidobromir.pl/rappedagogia.html> (29.06.2019).
21. Rosa, K. Gmitrowicz A. (2007). Regionalny Program Zapobiegania Samobójstwom Młodzieży. Charakterystyka populacji regionu kłodzkiego. *Suicydologia, t. 3, nr 1*.
22. Rosiński, D. (2013). Wczesna dorosłość – wybrane aspekty z perspektywy psychologii społecznej. *Polityka Społeczna, nr 40, t. 2*, s. 8–14.
23. Rostowska, T. (2008), *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
24. Statystyka.policja.pl. Pobrane z: [http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze/63803, Zamachy-samobojcze-od-2017-roku.html](http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze/63803,Zamachy-samobojcze-od-2017-roku.html) (dostęp: 29.06.2019).

25. Stopińska-Pająk, A. (2018). Tożsamościowy plecak – meandry rozwoju andragogiki w Polsce – narracja historyczna w perspektywie minionego stulecia. *Edukacja Dorosłych*, nr 2, s. 13–25.
26. Suchodolski, B. (1999). *Skąd i dokąd idziemy*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA.
27. Śledzianowski, J. (2017). *Samobójstwo w dziejach i cywilizacji śmierci*. Kielce: Wydawnictwo JEDNOŚĆ.
28. Uznane narzędzia psychometryczne do oceny ryzyka samobójstwa (2015). W: A. Gmitrowicz, M. Makara-Studzińska, A. Młodożeniec (red.), *Ryzyko samobójstwa u młodzieży. Diagnoza, terapia i profilaktyka* (s. 239–244). Aneks 1. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
29. Wajsprych, D. (2018). Z czego nie można zrezygnować podczas uczenia się w dorosłości? O myśleniu, działaniu i uważności. *Edukacja Dorosłych*, nr 2, s. 43–58.
30. *Zapobieganie samobójstwom. Poradnik dla lekarzy pierwszego kontaktu* (2003). Genewa – Warszawa: Światowa Organizacja Zdrowia, Polskie Towarzystwo Suicydologiczne.

PREVENTION OF EXISTENTIAL PROBLEMS LEADING TO SUICIDAL BEHAVIOURS IN THE EARLY ADULTHOOD

Keywords: prevention of existential problems, suicidal behaviours, young adults, adult education, meaning of life.

Abstract: For many years, the phenomenon of suicidal behaviours among young adults has been observed not only in Poland. The paper describes selected areas of contemporary threats to the existential condition and the role of broadly meant prevention, emphasising the need for prevention of existential problems leading to suicidal behaviours in the early adulthood.

Dane do korespondencji:

dr Jolanta Spętana prof. WWSSE

Wielkopolska Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Środzie Wlkp.

ul. Surzyńskich 2

63-000 Środa Wielkopolska

Z HISTORII EDUKACJI DOROSŁYCH

Agnieszka Stopińska-Pająk

ORCID: 0000-0002-8631-5825

ROLA INSTYTUTU OŚWIATY DOROSŁYCH W ROZWOJU EDUKACJI DOROSŁYCH W POLSCE W KONTEKŚCIE DISKURSU PAMIĘCI O PRZESZŁOŚCI ANDRAGOGICZNEJ

Słowa kluczowe: Instytut Oświaty Dorosłych, dyskurs pamięci, przeszłość andragogiczna, rozwój edukacji dorosłych w Polsce.

Streszczenie: Artykuł ukazuje działalność Instytutu Oświaty Dorosłych, instytucji zrzeszającej czynnych pracowników oświatowych, specjalizujących się w różnych formach oświaty dorosłych, pierwszej tego typu w Polsce. Przedstawiona została geneza IOD, formy działalności, etapy funkcjonowania związane z burzliwą historią Polski.

Całość analiz została wpisana w dyskurs o znaczeniu pamięci dotyczącej przeszłości andragogicznej dla współczesnego procesu kształtowania się andragogiki. Autorka uzasadnia tezę, iż przywracanie pamięci oraz wprowadzanie do współczesnego dyskursu andragogicznego dokonań pionierów andragogiki ma zasadnicze znaczenie dla poszerzania horyzontu refleksji i wprowadzania nowych, pomijanych dotąd obszarów. Jest to szczególnie istotne w kontekście tożsamości dyscypliny i uznania pośród innych nauk społeczno-humanistycznych.

Wprowadzenie

Rocznica odzyskania przez Polskę niepodległości skłania do różnorodnych refleksji nad pamięcią naszych dokonań w różnych obszarach życia społecznego i kulturalnego. Pytania o pamięć przeszłości własnej grupy były istotne zawsze, ale obecnie w ponowoczesnym, zglobalizowanym świecie, szczególnie nabierają znaczenia. Pierre Nora (2001) mówi nawet o „rewolcie pamięci”. Pamięć, obok czysto fizjologicznych aspektów, zaczęła mieć wymiar przede wszystkim społeczny, nie przynależy jedynie do jednostek, ale pamięć posiadają narody, grupy społeczne. Już Maurice Halbwachs, autor klasycznego dziś dzieła *Społeczne ramy*

pamięci (1925), wypromował pojęcie pamięci zbiorowej jako właściwości społecznej oraz zwrócił szczególną uwagę na uwarunkowania społeczne, określając je pojęciem „ramy”, które sprzyjają bądź też przeszkadzają zachowaniu pamięci. Pamięć jest istotna dla istnienia narodu, społeczeństwa, grupy społecznej. Bez tej zbiorowej pamięci społecznej o kulturze, tradycjach, dokonaniach Polaków, przekazywanej z pokolenia na pokolenie nie odzyskalibyśmy niepodległości i nie zbudowalibyśmy wolnego państwa. Zbiorowa pamięć integruje, stwarza poczucie wspólnoty i kształtuje poczucie tożsamości czy to narodowej, czy danej grupy społecznej (Boksański, 2006). Kiedy zanika pamięć, zanika też poczucie wspólnoty, zanika grupa społeczna. Pamięć zbiorowa musi być zatem przekazywana i utrwalana w grupie, jeśli ma ona aspiracje, aby tworzyć własną tożsamość zbiorową, ma mieć poczucie zakorzenienia w czasie, ciągłości, istnienia przeszłości. Pozbawianie pamięci przeszłości można nawet traktować jako rodzaj przemocy symbolicznej. Doświadczaliśmy tej przemocy po drugiej wojnie światowej, kiedy nowe władze państwa socjalistycznego zerwały z tradycją Drugiej Rzeczypospolitej w zasadzie w każdym obszarze życia społecznego. Nauki o wychowaniu /edukacji funkcjonowały bez polskiej tradycji, ponadto zawłaszczane były poprzez narzucanie tradycji obcej. Wspólnoty pamięci zostały zerwane zarówno poprzez ogromne straty, jakich doznaliśmy w czasie wojny, straty materialne, ale przede wszystkim osobowe, jak też przez indoktrynację socjalistyczną realizowaną już w warunkach powojennych, negującą dorobek Drugiej Rzeczypospolitej. Wiele osiągnięć zostało przemilczanych, zapomnianych.

Niepamięć dorobku przedwojennego szczególnie dotkliwie zaznaczyła się w obszarze andragogiki i edukacji dorosłych. Pamięć jako szczególnie ważny składnik budowania tożsamości danej dyscypliny, stanowi również podstawowy wyznacznik jej ciągłości i trwania. Jako przedstawicielka andragogiki z tej perspektywy chciałabym spojrzeć na pamięć o jej przeszłości w naszym kraju. Bez pamięci przeszłości trudno bowiem budować narrację andragogiki jako nauki mającej swoje określone miejsce wśród innych dyscyplin społecznych i humanistycznych. A nie jest w tym względzie dobrze. Nawet teraz kiedy funkcjonujemy w wolnym, demokratycznym kraju, dość niechętnie korzystamy i odwołujemy się do minionego dorobku andragogicznego. Pomijając źródła takiej sytuacji, te bowiem wymagają odrębnej analizy, należy podkreślić, iż we współczesnym dyskursie nad edukacją dorosłych horyzont czasowy został znacząco skrócony jedynie do niedawnych faktów, doświadczeń, przekonań, wykluczając z refleksji polską tradycję, polski dorobek andragogiczny. Wykluczenie z dyskursu andragogicznego dorobku przeszłości, nie tylko utrwała zbiorową niepamięć, ale także powoduje wykluczenie/ekskluzję całego obszaru refleksji, wykluczane są zatem całe perspektywy interpretowania rzeczywistości, a praktyki unieważniania przeszłości i pamięci przeszłości są mocno zakorzenione w wielu działaniach, np. w procesie kształcenia pedagogów/andragogów. W dyskursie publicznym utrwalone zostało przekonanie o braku edukacji dorosłych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej.

Uniemożliwia to kształtowanie się całościowego obrazu polskiej andragogiki, budowania jej tożsamości i pozycji wśród nauk społeczno-humanistycznych. Musimy zatem podjąć starania odzyskania pamięci, należy przeszłość uobecniać, jak pisze Paul Ricoeur (2007, s. 470), w teraźniejszości, a tworzenie więzi społecznych i tożsamości grupowej naszego środowiska koncentrować wokół pytania, które postawił Jan Assmann „Czego nie wolno nam zapomnieć?” (Assmann, 2008, s. 46; Assmann, 2009, s. 60). To właśnie *pamięć* – jak pisał J. Assmann (2009, s. 62) – *rekonstruuje przeszłość*.

Odnosząc to pytanie do andragogiki i edukacji dorosłych, należy zauważyć, iż wiele jest takich osiągnięć przeszłości, o których nie tylko nie wolno nam zapominać, ale także mamy powinność ich uobecniania we współczesnych dyskursach, mają stanowić składnik *figur pamięci* (Assmann, 2009).

I właśnie jedną z instytucji, o której nie wolno nam zapomnieć, chciałabym w tym artykule przypomnieć. Wprawdzie dorobek instytucjonalny edukacji dorosłych jest to ten element przeszłości, który chyba najczęściej jest dyskontowany, uważany jest bowiem jako już nieprzydatny na potrzeby kształtowania instytucji edukacji człowieka dorosłego epoki ponowoczesnej. I poniekąd taka opinia jest słuszna, wszak instytucje społeczne, w tym i edukacyjne, są egzemplifikacją czasu, w którym funkcjonują i ich prosta recepcja nie jest ani możliwa, ani uzasadniona. To jednak z drugiej strony takie przywołanie i opisanie instytucji działającej w przeszłości pozwala nam nie tylko zaspokoić potrzeby poznawcze, ale przede wszystkim poprzez przyjrzenie się działalności instytucji z pewnego bezpiecznego, bo pozbawionego ryzyka oddalenia, pozwala zobaczyć nasze współczesne problemy andragogiczne w innej perspektywie. Ten dialog z doświadczeniami minionych działaczy oświatowych daje nam szansę na lepsze zrozumienie i ogłód rzeczywistości edukacji człowieka dorosłego. W ten sposób historyczne spojrzenie staje się jednym ze składników współczesnego społecznego procesu tworzenia rzeczywistości (Pomorski, 1998, s. 375). Tym bardziej że instytucja, która jest przedmiotem niniejszej analizy, jest wyjątkowa i nie ma swojego współczesnego odpowiednika. Taką instytucją jest/był Instytut Oświaty Dorosłych.

Instytut Oświaty Dorosłych jest znakomitą przykładową meandrów polskiej edukacji, nierozzerwalnie związanych z naszą historią i losami naszego kraju. Wprawdzie pod taką nazwą pojawia się w roku 1929, aczkolwiek pod nazwą Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych funkcjonował już od 1919 roku, a zatem w wolnej Polsce, to jednak jego korzenie sięgają roku 1915, a więc kiedy nie było jeszcze państwa polskiego. Z kolei koniec jego działalności przypada na rok 1948, kiedy dzieli los innych instytucji oświatowych, które nie znalazły akceptacji nowych władz, chociaż w zasadzie jego działalność jako odrębnej instytucji, przerywa w 1939 roku druga wojna światowa.

Nie jest możliwe, aby w artykule ukazać cały, niemalże trzydziestoletni, okres działalności Instytutu we wszystkich jego obszarach, to wymaga odrębnego opracowania. Będzie to zatem jedynie syntetyczny zarys działalności i dokonań tej

instytucji. Szczególnie chcę zwrócić uwagę na te aspekty działalności, które mogą dzisiaj nas inspirować, które warte są naszej pamięci i które mogą być włączone w dyskurs andragogiczny.

Geneza, początki i rozwój działalności

Jak już wspomniałam, geneza IOD sięga roku 1915, kiedy to powstały Kursy dla Dorosłych miasta st. Warszawy (początkowo o nazwie Kursy dla Analfabetów i Bibliotek Powszechnych). Kursy rozwinęły przede wszystkim prace wśród analfabetów dorosłych, prowadząc nauczanie na poziomie początkowym, elementarnym, a także spopularyzowały nowe, mało dotąd znane formy pracy oświatowo-kulturalnej z dorosłymi – uniwersytet powszechny i świetlice (Rocznik Kursów dla Dorosłych..., T. I, 1919; T. II, 1920). Obok bezpośredniej pracy dydaktyczno-oświatowej kursy pełniły także funkcje instytucji poradnianej dla powstających licznie placówek nauczania początkowego dorosłych, a także dla oświatowców, nauczycieli dorosłych (Pawlikowska-Błaszczkowska, 1977). Rozwój działalności przerastającej możliwości organizacyjne placówki miejskiej, a z drugiej strony – ogrom potrzeb w zakresie poradnictwa oświatowego sprawiły, iż podjęto działania o powołanie odrębnej organizacji, celowo poświęconej gromadzeniu i popularyzowaniu dorobku organizacyjnego i metodycznego w zakresie nauczania dorosłych oraz prowadzenia badań nad kształceniem dorosłych.

Prace organizatorskie rozpoczęto już w wolnej Polsce w grudniu 1918 roku i prowadzono stale na posiedzeniach Zarządu i Komisji Pedagogicznej Kursów dla Dorosłych m. St. Warszawy. Rezultatem tych zabiegów było zatwierdzenie przez ministra spraw wewnętrznych statutu Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych (dalej: CBKdD) 18 czerwca 1919 roku (Organizacja Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych, 1920). Dwa dni później – 20 czerwca – w Sali Towarzystwa Krajoznawczego, odbyło się zebranie organizacyjne, podczas którego założyciele – Marian Bronisław Godecki, Antoni Konewka, Kazimierz Kornilowicz – omówili genezę, cel i zadania nowo powstałej instytucji. Formalną działalność rozpoczęto po wakacjach 1919 r. (Sprawozdanie z działalności CBKdD, 1920). We władzach CBKdD znaleźli się znani działacze społeczno-oświatowi, m.in. Władysław Radwan (przewodniczący zarządu), Tadeusz Kupczyński (zastępca przewodniczącego), Marian Bronisław Godecki (sekretarz), Wanda Haberkantówna (skarbnik) oraz Maria Gomolińska, Henryk Kołodziejski, Antoni Konewka, Stanisław Małkowski, Kazimierz Kornilowicz. Kierownikiem CBKdD został Marian Bronisław Godecki, jego zastępcą Antoni Konewka, a kierownikiem działu wydawnictw – Kazimierz Kornilowicz (Instytut Oświaty Dorosłych, 1930).

CBKdD było instytucją zrzeszającą czynnych pracowników oświatowych, specjalizujących się w różnych formach oświaty pozaszkolnej, posiadających dobre przygotowanie do prowadzenia działalności oświatowej. Było to mocno podkreślane i przestrzegane. Przeciwwstawiano się w ten sposób utrzymującemu

się zwyczajowi, iż działalność oświatową może podjąć każdy, kogo to interesuje. W okresie zaborów taka praktyka mogła być realizowana i usprawiedliwiana, jednak w wolnej Polsce oczekiwano bardziej profesjonalnych działań oświatowych. Działalność CBKdD ograniczono do systematycznych form kształcenia dorosłych, w tym głównie do nauczania i kształcenia początkowego dorosłych, wokół których skoncentrowane zostały trzy podstawowe płaszczyzny działalności: poradnicza, instruktorska i wydawnicza. Stopniowo jednak zaczęto szerzej rozumieć zadania oświaty dorosłych. Nie zaniedbując funkcji kompensacyjnej, wyrównującej braki nauki szkolnej, oświatę dorosłych zaczęto postrzegać jako przestrzeń do wyzwania i budzenia aktywności edukacyjnej i kulturalnej dorosłych, funkcja kreatywna edukacji zaczęła być dominująca. Jadwiga Baranowska ujęła to, iż zadaniem oświaty dorosłych jest *dawanie człowiekowi przeżyć kulturalnych, wzbogacania osobowości, pomaganie w kształtowaniu światopoglądu (...)* (Baranowska, 1939, s. 2). Kształtowanie się nowego modelu oświaty dorosłych wpłynęło na znaczne rozszerzenie zakresu tematycznego udzielanych porad, a także doprowadziło do przekształcenia BKdD w lipcu 1929 roku w Instytut Oświaty Dorosłych (dalej: IOD) (Sprawozdanie za rok 1929/30, 1930; Baranowska, 1930). Nowa nazwa tej instytucji jest egzemplifikacją kolejnego etapu rozwoju oświaty dorosłych w Polsce.

IOD podjął wiele nowych prac bądź znacząco zmodyfikował wcześniej realizowane działania. Wprowadzono nowe specjalne działy pracy, w tym zwłaszcza dotyczące wspierania rozwoju uniwersytetów powszechnych oraz świetlic, których gwałtowny rozwój wymagał wsparcia profesjonalnego. Jednak, co chcę szczególnie zaakcentować, zmiany objęły nie tylko poszerzenie prac poradniczo-instruktorskich, ale przede wszystkim podjęto działania definiujące Instytut w roli placówki badawczej. Czytamy o tej nowej koncepcji funkcjonowania IOD w sprawozdaniach, z których wynika, iż instytucja ta ewoluowała w kierunku placówki badawczej, centralizującej podejmowane badania nad dydaktyczno-wychowawczymi problemami pracy z dorosłymi. Te nowe zadania Instytutu zostały wprost ujęte w sprawozdaniu z pracy za rok 1934/35 (Warszawa, 1935). Określono je następująco: integracja środowiska andragogów, prowadzenie badań i upowszechnianie ich wyników, kształtowanie wysokiego poziomu praktyki oświatowo-wychowawczej oraz opracowywanie książek na potrzeby dorosłych samouków. Dla lepszej realizacji tych ambitnych planów Instytut nawiązał szerszą współpracę z innymi instytucjami poradniczymi, organizacjami społeczno-oświatowymi, a także ze Światowym Związkiem Polaków z Zagranicy, a przede wszystkim ze Światowym Związkiem Kształcenia Dorosłych, którego był członkiem. Z inicjatywy Instytutu i jego najbardziej aktywnych członków, na bazie wcześniejszego Komitetu utworzono w 1931 roku Grupę na Rzeczpospolitą Polską Światowego

Związku Kształcenia Dorosłych, której działalność przyczyniła się do znaczącego ożywienia oświaty dorosłych w Polsce, a także do współpracy międzynarodowej¹.

Zadania, o których mowa, realizowano również poprzez wydawane przez IOD czasopisma. Jako pierwsze należy wymienić *Rocznik Kursów dla Dorosłych*, który ukazał się dwa razy: Tom I – wydany jeszcze przez zarząd Kursów dla Dorosłych m.st. Warszawy (1915–1920), który w dużej mierze przyczynił się do powstania CBKdD, oraz Tom II (1920), który został wydany już przez CBKdD jako pierwsze wydawnictwo nowo powstałej instytucji. Drugie – to *Biuletyn Informacyjny* wydawany w latach 1932–1933, który głównie zamieszczał informacje bibliograficzne dotyczące różnych specjalnych zajęć z dorosłymi, w tym zwłaszcza dotyczące pracy świetlic. Trzecie – to czasopismo *Praca Oświatowa*. Pismo zaczęło się ukazywać od marca 1935 roku i było wydawane wspólnie z trzema instytucjami poradnianymi funkcjonującymi w obszarze oświaty dorosłych – Instytut Teatrów Ludowych, Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny i Poradnia Biblioteczna, a od 1937 roku było już wyłącznym wydawnictwem Instytutu. Początkowo pismo redagowane było przez Jadwigę E. Baranowską, ale wkrótce i już do końca Drugiej Rzeczypospolitej przez Antoniego Konewkę. *Praca Oświatowa* miała rozległą tematykę: od artykułów z zakresu teoretycznych podstaw oświaty pozaszkolnej poprzez sprawozdania z prac kulturalno-oświatowych zarówno w Polsce, jak i za granicą, przegląd czasopiśmiennictwa andragogicznego, do recenzji książek polskich i obcych oraz bogatego działu bibliograficznego. Pismo należy zaliczyć do najbardziej znaczących czasopism andragogicznych, miało charakter wiodący, wyznaczało kierunki rozwoju w oświacie dorosłych tego okresu (Wroczyński, 1983). I wreszcie czwarte pismo, które w styczniu 1938 roku IOD przejął jako zlecone przez MWRiOP, pt. *Oświata Pozaszkolna*, redagowane przez Feliksa Popławskiego. Pismo to miało charakter bardziej praktyczny, przede wszystkim ukazywało różne przykłady działań edukacyjnych wśród dorosłych. Do obu czasopism (*Praca Oświatowa*, *Oświata Pozaszkolna*) od kwietnia 1938 roku dołączano bezpłatny dodatek w postaci dwumiesięcznego biuletynu pt. *Przewodnik Literacki i Naukowy*, wydawany przez Poradnię Biblioteczną Związku Bibliotekarzy Polskich (IOD, 1938).

Jak zatem wynika z dotychczasowych analiz widzimy wyraźnie ewolucję działalności oraz misji IOD. Od kursów dla analfabetów do instytucji badawczo-wydawniczej. Od rozumienia oświaty dorosłych jako kompensacji braków szkoły do rozumienia oświaty dorosłych w funkcjach kreatywnych, wspomagających

¹ Formalnie Grupa jako odrębne stowarzyszenie została powołana 1 III 1931 roku, jednakże poprzedziło ją utworzenie w styczniu 1928 roku Komitetu na Rzeczpospolitą Polską Wszechświatowej Konferencji Kształcenia Dorosłych. Na jego czele stanęli Kazimierz Kornilowicz i Antoni Konewka. Zadaniem Komitetu było przygotowanie Polski do udziału w Pierwszej Wszechświatowej Konferencji Kształcenia Dorosłych, która odbyła się w Cambridge w 1929 roku 22–29 sierpnia (Sawicka, 1934; Z działalności Grupy..., 1932, z. 7).

rozwój człowieka dorosłego. Przemiany te zostały odzwierciedlone w podstawowych formach pracy IOD, które teraz chciałabym pokrótce omówić.

Formy działalności Instytutu Oświaty Dorosłych

W całym okresie 20 lat IOD okresu międzywojennego (mam też na uwadze CBKdD) można wyodrębnić trzy główne płaszczyzny działania, o których już wspominałam, a mianowicie: działalność poradniczą, instruktorską i wydawniczą wraz z badawczą.

Najstarszą formą działania Instytutu/CBKdD była **działalność poradnicza**. Z porad korzystali przede wszystkim indywidualni pracownicy społeczno-oświatowi, głównie to byli nauczyciele szkół powszechnych, pracownicy samorządowi, instruktorzy oświatowi itp., a także różne instytucje, jak samorządy powiatowe, wydziały oświatowe organizacji społeczno-oświatowych, Związek Młodzieży Wiejskiej, Towarzystwo Szkoły Ludowej czy Wydział Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP i wiele innych. Porady miały bardzo różnorodny charakter. Od szczegółowych dotyczących wybranych zagadnień oświatowych, np. organizowania kursów dla dorosłych czy metod nauczania dorosłych, do bardziej obszernych zagadnień, omawiających zasady organizowania i prowadzenia rozleglejszych prac oświatowych, stopniowo także mniej dotyczyły kwestii organizacyjno-metodycznych, a bardziej ich przedmiotem zaczęły być zagadnienia dotyczące psychologiczno-pedagogicznych uwarunkowań uczestnictwa w oświacie dorosłych i funkcji, jakie oświata pełni wobec swych uczestników.

Należy jednak zauważyć, że większość porad, zwłaszcza w latach 30. dotyczyła pracy świetlic, które w okresie międzywojennym znacząco się rozwinęły pod względem liczbowym oraz oświatowo-wychowawczym. Świetlica, rozumiana i jako forma pracy wychowawczej, i jako zespół ludzi, i jako lokal dla pracy kulturalno-oświatowej licznych organizacji, swój początek rozwoju miała analogiczny jak IOD. Pierwsze bowiem świetlice powstawały w 1915 roku i były związane z działalnością Kursów dla Dorosłych, funkcjonujących przy Wydziale Oświecenia Publicznego m.st. Warszawy, o których już wspominałam. Zakładane były z inicjatywy działaczy, którzy potem stanowili także trzon CBKdD/IOD, m.in. można wymienić Kazimierza Korniłowicza – ideologa i twórcę świetlic, Eugenię Korniłowiczową, Mariana Bronisława Godeckiego, Antoniego Konewkę. Świetlica realizowana w różnych wariantach organizacyjnych i programowych szybko stała się „ruchem świetlicowym”, np. w roku szkolnym 1935/1936 liczba świetlic ogółem wynosiła 19 370 (Śliwiński, 1946; Janiczek, 1939; Stopińska-Pająk, 1983).

Porady dotyczyły także organizowania kursów dla dorosłych, dla nauczycieli, dalszego kształcenia pracowników oświatowych, planowania budżetu, programów i metod pracy, wyborów podręczników, a także IOD przygotował w roku 1934/1935 dla Centralnego Komitetu do Spraw Młodzieży Wiejskiej program internatowego uniwersytetu ludowego (Sprawozdanie, Warszawa 1935). Porady

były udzielane w różnych formach, a mianowicie – porady ustne – udzielane na miejscu w Warszawie, jak też pisemne, które miały zróżnicowany charakter, od wysyłania zestawień niezbędnej literatury, opracowania programu, oceny nadsyłanych i projektów, metodycznych wskazówek, planowanie pracy etc. Porad takich udzielano kilkaset w ciągu każdego roku. Warto też podkreślić, iż porady były udzielane bezpłatnie i niejednokrotnie były zaczątkiem dalszej współpracy z daną organizacją czy instytucją (Sprawozdanie, Warszawa 1927).

Największym działem pracy Instytutu była różnorodna tematycznie i organizacyjnie **działalność instruktorska**. Realizowano ją poprzez różne formy: wyjazdy i kursy instruktorskie, lekcje pokazowe i inne. Kursy instruktorskie były przeznaczone dla tych osób, które prowadziły konkretną działalność oświatową z dorosłymi, miały wspomagać w pracy i co ważne były organizowane w małych grupach, aby możliwa była współpraca. Głównie uczestnikami kursów byli nauczyciele szkół powszechnych oraz słuchacze seminariów nauczycielskich, ale także i inne środowiska, np. wiele kursów było organizowanych w wojsku dla oficerów i podoficerów oświatowych prowadzących nauczanie początkowe wśród żołnierzy. Pracownicy Instytutu szczególnie dbali, aby kursy obejmowały czynnych oświatowców, a zwłaszcza tych, których działania zasługiwały na pozytywną ocenę. Chodziło o wspieranie takich działaczy, którzy pracowali nad własnym rozwojem, a nie takich, którzy jedynie sporadycznie podejmowali pracę oświatową, albo słabo sobie w niej radzili. Było to związane z upowszechnianą przez Instytut koncepcją Kazimierza Korniłowicza, który oczekiwał, iż nauczyciel dorosłych nie może „stać”, ale ciągle musi się „stawać”, bo jedynie – jak pisał – zetknięcie się w instytucji oświatowej z człowiekiem, który „wzrasta” może pobudzić dorosłych do pracy nad sobą. Nauczycieli takich nazywał „radioaktywnymi”. *Nic tak nie działa na rozbudzenie zdolności tworzenia, jak zetknięcie z osobowościami twórczymi* – pisał – *W związku z tym cechą pracy kulturalnej kreatywnej jest ułatwianie bezpośredniego, osobistego kontaktu z jednostkami, które czymś są i coś tworzą, a nie tylko z tymi, które coś wiedzą* (Korniłowicz, 1930, s. 79). Sądzę, że dzisiaj szczególnie takich właśnie nauczycieli dorosłych, andragogów, trenerów, edukatorów chcielibyśmy mieć w edukacji dorosłych. Warto zatem pamiętać o tej koncepcji. Kursów różnego rodzaju odbyło się bardzo wiele. W okresie 20 lat funkcjonowania Instytutu przeprowadzono 539 kursów: CBKdD – 255, IOD – 284) (Instytut, 1930; Sprawozdania IOD za lata 1929–1939), a liczba uczestników obejmowała kilkanaście tysięcy osób.

Ciekawą formą działalności instruktorskiej, która warta jest, jak sądzę, pamiętania, były wyjazdy instruktorskie. Polegały one głównie na wizytowaniu prowincjonalnych placówek oświatowo-wychowawczych dorosłych i udzielaniu konkretnych porad, wskazówek mających usprawnić dotychczasową ich działalność. Częstokroć efektem owych wyjazdów było zorganizowanie konferencji z udziałem miejscowych nauczycieli pracujących w oświacie dorosłych, podczas której omawiano spostrzeżone niedomagania, ale także wygłaszano referaty, w których

pracownicy IOD wypowiadali się na temat zadań, form i organizacji oświaty dorosłych.

Szczególne znaczenie miały wyjazdy instruktorskie zwane „monterskimi”. Były to dłuższe wyjazdy, czasem kilkumiesięczne do danej miejscowości, podczas których instruktor podejmował różnorodne działania mające na celu „zmontowanie” miejscowości pod względem oświatowym. Działania te obejmowały porozumienie z lokalnymi czynnikami samorządowymi, państwowymi, społecznymi, powołanie komisji oświaty dorosłych przy wydziale powiatowym, opracowanie planu pracy oświatowej. Wyjazdy te objęły powiaty: garwoliński, łukowski, będziniński, warszawski, z którymi utrzymywano stały kontakt, ale m.in. można wymienić także: Białystok, Kielce, Płock, Jędrzejów, Krasnystaw, Radom, Wołomin i inne.

Wyjazdy instruktorskie stanowiły także źródło danych empirycznych do prac badawczych realizowanych przez pracowników IOD. Ogółem wszystkich wyjazdów w okresie CBKdD zrealizowano 116 do 54 miejscowości.

Równolegle do przedstawionych wcześniej działów pracy – poradniczej i instruktorskiej – przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego prowadzono również intensywną **działalność wydawniczą**. Była ona związana, aczkolwiek nie wyłącznie, z pracami badawczymi Instytutu. O zakresie tych działań świadczy chociażby liczba wydanych przez IOD/CBKdD publikacji, a mianowicie było to 150 tytułów. Wydawnictwa Instytutu miały różnych charakter. Były to opracowania metodyczne poszczególnych przedmiotów, podręczniki dla dorosłych, programy, przewodniki pracy samokształceniowej, przykładowo można tu wymienić m.in. następujące publikacje: Władysława Weychert-Szymanowska, *Nauczanie dorosłych czytania i pisania. Wskazówki metodyczne* (Warszawa 1920, CBKdD, wyd. nr 10); Maria Borowiecka, *Program arytmetyki i geometrii na kursach początkowych dla dorosłych* (Warszawa 1922, CBKdD, wyd. nr 13). Druga grupa wydawnictw to były prace o charakterze teoretycznym, oparte na różnych badaniach, poruszające zagadnienia socjologiczno-psychologicznych i andragogicznych uwarunkowań pracy z dorosłymi. Przykładem takich prac w tym obszarze mogą być m.in.: Helena Radlińska, *Książka wśród ludzi* (Warszawa 1934, IOD, wyd. nr 90); Ignacy Solarz, *Wiejski Uniwersytet Orkanowy. Cel i program* (Warszawa 1937, IOD, wyd. nr 121); Józef Chałasiński, *Tło socjologiczne pracy oświatowej* (Warszawa 1935, IOD, wyd. nr 101); Władysław Okiński, *Problemy społeczne uniwersytetu powszechnego w Polsce* (Warszawa 1938, IOD, wyd. nr 133); Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa, *Upodobania czytelnicze dorosłych* (Warszawa 1939, IOD, wyd. nr 140). Publikacje Instytutu znacząco wpłynęły na rozwój myśli andragogicznej, inicjowały i kreowały dyskurs wokół różnych problemów edukacji człowieka dorosłego. Jest to niewątpliwie ten obszar dorobku Instytutu, który w pełni zasługuje na naszą pamięć i powinien być uobecniany we współczesnych andragogicznych dyskursach.

Warto zauważyć, że Instytut podejmował także różnorodne działania upowszechniające publikacje andragogiczne zarówno wydawnictwa własne, jak i inne, co znacząco przyczyniło się do rozwoju oświaty dorosłych w Polsce. Powołano składnicę wydawnictw, która zajmowała się na bieżąco kolportowaniem i sprzedażą książek. Zainicjowano wiele ciekawych form popularyzowania wydawnictw, jak np. rozsyłanie nowych wydawnictw do stałych korespondentów, współpracujących instytucji i organizacji społeczno-oświatowych, kompletowanie i wysyłanie instruktorskich biblioteczek oświatowych dla instruktorów oświaty pozaszkolnej w powiecie, i co warto podkreślić, zróżnicowanych tematycznie zależnie od terenu, dla którego były przeznaczone. Biblioteczki cieszyły się dużym powodzeniem, ich liczba stale wzrastała, np. w roku 1929 skompletowano ich 468 (Godecki, 1930). Tego rodzaju inicjatywy Instytutu przyczyniały się do poprawy poziomu i jakości prowadzonych prac oświatowych. Porada czy instruktaż to były formy o charakterze bardziej doraźnym, natomiast książka czy czasopismo, które rozsyłano, niewątpliwie pobudzały do samokształcenia, pogłębiały i ugruntowywały wiedzę instruktorów oświaty dorosłych. Szczególnie miało to znaczenie dla środowisk prowincjonalnych, oddalonych od większych ośrodków życia kulturalnego.

Okres wojenny i powojenny działalności IOD

W zasadzie można powiedzieć, iż już podczas okupacji zaczyna się upadek/końcowy okres IOD jako odrębnej instytucji. Wprawdzie udaje się nawet w tym trudnym okresie prowadzić prace oświatowe wraz Tajną Organizacją Nauczycielską, jednak profil prac ulega znaczącej modyfikacji. W 1940 roku dochodzi do połączenia kilku instytucji działających w sferze oświaty, w tym także oświaty dorosłych, w jedną instytucję o nazwie Ludowy Instytut Oświaty i Kultury. Tworzą ją: IOD, Instytut Teatrów Ludowych, Poradnia Biblioteczna Związku Bibliotekarzy Polskich, Instytut Oświaty i Kultury im. Staszica oraz Zrzeszenie Organizacji Oświatowo-Społecznych. Kierownikiem Ludowego Instytutu Oświaty i Kultury został Feliks Popławski. W czasie okupacji Ludowy Instytut prowadził wiele różnych prac, m.in. wydawano publikacje, prowadzono prace koncepcyjne nad kształtem oświaty dorosłych na czas powojenny, prowadzono różne kursy dla pracowników oświatowych. Jednak główną rolę odgrywała Tajna Organizacja Nauczycielska, a w jej ramach Wydział Oświaty Dorosłych, którym początkowo kierował Feliks Popławski a później Eustachy Nowicki (Biernacka, 1983).

Już po zakończeniu wojny, od 1945 roku podjęto legalną działalność w ramach LIOiK, IOD samodzielnie już nie funkcjonował. Powołano także oddział w Krakowie, którym kierował Stanisław Pigoń.

W świetle nowego statutu ustanowionego w 1947 roku LIOiK określił siebie jako instytucję powiązaną ze środowiskami chłopskimi, robotniczymi i pracowniczymi, których działalność oświatowa była realizowana w duchu ideologii demokratycznej (Wojtas, 1995). Wśród celów działalności LIOiK edukacja dorosłych

nie stanowiła już głównego zadania, mimo to należy docenić, iż starano się kontynuować prace IOD. Jednym z pięciu wydziałów LIOiK był wydział kształcenia dorosłych, którego kierownictwo objął Ryszard Wroczyński. Wśród podjętych prac należy odnotować kontynuację wydawania czasopisma *Praca Oświatowa* redagowanego przez Piotra Banaczkowskiego – do rozwiązania Instytutu wyszło 29 numerów, wydawanie pisma *Oświata i Kultura* – ukazało się 28 numerów, publikowano książki, głównie wznowienia prac przedwojennych, w sumie wydano ich 16. Działalność LIOiK koncentrowała się wokół zagadnień analfabetyzmu dorosłych, które to zjawisko w okresie powojennym urosło do olbrzymich wymiarów. Jak podaje Józef Półturzycki, a są różne dane w tym względzie, liczba analfabetów i tzw. półanalfabetów mieściła się w granicach 3–3,5 miliona osób. Stanowiło to 18,3% ludności powyżej 9 roku życia w stosunku do 24 milionów ludności w Polsce w pierwszym okresie powojennym (Półturzycki, 1972; Landy-Tołwińska, 1960). Dużo uwagi działaczy Instytutu zajmowało także szkolnictwo dla dorosłych oraz reaktywowanie działalności uniwersytetów ludowych. W tych pierwszych latach powojennych oświata dorosłych była organizowana przede wszystkim poprzez działaczy przedwojennych zarówno IOD, jak i innych instytucji, bazowano na ich doświadczeniu, odwoływano się także do teoretycznego dorobku andragogicznego DR. Niestety działalność LIOiK została wkrótce przerwana w wyniku zmian politycznych. Przeprowadzono wiele różnych działań administracyjnych, upaństwowiono szkolnictwo, w tym także dla dorosłych, likwidowano wszelkie formy pracy z dorosłymi, m.in. uniwersytety ludowe, poradnie oświatowe etc., cofnięto subwencje rządowe. To zagadnienie wymaga odrębnego opracowania.

LIOiK przestaje funkcjonować w zasadzie już w 1947 roku, kiedy zaprzestano finansowania jego działalności. Ostatecznie w 1948 roku Instytut połączono z Towarzystwem Uniwersytetów Ludowych, które z kolei w grudniu tego roku połączono z Towarzystwem Uniwersytetów Robotniczych, a to także wkrótce podzieliło los poprzedników – 17 kwietnia 1950 roku zostało rozwiązane. I tak IOD przestał funkcjonować nawet w ramach innych instytucji. Przerwana działalność okazała się trwała, a dorobek IOD został zapomniany, niestety także i w środowisku andragogicznym.

Podsumowanie

Przedstawione przeze mnie rozważania ukazujące działalność IOD oczywiście nie wyczerpują w całości tej problematyki. Różnorodne poradniczo-instruktorskie i badawczo-wydawnicze poczynania tej instytucji wymagają wnikliwszych opracowań, ukazujących je w kontekście społeczno-kulturowym i oświatowym Polski międzywojennej. W okresie 30 lat działalności IOD zdobył uznanie jako przodująca instytucja wspomagająca rozwój oświaty/edukacji dorosłych oraz jako inicjator badań andragogicznych i popularyzator ich wyników. Niewątpliwie Instytut przyczynił się do ukształtowania dobrego poziomu pracy w oświacie

dorosłych w Drugiej Rzeczypospolitej oraz do popularyzacji polskich osiągnięć w tej dziedzinie na arenie międzynarodowej. Trudno wręcz przecenić osiągnięcia IOD, zwłaszcza jeśli weźmie się pod uwagę, że zaczynali pracę niemalże od zera, tworzyli instytucję od początku bez wzorów wcześniejszych i stworzyli instytucję na miarę XX wieku. Oświata dorosłych jako zjawisko, czy wręcz fenomen XX wieku, została przez IOD dostrzeżona jako istotny czynnik rozwoju społecznego, kulturowego, wreszcie rozwoju każdego człowieka. Warto, abyśmy o tym nie zapomnieli, docenili, a także aby dorobek IOD był składnikiem naszych współczesnych dyskursów, by tworzył owe ramy i poszerzał horyzont czasowy narracji andragogicznych.

Kończąc, chciałabym zasygnalizować jeszcze inny aspekt, poprzez który możemy spojrzeć na IOD, a który nie został przeze mnie podjęty. Otóż z działalnością tej niezwyklej instytucji związani byli także niezwykle ludzie. To oni stworzyli tę instytucję od podstaw i uczynili ją wiodącą w oświacie dorosłych w każdym wymiarze. Każde nazwisko spośród osób związanych IOD zarówno te już wymienione przy okazji omawiania form pracy, jak też i te, których nie wymieniłam, np. Helena Pleszczyńska, to znacząca osoba dla rozwoju oświaty dorosłych zarówno w obszarze praktyki, jak i teoretyczno-badawczym (Sulik 2010; Majewska-Kafarowska 2010; Tabor 2010)². Każda z nich zasługuje na naszą pamięć, a w zasadzie na przywrócenie pamięci. Stworzyli oni pozaakademickie środowisko andragogiczne, dając podstawy dla kształtowania się andragogiki pośród nauk społecznych, nauk o edukacji. Warto przy tym zauważyć, iż w okresie Drugiej Rzeczypospolitej IOD był drugim w Warszawie, obok środowiska andragogicznego wykreowanego wokół Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej, ośrodkiem kształtowania myśli andragogicznej (Stopińska-Pająk, 1994). Obie te znaczące dla andragogiki instytucje współpracowały ze sobą, wzajemnie się inspirując i wspomagając. Poza nimi andragogika znalazła miejsce jedynie w Uniwersytecie Poznańskim, Uniwersytecie Jagiellońskim, w którym w Studium Pedagogicznym funkcjonującym przy wydziale filozoficznym wprowadzono wykład o oświacie pozaszkolnej (Z instytucji, 1939) oraz w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (Kronika, 1939), w którym uruchomiono kursy dla pracowników oświatowych³.

Pamięć dorobku IOD, ale także i innych osiągnięć polskiej myśli andragogicznej jest nierozzerwalnie związana z potrzebą uznania dla własnego dorobku, szczególnie właśnie dzisiaj. I nie tylko z okazji stulecia odzyskania niepodległości,

² Niektóre biografie pionierki i pionierów zostały przedstawione w czasopiśmie „Edukacja Dorosłych” 2010, nr 2: Pionierki i pionierzy andragogiki. Redaktor prowadząca Agnieszka Stopińska-Pająk.

³ Oczywiście w tym okresie działało także wiele innych organizacji, towarzystw, instytucji, które również znacząco przyczyniły się i wniosły duży wkład w upowszechnianie idei oświaty dorosłych, podejmowały prace badawcze, publikowały opracowania teoretyczne ukazujące różnorodne aspekty aktywności edukacyjnej dorosłych. Analiza ich działalności wykracza jednak poza ramy niniejszego artykułu.

ale także i może nawet przede wszystkim, z doświadczania fenomenów ponowoczesności, zagubienia. To właśnie dziś szukamy, jak pisał Zygmunt Bauman (...) *solidnych i godnych zaufania punktów orientacyjnych oraz rzetelnych i wiarygodnych przewodników* (Bauman 2009, s. 154). Dorobek IOD i innych znaczących instytucji, ludzi mogą stanowić owe punkty orientacyjne w narracjach andragogicznych. Do tej tradycji należy się odwoływać i należy o niej pamiętać. Tworzenie bowiem tożsamości grupowej andragogów, tak jak każdej innej grupy społecznej, nie wynika bowiem z samego faktu przynależności, ale jest powiązane z wyborami, naszą świadomością i pamięcią przeszłości, którą tak jak tożsamość musimy nieustająco przywoływać i od nowa kształtować (Boksański, 2006; Mathews, 2005). I na koniec ważne zdanie Magdaleny Saryusz-Wolskiej: *zbiorowe pamiętanie krystalizuje zbiorową tożsamość* (2009, s. 20).

Bibliografia

1. Assmann, J. (2008). *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*. Przekład A. Kryczyńska-Pham, Warszawa.
2. Assmann, J. (2009). Kultura pamięci. W: M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*. Kraków.
3. Baranowska, J. (red.). (1930). *Instytut Oświaty Dorosłych. Z prac i doświadczeń*. Warszawa.
4. Baranowska, J. (1939). Prawo do oświaty i kultury. *Praca Oświatowa*, nr 1, s. 2.
5. Biernacka, M. (1983). Oświata a społeczno-kulturowe przeobrażenia wsi w latach ostatniej wojny i w okresie powojennym. *Etnografia Polska*, T. XXVII, z. 2.
6. Boksański, Z. (2006). *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa.
7. Frelek, K. (1930). Kursy instruktorskie. W: J. Baranowska (red.), *Instytut Oświaty Dorosłych. Z prac i doświadczeń*. Warszawa.
8. Godecki, M. (1930). Składnica wydawnictw. W: J. Baranowska (red.), *Instytut Oświaty Dorosłych. Z prac i doświadczeń*. Warszawa.
9. IOD. *Sprawozdanie za rok 1937/38*. Warszawa 1938.
10. Janiczek, J. (1939). Oświata pozaszkolna w liczbach w roku szkolnym 1937–1938, *Praca Oświatowa*, nr 2.
11. Korniłowicz, K. (1930). Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej W: *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*. Warszawa.
12. Kronika. (1939). Katolicki Uniwersytet Lubelski. Kurs społeczny dla pracowników oświatowych. *Praca Oświatowa*, nr 6.
13. Landy-Tołwińska, J. (1961). *Analfabetyzm w Polsce i w świecie*. Warszawa.
14. Majewska-Kafarowska, A. (2010). Zofia Solarzowa, ta, która czuła niezawodne siły do twórczego przekazywania ludziom ich własnego życia. *Edukacja Dorosłych*, nr 2.
15. Mathews, G. (2005). *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*. Warszawa.
16. Nora, P. (2001). Czas pamięci. *Res Publica Nowa*, nr 7, s. 37–43.
17. Organizacja Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych (1920). *Rocznik Kursów dla Dorosłych*. T. II.

18. Pawlikowska-Błaszczkowska, M. (1977). *Oświata dorosłych w działalności samorządu Warszawy w latach 1915–1940*. Warszawa.
19. Pomorski, J. (1998). Historiografia jako autorefleksja kultury poznającej. W: W. Wrzosek (red.), *Świat historii*. Poznań.
20. Półturzycki, J. (1972). *Rozwój i problemy szkolnictwa dla dorosłych w Polsce Ludowej*. Wrocław.
21. Ricoeur, P. (2007). *Pamięć, historia, zapomnienie*. Przekład J. Margański, Kraków.
22. *Rocznik Kursów dla Dorosłych m.st. Warszawy* (1919). T. I. Warszawa; T. II (1920). Warszawa.
23. *Sprawozdanie Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych za rok 1926/27* (1927). Warszawa. Wyd. CBKdD, nr 44.
24. *Sprawozdanie z działalności CBKdD od 15 VIII do 1. III. 1920* (1920). *Rocznik Kursów dla Dorosłych*. T. II.
25. *Sprawozdanie za rok 1929/30. IOD* (1930). Warszawa.
26. *Sprawozdanie za rok 1934/35. Instytut Oświaty Dorosłych* (1935). Warszawa.
27. Saryusz-Wolska, M. (2009). Wprowadzenie. W: M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*. Kraków.
28. Sawicka, I. (1934). Z działalności Grupy na Rzeczypospolitą Polską Światowego Związku Kształcenia Dorosłych. W: (brak red.), *Zagadnienia pracy kulturalnej*. Warszawa.
29. Sulik, M. (2010). W poszukiwaniu śladów pionierskiej myśli andragogicznej Joanny Landy-Tołwińskiej. *Edukacja Dorosłych*, nr 2.
30. Stopińska-Pająk, A. (1983). *Świetlice w województwie śląskim w latach 1922–1939*. Katowice.
31. Stopińska-Pająk, A. (1994). *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki rozwoju. Problematyka. Koncepcje*. Katowice.
32. Śliwiński, W. (1946). Świetlice w wyzwolonej Polsce. *Świetlica*, nr 2.
33. Tabor, U. (2010). Życie zapomniane – praca i działalność oświatowa Marii Gomińskiej w pierwszych instytucjach oświaty dorosłych w Polsce. *Edukacja Dorosłych*, nr 2.
34. Wojtas, A. (1995). Oblicze ideowe i główne kierunki działalności Ludowego Instytutu Oświaty i Kultury w latach 1945–1947. *Kultura i Edukacja*, nr 4.
35. Wroczyński, R. (1983). Ideologia oświaty pozaszkolnej okresu międzywojennego w świetle miesięcznika „Praca Oświatowa” (1935–1939). *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, nr 2.
36. Z instytucji. (1939). Uniwersytet Jagielloński. Wykład „Organizacja oświaty pozaszkolnej”. *Praca Oświatowa*, nr 4.
37. Z działalności Grupy na Rzeczypospolitą Polską Światowego Związku Kształcenia Dorosłych (1932). *Oświata i Wychowanie*, z. 7.

**THE ROLE OF THE INSTITUTE OF ADULT EDUCATION
IN THE DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION IN POLAND
IN THE CONTEXT OF THE ANDRAGOGICAL PAST MEMORY
DISCOURSE**

Keywords: Institute of Adult Education, memory discourse, andragogical past, development of adult education in Poland

Abstract: The article shows the activity of the Institute of Adult Education, an institution of active educational employees specialising in various forms of adult education, the first of its kind in Poland. The genesis of developing the Institute, the forms of activity and the stages of its functioning related to the turbulent history of Poland are presented.

The whole of the analysis has been inscribed in the discourse about the importance of memory concerning the andragogical past for the contemporary process of forming andragogy. The author justifies the thesis that restoring memory and introducing andragogical achievements of pioneers to the modern discourse of andragogy is essential for broadening the horizon of reflection and introducing new, previously overlooked areas. This is particularly important in the context of the identity of discipline and recognition among other socio-human sciences.

Dane do korespondencji:

Dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk,

prof. Akademii WSB,

Akademia WSB Dąbrowa Górnicza

Katedra Pedagogiki

e-mail: agnieszka.stopinska@gmail.com

KOMUNIKATY

Monika Sulik

ORCID 0000-0003-0000-5744

BLIŻEJ EPALE, CZYLI PRZEWODNIK PO LABORATORIUM INSPIRACJI ANDRAGOGICZNYCH

Współczesna rzeczywistość nazywana rzeczywistością cyfrową wymaga od nas ciągłego i błyskawicznego osławania nowości oraz aktualizowania wiedzy, a tym samym stwarza nam zbyt mało okazji do refleksji. Żyjemy w kulturze przyspieszenia. Pracujemy w organizacjach uczących się, gdzie jedynym stabilnym punktem odniesienia okazuje się nieustanna zmiana, a pewni możemy być jedynie tego, że wszystko, czego nauczyliśmy się wczoraj, jutro będzie już nieaktualne. Dlatego kluczowymi pojęciami stały się „kształcenie przez całe życie” i „rozwijanie kompetencji” szerzące się we wszystkich systemach edukacyjnych, przedsiębiorstwach czy organizacjach” (Brinkmann, 2019, s. 11). Nie sposób zatem nie docenić inicjatyw, które z jednej strony stają się wsparciem dla człowieka dorosłego w osławaniu tego co nowe i nieznane, a z drugiej strony stają się katalizatorami refleksyjnego myślenia.

Taką inicjatywą, narzędziem o charakterze edukacyjno-rozwojowym oraz niezwykle inspirującą przestrzenią jest dla mnie platforma EPALE. Jest to uruchomiona 1 października 2014 roku pierwsza, ogólnodostępna, wielojęzyczna, ogólnoeuropejska i bezpłatna platforma internetowa dedykowana edukatorom, szkoleniowcom i innym specjalistom z obszaru uczenia się dorosłych. To przestrzeń do dyskusji, wymiany doświadczeń oraz współpracy, co sprzyja doskonaleniu swoich kompetencji. Dzięki nowoczesnym technologiom platforma EPALE odpowiada na zapotrzebowanie współczesnego człowieka dorosłego, któremu umożliwia wymianę doświadczeń oraz aktywny współudział w budowaniu społeczności bez względu na miejsce zamieszkania, sytuację edukacyjną, zawodową czy życiową.

EPALE skupia się na pięciu głównych tematach dotyczących edukacji dorosłych:

- wsparcie uczącego się (dominuje tutaj tematyka związana z barierami w uczeniu się oraz wsparciem imigrantów, osób starszych oraz osób z niepełnośprawnościami, problematyka włączenia społecznego oraz walidacji wcześniej nabytej wiedzy);
- środowisko uczenia się (problematyka związana z uczeniem się na potrzeby lokalne, e-learningiem, uczeniem się w zakładach karnych, uczeniem się pozaformalnym i nieformalnym, temat szkół drugiej szansy oraz uczenia się w miejscu pracy);
- umiejętności życiowe (umiejętności podstawowe, edukacja kulturowa, języki, kompetencje zdrowotne, podnoszenie kwalifikacji zawodowych, przedsiębiorczość i zatrudnienie oraz świadomość finansowa);
- polityka, strategie i finansowanie (zarówno na szczeblu europejskim, krajowym, jak i regionalnym, najlepsze praktyki w zakresie badań i ewaluacji);
- jakość (podejmowane są tutaj problemy związane z mierzaniem wpływu, doskonaleniem kadry, doradztwem i wsparciem zawodowym, akredytacją i mierzaniem jakości podmiotów prowadzących edukację dorosłych oraz metodami nauczania).

Pobudzanie osób dorosłych do refleksji nad sobą, światem i innymi, otwieranie na to co nowe, dynamizowanie oraz wspieranie dorosłych w drodze do konsekwentności to jedno z głównych zadań dyscypliny naukowej, jaką jest andragogika (Czerniawska, 2000, s. 159). Dlatego też jako andragożka nieustannie zadaję sobie pytania: w jaki sposób wspierać dorosłych w odkrywaniu swojego potencjału? Co zrobić, by pobudzić innych do twórczej pracy i rozwijania kreatywności?

Pytania te stały się załącznikiem inicjatywy, którą na platformie EPALE podjęliśmy wraz z Moniką Gromadzką (również Ambasadorką EPALE). Inicjatywa ta, to społeczność praktyków o nazwie **LABORATORIUM INSPIRACJI ANDRAGOGICZNYCH**. Społeczności praktyków to grupy online gromadzące osoby o podobnych zainteresowaniach z sektora uczenia się dorosłych. Celem grupy jest zbudowanie przestrzeni do dzielenia się pomysłami, doświadczeniami i ciekawymi publikacjami dotyczącymi szeroko rozumianej edukacji dorosłych (odbiorcami są przede wszystkim nauczyciele akademicki, studenci, naukowcy zajmujący się andragogiką, trenerzy, doradcy zawodowi, pracownicy działów HR, edukatorzy, szkoleniowcy itp.).

Zamiarem naszym było stworzenie miejsca, w którym można się wzajemnie inspirować i rozwijać warsztat pracy. Dla pewnego uporządkowania treści proponowałyśmy kilka tematów, wokół których staramy się rozwijać naszą aktywność. Swoje miejsce znalazły tutaj następujące działy: interesujące książki (naukowe i popularnonaukowe), sprawdzone metody i materiały dydaktyczne (np. teksty kultury, scenariusze, opisy zajęć i metod czy inne narzędzia pracy dydaktycznej), zaproszenia do realizacji różnych projektów. A oto krótki przewodnik po naszym Laboratorium:

Literatura: W tej przestrzeni podejmowane s dyskusje dotyczce poszukiwa bddz odkryc z zakresu literatury, dzieki czemu pojawilo sie wiele propozycji oraz rekomendacji literaturowych (zarowno polskich, jak i zagranicznych) dotyczacych nastepujacych tematow:

- tworzenie gier (edukacyjnych, szkoleniowych, dla seniorow itp.);
- projekty edukacyjne (np. projekty NCK – gra „Szacun” czy „Historia mówiona”, projekty fotograficzne, projekty związane z „łączeniem pokoleń” itp.);
- warsztat pracy osób zajmujących się andragogiką, edukacją, szkoleniami itp.;
- podręczna biblioteka andragożki/andragoga.

Materiały dydaktyczne: konspekty, scenariusze, linki do projektów edukacyjnych, linki do bezpłatnych materiałów do pobrania w formacie pdf.

Dyskusja: w tym obszarze, dotychczas, przede wszystkim podejmowaliśmy dyskusje wokół tematów związanych z metaforami na szkoleniach oraz w szeroko rozumianych działaniach edukacyjnych, wykorzystania NLP w pracy akademickiej, motywowania oraz aktywizacji osób dorosłych.

Aktualności: dzieliliśmy się swoimi spostrzeżeniami dotyczącymi naszej andragogicznej codzienności, pomysłami związanymi z ciekawymi miejscami (muzea, centra kultury, miejsca godne zwiedzenia czy inicjatywy godne polecenia).

Droga Czytelniczko, Drogi Czytelniku, poszukujesz inspirujących rozwiązań, ale też z radością dzielisz się swoimi edukacyjnymi odkryciami? Zapraszamy do wspólnego poszukiwania andragogicznych tropów oraz dzielenia się swoimi doświadczeniami. Spotkajmy się w atmosferze serdeczności i wsparcia w Laboratorium Inspiracji Andragogicznych, a może będzie to nasz kolejny krok w „poszukiwaniu sposobów rozpoznawania edukacyjnych źródeł reprezentacji doświadczenia wzniosłości, oszłomienia, zachwytu (przeżycia estetycznego, etycznego, pragnienia poznania)”? (Jaworska-Witkowska, 2007, s. 42), (<https://epale.ec.europa.eu/pl/private/laboratorium-inspiracji-andragogicznych>).

Bibliografia

1. Brinkmann, S. (2019). *Poczuj grunt pod nogami. Jak uciec z pułapki samorozwoju*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
2. Czerniawska, O. (2000). Warsztaty andragogiczne wokół biografii i wspomnień. W: J. Saran (red.), *Teoria i praktyka w okresie przemian*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
3. Jaworska-Witkowska, M. (2007). *W stronę pedagogiki integralnej. Perygrynacje humanistyczne*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Dane do korespondencji:

Dr Monika Sulik, Ambasadorka EPAL

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

Nasi Autorzy/Autorki:

Dr Janusz Tomiło, UJK

Dr hab. Irena Przybylska, UŚ

Dr Aleksandra Litawa, UP

Mgr Agnieszka Anielska, UMK

Dr Jolanta Spętana, WWSSE

Dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, Akademia WSB

Dr Monika Sulik, UŚ

Dr Agnieszka Majewska-Kafarowska, UŚ

Dr Monika Sulik, UŚ

Dr Łukasz Michalski

Lista Recenzentek/Recenzentów „Edukacji Dorosłych” 2019, nr 1 i 2

Aleksander Tadeusz, prof. dr hab., WSBiP Ostrowiec Świętokrzyski

Cyboran Beata, dr hab., UJ Kraków

Chabior Agata, dr hab., UJK

Czerkawska Alicja, dr hab., prof. DSW

Dubas Elżbieta, prof. dr hab., UŁ

Dziemianowicz-Nowak Mirosława, prof. dr hab., UO

Jarosz Ewa, prof. dr hab., UŚ

Maliszewski Krzysztof, dr hab., UŚ

Kargulowa Alicja, prof. dr hab.

Kargul Józef, prof. dr hab., WSP im. J. Korczaka

Kruk-Lasocka Joanna, dr hab., prof. DSW

Lalak Danuta, Prof. dr hab., UŁ

Landau-Czajka, prof. dr hab., SGGW

Maciejewski Jan, dr hab., prof. UW

Maliszewski Krzysztof, dr hab., UŚ

Przybylska Ewa, prof. zw. dr hab., SGGW

Rodek Violetta, dr hab. UŚ

Rosalska Małgorzata, dr hab., UAM

Sapia-Drewniak Eleonora, prof. dr hab., UO

Semków Jerzy, dr hab., prof. WSP im. J. Korczaka

Siarkiewicz Elżbieta, dr hab., DSW

Skibińska Ewa, dr hab.

Słowińska Sylwia, dr hab., prof. UZ

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

Solarczyk-Ambrozik Ewa, prof. dr hab., UAM

Solarczyk-Szwec Hanna, dr hab., prof. UMK

Syrek Ewa, prof. dr hab., UŚ

Szarota Zofia, dr hab., prof. UW

Wajsprych, dr hab., prof. WSB (Gdańsk)

Wąsiński Arkadiusz, dr hab., UŁ

Zierkiewicz Edyta dr hab., prof. UW

EDUKACJA DOROSŁYCH



Akademickie
Towarzystwo
Andragogiczne

ISSN 1230-929 X