

ISSN 1230-929 X

EDUKACJA DOROSŁYCH

półrocznik nr 1 (66) 2012

Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego



Warszawa 2012

Nasi autorzy

Dr Ewa Dębska – Uniwersytet Warszawski

Mgr Agnieszka Dragon – doktoranta Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu

Dr Iwona Grzegorzewska – Uniwersytet Zielonogórski

Dr Eugeniusz Kaniok – Uniwersytet Opolski

Mgr Kinga Karteczka – doktoranta Uniwersytetu Jagiellońskiego

Dr Agnieszka Majewska-Kafarowska – Uniwersytet Śląski

Dr Anna Marianowska – Uniwersytet Warszawski

Dr Alina Matlakiewicz – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Dr Janusz Tomiło – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Dr Jan Wnęk – Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Mgr Zuzanna Wojciechowska – doktorantka Uniwersytetu Warszawskiego

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

**EDUKACJA
DOROSŁYCH**

**PÓŁROCZNIK
Nr 1 (66) 2012**

Warszawa 2012

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne

RADA NAUKOWA

Elżbieta Dubas, Józef Kargul (przewodniczący)
Alicja Kargulowa, Józef Pólturzycki, Ewa Przybylska,
Jerzy Semków, Alicja Siemak-Tylikowska, Ewa Solarczyk-Ambrozik,
Hanna Solarczyk-Szwec, Zofia Szarota

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Ewa Skibińska – redaktor naczelna
Agnieszka Stopińska-Pajak – zastępca redaktora naczelnego
Anna Marianowska – sekretarz redakcji

Recenzenci:

Dr hab. Zofia Szarota – prof. UP
Dr hab. Wojciech Horyń – prof. WSH

Tłumacze:

Katarzyna Kalinowska
Aleksandra Oragan

Projekt okładki:

Marcin Miałkowski

**„Edukacja Dorosłych” znajduje się na liście czasopism ERIH
– European Reference Index for the Humanities**

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: **edukacjadoroslych@uw.edu.pl**

Copyright by

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

ISSN 1230-929 X

Współpraca wydawnicza: ITeE – PIB, Radom



Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10, tel. centr. (048) 364-42-41, (048) fax 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie – Ewa Skibińska	7
------------------------------------	---

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH W POLSCE

Janusz Tomiło

Wychowanie dorosłych w XXI wieku: w stronę dialektyki związku człowieka ze światem	9
---	---

Ewa Dębska

Chaos pojęciowy wokół szkoleń i treningów. Próba uporządkowania terminologii.....	23
--	----

Agnieszka Majewska-Kafarowska

Marzenia w przestrzeni życiowej seniorów – konteksty, znaczenia	43
---	----

Aldona Małycka

Wykluczenie, wycofanie czy współlistnienie? O miejscu starości we współczesnym świecie	53
---	----

Przemysław Eugeniusz Kaniok

Przedmałżeńska kohabitacja a jakość relacji małżeńskich	63
---	----

Zuzanna Wojciechowska

Macierzyństwo – czynnik wykluczenia na współczesnym rynku pracy czy szansa dla nowych rozwiązań w kobiecej karierze?	75
---	----

Iwona Grzegorzewska

Czy zachowania rodziców wobec dzieci są niezmiennie? Uwarunkowania stabilności i zmienności sprawowania funkcji rodzicielskich.....	89
--	----

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

Jan Wnęk

Kursy i szkolenia masowe dla rolników w latach 1948–1956..... 99

Kinga Karteczka

Zespół hiperkinetyczny (ADHD) u osób dorosłych 113

TEORIA I PRAKTYKA ANDRAGOGICZNA ZA GRANICĄ

Alina Matlakiewicz

Uczenie się dorosłych w kontekście społecznym. Kluczowe założenia teorii Petera Jarvisa..... 127

RECENZJE

Anna Marianowska: A. Frąckowiak, J. Półturzycki (red.): *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, T. 1, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2010, ss. 601; *Edukacja dorosłych w wybranych krajach pozaeuropejskich*, T. 2, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2011, ss. 467..... 139

SPRAWOZDANIA

Agnieszka Dragon

Sprawozdanie z XIV Letniej Szkoły Młodych Andragogów i Poradodawców, Zielona Góra, 21–24 maja 2012 r..... 145

INDEX

Introduction – Ewa Skibińska.....	7
-----------------------------------	---

MODERN CONTEXTS OF ADULT EDUCATION IN POLAND

Janusz Tomiło

Adult education in the XXI century: in the direction of dialectics of man's relationship with the world.....	9
---	---

Ewa Dębska

Terminology chaos around training and practice. Attempt at ordering terminology.....	23
---	----

Agnieszka Majewska-Kafarowska

Dreams in life space of elderly people – contexts, meanings.....	43
--	----

Aldona Małycka

Exclusion, withdrawal or co-existence? About the place of the old age in today's world.....	53
--	----

Przemysław Eugeniusz Kaniok

Pre-marriage cohabitation versus quality of matrimonial relations	63
---	----

Zuzanna Wojciechowska

Maternity – exclusion factor at modern job market or chance for new solutions in women's careers?.....	75
---	----

Iwona Grzegorzewska

Are parents' attitudes towards children unchangeable? Conditioning of stability and changeability in being a parent.....	89
---	----

AREAS OF ANDRAGOGICAL PRACTICE

Jan Wnęk

Courses and mass training for farmers in years 1948–1956..... 99

Kinga Karteczka

Hyperkinetic syndrome (ADHD) in adults 113

ANDRAGOGICAL THEORY AND PRACTICE ABROAD

Alina Matlakiewicz

Adult education in social context. Key foundations of Peter Jarvis' theory 127

REVIEWS

Anna Marianowska: A. Frąckowiak, J. Pólturzycki (red.): *Adult education in chosen European countries*, T. 1, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2010, ss. 601; *Adult education in chosen non-European countries*, T. 2, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2011, ss. 467 139

REPORTS

Agnieszka Dragon

Report from the Annual Summer School of Young Andragogues and Advisers, Zielona Góra, 21–24 maja 2012 r. 145

Tłumaczenie spisu treści:
Katarzyna Kalinowska

Wprowadzenie

Andragogika, definiowana współcześnie jako teoria edukacji dorosłych, nie budzi wśród teoretyków i praktyków edukacji dorosłych wątpliwości. Jednakże rejestr szczegółowych zainteresowań andragogiki nie jest już tak jednoznacznie określany. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest zakres terminu *edukacja dorosłych*, który ulegał kilkakrotnej zmianie w ciągu ostatnich 60 lat. Jednym ze szczegółowych zagadnień, budzących silne kontrowersje w środowisku osób zajmujących się edukacją dorosłych, jest *wychowanie dorosłych*. Spotykamy tu dwa skrajne stanowiska: zdecydowanych przeciwników mówienia o wychowaniu w odniesieniu do osób dorosłych oraz zwolenników wychowywania osób dorosłych. Janusz Tomiło – Autor tekstu otwierającego niniejszy numer „Edukacji Dorosłych” (*Wychowanie dorosłych w XXI wieku: w stronę dialektyki związku człowieka ze światem*) jest niewątpliwie kontynuatorem drugiego nurtu myślenia. Zdajemy sobie sprawę, że środowisko andragogów w znacznej mierze nie podziela poglądów Autora. Jesteśmy jednak przekonani, że problem wymaga podjęcia rzetelnej, merytorycznej dyskusji i dlatego, niezależnie od własnego stanowiska w tej sprawie, zachęcamy Państwa do przeczytania tekstu Janusza Tomiło. Mamy nadzieję, że jego lektura stanie się początkiem dyskusji o przedmiocie zainteresowań andragogiki, do której zapraszamy naszych Czytelników.

Problematyka niniejszego numeru „Edukacji Dorosłych” oscyluje ponadto wokół dwóch obszarów funkcjonowania osób dorosłych: edukacji i rodziny. Prezentujemy Państwu teksty, których Autorzy podejmują istotne, tak dla teorii jak i praktyki edukacji dorosłych zagadnienia. Ewa Dębska podejmuje próbę rozróżnienia pojęć *szkolenie* i *trening*, coraz częściej obecnych w praktyce edukacyjnej, którymi dotychczas zajmowali się specjaliści w zakresie zarządzania oraz psycholodzy. Tym razem Autorka przedstawia punkt widzenia dydaktyka i andragoga. Dopełnieniem tych rozważań jest tekst o charakterze historycznym, w którym Jan Wnęk opisuje kursy i szkolenia prowadzone dla rolników w latach 1948–1956. Zarówno teoretyków, jak i praktyków zapewne zainteresuje tekst Aliny Matlakiewicz: *Uczenie się dorosłych w kontekście społecznym. Kluczowe założenia teorii Petera Jarvisa*. Tekst ten istotnie uzupełnia nieliczne polskie opracowania dotyczące teorii uczenia się dorosłych P. Jarvisa.

Chociaż zagadnienia związane z relacjami małżeńskimi (o których pisze Przemysław E. Kaniok), relacjami rodzice-dzieci (tekst Iwony Grzegorzewskiej), trudnościami osób dorosłych z ADHD (tekst Kingi Karteczki) czy problemy matek w kontekście rynku pracy (autorstwa Zuzanny Glanc) stanowią domenę zainteresowań pedagogiki społecznej, polecamy je Państwa uwadze ze względu na niewątpliwe walory poznawcze. Mamy nadzieję, że znacząco posze-

rzą one wiedzę andragogiczną naszych Czytelników i wskażą potencjalne obszary badawcze.

Dopełnieniem problematyki podjętej przez Autorów tego numeru naszego czasopisma jest propozycja Agnieszki Majewskiej-Kafarowskiej zastanowienia się nad miejscem marzeń w przestrzeni życia i czasu życia seniorów oraz Aldony Małyckiej na temat starości w kontekście wykluczenia, wycofania i współistnienia.

Mamy nadzieję, że wśród tekstów proponowanych w tym roku w pierwszym numerze „Edukacji Dorosłych” znajdziecie Państwo interesujące obszary dla własnej refleksji oraz inspiracji badawczych.

Ewa Skibińska

WSPÓŁCZENE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH W POLSCE

Janusz Tomiło

WYCHOWANIE DOROSŁYCH W XXI WIEKU: W STRONĘ DIALEKTYKI ZWIĄZKU CZŁOWIEKA ZE ŚWIATEM

Słowa kluczowe: wychowanie dorosłych, dorosły, teoria wychowania, niewidzialne środowisko wychowawcze, koncepcje wychowania.

Streszczenie: Wychowanie dorosłych nie doczekało się dotychczas uporządkowanej i spójnej teorii wspierającej praktykę wychowawczą. Wobec braku odniesień empirycznych dyskurs toczy się wokół koncepcji teoretycznych, bazujących na znanych teoriach wychowania dzieci i młodzieży. Nie wszyscy się z tym zgadzają, stąd pojawiają się postulaty zaniechania wychowania dorosłych i oparcia relacji nauczycieli z dorosłymi na dialogu. Możliwe jest także uznanie wychowania dorosłych jako procesu regulującego dialektyczne związki człowieka ze światem czy dostrzeżenie znaczenia niewidzialnego środowiska wychowawczego dla rozwoju dorosłych. Artykuł jest głosem w tym dyskursie, stanowi próbę zarysowania warunków i sytuacji, które upoważniają do zastanowienia się nad ontologicznymi podstawami i przesłankami do budowy teorii wychowania dorosłych.

Wprowadzenie

O wychowaniu dorosłych pisze się i mówi najczęściej niejako przy okazji podejmowania problematyki edukacji dorosłych, wychodząc skądinąd ze słusznego założenia, że edukacja to nie tylko kształcenie, lecz także wychowanie, a działalność pedagogiczna tylko w teorii ma charakter dychotomiczny. Choć z drugiej strony dopiero od niedawna w definicjach edukacji dorosłych pojawia się wątek wychowawczy; wcześniej edukacja dorosłych była utożsamiana tylko z kształceniem. We współczesnej polskiej andragogice łatwiej znaleźć publikacje poświęcone szeroko pojętej edukacji dorosłych niż ich wychowaniu, stąd

jawi się ono jako swoisty mit obarczony stereotypami w stylu: „dobrego karczma nie zepsuje, złego kościół nie naprawi”, „nie przesadza się starych drzew”, czy powszechnie panującym poglądem, że „dorosłego człowieka nie da się zmienić”. Wydaje się, że warto zmierzyć się z tym mitem poprzez odwołanie zarówno do teorii, jak i empirii.

Truizmem jest stwierdzenie, że kształtowanie sfery instrumentalnej osobowości, także człowieka dorosłego, przebiega równoległe do kształtowania sfery wolicjonalno-emocjonalnej, kierunkowej. Poznawanie przez dorosłego rzeczywistości wiąże się z zaangażowaniem emocjonalnym, przyswajaniem wartości i norm. Jednak w warunkach spektakularnego rozwoju psychologii, szczególnie – jeśli tak to można nazwać – użytkowej, służącej w istocie podpowiadaniu, jak manipulować człowiekiem a jednocześnie próbującej wyjaśnić, które z zachowań człowieka są autentyczne, a które wykoncypowane, pozorowane, wiara w możliwości wychowawczego oddziaływania na człowieka dorosłego słabnie. Bo jak zinterpretować zmianę zachowania człowieka poddanego oddziaływaniu szeregu bodźców o charakterze wychowawczym: jako reakcję adaptacyjną, trwałą zmianę zachowania czy tylko unik, którego celem jest zadowolenie „wychowawcy”, uzyskanie gratyfikacji lub tylko utrzymanie status quo.

Przesłanki do dyskursu nad wychowaniem dorosłych

Warto chyba na podstawie analizy dostępnej literatury przyjąć założenie, że obecnie bardziej interesuje nas praktyka wychowawcza niżli teoria wychowania dorosłych, której *de facto* nie ma. A nie ma, bowiem nie prowadzi się badań nad wychowaniem dorosłych, a przede wszystkim, poza nielicznymi i chlubnymi wyjątkami, nie tworzy się teorii wychowania dorosłych, nie stawia tez. Jeszcze w drugiej połowie lat osiemdziesiątych XX wieku w „*Encyklopedii oświaty i kultury dorosłych*” o wychowaniu dorosłych Jadwiga Nowak (1986) pisała: *Proces wychowania dorosłych może wiązać się z poważnymi trudnościami. Człowiek dorosły podlegał w dzieciństwie i młodości różnym oddziaływaniom wychowawczym, w wyniku czego wytworzyły się w nim określone struktury, postawy i nawyki. Jest wysoce prawdopodobne, że trudność reorganizacji dotychczasowych struktur jest głównym czynnikiem niepowodzeń wychowawczych. Badacze przypuszczają, że człowiek dorosły nie reaguje na wszystkie wpływy zewnętrzne. Brak badań empirycznych nie pozwala dokładnie określić sfer niepodatnych na wpływy wychowawcze w okresie dorosłości* (Nowak 1986, s. 381).

Paradoksalnie, wbrew temu co pisała J. Nowak, prawie pięćdziesiąt lat wcześniej Florian Znaniecki (Znaniecki 1930) w wytworzeniu i okrzepnięciu określonych struktur, układów postaw, poglądów i przekonań w osobowości ludzi dorosłych upatrywał argumentu na rzecz tezy, że *dorosły daleko więcej potrzebuje wychowania niż dziecko*. Bo – upraszczając – jeśli chcemy cokolwiek zmieniać, przekształcać, to tylko to, co już istnieje, a nie to, co jest *in statu nascendi*. Oczywiście należy pamiętać o proveniencji teorii Znanieckiego i jego

rozumieniu istoty wychowania, co nie zmienia faktu, że postawiona przezeń teza jest doniosła i godna uwagi także obecnie. Pogląd ten jednak wpisuje się w nurt poglądów, iż wychowanie dorosłych ma charakter instytucjonalny i jest jedną z możliwych teorii wychowania dorosłych.

Mimo braku empirycznie zweryfikowanych podstaw teorii wychowania dorosłych jednocześnie zakładano i nadal zakłada się *a priori*, że niemożliwe jest, aby nikt dorosłych nie wychowywał. To przekonanie pokutowało przez lata (i kto wie czy nadal nie pokutuje) w pedagogikach na przykład tzw. służb mundurowych, dzisiaj przez socjologów nazywanych grupami dyspozycyjnymi. Otóż twórcy m.in. pedagogiki wojskowej przyjęli milczące założenie, że proces kształtowania osobowości żołnierzy jest naturalnym przedłużeniem wychowania szkolno-młodzieżowego, dlatego też przyszłych dowódców wyposażali w wiedzę (ale już nie w umiejętności, bo te miała zastąpić dyscyplina i posłuszeństwo wojskowe), przydatną może w pracy z małoletnimi, ale nie młodymi dorosłymi. Konsekwencje tego były oczywiste: w wychowaniu wojskowym prym wiodły nagrody i kary, czystej wody behawioryzm, którego nie odmawiano także starym wiarusom.

O ile jednak w specyficznym środowisku wychowawczym, wciąż opartym na hierarchii, zależności i autorytaryzmie dowódców (wszak obowiązuje zasada jednoosobowego dowodzenia, stąd dowódca jest omnipotentny i nieomylny), behawioryzm do niedawna jeszcze się sprawdzał, o tyle wraz z profesjonalizacją armii, rozjaśnieniem reguł gry i oparciem relacji przełożony–podwładny na karkowej, ale jednak podmiotowości (m.in. kontrakty i podział na służbę stałą i kontraktową sprawiają, że żołnierz czy funkcjonariusz – przynajmniej formalnie – jest podmiotem), system wychowania na nim oparty załamał się. Okazało się oto, że nie każdemu żołnierzowi czy policjantowi zależy na wieloletniej służbie, nie każdemu też wystarcza wojskowa czy policyjna oferta, także edukacyjna, a sama służba jest traktowana jako pewien etap w życiu, którego wartość polega na zdobyciu specyficznych, możliwych jednak do spożytkowania w cywilu umiejętności. „Przetarcie się” przez służbę mundurową jest takim samym ekstremalnym doświadczeniem jak praca w korporacji.

Z punktu widzenia teorii organizacji i zarządzania służby mundurowe i globalne korporacje niewiele się różnią. Nawet model przywództwa, na którym oparte jest zarządzanie, jest taki sam, a procedura określania i osiągania celów, jako żywo przypomina tzw. misje wojskowe. Terminologia jest zresztą taka sama: cel taktyczny, operacyjny, strategiczny, zadanie bliższe, dalsze itd.

Każda z tych organizacji zarówno wojsko, jak i korporacja jako cel stawia sobie m.in. kształtowanie osobowości pracowników/żołnierzy/funkcjonariuszy. I nadal robi to, posługując się systemem motywacyjnym opartym głównie na wzmocnieniu pozytywnym i negatywnym, czy takim organizowaniu środowiska pracowniczego (w domyśle – wychowawczego), którego efektem ma być wzrost firmy. Nikt nie kryje instrumentalnego traktowania pracowników. Idea wychowawczego oddziaływania zakładu pracy jako środowiska wychowawczego

zniknęła wraz z widocznym ongiś na wielu obiektach przemysłowych hasłem *Zakład pracy twoim drugim domem*. Z tego hasła prawdziwa jest już tylko druga część: wciąż bardzo wielu pracowników więcej czasu spędza w zakładzie pracy niż we własnym domu.

Jednak, jak się wydaje, nieuprawnione jest redukcja roli zakładu pracy tylko do realizacji zadań produkcyjnych, skoro wciąż funkcjonuje on jako środowisko społeczne, które ze swej istoty spełnia szereg funkcji, w tym funkcję wychowawczą. Tadeusz Aleksander (2008) uzasadnia to następująco: *W zakładzie pracy wychowuje się, kształtując osobowość pracowników przez kilka elementów. Pierwszy to dobra i uzasadniona struktura organizacyjna zakładu pracy (wyraźny podział na działy i sekcje, jasno i sensownie określony zakres zadań i obowiązków pracowników) oraz racjonalnie prowadzony proces produkcyjny czy usługowy, realizowany w estetycznych pomieszczeniach, zgodnie z racjonalnymi procedurami technicznymi i założeniami ekonomiki na podstawie nowoczesnej technologii. (...) Pracownik uczy się dyscypliny, dobrej organizacji pracy, wdraża do postępowania zgodnego z zasadą oszczędności surowca i energii, a nade wszystko postępowania według praw ekonomiczności czasu i wysiłku. Uczy się też zasad współpracy z innymi, kształtuje postawę wspólnotowości. Ważną rolę w kształtowaniu postaw i cech pracowniczych u członków załogi pełnią kierownicy, zwierzchnicy, majstrowie i patroni wprowadzający pracownika w środowisko pracy. Oni nie tylko uczą pracowników zawodu, ale także dyscypliny i kultury pracy, kooperacji i współpracy z innymi zatrudnionymi, należytego urzędowania stanowiska pracy, zaangażowania w pracę, pogłębiają zainteresowanie pracowników nią, budzą w nich ducha entuzjazmu i pomysłowości, uczą pracować oszczędniej i wydajniej, uwrażliwiają na jakość i estetykę wyrobu, wzmacniają ich zapał i motywację do pracy, wdrażają ich do gospodarności na co dzień, wyzwalają aktywność innowacyjną i racjonalizatorską pracowników oraz in.*” (Aleksander 2008, s. 355). Ten punkt widzenia zbliżony jest z poglądem wyrażonym przez Tadeusza Sosnowskiego (1975), który powołując się na Bogdana Suchodolskiego twierdzi, że w zakładzie pracy mamy do czynienia z wychowaniem naturalnym i wychowaniem organizowanym świadomie i celowo na tle procesów wychowania naturalnego oraz wychowaniem organizowanym celowo w specjalnych instytucjach.

Wychowanie naturalne jest ubocznym efektem praktyki życiowej człowieka dorosłego, uczestnictwa w życiu społecznym rodziny, grupy rówieśniczej, sąsiedzkiej, zespołu pracowniczego, nie organizowanym i nie planowanym, bez zwerbalizowanego celu wychowawczego, a przede wszystkim wyraźnie określonego i wyłonionego w jakiś sposób człowieka, który spełniałby funkcje formalnego wychowawcy. Wychowawczo oddziałują wszelkie sytuacje, zdarzenia i procesy, w których dorosły uczestniczy, których doświadcza, które stawiają przed nim określone wyzwania wymagające zajęcia stanowiska, podjęcia odpowiedzialności, rozwiązania problemu. Ale też wychowawczo oddziałują inni ludzie, z którymi styka się na co dzień: ich poglądy, postawy, reakcje i emocje.

Siła wychowawczego wpływu uzależniona jest od intensywności sytuacji, zaangażowania emocjonalnego dorosłego, czasami zgodności lub niezgodności sytuacji wychowawczej z obranym planem życiowym, projektem samorealizacyjnym.

Przytoczony przykład korporacji może być ilustracją tezy, że we współczesnym zakładzie pracy zachodzą procesy wychowania organizowanego celowo i świadomie na tle procesów wychowania naturalnego (Sosnowski 1975). Tworzone w korporacjach systemy etyczne, wzorce ubioru (tzw. *dress code*) i zachowań oraz relacji, nie tylko między pracownikami i klientami, lecz także między pracownikami, mają na celu nie tylko wychowawcze oddziaływanie, okazjonalne i uboczne (por., Sosnowski 1975), lecz często także planowe i zorganizowane. Przełożony wprawdzie nie uzurpuje sobie prawa do wychowywania podwładnego, on jest – przynajmniej w założeniu i nomenklaturze – przywódcą, mentorem, cicerone. Jednak w ogólnej atmosferze fizycznie niemalże namacalnej hierarchiczności i wszechmocności, tej omnipotencji na każdym poziomie organizacyjnym, siła choćby tylko mimowolnej uwagi jest miazdząca, zaś waga pochwały lub krytyki nie do przecenienia. To prawda, w korporacjach manipuluje się ludźmi, nie tylko okazjonalnie stosując metodę kija i marchewki – kary i nagrody. W pedagogice humanistycznej, podmiotowej, złagodzone terminologię, nazywając je wzmocnieniem pozytywnym i negatywnym. W praktyce społecznej każdy pracodawca bardzo chętnie *wzmacnia* swoje oddziaływanie, dając lub odbierając premie, bonusy, gratyfikacje. I bez gruntownej wiedzy pedagogicznej wie, że kij i marchewka to najlepszy a zarazem najprostszy sposób na bezproblemowe zarządzanie i osiąganie założonych celów.

Obserwacja rzeczywistości społecznej i pedagogicznej, choćby tylko z perspektywy nauczyciela akademickiego, dostarcza danych do utwierdzenia się w przekonaniu, że wychowanie dorosłych nie tyle jest możliwe, ile jest faktem. Wystarczy przyjrzeć się przemianom, jakim ulega osobowość studentów – młodych dorosłych – w ciągu lat studiów. Wprawdzie nadal w świadomości wielu z nich, a także w świadomości wielu nauczycieli akademickich, przecież także ich wychowawców, widać pozostałości myślenia w kategoriach późnej adolescencji i wychowania młodzieżowego, szczególnie na początku studiów, to jednak po kilkuletnim pobycie w uczelni daje się zauważyć zmiany w postawach i poglądach oraz zachowaniu, wskazujące na postępujący rozwój, zmierzający w stronę dojrzałości typowej dla archetypu dorosłości. O ile nie jest to okres zbyt wielkiej różnorodności aktywności społecznej i doświadczeń osobistych, o tyle w zakresie wybranych dziedzin wychowania czy kształtowanych sfer osobowości czas istotny, zwłaszcza z punktu widzenia wychowania umysłowego, estetycznego, moralnego czy fizycznego. W warunkach współczesnego społeczeństwa charakteryzującego się odracaniem wejścia w dorosłość, opóźnionego startu zawodowego, a często i rodzinnego, szkoła wyższa stanowi substytut, swoisty poligon doświadczalny do praktykowania samodzielnego życia społecznego, przynajmniej w niektórych wymiarach. Wychowawcza rola uczelni, jak

się wydaje, sprowadza się do kształtowania intelektu i moralności, w tym uczciwości, rzetelności, prawdomówności, zaangażowania w naukę i działalność społeczną, a także postaw społecznych, współpracy i współzawodnictwa, koleżeńskości, altruizmu czy empatii. W szkole wyższej, jak wynika z rozmów ze studentami, oddziałuje się na nich właściwą organizacją toku studiów, stosunkami interpersonalnymi, a przede wszystkim postawami nauczycieli i pracowników administracji, które powinny stanowić wzór do naśladowania.

Poza szkołą wyższą młodzi ludzie podejmują zadania typowe dla ich wieku, choć trzeba przyznać, że wraz z przemianami na rynku pracy coraz częściej także studenci studiów stacjonarnych podejmują pracę zawodową, traktując ją jako eksperyment, staż przed stałym zatrudnieniem lub tylko okazję do zdobycia większej niezależności materialnej. Wydaje się, że mimo iż praca studentów nie zawsze ma charakter debiutu zawodowego, stanowi jednak istotne doświadczenie życiowe i przejaw aktywności prowadzącej do budowania tożsamości człowieka dorosłego. Z wychowawczego punktu widzenia jest to zachowanie ze wszech miar pożądane. Ze społecznego – nie do przecenienia, zwłaszcza w obliczu wysokiego bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych sięgającego w Polsce 25%.

Wpływy wychowawcze: widzialne i niewidzialne

Wróćmy jednak do teoretycznych dylematów wychowania dorosłych. Trudność w identyfikacji i opisie wychowania dorosłych wynika, jak się wydaje, w dużym stopniu z paradoksu widocznego w przekonaniu, że oddziałując na dorosłych w istocie już się ich nie wychowuje, ponieważ także z postrzegania wychowania przez pryzmat behawioryzmu, przeświadczenia, że człowiek jest istotą zewnątrzsterowną, a zatem poddającą się zamierzonym wpływom wychowawczym. Jak pisze Józef Kargul (2009) *Owe reakcje, opisane niegdyś przez psychologów – behawiorystów, ugruntowują przekonanie, że jeśli chcemy zmieniać, a przede wszystkim przystosować społecznie dorosłego człowieka, nie tylko trzeba go nauczać/yc, ale i wychować/ywać. (...) Tymczasem w wielu tekstach dotyczących uczenia się człowieka dorosłego, szczególnie autorstwa zachodnich badaczy, podkreślane jest zdanie, że człowiek dorosły nawet jeśli lubi się uczyć, nie lubi być nauczany, a pojęcie „wychowanie” jest nacechowane negatywnie – nie polega bowiem na wspieraniu, rozwoju i socjalizacji, ale na podporządkowywaniu i dopasowywaniu* (Kargul 2009, s. 10).

Problem zatem tkwi nie w istocie pojęcia „wychowanie”, a w jego konotacji i dotyczy on zarówno wychowania dorosłych, jak i dzieci i młodzieży. Nowoczesna wiedza psychologiczna, wsparta dokonaniem genetyki, niewiele pozostawia miejsca na rozważania o działaniach pedagogicznych, pogłębiając już i tak wielką frustrację przedstawicieli teorii wychowania, którym bez ogródek mówi się o bezowocności ich pracy, o nieistnieniu teorii wychowania. Przy tym, trawestując wypowiedź amerykańskiego andragoga D. Kolba, *Ludzie, nawet*

dobrze wykształceni, nienawidzą uczyć się (za: Malewski 2010, s. 26) – ludzie nienawidzą być wychowywani, bowiem poza skojarzeniami z uprzedmiotowionym wychowywaniem dzieci i młodzieży, w stosunku do swego wychowania kierują się przekonaniem, że są już w pełni ukształtowanymi jednostkami, niewymagającymi żadnych interwencji, modyfikacji czy przystosowywania do zmieniającej się rzeczywistości społecznej i kulturowej.

Sens wychowania, także dorosłych, jak się wydaje, wynika z przenieszonego z pokolenia na pokolenie, mimowolnie kodowanego w świadomości każdego człowieka wzorca osobowego oraz atawistycznego i archetypicznego wręcz przekonania, że nie można ludzi pozostawić samym sobie w poszukiwaniu nie tylko wartości, ale i sposobów bycia i życia.

Zdaniem B. Śliwerskiego (2007): *Pytając o sens wychowania, nie zastanawiamy się nad znaczeniem samego wyrazu, który ma swoje zakorzenie także w wiedzy potocznej, ale o sens aktów wychowawczych, zdarzeń, faktów czy procesów decydujących o jego przebiegu. Interesuje nas wówczas to, czy wychowanie ma dla kogoś sens, jaka jest jego doniosłość, waga lub wartość. Tym samym o sensie wychowania wnioskujemy na podstawie określenia racji jego istnienia oraz czynników prowadzących do niego czy je wywołujących* (s. 35). W wychowaniu dorosłych konieczne wydaje się przyjęcie założenia, że dotyczy ono wszystkich lub tylko niektórych, bowiem to dorosły decyduje czy podda się temu procesowi. On też najlepiej wie, czy potrzebuje wychowania. Dobrowolność jest podstawą uczestnictwa dorosłych w wychowaniu, zaś kluczem do jego efektywności jest samowychowanie. Jak zauważa Olga Czerniawska (2000): *Wychowanie służy poznaniu sytuacji, w której człowiek się znajduje, jej przyczyny i poszukiwania rozwiązań, jeśli jest ona niekorzystna. Człowiek uświadamiając sobie, czym jest sytuacja życiowa, zaczyna postrzegać ją jako rzeczywistość historyczną, którą może zmienić. Fatalistyczne wizje świata zostają zastąpione przez dążenie do przemian i poszukiwań, które pozwalają na upodmiotowienie jednostki* (Śliwerski 2007, s. 52).

Człowiek ma skłonność do poddawania się losowi, przeznaczeniu, tylko niewielu chce walczyć i realizować własne cele. Wychowanie to budowanie w dorosłym woli walki, motywowanie go do zmiany sytuacji życiowej, ale także podpowiadanie dróg wyboru rozwiązania własnej sytuacji. Reszta pozostaje w jego rękach: zaangażowanie i aktywność w przekształcaniu własnej sytuacji życiowej, realizacja planów i samorealizacja. Wydaje się, że nawet w ponowoczesności człowiek nie jest pozbawiony możliwości wyboru. Inna sprawa, że wybór staje się coraz trudniejszy, bo mnoży się liczba możliwości wyboru, propozycji. Problemem współczesnego świata jest nadmiar, w którym człowiek traci czas, decydując o najprostszych wyborach: kiedyś, kiedy na półce leżał tylko jeden rodzaj chleba, wkładał go do koszyka i szedł do kasy, robiąc zakupy w jak najkrótszym czasie. Obecnie do wyboru ma kilka lub kilkanaście rodzajów chleba i nawet różnica w cenie nie jest mu w stanie ułatwić wyboru, ponie-

waż rodzi podejrzenie, że w ślad za nią idzie jakość pieczywa, a on chciałby jeść najlepsze, ale i nienajdroższe.

W sferze moralnej, której rozwój trwa przez całe życie człowieka (moralność podlega takim samym procesom rozwojowym jak kultura czy cywilizacja, wszak jest tworem społecznym), dorosły ma nie mniejsze rozterki. Wtórna socjalizacja, której podlega czy to w środowisku lokalnym, korporacji czy korzystając z wytworów popularnej kultury globalnej, nie zawsze przebiega bezproblemowo. Nie wszystkie propozycje, normy i wzorce akceptuje i internalizuje. Ale czy to oznacza, że odrzuca te wpływy zewnętrzne w całości, zachowując wierność pierwszej socjalizacji, ukształtowanym w wieku dziecięcym i młodzieżowym poglądom, postawom i przekonaniom? Rozwój moralny w dorosłości polega na reorganizacji hierarchii wartości w ramach tego samego systemu aksjologicznego, który stanowił podstawę wcześniejszego wychowania moralnego. Ale ów system aksjologiczny jednocześnie musi być otwarty na zmiany moralności, na kształtujące się nowe normy. Znakomitym przykładem ewolucji moralności społecznej jest stosunek do własności intelektualnej, kary śmierci, zwierząt czy norm kontestowanych przez niektóre kościoły i związki wyznaniowe, takich jak aborcja, in vitro czy homoseksualizm itp.

Wychowanie dorosłych *jest świadomie organizowanym procesem mającym na celu wywołanie zmian w osobowości człowieka. Oznacza intencjonalne tworzenie określonych, odpowiednich do założonych zadań, sytuacji wychowawczych w celu oddziaływania na osobowość człowieka dorosłego oraz kierowanie bodźcami wpływającymi na jego dalszy rozwój. Jest to więc proces celowy prowadzący do tworzenia nowego stanu psychicznego i fizycznego człowieka, ma charakter działań kształtujących pożądaną osobowość, wyraźnie nastawianych na przyszłość. Akceptowanie go i wiara w jego sens ma wydźwięk optymistyczny. Zakłada bowiem wychowalność i transgresyjność, a więc plastyczność wychowawczą natury człowieka dorosłego, co nie zawsze było akceptowane w tradycji myślenia o człowieku tego pokolenia i możliwościach jego rozwoju* (Aleksander 2008, s. 348). Intencjonalność nie zakłada bezwolności jednostki w poddawaniu się zabiegom wychowawczym, przeciwnie – jak już wskazano – opiera się na czynnym udziale samowychowawczym dorosłego, udziale, którego podstawę stanowi uznanie i uwewnętrznienie planu i celów tego zadania. Kierując się dążeniem do samorealizacji, jednostka akceptuje kierunek przemian, jakim ulega jej osobowość.

Umiarkowany optymizm przebijający z tak pojmowanego wychowania dorosłych wynika z wiary, że przynajmniej część dorosłych jest wychowywalnych, choć nie do końca wiadomo, co to pojęcie oznacza. B. Śliwerski (2007) pisze o tym tak: *Jeśli przyjmujemy, że wychowanie jest przede wszystkim jakimś sposobem oddziaływania na drugą osobę, to może dojść do niego tylko wówczas, gdy pojawi się to, co psychologowie określają mianem wychowalności, czyli dobrowolnego otwarcia się wychowanka na wpływy zewnętrzne, w tym i na zamierzone działanie wychowawcze. To właśnie ów stopień aktualnej zdolności obiek-*

tu wychowania do współdziałania z wychowawcą (doznawania jego działań) i skłonność do zainteresowania się, akceptowania i realizacji stawianych wychowankowi propozycji jest czynnikiem wyznaczającym skuteczną interwencję pedagogiczną (Śliwerski 2007, s. 37). Biorąc pod uwagę ustalenia psychologii rozwoju dorosłych oraz arbitralne rozstrzygnięcia niektórych psychologów, należy przyjąć, na co już wcześniej zwrócono uwagę, że potencjalnie każdy dorosły może być podmiotem wychowania, w istocie zaś są nim tylko niektórzy. Jeśli w kwestii wychowania przyjąć, dla niektórych psychologów dzisiaj już kontrowersyjną metodologię stanowiącą podstawę badań A. Masłowa (Maslow 2009), to za przyczynę niewychowalności można by uznać zaburzenia osobowości, np. neurotyzm. W rzeczywistości, jak się wydaje, sprawa jest bardziej skomplikowana i odnosi się nie tylko do poziomu rozwoju osobowości, lecz także szeregu uwarunkowań m.in. środowiskowych czy motywacji do samorozwoju lub przerwane go procesu pierwotnej socjalizacji. Można na przykład przyjąć, że czynnikiem determinującym stosunek dorosłego do samorozwoju, wychowania i transgresji, jest kapitał kulturowy wyniesiony z domu rodzinnego. Popularyzowane w nim i praktykowane wzorce osobowe i edukacyjne, zinternalizowane przez członków rodziny mogą stanowić bazę, na której będą oni już jako dorośli budowali własną strategię rozwoju. I nie wydaje się aby wówczas odrzucali wpływy wychowawcze płynące od osób występujących wobec nich jako wychowawcy.

Warto także odwołać się do znanej od lat koncepcji „niewidzialnego środowiska wychowawczego”, zaproponowanej przez H. Radlińską (1935), według której można (...) wyróżnić zarówno w środowisku szerszym, jak i bezpośrednim, obok składników materialnych – „niewidzialne”, które nazwać by można częściowo psychicznymi. Pojęcia, wierzenia, nastawienie uczuciowe, zwyczaje, stanowiące więź moralności grupy, kształtują jednostkę, podtrzymują jej siły lub ograniczają, gaszą jej dążenia. Działają przede wszystkim przez żywych ludzi, których poglądy i postępowanie są wytworem wielu składników środowiska, zarazem twórcą nowych wartości i najbardziej sugestywnym przykładem sztuki życia. Sięgają jednak dalej niż życie ludzkie, głębiej niż myśl świadoma. Czynniki niewidzialne środowiska posiadają największe znaczenie dla wychowania, gdyż dzięki nim może się dokonywać przekształcenie życia, owo „ulepszanie”, będące celem wychowawczym. Te czynniki bowiem rozstrzygają o wartościowaniu wszystkich składników otoczenia, w którym się człowiek znajduje. Ocena umożliwia wybór własnej drogi, co w praktyce sprowadza się do sięgnięcia po te czy inne „dobra”, odrzucania pewnych wpływów, poddania się innym, wybranych. Tym, które „mi się podobają” (Radlińska 1935, s. 32–33). Idea niewidzialnego środowiska wychowawczego wydaje się być zbieżna z koncepcją kapitału kulturowego, który wprawdzie nie musi, ale może być istotnym czynnikiem decydującym o aktywności samorealizacyjnej, a zatem także samowychowawczej dorosłego. Musi wszak istnieć coś, co popycha człowieka do zmieniania się, do urzeczywistniania wizji stanu idealnego, które Wiesław Łukaszewski

uznaje za (...) jeden z podstawowych warunków ingerencji człowieka w bieg zdarzeń. Są warunkiem zarówno samodoskonalenia się, jak i przeobrażania świata. (...) Stany idealne – ważne i korzystne – są najczęściej celami działania, przedmiotem ochrony lub zabiegów (Łukaszewski 1984, s. 266–267).

Jeśli, jak już stwierdzono, wychowanie dorosłych jest ubocznym efektem praktyki życiowej, to znaczy, że oddziałują na nich nie tylko elementy środowiska materialnego, rzeczywistego, określanego przez F. Znanieckiego nie jako (...) środowisko widziane i poznawane przez obserwatora, który owe grupy (społeczne) (...) w nim lokalizuje, lecz to, które członkowie tych grup sami postrzegają jako dane w przebiegu ich doświadczenia (Znaniecki 1922, s. 33), lecz także środowisko niewidzialne. Jak pisze Wojciech Sroczyński: Środowisko niewidzialne to osobisty, intymny „świat” człowieka, którym w znaczącym stopniu określa postawę wobec otoczenia i siebie samego, rolę i styl życia, kreuje kierunek i treść aktywności. Szczególną rolę odgrywa on w życiu osoby dorosłej, jako że jest ono bogate w doświadczenia, a także dlatego, iż na skutek niejednokrotnie ograniczonych interakcji ze środowiskiem pracy, koleżeńskim, okolicznym i dalszym jest to świat także „zamknięty” (Sroczyński 2006, s. 81).

O paradygmat wychowania dorosłych

J. Kargul, poddając w wątpliwość sensowność wychowania dorosłych, pisze: „(...) sensowna wydaje się propozycja porzucenia misyjnej postawy zarówno andragogów, jak i nauczycieli dorosłych, porzucenie przekonania o konieczności wychowywania człowieka dorosłego na korzyść refleksji nad **dialogiem nauczycieli dorosłych z uczestnikami sytuacji edukacyjnych, dialogiem**, który nie zakłada autorytarnego urabiania, który eliminuje relację nauczyciel–uczeń, zastępując ją relacją człowiek–człowiek (Kargul 2009, s. 11). Przyjęcie tego założenia, jak miemam, nie oznacza odrzucenia idei wychowania, bowiem rzecz nie w semantyce, a faktach, czynach, zdarzeniach czy procesach. Dialog nauczycieli dorosłych z uczestnikami sytuacji edukacyjnych jest także wychowaniem, wszak opiera się na komunikacji przesyconej wzajemnym oddziaływaniem, niosącej emocje, ujawniającej postawy uczestników dialogu, ukazującej wzorce. Dialog nie odbywa się w pustce psychologicznej, zasada się bowiem na wzajemnej wymianie nie tylko informacji, lecz także towarzyszących im stanów psychicznych interlokutorów. Wychowanie jako spotkanie, wychowanie jako zjawisko intersubiektywne czy wychowanie w dialogu to nic innego, jak wzajemność oddziaływań wychowawcy i jego wychowanków. To dialog w swej istocie zakładający podwójność ról: mówienia i słuchania, dawania i brania, wychowania i samowychowania, który kreuje to, co jest pomiędzy, czyli wzajemne stwarzanie się dwóch podmiotów. Takie spotkanie może nastąpić w toku edukacji lub życiu rodzinnym, ale nie może ono być zaplanowanym działaniem czy manipulacją (Śliwerski 2007, s. 50). Zastrzeżenie uczynione przez B. Śliwerskiego jest adekwatne do pojmowania wychowania dorosłych jako procesu

incydentalnego przebiegającego w toku praktyki życiowej, wolnego od sterowania i manipulacji dorosłym. Sądzę, że dla ludzi otwartych na innych, chłonnych, empatycznych i wrażliwych każde spotkanie jest okazją do wzbogacania własnej osobowości, jest osobistym doświadczeniem, tak ważnym w procesie rozwoju jednostki. Ale też podobny wpływ wywiera kontakt np. z przyrodą czy sztuką, jeśli tylko została ukształtowana wcześniej w jednostce wrażliwość na piękno, czy szerzej, wartości niematerialne. Można przyjąć, że rzeczywisty efekt wychowawczy osiągnąć jest w pewnym sensie obok lub mimo starań wychowawczych. Obok – bo nie zawsze zamierzone działania wywierają wpływ wychowawczy, efektywne zaś okazują się zdarzenia, sprawy i sytuacje przebiegające równoległe do planowego wychowania. Mimo – ponieważ bywa tak, że to, co w założeniu miało być dalekim tłem, nieistotnym dla efektywności wychowania, stało się głównym czynnikiem sprawczym zmian w osobowości czy tylko zachowaniu dorosłego wychowanka.

Na wychowanie dorosłych można też spojrzeć przez pryzmat kluczowych dla niego pojęć, takich jak stosunek wychowawczy. Oto na przykład zdaniem Martina Bubera: *Stosunek wychowawczy jest stosunkiem czysto dialogowym* (s. 456) opartym na wzajemnym zaufaniu. (...) *Wzajemność ta jednak – co stanowi szczególnie charakter stosunku w wychowywaniu – nie może być wzajemnością obejmowania, pomimo że prawdziwy stosunek wychowawczy do wychowanka opiera się na obejmowaniu. Żaden inny stosunek nie czerpie tak jak ten swojego wewnętrznego życia z obejmowania, mimo to jednak żaden inny nie jest pod tym względem skazany na tak zupełną jednostronność i to do tego stopnia, że z chwilą utraty owej jednostronności traci on swoją istotę* (Buber 1968, s. 456). Z trzech wyróżnionych przez M. Bubera form stosunku wychowawczego: abstrakcyjnego, lecz jednostronnego przeżycia obejmowania, konkretnego, ale jednostronnego przeżycia obejmowania oraz przyjaźni jako trzeciej formy stosunku dialogowego, opierającej się na konkretnym i wzajemnym przeżyciu obejmowania (Buber 1968), ta ostatnia odpowiada na postulat J. Kargula, a przy tym wciąż osadzona jest w tradycyjnie pojmowanym wychowaniu.

Problem jednak polega na tym, że coraz częściej w owym dialogu ktoś lub coś pośredniczy: we współczesnych warunkach szczególnie silnego oddziaływania kultury masowej, słabnięcia więzi międzyludzkich, nie tylko ze względów ideologicznych, lecz także technologicznych, kontakty międzyludzkie są coraz bardziej pośrednie, realizowane przez telefony komórkowe, komunikatory internetowe czy portale społecznościowe. Ideałem staje się interaktywność wszelkich mediów, jakby ich twórcom rzeczywiście zależało na człowieku, gdy w istocie zależy na silniejszym przywiązaniu do nich. Wychowawczy wpływ mediów, zgodnie z poglądami medioznawców, jest krótkotrwały i przelotny, nieistotny dla kształtowania postaw czy poglądów. Powodem jest szybkość przekazu i natężenie informacji. Ale czy to oznacza, że media są nieistotne dla jakości kontaktów interpersonalnych?

Istotą dialogu jest jedność czasu i przestrzeni oraz bliskość uczestników. Dialog bowiem opiera się nie tylko na przekazie werbalnym, lecz także niewerbalnym. Pośrednictwo urządzeń, nawet umożliwiających kontakt słuchowy i wzrokowy, powoduje zanik dialogu, bowiem brak w nim tego co nieuchwytnie, co tworzy swoistą aurę towarzyszącą interakcji. W stechnicyzowanej edukacji dorosłych, wykorzystującej nowoczesne technologie, kontakt dorosłego ucznia z nauczycielem często odbywa się poprzez łącza internetowe lub telewizyjne. Czy możliwe jest wówczas oddziaływanie wychowawcze?

Są pewne dziedziny ludzkiej działalności, w których mimo postępu technologicznego i cywilizacyjnego nadal najważniejszy jest człowiek i jego stosunki z innymi ludźmi. Wychowanie jest właśnie taką dziedziną aktywności człowieka, w której niemożliwe jest zrezygnowanie z bezpośredniego kontaktu osób, bez względu na przypisywany im status wychowanka czy wychowawcy. To bowiem jest tylko kwestia nomenklatury, semantyki. Wydaje się, że ostatecznie każdy akt wychowawczy jest oddziaływaniem dwustronnym, wzajemnym wpływaniem na siebie uczestników procesu wychowania. I podobnie wydaje się, że nie jest aż tak istotne, ile jest w nim dialogu werbalnego, a ile komunikacji niewerbalnej: sens wychowania polega na dawaniu, obdarowywaniu drugiego człowieka, a nie zawsze do tego potrzebne są słowa.

Zamiast zakończenia

Dyskurs dotyczący wychowania dorosłych od lat toczy się wokół następujących koncepcji:

- wychowanie jako intencjonalny proces kształtowania osobowości,
- wychowanie jako proces wzmacniania efektów socjalizacji,
- wychowanie jako proces wspomagania indywidualnego rozwoju (Malewski 1990, s. 43–51).

Każda z nich ma swoje ograniczenia, stwarza określone problemy metodologiczne w poznawaniu, diagnozowaniu i prognozowaniu oraz organizowaniu nie tylko badań, ale i praktyki wychowawczej. Według M. Malewskiego wady te znosi (...) *koncepcja ujmująca wychowanie dorosłych jako procesu wspomagania indywidualnego rozwoju. (...) Rozszerzenie obszaru badawczego na układ „człowiek – wychowanie – społeczeństwo” oznaczałoby konieczność brania pod uwagę całości oddziaływań wychowawczych, którym podlega jednostka ze strony systemu społeczno-kulturowego. Mam tu na myśli nie tylko oddziaływanie pochodzące „z zewnątrz” czy oddziaływania podejmowane wobec własnej osoby, ale także wszystkie wychowawczo czynne warunki i okoliczności, które człowiek kreuje wobec siebie, aktywnie uczestnicząc w świecie* (Malewski 1990, s. 58–59). Zarówno koncepcja „niewidzialnego środowiska wychowawczego”, (...) jak i postulat *porzucenie przekonania o konieczności wychowywania człowieka dorosłego na korzyść refleksji nad dialogiem nauczycieli dorosłych z uczestnikami sytuacji edukacyjnych*, mogą zostać zrealizowane dzięki uznaniu

wychowania dorosłych jako procesu regulującego dialektyczne związki człowieka ze światem (Malewski 1990, s. 60). Wszak (...) *środowiskiem wychowawczym człowieka jest nie tylko to, co dzieje się w jego bezpośrednim otoczeniu, ale wszystko to, co dociera do niego* (...) (Przećławska, Theiss 1994). W ten sposób do dzieła kształtowania człowieka dorosłego zostaną dopuszczone choćby media, których dialog z dorosłym nie może zostać niedoceniony ani pominięty. Zostanie także znacznie rozbudowany zakres problemów badawczych, które mogą zostać podjęte w ramach postulowanych przez wielu metodologów andragogiki badań biograficznych i autobiograficznych, czy choćby obserwacji uczestniczącej, w której podstawową trudnością jest podjęcie decyzji, czy mają to być badania podłużne czy poprzeczne. Ale to już odrębna kwestia.

Bibliografia

1. Aleksander T. (2008), *Wychowanie dorosłych*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. T. Pilcha, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
2. Buber M. (1968), *Wychowanie*, „Znak”, nr 4 (166).
3. Czerniawska O. (2000), *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
4. Kargul J. (2009), *O stereotypach i mitach we współczesnej andragogice*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2.
5. Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*, Książka i Wiedza, Warszawa.
6. Malewski M. (1990), *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
7. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
8. Masłow A. (2009), *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
9. Nowak J. (1986), *Wychowanie dorosłych – potrzeby i możliwości*, [w:] *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, pod red. K. Wojciechowskiego, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź.
10. Przećławska A., Theiss W. (1994), *Pedagogika społeczna – dyskusji ciąg dalszy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8.
11. Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, NK, Warszawa.
12. Sosnowski T. (1975), *Zakład pracy jako środowisko wychowawcze*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
13. Sroczyński W. (2006), „Środowisko niewidzialne” w andragogice, „Kultura i Edukacja”, nr 1.

14. Śliwerski B. (2007), *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. T. 1, pod red. A. Dudzikowej, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
15. „*Zagadnienia Oświaty Dorosłych*” *dwie konferencje* (1930), Warszawa.
16. Znaniecki F. (1922), *Wstęp do socjologii*, Poznań.

Recenzent: dr hab. Wojciech Horyń, prof. WSH

**Adult education in the XXI century: in the direction of dialectics of man's
relationship with the world**

Key words: adult education, adult, educational theory, invisible educational environment, educational concepts.

Summary: Adult education has not yet received an ordered and coherent theory supporting educational practice. Because of the lack of empirical reports, discussion concentrates on theoretical concepts based on popular childhood and early adolescent education theories. Not everyone agrees with them which leads to demands for adult education termination and basing adult-teacher relations on dialogue. It is also possible to recognise adult education as process regulating dialectic relations between man and the world or noticing the meaning of invisible educational environment to development of adults. The article is one of voices taking part in the discussion and aims at outlining conditions and situations that allow reflection on ontological foundations and premises for construction of theory of adult education.

Tłumaczenie: Katarzyna Kalinowska

Dane do korespondencji:

Dr Janusz Tomiło

Instytut Nauk Pedagogicznych

Wydział Nauk Społecznych

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Filia w Piotrkowie Trybunalskim

ul. Słowackiego 114/118

97-300 Piotrków Trybunalski

e-mail: jotpete@gazeta.pl

Ewa Dębska

CHAOS POJĘCIOWY WOKÓŁ SZKOLEŃ I TRENINGÓW. PRÓBA UPORZĄDKOWANIA TERMINOLOGII

Słowa kluczowe: szkolenie, trening, trening interpersonalny, dokształcanie i doskonalenie zawodowe, rozwój zawodowy.

Streszczenie: W powyższym tekście została podjęta próba uporządkowania myślenia o wybranych pojęciach związanych z aktywnością edukacyjną ludzi dorosłych. Autorka dokonała porównań między pojęciami takimi jak: trening interpersonalny, trening, szkolenie, dokształcanie i doskonalenie zawodowe. Powyższe terminy wpisuje w pozaformalny obszar edukacji dorosłych. Trening sytuuje w obszarze psychologicznym, szkolenie zaś przypisuje naukom o zarządzaniu. Jednocześnie zwraca uwagę na to, że zarówno trening, jak i szkolenie są kategoriami andragogicznymi. Dotyczą one bowiem edukacyjnego wymiaru życia człowieka dorosłego.

Celem¹ niniejszego artykułu jest wyjaśnienie i uporządkowanie pojęć związanych z kształceniem pozaformalnym². Trening i szkolenie to terminy często stosowane synonimicznie. Autorzy publikacji często wykorzystują je jako zabieg stylistyczny służący do opisu działań edukacyjnych ludzi dorosłych. W związku z potrzebami rynku pracy, zmianami i oczekiwaniami pracodawców wobec pracowników, a także ideą całościowego uczenia się pracownicy coraz częściej biorą udział w różnego rodzaju formach kształcenia pozaformalnego³.

¹ Inspiracją do napisania niniejszego artykułu były problemy studentów specjalizacji andragogicznej związane z nieprecyzyjnym definiowaniem pojęć.

² W tekście przyjmuję definicję kształcenia pozaformalnego, przedstawioną przez Komisję Europejską w marcu 2000 roku w Lizbonie w Memorandum on Lifelong Learning. W dokumencie tym edukacja pozaformalna łączy się z procesami uczenia się, realizowanymi poza instytucjami edukacyjnymi, w różnego rodzaju organizacjach i stowarzyszeniach, klubach, związkach lub w miejscu pracy. W wyniku udziału w edukacji pozaformalnej człowiek dorosły nie zawsze uzyskuje formalnie uznawane świadectwo lub dyplom, jednak zawsze otrzymuje certyfikat. Celem ogólnym tego typu edukacji jest doskonalenie posiadanych kompetencji zawodowych oraz kompetencji ogólnych (Pierścieniak 2009).

³ O popularności zajęć o charakterze pozaformalnym mogą świadczyć badania przeprowadzone przez Główny Urząd Statystyczny w IV kwartale 2006 roku, zaprezentowane w 2009 roku w publikacji „Kształcenie dorosłych”. Autorzy badali aktywność edukacyjną ludzi dorosłych

Ma ono charakter powszechny i dotyczy różnych sfer gospodarki: biznesowej, sektora usług społecznych, w tym również organizacji pozarządowych, prowadzących działalność edukacyjną⁴. Podejmę próbę naukowego (choć osadzonego również w codzienności – edukacji nieformalnej) zmierzenia się z tymi pojęciami, zwłaszcza że w ostatnich latach coraz częściej zauważa się dyskusje wokół interesujących mnie terminów, prowadzone w kręgach specjalistów zajmujących się aktywnością edukacyjną ludzi dorosłych nie tylko w Polsce, ale i za granicą. Punkt wyjścia w niniejszym tekście stanowią kategorie obszarów: andragogicznego, psychologicznego i związanego z zarządzaniem, ponieważ zarówno szkolenie, jak i trening wpisują się w każdą z tych dyscyplin naukowych.

Olbrzymie zainteresowanie szkoleniami, treningami oraz zróżnicowana problematyka poruszana podczas tego typu działań wynika z ogólnej tendencji panującej na rynku pracy. Tempo zmian cywilizacyjnych i gospodarczych, konieczność dostosowania do nieustannie zmieniających się warunków pracy, zmian w zakresie wykonywanego zawodu albo wręcz samego zawodu powodują, iż współczesny człowiek nieustannie musi się dokształcać. Wiedza zdobyta w szkole szybko się dezaktualizuje, rzadko też absolwent, choćby był najlepszym uczniem, dysponuje umiejętnościami praktycznymi niezbędnymi na rynku pracy. Dynamiczne zmiany na rynku pracy sprawiają, iż wykształcenie zdobyte w szkole jest nieadekwatne do jego potrzeb. Ponadto ludzie żyją i pracują coraz dłużej. W Polsce poza wymienionymi przyczynami istniejących trendów należy uwzględnić zmiany systemowe i potrzeby indywidualne pracowników, którzy

zarówno w kształceniu pozaformalnym, jak i nieformalnym. Ze względu na problematykę podjętą w tekście odwołuję się tylko do danych dotyczących kształcenia pozaformalnego. Wykorzystana metodologia prowadzenia badań była zgodna z zaleceniami EUROSTATu. Badania przeprowadzono w krajach należących do Unii Europejskiej i częściowo sfinansowano ze środków Komisji Europejskiej. W badaniu wzięło udział 24,8 tys. osób w wieku 25–64 lat. Uzyskane wyniki świadczą o tym, że w Polsce w kształceniu pozaformalnym więcej niż co piąta osoba (3829 tys.; 18,6%) dokształcała się na kursach i szkoleniach. W tego typu zajęciach uczestniczy 40% osób w wieku 25–34 lat. W grupie wiekowej 35–49 lat 13–14%, tylko 10% osób w wieku 50–54 lata bierze udział w pozaformalnym kształceniu, zaś w grupie 55–59 lat odsetek ten wynosi około 6%, zanika w najstarszej grupie wiekowej. Oczywiście przedstawione dane nie napawają optymizmem i wskazują na konieczność zintensyfikowania oddziaływań edukacyjnych na każdą grupę wiekową. Interesujące też wydaje się wskazanie przyczyn podejmowania aktywności w kształceniu pozaformalnym. 64% Polaków wskazuje na możliwości rozwoju zawodowego, tylko dla 6% przyczyną brania udziału w tego typu formie aktywności edukacyjnej jest szansa na znalezienie pracy, a około 5–6% respondentów twierdzi, że dzięki kształceniu pozaformalnemu zmniejszą niebezpieczeństwo utraty pracy, pogłębią swoje zainteresowania, uzyskają certyfikat. Jak wskazują wyniki badań, z pozaformalnych form kształcenia korzystają w większości (91,9%) osoby pracujące oraz przede wszystkim mieszkańcy miast, którzy mają potencjalnie większe możliwości doboru kursów i szkoleń. W opinii specjalistów Głównego Urzędu Statystycznego wyniki te świadczą o konieczności zwiększenia stopnia świadomości ludzi dotyczącej korzystania z tego typu kształcenia.

⁴ Stan taki spowodowany jest m.in. przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej oraz możliwościami wykorzystywania funduszy unijnych, których znaczna część jest przyznawana na rozwój pracowników.

coraz częściej sami przejmują inicjatywę dotyczącą ich rozwoju zawodowego, szeroko rozumianego w kontekście planu działania nie tylko w jednej firmie, ale w wielu przestrzeniach swojego życia zawodowego. Pracodawcy jednocześnie zmieniają swoją postawę wobec szkoleń i treningów, tworząc z nich element strategii i rozwoju pracowników. Traktując je jako inwestycję w kadrę, która aktualizuje swoją wiedzę, doskonali umiejętności, lepiej przygotowuje do wykonywania powierzonych jej obowiązków i w konsekwencji doprowadza do wzrostu produktywności i zmniejszenia kosztów (Łaguna 2004).

W związku ze zmianami sposobów pracy, aktualnymi problemami dotyczącymi wielu pracowników i trendami edukacyjnymi pojawiają się nowe rodzaje szkoleń. Oprócz dotychczasowych technicznych, ekonomicznych i zawodowych, ukierunkowanych na kształtowanie sprawności, coraz częściej prowadzone są szkolenia z zakresu walki ze stresem, organizacji czasu, wypalenia zawodowego, pracy zespołowej, twórczego rozwiązywania problemów. Wzmocnieniu ulegają również cele ukierunkowane na kształtowanie postawy uczenia się przez całe życie oraz te związane z powiększaniem szans rozwoju osobowego, uczeniem takich umiejętności, które są obecnie i będą jeszcze potrzebne za kilka lat. Pojawiają się na rynku szkolenia i treningi z zakresu pracy własnej, procesów autoedukacyjnych, których celem jest wyposażenie w umiejętności śledzenia zmian, aktualizowania ich oraz w konsekwencji przystosowania się do nich. Dodatkowo na rynku można znaleźć oferty różnego rodzaju szkoleń i treningów, które ułatwiają korzystanie z nich. Można bowiem brać udział w szkoleniach i treningach zamkniętych (organizowanych przez zakład pracy), jak również w otwartych (w których można uczestniczyć zgodnie z własnymi, prywatnymi zainteresowaniami). Zgodnie z własnymi preferencjami można wybrać szkolenia/treningi korespondencyjne czy też świadczone za pośrednictwem mediów⁵.

Pojęcia trening i szkolenie traktowane są zamiennie, jak zauważa Ewa Ski-bińska (2004). Takiego stanu rzeczy upatruje we wspólnym źródle tych dwóch pojęć (ang. *training* – szkolić, ćwiczyć). Trudność jednak pojawia się, kiedy zamiennie wykorzystywane pojęcia trenera i szkoleniowca odnoszą się do aktywności związanych ze sportem, z psychologicznymi aspektami funkcjonowania człowieka, z aktywnością edukacyjną człowieka dorosłego.

Trening – charakterystyka pojęcia

W polskiej literaturze przedmiotu pojęcie treningu sytuowane jest w trzech obszarach: psychologicznym, edukacyjnym i sportowym. Pierwszy z nich dotyczy psychologicznych aspektów oddziaływania edukacyjnego na człowieka dorosłego, drugi łączy w sobie wszelkiego rodzaju oddziaływania związane

⁵ Na rynku można odnaleźć coraz więcej ofert e-szkoleń, co prawda nie ma jeszcze e-treningów, ale można tę uwagę potraktować symptomatycznie – trening wymaga obecności człowieka, albowiem trudno wykształcić umiejętność na odległość. Wiedzę natomiast można przekazać i sprawdzić lub sprawdzać na bieżąco np. w podczas telekonferencji.

z procesami kształcenia, trzecie podejście związane jest z trenowaniem, czyli wykonywaniem zaplanowanych ćwiczeń w celu poprawienia sprawności sportowca⁶.

W pierwszym obszarze problematyka poruszana podczas zajęć wymaga od osoby prowadzącej dokumentu uprawniającego do prowadzenia warsztatów. Treningi umiejętności psychologicznych bowiem w dużej mierze koncentrują się na analizie osobistych doświadczeń interpersonalnych, uzyskiwanych podczas pracy w małych grupach. Wrażenia, spostrzeżenia, emocje, myśli i doznania somatyczne podlegają analizie (Mellibruda (b.d.), *Trening interpersonalny*). Dodatkowo podczas zajęć trener może posługiwać się testami (diagnozuje osobowość, zachowania słuchaczy), do korzystania z których mają uprawnienia przede wszystkim psychologowie. W drugim obszarze trenerzy koncentrują się na wywołaniu zmian w wiadomościach, umiejętnościach, zachowaniach i postawach słuchaczy. Nawet jeśli problematyka poruszana podczas treningu dotyczy interakcji międzyludzkich, ale trener nie dokonuje psychologicznych diagnoz, nie musi się legitymować certyfikatem uprawniającym do tego typu działań.

Trening interpersonalny w ujęciu psychologicznym

Psychologowie odnajdują początki treningów interpersonalnych w warsztatach organizowanych dla kadry kierowniczej programów finansowanych przez rząd Stanów Zjednoczonych. W roku 1946 w Connecticut zorganizowano dla kilkunastoosobowych grup pracowników warsztaty i seminaria (Jedliński i in. 2008). Pierwsze treningi interpersonalne budowano na tradycji National Training Laboratories, założonych w 1946 roku przez niemiecko-amerykańskiego psychologa Kurta Lewina. W połowie lat 50. z treningu interpersonalnego wyłoniły się trzy nurty: trening wrażliwości, trening ukierunkowany na poradnictwo zawodowe oraz trening grupowy (Okoń 2008).

W Polsce pojęcie treningu interpersonalnego zostało stworzone i zastosowane po raz pierwszy, jak twierdzi Jerzy Mellibruda, w 1969 w jego pracy doktorskiej zatytułowanej: *Grupowy trening interpersonalny jako metoda szkolenia psychologów*. Certyfikowany psychoterapeuta i superwizor psychoterapii Polskiego Towarzystwa Psychologicznego i Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego; certyfikowany superwizor Treningów Polskiego Towarzystwa Psychologicznego⁷ oraz wielu innych instytucji, użył tego terminu (...) *do określenia metodyki szkolenia zespołu ludzi prowadzących działalność psychoterapeutyczną i socjoterapeutyczną w polsko-amerykańskim programie terapeutycznym dla młodzieży z zaburzeniami emocjonalnymi*⁸. W programie metodyki szkolenia

⁶ Perspektywa sportowa nie będzie w niniejszym tekście przedmiotem zainteresowania.

⁷ Dane o autorze zebrane na podstawie informacji zamieszczonych na stronach internetowych.

⁸ Informacje umieszczone na stronie internetowej Instytutu Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

wykorzystywano przede wszystkim literaturę amerykańską dotyczącą edukacji laboratoryjnej, grup T, treningu uwrażliwiającego oraz grup spotkaniowych Carla Rogersa, a także doświadczenia zdobywane w pracy podczas psychoterapii grupowych. Przez długi czas w zakres pojęcia treningu interpersonalnego włączano różne odmiany treningów grupowych, jednak po kilku latach znacznie pojęcia trening interpersonalny zaczęto odnosić do wewnętrznych przeżyć człowieka. Obecnie trening interpersonalny skierowany jest do osób zdrowych i odnosi się do aktywnych form edukacji psychologicznej⁹, ukierunkowanej na pogłębienie wiedzy na temat funkcjonowania człowieka w zakresie m.in. spostrzegania siebie, rozumienia innych, wyrażania własnych emocji, aktywnego słuchania, rozwiązywania konfliktów międzyludzkich oraz uczenia się poprzez własne doświadczenia (Mellibruda (b.d.), *Trening interpersonalny*). Można zatem uznać, że w psychologicznym podejściu trening odnosi się do kompetencji psychologicznych istotnych w kontaktach z innymi osobami¹⁰.

Podsumowując, można stwierdzić, że pojęcie treningu interpersonalnego pierwotnie wpisywano w obszar działań psychologicznych. Pojawia się ono przede wszystkim w Słownikach Psychologicznych, Słownikach Psychologii (Reber 2000, Siuta 2005). Niewątpliwie zwraca się uwagę na procedury, których stosowanie doprowadza do ukształtowania w jednostce szczególnej reakcji lub umiejętności wykonywania szczególnie trudnej czynności.

Trening jako kategoria andragogiczna

Trening wpisuje się w pozaformalny obszar edukacji dorosłych. W *Słowniku pedagogiki pracy* z 1986 roku trening charakteryzowany jest jako zbiór czynności produkcyjnych, realizowanych według określonego algorytmu, mających na celu ukształtowanie lub utrwalenie umiejętności, a także podwyższenie poziomu sprawności ich wykonania. A zatem trening ma charakter celowy, dotyczy doskonalenia zawodowego w miejscu lub poza miejscem pracy. Wincenty Okoń w *Nowym Słowniku Pedagogicznym* 2008) odwołuje się do angielskiego znaczenia słowa – *training* (zaprawa) i zwraca uwagę na dwa rodzaje treningów – sportowy i psychologiczny. W obydwu stosuje się planowe ćwiczenia mające

⁹ Certyfikaty są przyznawane przez Polską Radę Trenerów przy Polskim Towarzystwie Psychologicznym.

¹⁰ Psychologiczne podejście do analizy pojęcia treningu wykorzystuje również Ewa Skibińska (2004). W jednym z pierwszych andragogicznych tekstów traktujących o treningu autorka odwołuje się do teorii czynności polskiego psychologa Tomaszewskiego i na jej podstawie wyróżnia dwa podejścia rozumienia pojęcia trening – wąskie i szerokie. Wąskie podejście łączy z kształtowaniem umiejętności, traktowanych jako proste zachowania człowieka i analizuje je w kontekście teorii czynności. Szerokie rozumienie treningu, rozumianego w kontekście kompetencji osadzone jest w konstruktywistycznym podejściu i ma na celu doskonalenie zadań, czyli czynności celowych. Autorka zatem, wykorzystując psychologiczne podstawy, analizuje pojęcie treningu z andragogicznego punktu widzenia w odwołaniu do założeń behawioryzmu (trening umiejętności) oraz konstruktywizmu (trening kompetencji).

na celu: w przypadku pierwszego – podniesienie stopnia sprawności fizycznej, zaś w odniesieniu do drugiego – oddziaływanie na zachowania i postawy. Rozróżnienie wprowadzone przez dydaktyka uwidacznia rozbieżności w podejściu do treningów. Obecnie bowiem można zauważyć, nie tylko tę dychotomię, ale podział treningów w zakresie tych dwóch podejść. Współcześnie bowiem można wyróżnić w interesującej mnie perspektywie różnego rodzaju treningi kształtujące nowe postawy: interpersonalne, relaksacyjne, twórczego myślenia, miękkie – twarde, indywidualne – grupowe itp.

Inspiracją do myślenia o treningu, rozumianym jako forma uczenia się i rozwoju, mogą stać się dwa źródła (Zubrzycka-Maciąg 2007). Pierwsze zakorzenione w behawioryzmie, podkreślające wagę procesów wzmacniania, wygasania w procesie kształcenia jednostki oraz warunkowanie instrumentalne, odwołujące się do społecznej teorii uczenia się. I drugie podejście wykorzystujące nurt poznawczy, prowadzący do zmiany nawyków myślenia, tworzenia pozytywnych sądów oraz przekształcania przekonań irracjonalnych na racjonalne. Zabiegi są możliwe jedynie w przypadku jednoczesnego wyćwiczenia czynności i posiadania pozytywnej samooceny. Trening w tym podejściu skutkuje przekształceniem treści myślenia i zmianą postaw osób biorących udział w treningu (Skibińska 2004). Trening jako jedna z form edukacji dorosłych, jak zwracają uwagę Alina Matlakiewicz i Hanna Solarczyk-Szwec (2009), charakteryzuje się, niezależnie od dziedziny, której dotyczy, nastawieniem na wyuczenie i wyćwiczenie umiejętności i jak dodaje Paweł Smółka (2008), psycholog zajmujący się problematyką kompetencji, poprzez wykonywanie ćwiczeń doprowadza do poprawy sprawności.

W dotychczasowych rozważaniach podjęto próbę uporządkowania myślenia o pojęciu trening z punktu widzenia dwóch dyscyplin naukowych: psychologii i andragogiki. Warto jednak zastanowić się, kto może prowadzić treningi. Zawód trenera w *Nowej klasyfikacji zawodów i specjalności*¹¹, na podstawie której można określić zadania i czynności wykonywane przez osoby posiadające określony zawód oraz wymagania dotyczące kwalifikacji uzyskanych na podstawie wykształcenia lub praktyki, został przyporządkowany do drugiej wielkiej grupy – specjalistów szkolnictwa o numerze 23 i pozostałych specjalistów szkolnictwa i wychowania, gdzie indziej niesklasyfikowanych o numerze 235915¹². Zawód trenera został przypisany do zawodu wykładowcy na kursach i edukatora. W świetle ustaleń Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej zawody te traktowane są synonimicznie. (...) *Organizują oni i prowadzą różne formy szkolenia i doskonalenia na kursach różnych grup zawodowych, uczestniczą w koordynowaniu działań w zakresie przygotowania, opiniowania, udostępniania słucha-*

¹¹ <http://www.mpips.gov.pl/praca/bazy-danych-mpips-dla-potrzeb-edukacji-i-pracy/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/> plik pobrany 7.09.2012

¹² W celu znalezienia pełnej charakterystyki zawodu warto znać przypisany mu numer w Klasyfikacji zawodów i specjalności.

czom materiałów metodycznych i pomocy dydaktycznych¹³. Jak dodają Elżbieta Goźlińska i Ewa Kędracka-Feldman (2003) ze względu na specyfikę zawodu, który wymaga zarówno doświadczenia praktycznego, jak i eksperckiej wiedzy teoretycznej z zakresu nauczanej problematyki niezbędne jest posiadanie uprawnień do wykonywania pracy. Trener zwykle nastawiony jest na osiągnięcie założonych rezultatów ze szczególnym nastawieniem na wywoływanie zmian, które w konsekwencji doprowadzą do poprawy kompetencji uczestników, którzy biorą udział w treningu (Parsloe, Wray 2000). W dokumentach ministerialnych nie dokonuje się rozróżnienia dotyczącego poruszanej problematyki, co sprawia, że w Polsce trenerami są nie tylko absolwenci studiów psychologicznych, zarządzania, ale również osoby, które ukończyły kursy, studia podyplomowe, szkoły psychologiczne, również andragodzy. Trenują oni umiejętności miękkie, podejmuje również teoretyczne rozważania na ten temat, a także badania empiryczne.

Zacieranie różnic między pojęciami takimi jak: trening, szkolenie, kształcenie, edukacja wynika ze zmian w oczekiwaniach ludzi dorosłych wobec różnego rodzaju aktywności edukacyjnych. Odchodzi się bowiem od oddziaływania na jedną sferę osobowości człowieka. Obecnie, zgodnie zresztą z założeniami teorii Wincentego Okonia, w toku kształcenia jednocześnie kształtuje się umiejętności usprawniające działanie ludzi, postawy i przekonania uczestników, co doprowadza do funkcjonowania w bardziej efektywny, elastyczny sposób. K. Taylor, C. Marienau i M. Fiedler uważają, że coraz częściej ludzie mają potrzebę symultanicznego postrzegania świata, czyli takiego, jaki istnieje w obecnej formie i jaki będzie w przyszłości. Ponadto twierdzą, że istnieje podobieństwo celów kształcenia i celów treningu i zmian w postrzeganiu procesu kształcenia i postulują połączenie tych pojęć, albowiem zarówno praktycy, czyli trenerzy, jak i teoretycy, czyli profesorowie, edukują (Skibińska 2004). Podobnie myśli Wiliam Horton, przewiduje, że w przyszłości połączone zostaną dwie dziedziny: szkoleń i edukacji. Podstawą swoich przewidywań czyni popularność wykorzystywania komputerów i sieci komputerowych. Zarówno edukacja uniwersytecka, jak i rynkowa ulegną zmianie. Szkoły wyższe zaczną kształcić praktyków, będą organizowały szkolenia przeznaczone dla przemysłu. Równocześnie wiele programów, które do tej pory były realizowane na uniwersytetach, będzie prowadzonych przez prywatne firmy¹⁴.

¹³ <http://www.mpips.gov.pl/praca/bazy-danych-mpips-dla-potrzeb-edukacji-i-pracy/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/> plik pobrany 7.09.2012

¹⁴ Wniosek ten jest o tyle istotny, że obecnie stajemy się świadkami łączenia tych dwóch światów. Na uniwersytetach coraz częściej zatrudniani są specjaliści, praktycy z określonych dziedzin, którzy prowadzą zajęcia ze studentami. Wielu przedstawicieli świata nauki również prowadzi zajęcia na różnego rodzaju kursach. Konieczność łączenia wiedzy teoretycznej i wiedzy praktycznej nie pozostaje tylko w sferze deklaracji i postulatów, ale wkracza w praktyczne działania.

Szkolenie – charakterystyka pojęcia

Pojęcie szkolenie coraz częściej pojawia się w polskich pozycjach literaturowych. Nie jest to nowy termin, ponieważ uformował się, jako rodzina wyrazowa, na podstawie pojęcia szkoła (Długosz-Kurczabowa 2008). W wielu słownikach łączy się z terminami takimi jak uczenie, kształcanie jako (...) *cykl wykładów z jakiegoś przedmiotu, zorganizowanych w celu uzupełnienia czyjeś wykształcenia lub czyichś wiadomości z jakiejś dziedziny* (Bralczyk 2005, Doroszewski¹⁵). Szkolenie bezpośrednio odnosi się do kształcenia ludzi w określonych dziedzinach, jednak, na co zwracają uwagę autorzy, zwykle w skróconym trybie na kursie. W definicjach tych podkreślany jest teoretyczny charakter i ulokowanie w sferze zawodowej. Jednocześnie warto zauważyć, że jeszcze w latach 90. XX w. zamiennie stosowano pojęcia kurs i szkolenie (Pierścieniak 1999). Dzisiaj kurs najczęściej¹⁶ traktuje się jako aktywność edukacyjną szerszą zakresowo od szkolenia. Nie musi się on bowiem bezpośrednio odnosić do wykonywanej pracy i podnoszenia efektywności na zajmowanym przez człowieka dorosłego stanowisku. Podczas kursu jednostka zdobywa i doskonali uniwersalne kompetencje, które wykorzystuje zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym. Pojęcie szkolenie najczęściej przytaczane bywa w literaturze związanej z zarządzaniem zasobami ludzkimi. Traktuje się je wówczas jako formę aktywności zmierzającą do wywołania zmian w wiadomościach, umiejętnościach i postawach uczestników ze względu na dobro organizacji (Łaguna 2008).

Szkolenie w ujęciu nauk o zarządzaniu zasobami ludzkimi

Pojęcie szkolenie najczęściej pojawia się w kontekście zarządzania, a dokładniej w kontekście rozwoju zasobów ludzkich, rozpatrywanych na trzech poziomach rozwoju: całej organizacji, poszczególnych zespołów pracowniczych oraz indywidualnych pracowników. Szkolenie zatem to proces integralnie związany z rozwojem organizacji, kształtowaniem karier zawodowych oraz z indywidualnym rozwojem człowieka. W literaturze przedmiotu szkolenie najczęściej traktowane jest, obok przemieszczania pracowników i strukturyzacji pracy, jako jeden z instrumentów rozwoju zasobów ludzkich, stosowanych w ramach przyjętej przez przedsiębiorstwo strategii. Ten ogólny program działań jest ukierunkowany na wykorzystanie potencjału zarówno produkcyjnego, jak i zasobów ludzkich do osiągnięcia zamierzonych celów.

Traktując szkolenie jako jedną z metod inwestowania w kapitał ludzki (Koźmiński 2005), można stwierdzić, że jest to celowy, z punktu widzenia obec-

¹⁵ Doroszewski *Słownik języka polskiego T. I–XI*, Warszawa 1958–1969, <http://doroszewski.pwn.pl/haslo/szkolenie/> plik otwarty w dniu 12.09.2012.

¹⁶ Interesujące wydaje się spostrzeżenie, że wśród ofert szkoleniowych można znaleźć kurs zawodowy albo kurs doskonalenia zawodowego, co by przeczyło poprzednim dywagacjom. Jednak traktując kurs zawodowy jako formę kształcenia zawodowego.

nych i przyszłych potrzeb organizacji, proces ukierunkowany na nabywanie oraz rozwijanie wiedzy i umiejętności związanych z wykonywaniem określonych zadań pracy, dokonywany za pośrednictwem środków formalnych, strukturalnych oraz kierowanych (Rakowska, Sitek-Lutko 2000). Cele szkoleń uwarunkowane są przyjętą przez instytucję strategią oraz rozbieżnością pomiędzy realnymi a oczekiwanymi profilami kompetencyjnymi pracowników indywidualnych oraz zespołów pracowniczych.

W pracach poświęconych zarządzaniu najczęściej miejsca poświęca się problematyce szkolenia kadry menedżerskiej. Wyróżnia się tu dwa podejścia do interesującej mnie problematyki: węższe i szersze. W węższym podejściu szkolenie traktowane jest jako rozwój kwalifikacji, zaś w szerszym jako strategia rozwoju kadry menedżerskiej. Obydwa podejścia mają na celu podniesienie efektywności pracy (Pełka 1996). W zakres myślenia o szkoleniu włącza się kompleksową usługę obejmującą zarówno określenie potrzeb szkoleniowych, stworzenie planu szkoleń, przeprowadzenie szkolenia i ocenę osiągniętych efektów (Pocztowski 2007). Ogólnie można stwierdzić, że szkolenia dotyczą trzech obszarów: nabywania nowej albo uzupełniania istniejącej wiedzy i umiejętności zawodowych oraz kształtowania postaw.

Przedmiotem zainteresowania osoby prowadzącej szkolenie mogą być treści ogólne i specjalistyczne. Pierwsze z nich dotyczą zewnętrznych uwarunkowań funkcjonowania organizacji (takich jak: jej otoczenie, współpraca z innymi organizacjami, wpływ gospodarki na funkcjonowanie organizacji) oraz uwarunkowań wewnętrznych, do których można zaliczyć zarówno wiedzę ogólną o organizacji (np. znajomość jej struktury, a także kultury organizacyjnej instytucji¹⁷), jak i treści specjalistyczne, dotyczące wypełniania określonych funkcji, procesów technologicznych na danym stanowisku pracy. Celem szkolenia może być również doskonalenie kompetencji personalnych i społecznych takich jak: praca w grupie, komunikacja interpersonalna; kształtowanie zachowań i postaw może dotyczyć: uczenia się i doskonalenia swoich umiejętności przez całe życie, akceptacji i tolerancji wobec innych osób, poszanowania rzeczowych i finansowych zasobów przedsiębiorstwa (Król 2006, Mayo 2002).

Szkolenie w ujęciu andragogicznym

Tadeusz Aleksander w 1998 roku wpisuje pojęcie szkolenia w zakres myślenia o pozaszkolnej edukacji dorosłych. Andragog zauważa, że pojęcie kursokonferencja oraz zamiennie stosowany termin szkolenie są wykorzystywane przez ośrodki doskonalenia i podmioty działalności gospodarczej i społecznej. Traktowane są one jako (...) *cykl zajęć teoretyczno-praktycznych, najwyższej*

¹⁷ Środowisko ludzi stanowiące zbiór trwałych wartości i widocznych wzorców zachowań – akceptowanych i uznawanych przez większość członków danej organizacji, które wyrażają się w rzeczywistych postawach, praktykach i zasadach postępowania, symbolach i mitach, zwyczajach oraz rutynowych codziennych działaniach (Kostera 2010).

trzydniowych, poświęconych poznaniu jakiegoś nowego zagadnienia (...) są serią wykładów lub pogadanek instruktażowych (...) niejednokrotnie sporo na nich zajęć praktycznych mających na celu wyćwiczenie u pracowników nowych umiejętności i nawyków zawodowych (Aleksander 1998, s. 152). Podkreślić jednak warto, że zdaniem Aleksandra nazwa szkolenia do tej formy edukacji ludzi dorosłych nie jest odpowiednia. Autor nie podaje własnej propozycji, choć charakteryzuje pozaszkolne formy edukacji dorosłych takie jak: formy z dominacją zajęć praktycznych, formy z przewagą słowa żywego, formy z dominacją działań animacyjnych, formy wystawiennicze oraz samokształcenie.

W żadnej z tych grup autor nie wykorzystuje pojęcia szkolenie. Przyczyn małej popularności terminu szkolenie można poszukiwać w sytuacji politycznej kraju. Wielu polskich naukowców dopiero po przełomie 1989 roku miało szansę bezpośredniej wymiany poglądów z zagranicznymi kolegami, wzięcia udziału w zagranicznych stypendiach i wyjazdach studyjnych, śledzenia doniesień z badań i literatury obcojęzycznej oraz w konsekwencji transferowania ich oraz wykorzystywania zagranicznych praktyk edukacji zawodowej ludzi dorosłych w kraju. Obecnie szkolenie traktowane jest najczęściej jako zorganizowane działanie prowadzone w ustalonym miejscu i czasie, realizowane według określonej metodyki i zgodnie z przyjętym programem, którego celem jest dostarczenie wiedzy i/lub doskonalenie, ćwiczenie umiejętności i/lub kształtowanie/zmiana postaw, czyli zwiększenie poziomu/zakresu kompetencji uczestników (Bratkowiak 2009, Dobrzański 2006¹⁸). W ujęciu andragogicznym szkolenie bywa traktowane jako projekt edukacyjny. Nie jest to podejście stosowane przez bardzo wielu andragogów. Wynika raczej z udziału w różnorodnych projektach realizowanych w ramach współpracy z Unią Europejską i wykorzystywania środków unijnych przez polskich edukatorów. Małgorzata Kossakowska i Iwona Sołtysińska (2002) za cechy wspólne i dające podstawę do traktowania tych pojęć synonimicznie uznają ograniczenia czasowe trwania takiego przedsięwzięcia oraz produkt finalny. Jakże zatem szczególne warunki powinno spełniać szkolenie, żeby mogło być traktowane jako projekt edukacyjny? Szkolenie rozumiane jako projekt charakteryzuje się następującymi cechami: ma skończony czas trwania, gdzie rozpoczęcie oraz zakończenie projektu są dobrze zdefiniowane, jest zorientowane na konkretny cel, podejmowane są skoordynowane działania ukierunkowane na zrealizowanie wspólnego celu oraz poszczególnych celów cząstkowych prowadzących do osiągnięcia celu ogólnego, dążenie do innowacyjności (każdy projekt jest niepowtarzalny i unikalny – nawet podobne projekty (będące identyczne tematycznie, nieróżniące się zakresem prac itp.) mogą się różnić poprzez uwarunkowania otoczenia, w którym są wprowadzane. Każde szkolenie powinno uwzględniać aktualną sytuację organizacji i najnowsze trendy w danej dziedzinie, przy jednoczesnym dopasowaniu go do potrzeb klienta.

¹⁸ <http://www.pifs.org.pl/sloownikpojec/5.html>.

Zaprezentowane powyżej podejście wydaje się słuszne ze względu na wzajemne nakładanie się faz pracy podczas szkolenia i modelu życia projektu, jak udowadniają Agnieszka Fijałkowska i Elżbieta Tołwińska-Królikowska (2005). Autorki odnoszą się do czterech najważniejszych etapów pracy szkoleniowej: badanie potrzeb szkoleniowych klienta, szczegółowe zaplanowanie zajęć, realizacja szkolenia, podsumowanie szkolenia. Podobnie przedstawia się model życia projektu: definiowanie projektu, planowanie i organizacja wykonawstwa, wykonanie i zakończenie (Meredith, Mantel 2002; Trocki, Grucza, Ogonek 2003). W świetle powyższych rozważań warto zatem podkreślić, że szkolenie może być traktowane jako projekt edukacyjny.

Bez względu na to, przez specjalistów której dyscypliny naukowej (ekonomistów, prawników, pedagogów, psychologów, specjalistów od zarządzania) prowadzone jest szkolenie, oczekuje się od nich postawy refleksyjnego praktyka w działaniu. Do prowadzenia szkolenia bowiem nie wystarczy tylko wiedza teoretyczna na temat interakcyjnych wymiarów kształcenia, ale niezbędne są doświadczenie, praktyka w zarządzaniu zespołem, szeroko pojęte kompetencje społeczne. Osoby prowadzące szkolenia nie tylko kształcą, ale zdaniem Leslie Rae (2004) stają się również indywidualnymi opiekunami, instruktorami, nauczycielami, facylitatorami, konsultantami oraz trenerami trenerów. W każdej z przyjmowanych podczas zajęć, przez siebie ról biorą odpowiedzialność za przekazywane treści, ćwiczone umiejętności oraz kształtowane postawy.

Podsumowując dotychczasowe rozważania pragnę zwrócić uwagę, że w niniejszym tekście szkolenie dotyczy przede wszystkim sytuacji związanych z wykonywaną pracą. Trening odnosi się do umiejętności psychologicznych i lokuje się w wokół rozważań dotyczących relacji człowieka z innymi ludźmi lub grupą, ma on więc charakter interpersonalny. Odróżnić należy zatem trening interpersonalny od szkolenia. Pojęcia szkolenie i trening można by stosować zamiennie, ale tylko wtedy, kiedy podczas treningu (zawodowego) zakłada się osiągnięcie tych samych celów i można go zrealizować według takiej samej procedury jak szkolenie. Jednak ze względu na specyfikę obydwu aspektów oddziaływań edukacyjnych uważam, że nie należy synonimicznie traktować tych pojęć, ponieważ (jak próbowałam dowieść) w naukowym podejściu nie są one sobie równoważne.

W tabeli 1 wskazuję różnice między treningiem interpersonalnym a szkoleniem, ze względu na kryteria związane z przygotowaniem i prowadzeniem tych form aktywności edukacyjnej ludzi dorosłych.

Pragnę zwrócić uwagę na elementy wspólne takie jak wykorzystywane w trakcie zajęć środki dydaktyczne. Zarówno podczas szkolenia, jak i w czasie treningu interpersonalnego stosuje się tradycyjne środki kształcenia takie, jak tablica, flipczart, magnetofon, rzutnik pisma oraz nowoczesne, które wymagają użycia internetu, np. tablice interaktywne. Wspólne też dla szkolenia i treningu interpersonalnego są formy organizacji zajęć takie, jak indywidualna, grupowa

Tabela 1. Porównanie: trening interpersonalny – szkolenie

Różnica w zakresie:	Trening interpersonalny	Szkolenie
Właściciela rezultatu	Osoba	Instytucja
Osoby prowadzącej	Trener	Trener, szkoleniowiec, edukator, wykładowca
Organizacji spotkań	Kilka godzin dziennie przez ustaloną liczbę dni, często w cyklach kilkudniowych	W godzinach przedzielonych przerwami, kilka godzin dziennie przez określoną liczbę dni, ustalone przez instytucję zamawiającą szkolenie
W miejscu pracy/poza miejscem pracy	Poza miejscem pracy	Zarówno w miejscu pracy, jak i poza nim
Celów kształcenia	Przede wszystkim kształtowanie zachowań i postaw, przekaz wiedzy i umiejętności w mniejszym stopniu	Koncentracja na umiejętnościach i wiadomościach, w mniejszym na zachowaniach i postawach
Treści kształcenia	Ukierunkowane na poprawę sprawności w zakresie psychologicznych aspektów funkcjonowania człowieka. Zwykle koncentruje się na ćwiczeniu jednej konkretnej umiejętności	Ukierunkowane na treści ogólne oraz specjalistyczne
Metod kształcenia	Przede wszystkim problemowe: analiza przypadków, sytuacji, drama rzadziej wykład, pogadanka lub różnego rodzaju dyskusje. Trening ma kształtować konkretne umiejętności.	Zarówno problemowe, jak i podające. Z zakresu metod podających często stosuje się wykład nie tylko tradycyjny, ale problemowy albo interaktywny. Można wykorzystywać również dyskusję i różne jej odmiany takie jak: oksfordzka, panelowa, debaty, z zaproszonym gościem czy sokratejska
Form organizacji zajęć	Indywidualna, grupowa, zespołowa	Indywidualna, grupowa, zespołowa
Środków dydaktycznych	Nagrania magnetofonowe (po uzgodnieniu z uczestnikami treningu)	Tradycyjne i nowoczesne technologie takie jak np. internet
Sposobu pracy podczas zajęć	Trener z uczestnikami współtworzą przebieg zajęć, ponieważ zakładane cele mają bardziej zindywidualizowany charakter niż w przypadku szkolenia	Z racji nastawienia na przekaz wiadomości szkoleniowiec w większym stopniu niż uczestnicy jest aktywny podczas zajęć. Uczestnicy szkolenia podejmują aktywności proponowane przez trenera. W mniejszym stopniu uwzględnia potrzeby i zainteresowania osób biorących udział w szkoleniu
Poziomu zaangażowania uczestników	Zaangażowanie bezwzględne	Możliwy brak zaangażowania
Etapów przebiegu zajęć	Zgodne z fazami rozwoju grupy: orientacji i zależności, konfliktu i buntu, spójności i współpracy, celowej i świadomej aktywności	Zgodne z procedurą: wybór projektu, badanie potrzeb szkoleniowych, opracowanie wstępnego szkicu szkolenia, opracowanie szczegółowego harmonogramu i programu zajęć, realizacja szkolenia, przeprowadzenie zajęć, ich ewaluacja i podsumowanie ¹⁹
Efektów kształcenia	Weryfikowane po pewnym czasie	Weryfikowane zaraz po przeprowadzeniu szkolenia i po pewnym czasie

Źródło: opracowanie własne.

¹⁹ Szkolenie traktuję tu równoważnie z projektem edukacyjnym.

czy praca z całym zespołem. Prowadzący zajęcia wykorzystują również podobne metody kształcenia. Koncentrują się na aktywizowaniu osób dorosłych w związku z tym proponują metody o charakterze problemowym takie, jak przypadku, sytuacyjne, burze mózgów. Oczywiście ze względu na założony cel i formułę zajęć podczas szkolenia stosuje się więcej metod podających takich jak: pogadanka, dyskusja, praca ze źródłami²⁰. Wspólny dla obu form kształcenia jest czas weryfikacji efektów kształcenia, choć metody sprawdzania skutków nie są takie same. W tabeli też wskazują elementy różnicujące szkolenie i trening interpersonalny takie jak: właściciela efektów kształcenia, osobę prowadzącą szkolenie lub trening, miejsce oraz zakładany cel kształcenia, miejsce i przebieg zajęć, poziom zaangażowania uczestników.

Szkolenie i trening jako formy doksztalcania i doskonalenia zawodowego

Zarówno szkolenie, jak i trening wpisują się w działania związane z doskonaleniem zawodowym i doksztalcaniem w zawodzie²¹. Celem doksztalcania jest zdobycie, uzupełnienie lub podniesienie poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych niezbędnych do wykonywania pracy na określonym stanowisku. Kończy się ono uzyskaniem odpowiedniego świadectwa, certyfikatu lub dyplomu (Nowacki 2004; Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009; Kwiatkowski 2006, Kwiatkowski i in. 2007). Doksztalcenie zatem obejmuje zarówno zakres wykonywanej pracy, jak i treści jej aktywności zawodowej (Aleksander 1999). Może być ono również formą kształcenia osób w wieku produkcyjnym w celu zdobycia wykształcenia umożliwiającego wykonywanie określonego zawodu. Najczęściej proces doksztalcania realizowany jest w formie kursu lub w szkołach dla dorosłych. Pełni on funkcję poszerzającą i wyrównawczą, ponieważ likwiduje formalne różnice między poziomem wykształcenia człowieka a stawianymi mu formalnymi wymaganiami związanymi z pracą na danym stanowisku.

Tadeusz Nowacki (2004) doskonalenie zawodowe rozumie jako proces edukacyjny polegający na podwyższaniu kwalifikacji pracowniczych, zawodowych odbywający się poza systemem szkolnym. Te zmiany w zakresie wiedzy i umiejętności zachodzą w wyniku uczestniczenia w różnych formach kształcenia. Doskonalenie zawodowe jest wynikiem rozwoju stanowisk pracy, zmian strukturalnych w firmie, rozwoju nauki i techniki. Dzięki uczestniczeniu w tego typu aktywnościach edukacyjnych pracujący człowiek dorosły zdobywa do-

²⁰ Odwołuję się tu do koncepcji wielostronnego kształcenia Wincentego Okonia, choć warto zwrócić uwagę na inne koncepcje uwzględniające metody kształcenia np. Józefa Półturzyckiego (2001).

²¹ Interesujące jest, że w *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku* pod redakcją Jerzego Pilcha (2003) pojęcia te kojarzone są przede wszystkim z doksztalcaniem i doskonaleniem nauczycieli. W *Leksykonie Pedagogicznym* (2000, 2004) Bogusław Milerski i Bogusław Śliwerski również wpisują hasło doskonalenia zawodowego w działania nauczycieli.

świadczanie i mądrość zawodową (Aleksander 1998) oraz nierzadko otrzymuje awans zawodowy. Doskonalenie prowadzi do aktualizowania i pogłębiania wiedzy i poziomu kwalifikacji zawodowych, podwyższenia poziomu ogólnego rozwoju człowieka dorosłego, a także podnoszenia umiejętności i dochodzenia do mistrzostwa w wykonywaniu poszczególnych czynności. Doskonalenie zawodowe nie musi odbywać się na terenie instytucji, a zdobyta wiedza nie musi pochodzić wyłącznie ze szkoleń. Istnieje możliwość samodzielnego doskonalenia się w zawodzie. Proces autoedukacji odbywa się wówczas poprzez analizę samodzielnie dobranej literatury branżowej, uczestniczenie w działaniach podejmowanych wspólnie z innymi pracownikami, a także podczas potocznej wymiany doświadczeń. Człowiek dorosły może zatem doskonalić swoją pracę w sytuacjach codziennych, pod warunkiem jednak, że praca będąca źródłem aktywności edukacyjnej, staje się następnie przedmiotem refleksji, uogólnień i uczenia się. Cechami wspólnymi zarówno dla doksztalcania jak i dla doskonalenia zawodowego są pełnione funkcje takie, jak: adaptacyjna (wdrożeńiowa), wyrównawcza, renowacyjna, rekonstrukcyjna oraz rekwilifikacyjna (Nowacki, 2004). Wszystkie z wymienionych przez Nowackiego funkcji są aktualne do dzisiaj. Funkcję adaptacyjną realizuje się wtedy, kiedy przyjmowana jest do pracy nowa osoba, albo zmieniają się warunki pracy osobom już zatrudnionym. Funkcja wdrożeńiowa realizowana jest wtedy, kiedy pracownik ze względu na zmianę stanowiska pracy musi nauczyć się wykonywania innych niż dotychczasowe czynności zawodowych.

W przypadku kiedy pracownik uzupełnia wiedzę, bierze udział w zajęciach, które pozwolą mu na zdobycie dokumentów świadczących o jego umiejętnościach np. certyfikatu oraz podniesienie poziomu wykształcenia, realizowana jest funkcja wyrównawcza. Funkcja renowacyjna ma na celu aktualizację wiedzy po zakończonej nauce. W przypadku kiedy pracownik będzie brał udział w doksztalcaniu, doskonaleniu, którego celem będzie kształtowanie postawy innowacyjności, rozwiązywania problemów, twórczego myślenia realizowana będzie funkcja renowacyjna. Ostatnia z wymienionych przez Nowackiego funkcji, rekwilifikacyjna, jest szczególnie realizowana w obecnych czasach. Ze względu na wymogi współczesnego rynku pracy wiele osób zmienia zawód, podejmuje pracę o innym niż dotąd charakterze, co wymaga od nich zdobycia nowych kwalifikacji i kompetencji. Obecnie wyróżnia się również funkcję kreuującą, ukierunkowaną na wszechstronny rozwój człowieka. Podejmuje się więc działania zespołowe, które rozwiązują wspólnie problemy, reagują na zmiany, tworzą plany doskonałą myślenie dywergencyjne (Nowacki, Jeruszka 2004; Wiatrowski 2005).

Współcześnie do scharakteryzowanych wyżej funkcji można dodać funkcję motywacyjną. Odnosi się ona zarówno do podnoszenia jakości wykonywanej pracy, zatrzymania pracownika w firmie oraz wzmacniania postawy kształcenia przez całe życie. Niewątpliwie każda ze wskazanych funkcji doksztalcania i doskonalenia zawodowego nabiera szczególnej wartości, kiedy w organizacji two-

rzony są plany rozwoju zawodowego poszczególnych pracowników. Trudno nie zgodzić się z poglądami Aleksego Poczowskiego, który twierdzi, że właściwie zaplanowana, zorganizowana i zrealizowana polityka edukacji zawodowej (profesjonalnej) przyczynia się do rozwoju organizacji. Zarówno więc doskonalenie, jak i doskonalenie zawodowe traktowane jako element składowy funkcjonowania instytucji będą poddawane analizom zarówno przez naukowców, jak i praktyków zajmujących się strategią rozwoju organizacji.

Na podstawie powyższych analiz można zauważyć, że głównym elementem różnicującym pojęcie doskonalenia i doskształcania jest cel. Doskształcanie to proces podnoszenia kwalifikacji w stosunku do już posiadanych. Celem doskształcania staje się podnoszenie kwalifikacji legitymowanych uzyskaniem certyfikatu. Doskonalenie zawodowe polega na usprawnianiu posiadanych już umiejętności, wiadomości i zachowań. Jego celem jest podnoszenie jakości wykonywanej pracy. Efekty oddziaływań doskonalących weryfikuje się podczas realnie wykonywanej pracy. Doskonalenie może być procesem, który zachodzi bez formalnego planu, w sposób naturalny i koncentruje się na osobie uczącej się i na procesach uczenia się. Warto ponadto zaznaczyć, że zarówno doskształcanie, jak i doskonalenie zawodowe mogą być realizowane poprzez edukację formalną (czyli nauczanie i uczenie się w szkołach i uczelniach) oraz poprzez edukację pozaformalną, która podejmowana jest samodzielnie lub grupowo poza ustalonym systemem kształcenia formalnego i ma określone cele oświatowe oraz dające się wyróżnić grupy uczestników (Kargul 2001). Uwagę jednak zwraca fakt, że doskonalenie zawodowe może zachodzić również podczas edukacji nieformalnej, która jak dowodzi Józef Kargul i inni badacze (2001) trwa przez całe życie człowieka, a jednostka kształtuje swoją osobowość, zdobywa umiejętności i wiedzę na podstawie codziennych zdarzeń. Zaś doświadczenia wypływające z pracy zawodowej można odnieść do pozazawodowych dziedzin życia (Kargul 2001).

W zależności od przyjętego kryterium szkolenie, doskonalenie zawodowe i doskształcanie można rozpatrywać z czterech perspektyw.

W pierwszej perspektywie kryterium oglądu interesujących mnie terminów stanowi poziom znajomości czynności wykonywanych przez jednostkę na danym stanowisku pracy. W związku z tym w szkoleniu mogą brać udział wszyscy pracownicy zarówno nowicjusze, którzy rozpoczynają pracę w danej organizacji, jak i ludzie, którzy już są w niej zatrudnieni. Doskształcanie i doskonalenie natomiast dedykowane są jednostkom pracującym od pewnego czasu. Nowo przyjęte osoby nie uczestniczą w doskształcaniu i doskonaleniu zawodowym, ponieważ legitymują się odpowiednimi do aktualnego stanowiska kwalifikacjami (mają odpowiednie i udokumentowane wykształcenie) i kompetencjami.

Drugie kryterium uwzględnia rodzaj zajmowanego stanowiska. Pracownicy zatrudnieni na niższych szczeblach biorą udział w szkoleniach, zaś kadra menedżerska w doskonaleniu zawodowym. Ricky W. Griffin zauważa, że szkolenia w organizacji przeznaczone są przede wszystkim dla pracowników zajmujących

niższe stanowiska, zaś doskonalenie (pojmowane jako rozwój) kierowane jest do menadżerów i specjalistów. Szkolenie dotyczy uczenia czynności, które w przyszłości będą wykonywać na stanowiskach pracownicy operacyjni albo techniczni, doskonalenie zaś polega na kształtowaniu umiejętności niezbędnych nie tylko na aktualnym, ale i na przyszłym stanowisku pracy menadżerów i specjalistów (Griffin 2005). Opinię tę podziela Michael Armstrong (2001), amerykański badacz zajmujący się problematyką zarządzania zasobami ludzkimi. Powołuje się on na opracowanie Manpower Services Commission i podkreśla znaczenie zarówno przekazywanej wiedzy, umiejętności oraz postaw jak i interesów organizacji. Wspólną cechą charakteryzowanych w tym artykule terminów w rozumieniu teorii organizacji jest rozwijanie kompetencji związanych z wykonywaną pracą. Zarówno szkolenie, jak i doskonalenie zawodowe można zatem potraktować jako nieodłączny aspekt kariery zawodowej traktowanej jako rozwój zawodowy.

Na szkolenie i doskonalenie zawodowe można spojrzeć przyjmując temporalne kryterium wykonywania czynności. Niebagatelną bowiem rolę odgrywa tu czas, w jakim będą podejmowane, nauczone bądź doskonalone czynności. W doskonaleniu zawodowym, przeznaczonym dla kadry menedżerskiej i specjalistów akcentuje się aktualistyczne i prospektywistyczne podejście do tej formy aktywności edukacyjnej pracowników, zaś doksztalcanie i szkolenie mają tylko prospektywny charakter, ponieważ odnoszą się do wiedzy, umiejętności i postaw, którymi w przyszłości powinien dysponować pracownik niższego szczebla.

W ostatnim podejściu o tym, czy pracownik będzie brał udział w szkoleniu, doksztalcaniu czy w doskonaleniu zawodowym decyduje cel kształcenia. Szkolenie polega na uczeniu prostych czynności i nawyków przydatnych w pracy, doksztalcanie koncentruje się na podwyższaniu kwalifikacji zaś celem doskonalenia jest pogłębienie lub nabycie nowej wiedzy i umiejętności potrzebnych do wykonywania pracy. Pracownik bierze udział w określonej formie kształcenia w związku z rozwojem stanowisk pracy.

Należy zwrócić uwagę na wpisanie przez niektórych autorów (Oleksyn 2008) doskonalenia zawodowego w obszar rozwoju zawodowego, trudno nie zgodzić się z Tadeuszem Listwanem (1999), który uznaje, że pojęcie rozwoju ma szerszy zakres niż doskonalenie zawodowe. Odnosi się ono bowiem do dłuższego czasu oraz mieści w sobie więcej składników, a ponadto związane jest z wykonywaniem przez pracownika kolejnych prac i ich oceną. W wyniku procesu rozwoju zawodowego pracownik powinien być przygotowany do wykonywania prac i stanowisk o większej złożoności i odpowiedzialności.

Podsumowując dotychczasowe refleksje, można uznać, że zarówno szkolenie, jak i trening wpisują się w politykę personalną organizacji, dotyczą rozwoju zawodowego (karierowego) pracownika. Szkolenie najczęściej kojarzone jest ze szkoleniem zawodowym, którego celem staje się rozszerzenie bądź pogłębienie kompetencji niezbędnych w miejscu pracy. Można wtedy brać udział w szkoleniu dotyczącym motywacji, organizacji pracy, stresu. Szkolenie jednak

może dotyczyć również życia osobistego jednostki. Doskonali ona wtedy kompetencje, które nie są bezpośrednio wykorzystywane przez nią podczas pracy.

W obecnych czasach ludzie dorośli zdają sobie sprawę z konieczności uczenia się przez całe życie. Będą oni więc coraz częściej brali udział w różnego typu aktywnościach edukacyjnych, związanych zarówno z życiem osobistym, jak i zawodowym. Uczestniczenie w szkoleniach, treningach, kursach, doskonaleniu i doskonaleniu zawodowym stworzy im szansę na lepsze poznanie i rozumienie świata, pozwoli na aktywne i refleksyjne uczestniczenie w otaczającej ich rzeczywistości. W związku z ideą całożyciowego uczenia pojawia się więc konieczność dookreślenia i ujednoczenia terminów, które pojawiają się w kontekście rozwoju człowieka dorosłego. W niniejszym tekście autorka dokonuje próby uporządkowania terminologii.

Bibliografia

1. Aleksander T. (1999), *Cele, kierunki i funkcje edukacji dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do andragogiki*, praca zbiorowa pod red. T. Wujka, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa.
2. Aleksander T. (1998), *Optymalizacja pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych. (Potrzeba i kierunki modernizacji doskonalenia i doskonalenia zawodowego kadr pracowniczych w Polsce)*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
3. Armstrong M. (2001), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków.
4. Bratkowiak M. (2010), *Procesy szkoleniowe pracowników organizacji uczącej się*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego. (Materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego – Kraków, 23–24 czerwca 2009, Tom I)*, Praca zbiorowa pod redakcją T. Aleksandra, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN (Zespół Pedagogiki Dorosłych), Instytut Pedagogiki UJ (Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki), Fundacja Rozwoju Oświaty, Wychowania i Sportu, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom.
5. Bralczyk J. (red.) (2005), *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, PWN, Warszawa.
6. Długosz-Kurczabowa K. (2008), *Wielki słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
7. Dobrzański K. (2006), *Identyfikacja i analiza potrzeb szkoleniowych*, [w:] *Rozwój potencjału społecznego organizacji*, red. Dobrzański K., Solarczyk-Ambrozik E., Koszalin – Poznań.
8. Fijałkowska A., Tołwińska-Królikowska E. (2005), *Szkolenie jako projekt edukacyjny*, [w:] *Poradnik edukatora*, Owczarz M. (red.), Centralny Ośrodek Doskonalenia Zawodowego.

9. Goźlińska E., Kędracka-Feldman E. (2004), *Standard kwalifikacji zawodowych dla zawodu wykładowca na kursach (edukator, trener), Krajowy system szkolenia zawodowego, Phare 2000, Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Kontekst europejski*, red. Kwiatkowski S.M., Woźniak I., Warszawa.
10. Griffin R.W. (2005), *Podstawy zarządzania organizacjami*, wydanie drugie zmienione, tłum. Rusiński M., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
11. Jedliński K., Golińska L., Karczewska M., Łabędź D., Ossowska T., Szczepańska H. (1997), *Trening interpersonalny*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa.
12. Kargul J. (2001), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław.
13. Kossakowska M., Sołtysińska I. (2002), *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
14. Kostera M. (2010), *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, PWN, Warszawa.
15. Król H. (2006), *Proces szkolenia pracowników*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
16. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
17. Kuźma J. (2003), *Doskonalenie i samokształcenie nauczycieli*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 1, A–F*, red. nauk. i przewodn. kom red. Tadeusz Pilch, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa.
18. Kwiatkowski S.M. (2006), *Pedagogika pracy*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Tom 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej, GWP, Gdańsk.
19. Kwiatkowski S.M., Bogaj A., Baraniak B. (2007), *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
20. Listwan T. (1999), *Kreatorzy szkolenia i rozwoju pracowników*, [w:] A. Ludwicyński (red.) *Szkolenia i rozwój pracowników w sukces firmy*, Polska Fundacja Promocji Kadr, Warszawa.
21. Łaguna M. (2004), *Szkolenia. Jak je prowadzić by...*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
22. Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H. (2005), *Dorośli uczą się inaczej: andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego, Toruń.
23. Mayo A. (2002), *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników*, tłum. L. Klin, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
24. Meredith J.R., Mantel S.J. (2002), *Project Management: A Managerial Approach*, John Wiley & Sons Ltd, London 2002.

25. Milerski B., Śliwerski B. (2000), *Leksykon. Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
26. Milerski B., Śliwerski B. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa.
27. Nowacki T. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*. Instytut Technologii Eksploatacji, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa.
28. Nowacki T., Jeruszka U. (2004), *Podstawy dydaktyki pracy*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa.
29. Okoń W. (2008), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, (wydanie trzecie poprawione), Warszawa.
30. Parsloe E., Wray M. (2000), *Trener i mentor*, Wolter Kluwer Sp. z o.o., Kraków.
31. Pełka A. (1996), *Zarządzanie przedsiębiorstwami i menedżeryzm*, Instytut Organizacji i Zarządzania w Przemysle, Orgmasz, Warszawa.
32. Pierścieniak K. (1999), *Funkcjonowanie systemu pozaszkolnej edukacji dorosłych w Polsce*, Rocznik Andragogiczny, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa – Toruń.
33. Pierścieniak K. (2009), *Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń*, Rocznik Andragogiczny, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa – Toruń.
34. Pilch T. (2003), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Tom I A–F, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
35. Poczrowski A. (2007), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
36. Pólturzycki J. (1991), *Dydaktyka dorosłych*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
37. Rae L. (2004), *Ocena pracy szkoleniowca*, tłum. I. Podsiadło, Oficyna Wydawnicza, Kraków.
38. Rakowska A., Sitek-Lutko A. (2000), *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
39. Reber A.S. (2000), *Trening*, [w:] *Słownik psychologii*, pod redakcją naukową prof. dr hab. I. Kurcz i prof. dr hab. K. Skarżyńskiej, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
40. Siuta J. red. nauk. (2005), *Słownik psychologii*, Wyd. Zielona Sowa, Kraków.
41. Skibińska E. (2004), *Trening jako forma kształcenia dorosłych: nierozpoznany przez andragogikę obszar*, [w:] *Rocznik Andragogiczny, Materiały z XVII Forum Pedagogów „Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych”*, Wrocław – Brzeg.
42. Smółka P. (2008), *Kompetencje społeczne: metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Oficyna Wolters Kluwer Polska, Kraków.

43. Trocki M., Grucza B., Ogonek K. (2003), *Zarządzanie projektami*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
44. Wiatrowski Z. (2005), *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.

Netografia:

1. <http://doroszewski.pwn.pl/haslo/szkolenie/> plik otwarty w dn. 12.09.2012.
2. <http://www.mpips.gov.pl/praca/bazy-danych-mpips-dla-potrzeb-edukacji-i-pracy/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/> plik otwarty 7.09.2012.
3. Mellibruda J. (b.d.), Trening interpersonalny dostępny na <http://www.psychologia.edu.pl/dziupla-jurka/teksty/1376-trening-interpersonalny-wprowadzenie.html> plik otwarty w dn. 15.09.2012.
4. http://www.psychoterapiawarszawa.pl/jerzy_mellibruda.html plik otwarty w dniu 14.09.2012.

Recenzent: dr hab. Wojciech Horyń, prof. WSH

**Terminology chaos around training and practice.
Attempt at ordering terminology**

Key words: training, practice, interpersonal practice, additional training, professional development.

Summary: The text aimed at ordering ways of thinking about chosen terms connected with educational activity of adults. The author compared the following terms: interpersonal practice, practice, training, additional training and professional development. She places these terms in non-formal field of adult education. She places practice in psychological field and training in management sciences. At the same time she highlights that both practice and training are andragogical criteria as they refer to the educational dimension of adult's life.

Tłumaczenie: Katarzyna Kalinowska

Dane do korespondencji:

Dr Ewa Dębska

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki

ul. Mokotowska 16/20

00-561 Warszawa

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

Agnieszka Majewska-Kafarowska

MARZENIA W PRZESTRZENI ŻYCIOWEJ SENIORÓW – KONTEKSTY, ZNACZENIA

*Stanięcie twarzą w twarz,
rozwinięcie
i dostrojenie się do marzenia jest zasadniczym zadaniem egzystencjalnym.
Realizując to zadanie człowiek staje się bardziej autentyczny.*

M. Jackelen-Sterner

Słowa kluczowe: Seniorzy, starość, przestrzeń życiowa, upływ czasu, etapy życia, marzenia, funkcje marzeń.

Streszczenie: W artykule podjęto rozważania na temat marzeń seniorów. Wyjaśniając kategorie takie jak czas i przestrzeń, autorka podjęła próbę ukazania marzeń jako elementu przestrzeni życia i czasu życia, odnosząc je szczególnie do starości. Zadała pytanie: czy w przestrzeni życiowej seniorów znajdują się marzenia, jak też: jakie towarzyszą im konteksty i znaczenia? Marzenia autorka przedstawiła jako kategorię pedagogiczną, przydatną w budowaniu wiedzy o człowieku, jego potrzebach, możliwościach, pragnieniach (poznając marzenia seniorów można poznawać starość). W konkluzji autorka stwierdza, iż w przestrzeni życiowej seniorów jest miejsce na marzenia, uznając, iż rozbudzanie marzeń mogłoby stać się solidnym narzędziem przygotowania do starości rozumianej jako budzenie motywacji do wiary w możliwość przekraczania zastanej rzeczywistości.

Wprowadzenie

Przestrzeń i czas to dwie kategorie, które frapowały człowieka od zawsze, a i dziś nadal są wyzwaniem. Przestrzeń to niezmiennie ważna kategoria, służąca opisowi świata, rzeczywistości, uchwyceniu różnych jej aspektów. Przestrzenią, podobnie zresztą jak czasem, zajmowała się wczesna ontologia, epistemologia, etyka, ale także matematyka, fizyka, geografia. Czas to nieodzowny towarzysz człowieka, zwłaszcza człowieka współczesnego, śpieszącego się, walczącego z czasem albo też rozumiejącego sens czasu i szanującego go. Czas jest kontrolerem. Jest wreszcie tym, co zmienia nas samych, nasze życie, tym, co może nas zaskoczyć, ale też uleczyć. Czas jest swoistą miarą naszego życia, determinantem faz rozwojowych. Czas jest częścią naszego życia. Jak twierdzi

I. Wallerstein *wszelkie rozumienie czasu czy przestrzeni w naszym życiu jest w pełni ludzkim wytworem oraz że te różne kategorie ludzie różnie definiują* (Wallerstein 1988, s. 70). Częścią naszego życia są także marzenia – kolejna kategoria, poza przestrzenią i czasem, która towarzyszy człowiekowi, jest wyrazem człowieczeństwa, jest częścią jego życia. Marzenia mają szansę być (a w wielu przypadkach zapewne są) treścią czasu i przestrzeni życia człowieka. Celem niniejszych rozważań jest próba znalezienia odpowiedzi na pytanie o to, czy w przestrzeni życiowej seniorów znajdują się marzenia, jak też jakie towarzyszą im konteksty i znaczenia? Nie wiem, czy uda mi się w tym miejscu takową odpowiedź sformułować, ale na pewno poddam to rozważaniom, próbując zainteresować problemem i zachęcić tym samym do dyskusji o starości widzianej z perspektywy nieco innych niż na ogół kategorii.

Przeźren

Rozważania o przestrzeni najczęściej nacechowane są pewną atmosferą polaryzacji. Przeźren rozumiana być może w sposób dosłowny, materialny, geograficzny wręcz, a także metaforycznie, idealistycznie, niematerialnie. Przeźren istniejąca w sposób nieodzielny od mieszczących się w niej obiektów fizycznych jest postrzegana w sposób materialistyczny, Arystotelesowski, sama przez się, obiektywnie i materialnie (Majer 2010, s. 20). Przeźren może być też postrzegana jako wytwór poznającego umysłu, świadomości, myśli, w konsekwencji czego świat materialny postrzegany jest jako coś pochodnego, wtórnego. Platońska przeźren to kategoria poznania, podlegająca różnym przyczynowym zależnościom. Taka idealistyczna, Platońska wizja przeźreni pozostaje w opozycji do wizji Arystotelesowskiej uznającej przeźren za realną, istniejącą obiektywnie. Zresztą od zarania filozofii powstawały opozycyjne koncepcje przeźreni, które konstruowały pojęcie przeźreni na rozmaite sposoby. Spory te, jak można sądzić, prowadziły do pogłębiania samej wiedzy o przeźreni. Niezwykle ciekawym fragmentem tejże wiedzy są koncepcje Martina Heideggera oraz Romana Ingardena. Ten pierwszy zaproponował, by przeźren ujmować w trzech aspektach: a) przeźrenności tego, co wewnątrz świata, b) przeźrenności bycia-w-świecie, c) przeźrenności jestestwa wobec przeźreni (Majer 2010, s. 22). Tak rozumiana przeźren w ujęciu heideggerowskim przyjęła postać zespołu przeźrenności indywidualnych, o podmiotowym i równocześnie ponadindywidualnym charakterze (Heidegger 2004). Roman Ingarden natomiast wyróżnił przeźren realną, przeźren idealną oraz przeźren wyobrażeniową (Ingarden 1970). Obydwie te koncepcje ukazują wieloraki charakter przeźreni, respektujący daleko więcej niż to, co w potocznym języku rozgrywającej się codzienności nazywamy przeźrenią, którą możemy scharakteryzować, używając różnego rodzaju cech: odległości w kilometrach, powierzchni w hektarach, lokalizacji i innych. Koncepcje te, respektując subiektywizm, czy raczej indywidualizm jako element przeźreni (u Heideggera prze-

strzenność jestestwa wobec przestrzeni, u Ingardena przestrzeń wyobrażeniowa) podkreślają tym samym, że przestrzenność dotyczy człowieka, jego życia. Któż bowiem, oprócz człowieka, podjął próbę definiowania przestrzeni? Skoro koncepcje przestrzeni, te respektujące pewien subiektywizm, indywidualizm, dotyczą człowieka, a tym samym jego życia, to uzasadnione wydaje się używanie określenia przestrzenie życia, które współcześnie jest dość rozpowszechnione (przeźren działania, przeźren samorealizacji, przeźren edukacyjna itp.). Tym bardziej jest to możliwe, gdy przyjmujemy ingardenowski sposób definiowania przestrzeni, w którym przeźren może być realna lub wyobrażeniowa. W mojej ocenie marzenia mogą być postrzegane w kontekście przestrzeni życiowej, są jej wycinkiem, fragmentem czy raczej elementem. Co więcej – przytoczone przeze mnie powyżej koncepcje stanowić mogą podstawę do uchwycenia specyfiki tego fragmentu przestrzeni życia, tzn. można by się nimi posłużyć w podjęciu próby klasyfikowania marzeń (np. czy marzenia seniorów można zaliczyć do przestrzeni realnej czy wyobrażeniowej?).

Czas

Po zdefiniowaniu przestrzeni kolej na zajęcie się czasem. Trudno nie porużyć tego problemu, jeśli rozważania dotyczą starości, a zatem fragmentu życia człowieka zdeterminowanego m.in. czasem. Nie będę w tym miejscu charakteryzowała starości jako fazy życia, bo tego dokonali liczni Autorzy, do których z przyjemnością odsyłam Czytelnika. Chciałabym w tym miejscu zaproponować własną oś rozważań o czasie w życiu człowieka. Jak pisałam we wstępie czas jest nieodzownym towarzyszem naszego życia, jest jednocześnie przyjacielem i wrogiem. Świadomość czasowego wymiaru ludzkiego życia powoduje, iż czas postrzegamy jako czynnik kontroli. To właśnie czas liczony latami życia czyni nas dorosłymi (ukończenie 18. roku życia), czyni nas też starymi (ukończenie 60–65. roku życia). Nie ma to charakteru jedynie formalnego: w pierwszym przypadku dowód osobisty, możliwość wzięcia udziału w wyborach, możliwość kupienia alkoholu, w drugim nabycie praw emerytalnych, możliwość zaprzestania pracy zawodowej. Chodzi tutaj o coś więcej, o coś, czego nie dostajemy wraz z dowodem osobistym czy pierwszą emeryturą. Chodzi o subiektywny odbiór zdarzeń prowokowanych/determinowanych czasem, a raczej jego wpływem. Otrzymanie dowodu osobistego nie czyni nas ludźmi odpowiedzialnymi za siebie i innych, zaradnymi, gotowymi korzystać ze swojej autonomii w taki sposób, który nie kłóci się z ogólnie rozumianym dobrem i porządkiem społecznym. Podobnie jak odbiór pierwszej emerytury nie czyni nas starymi. Czas rozumiany jako obiektywnie funkcjonujący czynnik kontroli nie jest w stanie unicestwić naszego subiektywnego jego odbioru. Chodzi o to, że odbiór czasu, w tym także wpływu czasu i związanych/prowokowanych tym konsekwencji, ma charakter indywidualny (Zimbardo, Boyd 2009, s. 24 i inne). To znaczy, że nie wszyscy osiemnastolatki czują się dorośli, podobnie jak nie wszyscy sześć-

dziesięciopięciolatkiwie czują się seniorami. Z czego to wynika? Oczywiście z faktu, iż upływ czasu odbieramy w sposób subiektywny (podlegający różnym wpływom determinującym orientację temporalną, Oleś 2011, s. 60), jak też z faktu, iż rozwój człowieka, choć jego podłożem jest kontinuum czasu, jest w znaczącym stopniu procesem zindywidualizowanym, ale co ważniejsze z mojej perspektywy rozważań, z faktu, iż czas ma różne wymiary. Przede wszystkim w rozważaniach o człowieku trzeba wymienić co najmniej dwa jego wymiary: biologiczny i społeczny. Jak pisze P. Oleś, człowiek uczestniczy w kilku temporalnych wymiarach egzystencji (Oleś 2011, s. 21). Czas biologiczny oznacza dochodzenie do pełni możliwości organizmu ludzkiego oraz stopniową ich utratę. Czas społeczny wyznaczają role podejmowane na przestrzeni życia: praca, rodzina, awans, opieka nad wnukami, utrata bliskiej osoby. Czas społeczny wyznacza nam role, zakresy aktywności, ale jednak nie dopina wszystkiego na ostatni guzik i część jest do negocjacji – tutaj wydaje się jest miejsce marzeń.

Warto wymienić jeszcze jeden wymiar, który znajdujemy w rozważaniach P. Olesia, a mianowicie czas psychologiczny, który wyznaczany jest przez zmiany mentalne, emocjonalne i motywacyjne (Oleś 2011, s. 21). Jeśli zatem rozwój człowieka, bieg jego życia, ma charakter zindywidualizowany i rozgrywa się jednocześnie w wielu wymiarach temporalnych, zrozumiałe wydaje się, że część wydarzeń życiowych ma charakter zdarzeń punktualnych (zgodnych z zegarem biologicznym i społecznym), zaś część ma charakter zdarzeń niepunktualnych (przyspieszonych bądź opóźnionych) (Brzezińska 2005, s. 9 i inne). Normalnym zatem jest, że jedni czują się starzy w wieku 50 lat, a inni dopiero mając lat 75. Nie to jednak najbardziej mnie nurtuje. Palącym w kontekście niniejszych rozważań jest pytanie o to, czy marzenia (fakt ich obecności/nieobecności uprawomocnionej/nieuprawomocnionej) to kategoria podległa kategorii czasu? Innymi słowy jest to pytanie o to, czy starzy ludzie mają prawo marzyć i czy marzą? Czy to jest „normalne”, że mają marzenia, czy raczej jest „normalne”, że ich nie mają? Czy marzenia to kategoria uniwersalna dla wszystkich bez względu na czas życia? Jeśli za podstawę przyjmiemy funkcjonujący stereotyp starości jako czasu życia ograniczonego, co do możliwego zakresu aktywności, ale także cechujący się tendencją do wycofywania się, spadku sił, osłabienia – to wydaje się, iż marzenia w tak postrzeganej starości nie mają racji bytu. Nie można jednak ulegać stereotypom, nawet jeżeli codzienność mocno je legitymizuje. Istnieje wiele teorii rozwoju człowieka i wiele biografii mogących posłużyć za przykład, ukazujących starość jako „normalny” etap życia, mający do realizacji zadania rozwojowe, tym samym posiadający możliwość bycia aktywnym, zmieniania swojego życia, rozwoju rozumianego także jako progres (tak jest zapewne w zakresie integracji wewnętrznej, emocji czy oceny zadowolenia z życia, które to zdaniem P. Olesia pozytywnie korelują z wiekiem¹). Tak rozumiana starość postrzegana jest jako pełnowarto-

¹ Jedną z kluczowych teorii, którą można i trzeba tutaj przywołać, jest chociażby psychospołeczna koncepcja rozwoju E.H. Eriksona, ale także koncepcja D. Levinsona i inne.

ściowy etap życia. Wydaje się więc, że z teoretycznego punktu widzenia nie ma powodu, by sądzić, że w starości z marzeniami rzecz ma się inaczej niż w poprzednich fazach życia. Coś jednak tu niepokoi, coś podpowiada, by głębiej się zastanowić. Czy to wiedza o specyfice i problemach starości? Czy zdomowiony niewidzialny stereotyp zadziałał z ukrycia? By móc dalej poszukiwać, konieczne wydaje się wyjaśnienie w tym miejscu kategorii, o której już niejako od dłuższego czasu rozważam (choć miało być głównie o czasie!), czyli marzenia. Jestem przekonana, że ustalenia definicyjne w znaczący sposób ułatwią drogę poszukiwania odpowiedzi na wyrażoną wcześniej wątpliwość o rację obecności marzeń w starości.

Marzenia

Marzenia, w przeciwieństwie do aspiracji, ambicji, celów, nie należą do często podejmowanej przez badaczy problematyki. Gdy uściślić terminologię i stwierdzić, że nie chodzi tu o marzenia senne, sny, lecz o marzenia dzienne, na jawie, tym bardziej mocno ukaże się pewna przestrzeń badawcza, która jest mocno zaniedbana. Trudno tutaj orzec przyczyny takiego stanu rzeczy, jednak w mojej opinii to bardzo ważny obszar przestrzeni życiowej człowieka, warty zainteresowania pedagoga/andragoga/gerontologa chociażby dlatego, że przyczyni się do budowania wiedzy o człowieku, wzbogaci już wypracowany i nieustająco zmieniający się stan wiedzy.

Co to są marzenia? Czy można je postrzegać jako kategorię pedagogiczną wnoszącą jakąś ważną wiedzę o człowieku, jego potrzebach, problemach, możliwościach? Marzenia to pojęcie czasem utożsamiane z terminami takimi jak: aspiracje, ambicje, sny, wyobrażenia. Nie jest to zbyt fortunny zabieg, gdyż opiera się na daleko idącym uproszczeniu i spłyceniu zagadnienia. Marzenia, zgodnie ze „Słownikiem języka polskiego” to dowolne, przypadkowe kojarzenie wyobrażeń, fantazjowanie, rojenie, obraz myślowy czegoś wyobrażającego przedmiot pragnień i dążeń, to dążenie, pragnienie. Nie ma tutaj jasności, która pozwoliłaby odróżnić marzenie od działań mających służyć jakiemuś celowi, będącego częścią planu. Cenniejszym w tym względzie wydaje się pogląd D. Levinsona, który stwierdził, że marzenie (...) *jako afektywnie nasycona koncepcja poznawcza dotycząca głównych celów życiowych jest lepiej uformowana niż zwykła fantazja, ale mniej ukształtowana niż przemyślany plan* (Oleś 2000, s. 83). Tak więc definicja Levinsona o tyle jest cenniejsza, iż jasno określa ramy, co jest, a co nie jest marzeniem. Równie interesującą definicję marzeń, jak analizuje w szerszym kontekście A. Kałużna-Wielobób, sformułował K. Obuchowski. Stwierdził on, że marzenie, zanim uzyska swój kształt, jest tylko ogólną formułą naszego życia, określającą to, co najważniejsze dla nas w ogóle. Twierdzi więc Obuchowski, że marzenie jest konkretyzacją naszych ogólnych pragnień, *spełniając je nie oczekujemy niczego od nikogo. Czynimy to dla siebie, ale nie jako akt sprawdzenia się lub podkreślenia swojej wagi. To byłby tylko*

egoizm. Czynimy to gdyż tak nam trzeba czynić. I to jest jedynym powodem. Powodem, dla którego warto żyć (Obuchowski, 1993, s. 181). Podejście Obuchowskiego pod wieloma względami jest spójne z podejściem Levinsona, który odnosił marzenia do faz życia człowieka (najbardziej skupiał się na wczesnej dorosłości, w której to, jego zdaniem, wiele osób formułuje marzenie, które może mieć formę głównego celu lub po prostu wizji siebie w dorosłym życiu), (Kałużna-Wielobób, 2010, s. 11). Takie rozumienie marzeń wydało mi się niezwykle inspirujące. Pozwala ono bowiem spojrzeć na marzenia jako na coś bardzo charakterystycznego dla człowieka (podobnie jak czas i przestrzeń), a zarazem wpisanego w jego etapy życia, w jego etapy rozwoju. Jeśli marzenie jest konkretyzacją naszych ogólnych pragnień lub koncepcją poznawczą dotyczącą głównych celów życiowych, to tym samym staje się kategorią pedagogiczną. Okazuje się bowiem w świetle powyższych rozważań, że przez pryzmat marzeń możemy budować wiedzę o człowieku, o nim samym, o jego potrzebach, pragnieniach, o jego rozwoju postrzeganym także z uwzględnieniem kategorii czasu.

Niezwykle ciekawą kwestią jest w mojej opinii pytanie o to, skąd biorą się marzenia? Co sprawia, że one powstają? Czy są wynikiem dziecięcych zabaw w udawanie, naśladowanie, czyli fantazji wczesnego dzieciństwa, jak twierdzi J.L. Singer (Singer, 1980, s. 164)? Czy są ich kontynuacją? Marzenia według licznych autorów zwłaszcza o orientacji psychoanalitycznej, związane są z potrzebami zarówno tymi podstawowymi, jak i wyższymi. Marzenia – jak pisze A. Kałużna-Wielobób – mogą być reakcją na stan istniejący, co znajdujemy w koncepcji Singera, który zwraca uwagę także na fakt, iż marzenia są często wyrazem motywacji dążenia do czegoś, do jakiegoś celu, czasem jeszcze w momencie marzenia nieuświadomionego (Kałużna-Wielobób 2010, s. 28). Inni autorzy wśród czynników wpływających na kształtowanie się marzeń wymieniają także oddziaływanie innych ludzi (bliskich, autorytetów), kontekst kulturowy (przekazywane przez np. literaturę, media, ideały, wzory, standardy i wartości społeczne), ale także indywidualność jednostki, jej cechy osobiste (Kałużna-Wielobób 2010, s. 27–29). Wobec powyższych źródeł marzeń, a raczej ich wielości, wydaje się, iż śmiało można stwierdzić, że marzenia dotyczą seniorów. Zastanawiając się nad źródłami marzeń wymienionymi powyżej, nie znajduję nic, co mogłoby dać podstawy do tego, by sądzić, że marzenia nie dotyczą już człowieka w okresie starości. Co więcej – zważywszy na funkcje, jakie marzenia pełnią, można by pokusić się o stwierdzenie, że marzenia są w starości pożądane. Dlaczego? Po pierwsze dają siłę i energię do działania, a to wydaje się nie do przecenienia w okresie późnej dorosłości. Jak pisze A. Kałużna-Wielobób, motywacyjna funkcja marzeń podkreślana jest przez wielu autorów, m.in. Adlera, Levinsona, Singera, Obuchowskiego, Łukaszewskiego. Podobnie rzecz się ma z pozostałymi funkcjami, tj. pomoc w stawianiu celów, ukierunkowywanie działań, integrowanie osoby, regulacja poczucia tożsamości, sensu życia, samorealizacja, zastępcze zaspokajanie potrzeb i pragnień nierealizowa-

nych w rzeczywistości czy wreszcie funkcja relaksacyjna i rozrywkowa. Wymienione powyżej funkcje mają charakter pozytywny. Marzenia jednak mogą pełnić też funkcje o charakterze negatywnym, czyli wpływać na człowieka w sposób negatywny. Tych na szczęście jest mniej: ucieczka przed rzeczywistością, marzenie może się stać źródłem złudzeń i frustracji. Wymienione tu negatywne funkcje marzeń sugerują, iż marzycielstwo niesie ze sobą także pewne zagrożenia. Jednak na ogół, jak pisze A. Kałużna-Wielobób, przede wszystkim podkreślane są głównie pozytywne aspekty posiadania marzeń, których na szczęście jest więcej (Kałużna-Wielobób 2010).

Marzenia a starość

Jeżeli przyjąć za Obuchowskim, że **marzenie jest konkretyzacją naszych ogólnych pragnień**, za Ingardenem, że **przestrzeń może być realna lub wyobrażeniowa**, a za Olesiem, że **czas ma wymiar subiektywny i rozgrywa się w kilku wymiarach** (społecznym, psychicznym i biologicznym), to w świetle moich powyższych rozważań zasadne jest pytanie o miejsce marzeń w przestrzeni życiowej seniorów. Bez względu na to, czy ta przestrzeń, którą wypełniają marzenia seniorów, ma charakter realny (marzenia jako siła i cel działania) czy wyobrażeniowy (marzenia jako forma fantazji, pełniące funkcje relaksacyjne) i bez względu na to, jaki jest subiektywny odbiór czasu (kondycja psychofizyczna, ale też społeczny kontekst starości) nic nie wskazuje na to, by seniorzy marzeń nie mogli mieć, by starość wykluczała swym czasem ten element przestrzeni życiowej. Co więcej, ludzie starzy mają, jak inni ludzie, potrzeby. I choć w starości występuje szereg trudności w procesie zaspokajania potrzeb, to jednak potrzeby właśnie są uznawane za jedno ze źródeł marzeń, podobnie jak (pisałam o tym) cechy osobiste, oddziaływania innych ludzi, reakcja na stan istniejący. Przecież każdy senior jakieś potrzeby ma, ma też cechy osobiste, wchodzi w reakcje z ludźmi czy wreszcie znajduje się w jakiejś sytuacji. Wielość źródeł jak najbardziej sugeruje, iż marzenia to obecna kategoria/przestrzeń w życiu ludzi starych. Wydaje się nawet, że specyfika starości, np. trudności w zaspokajaniu potrzeb prowokować mogą istnienie marzeń z uwagi na funkcje, jakie marzenia pełnią.

W konkluzji stwierdzam, że starość – bez względu na to czy popatrzymy na nią jako na indywidualny proces, czy na zjawisko kulturowo-społeczne – ma miejsce na marzenia, ma prawo do marzeń, bo nie jest ani gorszym, ani lepszym okresem życia. Indywidualny człowiek podlegający procesowi rozwoju, tutaj: procesowi starzenia się, podlega procesowi zmian. Fakt ten dopuszcza rolę marzeń jako czynnika motywującego do zmian (choćby z uwagi na funkcje, jakie pełnią), ale i jako skutku procesu zmian rozwojowych. Jeśli marzenie jest konkretyzacją naszych ogólnych pragnień, to fakt posiadania marzeń u seniorów można by interpretować jako swego rodzaju gotowość do zmian. Wiemy też, że z uwagi na ogólną tendencję słabnięcia procesów motywacyjnych u ludzi sta-

rych z pedagogicznego punktu widzenia ma to ogromne znaczenie dla poprawy jakości życia i stwarza nowe przestrzenie działalności na rzecz rewitalizacji wizerunku starości. Chodzi o to, że w mojej opinii starość można poznawać nową drogą, drogą poznawania marzeń i tą samą drogą podejmować działania poprawiające jakość życia w starości.

Jeśli zaś na starość spojrzymy w kontekście społeczno-kulturowym, mam na myśli głównie determinowany uwarunkowaniami kulturowymi wizerunek starości, jak też odzwierciedlenie starości społeczeństwa, jakie znajdujemy w statystykach ukazujących długość życia w kontekście płci, poziom dochodów, satysfakcji życiowej, to może rozbudzanie marzeń o tzw. lepszej starości mogłoby stać się solidnym narzędziem przygotowania do starości rozumianej jako budzenie motywacji do wiary w możliwość przekraczania zastanej rzeczywistości, a tym samym do podejmowania działań mających znamiona przygotowania do starości jako pełnowartościowego, ważnego i pięknego etapu życia.

Zdaję sobie sprawę z tego, że jest to nieco idealistyczna wizja, ale czy nie raz już niemożliwe okazało się możliwe? Czy nie warto na początek pomarzyć?

Człowiek bez marzeń jest jak drzewo bez kory?

Bibliografia

1. Brzezińska A.I. (2005), *Jak myślimy o rozwoju człowieka*, [w:] Brzezińska A.I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
2. Heidegger M. (2004), *Bycie i czas*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
3. Ingarden R. (1970), *Formy obcowania z dziełem literackim. Studia z estetyki*, t. 3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
4. Kałużna-Wielobób A. (2010), *Marzenia kobiet w wieku średnim*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
5. Majer A. (2010), *Socjologia i przestrzeń miejska*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
6. Obuchowski K. (1993), *Człowiek intencjonalny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
7. Oleś P.K. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość, zmiana, integracja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
8. Oleś P.K. (2000), *Psychologia przelomu połowy życia*, TN KUL, Lublin.
9. Singer J.L. (1980), *Marzenia dzienne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
10. *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2001.

11. Wallerstein I. (1988), *The Heritage of Sociology, the Promise of Social Science*, Montreal. Za: Majer A. (2010), *Socjologia i przestrzeń miejska*, Warszawa.
12. Zimbardo P., Boyd J. (2009), *Paradoks czasu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Recenzent: dr hab. Zofia Szarota, prof. UP

Dreams in life space of elderly people – contexts, meanings

Key words: elderly people, old age, life space, flow of time, life phases, dreams, roles of dreams.

Summary: The article reflects on dreams of elderly people. By explaining categories such as time and space the author aims at presenting dreams as element of life space and life time by referring them especially to the old age. She stated the following question: are there any dreams in the life space of elderly people and: what are their contexts and meanings? The author presents dreams as a pedagogical category useful in building knowledge of man, his needs potential and desires (by learning about dreams of elderly people one can learn about old age). In the conclusion the author states that there is indeed space for dreams in elderly people's life space, as stimulation of dreams could become a substantial tool for preparing for the old age understood as increasing motivation to believe in the possibility of exceeding existing reality.

Tłumaczenie: Katarzyna Kalinowska

Dane do korespondencji:

Dr Agnieszka Majewska-Kafarowska

Uniwersytet Śląski

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Instytut Pedagogiki

Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania

ul. Grażyńskiego 53

40-126 Katowice

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

Aldona Małyska

WYKLUCZENIE, WYCOFANIE CZY WSPÓLISTNIENIE? O MIEJSCU STAROŚCI WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE

Słowa kluczowe: starość, stereotypy, postawa twórcza, wykluczenie społeczne.

Streszczenie: Współczesna starość, choć coraz bardziej powszechna, nie ma jednak *łatwego życia*. Zbyt wiele się od niej oczekuje, często ignoruje, nader rzadko się jej słucha. Funkcjonowanie ludzi starszych opisać można poprzez procesy wyłączenia, wycofania, ale także bycia w pełni. Wiele zależy tutaj od ogólnych tendencji społecznych, jak również od indywidualnych działań samych seniorów. W artykule podjęto próbę wykazania, że starość jest warta poznania, godna przeżycia i stanowi prawdziwie dobre towarzystwo dla atrakcyjnej młodości, z którą zapewne mają sobie wiele do opowiedzenia.

Wykluczenie, wycofanie czy współlistnienie? Które z nich opisuje miejsce i byt dzisiejszej starości? Może każde po trosze, ale czy w tym samym stopniu, a może jedno bardziej niż inne? A jeśli tak, to które i dlaczego? I wreszcie, co my wszyscy (mam tutaj na myśli zarówno starych, jak i młodych) na to?

Wydaje się, że z tych trzech pozytywne jest tylko trzecie (współlistnienie). Dwa pierwsze zakładają, że albo w wyniku przypisywania pewnych cech, piętna, tworzenia stereotypów wyłączamy seniorów ze współżycia społecznego. Albo oni sami schodzą na margines w wyniku poniesionych strat doznawanych ograniczeń, może także strachu (Michalska 2003) czy innych emocji. Zakłada się tutaj także swego rodzaju dychotomię młodość – starość, według niektórych niemożliwą do przewyciężenia. Trzecia natomiast oznacza, że występuje obustronna odwaga (by dawać i czerpać), wiara w człowieka (w jego zdolności, zalety i odmianę wad) i miłość (by zgodzić się na niego). A przede wszystkim brak tutaj podziałów, współlistnienie zakłada równość praw, interesów, powinności, obowiązków i wiele innych im pochodnych. Wszystko zależy tutaj od indywidualnie rozpatrywanych możliwości konkretnego człowieka.

Omówmy zatem każdą z nich. Wykluczenie dokonywać się może z powodu bardzo różnych intencji. Może być ono efektem współczucia, unikania czy wewnętrznej niespójności. W pierwszym przypadku infantylizujemy dorosłych

(Studen 2011, s. 136), żałujemy ich *uchodzących sił*, stwierdzamy słabość, litujemy się nawet. W drugim natomiast postulujemy, by osoby starsze definitywnie zniknęły z rynku pracy, ograniczały się do zachowań służebnych w rodzinie, zazwyczaj tych wyznaczanych im przez młodych. I wreszcie, choć akceptujemy starość, to nazywamy ją nieproduktywną i zbyt kosztowną w wymiarze ogólnospołecznym (Okła 2006, s. 30–31).

Wykluczenie, bo o nim teraz mowa, jest wyrazem wycofania się jednostki czy pewnej grupy osób ze świata społecznego, którego geneza ma charakter zewnętrzny (Tarkowska 2005, s. 20). Słowem, nie ja sam zadecyduję o tym, czy jestem, jak jestem i jak długo będę. To inni określą tę część mnie. Miejsca, do których dostęp innych jest ograniczony, to dusza i rozum. Tworzą one spójny bastion, do którego wstęp mają tylko znający *tajemne przejście*. Ale czy jedyną przestrzenią, w której może trwać leciwy człowiek, jest jego duchowość. Gdzie miejsce na piękno, poznanie jeszcze niepoznanego, spełniane marzenia, zaspokajane potrzeby, zgodę i jej brak?

Czy stary człowiek powinien spełniać powszechne oczekiwania zejścia ze sceny, zajęcia się tym co dla jego wieku typowe, a wobec tego także stosowne. Co legitymuje tę oraz szereg innych postaci destruktywnej segregacji? (Goffman 2007, s. 73 i nast., Janiszewska-Rain 2005, s. 613 i nast.) Odrzucenie, którego doznaje pewna grupa, w tym przypadku wyodrębniona ze względu na wiek, powoduje, że jednostki identyfikujące się z nią percypują możliwe wykluczenie społeczne. To z kolei negatywnie oddziałuje na poczucie własnej wartości i kontrolę zdarzeń tych osób. Ta dostrzegana, czy przewidywana dyskryminacja prowadzi do niskiego psychologicznego dobrostanu człowieka. Z drugiej strony jej konsekwencją może być wzmocnienie identyfikacji grupowej, co pozwala choćby częściowo złagodzić negatywny wpływ owej marginalizacji, czy upośledzenia społecznego (Studen 2011, s. 132–133). Należy jednak zaznaczyć, że w przypadku seniorów, podobnie jak każdej innej grupy wiekowej, istnieją biografie indywidualne, z których niektóre wpasowują się w powyższe uogólnienia oraz takie, które przebiegają zgoła odmiennie. Każdy człowiek starzeje się inaczej, jest to proces bardziej społeczny i psychiczny niż biologiczny (Hołówka 2005, s. 66).

Warto w tym miejscu podjąć próbę ujawnienia szeregu krzywdzących i zubożających przekonań na temat starości. Krzywda i ubóstwo opisują w tym przypadku konsekwencje wadliwie przebiegających interakcji. Zamiast poznania rodzi się bezpłodny stan *przyczajenia*, ograniczającego doznania i wynikające z nich bogactwa przeżyć. W każdym razie mamy tutaj do czynienia z asymetrią, której konsekwencją jest to, iż niektórzy spośród nas bezpodstawnie, bezczelnie i beznamytnie pozbawieni zostają prawa do pełni swego człowieczeństwa. Inni natomiast za normalną przyjmują minimalistyczną postać współistnienia, lokując samych siebie na pozycjach defensywnych, przepełnionych dystansem, niepokojem i wyczekiwaniem złego. Stąd tak ważne jest przygotowanie się do nadejścia starości. Jest ono tym trudniejsze, że zazwyczaj nie jeste-

śmy w stanie, nie potrafimy bądź nie chcemy reagować na subtelnie dokonujące się zmiany. Nawet gdy je dostrzegamy, bagatelizujemy je, wypieramy, inną myślą zastępujemy. A one są, a za nimi przyjdą inne, a potem jeszcze inne... W każdym razie nie warto udawać, że nas ta kwestia nie dotyczy. Nie namawiam jednak do prób zatrzymania młodości, optuję raczej za redefinicją starości. Cechy takie jak ciekawość, otwartość, pogoda ducha, niezależność i wiele innych im podobnych, nie muszą być przyjęte jedynie na użytek opisu okresu młodości. Jest to w mojej ocenie nieporozumienie, które należy jak najszybciej wyjaśnić. Jakże wielu jest młodych pogrążonych w smutku, zamkniętych na niepoznane, powielających stereotypy i uprzedzenia. Jakże wielu jest starych o cechach zgoła odmiennych.

Czynnikiem w poważnym stopniu określającym miejsce i znaczenie człowieka starego w społeczeństwie jest jego obraz (przede wszystkim cielesny), ale także uprzedzenia społeczne (Steuden 2011, s. 131, Kocimska 2003). Wśród przekonań na temat natury ludzi starych, podkreślających ich społeczne naznaczenie, łatwo wymienić te pojawiające się najczęściej.

Pierwszym z nich jest postrzeganie seniorów jako nieatrakcyjnych (czy wręcz upośledzonych) tak w wymiarze fizycznym, jak i psychicznym, pasożytujących na społeczeństwie i nadmiernie korzystających ze środków społecznych. Wówczas przesadnie podkreślane są oznaki starości – zdeformowane ciało, siwizna, bezzębność, zmarszczki, problemy z poruszaniem się i niezborność manualna, słaby wzrok, utrata słuchu, zaburzenia pamięci, zniechęcenie, nieatrakcyjność fizyczna (Kołodziej 2006, s. 95). Tego typu uprzedzenia nawet jeśli nie są złośliwe, to jednak są negatywne. Podzielają je nawet ludzie starzy, jednak w znacznie większym stopniu w stosunku do innych niż do samych siebie (Kołodziej 2006, s. 95). Im społeczeństwo jest bardziej rozwinięte, im bardziej stawia na młodość (kult młodości, siły i witalizmu), tym w większym stopniu dyskryminuje starych (Kołodziej 2006, s. 96).

Należy podkreślić, że równie szkodliwe jest to, że ludzie ci odbierani są jako niezdolni do samodzielnego i niezależnego życia, wymagający stałej opieki, pomocy a nawet pielęgnacji, co w związku z ich nieproduktywnością doprowadza do sytuacji, w której stają się oni ciężarem dla swojej rodziny, otoczenia i całego społeczeństwa. Bywa też, że swoim wyglądem i ułomnościami wzbudzają w otoczeniu wstręt i odrzucenie (Kołodziej 2006, s. 96).

Warto zaznaczyć, że negatywna ocena starości w większym stopniu odnosi się do kobiet niż do mężczyzn (Kołodziej 2006, s. 96). Tutaj szybciej i z większym naciskiem dostrzegany czy podkreślany jest upływ czasu, zacieranie się piękna, co do którego panuje powszechna zgoda, że powinno być młode i gładkie.

Ludzie starzy odbierani są jako dziecienni, podkreśla się ich obniżoną sprawność umysłową i fizyczną. Stąd zakłada się, że należy do nich mówić powoli, prostymi słowami i nie traktować ich opinii zbyt poważnie (Kołodziej 2006, s. 99).

Wreszcie, ludzie starzy są (są to zarówno negatywne, jak i pseudopozytywne stereotypy, nawet te drugie przyczyniają się do protekcyjnych zachowań wobec osób starszych): przygnębiający, zniedołężniali, trudni w procesie leczenia (*trudni pacjenci, frustrujący lekarzy*), nieelastyczni, zmęczeni, zapominalscy, powolni, schorowani, niedoinformowani, osamotnieni, mało wydajni, bierni, samotni, aspołeczni, kłótlivi, ubodzy, uparci, głupi, zabawni, ekscentryczni, seksowni, aktywni, silni, wpływowi, podziwiani, pogodni, uprzejmi, mądrzy, godni zaufania i ufni, mają władzę (np. polityczną), mają większą swobodę bycia niż ludzie młodzi, starają się zachować młodość (Kołodziej 2006, s. 98–99).

Negatywne konsekwencje dyskryminacji, z którą spotykają się osoby starsze, potwierdzone są wynikami wielu badań. Okazuje się, że postawy społeczne wobec seniorów, a także wobec własnej starości są istotnymi wyznacznikami długości życia. Ich znaczenie jest nawet wyższe niż płeć, status socjoekonomiczny, satysfakcja z życia czy stan zdrowia fizycznego (Steuden 2011, s. 136).

Wycofanie, które przejawia się separacją tak w wymiarze fizycznym, jak i psychicznym, jest przyjmowaną przez człowieka starego formą życia poza, a raczej na marginesie społeczeństwa (Por. Tarkowska 2005, s. 21). Proces ten w znacznie większym stopniu niż wykluczenie zakorzeniony jest w samej jednostce. Trudno jednak uznać go za dobrowolny wybór, w większym stopniu jest on zgodą na *sugestie społeczne*. Osoby starsze godzą się na ograniczenie swego znaczenia, ryzykując, czy przyplacając to utratą zdrowia. Najistotniejszym zagrożeniem jest tutaj oddziaływanie wcześniej już zasygnalizowanych negatywnych stereotypów społecznych. Ludzie przyswajając sobie przez długie lata określony obraz starości, oczekują, że przyniesie ona osłabienie tak fizyczne, jak i poznawcze. Wobec tego często ujawniają w zachowaniu deficyty, które nie odzwierciedlają faktycznego poziomu sprawności różnych funkcji. Przejawiają skłonność do nadinterpretacji różnych trudności dotyczących własnych zachowań czy drobnych dolegliwości w kategoriach deficytów (Steuden 2011, s. 137). Jakże często spotkać można grupy starsuszków *licytujących się* wielością i ostrością schorzeń. Osoby takie doznawane dolegliwości łączą ze starością, stąd mogą je ignorować i nie podejmować leczenia. Zazwyczaj wiąże się to z brakiem wiary w pozytywne efekty leczenia. Zresztą społeczeństwo mocno *wspiera* seniorów w tym przekonaniu. Jakże często okazują się oni *zbyt starzy, by ich leczyć*, podobnie jak młodzi okazują się *zbyt młodzi, by chorować* a więc, by ich przypadłości traktować poważnie.

Mam nadzieję, że Ian Stuart-Hamilton nie nazbyt optymistycznie zakłada, że mało prawdopodobne jest, by w przyszłości ludzie starsi (obecni młodzi – przyp. A.M.) wpasowywali się równie chętnie jak pokolenia ich poprzedzające w nisze stworzone im przez oczekiwania społeczne. I dalej dowodzi, że skoro przekonali się oni, że można wysztytować konwencje i że opór może być całkiem skuteczny, oraz gdy młode pokolenia nie zmieniają społecznych obyczajów, by lepiej zaspokajały potrzeby osób starszych, to one same okażą się bardziej skłonne zrobić to dla siebie (Stuart-Hamilton 2000, s. 212). Naturalnie mam

nadzieję, że tak właśnie się stanie. Jednak niestety wciąż zbyt powszechne są stwierdzenia typu: *na nic nie mam już siły, nic nie mogę, na nic się nie przydam* (Braun-Gałkowska 2006, s. 185–186) albo *młodszeremu przyda się to bardziej* (Kaszur-Niechwiej 2010, s.12).

Trzecia z możliwych dróg to uznanie upływu czasu i fizjologii (Okła 2006, s. 30–31), ale także upodmiotowienie i indywidualizacja. Wydaje się, że wymagają one obustronnej zgody. Chodzi tutaj o tych, którzy te prawa uznają oraz o tych, których prawa są uznawane. Człowiek w sytuacji spowolnienia szybkości i ograniczenia zasięgu doświadczeń zaczyna sądzić, że to już koniec wszystkiego. Stąd – wydaje się – wstydlive przemilczanie starości, nierzadko bolesne jej przeżywanie i używanie przymiotnika *stary* jako wartościującego negatywnie zarówno przez młodych, jak i samych starych. Najważniejsze jednak – pisze Maria Braun-Gałkowska – to zrozumieć, że starość nie stanowi zmniejszenia lecz zmianę (Braun-Gałkowska 2006, s. 185). Zmiana zaś nie zawsze musi oznaczać wyłącznie stratę. Każdorazowo jednak przeobraża to, co dotychczas odkryte w nową jakość. Stąd przyjąć można, że przed seniorami otwiera się nowy okres życia, stawiający liczne wyzwania, a nade wszystko warty poznania i oswojenia.

Starość jako kolejny etap życia jest mocno powiązana z tym, co dotychczas się w nim dokonywało. Ludzie, którzy we wczesnych latach swego życia byli dziećmi żywymi i zdolnymi, w okresie dorosłości są lepiej przystosowani, zdrowsi psychicznie, rzadziej wymagają pomocy psychiatrycznej. Zdrowsi i zdolniejsi ludzie w starszym wieku posiadają wiele cech świadczących o lepszym osobistym przystosowaniu. Skłonni są doceniać korzyści wieku starszego i okresu już wolnego od pracy zawodowej wtedy, gdy posiadają duże doświadczenie i umiejętności, a są wolni od odpowiedzialności i kłopotów. Zachowują zdolność samodzielnego myślenia, łatwość rozwiązywania problemów praktycznych i wiążą ich z innymi ludźmi wspólne zainteresowania. Jednocześnie ci sami ludzie częściej skarżą się na swoją pracę, na żony i dzieci, ulegają pewnym obsesjom i niepokojom. Może to być konsekwencją faktu, że są bardziej związani z życiem i ludźmi, a niepowodzenia i frustracje przeżywają intensywniej niż ludzie, u których powiązania te już osłabły. Osobnicy o wyraźnie niższym poziomie intelektualnym częściej mówią o swych chorobach i słabym zdrowiu. Wyobcowują się oni z życia wcześniej. Stosunkowo mniej utyskują na swą sytuację materialną i na swe zajęcia. Są mniej wymowni od swych bardziej żywotnych rówieśników i częściej znajdują zadowolenie w stwierdzeniu, że dożyli tak późnego wieku (Bromley 1969, s. 128–129).

Nie znajduję żadnego powodu, który uzasadniałby próby motywowania ludzi starych do tego, by byli wiecznie młodzi. Otóż starzejący się organizm ludzki nabywa nowe i traci to, co było przed nim albo to przekształca. Strata jednego, niesie ze sobą zysk innego. Nie zamierzałam zatem przekonywać, że można proces życia zatrzymać w dowolnym miejscu, że życie może trwać bez doznania starości (z wyjątkiem naturalnie tych przypadków, gdy kończy się ono zbyt

wcześniej). Mechanizm starzenia się organizmu jest doskonały, nigdy nie zawodzi. Intencją moją było przekonanie, że następujące przeobrażenia warto przyjmować z godnością i z poszanowaniem. Pozbawione sensu oraz zwyczajnie niebezpieczne jest forsowanie postaw typu *nie mogę się zestarzeć* (Reimann, Kleespies 2006, s. 9), czy *za wszelką cenę muszę zatrzymać młodość, najpiękniejszy okres w życiu*.

Tytułem zakończenia pozwolę sobie na zupełnie osobistą refleksję (czy stosowną?... dlaczego nie?). Dostrzegam, że im częściej zestawiam ze sobą starość i młodość z wolą udowodnienia ich równouprawnienia, tym bardziej przekonuje mnie pomysł ich zaprzyjaźnienia. Każde z tych pojęć określa przecież etap w rozwoju człowieka, tego samego człowieka. Fritz Riemann i Wolfgang Kleespies piszą, że starzejący się człowiek może współcześnie na dwa sposoby konkurować z młodością. Otóż wnosząc swoje ogólne doświadczenie życiowe i osobistą dojrzałość, mądrość (Reimann, Kleespies 2006, s. 81). Tylko po co konkurować? A może lepiej ustalić wspólną strategię dającą szansę na przygotowanie się na to, co nieuniknione. Jedynym godnym wnioskiem jest przyjąć, że najmniej wiarygodną płaszczyzną dla oceny znaczenia człowieka w świecie jest jego wiek (Steuden 2011, s. 132). Zdolności kobiet i mężczyzn, posiadana przez nich siła argumentów, treść przekonań, chęć, czy zgoda na aktywność lub spoczynek itp. tylko one winny decydować o tym, jakie miejsce zajmować będą we współczesnym świecie. Stwierdzenia, jakoby człowiek stary niewiele już potrzebował, *bo ani specjalnie dużo zjeść może, nie potrzebuje się jakoś specjalnie ubierać, czy wychodzić z domu (...)* a to przecież kosztuje (...), nie znajdują żadnego uzasadnienia. Wymuszane są one raczej w obliczu rezygnacji tych, których pozbawia się prawa wyboru.

Wiele zależy tutaj od refleksji osób starszych nad ich życiem (por. Piotrowski 2005, s. 163). Efektem może tu być, korzystając z teorii i nomenklatury Erika Eriksona, integralność bądź rozpacz. Poza indywidualną korzyścią wynikającą z osiągnięcia tej pierwszej postawy, warto zaznaczyć także jej znaczenie społeczne. Otóż zdrowe dzieci nie będą bać się życia, gdy ich rodzice osiągnęli na tyle dużą integralność, by nie bać się śmierci (Erikson 2000, s. 281). Paradoksalnie jednak dla wielu śmierć brzmi łagodniej niż starzenie się. Wręcz wydaje się ona być ucieczką czy wyzwoleniem od niemocy i bezradności okresu starości (Kocimska 2003).

Jednak szanse, przed którymi staje osoba w wieku podeszłym, nie ograniczają się jedynie do kwestii poczucia integralności i subiektywnego doświadczenia spójności w obecnym i przeszłym życiu. Starzy ludzie stają przed szansą wejścia w nowe obszary życia (Brzezińska, Hejmanowski 2005, s. 634–635). Jednym z nich może być aktywna twórczo i społecznie obecność seniorów. W tym miejscu głos chciałabym oddać samym zainteresowanym. Osoby starsze charakteryzując postawę twórczą, otwartą wobec życia, podają następujące wyjaśnienia: *Wszystko zależy od tego w jaki sposób podchodzimy do naszych codziennych spraw. Dla mnie to rzetelna praca, edukacja, szacunek dla bliskich*

i moje zainteresowania poza pracą zawodową (Pani Krystyna 60 lat), To jest ciągły rozwój, poszukiwanie i ciekawość życia (Pani Hania 55 lat), Przynosi świadomość, pobudza twórczość, ale potrzebuje wytrwałości i determinacji (Pan Henryk 73 lata), Według mnie polega na tym, że staram się wymyślać lub ulepszać już istniejące sytuacje a potem je wdrażać, przekonując innych do swoich pomysłów. Jednak najważniejsze to jest ciągle poprawianie swoich umiejętności, korzystanie z nowych możliwości (Pani Iwona 60 lat), Pomysły rodzą się z niechęci do mdłej monotonii (Pan Czesław 65 lat), Wydaje mi się, że chodzi tutaj o wykorzystywanie własnych możliwości w celu polepszenia własnego życia i życia innych, realizację marzeń (Pani Honorata 67 lat) (Małyńska 2011).

Warto dodać jedną jeszcze wypowiedź, jakże symptomatyczną w kontekście otwarcia ludzi starszych na zmiany dokonujące się w społeczeństwie: *Twórcza postawa do życia polega na akceptacji zachodzących zmian technicznych, społecznych i obyczajowych i umiejętności dostosowania się do nowych warunków (Pani Alicja 63 lata) (Małyńska 2011).* Czy tacy seniorzy pozwolą wykluczyć się ze społeczeństwa? Na pewno nie. Dzięki nim także możliwa staje się stopniowa zmiana nastawienia społecznego wobec starości. Wszak oswojenie i wykorzystanie potencjału własnej starości oznacza wygraną starości dla wszystkich (Dąbrowiecka 2003) (tych młodych, starych i prawie starych).

Bibliografia

1. Braun-Gałkowska M. (2006), *Nowe role społeczne ludzi starszych*, [w:] S. Steuden, M. Marczuk (red.) *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
2. Bromley D.B. (1969), *Psychologia starzenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
3. Brzezińska A.I., Hejmanowski S. (2005), *Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*, [w:] A.I. Brzezińska (red.) *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
4. Dąbrowiecka H. (2003), *Wygrać starość*, „Niebieska Linia”, nr 5.
5. Erikson E.H. (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Wydawnictwo Rebis, Poznań.
6. Goffman E. (2007), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
7. Hołówka J. (2005), *Profesje przeciw wykluczeniu*, [w:] M. Orłowska (red.) *Skazani na wykluczenie*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
8. Janiszewska-Rain J. (2005), *Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał ludzi w wieku podeszłym*, [w:] A.I. Brzezińska (red.) *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

9. Kaszkur-Niechwiej B. (2010), *Oni są tacy jak my*, [w:] *Europa seniorom – seniorzy Europy, Beneficjenci program Grundtvig o korzyściach wynikających ze współpracy Europejskiej*, dostępny na: http://www.platforma.kultury.pl/files/2011-0110/final_europa_senioromseniorzy_europie.pdf (otwarty 16.05.2012).
10. Kocimska P. (2003), *Starość wyzwaniem dla współczesności*, „Niebieska Linia”, nr 5.
11. Kołodziej W. (2006), *Stereotypy dotyczące starzenia się i ludzi w podeszłym wieku*, [w:] S. Steuden, M. Marczuk (red.) *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
12. Małycka A. (2011), *Czy seniorzy są (mogą być) kreatywni?*, [w:] W. Muszyński (red.) *Szanse życiowe i jakość życia współczesnych rodzin*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
13. Michalska K. (2003), *Statystyczna starość*, „Niebieska Linia”, nr 5.
14. Okła W. (2006), *Psychospołeczne uwarunkowania jakości życia osób starszych w rodzinach własnych i w domach opieki społecznej*, [w:] S. Steuden, M. Marczuk (red.) *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
15. Piotrowski E. (2005), *Meandry przedłużania życia poprzez aktywne uczestnictwo w zajęciach Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, [w:] M. Orłowska (red.) *Skazani na wykluczenie*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
16. Stuart-Hamilton I. (2006), *Psychologia starzenia się*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
17. Riemann F., Kleespies W. (2006), *Jak szczęśliwie przeżyć drugą połowę życia*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
18. Smith A. (1976), *Ciało*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa.
19. Steuden S. (2011), *Psychologia starzenia się i starości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
20. Tarkowska E. (2005), *Kategoria wykluczenia społecznego a polskie realia*, [w:] M. Orłowska (red.) *Skazani na wykluczenie*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
21. Wiśniewska-Roszkowska K. (1986), *Nowe życie po sześćdziesiątce*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa.

Recenzent: dr hab. Wojciech Horyń, prof. WSH

**Exclusion, withdrawal or co-existence?
About the place of the old age in today's world**

Keywords: old age, stereotypes, creative attitude, social exclusion.

Summary: The contemporary old age, even though more and more common, does not have an easy life. Too much is expected of it, too often it is ignored, very rarely listened to. The functioning of the elderly people can be described by the expropriation process, by withdrawal, but also by living life to the full. This is largely dependent on the general social trends, as well as the individual actions of the seniors themselves. The article attempts to show that the old age is worth knowing, worth living and is a truly good company for the attractive youth, with which they probably have a lot to discuss.

Tłumaczenie: Aleksandra Dragan

Dane do korespondencji:

Dr Aldona Małyska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Wydział Nauk Społecznych

ul. Żołnierska 14

10-561 Olsztyn

e-mail: aldona.knapik@uwm.edu.pl

Przemysław Eugeniusz Kaniok

PRZEDMAŁŻEŃSKA KOHABITACJA A JAKOŚĆ RELACJI MAŁŻEŃSKICH

Słowa kluczowe: socjologia rodziny, kohabitacja, jakość małżeńska.

Streszczenie: Celem prezentowanego artykułu jest przedstawienie wybranych wyników badań zagranicznych poświęconych związkowi kohabitacji przedmałżeńskie z jakością małżeńską. W artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: czy i w jaki sposób kohabitacja koreluje z jakością małżeńską? Na podstawie przeglądu wybranych wyników badań stwierdzono, że związki nieformalne w istotny sposób korelują z niskim poziomem jakości małżeńskiej. Tylko w jednym, spośród wszystkich prezentowanych wyników opracowań naukowych, ustalono istotny związek pierwszego, pozamałżeńskiego stosunku seksualnego z wysokim poziomem relacji partnerskich w przyszłym małżeństwie.

Wprowadzenie

Od wielu lat problematyka kohabitacji pozostaje w obszarze ciągłego zainteresowania socjologów rodziny, demografów, pedagogów społecznych, a także specjalistów z zakresu polityki społecznej oraz prawa rodzinnego. Jednym z powodów niemalejącego zainteresowania tym zagadnieniem są najnowsze wyniki badań statystycznych, na podstawie których zaobserwowano ilościowy wzrost związków nieformalnych, szczególnie wśród młodych osób, które nierzadko zwlekają z podjęciem decyzji o zalegalizowaniu związku (Fields 2004). Przypomnijmy, że słowo *kohabitacja* pochodzi od łacińskiego słowa *co-habitatio* i oznacza *wspólne zamieszkiwanie z kimś* („Wielki słownik wyrazów obcych” 2003, s. 640). Szwedzki socjolog – Jan Trost pisze, że kohabitacja to związek tworzony przez dwie osoby płci przeciwnej, wspólnie zamieszkujące przez dłuższy czas, prowadzące wspólne gospodarstwo domowe oraz utrzymujące stosunki seksualne (Trost 1979, s. 13). Wyraz *kohabitacja* pojawił się również między innymi w definicji rodziny, opracowanej przez Europejską Komisję Gospodarczą Organizacji Narodów Zjednoczonych, w której czytamy, że *rodzina w węższym znaczeniu jest definiowana jako rodzina nuklearna, oznaczająca dwoje lub więcej osób w obrębie gospodarstwa domowego, które są ze sobą związane tak,*

jak mąż z żoną, lub dwoje kohabitujących ze sobą partnerów, lub jak rodzic i dziecko (Keilman 2003, s. 20). Zjawisko wzrostu liczby osób mieszkających ze sobą wydaje się być tak bardzo złożone, jak złożone są przyczyny, dla których ludzie decydują się na życie w związku nieformalnym. Złożoność tę najlepiej obrazują najnowsze wyniki badań amerykańskich, w których poruszono wątek wpływu przekonań religijnych na kohabitację dwojga młodych partnerów. Jak się okazało, 30% ankietowanych przyznało, że fakt pozostawiania przez nich w związku nieformalnym pozostaje w sprzeczności z ich przekonaniem religijnym (Stanley i inni 2011, s. 236). Nie można zatem przewidzieć, chociażby na podstawie poglądów religijnych partnerów, czy będą oni lub też nie będą razem mieszkać. Wiadomo z kolei, że do najczęstszych powodów decydowania się przez młode osoby na wspólne mieszkanie należą: chęć częstego spędzania wolnego czasu z partnerem, niedogodności, jakie wynikają z życia na odległość, chęć uczynienia kolejnego kroku w kierunku zaangażowania się w związek, posiadanie wspólnego dziecka, chęć sprawdzenia drugiej osoby przed zawarciem związku małżeńskiego, a także niewiara w instytucję małżeństwa (Stanley i inni 2011, s. 237). Z uwagi na powszechność występowania związków nieformalnych oraz ich różnorodne przyczyny, warto przyjrzeć się bliżej konsekwencjom, jakie mogą wynikać względem jakości relacji małżeńskich. Dlatego celem prezentowanego tekstu jest próba ukazania związku, jaki zachodzi pomiędzy współzamieszkiwaniem dwojga ludzi a jakością ich późniejszych relacji w małżeństwie.

Przedmałżeńska kohabitacja a jakość późniejszych relacji małżeńskich

Obserwowany aktualnie wzrost liczby badań z zakresu problematyki kohabitacji i jej związku z jakością relacji małżeńskich, uwarunkowany jest między innymi niepokojącymi zjawiskami społeczno-demograficznymi, do których zaliczyć można rozpady związków nieformalnych, separacje oraz rozwody małżeństw. Dla przykładu w Stanach Zjednoczonych prawie połowa wszystkich związków nieformalnych rozpada się w pierwszym roku ich trwania. Ponadto tylko co dziesiąty związek nieformalny trwa przez 5 lub więcej lat. Pomimo dosyć powszechnego przeświadczenia o tym, że wspólne mieszkanie stanowi dobry sposób na sprawdzenie zgodności dwojga ludzi, między innymi pod względem ich cech charakteru, tak naprawdę może ona znamionować wysokie ryzyko rozpadu późniejszego związku małżeńskiego (Sassler 2011, s. 68).

Ilościowy wzrost badań zagranicznych, poświęconych współzamieszkiwaniu oraz jej implikacjom względem jakości małżeńskiej, odnotowano w latach 70. (Slany 2002, s. 146), a także 80. XX wieku. Przykładowymi badaniami z tamtego okresu są między innymi badania Neila Bennetta, Ann Blanc oraz Davida Blooma, którzy poddali analizie empirycznej związek pomiędzy kohabitacją przedmałżeńską a dysfunkcjami w późniejszym małżeństwie. W oparciu o uzy-

skane wyniki badań ustalili oni, że jakość relacji małżeńskich osób żyjących wcześniej w związkach nieformalnych, jest zdecydowanie niższa od par, które ze sobą nigdy nie mieszkały (Bennett i inni 1988, s. 127). Ustalenia te potwierdzają inne wyniki badań, które przeprowadzono wśród 2033 Amerykanów. Dzięki uzyskanym wynikom badań ich autorzy stwierdzili, że kohabitacja jest związana z gorszą jakością interakcji małżeńskich, niezadowoleniem z małżeństwa oraz skłonnościami małżonków do rozwodów (Booth i Johnson 1988, s. 255). Też o związku kohabitacji z niskim poziomem jakości małżeńskiej potwierdzili również w swoich analizach Elizabeth Thomson i Ugo Colella, wykorzystując do tego wyniki krajowych badań nad amerykańskimi rodzinami w latach 1987–1988. Na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdzili oni, że zamieszkiwanie przedmałżeńskie w istotny sposób koreluje z niskim poziomem jakości relacji małżeńskich, obniżonym zaufaniem do instytucji małżeństwa oraz większym prawdopodobieństwem rozwodu (Thomson i Colella 1992, s. 259). Natomiast Alfred DeMaris i William MacDonald w przeprowadzonych przez siebie badaniach, zauważyli że niski poziom jakości małżeńskiej posiada istotny związek z seryjną kohabitacją (DeMaris i MacDonald 1993, s. 399). Interesującym, a zarazem bezprecedensowym, odkryciem w analizach poświęconych związkom nieformalnym oraz jakości małżeńskiej, są wyniki badań, których autorzy odkryli, że pierwszy przedmałżeński stosunek seksualny stanowi wskaźnik dobrych relacji partnerskich w późniejszym związku małżeńskim (Cate i inni 1993, s. 158). Próbę usystematyzowania wiedzy z zakresu kohabitacji oraz jakości małżeńskiej z lat 90. XX wieku podjęli w swoim przeglądzie badań Jeffrey Larson i Thomas Holman. Chcąc zidentyfikować uwarunkowania przedmałżeńskie korelujące z jakością małżeńską, potwierdzili oni ustalenia poprzednich naukowców. Otóż stwierdzili oni, że małżeństwa, których małżonkowie wcześniej ze sobą mieszkali, są mniej satysfakcjonujące oraz mniej stabilne aniżeli partnerów, którzy nigdy nie tworzyli związków nieformalnych (Larson i Holman 1994, s. 228). Ponadto naukowcy z Uniwersytetu Stanowego w Pensylwanii próbowali uzyskać odpowiedź na pytanie: *czy niska jakość relacji małżeńskich może mieć związek z powszechnie występującym współcześnie zjawiskiem kohabitacji przedmałżeńskiej?* W tym celu do udziału w badaniach zaproszono 1425 Amerykanów, którzy zanim zawarli związek małżeński mieszkali razem. Badanych podzielono na dwie grupy. Do grupy pierwszej należały osoby, które zawarły swój związek pomiędzy 1964 a 1980 rokiem (kiedy kohabitacja była mało popularna). Natomiast do drugiej grupy zaliczono małżonków, którzy wzięli ślub pomiędzy 1981 a 1997 rokiem (kiedy kohabitacja była bardzo powszechna). Po przeanalizowaniu wyników badań naukowcy stwierdzili, że niezależnie od stopnia popularności związków nieformalnych w społeczeństwie, obie grupy badanych charakteryzują się gorszymi relacjami małżeńskimi oraz nietrwałością małżeńską (Kamp Dush i inni 2003, s. 539). Przykładem opracowania, w którym po raz kolejny próbowano usystematyzować wiedzę na ten temat, jest artykuł Stanleya Scotta, Galeny Rhoades oraz

Howarda Markmana. Na podstawie zebranych wyników badań ustalili oni, że za negatywny wpływ kohabitacji na jakość małżeńską odpowiadają między innymi dwie przyczyny, do których zaliczyć można: wybór partnera oraz doświadczenie zdobyte podczas życia w związku nieformalnym. Autorom opracowania udało się pokazać, w jaki sposób wybór partnera oraz doświadczenie nabyte podczas mieszkania z nim, mogą zwiększyć ryzyko występowania problemów w późniejszym małżeństwie, a nawet doprowadzić do rozwodu. Podkreślili również, że pary, które sprawiały wrażenie, że nigdy nie zalegalizują swojego związku, ostatecznie podjęły taką decyzję pod wpływem dotychczasowego pozostawania przez nie w związku nieformalnym. Ponadto autorzy opracowania omówili zmiany w relacjach małżonków, nierzadko wynikające z faktu ich przyzwyczajenia do siebie nawzajem, aniżeli świadomej decyzji o wyborze partnera. Badani zdawali sobie sprawę, że pozostawanie w związku nieformalnym zwiększa ryzyko jego niezalegalizowania, niezależnie od jego jakości oraz stopnia dopasowania partnerów. Zdaniem naukowców, bardzo ważnym zadaniem, jakie stoi przed mieszkającymi ze sobą partnerami, jest wspólna rozmowa na temat wartości, jaką przedstawia dla nich kohabitacja, etapów wzajemnego zaangażowania się w związek oraz wspólnych poglądów przemawiających za jego zalegalizowaniem (Scott i inni, 2006, s. 499). Do jeszcze bardziej interesujących wniosków dotyczących związku kohabitacji z jakością małżeńską doszli inni naukowcy, którzy przeprowadzili swoje badania na próbie 3598 zamężnych kobiet. Ustalili oni, że kobiety, które wcześniej mieszkały ze swoimi partnerami i doczekały się w tamtym okresie narodzin dziecka, mogą w małżeństwie doświadczać niskiej jakości małżeńskiej. Z drugiej strony partnerki, które nie posiadały dzieci jeszcze podczas trwania swojego nieformalnego związku, mogą się charakteryzować takim samym poziomem jakości małżeńskiej, jak kobiety które przed zawarciem małżeństwa nie mieszkały ze swoimi przyszłymi mężami. W trakcie analizy wyników badań ustalono, że wychowywanie dzieci w związkach nieformalnych jest w sposób istotny związane z niskim poziomem jakości małżeńskiej (Tach i inni 2009, s. 298). Ustalenie możliwości ewentualnego przewidywania konsekwencji, wynikających z kohabitacji względem trwałości i jakości małżeństwa, stało się celem innego amerykańskiego opracowania, w którym wykorzystano meta-analizę 28 badań poświęconych tej problematyce. Po przeanalizowaniu wybranych wyników badań stwierdzono, że kohabitacja koreluje z gorszą trwałością i jakością małżeńską. Negatywne oddziaływanie współzamieszkiwania na procesy zachodzące w małżeństwie może być złagodzone tylko wtedy, kiedy występuje ona w przypadku ostatecznego wyboru swojego partnera życiowego. Pomimo że wraz z upływem czasu kohabitacja może się unormować, to jednak jej negatywne oddziaływanie na trwałość i jakość małżeńską ma charakter stały (Jose i inni 2010, s. 105). Na uwagę zasługują również badania, których przedmiotem analiz była korelacja związków nieformalnych z jakością relacji małżeńskich w małżeństwach zawartych po raz pierwszy oraz po raz drugi. Autorom badań udało się ustalić, że w przypadku

małżeństw zawartych zarówno po raz pierwszy, jak też po raz drugi, współzamieszkiwanie przedmałżeńskie może mieć związek z późniejszymi, negatywnymi interakcjami małżeńskimi, a także zwiększoną skłonnością małżonków do podejmowania decyzji o rozwodzie (Scott i inni 2010, s. 906). Podobne ujęcie problematyki zaproponowali naukowcy z uniwersytetów w Mississippi oraz Jacksonville. Poddali oni analizie badawczej kohabitację oraz ponowne zawarcie związku małżeńskiego. Badania zostały przeprowadzone na reprezentatywnej próbie ponad półtora miliona Amerykanów. W trakcie ich trwania próbowano ustalić, w jaki sposób mieszkanie z nowym partnerem, tuż po rozwodzie z poprzednim, koreluje z jakością zawartego na nowo związku małżeńskiego. W tym celu podczas opracowywania wyników zastosowano analizę regresji. Dzięki przeprowadzonej analizie statystycznej badacze odkryli, że kohabitacja po rozwodzie może opóźnić ponowne zawarcie związku małżeńskiego. Ponadto, jak wynika z wcześniej przeprowadzonych badań, współzamieszkiwanie tuż po rozwodzie jest związane z niską jakością relacji małżeńskich w późniejszym małżeństwie, a nawet z jego destabilizacją (Xu i inni 2006, s. 261). Swoistego podsumowania dotychczasowych wyników badań na powyższy temat już kilka lat temu podjęła się Helen Bee. Stwierdziła ona między innymi, że osoby, które pozostają w związkach nieformalnych różnią się w sposób istotny pod wieloma względami od osób, które nigdy nie rozważyły mieszkania ze sobą (Bee 2004).

Niektóre z opracowań badawczych poświęconych problematyce kohabitacji przedmałżeńskiej zdecydowanie wykraczają poza aspekt samej predykcji jakości późniejszych relacji małżeńskich, a przedmiotem ich analiz stają się między innymi: podział obowiązków małżeńskich (Baxter i inni 2010), jakość wzajemnego komunikowania się małżonków (DeMaris i Leslie 1984; Cohan i Kleinbaum, 2002), rozwody małżeństw wśród kobiet o różnej rasie (Phillips i Sweeney 2005), późne zawieranie związku małżeńskiego przez kobiety z wyższym wykształceniem (Allen i Kalish 1984), różnice w zakresie aktywności seksualnej pomiędzy osobami ze związków nieformalnych a małżeństwami (Yabiku i Gager 2009), różnice w znaczeniu zarobków i wydatków pomiędzy związkami kohabitacyjnymi a małżeństwami (Treas i de Ruijter 2008).

Problematykę podziału obowiązków małżeńskich partnerów, którzy wcześniej ze sobą mieszkali poruszyło w swoich badaniach troje australijskich naukowców – Janeen Baxter, Michele Haynes oraz Belinda Hewitt z Uniwersytetu Queensland. W trakcie badań próbowały one udzielić odpowiedzi na następujący problem badawczy: Czy czas, jaki partnerzy spędzili razem w związku nieformalnym prowadzi do bardziej równouprawnionego podziału obowiązków domowych w ich późniejszym małżeństwie? W dotychczasowych badaniach ustalono, że panujący w związkach nieformalnych podział obowiązków domowych jest znacznie bardziej egalitarny od podziału obowiązującego w małżeństwach. W omawianej analizie badawczej wykorzystano dane statystyczne z trzech spisów powszechnych australijskich gospodarstw domowych (z ang. *Household, Income and Labour Dynamics in Australia*, w skrócie *HILDA*).

W oparciu o uzyskane wyniki analiz badawczych stwierdzono, że ilość czasu, jaką mężczyźni poświęcali w związku nieformalnym na obowiązki domowe jest taka sama, jak ilość czasu przeznaczana przez nich na te same czynności w małżeństwie. Ponadto w przypadku kobiet ustalono znikomą ilość dowodów przemawiających za tym, aby fakt wcześniejszej kohabitacji miał istotny wpływ na ostateczny wynik podziału obowiązków, jakie przypadły im do wykonywania w związku małżeńskim. W podsumowaniu wspomnianego opracowania jego autorki stwierdziły, że podział obowiązków domowych ze względu na płeć małżonków zostaje ustalony długo przed ukonstytuowaniem się formalnego związku, a poprzedzająca go kohabitacja posiada dla podziału tych obowiązków relatywnie małe znaczenie (Baxter i inni 2010).

Przedmiotem innych badań, przeprowadzonych jeszcze w latach 80. XX wieku przez dwóch amerykańskich naukowców z Uniwersytetu Auburn w Alabamie oraz Uniwersytetu Floryda, był związek, jaki zachodzi pomiędzy współzamieszkaniem przedmałżeńskim a satysfakcją z późniejszego małżeństwa oraz jakością ich wzajemnego komunikowania się. Alfred DeMaris i Gerald Leslie przebadali w tym celu 309 par, które niedawno zawarły związek małżeński. Naukowcy ci ustalili, że osoby, które w przeszłości ze sobą mieszkały, charakteryzują się w późniejszym małżeństwie niższą jakością relacji małżeńskich, aniżeli małżonkowie, którzy nigdy ze sobą nie mieszkali. Stwierdzono także, że fakt wcześniejszej kohabitacji kobiet istotnie osłabia ich umiejętność komunikowania się z partnerami w związku formalnym. W toku dalszej analizy empirycznej ustalono, że związek pomiędzy kohabitacją a niską jakością małżeńską pozostaje istotny, niezależnie od branych pod uwagę w tych badaniach zmiennych niezależnych, do których zaliczono tradycyjny podział ról w związku, uczęszczanie partnerów do kościoła oraz inne socjokulturowe różnice między nimi. Ponadto nie można go wyjaśnić ani zróżnicowanym zaangażowaniem małżonków w trwałość małżeńską, ani większą ilością czasu, jaką poświęcili na rzecz budowania ze sobą bliższych relacji (DeMaris i Leslie 1984). Chcąc zwerfikować powyższe wyniki badań, podobny przedmiot analiz podjęty w swoich badaniach Catherine Cohan oraz Stacey Kleinbaum z amerykańskiego Uniwersytetu Penn State. W ich badaniach udział wzięły 92 pary małżeńskie, których staż małżeński nie mógł przekraczać 2 lat. W trakcie przeprowadzania badań obserwacji poddano, w jaki sposób małżonkowie rozwiązują swoje problemy małżeńskie oraz jaki rodzaj wsparcia społecznego sobie zapewniali. Ostateczne ustalenia naukowców nie stanowiły dla nikogo zaskoczenia, ponieważ podobnie jak w przypadku wcześniejszych badań stwierdzono, że kohabitujący ze sobą wcześniej partnerzy charakteryzują się w późniejszym małżeństwie istotnie wyższym poziomem negatywnych sposobów rozwiązywania swoich problemów małżeńskich oraz mniejszą ilością oferowanego sobie wzajemnie wsparcia społecznego aniżeli małżonkowie, którzy wcześniej ze sobą nie mieszkali. W toku dalszych analiz badawczych ustalono również, że żadna z uwzględnionych przez badaczy zmiennych niezależnych o charakterze społeczno-demograficznym lub

interpersonalnym nie wyjaśnia związku, jaki zachodzi pomiędzy kohabitacją partnerów a jakością ich komunikowania się w późniejszym związku małżeńskim (Cohan i Kleinbaum 2002).

Kolejną próbę ustalenia czynników, które mogłyby w sposób istotny różnicować związek zachodzący pomiędzy kohabitacją a niską jakością małżeńską, stanowiła analiza empiryczna przeprowadzona przez Megan Sweeney z Uniwersytetu Kalifornijskiego oraz Julie Phillips z Uniwersytetu Stanowego w New Jersey. Wykorzystując dane statystyczne zebrane podczas amerykańskich badań nad rozwojem rodziny, przeprowadzonych w 1995 roku na próbie 4547 kobiet różnej rasy, autorki próbowały ustalić, czy ryzyko rozpadu małżeństwa, będące często konsekwencją wcześniejszej kohabitacji kobiet wzmagane jest przez czynniki rasowe lub etniczne. Na podstawie przeprowadzonych analiz statystycznych udało się stwierdzić, że współmieszkanie przedmałżeńskie w sposób istotny koreluje z późniejszym rozpadem małżeństw wśród białych kobiet. Natomiast wśród kobiet czarnoskórych oraz Meksykanek nie stwierdzono istotnej korelacji pomiędzy pozostawaniem przez partnerów w związku nieformalnym a rozwodem w ich przyszłym małżeństwie. Pod względem samych rozwodów nie stwierdzono również, aby kobiety o różnej rasie różniły się w sposób istotny między sobą. Jednakże pod względem przedmałżeńskiej kohabitacji osoby o różnym kolorze skóry istotnie statystycznie różnią się między sobą (Phillips i Sweeney 2005).

Bardzo interesującymi badaniami poświęconymi problematyce związku zachodzącego pomiędzy przedmałżeńską kohabitacją a późniejszą jakością relacji małżeńskich są badania z lat 80. XX wieku, autorstwa Suzanne Allen oraz Richarda Kalisha z Uniwersytetu w Nowym Meksyku, które dotyczyły wysoko wykształconych kobiet oraz ich późnego zamążpójścia. Na podstawie analizy wyników badań odkryto, że w porównaniu z kobietami, które nie zwlekały z zawarciem związku małżeńskiego, kobiety późno wychodzące za mąż, w wieku od 20 do 24 lat, przedkładały swoje cele zawodowe nad decyzję o swoim ślubie. W momencie, kiedy kobiety, które dotychczas zwlekały z decyzją o małżeństwie w końcu zawierają je, w swoich deklaracjach preferują bardziej egalitarny podział ról w związku aniżeli osoby, które zawarły swój związek bez żadnej zwłoki. W oparciu o wyniki uzyskane w toku analizy empirycznej udało się również ustalić, że osoby opóźniające moment zawarcia małżeństwa zdają się, częściej od innych, akceptować utrzymywanie przedmałżeńskich stosunków seksualnych oraz pozostawanie w związku nieformalnym. W badaniach zdołano także wyróżnić te czynniki, które różnicują środowisko rodzinne kobiet zwlekających z zawarciem związku małżeńskiego. Do wspomnianych czynników zaliczyć można: emocjonalne i finansowe wsparcie rodziców w dążeniach ich córek do osiągnięcia kariery, ich bliskość z rodzicami, stosunek matek do kariery ich córek (Allen i Kalish 1984).

Specjalistów zajmujących się na co dzień korelacją, jaka zachodzi pomiędzy kohabitacją a późniejszym małżeństwem, nurtuje również pytanie: czy niska

aktywność seksualna partnerów może być powodem częstych rozpadów związków nieformalnych aniżeli małżeństw? Na pytanie to próbowali pośrednio odpowiedzieć w swoich badaniach Scott Yabiku oraz Constance Gager z Uniwersytetu Stanowego w Arizonie. Jak zasygnalizowali sami autorzy przywoływanych badań, w dotychczasowych opracowaniach naukowych odkryto, że niska aktywność seksualna oraz satysfakcja ze współżycia były związane w sposób istotny statystycznie z wysokim poziomem rozwodów małżeństw. Natomiast niewiele wiadomo było do tej pory o roli, jaką pełni aktywność seksualna w rozpadzie związku nieformalnego. W celu uzasadnienia tezy o większym znaczeniu aktywności seksualnej w związku nieformalnym aniżeli w małżeństwie, badacze wymienili kilka istotnych powodów. Po pierwsze osoby w nieformalnym związku, poszukując większej aktywności seksualnej z innym partnerem, są świadome mniejszych konsekwencji wynikających z sytuacji, w której dochodzi do rozpadu ich nieformalnego związku, aniżeli małżeństwa. Po drugie osoby te mają mniejsze opory przed zakończeniem ich relacji z powodu mniejszych nakładów materialnych i niematerialnych poniesionych podczas trwania związku. Po trzecie partnerzy, którzy pozostają w związku nieformalnym, mają większe oczekiwania wobec partnera w zakresie aktywności seksualnej. Aby zweryfikować powyższą tezę, badacze wykorzystali w swoich analizach empirycznych wyniki amerykańskiego spisu powszechnego, przeprowadzonego na próbie 5902 par. Naukowcom udało się odkryć, że niska aktywność seksualna koreluje w istotny sposób z wysokim odsetkiem rozpadów związków nieformalnych niż w przypadku małżeństw (Yabiku i Gager 2009).

Problematyka związku zachodzącego pomiędzy kohabitacją a późniejszym małżeństwem stanowiła również peryferyjny aspekt badań poświęconych kwestiom finansowym w związkach formalnych i nieformalnych, przeprowadzonych przez Judith Treas z Uniwersytetu Kalifornijskiego oraz Esther de Ruijter z Uniwersytetu w Utrechcie. Zasadniczym celem ich badań było poznanie różnic w znaczeniu zarobków i wydatków pomiędzy związkami kohabitacyjnymi a małżeństwami. We wprowadzeniu teoretycznym do swojej analizy empirycznej badacze podkreślili, że pomimo wzrostu zatrudnienia kobiet niewiele wiadomo, w jaki sposób kobiety oraz ich partnerzy wydają pieniądze na cele związane z domem w związkach nieformalnych. Do analizy badawczej wykorzystano próbę składającą się z 6170 par pozostających w związkach nieformalnych lub będących małżeństwami, które w 1998 roku wzięły udział w narodowym teście wydatków konsumenckich. Po dokonaniu analizy empirycznej badacze odkryli, że zarobione przez kobiety pieniądze są dla nich zdecydowanie ważniejsze od tych, które zarobili mężczyźni, szczególnie jeśli chodzi o wydatki związane ze stricte kobiecymi zakupami. Z kolei zarobki mężczyzn nie są bardziej istotne w związku nieformalnym od zarobków żon dla stricte męskich zakupów, ale w przypadku żonatych są one szczególnie ważne w sytuacjach związanych z wydatkami żon. Udało się również ustalić, że zakupy robione przez

aktywne zawodowo kobiety stanowią formę odreagowania od obowiązków domowych (Treas i de Ruijter 2008).

Podsumowanie

Reasumując tę krótką refleksję nad implikacjami wynikającymi z faktu kohabitacji dwojga ludzi względem ich późniejszych relacji małżeńskich, warto podkreślić, że pomimo swojej nietrwałości (Slany 2002, s. 146), stanowi ona niekwestionowany fenomen wśród wszystkich najbardziej rozpowszechnionych współcześnie form życia wspólnotowego. Na podstawie zawartych w prezentowanym artykule wybranych wyników badań na temat związków nieformalnych oraz relacji małżeńskich można stwierdzić, że w większości z nich kohabitacja związana jest z niskim poziomem jakości małżeńskiej. Tylko w jednym spośród cytowanych w niniejszym opracowaniu badań stwierdzono, że pierwszy przedmałżeński stosunek seksualny może mieć związek z dobrymi relacjami partnerskimi w późniejszym związku małżeńskim (Cate i inni 1993, s. 158). Wszystkie z przedstawionych w opracowaniu badań charakteryzują się dużą różnorodnością pod względem poruszanych w nich wątków badawczych.

Bibliografia

1. Allen S.M., Kalish R.A. (1984), *Professional Women and Marriage*, „Journal of Marriage and the Family”, 46(2), s. 375–382.
2. Baxter J., Haynes M., Hewitt B. (2010), *Pathways into marriage: Cohabitation and the domestic division of labour*, „Journal of Family Issues”, 31(11), s. 1507–1529.
3. Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań.
4. Bennett N.G., Blanc A.K., Bloom D.E. (1988), *Commitment and the modern union: Assessing the link between premarital cohabitation and subsequent marital stability*, „American Sociological Review”, 53(1), s. 127–138.
5. Booth A., Johnson D. (1988), *Premarital cohabitation and marital success*, „Journal of Family Issues”, 9(2), s. 255–272.
6. Cate R. M., Long E., Angera J.J., Draper K. K. (1993), *Sexual Intercourse and Relationship Development*, „Family Relations”, 42(2), s. 158–163.
7. Cohan C.L., Kleinbaum S. (2002), *Toward a greater understanding of the cohabitation effect: Premarital cohabitation and marital communication*, „Journal of Marriage and Family”, 64(1), s. 180–192.
8. DeMaris A., Leslie G.R. (1984), *Cohabitation with the future spouse: Its influence upon marital satisfaction and communication*, „Journal of Marriage and Family”, 46(1), s. 77–84.

9. DeMaris A., MacDonald W. (1993), *Premarital Cohabitation and Marital Instability: A Test of the Unconventionality Hypothesis*, „Journal of Marriage and the Family”, 55(2), s. 399–407.
10. Fields J. (2004), *America's families and living arrangements: March 2003 (Current Population Report, P20-553)*, U. S. Census Bureau, Washington DC.
11. Jose A., O'Leary K. D., Moyer A. (2010), *Does premarital cohabitation predict subsequent marital stability and marital quality? A meta-analysis*, „Journal of Marriage and Family”, 72(1), s. 105–116.
12. Kamp Dush C.M., Cohan C.L., Amato P.R. (2003), *The relationship between cohabitation and marital quality and stability: Change across cohorts?* „Journal of Marriage and Family”, 65(3), s. 539–549.
13. Keilman N. (2003), *Demographic and social implications of low fertility for family structures in Europe*, „Population Studies”, nr 43, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
14. Knabit L. (2006), *Bóg oszalał z miłości*, Wydawnictwo eSPe, Kraków.
15. Larson J.H., Holman T.B. (1994), *Premarital Predictors of Marital Quality and Stability*, „Family Relations”, 43(2), s. 228–237.
16. Phillips J.A., Sweeney M.M. (2005), *Premarital cohabitation and marital disruption among white, black, and mexican american women*, „Journal of Marriage and Family”, 67(2), s. 296–314.
17. Sassler S.L. (2011), *Cohabitation*, (w:) *The Concise Encyclopedia of Sociology*, (red.) G. Ritzer, J. M. Ryan, Wiley-Blackwell, s. 68.
18. Scott S.M., Rhoades G.K., Amato P.R., Markman H.J., Johnson Ch.A. (2010), *The timing of cohabitation and engagement: Impact on first and second marriages*, „Journal of Marriage and Family”, 72(4), s. 906–918.
19. Scott S.M., Rhoades G.K., Markman H.J. (2006), *Sliding versus deciding: Inertia and the premarital cohabitation effect*, „Family Relations”, 55(4), s. 499–509.
20. Slany K. (2002), *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Wydawnictwo „Nomos”, Kraków.
21. Stanley M.S., Rhoades G.K., Fincham F.D. (2011), *Understanding romantic relationship among emerging adults: The significant roles of cohabitation and ambiguity*, (w:) *Romantic relationships in emerging adulthood*, (red.) F.D. Fincham, M. Cui, Cambridge University Press, Cambridge.
22. Tach L., Halpern-Meekin S. (2009), *How does premarital cohabitation affect trajectories of marital quality?*, „Journal of Marriage and Family”, 71(2), s. 298–317.
23. Thomson E., Colella U. (1992), *Cohabitation and Marital Stability: Quality or Commitment?*, „Journal of Marriage and the Family”, 54(2), s. 259–267.
24. Treas J., de Ruijter E. (2008), *Earnings and expenditures on household services in married and cohabiting unions*, „Journal of Marriage and Family”, 70(3), s. 796–805.

25. Trost J. (1979), *Unmarried cohabitation*, International Library, Västerås.
26. „Wielki słownik wyrazów obcych” pod redakcją M. Bańki (2003), PWN, Warszawa.
27. Xu X., Hudspeth C.D., Bartkowski J.P. (2006), *The role of cohabitation in remarriage*, „Journal of Marriage and Family”, 68(2), s. 261–274.
28. Yabiku S.T., Gager C.T. (2009), *Sexual Frequency and the Stability of Marital and Cohabiting Unions*, „Journal of Marriage and Family”, 71(4), s. 983–1000.

Recenzent: dr hab. Wojciech Horyń, prof. WSH

Pre-marriage cohabitation versus quality of matrimonial relations

Key words: sociology of the family, cohabitation, marriage quality.

Summary: The aim of the article is to present chosen foreign research results on the relation between pre-marriage cohabitation and marriage quality. An attempt at answering the following question was made: does cohabitation correlate with marriage quality? If yes, how? On the basis of review of chosen research results it was found that informal relations significantly correlate with low level of marriage quality. Among all the presented research results only one established a link between pre-marriage sexual act and high level of partner relations in future marriage.

Tłumaczenie: Katarzyna Kalinowska

Dane do korespondencji:

Dr Eugeniusz Kaniok

Uniwersytet Opolski

Instytut Nauk Pedagogicznych

Katedra Pedagogiki Społecznej

ul. Oleska 48,

45-052 Opole

e-mail: kaniokp@uni.opole.pl

Zuzanna Wojciechowska

MACIERZYŃSTWO – CZYNNIK WYKLUCZENIA NA WSPÓŁCZESNYM RYNKU PRACY CZY SZANSA DLA NOWYCH ROZWIĄZAŃ W KOBIECEJ KARIERZE?

Słowa kluczowe: rynek pracy, formy zatrudnienia, gender, kobiecość, macierzyństwo, wykluczenie.

Streszczenie: W niniejszym artykule autorka podejmuje refleksje nad obrazem form zatrudnienia na współczesnym rynku pracy, a także stanem i specyfiką mechanizmów oddziałujących na polski rynek pracy. Zastanawia się, zestawiając dane z badań, jakie formy zatrudnienia współcześnie mogą być atrakcyjne dla młodych kobiet, próbujących pogodzić macierzyństwo z pracą zawodową i własnym rozwojem. Opisuje alternatywy dla zatrudnienia w państwowej instytucji bądź sektorze prywatnym na podstawie kontraktu cywilnoprawnego – umowy o pracę, jakimi są: prowadzenie własnej działalności gospodarczej i korzystanie z pomocy różnorodnych projektów i kampanii społecznych (autorka opisuje drugą alternatywę, powołując się na przykład Spółdzielni MaM!, będącej projektem Fundacji MaMa). Rozważa również kwestię problemu wykluczenia młodych matek z rynku pracy ze względu na utratę atrakcyjności zawodowej dla pracodawcy.

Przeobrażenia polskiego rynku pracy – współczesny obraz zatrudnienia

Uwypukloną kategorią pojawiającą się we współczesnych debatach politycznych, edukacyjnych i socjologicznych, dotyczących polskiego rynku pracy, jest pojęcie *elastyczności*. Wiele miejsca poświęcono rozważaniom na temat korzyści, jakie przynosi liberalizacja i uelastycznienie stosunków pracy, a także obniżanie kosztów zatrudnienia związane bezpośrednio z elastycznymi formami stosunków (współ)pracy. Sama elastyczność, rozumiana jako swoboda dostosowywania się pracowników do potrzeb firmy, możliwość szybkiego znalezienia nowego miejsca pracy, zaś ze strony pracodawcy sposobność tworzenia nowych miejsc pracy i rozwiązywania umów z pracownikami, nieprzynoszącymi firmie korzyści (z jednoczesną świadomością, że nie będą mieli oni kłopotu ze znalezieniem zatrudnienia w innym przedsiębiorstwie), jest istotą promowanego modelu rynku pracy sprzyjającego rozwojowi i stymulującego gospodarkę.

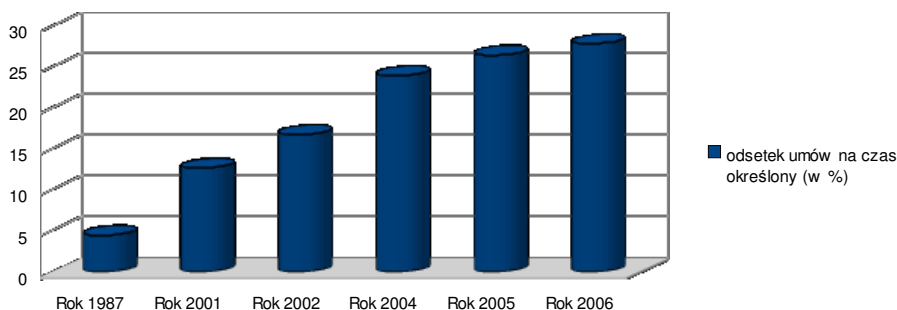
Często popularność neoliberalizmu w polskiej rzeczywistości jest interpretowana jako reakcja na epokę komunizmu i socjalizmu, jako przychylenie się ku nowym warunkom, których znaczącym atrybutem jest odmienność od poprzedniego systemu (Żakowski 2005). Jednakże Stephane Portet (2007) zauważa, że jest to niepełne wyjaśnienie intensywnego dążenia do liberalizacji we współczesnej Polsce, bowiem proces ten rozpoczął się zdaniem badacza jeszcze przed rokiem 1989. S. Portet wskazuje na inne, ukryte i niewystarczająco szczegółowo zbadane ani opisane czynniki, jako na podłoże, na którym ukształtowała się elastyczność polskiego rynku pracy (Portet 2007).

Niektóre wskaźniki – takie jak na przykład EPL (*Employment Protection Legislation Index*, skonstruowany przez OECD¹), którego wartość dla Polski wyniosła w 2003 roku 2,2, sytuują nasz kraj wśród państw o bardziej restrykcyjnej legislacji. Jednakże nie daje to pełnego obrazu współczesnych form zatrudnienia i elastyczności polskiego rynku pracy ze względu na powszechne formy zatrudnienia, znajdujące się na obrzeżach kodeksu pracy, a więc w szarej strefie lub w obszarze prawa cywilnego, a także ze względu na coraz większą popularność samozatrudnienia (Portet 2007). Biorąc pod uwagę zatrudnienie na podstawie umowy na czas nieokreślony, a także kwestie zwolnień i odszkodowań, Polska plasuje się wśród krajów o najbardziej elastycznej legislacji (Tonin 2005 za: Portet 2007). Wynikiem przeprowadzonych analiz jest wniosek, iż w większości wskaźniki wykorzystywane do oceny elastyczności polskiego rynku pracy, rozmiągają się z rzeczywistością (ze względu na standaryzowane, uśrednione kryteria, często nie przystające do polskiej rzeczywistości i nieuwzględniające wielu istniejących form pracy lub form zatrudnienia niemieszczących się do końca w ramach legislacyjnych kodeksu pracy). Polska jest więc krajem o wielce permissywnym nastawieniu do stosowania umów o pracę na czas określony, godzin nadliczbowych, zwolnień z pracy (na przykład w przypadku pracowników posiadających umowę na czas określony pracodawca nie jest zobowiązany do podania przyczyny zwolnienia) (Portet 2007).

Wbrew wielu powszechnym opiniom dużej elastyczności polskiego rynku pracy istotne jest pytanie o źródło takiego stanu rzeczy. Stephane Portet podaje w wątpliwość to, by przyczyną powstałej w Polsce elastyczności zatrudnienia było skrupulatnie i poprawnie zaplanowane zarządzanie zasobami ludzkimi. Badacz zauważa, że w równym stopniu powodem takiego stanu współczesnego rynku pracy może być zjawisko odwrotne, to znaczy brak prognoz, nieumiejętne planowanie potrzeb, brak przemyślanego i spójnego zarządzania kadrami, a także brak stosowania wyrafinowanych narzędzi prognozowania i przewidywania zmian (Portet 2007).

¹ Wskaźnik EPL pozwala ocenić potencjalną elastyczność rynku pracy na podstawie porównania ochronnego aspektu prawa pracy. Przybiera wartości od 1 do 6 (gdzie 1 oznacza najbardziej permissywne formy prawne, zaś 6 określa ramy prawne gwarantujące największą ochronę) (OECD, *Employment Outlook*, 2004).

Jedną z głównych cech elastyczności polskiego rynku pracy jest dynamiczny wzrost zatrudnienia na podstawie umów na czas określony, których odsetek jest jednym z najwyższych wśród krajów Unii Europejskiej w Polsce, zaraz za Hiszpanią (dane Eurostatu 2010).



Wykres 1. Wzrost liczby umów o pracę na czas określony w pierwszej dekadzie XXI wieku w zestawieniu z rokiem 1987

Źródło: Opracowanie własne na podstawie S. Portet *Elastyczność zatrudnienia w Polsce, czyli o odkrywaniu rzeczy zakrytych*, [w:] *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, red. M. Marody.

Zatrudnienie na podstawie umowy na czas określony może mieć silne działanie psychologiczne na pracowników, bowiem zaburza poczucie stabilności i niezmienności, sprawiając, że pracownik czuje się niepewnie – prawdopodobnie będzie miał wówczas większą motywację do utrzymania pracy i będzie bardziej skrupulatnie wykonywał powierzone mu obowiązki. Zwiększanie liczby umów na czas określony sprawia, że praca staje się wartością, o którą trzeba zabiegać.

Artykuł 25 Kodeksu pracy zawiera zapis, zgodnie z którym podpisanie trzeciej umowy o pracę na czas określony, na taki sam okres jak poprzednie, jest jednoznaczny z podpisaniem umowy o pracę na czas nieokreślony. Artykuł ten został zawieszony w roku 2002, a później wznowiony wraz z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej. Jak wynika z badań, dla wielu pracodawców taka reforma stanowiła duży problem². Szukano sposobów na obejście regulacji, na przykład poprzez podpisywanie umów na dłuższy okres, czasami nawet do 5 lat. Uniemożliwia to obecnie Ustawa z 1 lipca 2009 r. o łagodzeniu skutków kryzysu ekonomicznego dla pracowników i przedsiębiorców (Dz. U. z 2009 r., Nr 125, poz. 1035), zawierająca szereg regulacji skierowanych do wszystkich przedsiębiorstw, zawierająca również prawne regulacje dotyczące możliwości zawierania umów na czas określony. Zgodnie z postanowieniem art. 13 ust. 1 Ustawy *Okres zatrudnienia na podstawie umowy o pracę na czas określony, a także łączny*

² Badania terenowe prowadzone przez Stephane'a Porteta w latach 2001–2006 (Portet 2007).

okres zatrudnienia na podstawie kolejnych umów o pracę na czas określony między tymi samymi stronami stosunku pracy, nie może przekraczać 24 miesięcy. Prawdopodobnie jest to krok w kierunku zmniejszenia liczby umów na czas określony, a także skrócenia czasu ich trwania.

Narzędzie mobilizowania pracowników, jakim jest niepewny status zatrudnienia, związany z kontraktem na czas określony, jest szeroko stosowane nie tylko w stosunku do szeregowych pracowników, lecz również w dużym stopniu do kadry zarządzającej, zajmującej stanowiska kierownicze. Często powodem takiego działania ze strony głównego zarządu jest intencja wzbudzenia w pracownikach poczucia zagrożenia utratą pracy, które ma motywować do większego wysiłku i lepszego wykonywania swoich obowiązków niż w przypadku kontraktu bezterminowego. Z drugiej jednak strony, masowa emigracja sprawiła, że istnieją dziedziny zatrudnienia, konkretne branże lub miejscowości, gdzie pracodawcy mają duży problem ze znalezieniem odpowiedniej ilości siły roboczej (Portet 2007). W takich sytuacjach pracodawcy są bardziej przychylni podpisywaniu umów na czas nieokreślony, chcąc zapewnić pracownikom poczucie bezpieczeństwa ze strony przedsiębiorstwa.

Z powyższej analizy wynika, że współcześnie praca – nie tylko jako sama treść działalności człowieka, lecz również jako jej forma – jest czynnikiem silnie oddziałującym na ludzką psychikę i działanie. Poczucie niepewności i zagrożenia dla pracownika związanego z obawą utraty przywilejów wynikających z posiadania stałego zatrudnienia, zaś dla pracodawcy związanego z odpowiedzialnością za utrzymanie odpowiedniej liczby osób zatrudnionych znacząco zmienia kontekst postrzegania pracy zawodowej, być może przenosząc istotę pracy z obszaru powinności i obowiązku w obszar przywileju i wartości.

Podobnie dzieje się w przypadku kontraktów cywilnoprawnych, takich jak umowy zlecenia i umowy o dzieło. Wszystkie te rodzaje kontraktów charakteryzują się okresowością, niepewnością i niestałością. Pracownik jest wówczas opłacany tylko za pracę, którą rzeczywiście wykonał, nie otrzymuje ze strony pracodawcy dodatkowych świadczeń, ani nie obciąża budżetu przedsiębiorstwa. Umowa o dzieło w odróżnieniu od umowy o pracę nie jest objęta obowiązkiem odprowadzania składek ZUS (składek na ubezpieczenie społeczne i zdrowotne). Jest to sytuacja niezwykle korzystna z punktu widzenia pracodawcy, zaś osoba zatrudniona na takich warunkach nie ma często innego wyboru, jak przystać na ograniczoną ofertę świadczeń. Wyjątkiem w tym przypadku jest jedynie sytuacja, w której umowa o dzieło jest podpisana z własnym pracownikiem – wówczas pracodawca ma obowiązek odprowadzania składek na ubezpieczenia społeczne i zdrowotne.

Według danych Państwowej Inspekcji Pracy z roku 2010, w ciągu dwóch lat liczba kontraktów cywilnoprawnych wzrosła aż o 35%. W 2010 roku na podstawie umów o dzieło i umów zlecenia zatrudnionych było blisko 21% pracujących, podczas gdy jeszcze w 2008 roku tylko 15,5%. Powszechna staje się tymczasowość zatrudnienia, jak również jego niepewność. W przypadku pracy

na podstawie umowy cywilnoprawnej pracodawca nie ma obowiązku przestrzegać przepisów kodeksu pracy zapewniających ochronę przed zwolnieniem z tytułu macierzyństwa lub wieku przedemerytalnego. W warunkach ekonomicznie trudnych, gdy pracodawcy usiłują minimalizować ponoszone koszty, umowa o pracę na czas nieokreślony staje się luksusem. Kontrakt podpisany z pracodawcą, zapewniający pracownikowi wszystkie świadczenia, przestaje być normą, jest wyjątkowym komfortem.

Inną istotną formą współpracy, umożliwiającą zredukowanie kosztów ponoszonych zarówno przez pracodawcę, jak i przez pracownika, jest samozatrudnienie. Polski kapitalizm opiera się przede wszystkim na mikroprzedsiębiorstwach, które stanowią ogromny odsetek wszystkich przedsiębiorstw funkcjonujących na polskim rynku³ (Gardawski 2001, za: Portet 2007). Osoby prowadzące własną, jednoosobową działalność gospodarczą są w stanie uzyskać większe dochody niż na podstawie umowy o pracę, ponieważ nie muszą opłacać składek od całości swego dochodu, a jedynie od podstawy minimalnej, równoważnej 75% średniego wynagrodzenia. Pracodawcy zaś ograniczają wszelkie zobowiązania płynące z tytułu rozwiązania współpracy, nie muszą opłacać składek na ubezpieczenia społeczne, jak również przestrzegać przepisów kodeksu pracy dotyczących czasu pracy (na przykład wynagrodzenia za pracę w nadgodzinach).

W tych szczególnych okolicznościach, na jakie składają się warunki panujące na współczesnym rynku pracy, muszą odnajdować swoją drogę zawodową kobiety, które zostają matkami. Między rokiem 1900 a 1995 liczba kobiet aktywnych zawodowo wzrosła z 21% do aż 76% (Kimmel 2000). Wiele młodych kobiet staje przed wyborem, w którą z ról – matki czy pracownicy – chce się silniej zaangażować. Rezygnacja z kilku lat pracy zawodowej na rzecz poświęcenia się macierzyństwu jest coraz rzadziej decyzją nieprzemyślaną lub podejmowaną pochopnie. Konsekwencje takiego wyboru są bowiem w Polsce ogromne, nie tylko dla kobiety zostającej matką, lecz również dla ojca dziecka, a także całej rodziny.

Macierzyństwo – integralna część spełnionej kobiecości versus czynnik obniżający atrakcyjność zawodową

Dyskurs macierzyństwa, przybierający różne formy z biegiem czasu, zmieniający się w poszczególnych epokach, posiada stabilny trzon, na który składają się pewne powszechnie przyjęte przekonania, takie jak: *wszystkie kobiety są stworzone do tego, by być matkami; kobiety, które nie zostaną matkami, będą nieszczęśliwe i niespełnione, tym kobietom, które zostają matkami, instynkt biologiczny lub presja moralna każe, by dobro dziecka*

³ Mikroprzedsiębiorstwa stanowią 96% w grupie małych i średnich przedsiębiorstw, według danych GUS z 2009 roku.

stawiać ponad wszystkim innym (Bradley 2008, s. 151). Elizabeth Badinter w *Historii miłości macierzyńskiej* (1998) dokonała ostrej krytyki jednego z elementów dyskursu macierzyństwa, dementując tezę dotyczącą tego, że jest ono doświadczeniem naturalnym i wrodzonym. Autorka zaprezentowała pogląd, iż jest to doświadczenie społecznie wyuczone i społecznie zróżnicowane (Bradley 2008). W istocie praktyki związane z wychowaniem dzieci, stosowane w poprzednich wiekach, współcześnie mogłyby wydać się okrutne, często jednak są dowodem na to, iż miłość macierzyńska i formy opieki nad dziećmi również ulegały zmianie. E. Badinter twierdzi, że idea *instynktu macierzyńskiego* pojawiła się dopiero około połowy XIX wieku. Później ulegała przekształceniom, powstawały nowe koncepcje macierzyństwa – idea *intensywnego macierzyństwa* (Cheal 2002, Hays 1996) czy *idea totalnego macierzyństwa* (Bradley 2008). Idee te podkreślają, iż nowoczesne macierzyństwo jest skoncentrowane na szeroko pojmowanych emocjonalnych i psychologicznych aspektach opieki nad dzieckiem, stymulowaniu jego rozwoju, stwarzaniu szansy lepszego startu i organizowaniu czasu wolnego w sposób sprzyjający edukacji, nauce czy kształceniu pożądanych postaw, a nie na zapewnieniu mu fizycznego bytu.

W ujęciu psychologii rozwojowej role rodzicielskie są jednymi z najważniejszych, związanych z kontynuacją roli związanej z płcią i roli małżeńskiej. Zadania rozwojowe typowe dla okresu dorosłości stanowią ramy, w granicach których jednostka pełni określone role i związane z nimi funkcje. Pewne elementy ról rodzicielskich są charakterystyczne dla jednej z płci, inne zaś zachowania bywają wspólne zarówno dla roli matki, jak i ojca. Wraz z upowszechnianiem się pracy zawodowej kobiet w polskiej rodzinie zaczął się również kształtować nowy podział ról i obowiązków domowych. Zmiany te związane są także z uczestnictwem mężczyzn w opiece nad dziećmi. Mimo pomocy ze strony ojców większość funkcji opiekuńczo-wychowawczych wciąż pełnią kobiety (Plopa 2005, Harwas-Napierała 2003, Matuszewska 2003, Rostowska 2008).

Jak wynika z badań przeprowadzonych na początku XXI wieku w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN przez Annę Titkow, Danutę Duch-Krzystoszek i Bogusławę Budrowską⁴, zajmowanie się dziećmi jest społecznie postrzegane jako zadanie kobiet: *Tradycyjna, stereotypowa wizja roli kobiety lokuje ją w sferze prywatnej i właśnie kobietę czyni osobą odpowiedzialną za wypełnianie obowiązków domowych i opiekuńczych. Kobiety – przez całe swoje życie – mają obowiązek troszczenia się i sprawowania opieki nad pozostałymi członkami rodziny; dziećmi, mężami, osobami starszymi i niepełnosprawnymi. To one głównie wykonują takie czynności jak: gotowanie, pranie, prasowanie, zmywanie, sprząatanie* (Titkow, Duch-Krzystoszek, Budrowska 2004, s. 9). Rola

⁴ Dane statystyczne i wyniki badań zostały opisane w książce Anny Titkow, Danuty Duch-Krzystoszek, Bogusławy Budrowskiej pt. *Nieodpłatna praca kobiet*, IFiS i PAN, Warszawa 2007.

matki jest jedną z najbardziej wyrazistych ról w kobiecym życiu i nie ogranicza się jedynie do współuczestniczenia w poczęciu dziecka i jego urodzenia, ale polega przede wszystkim na dbaniu o jego prawidłowy rozwój, wychowaniu i opiece. Od współczesnej matki oczekuje się jednak o wiele więcej, bo dodatkowo ekspresji uczuć, serdeczności, ciepła, wyrozumiałości, zaspokojenia innych potrzeb dziecka (Rostowska 2008). Nowoczesna matka powinna zapewnić dziecku atrakcyjną organizację czasu wolnego, dbać o jego rozwój intelektualny i społeczny od najwcześniejszych miesięcy życia, a także odpowiednio budować relacje ze światem zewnętrznym, wprowadzać w krąg rodziny i tradycji. Powyższe założenia, z którymi współczesna kobieta i matka musi się zmierzyć w konstruowaniu własnego macierzyństwa, zdają się tracić na znaczeniu w zestawieniu z wynikami badań dotyczących społecznego postrzegania kobiet aktywnych zawodowo i tych, które poświęcają czas opiece nad domem. Z Raportu UNDP „W trosce o pracę” analizującego badania CBOS z 2003 roku wynika, że (...) tylko 4,3% Polaków uważa, że w naszym społeczeństwie bardziej jest szanowana gospodyni domowa, kobieta niepracująca zawodowo, w porównaniu do 48,6% respondentów twierdzących, że większym szacunkiem cieszy się kobieta pracująca zawodowo⁵. Ze względu na fakt, iż praca zawodowa lub jej brak są często związane z macierzyństwem, posiadanie dziecka bywa traktowane jak poświęcenie. Korzystanie z pozarodzinnej opieki nad dzieckiem, takiej jak żłobki i przedszkola jest wciąż stereotypowo postrzegane jak zło konieczne, choć cieszy się coraz większą popularnością. Ze względu na brak miejsc w państwowych placówkach, posłanie dziecka do prywatnego żłobka bywa przedsięwzięciem niezwykle kosztownym, na które nie każda polska rodzina może sobie pozwolić. Jednak pozostawanie przez pewien okres bez zatrudnienia wyklucza w pewnym stopniu kobiety z rynku pracy poprzez stopniową utratę atrakcyjności zawodowej. Przyczyną tego jest fakt, iż *wcześniejsze doświadczenia zawodowe tracą wartość, ponieważ metody i technologia pracy zmieniają się bardzo szybko, a pracodawca może obawiać się zaniku dyscypliny pracy w okresie długiego wyłączenia z życia zawodowego* (Michoń 2003, s. 22).

Wykluczenie może dotyczyć wielu jednostek lub całych grup ze względu na takie czynniki różnicujące jak rasa, religia, płeć, orientacja seksualna czy wykształcenie i status społeczny. Podobnie macierzyństwo może stać się czynnikiem wykluczenia młodych matek z aktywności zawodowej na współczesnym rynku pracy. Intensywność opieki, jaką trzeba zapewnić dziecku, a także jej ciągłość (nie można przerwać opieki nad dzieckiem na pewien okres) ogranicza możliwość pełnienia innych ról życiowych, w tym roli pracownika (Elas 2012). Kodeks pracy zapewnia matkom pewien zakres ochrony, to znaczy

⁵ „W trosce o pracę” – Raport UNDP, s.170. UNDP (*United Nations Development Programme*) w Warszawie jest jedną ze 166 jednostek Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP) na Świecie.

prawo do urlopu macierzyńskiego, a potem wychowawczego (choć nie wiąże się on z otrzymywaniem wynagrodzenia), a także ochronę przed zwolnieniem w okresie po urodzeniu dziecka, jednakże kobiety często napotykały trudności na rynku pracy. Liczne ograniczenia, czy nawet dyskryminacja, występują w formie, która pozwala na uniknięcie konsekwencji wynikających z istniejących regulacji prawnych. Czasami dotyczy to kobiet, które jedynie potencjalnie mogą zostać matkami, z tej przyczyny młodym kobietom niekiedy jest trudniej zdobyć stałe zatrudnienie – właśnie z obawy pracodawcy przed tym, że mogłyby zajść w ciążę, a później oczekiwać świadczeń, które wiążą się z dodatkowymi kosztami dla przedsiębiorstwa. *Ograniczenia spotykające kobiety na rynku pracy wynikają zarówno ze stereotypów dotyczących matek, jak i realnych trudności, jakich następcza pogodzenie życia zawodowego i rodzinnego, szczególnie w sytuacji, gdy od dobrego pracownika wymaga się dużej dyspozycyjności, elastyczności i traktowania pracy jako życiowego priorytetu* (Elas 2011, s. 14, 15). Kategoria elastyczności, niezwykle ceniona przez pracodawców u współczesnego pracownika, jest dla młodej matki barierą, która wyklucza ją z grona atrakcyjnych kandydatów do pracy. Opieka nad dzieckiem i pełnienie obowiązków związanych z rolą matki uniemożliwia pozostawanie elastycznym pracownikiem, dla którego dostosowanie własnego życia do potrzeb i wymagań miejsca pracy nie stanowi problemu.

Macierzyństwo jest jednym z pierwszych doświadczeń dorosłości w życiu młodych kobiet. Pełni istotną funkcję w konstruowaniu przez kobiety własnej tożsamości, spójnego obrazu własnej osoby i budowaniu poczucia własnej wartości. Rola matki może być również źródłem siły, jest niekiedy uznawana za jedną z najważniejszych w kobiecym życiu. Dziecko staje się dla kobiety elementem składowym jej tożsamości, jest przez nią postrzegane jako integralny element jej własnej osoby, co wiąże się z czynnikami biologicznymi, takimi jak ciąża i poród. Tożsamość kobiety ulega przekształceniu, ponieważ jej życie jest wypełnione obowiązkami związanymi z macierzyństwem. Gdy kobieta zostaje matką, zmienia się obraz własnej osoby w jej świadomości. Z badań jakościowych, przeprowadzonych w 2010 roku⁶, wynika, że rola matki jest najważniejszą i dominującą w życiu młodych kobiet, a także oddziałującą na wszystkie inne pełnione przez nie role. Świadczyły o tym wypowiedzi osób badanych, na przykład:

Ja się czuję jakby on [syn] był częścią mnie... To znaczy, może to głupie, ale jak zdarza mi się wyjść gdzieś bez niego, na przykład ostatnio jak jechałam metrem i byłam sama, to czułam się jakbym niecała wyszła z domu, jakby brakowało części mnie... No czułam się po prostu strasznie dziwnie, że gdzieś

⁶ Badania zostały przeprowadzone przez autorkę w roku 2010, a ich wyniki zostały zanalizowane i opisane w pracy magisterskiej pod tytułem *Mozaika wymiarów dorosłości. Pierwsze doświadczenia*, napisanej pod kierunkiem dr hab. Ewy Skibińskiej.

go zostawiłam i co ja w ogóle robię. Tak jakbym już po prostu nie istniała sama, bez niego.

Moment, w którym młodzi dorośli zostają rodzicami, jest często przełomową chwilą w świadomym konstruowaniu własnej biografii. Stwarza konieczność przekształcenia i zreformowania dotychczasowych sposobów funkcjonowania ze skoncentrowanych na „ja” na skoncentrowane na „my”. Sposoby działania w systemie rodzinnym również ulegają zmianom – to znaczy w sposób ostateczny i definitywny młody dorosły przestaje funkcjonować w rodzinie jako dziecko, musi sam stać się wsparciem dla własnego potomstwa.

Matkami zostają kobiety o różnych poglądach, różnym statusie społecznym, pochodzące z różnych środowisk, będące w odmiennych sytuacjach życiowych. Czy istnieje szansa na to, aby pogodzić spełnienie indywidualnych potrzeb w roli matki z jednoczesnym czynnym uczestnictwem w życiu zawodowym i aktywnym budowaniem własnej kariery?

Matka – kobieta wykluczona? Alternatywne formy podejmowania aktywności zawodowej przez młode matki na współczesnym rynku pracy

Wykluczenie społeczne to termin, którym określa się niemożność normalnego funkcjonowania pewnej jednostki lub grupy ludzi w wybranym aspekcie życia społecznego, obywatelskiego, politycznego czy kulturowego lub w całości wymienionych powyżej obszarów działań ludzkich, ze względów niezależnych od jednostki, której ono dotyczy bądź z przyczyn pozostających poza bezpośrednią jej kontrolą.

Pojęcie *wykluczenia społecznego* bądź *marginalizacji* jest bardzo silnie oddziałujące na sferę emocjonalną i psychiczną, czasem może zostać potraktowane jako forma przemocy symbolicznej, *która nie tylko deprecjonuje i demobilizuje, ale sama wyklucza* (Szutowicz 2011, s. 23). Marginalizacja społeczna to termin, który kojarzy się z dysfunkcją i upadkiem społecznym, a żadna matka nie chce się tak czuć i często nie ma żadnych obiektywnych przyczyn by miała zostać objęta tak negatywnie nacechowaną kategorią. Jednakże termin *wykluczenie* jest często używany podczas analiz zjawisk społecznych i przy tworzeniu różnego rodzaju projektów mających na celu pomoc w powrocie bądź wejściu na rynek pracy młodym matkom. Czy w istocie współczesne matki są wykluczone z rynku pracy?

Analiza problemu godzenia macierzyństwa z pracą zawodową według modnej i promowanej przez środki masowego przekazu, prasę kobiecą i projekty społeczne idei „mogę mieć wszystko”, pokazuje, że bardzo wiele zależy od samej matki i jej aktywności na rynku pracy. Jakże istnieją współcześnie alternatywy dla etatowej pracy w państwowej instytucji bądź sektorze prywatnym?

W roku 2011, z okazji Dnia Matki (26 maja) MultiBank przeprowadził badania dotyczące szansy, jaką posiadają matki na otwarcie własnej działalności

gospodarczej. Z analiz wynika, że co trzecia firma korzystająca z usług MultiBank prowadzona jest przez kobietę. Jedynie jedna trzecia spośród nich jest prowadzona przez matkę, a najmniejszy odsetek stanowią wśród nich kobiety poniżej 34 roku życia. Dane te ukazują, jak trudno pogodzić młodym matkom pracę z opieką i wychowaniem. Jednakże wbrew powszechnie przyjętym przekonaniom praca na własny rachunek stanowi alternatywę dla pracy etatowej, z której młode kobiety mogą korzystać, próbując pogodzić obowiązki rodzinne z zawodowymi. Praca w firmie jednoosobowej jest bardziej elastyczna w wielu wymiarach niż praca etatowa. Stwarza możliwość dostosowania godzin pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości młodych kobiet, a także do ewentualnych zmian rozkładu zajęć w sytuacjach nagłych, wymagających poświęcenia większej ilości czasu dziecku. Co więcej, prowadząc jednoosobowe przedsiębiorstwo, młoda mama może pracować często w domu lub alternatywnie spędzać w nim te godziny, w których nieobecni są pozostali członkowie rodziny, przekładając własne obowiązki zawodowe na przykład na popołudnie, kiedy dziecko może zostać pod opieką ojca.

Prowadzenie własnej działalności gospodarczej stwarza młodej matce sposobność do realizowania się zarówno w obszarze życia zawodowego, jak i rodzinnego, raczej nie na zasadzie realizowania idei „posiadania wszystkiego”, lecz mądrego kompromisu pomiędzy każdą ze sfer działania. Próba odnalezienia własnego miejsca na rynku pracy poprzez założenie własnej firmy generuje znacznie mniej czynników wywołujących negatywny stres (dystres) z tego względu, iż kobieta nie jest narażona na negatywne odczucia związane ze społecznym wartościowaniem jej poczynań (na przykład koniecznością opuszczenia dnia pracy ze względu na opiekę nad chorym dzieckiem), zaś więcej związanych z tak zwanym pozytywnym (eustres), motywującym stresem. Prowadzenie własnej działalności gospodarczej wiąże się z dużą odpowiedzialnością i koniecznością umiejętnej samoorganizacji. Podobnie rola matki jest taką, która w znaczący sposób przekształca strukturę życia młodej kobiety i stwarza zupełnie nowy wzorzec dla podstawowej, codziennej aktywności, zharmonizowany z trybem dnia dziecka (Turner, Helms 1999).

Samodzielne kierowanie firmą stwarza możliwość do skoncentrowania uwagi na zadaniu, a nie na wysiłku, ponieważ osoba w pełni odpowiedzialna za funkcjonowanie małego przedsiębiorstwa ma większe poczucie sprawstwa. Dodatkowo próba sprostania obowiązkom związanym z prowadzeniem własnej firmy podnosi poczucie własnej wartości i stwarza możliwość wartościowania własnych poczynań zawodowych jako poważniejszych, bardziej odpowiedzialnych, a więc i posiadających większą wartość. Co więcej własna działalność gospodarcza, w przeciwieństwie do pracy na podstawie umów zlecenia czy umów o dzieło, zapewnia pakiet świadczeń socjalnych z ZUS, a więc: objęcie ubezpieczeniem chorobowym, a także zasiłek macierzyński przez okres 20 tygodni w przypadku urodzenia jednego dziecka. Począwszy od 2010 roku kobietom prowadzącym własną działalność gospodarczą przysługuje prawo do

dotatkowego urlopu macierzyńskiego, bezpośrednio po podstawowym urlopie macierzyńskim, w wymiarze 2 tygodni w przypadku urodzenia jednego dziecka. W latach 2012 i 2013 wymiar tego urlopu będzie wynosić 4 tygodnie, a począwszy od roku 2014 aż 6 tygodni. Wysokość tego zasiłku zależy bezpośrednio od dochodów młodej matki, jeśli bowiem zdecyduje się ona na opłacanie składek od najwyższego wynagrodzenia, będzie mogła uzyskać także zasiłek. Zasiłek macierzyński stanowi 100% wymiaru składki (Młodzikowska, Lunden 2011).

Obowiązujące przepisy i regulacje prawne ulegają coraz większym uproszczeniom, dzięki czemu formalności związane z otwarciem własnej firmy są coraz prostsze. Ułatwiony jest obecnie również dostęp do kompletnych i fachowych informacji o obowiązujących przepisach podatkowych, uzyskiwaniu pomocy finansowej, sposobach zarejestrowania firmy, samodzielnego prowadzenia rachunkowości, rozliczeń z Urzędem Skarbowym i ZUS-em, a także przysługujących młodym rodzicom ulg podatkowych. Z badań przeprowadzonych w roku 2011⁷ wynika, że rodzaje firm, prowadzone jednoosobowo przez młode mamy to najczęściej firmy zajmujące się sprzedażą detaliczną i hurtową. Małe jednoosobowe przedsiębiorstwa to również często kancelarie adwokackie, gabinety lekarskie i firmy szkoleniowe. Nierzadko są to także firmy związane z doradztwem finansowym lub ubezpieczeniowym, jak również z produkcją artykułów spożywczych i odzieży.

Oczywiście stworzenie projektu własnej firmy nie jest sprawą bezproblemową. Również prowadzenie własnego przedsiębiorstwa i jego powodzenie na rynku, a także umiejętne pogodzenie obowiązków zawodowych z wychowaniem dziecka mogą stanowić wyzwanie dla młodej dorosłej kobiety. Ważna dla powodzenia takiegoż przedsięwzięcia jest optymalizacja czynników i cech osobowościowych, predyspozycji posiadanych przez daną jednostkę z jej działaniami. Dla kobiet, które obawiają się samodzielných działań na rynku, pracy powstają inicjatywy wspierające ich działania w obszarze zawodowym. Bardzo interesującą propozycją wspierania działań młodych matek jest projekt Spółdzielnia MaM!, prowadzony przez Fundację MaMa⁸ założoną przez Sylwię Chutnik, absolwentkę gender studies UW, pisarkę i działaczkę społeczną. Autorka projektu twierdzi, że:

Od dawna podejrzewałyśmy, że dane mówiące o wzroście liczby polskich firm, zakładanych przez kobiety świadczą nie tyle o rosnącej liczbie kobiet

⁷ Badania przeprowadzone przez ekspertów MultiBanku cytowane powyżej.

⁸ Fundacja MaMa to organizacja pozarządowa założona w czerwcu 2006 roku w Warszawie przez Sylwię Chutnik, Julię Kubisę i Annę Pietruszkę-Drózdź. Działa na rzecz praw matek w Polsce, organizując: kampanie społeczne, akcje na rzecz praw pracowniczych, warsztaty i szkolenia, porady prawne, psychologiczne i obywatelskie, projekty artystyczno-edukacyjne dla rodziców i dzieci, wydawnictwa, konkursy. Rocznie realizuje około 7 projektów i 4 kampanie społeczne. Współpracuje z PTPA (Polskim Towarzystwem Prawa Antydyskryminacyjnego) – Koalicją na Rzecz Równych Szans (<http://fundacjamama.pl/index.php?mnu=6>, dostęp: 18.03.2012).

zajmujących się biznesem, co o upowszechnieniu samozatrudnienia na potrzeby zalegalizowania indywidualnej pracy. Nie ma w tym nic złego, najważniejsze aby kobiety mogły być niezależne ekonomicznie. Jako fundacji marzyła nam się jednak struktura oparta na wspólnocie, w której zarobek byłby dzielony wśród pracownic, a naddatek służyłby do dalszego rozwoju (Chutnik 2011, s. 22).

Spółdzielnia MaM!⁹ To rodzaj spółdzielni socjalnej, łączącej cechy firmy i organizacji pozarządowej. W przypadku tej spółdzielni kobiety wytwarzają dobra (ozdoby i zabawki), tworząc wspólnotę i zarabiając. Spółdzielnia MaM! opiera się na zasadach ekonomii społecznej (ze szczególnym naciskiem na *pierwiastek ludzki*). Specyficzna forma pracy, jaką jest spółdzielnia socjalna, daje szansę osobom, które napotykały trudności na tradycyjnym rynku pracy, są z niego (często z przyczyn niezależnych od siebie) wykluczone. Ekonomia społeczna jest pewnego rodzaju alternatywą wobec dominujących na rynku firm, wraz z biegiem czasu będzie się można przekonać, czy w polskich realiach sprawdzi się również w praktyce. Projekty i kampanie tego rodzaju stwarzają szansę na zaistnienie i przetrwanie na rynku pracy na własnych, alternatywnych zasadach, a co za tym idzie *wkluczenie nowego modelu firmy i pracy w przestrzeń polityki rynkowej* (Chutnik 2011, s. 69).

Podsumowanie

Perspektywa alternatywnych form zatrudnienia w kontekście wszechobecnej zmiany wydaje się być kierunkiem rozwoju nowych inicjatyw społecznych i szeroko zakrojonych działań. Małżeństwo, rodzina i praca są trzema wymiarami życia ludzkiego, które bezpośrednio wpływają na jakość życia. Indywidualne czynniki takie jak zespół dominujących cech osobowościowych, temperament czy zdolności poznawcze, a także czynniki środowiskowe, związane z możliwościami i ograniczeniami posiadanymi przez jednostkę, sprawiają, że wybór konkretnej alternatywy będzie odpowiedni dla danego przypadku. Warto poszukiwać nowych rozwiązań, które w dynamicznie zmieniających się

⁹ Spółdzielnia MaM! zrzesza matki (samotne, młode – takie, które urodziły pierwsze dziecko przed 18 rokiem życia, a także bezrobotne – przez okres dłuższy niż dwa lata), które wspólnie zajmują się wytwarzaniem rękodzieła artystycznego. Projekt rozpoczął się warsztatami psychologiczno-coachingowymi, które miały na celu znalezienie mocnych stron kobiet i przygotowanie ich do współpracy w grupie. Po wprowadzającym module, kładącym nacisk na procesy integracji i pobudzania motywacji do działania, kobiety zaczęły tworzyć biznesplan i przygotowania do produkcji rękodzieła artystycznego. Dzięki współpracy z Państwowym Muzeum Etnograficznym uczestniczki projektu wzięły udział w warsztatach artystycznych, które uczyły rzemiosła (technik zdobniczych, wyrobu zabawek i innych form rękodzieła). Obecnie tworzą wspólnie – szyją, malują, tworzą własne prace z filcu i w technice *decoupage*. Pierwsza prezentacja wyrobów Spółdzielni MaM odbyła się na III Europejskim Kongresie Kobiet oraz na Pikniku Organizacji Pozarządowych ((op.cit.), Maszyna Interpretacyjna. Czasopismo społeczno-kulturowe, Warszawa, 42/2011, s. 23, 69).

warunkach współczesnego rynku pracy pozwolą na pogodzenie w życiu dwóch ważnych obszarów kobiecej biografii – macierzyństwa i pracy.

Bibliografia

1. Badinter E. (1998), *Historia miłości macierzyńskiej*, tłum. K. Choiński, Volumen, Warszawa.
2. Bradley H. (2008), *Płeć*, tłum. E. Chomicka, Wydawnictwo Sic! s.c., Warszawa, s. 141–165.
3. Chutnik S. (2011), Spółdzielnia MaM!, Maszyna Interpretacyjna. Czasopismo społeczno-kulturowe, 42/2011, Stowarzyszenie Pasaż Antropologiczny, Warszawa, s. 22, 69.
4. Elas M. (2011), *Dlaczego o macierzyństwie*, Maszyna Interpretacyjna. Czasopismo społeczno-kulturowe, 42/2011, Stowarzyszenie Pasaż Antropologiczny, Warszawa, s. 14, 15.
5. Kimmel M. (2000), *The Gendered Society*, Oxford University Press, Oxford.
6. Michoń P. (2003), *Opieka nad dzieckiem a praca zawodowa matek w krajach UE*, [w:] „Polityka Społeczna” nr 8, sierpień 2003, s. 22.
7. Młodzikowska D., Lunden B. (2011), *Jednoosobowa firma. Jak założyć i samodzielnie prowadzić jednoosobową działalność gospodarczą?*, Wydawnictwo BL Info, Warszawa.
8. Portet S. (2007), *Elastyczność zatrudnienia w Polsce, czyli o odkrywaniu rzeczy zakrytych*, [w:] *Wymiary Życia Społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, red. Marody M., Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa, s. 116–133.
9. Raport UNDP (*United Nations Development Programme*), (2003), „W trosce o pracę”, s. 170.
10. Raport OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*), (2004), A detailed description of Employment Protection Regulation in Force in 2003. Background material for the 2004 Edition of OECD Employment Outlook: Paris.
11. Rostowska T. (2008), *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
12. Szutowicz A. (2011), *Życiowe miejsca*, Maszyna Interpretacyjna. Czasopismo społeczno-kulturowe 42/2011, Stowarzyszenie Pasaż Antropologiczny, Warszawa, s. 21–23.
13. Titkow A., Duch-Krzystoszek D., Budrowska B. (2007), *Nieodpłatna praca kobiet. Mity Realia Perspektywy*, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa.
14. Turner J.S., Helms D.B. (1999), *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa.
15. Żakowski J. (2005), *Czy ekonomia to nauka?* „Gazeta Wyborcza”, 10 lipca.

Netografia

1. <http://fundacjamama.pl/index.php?mnu=6>, dostęp: 18.03.2012
2. <http://www.ptpa.org.pl/>, dostęp: 18.03.2012

Recenzent: dr hab. Wojciech Horyń, prof. WSH

Maternity- exclusion factor at modern job market or chance for new solutions in women's careers?

Key words: Job market, forms of employment, gender, femininity, motherhood, exclusion.

Summary: Author of this article reflects on the image of various forms of employment on the modern job market as well as state and specific character of mechanisms influencing the Polish job market. While comparing research data she wonders what forms of employment can now be attractive to young women who try to reconcile motherhood with professional career and own development. She describes alternatives to employment in state institutions and in the private sector on the basis of civil-law contract – employment contract, namely: running own business and taking help from various projects and social campaigns (the author describes the second alternative by referring to the example of MaM! Cooperative, which is a project of MaMa Foundation). Moreover, she considers the problem of exclusion of young mothers from the job market due to the loss of professional attractiveness in the eyes of an employer.

Tłumaczenie: Katarzyna Kalinowska

Dane do korespondencji:

Mgr Zuzanna Wojciechowska

Doktorantka Wydziału Pedagogicznego UW

e-mail: zuzanna.wojciechowska@o2.pl

Iwona Grzegorzewska

CZY ZACHOWANIA RODZICÓW WOBEC DZIECI SĄ NIEZMIENNE? UWARUNKOWANIA STABILNOŚCI I ZMIENNOŚCI SPRAWOWANIA FUNKCJI RODZICIELSKICH

Słowa kluczowe: rodzicielstwo, stałość, elastyczność, wychowanie.

Streszczenie: Rozwój umiejętności wychowawczych rodziców i kształtowanie efektywnych, sprzyjających rozwojowi dziecka postaw rodzicielskich jest ważnym zagadnieniem z zakresu edukacji dorosłych. Artykuł prezentuje przegląd wiedzy na temat determinantów stabilności i zmienności w oddziaływaniach rodzicielskich. Badania empiryczne potwierdzają zarówno tezę dotyczącą stałości zachowań rodziców w różnym czasie i w odniesieniu do różnych dzieci, jak i tezę, że zachowanie rodzica może się zmieniać w zależności od pory dnia czy wieku rozwojowego dziecka. Znajomość czynników odpowiedzialnych za ten proces stwarza szansę na zwiększenie efektywności oddziaływań profilaktycznych i edukacyjnych rodziców.

Wstęp

W ostatnich latach wiele prac naukowych eksploruje przebieg i uwarunkowania jakości oddziaływań rodzicielskich. Kierunek badań dotyczy z jednej strony wpływu zachowań rodziców na przebieg rozwoju ich dzieci, z drugiej zaś zagadnień związanych z poszczególnymi umiejętnościami dorosłych, będących w roli rodziców, niezbędnymi do efektywnego wypełniania swojej roli. Problematyka ta jest szczególnie ważna zarówno dla empiryków zajmujących się uwarunkowaniami przebiegu rozwoju dzieci i młodzieży w kontekście rodzinnych zmiennych środowiskowych, jak i dla praktyków zajmujących się edukacją dorosłych w kontekście ich oddziaływań rodzicielskich.

Konstruując programy edukacyjne i profilaktyczne dla rodziców doświadczających trudności w wychowywaniu swoich dzieci, warto zastanowić się nad zagadnieniami dotyczącymi stałości i zmienności w zakresie oddziaływań rodzicielskich i zachowania rodziców w interakcji z dzieckiem. Wiedza na ten temat pozwoli na większą efektywność i precyzyjność w ich edukacji.

Sprawowanie funkcji rodzicielskich – ujęcie definicyjne

Pomimo faktu, że rodzicielstwo jest zjawiskiem dość powszechnym (wiele osób zostaje rodzicami i każdy, kto żyje, miał kiedyś rodziców), bycie rodzicem to jeden z najważniejszych i najtrudniejszych „zawodów”. Oddziaływanie rodziców na dzieci jest problemem często poruszonym ze względu na pobudzający lub destrukcyjny wpływ na rozwój dziecka i jego umiejętności adaptacyjne. Badania w tym zakresie jednoczą dwa cele: poznawczy i praktyczny, odpowiadając na pytania o warunki rozwoju dziecka i możliwość ich doskonalenia.

Termin „sprawowanie funkcji rodzicielskich” pojawia się w literaturze od około lat czterdziestych XX w., ale bardzo rzadko jest precyzyjnie definiowany. Trudno więc znaleźć jednoznaczną terminologię określającą to pojęcie¹. We współczesnych publikacjach można wyodrębnić dwa główne sposoby rozumienia pojęcia sprawowania funkcji rodzicielskich: makro- i mikroanalityczne (Darling, Steinberg 1993).

Część badaczy myśli o rodzicielstwie w sposób globalny (makroanalityczny), uznając, że preferowane postawy wobec dzieci i sposób, w jaki rodzice pełnią swoje role, wpływają na przyjęty przez nich styl wychowawczy (*parenting style*). Styl ten rozumiany jest jako emocjonalny klimat zachowania rodziców i ekspresji emocji. Jest to podejście do rodzicielstwa oparte na **koncepcji cech** (*trait*). Oznacza się je jako syndromy, typy, style lub wzorce. Niektóre z tych typologii, jak na przykład style wychowania reprezentowane przez Dianę Baumrind (1989), są rozwijane i kontynuowane w innych badaniach (np. Rohner 1986; Steinberg i in. 1992). Każda nowo wyodrębniona kategoria zachowania rodzica służy promowaniu stabilności charakterystyki sprawowania funkcji rodzicielskich. Zamiarem wyróżniania wzorców w zachowaniu rodzica jest podkreślenie istoty rodzicielstwa zebranej na przestrzeni czasu i różnych sytuacji. Jak każda cecha osobowości, styl rodzicielski jest względnie stały na przestrzeni czasu w stosunku do różnych dzieci i w różnych sytuacjach.

Drugie spojrzenie na problematykę rodzicielstwa jest bardziej mikroanalityczne. Określa ono sprawowanie funkcji rodzicielskiej jako *parenting practices* – specyficzne społeczne zachowanie dorosłego, które możemy obserwować, gdy rodzic kontaktuje się ze swoim dzieckiem. Kluczowe elementy tej aktywności to

¹ W Słowniku Uniwersyteckim Merriam-Webster (1994) sprawowanie funkcji rodzicielskich określane jest jako wychowywanie dziecka przez rodziców; jako akt opieki nad kimś realizowany przez rodziców. Rembowski określa sprawowanie funkcji rodzicielskich (ojcowskich i macierzyńskich) jako „całościową formę ustosunkowania się rodziców (osobno matki, osobno ojca) do dzieci, do techniki oddziaływania, do zagadnień wychowawczych itp. ukształtowaną podczas pełnienia funkcji rodzicielskich” (Rembowski, 1986, s. 197–198). Rodzicielstwo może być również ujmowane w kategoriach postawy, która traktowana jest jako względnie trwałe nastawienie emocjonalne rodziców do dziecka (Hurlock, 1985). W nurtach badawczych skupionych wokół terapii rodzin sprawowanie funkcji rodzicielskich rozpatruje się w kategoriach ról społecznych (Simon, Stierlin, 1998). Pojęcie „rola rodzicielska” odnosi się do zespołu oczekiwań i norm formułowanych przez społeczeństwo, a dotyczących pozycji i zachowania rodzica w rodzinie.

okazywanie uczuć, kontrola emocji, wzajemne zrozumienie, elastyczność, dyscyplina, akceptacja, proces wymiany informacji i zapewnienie dziecku bezpieczeństwa w bliskich relacjach. Jest to podejście do rodzicielstwa oparte na **koncepcji rezultatów** (*child-effects*). Źródłem większości zachowań rodziców nie jest wewnętrzna orientacja wynikająca ze stałości cech, lecz raczej reakcje rodzica na dziecięcą specyfikę i konkretne zachowanie. Podejście to prezentuje jeden z aspektów bardziej ogólnego modelu wzajemnych interakcji (Bell, Chapman 1986). Centralnym tematem tego modelu jest założenie, że zachowanie rodzica stanowi rezultat charakterystyki dziecka i rodzica. Jest ono bowiem oparte na historii ich interakcji i może ulegać zmianom na przestrzeni czasu. Z tej perspektywy sprawowanie funkcji rodzicielskich rozumiane jest raczej jako aspekt relacyjny niż jako indywidualny osobniczy konstrukt.

Stażość i zmienność sprawowania funkcji rodzicielskich

Motywy dominującym w badaniach psychologicznych nad sprawowaniem funkcji rodzicielskich są dwa podejścia. W pierwszym postawy rodzicielskie traktowane są jako zmienne niezależne, warunkujące szereg cech osobowości i zachowania dzieci (Ziemska 1973; Harwas-Napierała 1987). Psychospołeczny wpływ rodziców na dzieci ma szeroki zasięg i poprzez kształtowanie środowiska realizacji zadań rozwojowych wpływa na wiele dziedzin ich funkcjonowania, teraz i w przyszłości. Drugi nurt ujmowania problemu sprawowania funkcji rodzicielskich dotyczy określenia znaczenia środowiska wychowawczego, czynników biologicznych, psychologicznych i socjobiologicznych w etiologii stosunków rodzice–dzieci. Postawy rodzicielskie – w tym rozumieniu – traktowane są jako zmienne zależne, uwarunkowane szeregiem przeszłych i aktualnych doświadczeń jednostki, jej wiedzy, osobowości i potencjałów rozwojowych oraz motywacji i decyzji związanych z posiadaniem dziecka (Rembowski 1972; Sitarczyk 2002).

Stosunek wobec dziecka staje się częścią doświadczenia życiowego rodzica, zawierającego zespolenie doznań aktualnych i przeszłych. Scalenie to jest bardzo typowe dla sprawowania funkcji rodzicielskich, w kształtowaniu których ogromną rolę pełnią doznania płynące z kontaktów z własnymi dziećmi oraz uwewnętrznione doświadczenia z własnego dzieciństwa. „Dojrzewanie do rodzicielstwa” jest związane z rekonstrukcją przeszłych doświadczeń oraz percepcją aktualnej sytuacji rodzinnej i ich wpływu na reorganizację doświadczeń wcześniej ustrukturalizowanych (Tyszkowa 1988). Doświadczenia indywidualne determinują postawy rodzicielskie w sposób pośredni lub bezpośredni, kształtując te cechy rodzica, które są odpowiedzialne za prawidłowy lub nieprawidłowy stosunek wobec dziecka. W związku z tym pojawia się interesujące pytanie, na ile sposoby sprawowania funkcji rodzicielskich mają charakter stały i niezmienny w czasie, a na ile zmieniają się w cyklu życia. Pytanie to wyznacza trzy obszary poszukiwań: (1) na ile zachowanie rodziców jest stabilne na prze-

strzeni czasu: dzień w dzień, miesiąc w miesiąc, rok po roku; (2) na ile sprawowanie funkcji rodzicielskich jest niezmiennie wobec wszystkich dzieci w rodzinie i (3) na ile zachowanie rodziców nie zmienia się w zależności od sytuacji i danego kontekstu.

Stabilność jest pojęciem trudnym do określenia ze względu na to, że zawiera różnorodne formy i nomenklatury. Zazwyczaj stabilność definiuje się jako indywidualną tendencję do utrzymania podobieństwa w zachowaniu na przestrzeni czasu (np. Rutter 1984). Zidentyfikowano kilka rodzajów stabilności, z czego trzy najważniejsze to: stabilność bezwzględna, interindywidualna zgodność i funkcjonalna równoważność (Holden, Miller 1999). *Stabilność bezwzględna* odnosi się do zachowania w ten sam sposób w dwóch lub więcej sytuacjach. Na przykład czy rodzice biją swoje dzieci w wieku szkolnym tak samo często, jak wtedy gdy były one w wieku przedszkolnym? Oczywiście dokładnego uchwycenia wymaga, co ma być kontynuowane w rodzicielskim zachowaniu po uwzględnieniu zmian rozwojowych zachodzących u dzieci i ich konsekwencji w sprawowaniu funkcji rodzicielskich. *Interindywidualna zgodność* wywodzi się z pytania: czy rodzice zachowują na przestrzeni czasu względnie stałą pozycję w porównaniu z innymi rodzicami? Określanie interindywidualnej zgodności może opierać się na zewnętrznym poziomie zachowania, ale też może wywodzić się ze zmian rozwojowych zachodzących u dzieci i rodziców. Ukazywane różnice w zachowaniu (np. całowanie niemowlęcia, emocjonalne traktowanie przedszkolaka), które odnoszą się do tego samego podstawowego konstrukt (np. pozytywny afekt), są przykładem stabilności drugiego typu. Jeśli perspektywa czasowa jest wystarczająco długa, nierealistyczne jest oczekiwanie, że jedna cecha/konstrukt będzie manifestowana w zachowaniu w ten sam sposób. W rzeczywistości żaden rodzic nie przejawia niezmiennego wzorca opieki wobec normalnie rozwijającego się dziecka. Dobry rodzic nie może kontynuować swojego rodzicielstwa cały czas w ten sam sposób i zachować miano efektywnego rodzica. Musi raczej tak modyfikować swoje zachowanie, aby odpowiadać na zależne od kontekstu okoliczności i zmiany rozwojowe występujące u dzieci. Podsumowując, można stwierdzić, że mierzenie interindywidualnej zgodności jest bardziej adekwatnym podejściem do określania stałości w sprawowaniu funkcji rodzicielskich. Trzeci typ stałości to *funkcjonalna równoważność*, dzięki której funkcjonalne właściwości zachowania lub relacji rodzic–dziecko pozostają niezmiennie. Chociaż poszczególna behawioralna ekspresja może być różna, podstawowe funkcje zachowania pozostają te same. Wiele empirycznych dowodów na funkcjonalną równoważność pochodzi również z badań nad wzorcami przywiązania (Thompson i in. 1982).

Zmiana jest terminem używanym jako przeciwieństwo stabilności lub zgodności. Zmiana pociąga za sobą stałą potrzebę modyfikacji lub transformacji. Jednak podstawowa wątpliwość dotycząca rodzicielstwa nie polega na pytaniu: czy sprawowanie funkcji rodzicielskich zmienia się, lecz raczej: czy rodzice są zdolni do modyfikowania swojego zachowania w zależności od okoliczności.

Zmienność dokładniej odzwierciedla ten związek. Oczywiście ważne pozostaje pytanie, co powoduje, że rodzice zachowują się różnie w interakcji z różnymi dziećmi lub w obliczu różnych sytuacji. Zdolność do modyfikowania sprawowania swoich funkcji rodzicielskich na poziomie myślenia i zachowania staje się ostatnio coraz bardziej atrakcyjnym tematem badawczym.

Determinanty stałości i zmienności sprawowania funkcji rodzicielskich

Na poziomie empirycznym badacze sprawowania funkcji rodzicielskich ujawniają dowody na istnienie zarówno stałości, jak i zmienności. Pytanie o podobieństwa lub różnice w zachowaniu rodzica jest w zasadzie ściśle powiązane z zagadnieniem determinantów lub wpływów zachowania (Holden, Miller 1999). Jeśli zachowanie rodzica jest zdeterminowane tylko przez kilka zmiennych, które prawdopodobnie są niezmiennie albo mają silny wpływ na sprawowanie funkcji rodzicielskich, to wychowanie dzieci powinno być raczej charakteryzowane poprzez wymiar stałości. Jeśli natomiast zachowanie rodzica jest podatne na wiele zewnętrznych czynników albo na jeden – ale taki, który pozwala doświadczyć istotnej zmiany (np. zachowanie dziecka), częściej należy rozważać aspekt zmienności w sprawowaniu funkcji rodzicielskich.

Źródła stałości w sprawowaniu funkcji rodzicielskich

W literaturze przedmiotu można znaleźć różne kategorie oznaczające determinanty rodzicielskiego zachowania. Na przykład George Holden (1997) znalazł więcej niż 30 zmiennych, które mogą wpływać na jakość sprawowania funkcji rodzicielskich. Zmienne te są zazwyczaj kategoryzowane jako charakterystyki rodzica, charakterystyki dziecka lub zmienne kontekstowe. W zależności od zmiennych i ich jakości poszczególne determinanty rodzicielstwa mogą służyć stałości lub zmienności zachowania.

Determinanty służące stałości często traktowane są jako pewne ograniczenia zmuszające rodzica do utrzymania niezmienności w zachowaniu. Jednym z ważniejszych takich ograniczeń jest kultura. Może ona pełnić funkcje kształtujące, przewodnie lub ograniczające dziecięce wychowanie. Te ograniczenia zazwyczaj działają jako przekonania i nastawienia rodzica – takie, które określają, jak należy opiekować się dzieckiem, jakie cechy dziecka są pożądane oraz jakie szczegółowe zachowania rodzica (np. żywienie, zachęcanie do niezależności, kary fizyczne) są akceptowane, oczekiwane albo – być może – zakazane. Bardziej ogólnie: orientacja kulturowa w kierunku pracy lub rodziny, praca zawodowa matek tworzą ważny przewodnik po stopniu zaangażowania w rodzicielstwo. Te postrzegane kulturowe nakazy i instrukcje, jak również specyficzne formy dostosowania bywają szczególnie i specyficzne w określonej klasie społecznej, grupie etnicznej czy religijnej (Holden, Miller 1999).

Na poziomie indywidualnym do determinantów warunkujących stałość sprawowania funkcji rodzicielskich zaliczyć można: wartości, nastawienie, percepcję oraz różne koncepcje na temat dzieci i ich wychowania. Jeśli przekonanie jest wystarczająco silne, na tyle, aby stanowić wartości przewodnie dla rodzica, albo jeśli nadaje kształt jakości interakcji z dzieckiem, to stanowi ono silną determinantę stałości rodzicielstwa. Na przykład, jeśli rodzic wierzy, że wysoki poziom niezależności, stały nadzór oraz konsekwentna dyscyplina jest istotnym składnikiem sprawowania funkcji rodzicielskich wpływającym na proces socjalizacji dziecka, to można oczekiwać stałości w zachowaniu rodzica w tym wymiarze (Holden, Miller 1999). Stałości zachowania rodzica sprzyja również jego percepcja. Jeśli ojciec regularnie przypisuje swojemu dziecku niestosowanie się do jego dyspozycji, to takie spostrzeganie może kształtować stałość jego zachowania na przestrzeni czasu wobec różnych dzieci i w różnych sytuacjach. Dowodów na istnienie takiej zależności dostarczyła Daphne Bugental ze współpracownikami w swoich badaniach nad wpływem macierzyńskich przekonań (dotyczących kontroli) na interakcje z dzieckiem (Bugental i in. 1990).

Podobną rolę w zachowaniu stałości rodzicielskiego zachowania pełni aspekt poznawczy, a zwłaszcza wewnętrzna, indywidualna reprezentacja siebie i dziecka. Te poglądy mają swoje oparcie w początkowych, wczesnych relacjach przywiązania, ale odnoszą się również do aktualnej (rodzicielskiej) mentalnej reprezentacji ich dziecięcej relacji z własnymi rodzicami. Z kolei te reprezentacje kształtują oczekiwania dorosłych wobec potomstwa, co istotnie wpływa na podejście rodziców do własnych dzieci (np. Main i in. 1985). Chociaż te wewnętrzne reprezentacje siebie i dziecka są potencjalnie elastyczne, badania empiryczne (Benoit, Parker 1994) wskazują na ich stabilność u matek – od ciąży do czasu, kiedy dzieci osiągną wiek 11 miesięcy.

Jakkolwiek wiele wskazuje na to, że rodzicielskie przekonania i funkcje percepcyjne przyczyniają się do stabilności w sprawowaniu funkcji rodzicielskich, istnieją takie nastawienia, które mogą służyć zmienności zachowania rodzica. Należą do nich: faworyzowanie jednego dziecka względem drugiego, przekonania na temat konieczności zmian względem zmieniającego się wieku dziecka, sztywność przekonań na temat ról płciowych albo przekonanie, że zachowanie rodzica powinno się zmieniać w warunkach prywatnych i publicznych. Również pewne cechy osobowości rodzica mogą przyczyniać się do stałości jego zachowania w procesie wychowania, na przykład: wzmożona pobudliwość, wysoka empatyczność, koncentracja na sobie.

Źródła zmienności w sprawowaniu funkcji rodzicielskich

Biorąc pod uwagę, że natura sprawowania funkcji rodzicielskich jest dynamiczna i uwarunkowana wieloma czynnikami, stałość w wychowaniu może być podważana poprzez zmianę jednego lub więcej czynników (Belsky 1984).

Rodzice muszą modyfikować swoje zachowanie w ważnych sprawach, w odpowiedzi na zmianę dziecięcego zachowania. Przebieg rozwoju dziecka jest często czynnikiem wymuszającym zmianę w sprawowaniu funkcji rodzicielskich. Każda nowa umiejętność dziecka w okresie niemowlęcym (np. chodzenie, mówienie itp.) jest źródłem satysfakcji, przy czym im mniejsze dziecko, tym większa satysfakcja (Fagot, Kavanagh 1993). Źródło rodzicielskiego zainteresowania może także ulegać zmianie wraz z wiekiem dziecka. Matki małych dzieci koncentrują się najpierw na ich bezpieczeństwie, a dopiero później na respektowaniu przez nie zasad społecznych i moralnych (Gralinski, Kopp 1993). W okresie dorastania adolescencji i ich rodzice doświadczają więcej konfliktów i zmniejszającego się ciepła w relacjach w porównaniu z okresem poprzedzającym i późniejszym (Steinberg 1981).

Źródłem zmienności w sprawowaniu funkcji rodzicielskich mogą być również różne zmiany, które są udziałem rodziny na przestrzeni czasu, takie jak: problemy małżeńskie, bezrobocie, rozwód lub powtórne małżeństwo, problemy psychiczne lub uzależnienia rodziców, problemy ze zdrowiem, odejście starszych dzieci z domu. Wiele z tych czynników wpływa na jakość sprawowania funkcji rodzicielskich. Na przykład udowodniono, że rodzice doświadczający konfliktów małżeńskich częściej wyrażają negatywne emocje wobec swoich dzieci oraz mają więcej problemów w ich wychowaniu (Cummings i in. 1994). Normatywne i nienormatywne wydarzenia w rodzinie są często związane ze wzrastającym stresem, a jak wiadomo, stres jest potężnym czynnikiem zmieniającym specyficzne zachowania rodzica bez względu na to, czy jest on chwilowy czy chroniczny (Mash, Johnson 1990). Negatywnemu sprawowaniu funkcji rodzicielskich (np. wzrastająca agresja wobec dziecka) sprzyja na przykład bezrobocie lub przemoc domowa.

Zachowanie rodziców wobec ich dzieci może być również modyfikowane pod wpływem czynników bezpośrednio związanych z charakterystyką rodzica, takich, jak zmęczenie lub inne fizyczne dolegliwości, zdobycie nowych informacji, konkurencyjne wymagania, poprzednie doświadczenia z dziećmi, rodzicielski nastrój, zmienne cele (Holden 1988; Dix 1991) lub związanych z porą dnia lub roku. Udowodniono empirycznie, że zachowanie rodzica względem dziecka jest inne latem, a inne zimą (Crouter, McHale 1993), oraz że zachowanie to może ulegać zmianie również w zależności od pory dnia. Można przewidzieć, że rodzicom najtrudniej utrzymać dobrą jakość interakcji z dzieckiem wieczorem, najłatwiej zaś od rana do wczesnego popołudnia. Taka teza znajduje potwierdzenie w badaniach empirycznych; udowodniono bowiem, że rodzice są bardziej skłonni do dawania klapsów wieczorem niż w innych porach dnia (Holden, Coleman, Schmidt 1995).

Podsumowując rozważania dotyczące źródeł stałości i zmienności w sprawowaniu funkcji rodzicielskich, należy stwierdzić, że w badaniach empirycznych potwierdzają się obie tezy. Nie zostało udowodnione, jak wyglądają powiązania pomiędzy poszczególnymi czynnikami. Można sądzić, że niektóre

z nich wzajemnie konkurują (np. aktualne przekonania i doświadczenia z rodziny pochodzenia), inne mogą się wzajemnie wzmocniać (np. trudny temperament i ubóstwo), jeszcze inne mogą wchodzić w interakcje (np. osobowość i stres). Niemniej obojętnie jakie relacje istnieją między zmiennymi – nie ulega wątpliwości, że reprezentują one wieloaspektowy model potencjalnych wpływów mogących sprzyjać stałości bądź zmienności w zachowaniu rodzica w interakcji z dzieckiem. Niezależnie od przyjętej koncepcji rozumienia oddziaływań wychowawczych zasadne jest wyróżnienie sprawowania funkcji rodzicielskich jako ważnego czynnika warunkującego przebieg i jakość rozwoju dzieci i młodzieży. Wyniki badań wskazują, że niedobory w zakresie oddziaływań wychowawczych prowadzą do różnych form patologii w przebiegu realizacji zadań rozwojowych. Z praktyki klinicznej wynika, że niezwykle ważna jest indywidualna elastyczność rodzica, związana z własnymi przekonaniem na temat wychowania dzieci i z konkretnymi zachowaniami wobec nich. Jeśli rodzice chcą efektywnie sprawować swoje funkcje rodzicielskie, muszą wprowadzać nowe formy zachowania, adekwatne do zmieniającego się w rozwoju dziecka. Zagadnienia te należy uwzględnić w programach edukacyjnych i profilaktycznych ukierunkowanych na poprawę jakości oddziaływań rodzicielskich.

Bibliografia

1. Baumrind D. (1989), *The permanence of change and the impermanence of stability*, "Human Development", s. 187–195.
2. Bell R.Q., Chapman M. (1986), *Child effects in studies using experimental or brief longitudinal approaches to socialization*, "Developmental Psychology", s. 595–603.
3. Belsky J. (1984), *The determinants of parenting: A process model*, "Child Development", s. 83–96.
4. Benoit D., Parker K.C.H. (1994), *Stability and transmission of attachment across three generations*, "Child Development", s. 1444–1456.
5. Bugental D.B., Blue J., Lewis J. (1990), *Caregiver beliefs and dysphoric affect directed to difficult children*, "Developmental Psychology", s. 631–638.
6. Crouter, A.C., McHale, S.M. (1993), *Temporal rhythms in family life: Seasonal variation in the relation between parental work and family processes*, "Developmental Psychology", s. 198–205.
7. Cummnigs E.M., Davies P.T., Simpson K.S. (1994), *Marital conflict, gender, and children's appraisals and coping efficacy as mediators of child adjustment*, "Journal of Family Psychology", s. 141–149.
8. Darling N., Steinberg L. (1993), *Parenting style as context: An integrative model*, "Psychological Bulletin", s. 487–496.
9. Dix T. (1991), *The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes*, "Psychological Bulletin", s. 3–25.

10. Fagot B.L., Kavanaugh K. (1993), *Parenting during the second year: Effects of children's age, sex, and the attachment classification*, "Child Development", s. 258–271.
11. Gralinski H.H., Kopp C.B. (1993), *Everyday rules for behavior: Mother's requests to young children*, "Developmental Psychology", s. 573–584.
12. Harwas-Napierała B. (1987), *Czynniki społeczno-rodzinne w kształtowaniu się lęku u młodzieży*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań.
13. Holden G.W. (1988), *Adult's thinking about a child-rearing problem: Effects of experience, parental status, and gender*, "Child Development", s. 1623–1632.
14. Holden G.W. (1997), *Parents and the dynamics of child rearing*, Boulder CO, Westview Press.
15. Holden G.W., Coleman S., Schmidt K.L. (1995), *Why 3-year-old children get spanked: Parent and child determinants in a sample of college-educated mothers*, "Merrill-Palmer Quarterly", s. 431–452.
16. Holden G.W., Miller P.C. (1999), *Enduring and Different: A Meta-Analysis of the Similarity in Parent's Child Rearing*, "Psychological Bulletin", s. 223–254.
17. Hurlock E. (1985), *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa.
18. Main M., Kaplan N., Cassidy J. (1995), *Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation*, [w:] I. Bretherton, E. Waters (red.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*.
19. Mash E.J., Johnson C. (1990), *Determinants of parenting stress: Illustrations from families of hyperactive children and families of physically abused children*, "Journal of Consulting and Clinical Psychology", s. 313–328.
20. *Merriam-Webster's Collegiate dictionary* (1989), Springfield, MA, Merriam – Webster.
21. Rembowski, J. (1972), *Więzy uczuciowe w rodzinie*, PWN, Warszawa.
22. Rembowski J. (1986), *Rodzina w świetle psychologii*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
23. Rohner R.P. (1986), *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*, Beverly Hills, CA, Sage.
24. Rutter M. (1984), *Continuities and discontinuities in socioeconomic development*, [w:] R.N. Emde, R.J. Marmon (red.), *Continuities and discontinuities in development*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, s. 41–6.
25. Simon F.B., Stierlin H. (1998), *Słownik Terapii Rodzin*, GWP, Gdańsk.
26. Sitarczyk M. (2002), *Międzypokoleniowa transmisja postaw wychowawczych ojców*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
27. Steinberg L.D., (1981), *Transformations in family relations at puberty*, "Developmental Psychology", s. 833–840.
28. Steinberg L.D., Lamborn S.D., Dornbush S.M., Darling N. (1992), *Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting*,

- school involvement, and encouragement to succeed*, "Child Development", s. 1266–1281.
29. Thompson R.A., Lamb M.E., Estes D. (1982), *Stability in infant mother attachment and its relationship to changing life circumstances in an unselected middle-class sample*, "Child Development", s. 144–148.
30. Tyszkowa M. (1988), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Założenia teoretyczne i metodologiczne*, PWN, Warszawa.
31. Ziemska M. (1973), *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Recenzent: dr hab. Wojciech Horyń, prof. WSH

**Are parents' attitudes towards children unchangeable?
Conditioning of stability and changeability in being a parent**

Key words: parenthood, stability, flexibility, parenting.

Summary: Parenting skills development of parents and shaping effective, child-development-friendly parental attitudes is an important adult education issue. The article presents a knowledge digest of stability and changeability determinants in parental influence. Empirical research confirms both thesis concerning parental attitudes stability at different times and in relation to different children, as well as thesis stating that parental attitude can be changing depending on time of day or child's developmental age. Knowledge of factors responsible for this process creates an opportunity to increase effectiveness of preventive means and education of parents.

Tłumaczenie: Katarzyna Kalinowska

Dane do korespondencji:

Dr Iwona Grzegorzewska

Uniwersytet Zielonogórski

Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu

Zakład Poradnictwa i Seksuologii

Zielona Góra 65-943

ul. Energetyków 2

email: ia.g@interia.pl

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

Jan Wnęk

KURSY I SZKOLENIA MASOWE DLA ROLNIKÓW W LATACH 1948–1956

Słowa kluczowe: edukacja, kursy, szkolenia, andragogika, pedagogika rolnicza.

Streszczenie: Artykuł ukazuje niektóre problemy związane z edukacją dorosłych rolników na kursach i szkoleniach organizowanych w latach 1948–1956. Ta forma edukacji miała za zadanie pogłębić wiedzę rolników gospodarujących indywidualnie, będących członkami spółdzielni produkcyjnych lub pracujących w Państwowych Gospodarstwach Rolnych. Podczas kursów i szkoleń realizowano zajęcia zarówno teoretyczne, jak i praktyczne. Kursantom przekazywano wiedzę z zakresu produkcji roślinnej i zwierzęcej, wskazując na potrzebę nowoczesnej uprawy roślin i hodowli zwierząt. Kursy i szkolenia organizowano w różnych regionach Polski. Wiele z nich było nienależycie przygotowanych, co negatywnie odbijało się na poziomie kształcenia.

Ogólna charakterystyka problematyki

Wielu polskich rolników sądziło, że zakończenie drugiej wojny światowej stworzy nowe, lepsze warunki do rozwoju produkcji rolnej. Były to jednak płonne nadzieje. Polska, znalazłszy się w strefie wpływów Związku Radzieckiego, była zmuszona realizować gospodarcze wytyczne Moskwy. Po przeprowadzeniu parcelacji wielkich majątków ziemskich przystąpiono do prac mających na celu zamianę wiejskiej gospodarki indywidualnej na zespołową. W 1948 roku zaczęły powstawać pierwsze spółdzielnie produkcyjne wzorowane na radzieckich kołchozach (Dobieszewski 1993, Jarosz 1998). Władze dużą uwagę przywiązywały także do rozbudowy i poprawy wydajności Państwowych Gospodarstw Rolnych.

Forsowana kolektywizacja napotykała na zdecydowany opór ze strony rolników przywiązanych do swej ziemi. Byli oni za to represjonowani. W ówczes-

snej prasie przekonywano, że spółdzielczość jest najlepszym rozwiązaniem. W „Gazecie Krakowskiej” z 1950 roku pisano: *Jakież to życie w pojedynkę! Każdy się już najadł takiego życia do syta. Pożar zniszczył ci zabudowanie, dorabiałeś się przez pół życia nowych budynków, dzieci chodziły boso, a ty ściągałeś powoli kamień, deski, dachówkę. Nie dojadłeś, nie dospałeś, ot i słodkość pojedynczego życia. A zdechła ci krowa, nie miałeś za co kupić soli, nie miałeś kapki mleka dla dziecka. Życie dziadków, ojców i nasze nauczyło nas, jak jest bezlitosne. Nie ma w ustroju kapitalistycznym bliźnich, ludzie patrzą jak wilki na siebie. O miedzę cię zabiją (Spółdzielczość..., s. 4).* Takie kłamliwe artykuły nie przekonywały chłopów, którzy za wszelką cenę chcieli zatrzymać swą prywatną ziemię, gospodarować indywidualnie. Nastawienie do spółdzielni było wrogie. Aktywistów partyjnych przyjeżdżających na wieś nazywano „kociarzami”; rolnicy nie chcieli z nimi rozmawiać, zamykali przed nimi drzwi (*Sprawozdanie z wyjazdu...*).

Ideolodzy kolektywizacji wiedzieli, że jej urzeczywistnienie będzie bardzo trudne. Widząc słabość gospodarczą i organizacyjną wielu spółdzielni, zalecali organizację kursów i szkoleń, co miało przyczynić się do poprawy organizacji pracy i podniesienia poziomu fachowego spółdzielców (Radziwił 1981, Potyrała 1992, Szuba 2002). Tego typu działaniami oświatowymi zamierzano objąć również rolników indywidualnych, uznając, iż podczas prelekcji i zajęć praktycznych uda się ich przekonać do wstąpienia do spółdzielni. Do udziału w kursach zachęcano przez radio, prasę, a także poprzez wędrownych instruktorów. Słuchaczy radia i czytelników prasy utwierdzano w przekonaniu, że upowszechnianie wiedzy rolniczej na kursach i szkoleniach cieszy się sporym zainteresowaniem ze strony dorosłych mieszkańców wsi, którzy *z zapalem młodzików zdobywają wiedzę* (Kubalski 1954, s. 7). W wielu regionach Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej frekwencja na kursach i szkoleniach była niska. Niechętni im byli zwłaszcza starsi chłopci, przywiązani do dawnych form gospodarowania (Borek 1954).

Wraz z upływem lat precyzowano program kształcenia na kursach i szkoleniach, radząc stosowanie zróżnicowanych metod nauczania, odznaczających się nowoczesnością i praktycznością. Rozwijało się również piśmiennictwo popularyzujące te zagadnienia (Bartecki, Wieczorek 1965). *Powinniśmy* – zwracał się Janusz Bobiński do instruktorów na łamach czasopisma „Las Polski” – *zerwać z pokutującym jeszcze nieraz mniemaniem, że nauczanie na kursach jest łatwiejsze niż w szkole. Wręcz odwrotnie! Teoretyzowanie tu jest jeszcze bardziej niedopuszczalne. Poziom słuchaczy jest na ogół więcej zróżnicowany niż w klasie szkolnej, wpływ wychowawczy w zasadzie trudniejszy. Uczących się trzeba nie tylko uczyć rzeczy nowych, ale i oduczać błędnych nawyków. Pamięć odbiorców wiadomości jest w zasadzie gorsza, umysł mniej elastyczny itd. Wykładowca musi być więc przygotowany do znacznie żywszej dyskusji, szeregu praktycznych pytań itd. Akademizowanie wykładu jest tu znacznie szkodliwsze niż w szkole* (Bobiński 1951, s. 19). Kursy i szkolenia prowadzone były w różnych regionach

Polski Ludowej. Zagadnienia rolnicze wykładali zawodowi agronomowie, prowadzący chłopi, pracownicy Powiatowych Ośrodków Maszynowych (Gasik 1953, Borkowski 1955). Tylko nieznaczna ich część była kompetentna do pedagogizacji rolników. W wielu powiatach szkolenie było prowadzone w sposób nieumiejętny. W 1954 roku doprowadzono do końca tylko 60% kursów (*Powiązanie szkolenie...*, s. 8). Władze wysuwały zastrzeżenia odnośnie do tematyki szkoleń, niepowiązanej z aktualnymi problemami wsi. Krytykowano również działalność rad narodowych, które nie interesowały się przebiegiem szkoleń rolniczych na ich terenie (*Ogólnokrajowy Zjazd...*, s. 83).

Nadzorujący z ramienia Ministerstwa Rolnictwa kształcenie dorosłych rolników na kursach i szkoleniach byli świadomi faktu, że jest ono prowadzone nieumiejętnie, nie przynosi oczekiwanych rezultatów. Zalecano, by podczas kursów przeprowadzać więcej zajęć praktycznych z rolnikami, wykonywać różne doświadczenia z pomocą agronoma (Drewniak 1956), upowszechniać osiągnięcia agrotechniki i zootechniki (*Masowe szkolenie...*, s. 1). Organizatorom oświaty pozaszkolnej zależało na tym, żeby na kursach znalazło się jak najwięcej kobiet stanowiących większość wśród członków spółdzielni produkcyjnych (*Szkolenie spółdzielców...*; Kamińska 1955, s. 1–2).

Produkcja roślinna i zwierzęca

Jednym z podstawowych problemów, jaki starano się rozwiązać w okresie realizacji kolektywizacji wsi, było zmechanizowanie prac polowych. Miało ono w wydatny sposób przyczynić się do zwiększenia wydajności produkcji roślinnej. Konną siłą pociągową planowano zastąpić ciągnikami zgodnie ze wzorami sowieckimi. W prasie podawano fikcyjne dane odnośnie do osiągniętych wyników produkcyjnych. Felicjan Lucht-Kotowicz stwierdzał w „Dzienniku Polski”, że podniesienie produkcji rolniczej i zastosowanie nowych metod gospodarowania *jest możliwe tylko tam, gdzie motor i maszyna zastąpią w rolnictwie pracę ludzi i koni. Tak jest właśnie u naszych sąsiadów w Związku Radzieckim, gdzie około 600 tysięcy traktorów pracuje na polach uprawnych a ponad 200 tysięcy kombajnów sprząta zboże w czasie żniw. Zagadnienie to staje się zupełnie zrozumiałe, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że trzyskibowy ciągnik, prowadzony przez jednego człowieka, zaorze przez godzinę tyle, ile osiem koni, prowadzonych przez dwu ludzi. Kosiarka przy sianokosach zastępuje dziesięciu ludzi, a zastosowanie snopowiązałki i ogumionego wozu przyspiesza sprzęt zboża tak znacznie, że zmniejsza jednocześnie obawę zamknięcia zboża prawie do minimum. Tak samo jest z młockarnią, kopaczką do ziemniaków, siewkarnią i innymi maszynami* (Lucht-Kotowicz 1949, s. 6).

W Polsce spółdzielnie produkcyjne podpisywały umowy o wykonanie prac polowych z Powiatowymi Ośrodkami Maszynowymi. Prac żniwno-omłotowych nie realizowano terminowo i sprawnie. Maszyny rozwożone po spółdzielniach do żniw nie były należycie przygotowane, masowo psuły się snopowiązałki

i traktory. Nieprawidłowo wykonywane były również orki (*Sprawozdanie z pracy...*). Podobna bylejakość pracy występowała w Państwowych Gospodarstwach Rolnych.

Część specjalistów z zakresu rolnictwa wyrażała przekonanie, że tę niekorzystną sytuację będzie w stanie zmienić na lepsze edukacja mechaników i traktorzystów. Zofia Matyas dawała wyraz poglądom, że szkolić trzeba przede wszystkim traktorzystów, gdyż to od ich pracy zależy wykonanie większości prac na roli. Matyas przekazywała na kartach periodyku „Mechanizacja i Elektryfikacja Rolnictwa”, jak odbywa się w niektórych PGR terenowe szkolenie traktorzystów. Z artykułu dowiadujemy się, że na takich kursach kształciła się młodzież wiejska pod kierunkiem wykwalifikowanych traktorzystów, pracując jako ich pomocnicy. Cykl szkolenia podzielony był na cztery okresy, podczas których realizowano szkolenia terenowe, a także warsztatowe, pogłębiające wiedzę kursantów o budowie i działaniu ciągników oraz maszyn. Nad przebiegiem tych szkoleń czuwała komisja weryfikacyjna powołana w każdym okręgu PGR przez Ministerstwo Rolnictwa. Matyas zachwalała szkolenia terenowe, wykazując, że główną ich zaletą jest *nieodrywanie poważnej ilości rąk roboczych od produkcji. Kandydat zamiast przebywać przez okres czterech miesięcy na specjalnym kursie poza gospodarstwem, szkoląc się na miejscu bierze bezpośredni udział w produkcji, dając tym samym swój wkład w produkcję w postaci wykonywanej pracy. Szkolenie przy warsztatach pracy ma ponadto tą dodatkową zaletę, że kandydaci wykonując wszystkie prace polowe począwszy od prac wiosennych aż do orok jesiennych wzbogacają swe wiadomości teoretyczne bogatą praktyką* (Matyas 1952, s. 15).

W 1954 roku Janusz Wierzejski ogłosił w miesięczniku „Mechanizacja Rolnictwa” artykuł nawołujący do wykorzystywania okresu zimowego na dokształcanie brygad traktorowych (traktorzystów, brygadzystów oraz ich pomocników) Powiatowych Ośrodków Maszynowych. Postulował, aby podczas szkoleń omawiać kwestie dotyczące: organizacji pracy w polu i współpracy z brygadami polowymi spółdzielni produkcyjnych; obsługi technicznej traktorów i maszyn, ich należytej konserwacji i naprawy. Wierzejski zalecał, by podczas szkoleń wykłady teoretyczne uzupełniać zajęciami praktycznymi. *Wartość wykładów – argumentował autor – niewspółmiernie wzrasta, jeżeli odbywają się one przy maszynie, która jest przedmiotem wykładu. Należy przyjąć zasadę, że nie może być wykładu bez modeli, którymi w zależności od przedmiotu wykładu mogą być: traktor, maszyna rolnicza bądź też odpowiedni zespół traktora czy maszyny. Bardzo pomocne w przyswajaniu omawianego materiału są też znajdujące się w POM tablice poglądowe, rysunki, przekroje traktorów, maszyn itp. Praktyka wielu kursów, prowadzonych w POM w ubiegłych latach, wykazała, że najlepsze wyniki daje metoda poglądowa* (Wierzejski 1954, s. 27). Kontynuując swoje rozważania, Wierzejski podawał wskazówki odnośnie do racjonalnego zorganizowania planu remontu traktorów, maszyn i narzędzi, podkreślał konieczność przydzielenia pracowników brygad traktorowych na okres remontów

do poszczególnych brygad remontowych, aby tam pogłębiali swą wiedzę, pracując pod nadzorem doświadczonych monterów. Wierzejski dawał wyraz przekonaniu, że nowoczesne zorganizowanie doszkalania kadr przyczyni się do wzrostu tempa i jakości remontów.

System szkolenia traktorzystów, brygadzystów i kombajnistów nie przyczynił się w wydatnym stopniu do osiągnięcia przez nich odpowiednich umiejętności. Władze centralne zwracały uwagę, że przyczyną takiego stanu rzeczy są przede wszystkim krótkie, bo wynoszące trzy lub cztery miesiące, okresy szkolenia. Latem 1954 roku zobowiązano Ministerstwo PGR i Ministerstwo Rolnictwa do przedłużenia okresu szkolenia traktorzystów, kombajnistów (o trzy, cztery miesiące), co miało pozwolić na szerszą realizację programu kursów, przekazanie większej ilości praktycznej wiedzy biorącym w nich udział (Lubowiecki 1954).

W latach 1948–1956 dużą uwagę przywiązywano do uprawy roślin niezbędnych dla rozwoju przemysłu cukrowniczego, tytoniowego, ziemniaczanego, owocowo-warzywnego i piwowarskiego. Organizowano kursy szkoleniowe dla rolników zajmujących się uprawą roślin przemysłowych, przekazując im wiedzę na temat pielęgnacji, ochrony, zbioru i przechowywania (Żeleski 1953). Szkolono również plantatorów tytoniu, których wyniki produkcyjne były niezadowalające. Szkolenie plantatorów miało za zadanie *nauczyć tych, którzy mają mniejsze zbiory wypróbowanych i wypraktykowanych sposobów uprawy tytoniu i tym samym pomóc im, aby osiągnęli wyniki plantatorów przodujących* (Palusiński 1954, s. 6–7). Szkolenia z zakresu uprawy tytoniu prowadzono na wzorowo uprawianych plantacjach. Uczestnicy szkolenia otrzymywali bezpłatnie broszury o uprawie tytoniu.

Kursy i szkolenia zapoznawały rolników z zasadami chemicznej ochrony roślin (Mudryk 1956). Ważnym zagadnieniem stawała się wówczas walka z chorobami, które niszczyły uprawy polowe. Była ona trudna, brakowało bowiem skutecznych pestycydów. Chłopów nie było stać na ich zakup, a także na kupno sztucznych nawozów. Znaczna część rolników nie wierzyła w powodzenie nowych form gospodarowania, z dystansem podchodziła do wpajanej im wiedzy podczas kursów i szkoleń.

W pierwszej połowie lat pięćdziesiątych ubiegłego stulecia, a więc w okresie realizacji tzw. planu sześcioletniego, wytyczne specjalistów z zakresu rolnictwa, a także władz politycznych zalecały zdynamizowanie hodowli zwierząt gospodarskich. Fachowo prowadzona produkcja zwierzęca miała determinować rozwój przemysłu, dostarczając mu surowców w postaci mięsa, skór, wełny (Kisielewski i in. 1953). Organizowano wówczas powiatowe wystawy rolnicze, które miały za zadanie spopularyzować nowoczesne metody produkcji zwierzęcej, pokazać *problematykę hodowlaną – np. celowy dobór sztuk do rozplodu i uzyskaną poprawę w potomstwie, zapoznać z nią nie tylko rolników, lecz również i ogół zwiedzających wystawy* (Maryniak 1955, s. 6–7). Zadanie zwiększenia pogłowia bydła i trzody chlewnej w oparciu o własny, wartościowy przychówek i kontraktację zalecono wykonać spółdzielniom produkcyjnym. Służbę

rolną Powiatowych Zarządów Rolnictwa i POM zobowiązano do przeprowadzenia systematycznych szkoleń brygad hodowlanych (*Uchwały sesji WRN...*), propagowania postępowych metod hodowli (Palamarczyk 1952).

Powyższe wytyczne były nieumiejętnie i nieefektywnie realizowane. W spółdzielniach produkcyjnych nie zwracano uwagi na słabe kwalifikacje brygad hodowlanych, nie dążono do pogłębiania wiedzy hodowlanej podczas szkoleń. Jeden z autorów żalił się w „Przeglądzie Hodowlanym”, że niejednokrotnie sami brygadziści w obawie, że *ich małe wiadomości fachowe uniemożliwiają im zrozumienie wykładów*” lub też, w obawie aby im „zastępcy” zaprowadzonego już porządku w oborze, w chlewni lub owczarni „nie popsuli”, ociągają się z pójściem na kurs – w takim czasie, w jakim kurs jest możliwy do przeprowadzenia (J.C. 1954, s. 59). Na niskim poziomie stała produkcja zwierzęca w spółdzielniach produkcyjnych województwa krakowskiego, gdzie nie realizowano wytycznych w zakresie obsady inwentarza, udoskonalenia prac w hodowli (*Informacja o wskaźnikach*). W wielu spółdzielniach – zapisano w 1955 roku – występują poważne zaniedbania w hodowli, nie ma znormowanej pracy, brak jest norm żywienia, pasze nie są należycie wykorzystane, a często przy braku odpowiedniej ewidencji zużycia przenikają one z hodowli zespołowej na działki przyzagrodowe. (...) Spółdzielcy obsługujący inwentarz często są nieudolni, nie znają norm żywienia, na co nie zwróciła uwagi służba zootechniczna, nie doszkalając ich praktycznie. Bardzo często sprawę hodowli w tych słabych spółdzielniach służba zootechniczna omawia tylko z przewodniczącym spółdzielni, nie widząc oborowych i chlewmistrzów (*Informacja o przygotowaniu...*, k. 661–662). W czasopiśmie „Spółdzielnia Produkcyjna” z 1954 roku zamieszczono wiersz zatytułowany *Bajka prawdziwa o zootechniku*, który piętnował zachowanie zootechnika opiekującego się spółdzielnią w Kaniowie (pow. Bielsko). Pojawiał się on w spółdzielni rzadko, wymawiał się nawet innych prac, nie dokszałcał pracowników spółdzielni, starając się jak najszybciej ją opuścić:

*W oborze chwilę posiedział
W chlewni zabawił przez minut sześć
Potem powiedział:
Nie mam czasu. Już idę – cześć!*

*Mam konferencję w POM-ie
Następnie – cóż za dziwny traft
Kilka osób przyjedzie do mnie,
By załatwić szereg spraw.*

*Kurtkę przepasał szybko paskiem
Papiery pozbiierał w mig
Drzwi zamknęły się z trzaskiem
I już go nie ma. Znikł.*

*Z tego wszystkiego prosty morał wynika:
Nikt nie ma korzyści – z takiego zootechnika (*Bajka*, s. 12)*

Wiedza gospodarska docierała do rolników powoli. Metody dydaktyczne stosowane podczas kursów i szkoleń były niedoskonałe. Prelekcje nie przyczyniały się do upowszechniania wiedzy. Szkolenie często traktowano *zbyt teoretycznie, po szkolarsku, za mało było ono zbliżone do warsztatu pracy rolnika* (*Ogólnokrajowy zjazd...*, s. 2), nie usprawniało prac hodowlanych (*O pracy...*, s. 1). Kilkutygodniowe kursy z zakresu hodowli bydła, trzody, drobiu organizowano w okresie nasilenia prac polowych, co negatywnie wpływało się na frekwencję. Szkolenia zawodowe brygad hodowlanych rozpoczynano od zapoznania kursantów z podstawowymi kwestiami dotyczącymi pielęgnacji i żywienia zwierząt. Podawano podstawowe wiadomości o pochodzeniu zwierząt domowych, ich rasach, po czym traktowano o organizacji brygad hodowlanych w PGR, zapobieganiu chorobom zwierząt, organizacji współzawodnictwa w hodowli, bezpieczeństwie i higienie pracy. Słuchaczy kursów starano się edukować na praktycznych przykładach, ucząc ich doju krów, strzyży owiec, kucia koni, udzielania pomocy zwierzętom przy porodach (Jenner, Klaudel 1955). Praktyczne zajęcia obejmowały również układanie norm żywieniowych dla zwierząt, przygotowanie pasz, analizę mleka w celu określenia zawartości w nim tłuszczu (Szarek 1956).

Dorosłych mieszkańców wsi doksztalcano także w zakresie pszczelarstwa. Jeden z takich kursów odbył się zimą 1955 roku w Ośrodku Szkolenia Kadr Mechanizacji Rolnictwa w Świebodzicach (woj. wrocławskie). Jego słuchaczami byli kierownicy pasiek spółdzielczych, którym wykładano zagadnienia: pochodzenie pszczoły miodnej, anatomia, rozmnażanie, choroby i szkodniki pszczół, rośliny miodajne, technologia miodu i wosku, prace w pasiece, organizacja pasieki w spółdzielniach produkcyjnych, znaczenie pszczelarstwa w gospodarce rolnej, historia doskonalenia uli. Uczestnicy świebodzickiego kursu uczyli się robić ule, szyć słomiane maty, naciągać druty do ramek. Kurs zakończył się egzaminem (Cybulski 1955).

W okresie kolektywizacji wsi ważne miejsce w realizacji zadań gospodarczych na odcinku produkcji zwierzęcej odgrywała służba weterynaryjna. Brakowało wówczas specjalistów posiadających fachową wiedzę na temat leczenia zwierząt gospodarskich. W nowo powstających spółdzielniach wybierano z członków brygady hodowlanej jednego pracownika, który pełnił funkcję przodownika weterynaryjnego. W celu pogłębienia swej wiedzy był on wysyłany przez zarząd spółdzielni na kurs szkoleniowy do powiatowego lekarza weterynarii. Wydaje się, że takie kursy nie przygotowywały należycie pracowników spółdzielni do pracy weterynaryjnej. Podczas szkolenia kursanci tylko w niewielkim zakresie zapoznawali się z anatomią, fizjologią i najważniejszymi chorobami zwierząt (Fitko, Majewski 1953).

Szkolenia spółdzielców i indywidualnych rolników w zakresie produkcji roślinnej i zwierzęcej nie objęły tak licznej grupy osób, jak tego oczekiwano. Problematyka kształcenia była bardzo zróżnicowana, nie zawsze poprawnie dostosowana do ówczesnych potrzeb gospodarczych wsi. Uczestników kursów

irytowało słabe przygotowanie prelegentów do odczytów, którzy nie posiadali praktycznej wiedzy o uprawie roślin i hodowli zwierząt. Nieprzekonujące były ich wywody o konieczności uspołdzielczania gospodarstw rolnych, prowadzenia ich na wzór gospodarstw funkcjonujących w Związku Radzieckim. Na kursy i szkolenia zapraszano uczestników wycieczek do radzieckich kołchozów, którzy dzielili się swymi wrażeniami z odbytej podróży. Ich opowieści nie były zgodne z rzeczywistością, były nie tylko fałszywe, ale także komiczne.

Materiały szkoleniowe

Upowszechnienie wiedzy rolniczej odbywało się także za pomocą materiałów szkoleniowych. W latach 1948–1956 na polskim rynku wydawniczym pojawiło się wiele opracowań popularyzujących zagadnienia związane z produkcją roślinną i zwierzęcą. Były to przeważnie niewielkie, kilkunasto- lub kilkudziesięciostronicowe broszurki napisane językiem prostym, zrozumiałym dla niewykształconego czytelnika. Opracowania te były zalecane jako lektura dla uczestników kursów i szkoleń. Podczas niektórych kursów wręczano takie książki jako nagrody najbardziej aktywnym i wyróżniającym się kursantom. Owe rozprawki zawierały nie tylko treści naukowe, ale także propagandowe, nawołujące chłopów do walki o wzrost produkcji rolnej, dostarczania przemysłowi niezbędnych surowców, a klasie robotniczej żywności (Bębenek 1954).

Do rąk czytelników trafiały publikacje zawierające ogólne informacje o zwierzętach gospodarskich, budowie ich organizmu (Bormann 1952), leczeniu chorób (Fitko, Majewski 1953). Spory krok uczyniono w zakresie popularyzacji hodowli koni, będących ówczesznie jednymi z najważniejszych zwierząt hodowlanych (Zaleski 1950, Hrobni, Pruski 1954). Czesław Prokopowicz w swej książce *Zwalczanie zarazy stadniczej. Co każdy rolnik-hodowca o tym wiedzieć powinien* zwracał się do czytelników: *Rolnicy! pamiętajcie o tym, że koń poza traktorem jako siła pociągowa w naszych warunkach i jako żywy motor pracy i lokomocji jest wprost niezbędnym i niezastąpionym jak i najtańszym środkiem współdziałania i współpracy rolnika w uprawie roli i prowadzeniu gospodarstwa i aby uchronić pogłowie końskie od strat to zawsze należy mieć i to na myśli, że wczas uchwycone ognisko zarazy można stłumić w zarodku bez jakiegokolwiek straty dla zainteresowanego hodowcy. Zlekceważenie zaś tej prawdy może pociągnąć za sobą nieobliczalne wprost straty tak dla całego ogółu rolników – hodowców jak i interesów Narodu i Państwa* (Prokopowicz 1948, s. 11). Autor podnosił potrzebę stosowania profilaktyki, izolowania chorych i podejrzanych o zarazę koni, likwidowania ciężko chorych. Twierdził zarazem, że niezbędna jest współpraca ogółu rolników z lekarzami weterynarii *jako przedstawicielami nauki i wiedzy fachowej* (tamże, s. 7–8).

Ogłaszane drukiem materiały szkoleniowe szerzyły wiedzę z zakresu hodowli bydła (Lewandowski 1949, Kwasięborski 1951), a także świń (Chomyszyn 1953) i owiec (Wójcik 1955). W 1952 roku ukazała się książka Stefana

Greulich pt. *Organizujemy chów owiec w spółdzielni*. Realizowany wówczas plan 6-letni przewidywał zwiększenie pogłowa owiec o 134%, co miało w wydajny sposób przyczynić się do zwiększenia produkcji wełny, a w rezultacie pokryć zapotrzebowanie na wełnę krajowego przemysłu włókienniczego. Greulich pisał o rasach owiec w Polsce, wychowie jagniąt, żywieniu sztuk młodych i dorosłych. Podawał także praktyczne wskazówki odnośnie do układania porządku dnia w owczarni i na pastwisku, pielęgnowania wełny, mechanizacji prac związanych z obsługą owiec. Autor, zachęcając do hodowli owiec, wskazywał, iż ich utrzymanie jest tanie, chów tych zwierząt nie wymaga intensywnych prac. Greulich nawiązywał do uchwały prezydium rządu z września 1951 roku, która nakładała na wszystkie spółdzielnie produkcyjne obowiązek podniesienia stanu pogłowa owiec (Greulich 1952).

Rozwijająca się hodowla zwierząt gospodarskich wymagała zapewnienia im odpowiedniej ilości paszy (Sońta 1953). Problemy nowoczesnej gospodarki paszowej popularyzowano nie tylko podczas kursów i szkoleń, ale także za pomocą wydawnictw książkowych, wierząc, że ich lektura przyczyni się do podwyższenia kwalifikacji zawodowych spółdzielców, usprawnienia produkcji pasz wysokiej jakości. W 1952 roku trafiła na półki księgarskie książka Franciszka Abgarowicza pt. *Baza paszowa*. Autor dokonał wpieryw ogólnej charakterystyki pasz, po czym omówił szczegółowo pasze własnej produkcji (pasje soczyste, objętościowe suche, ziarno zbóż motylkowych, mleko i uboczne produkty jego przetworów), pasze wytwarzane poza gospodarstwem (makuchy i mączki, produkty uboczne przemysłu młynarskiego, cukrowniczego, ziemniaczanego, gorzelniczego i fermentacyjnego, pasze pochodzenia zwierzęcego i pasze mineralne). Zwracał także uwagę na wpływ sprzętu, konserwacji i przechowywania pasz na ich wartość pokarmową, analizował zasady preeliminowania produkcji i zakupu pasz (Abgarowicz 1952).

Autorzy prac upowszechniających wiedzę rolniczą wpajali czytelnikom przekonanie, że ilość uzyskanych pasz zależy m.in. od racjonalnego siewu roślin (Dembiński 1953), stosowania płodozmianu (Birecki, Piekielniak 1952), nawożenia (Tuchołka 1954). Podkreślano znaczenie roślin pastewnych w gospodarce rolnej. Cennym kompendium wiedzy na ich temat była książka Franciszka Abgarowicza pt. *Uprawa roślin pastewnych i przechowywanie pasz*. Autor wykazywał, jak powinno się uprawiać motylkowe rośliny na zielonkę (lucerna, koniczyna czerwona, szwedzka, biała, seradela), poplony ozime (rzepak i rzepik ozimy, żyto, wyka ozima). Rozprawka Abgarowicza stanowiła również źródło wiedzy o uprawie kukurydzy, słonecznika, kapusty pastewnej, roślin strączkowych na zielonkę i ziarno (łubiny pastewne, bobik, groch, wyka jara), okopowych pastewnych (buraki pastewne, marchew pastewna, brukiew, rzepa). Na końcu książki zamieszczone zostały informacje o konserwacji i przechowywaniu pasz (Abgarowicz 1955).

Część opracowań dotyczyła uprawy warzyw, kukurydzy, lnu, konopi, przygotowania materiału siewnego, walki z chorobami i szkodnikami roślin (Skąpski

1954, Zdrojewski 1954, Szulc 1954). Większość książek upowszechniających wiedzę rolniczą ukazało się w serii „Biblioteczka Spółdzielni Produkcyjnych”. Nakład ich był dosyć wysoki, bo wynosił niekiedy kilka tysięcy. Organizatorzy kursów liczyli, że te licznie drukowane materiały szkoleniowe trafią do wielu rolników i będą stanowić dla nich impuls do solidniejszej pracy.

Podsumowanie

Kursy i szkolenia organizowane dla rolników w latach 1948–1956 były jedną z form kształcenia dorosłych. Przeważająca część ukazujących się wówczas prac z zakresu oświaty rolniczej przekazywała informacje, że kursy determinują rozwój produkcji roślinnej i zwierzęcej, dzięki nim chłopci rozumieją potrzebę stosowania nawozów sztucznych, racjonalnej orki, prawidłowego żywienia zwierząt, zakładania silosów. Kursy przyczyniały się do propagowania uprawy takich roślin jak kukurydza, sonecznik, kapusta pastewna, łubin pastewny, peluszka czy marchew pastewna. Autorzy piszący o tych kwestiach, podawali, że oświata pozaszkolna wśród rolników realizowana przy pomocy licznych kursów i szkoleń jest niezawodnym sposobem na aktywizację społeczności wiejskiej.

W niektórych sprawozdaniach z odbytych kursów i szkoleń było wiele demagogii i nieprawdziwych informacji. Miały one charakter propagandowy, zachwalały ustrój socjalistyczny, który, ich zdaniem, stwarza doskonałe warunki do przebudowy gospodarczej wsi. Winą za niepowodzenia w organizacji kursów i szkoleń obarczono tzw. wrogów klasowych, tj. przede wszystkim bogatych chłopów (kułaków). Antoni Korzycki, prezes Zarządu Głównego Związku Samopomocy Chłopskiej, stwierdzał w 1954 roku na łamach „Zielonego Sztandaru”: *Usuwanie resztek zacofania ze wsi, wprowadzenie nowoczesnych metod gospodarowania nie może być realizowane w oderwaniu od walki klasowej, jaka się na wsi toczy. Kułak, spekulant, zacofaniec polityczny, nastawiający ucha na wrogie podszepty – nie chce postępu w gospodarstwach średniorolnych i małorolnych. Pragnie on utrzymać swój nimb „porządnego gospodarza”, pragnie, żeby go uważano za „niedościgły wzór” wszelkich cnót gospodarskich i społecznych, jest to bowiem jeden z warunków jego przewagi nad biedniejszymi i jego wpływu na nich. Toteż kułak wrogo spogląda na średniaka czy małorolnego miczurinowca, na chłopca – racjonalizatorów, na działaczy kulturalno-oświatowych* (Korzycki 1954, s. 4). Zarzuty przeciw kułakom były w wielu przypadkach irracjonalne. Braki w zakresie kształcenia dorosłych rolników nie były wyłącznym wynikiem poczynań osób nastawionych opozycyjnie do władzy ludowej. Swoją niechlubny wkład w niepowodzenia pozaszkolnej oświaty rolniczej wnieśli organizatorzy kursów, prelegenci, którzy nie przykładali się do należytej realizacji swych zadań.

Władze polityczne wierzyły, że dzięki organizacji kursów i szkoleń wesprą przebudowę wsi w duchu ideałów socjalistycznych. Proces kolektywizacji wsi

został zahamowany u schyłku 1956 roku, po dojściu do władzy Władysława Gomułki. Nastąpiło wówczas rozwiązanie większości spółdzielni produkcyjnych, a przystąpiono do zakładania kółek rolniczych. Nie oznaczało to zakończenia propagowania pozaszkolnej oświaty wśród rolników. Zmieniały się jednak treści kształcenia, na co wpływ miała nie tylko sytuacja polityczna, ale i postęp w produkcji roślinnej i zwierzęcej, wymagający przekazywania nowoczesnej wiedzy gospodarskiej, wytyczający nowe kierunki w edukacji dorosłych rolników.

Bibliografia

1. Abgarowicz F. (1952), *Baza paszowa*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
2. Abgarowicz F. (1955), *Uprawa roślin pastewnych i przechowywanie pasz*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
3. *Bajka prawdziwa o zootechniku*, „Spółdzielnia Produkcyjna” 1954, nr 51, s. 12.
4. Bartecki J., Wieczorek T. (1965), *Bibliografia oświaty rolniczej w Polsce 1944–1963*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
5. Bębenek S. (1954), *Walka o wzrost produkcji rolnej obowiązkiem każdego chłopca pracującego*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
6. Birecki M., Piekelnik F. (1952), *Płodozmiany*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
7. Bobiński J. (1951), *O wyższy poziom nauczania na kursach szkoleniowych*, „Las Polski”, nr 9, s. 19–20.
8. Borek F. (1954), *Wzmóc wysiłki w upowszechnieniu wiedzy rolniczej*, „Tygodnik Demokratyczny”, nr 18, s. 4.
9. Borkowski W. (1955), *Wyniki propagandy rolniczej i masowego szkolenia w woj. gdańskim*, „Nowe Rolnictwo”, nr 10, s. 88–90.
10. Bormann J. (1952), *Życie zwierząt*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
11. Chomyszyn M. (1953), *Hodujmy więcej świń*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
12. *Co rolnik o przyszłości wiedzy powinien* (1952), Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
13. Cybulski F. (1955), *Kurs pszczelarski w Świebodzicach*, „Pszczelarstwo” 1955, nr 4, s. 31–32.
14. Dembiński F. (1953), *Kiedy i jak siać*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
15. Dobieszewski A. (1993), *Kolektywizacja wsi polskiej 1948–1956*, Fundacja im. Kazimierza Kelles-Krauzy, Warszawa.

16. Drewniak A. (1956), *Przeprowadzanie doświadczeń – nieodzownym warunkiem szkolenia rolniczego*, „Praca Świetlicowa”, nr 3, s. 27–29.
17. Fitko R., Majewski T. (1953), *Ochrona zdrowia zwierząt na fermach spółdzielczych*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
18. Gasik S. (1953), *Upowszechnienie wiedzy rolniczej w okresie jesienno-zimowym*, „Plon”, nr 11, s. 5–6.
19. Greulich S. (1952), *Organizujemy chów owiec w spółdzielni*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
20. Hrobni Z., Pruski W. (1954), *Poradnik chowu koni*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
21. *Informacja o przygotowaniu spółdzielni produkcyjnych do przeprowadzenia zamknięć rocznych i podziałów dochodów za rok 1955*, AP Kr., PZPR KW Kr 1225.
22. *Informacja o wskaźnikach produkcyjnych w spółdzielniach i przyczynach niezadowolających wyników w województwie krakowskim*, AP Kr., PZPR KW Kr 1225.
23. J.C. (1954), *Szkolenie zimowe brygadzystów na 21-dniowych kursach*, „Przegląd Hodowlany”, nr 1, s. 59–60.
24. Jarosz D. (1998), *Polityka władz komunistycznych w Polsce w latach 1948–1956 a chłopi*, Instytut Historii PAN; DiG, Warszawa.
25. Jenner C., Klaudel T. (1955), *Jak organizujemy szkolenie zootechniczne w ZHZ Siary*, „Przegląd Hodowlany”, nr 11, s. 59–60.
26. Kamińska M. (1955), *Kursy młodych gospodyń*, „Chłopska Droga”, nr 52, s. 5.
27. Kisieliwski K., Kruczała J., Postępski S., Potępa J. (1953), *Zmiany struktury społeczno-gospodarczej województwa krakowskiego*, Polskie Wydawnictwo Gospodarcze, Kraków.
28. Korzycki A. (1954), *Przez pogłębienie wiedzy rolniczej do coraz wyższych plonów*, „Zielony Sztandar”, nr 5, s. 4.
29. Kubalski Z. (1954), *O upowszechnianiu wiedzy rolniczej w powiecie puławskim*, „Zielony Sztandar”, nr 4, s. 7.
30. Kwasieboriski M. (1951), *Zimny wychów cieląt*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
31. Lewandowski J. (1949), *Chów bydła*, Państwowy Instytut Wydawnictw Rolniczych, Państwowy Instytut Wydawnictw Rolniczych, Warszawa.
32. Lubowiecki J. (1954), *O szkoleniu traktorzystów i brygadzystów*, „Mechanizacja Rolnictwa”, nr 11, s. 33.
33. Lucht-Kotowicz F. (1949), *Mechanizujemy rolnictwo*, „Dziennik Polski”, nr 158, wydanie AB, s. 6.
34. Maryniak S. (1955), *Przygotowujemy powiatowe wystawy rolnicze*, „Przegląd Hodowlany”, nr 5, s. 6–7.
35. *Masowe szkolenie w spółdzielniach produkcyjnych*, „Spółdzielnia Produkcyjna” 1951, nr 11, s. 1.

36. Matyas Z. (1952), *Terenowe szkolenie traktorzystów*, „Mechanizacja i Elektryfikacja Rolnictwa”, nr 2, s. 15.
37. Mudryk M. (1956), *Szkolenie uczy lepiej gospodarować*, „Plon”, nr 1, s. 5.
38. *O pracy i zadaniach zootechników POM*, „Przegląd Hodowlany” 1955, nr 5, s. 1.
39. *Ogólnokrajowy zjazd przodujących wykładawców i uczestników masowego szkolenia rolniczego*, „Przegląd Hodowlany” 1955, nr 12, s. 2.
40. *Ogólnokrajowy zjazd przodujących wykładawców szkolenia rolniczego*, „Nowe Rolnictwo” 1955, nr 12, s. 83.
41. Palamarczyk M. (1952), *O pracy lektorskiej w upowszechnianiu wiedzy rolniczej*, „Nowe Rolnictwo” nr 10, s. 62–65.
42. Palusiński M. (1954), *Szkolenie plantatorów tytoniu*, „Plon”, nr 12, s. 6–7.
43. Potyrała B. (1992), *Oświata w Polsce w latach 1949–1956*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
44. *Powiązanie szkolenie z planem gospodarczym*, „Spółdzielnia Produkcyjna” 1955, nr 46, s. 8.
45. Prokopowicz Cz. (1948), *Zwalczanie zarazy stadniczej. Co każdy rolnik-hodowca o tym wiedzieć powinien. Wskazówki praktyczne dla użytku: rolników, hodowców, osób studiujących weterynarię, hodowlę – szkół i organizacji rolniczo-hodowlanych*, Nakł. autora, Łask.
46. Radziwił A. (1981), *Ideologia wychowawcza w Polsce w latach 1948–1956*, Nowa, Warszawa.
47. Skąpski T. (1954), *Polowa uprawa warzyw*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
48. Sońta J. (1953), *Produkcja pasz w spółdzielni produkcyjnej*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
49. *Spółdzielczość produkcyjna niesie dobrobyt i kulturę wsi polskiej*, „Gazeta Krakowska” 1950, nr 39, wydanie A, s. 4.
50. *Sprawozdanie z pracy spółdzielni produkcyjnych na terenie województwa krakowskiego w okresie akcji żniwno-omłotowej i z przygotowań do akcji siewnej „Jesień 1951 r.”*, AP Kr., PZPR KW Kr 1225.
51. *Sprawozdanie z wyjazdu do gromady Wierzbica pow. Miechów, celem udzielenia pomocy przy organizowaniu spółdzielni produkcyjnej*, AP Kr., PZPR KW Kr 1223.
52. Szarek S. (1956), *Z doświadczeń w szkoleniu zootechnicznym*, „Nowe Rolnictwo”, nr 2, s. 97–98.
53. *Szkolenie spółdzielców w zakresie mechanizacji rolnictwa*, „Mechanizacja Rolnictwa” 1954, nr 12, s. 1–2.
54. Szuba L. (2002), *Polityka oświatowa państwa polskiego 1944–1956*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
55. Szulc P. (1954), *Walka z chorobami i szkodnikami roślin*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.

56. Świącicki W., Dembiński F. (1955), *Materiał siewny. Metody siewu i sadzenia*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
57. Tuchołka Z. (1954), *Nawozy i organizacja gospodarki nawozowej w spółdzielni produkcyjnej*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
58. *Uchwały sesji WRN wskazują wsi krakowskiej drogi dalszego rozwoju hodowli*, „Dziennik Polski” 1955, nr 50, wydanie A, s. 1.
59. Wierzejski J. (1954), *Wykorzystać w pełni okres zimowy w POM na podwyższenie kwalifikacji mechanizatorów*, „Mechanizacja Rolnictwa”, nr 1, s. 27.
60. Wójcik B. (1955), *Praktyczne wskazówki w hodowli owiec*, Zarząd Propagandy Rolniczej Prezydium WRN, Rzeszów.
61. Zaleski K. (1950), *Utrzymanie i wychów koni roboczych*, Państwowy Instytut Wydawnictw Rolniczych, Warszawa.
62. Zdrojewski E. (1954), *Jak uzyskać wysoki plon konopi?*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
63. Żeleski Fr. (1953), *O szkoleniu plantatorów roślin przemysłowych*, „Nowe Rolnictwo”, nr 11, s. 74.

Recenzent: dr hab. Wojciech Horyń, prof. WSH

Courses and mass training for farmers in years 1948–1956

Key words: education, courses, training, andragogy, rural education.

Summary: The article presents chosen problems connected with adult education of farmers at courses and training organised in years 1948–1956. This form of education was to deepen knowledge of farmers who had an individual farm, who belonged to an agricultural cooperative or worked at State Agricultural Farms. During the courses and training both theoretical and practical classes were conducted. Students were taught in crop and livestock production and shown the need for modern plant cultivation and breeding. Training and courses were organized in various regions of Poland. Many of them were poorly prepared which had a negative influence on the quality of education.

Tłumaczenie: Katarzyna Kalinowska

Dane do korespondencji:

Dr Jan Wnęk

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Krośnie

Zakład Pedagogiki

e-mail: j.wnek@interia.pl

Kinga Karteczka

ZESPÓŁ HIPERKINETYCZNY (ADHD) U OSÓB DOROSŁYCH

Słowa kluczowe: ADHD, zespół hiperkinetyczny, funkcjonowanie dorosłych, terapia.

Streszczenie: Artykuł opisuje zespół hiperkinetyczny u osób dorosłych. Objaśnia, czym jest dane zaburzenie i jak jest diagnozowane w oparciu o klasyfikacje ICD10 i DSM-IV. Przedstawia również dominujące hipotezy o pochodzeniu ADHD. Główną część stanowi opis sytuacji osób dorosłych cierpiących na ADHD – ich zalety i wady, a także sposób funkcjonowania (z uwzględnieniem indywidualnych i społecznych skutków zaburzenia). Ostatnią poruszaną kwestią są możliwości leczenia i innego radzenia sobie z symptomami zespołu hiperkinetycznego, a także ich skuteczność.

W ciągu minionego dziesięciolecia temat ADHD stał się w Polsce kwestią powszechną – nie tylko w pedagogicznych i psychologicznych publikacjach naukowych, ale również w mediach publicznych. Jest to zrozumiałe – szacuje się, że zaburzenie dotyka około 5% dzieci, czyli średnio jednego ucznia na klasę (Spohrer 2006), a 1% ma poważne problemy z nadpobudliwością (O'Regan 2005). Russell A. Barkley stwierdził, że problem dotyczy być może nawet do 8% dzieci (Barkley 2009). W powszechnej opinii dominuje pogląd, że ADHD jest problemem dzieci mijającym wraz z przejściem okresu dojrzewania. Faktem jest jednak, że w zdecydowanej większości przypadków zaburzenie nie ustępuje, a jedynie zmieniają się jego objawy (Bernau 2007).

Przedmiotem niniejszego artykułu jest zespół hiperkinetyczny u osób dorosłych. W tekście pojawią się również odniesienia do dzieci i młodzieży z ADHD, a także okresu przechodzenia między dzieciństwem a dorosłością. Z jednej strony przez fakt, że postać zespołu hiperkinetycznego u dorosłego jest zawsze uwarunkowana historią życia i stanowi wypadkową poprzednich doświadczeń związanych z chorobą. Z drugiej pierwotnie ADHD było badane tylko wśród dzieci i młodzieży, przez co stanowi punkt wyjścia dla późniejszego zainteresowania osobami dorosłymi. Następnie zostanie objaśnione, czym jest

zespół hiperkinetyczny i jak jest diagnozowany w oparciu o klasyfikacje ICD10 i DSM-IV. Zostaną podane różnice między nimi oraz wyjaśnione, dlaczego nie są one wystarczające w przypadku diagnozy osób dorosłych. Przedstawiona zostanie również etiologia ADHD, a raczej dominujące hipotezy o pochodzeniu zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi. Kolejnym elementem będzie opis sytuacji osób dorosłych cierpiących na ADHD – ich zalety i wady, a także sposób funkcjonowania (z uwzględnieniem indywidualnych i społecznych skutków zaburzenia). Ostatnią poruszoną kwestią będą możliwości leczenia i innego radzenia sobie z symptomami zespołu hiperkinetycznego, a także ich skuteczność.

Szacuje się, że symptomy ADHD utrzymują się u około 70% dzieci w okresie dojrzewania, a u 30–50% w życiu dorosłym (Marczak 2006). Choć i na ten temat zdania są różne, gdyż R.A. Barkley twierdzi, że tylko 10–20% cierpiących w dzieciństwie na ADHD nie ma problemów z tym zaburzeniem w życiu dorosłym, a 25% prezentuje w dorosłości trwałe już zachowania społeczne (Barkley 2009). Częściowo dane te potwierdzają Jon Arcelus i Alison Munden, według których od 31 do 66% dorosłych, u których w dzieciństwie rozpoznano ADHD, nadal ma objawy zespołu nadpobudliwości, co daje nam około 1–2% populacji wszystkich osób dorosłych (Arcelus, Munden 2008). Nieco odmienne zdanie na ten temat ma Stanisław Bobuła, szacując, że 60% nastolatków, które jako dzieci cierpiały na ADHD, przejawia objawy zespołu hiperkinetycznego, a całkowicie z tego zaburzenia wyrasta około 50–60% dorosłych. Według niego stopniowe zanikanie objawów wraz z rozwojem wiąże się z dojrzewaniem układu nerwowego, który zaczyna lepiej radzić sobie z niektórymi deficytami (Bobuła 2006).

Szczególnie newralicznym okresem dla osób z ADHD jest czas dorastania – z jednej strony ze względu na zmiany biologiczne i psychologiczne, które przechodzi każdy zdrowy nastolatek, a z drugiej ze względu na zmieniające się symptomy zespołu hiperkinetycznego. Często dziecko cierpiące na zespół hiperkinetyczny nie ma dobrego kontaktu z rówieśnikami. Dodatkowo obciążone jest problemami związanymi z niskim poczuciem własnej wartości. Brak sukcesów, ciągłe niepowodzenia i nasilenie negatywnych komunikatów powodują, że coraz trudniej przyjąć pozytywną myśl o samym sobie, co mogłoby podbudować poczucie własnej wartości (Górka 2005). Następuje natomiast proces odwrotny – zapominanie o swoich pozytywnych cechach i utrata wiary w to, że uda się pokładać różne sprawy (Hallowell, Ratey 2004). W świetle badań R.A. Barkleya w Stanach Zjednoczonych ponad 20% dzieci z ADHD stanowi poważne „ogniwo zapalne” w swoich społecznościach lokalnych, a więcej niż 30% uczestniczy w kradzieży. Wczesne użycie nikotyny i alkoholu notuje się u ponad 40% dzieci z nadpobudliwością, a ponad 25% jest wydalana ze szkoły średniej z powodu swojego zachowania (Barkley 2009). Często z bardzo ciężkim bagażem doświadczeń wkraczają w dorosłe życie.

Wiedza na temat osób dorosłych z ADHD nie rozwinęła się jeszcze tak, jak ma to miejsce w przypadku dzieci i młodzieży z tym zaburzeniem (wystarczy spojrzeć na stosunek ilości publikacji naukowych na temat zespołu hiperkinetycznego u dzieci do prac opisujących omawiane zagadnienie u osób dorosłych). Jednak fakt, że zespół hiperkinetyczny jest diagnozowany od dłuższego czasu, tym samym objęte kiedyś leczeniem dzieci z ADHD są już dzisiaj dorosłe, pociąga za sobą coraz częstsze poruszanie tematu nadpobudliwości u osób dorosłych.

Czym zatem jest zespół hiperkinetyczny? Według Fintana J. O'Regana to (...) *stan chorobowy charakteryzujący się zaburzeniami pracy mózgu sprawiającymi, że dana osoba ma trudności z kontrolowaniem zachowania i utrzymaniem koncentracji* (O'Regan 2005, s. 11). Zatem problemem jest nie tyle filtrowanie informacji, co podtrzymywanie uwagi. Choć w świetle najnowszych badań R.A. Barkley podkreśla, że *ADHD jest prawdopodobnie nie tyle zaburzeniem koncentracji uwagi, ile zaburzeniem samoregulacji: jak jednostka zarządza sobą w szerszym zakresie wymogów wynikających z zachowań społecznych* (Barkley 2009, s. 11). W przypadku ADHD mamy do czynienia z zaburzeniami procesu blokady danych nieistotnych. W konsekwencji pojawiają się: niedostateczna koncentracja, łatwa odwracalność uwagi, zapominanie (Bernau 2007).

W naszej rodzimej literaturze przyjęły się określenia: zespół nadpobudliwości, zespół hiperkinetyczny oraz ADHD (powszechnie przyjęte na całym świecie). Różnice w nazwie wynikają w dużej mierze z tego, na jakim kryterium diagnostycznym oprze się osoba omawiająca zjawisko. W Polsce powszechnie znanymi są klasyfikacje Światowej Organizacji Zdrowia ICD10 i Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-IV. Celem artykułu nie jest wskazywanie wad bądź zalet konkretnej klasyfikacji lub uzasadnianie, kiedy powinniśmy, a kiedy nie mówić o zespole hiperkinetycznym czy ADHD. Tym samym nazwy służące określeniu tego zaburzenia używane są zamiennie, gdyż przedmiotem zainteresowania jest nie tyle klasyfikacja medyczna, co konkretna grupa ludzi, której omawiany problem dotyczy.

W obowiązującej w Europie klasyfikacji medycznej ICD10 omawiane zaburzenie określa się jako zespół hiperkinetyczny, zaburzenia hiperkinetyczne lub zespół nadpobudliwości psychoruchowej (rozbieżności wynikają z tłumaczenia angielskich słów *hyperactivity disorder*). Kryteria diagnostyczne podzielone są na trzy grupy: zaburzenia koncentracji uwagi, nadruchliwość (nadmierna aktywność) i impulsywność. W każdej z tych grup wymienione są szczegółowe objawy. Na podstawie symptomów, w oparciu o historię życia badanej osoby, wyniki odpowiednich testów psychologicznych, ankiet naukowych – przy badaniu dorosłych np. WURS – *Wender Utah Rating Scale*, tzw. kryteria Utah (Bernau 2007), obserwacji zachowania, a także badań internistycznych i neurologicznych (wykluczających inne choroby) można zdiagnozować zaburzenia hiperkinetyczne. Mimo tego, że w Polsce obowiązuje klasyfikacja ICD10, to jednak lekarze i naukowcy z wielu względów wykorzystują też klasyfikację DSM-IV.

Podobnie jak ICD10 klasyfikacja Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-IV również dzieli objawy zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (ADHD – ang. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) na trzy grupy: zaburzenia koncentracji uwagi, nadruchliwość (nadmierna aktywność) i impulsywność. Jednak lista objawów jest już nieco inna. Zarówno w DSM-IV jak i ICD10 podkreśla się, że pierwsze przejawy ADHD muszą wystąpić przed 7. rokiem życia. Ważnym jest to, że zachowania związane z ADHD sporadycznie występują u większości ludzi, jednak u tych, u których diagnozuje się zespół nadpobudliwości psychoruchowej, występują one uporczywie, intensywnie i są wszechobecne (Spohrer 2006).

Między kryteriami diagnostycznymi ICD10 i DSM-IV występują istotne różnice. Pierwsza z nich dotyczy podobnych objawów, które zaklasyfikowano pod inną grupę objawów (np. nadmierna gadatliwość w zależności od klasyfikacji jest przejawem albo nadruchliwości, albo impulsywności). Są też różnice w liczbie objawów, które muszą wystąpić, aby postawić diagnozę o ADHD (Arcelus, Munden 2008). W związku z tym, że DSM-IV traktuje nadruchliwość i impulsywność łącznie, możliwą jest sytuacja, w której diagnosta wskaże sześć objawów z tej grupy, ale będą to tylko przejawy nadmiernej aktywności. W takim przypadku z jednej strony powinno się orzec o występowaniu ADHD, jednak z drugiej nie ma to uzasadnienia, gdyż nie wystąpił brak kontroli impulsów, a ten – w świetle najnowszych prac naukowych – jest podstawowym symptomem zespołu hiperkinetycznego (Arcelus, Munden 2008). Tym samym istnieje ryzyko nieprawidłowego ukierunkowania działań mających na celu pomoc osobie z zespołem hiperkinetycznym (a tak naprawdę przejawiającej „tylko” nadmierną aktywność).

Kolejną różnicą między stosowanymi klasyfikacjami jest to, że w ICD10 diagnozuje się tylko zespół hiperkinetyczny, DSM-IV natomiast kładzie nacisk na diagnozę konkretnego podtypu ADHD. Wymienia się następujące podgrupy zaburzenia:

- 1) podtyp z przewagą zaburzeń koncentracji uwagi,
- 2) podtyp z przewagą nadpobudliwości psychoruchowej,
- 3) podtyp mieszany (Marczak 2006).

Podtyp mieszany występuje najczęściej, jednak przyporządkowanie do danego podtypu nie zawsze jest jednoznaczne i często zależy od wieku osoby badanej (ma to związek z podejmowaniem różnych form aktywności i nasileniem różnych symptomów). U chłopców najczęściej występuje podtyp mieszany lub z przewagą nadpobudliwości, natomiast u dziewcząt dominuje podtyp z zaburzeniami koncentracji uwagi. Dane te potwierdzają statystyki, w świetle których stosunek chłopców do dziewcząt, u których zdiagnozowano ADHD z przewagą podtypu mieszanego lub nadruchliwością wynosi 4:1, natomiast przy podtypie z zaburzeniami koncentracji uwagi wynosi on już 1:1 (O'Regan 2005).

Ostatnią i chyba najważniejszą różnicą między klasyfikacjami ICD10 i DSM-IV jest to, że w praktyce pod opiekę lekarską na podstawie kryteriów

WHO trafia mniejsza grupa osób, ale z objawami o większym nasileniu, natomiast kryteria DSM-IV są mniej rygorystyczne, bardziej ogólne (Arcelus, Munden 2008). Niezależnie od różnic w klasyfikacjach należy zwrócić uwagę na fakt, jak złożonym i skomplikowanym zjawiskiem jest zespół nadpobudliwości psychoruchowej, nie jest to jednostka chorobowa, którą się ma bądź nie, ale niemal każdorazowo inny układ cech ulokowany na swoistym continuum między normą a zaburzeniem.

Analizując sytuację osób dorosłych z ADHD, problem pojawia się już w sytuacji diagnozy. Kryteria z ICD10 lub DSM-IV niekoniecznie odpowiadają sytuacji osób dorosłych. Ponadto niektóre objawy nie tyle zanikają, co zmieniają swoją postać. Podjęto więc próby stworzenia innego, adekwatnego narzędzia diagnostycznego. Jedno z nich opracował Paul Wender – tak zwane kryteria Utah (od nazwy stanu w USA). Najpierw trzeba ustalić, że objawy występowały już w dzieciństwie, a w wieku dorosłym widoczne są następujące symptomy:

- 1) nadmierna aktywność motoryczna,
- 2) zaburzenia koncentracji uwagi.

Ponadto muszą wystąpić przynajmniej dwa z następujących objawów:

- 1) chwiejność emocjonalna,
- 2) niezdolność do wykonywania zadań od początku do końca, brak organizacji pracy, zaplanowania czasu,
- 3) problemy z opanowaniem się,
- 4) impulsywność,
- 5) mała odporność na stres (Arcelus, Munden 2008).

Dorośli z ADHD często cierpią również na inne zaburzenia, jak np. zaburzenia lękowe czy zaburzenia afektywne. Tylko 14% wśród zdiagnozowanych pacjentów ma objawy związane tylko i wyłącznie z zespołem nadpobudliwości (Arcelus, Munden 2008).

Zastosowanie kryteriów z Utah to tylko jedna z możliwości diagnozy. Edward M. Hallowell i John J. Ratey opierając się na swojej praktyce klinicznej, uwzględniając również dodatkowe zjawiska lub objawy, zaproponowali następujące kryteria:

1. Przewlekłe zaburzenia charakteryzujące się co najmniej piętnastoma z niżej wymienionych zachowań:
 - a) poczucie braku osiągnięć, niespełnienia własnych celów,
 - b) trudności z organizacją,
 - c) ciągle odkładanie spraw na później i trudności z rozpoczęciem pracy,
 - d) wiele zadań rozpoczętych jednocześnie, trudności z ich dokończeniem,
 - e) skłonność do mówienia wszystkiego, co przyjdzie do głowy, bez rozważenia stosowności danej sytuacji,
 - f) częste szukanie silnych wrażeń,
 - g) paniczny strach przed nudą,
 - h) łatwe rozpraszenie się, trudności ze skupieniem uwagi,
 - i) kreatywność, intuicja, wysoka inteligencja,

- j) trudności z trzymaniem się wyznaczonych planów i przestrzeganiem procedur,
 - k) brak cierpliwości, mała odporność na frustrację,
 - l) impulsywność,
 - m) skłonność do niepotrzebnego i ciągłego zamartwiania się, oczekiwania rzeczy budzących niepokój, występujące zamiennie z nieuwagą lub lekceważeniem rzeczywistych niebezpieczeństw,
 - n) poczucie niepewności,
 - o) zmiany nastroju, szczególnie gdy chory nie jest niczym zaabsorbowany,
 - p) pobudzenie,
 - q) skłonność do uzależnień,
 - r) ciągle problemy z poczuciem własnej wartości,
 - s) nieprawidłowy ogląd samego siebie,
 - t) przypadki ADHD, choroby afektywnej dwubiegunowej lub depresji w rodzinie.
2. Przypadek ADHD w dzieciństwie.
3. Brak innych wyjaśnień w kategoriach medycznych (Hallowell, Ratey 2004).

Każde z podanych kryteriów można uznać za spełnione tylko wtedy, gdy dane zachowanie pojawia się częściej niż u większości osób na tym samym poziomie rozwoju intelektualnego. Podstawowa różnica między tą propozycją diagnozy a kryteriami z Utah polega na tym, że uwzględnia ona występowanie zespołu ADHD bez objawu nadpobudliwości. Według E.M. Hallowella i J.J. Rateya część osób, zwłaszcza wśród kobiet, według obu kryteriów pasowało do klinicznego obrazu ADHD, nie wykazując przy tym nadpobudliwości.

Diagnoza zespołu hiperkinetycznego u osób dorosłych nie jest kwestią doprecyzowaną i jednoznaczną. Nieco inaczej jest z etiologią zaburzenia, gdyż wiedza na ten temat została wypracowana już na gruncie badań nad ADHD u dzieci. Jak twierdzi Sabine Bernau, *ADHD nie powstaje na bazie takiej czy innej sytuacji życiowej danego człowieka, o jego pojawianiu się decydują czynniki biologiczne* (Bernau 2007, s. 29). Szukając przyczyn zespołu hiperkinetycznego, naukowcy uwzględniają zarówno czynniki związane z naturą, genami, jak i te związane z wychowaniem, środowiskiem życia dziecka. Jest to zatem klasycznym przykładem bio- i psychospołecznego zaburzenia, którego objawy są wynikiem wyjątkowej struktury biologicznej, konstrukcji psychologicznej, doświadczeń życiowych jednostki oraz środowiska, w którym żyje (Arcelus, Munden 2008). Wśród dominujących kierunków myślenia w temacie etiologii zespołu hiperkinetycznego należy wymienić wyjaśnienia **ewolucyjne i biologiczne** oraz **genetyczne**.

Grupa wyjaśnień **ewolucyjnych i biologicznych** odwołuje się do antropologii. W świetle tych teorii zaznacza się, że objawy, które dziś składają się na zespół hiperkinetyczny, były w społeczeństwie przedrolniczym uznawane za cechy pożądane. Myśliwy na polowaniu nie miał czasu na to, by zastanawiać się nad groźącym niebezpieczeństwem, czy pozwolić sobie na przeoczenie istotne-

go szczegółu. Sytuacja ta uległa zmianie wraz z rozwojem rolnictwa – na pierwszy plan wysunęły się umiejętności związane ze starannością, dużym nakładem systematycznej pracy, dokładnym planowaniem działań (Arcelus, Munden 2008).

Należy zauważyć, że ADHD występuje ze zbyt dużą częstotliwością w całej populacji, aby być chorobą, która z definicji stawia osobę z zespołem hiperkinetycznym w niekorzystnej sytuacji. Wśród zalet, jakie posiada osoba z ADHD, wymienić należy: bardzo dużą czujność, zdolność do uzyskiwania i przetwarzania informacji wszystkimi zmysłami równocześnie, szybkie przeszukiwanie otoczenia, gotowość do skoku lub ucieczki. Cechy te niewątpliwie były przydatne w społeczeństwie myśliwych czy ludzi prowadzących koczowniczy tryb życia. Współcześnie jednak preferuje się zupełnie inne zachowania czy umiejętności. Nie trzeba walczyć o pożywienie ani być w każdej chwili gotowym do ucieczki, liczą się: ograniczona impulsywność, zdolności analityczne, umiejętność planowania, rozwiązywania problemów czy kontrola swojej aktywności. Tym samym osobom z ADHD jest trudno odnaleźć się we współczesnym społeczeństwie (Arcelus, Munden 2008).

W podobny sposób E.M. Hallowell i J.J. Ratey tłumaczyli nasilenie występowania zespołu hiperkinetycznego w USA, łącząc je z przekazywaniem ADHD na drodze genetycznej. Kolonizatorzy, którzy wyruszyli na podbój nowo odkrytych ziem, często byli osobami, które nie potrafiły usiedzieć na miejscu, potrzebowały nowych doświadczeń i stymulacji. Według wspomnianych autorów znaczna część osób wyruszających na podbój Ameryki byli to ludzie z zespołem hiperkinetycznym, co zostało przekazane w genach kolejnym pokoleniom (Hallowell, Ratey 2004). Mimo iż koncepcje te nie wyjaśniają w całości etiologii zespołu hiperkinetycznego, odgrywają jednak istotną rolę w postrzeganiu tego zaburzenia – zwracają uwagę nie tyle na samą osobę dotkniętą zaburzeniem, co na warunki, w których przyszło jej żyć.

Wyniki licznych badań wskazują na to, że ADHD jest zaburzeniem dziedzicznym, co potwierdzałoby zasadność **wyjaśnień genetycznych**. Badania przeprowadzone wśród bliźniąt jednojajowych wykazały, że jeżeli jedno z nich ma ADHD, to w 80–90% drugie też cierpi na to zaburzenie. Prawdopodobnie występowanie zespołu hiperkinetycznego jest uwarunkowane kilkoma genami (warianty genów układu dopaminergicznego – receptora D4 oraz transportera dopaminy) (Arcelus, Munden 2008).

Obecnie przyjmuje się, że pierwotną przyczyną ADHD są zaburzenia neurologiczne związane z mikrouszkodzeniami płatów czołowych mózgu (a zatem obszaru odpowiedzialnego za kontrolowanie impulsów oraz kierowanie uwagą). Te z kolei w 70% przekazywane są genetycznie. Pozostałe 30% może być wywołane chorobami mózgu, uszkodzeniami mózgu na skutek fizycznego urazu głowy bądź pod wpływem toksyn (Górka 2005). Materiały przekąźnikowe rozpadają się zbyt szybko, przez co zmniejsza się ich działanie. Ponadto w niektórych obszarach mózgu występuje niedokrwienie, tym samym ważne części mó-

zgu otrzymują mniej glukozy (rezultatem tego jest brak energii w komórkach nerwowych) (Bernau 2007). Pod wpływem zmian w układzie dopaminergicznym u osób z ADHD występuje mniejsza objętość mózdzku, płatów skroniowych i całego mózgowia (Bobula 2006).

Szukając przyczyn, należy podkreślić, że objawy zespołu hiperkinetycznego sprawiają, że wychowywanie dziecka jest trudniejsze, w żadnym przypadku jednak błędy wychowawcze nie generują pierwotnych symptomów zaburzenia (Górka 2005). Obalone zostały również teorie, według których za przyczynę powstania zespołu hiperkinetycznego uważano niewłaściwą dietę, alergie, niewłaściwy poziom cukru we krwi, oglądanie telewizji czy gry komputerowe (Bobula 2006).

Zespół hiperkinetyczny nie musi wiązać się tylko i wyłącznie z negatywnymi konsekwencjami. Osoby z ADHD potrafią często „zarażać” innych swoją wyjątkową osobowością, pracować bez przerwy przez bardzo długi czas, podejmować szybkie i trudne decyzje. Cechuje je kreatywność i mnogość pomysłów, nie boją się pracy „na własny rachunek” (Bobula 2006). Bardzo dobrze sprawdzają się w roli żołnierzy, przedsiębiorców, lekarzy bądź ratowników pogotowia ratunkowego, pilotów sił powietrznych czy policjantów. Częściej niż inni mają wizjonerskie wyobrażenia, wymyślają kreatywne rozwiązania czy śmiałe plany, jednak w obliczu niepowodzenia (przeważnie spowodowanego przez zaburzenie) szybko tracą nadzieję (Hallowell, Ratey 2004). Dorośli z ADHD mają problemy w nauce, w pracy, w życiu osobistym. Niejednokrotnie trudność sprawiają im kwestie prozaiczne dla ludzi zdrowych jak chociażby słuchanie wykładu, czytanie książki, jazda samochodem czy rozmowa, ponieważ zbyt szybko tracą wątek. Często osobom z nadpobudliwością przykleja się etykietkę lenia, spóźnialskiego, zapominalskiego czy po prostu osoby niezdyscyplinowanej (Bernau 2007).

Podobnie jak u dzieci obraz dorosłej osoby z ADHD jest inny w zależności od płci. Kobiety z ADHD żyją szybciej, „na wysokich obrotach”, a zadania wykonują w dużym pośpiechu. Do tego dochodzi niemożność pogodzenia się z rutyną dnia codziennego. Nieobce są im problemy ze spóźnianiem się, gubieniem rzeczy czy brakiem zorganizowania, co – w połączeniu z obrazem kobiety jako tej, która wprowadza ład i porządek do domowego zacisza – powoduje spadek poczucia własnej wartości.

Dziewczynki z ADHD z przewagą problemów z koncentracją uwagi nie stwarzają trudności wychowawczych w szkole, co najwyżej sprawiają wrażenie nieobecnych. Potrafią dostosować się do stawianych im wymagań, tym samym często w ogóle nie są diagnozowane, a problemy z nauką czy później w życiu zawodowym pojawiają się z opóźnieniem (porównując do chłopców z ADHD). Dodatkowo w okresie dojrzewania nakładają się na tę sytuację problemy zdrowotne związane z dotkliwym przechodzeniem zespołu napięcia przedmiesiączkowego, uczucie wyczerpania, wahania nastrojów czy migreny w czasie okresu. Prawdopodobnie jest to związane ze szczególną wrażliwością (reaktywnością)

układu nerwowego kobiet z ADHD, a także wzrastającym w okresie dojrzewania poziomem estrogenu (Bernau 2007).

W przypadku dziewcząt cierpiących na ADHD z nasilonymi zaburzeniami z zakresu nadpobudliwości psychoruchowej w okresie dojrzewania objawy nadruchliwości, mogłoby się wydawać, że zupełnie ustępują (problemy z koncentracją uwagi pozostają, zmienia się motoryka i impulsywność). Bardziej prawdopodobnym jest jednak, że tylko przeobrażają się w ciągły stan wewnętrznego napięcia i niepokoju. O ile w życiu zawodowym przy odpowiedniej determinacji kobiety z ADHD są w stanie podporządkować sobie otoczenie, wprowadzić do niego niezbędne minimum ładu, o tyle często nie starcza im siły, by tak samo funkcjonować w życiu prywatnym, gdzie borykają się z wieloma problemami psychicznymi wynikającymi z zaburzonego poczucia własnej wartości i braku zrozumienia w najbliższym otoczeniu.

Nadruchliwość chłopców również często przeobraża się w wewnętrzny niepokój i nerwowość. Natomiast jeśli pozostaje niezmieniona, to mężczyźni podejmują zawody wymagające wzmożonej aktywności fizycznej, co pozwala dobrze ukierunkować symptomy zaburzenia (stają się wtedy mniej dotkliwe bądź nawet przydatne). Mimo to są też sytuacje, w których ADHD u mężczyzny jest bardziej niebezpieczne niż u chłopca – chociażby w kwestii jazdy samochodem (szybka jazda, niecierpliwość). Inną cechą mężczyzn z ADHD jest nadmierna wrażliwość, duża emocjonalność, a także nagłe zmiany nastroju, które mogą być wywołane przez zdarzenia obiektywnie mało istotne. Ponadto mają trudności ze słuchaniem rozmówcy (choć w dyskusji są w stanie bardzo zacięście bronić swojego zdania) i pracą w grupie. Dodatkowo dochodzą problemy z przyjmowaniem krytyki, co rzutuje na poczucie własnej wartości. Losy mężczyzn z ADHD są bardzo różne, a zależą przede wszystkim od tego, na ile przychylnie i akceptujące jest/było środowisko, w którym przyszło im wzrastać (Bernau 2007).

W świetle posiadanej wiedzy – jak podaje S. Bernau – (...) *stan trwałego wyleczenia z ADHD nie jest jeszcze osiągalny* (Bernau 2007, s. 7). Poszukiwania skutecznych metod ciągle trwają, a obecnie najczęściej stosowanymi są: **farmakoterapia, psychoterapia** oraz **inne oddziaływania** pomocne w walce z wtórnymi symptomami zespołu hiperkinetycznego. Jak twierdzi David Pentecost, najlepsze rezultaty osiąga się, stosując psychoterapię wraz z farmakologią (Pentecost 2005). Jednak i w tej kwestii zdania są podzielone, gdyż S. Bobula, powołując się na American Academy of Pediatrics, zaleca stosowanie terapii farmakologicznej wraz z terapią behawioralną jako przynoszących najlepsze rezultaty (Bobula 2006). Uzasadnionym wydaje się jednak stanowisko, że – ze względu na specyfikę formy – dla dzieci psychoterapia może być mało skuteczna, inaczej u osób dorosłych. Z całą pewnością natomiast terapia ADHD nie polega tylko na leczeniu farmakologicznym. Jest to użyteczna forma wspomaganie, ale nie należy uważać jej za terapię całościową (Hallowell, Ratey 2004).

Wśród **lekarstw** na ADHD dwie główne grupy to środki pobudzające i środki antydepresyjne. Do środków pobudzających zaliczamy m.in.: metylfenidat (np. Ritalin), dekstramfetaminę (np. Dexedrine) i pemolinę. Leki te działają na neuroprzekaźniki, które aktywizują lub pobudzają centralny układ nerwowy. U osób z ADHD skutkuje to większą zdolnością koncentracji i pełniejszej uwagi oraz poprawą nastroju. Podkreślić należy, że leki pobudzające – wbrew obiegowym opiniom – nie wprowadzają w stan narkotyczny, nie otepiają ośrodków zmysłów, nie odbierają kreatywności ani nie wywołują uzależnienia (oczywiście stosowane w przepisanych dawkach). Do środków antydepresyjnych zaliczamy m.in. dezypraminę (najczęściej stosowaną), imipraminę, klomipraminę, klonidynę czy fluoksetynę (np. Prozac, najskuteczniejszy przy ADHD połączonym z depresją) (Hallowell, Ratey 2004).

Bardzo trudno odpowiednio dobrać konkretny lek i właściwą dawkę, najczęściej dokonuje się to metodą prób i błędów i może trwać miesiącami. Według E.M. Hallowella i J.J. Ratey'a zastosowanie farmakoterapii jest skuteczne u 80% pacjentów ze zdiagnozowanym ADHD (Hallowell, Ratey 2004). Przyjmowanie leków nie jest też wolne od skutków ubocznych. S. Bobula wymienia wśród nich: utratę łaknienia, spadek wagi, zaburzenia rytmu serca, obniżenie progu drgawkowego (Bobula 2006). E.M. Hallowell i J.J. Ratey dodają do tej listy bezsenność, podwyższenie ciśnienia krwi, przygnębienie lub zmienność nastrojów (gdy organizm przyzwyczai się już do leku), mimowolne skurcze mięśni, jak też – charakterystyczne dla dezypraminy – suchość w ustach, tendencje do zatrzymywania moczu (Hallowell, Ratey 2004).

Jeżeli leczenie przynosi oczekiwane skutki, pacjentowi łatwiej jest się skupić, może nie przerywać wysiłku przez dłuższy czas, następuje zmniejszenie niepokoju, frustracji, drażliwości i łagodzenie nastroju. Na skutek wzmocnienia koncentracji efektywność działań wzrasta, ograniczony zostaje czas na rozproszenia, silniej panuje się nad impulsami. Wtedy można nauczyć się nowych sposobów zachowania i oduczyć starych, destrukcyjnych. Dodatkowo pojawiają się skutki wtórne – dobre samopoczucie, wyższa samoocena, większa pewność siebie (Bernau 2007). Jak podaje Iwona Górka, żaden lek nie leczy ADHD. Środki farmakologiczne likwidują bądź ograniczają pierwotne symptomy neurologiczne, pozwalając tym samym uzyskać symptomy wtórne, czyli osiągnięcie przez osobę z zespołem hiperkinetycznym jak najszerzej pojętej kontroli. Leki nie wywołują stałych zmian w neurochemii mózgu, dlatego trzeba przyjmować je przez całe życie (chyba że objawy całkowicie zanikną) (Górka 2005). Prawdą jest jednak, że najskuteczniej i najszybciej zapewniają poszerzenie rozpiętości uwagi i poprawiają koncentrację (Pentecost 2005). Tym samym łagodzą zaburzenie, ale nie leczą go, a ich stosowanie powinno opierać się na dokładnej diagnozie (Hallowell, Ratey 2004).

Niestety zastosowanie środków farmakologicznych obciążone jest licznymi mitami. Terapię lekami rozpoczyna się najczęściej od Ritalinu, dlatego że Dexedrine uważane jest za pospolity narkotyk, szkodliwy i uzależniający. U pa-

cjentów istnieją również wątpliwości natury emocjonalnej. Stosując farmakoterapię pamiętać należy przede wszystkim o tym, by osoba poddana jej zrozumiała swoje zaburzenie i została odpowiednio wyedukowana. W trakcie leczenia koniecznym jest ciągłe kontrolowanie nastroju, obserwowanie, jak zastosowane środki wpływają na codzienne funkcjonowanie i związki międzyludzkie osoby z ADHD. Leki przyjmować należy tylko i wyłącznie pod kontrolą lekarza, a przy ocenie skuteczności zasięgnąć opinii przynajmniej jednej osoby z otoczenia pacjenta, gdyż sam pacjent może nie zdawać sobie sprawy z tego, że lek dobrze działa (Hallowell, Ratey 2004).

Zasadność stosowania **psychoterapii** opiera się według E.M. Hallowella i J.J. Rateya na tym, że (...) *wewnętrzne poczucie, że ktoś rozumie, może leczyć lepiej niż leki i porady* (Hallowell, Ratey 2004, s. 98). Jest ona wskazana ze względu na problemy z samooceną, niepokojem i depresją, które towarzyszą osobie z ADHD. Z pierwotnymi problemami można radzić sobie, stosując leki czy korzystając z pomocy trenera, natomiast wtórne objawy psychologiczne leczy się właśnie na drodze psychoterapii. Według wspomnianych autorów (...) *osoba z ADHD najbardziej skorzysta na leczeniu, jeżeli znajdzie terapeutę, który zna się zarówno na zaburzeniu, jak i na psychoterapii* (Hallowell, Ratey 2004, s. 263). Nie jest to jednak psychoterapia prowadzona według zasad tradycyjnej psychoanalizy, gdzie pacjent opowiada o tym, co mu się przypomina, a ingerencja terapeuty ograniczona jest do minimum. W przypadku osób z ADHD taki sposób prowadzenia terapii tworzyłby poczucie zagubienia i chaosu. Potrzebne jest natomiast nadanie spotkaniom struktury i kierunku. Psychoterapeuta pilnuje, by pacjent kontynuował poruszany temat, nie odbiegał od niego zbyt daleko, zmierzał w wyznaczonym wspólnie kierunku rozmowy. Najczęściej można spotkać się z terapią indywidualną, jednak jest jeszcze terapia grupowa, rodzinna czy terapia par (Bobula 2006).

W terapii grupowej w spotkaniach prowadzonych przez terapeutę uczestniczą osoby dotknięte zespołem hiperkinetycznym. Podczas spotkań pacjent ma kontakt z osobami z tym samym problemem, dzięki czemu zaangażowani ludzie mogą uczyć się od siebie nawzajem. Przez dzielenie się doświadczeniami potwierdzana jest prawdziwość tego, co spotyka ludzi z ADHD, tym samym eliminuje się poczucie osamotnienia, a buduje poczucie przynależności. W trakcie pracy można odtwarzać różne sytuacje z życia, przepracowywać je, szukać rozwiązań, uzyskiwać informacje zwrotne o swoim zachowaniu od osób, które dzielą tę samą rzeczywistość choroby (Hallowell, Ratey 2004).

Wśród metod leczenia ADHD pojawia się również **terapia behawioralna**. Opiera się na prostych zabiegach wspomagających motywację do pracy osoby z ADHD. Najczęściej dokonuje się to przez różnego rodzaju nagrody (materialne, społeczne, symboliczne) bądź też kary wynikające z logicznych konsekwencji podejmowanych niekorzystnych działań (Bobula 2006). Innym sposobem radzenia sobie z ADHD jest idea zaangażowania trenera. Może nim być psychoterapeuta osoby z zespołem hiperkinetycznym, ale nie jest to konieczne. Zada-

niem trenera jest pilnowanie, by „gracz” był skupiony na zadaniu, by nie wracał do złych nawyków i udzielanie mu wsparcia. Taka forma pomocy realizowana jest przede wszystkim w oparciu o codzienne rozmowy, w których zadaje się tzw. pytania HOPE. Dotyczą one kolejno: pomocy (*Help*), obowiązków (*Obligations*), planów (*Plans*) i zachęty (*Encouragement*) osoby z ADHD. W tego typu oddziaływaniach niezwykle ważną jest systematyczność, pozytywne nastawianie i autentyczne zaangażowanie trenera (Hallowell, Ratey 2004).

Kolejna popularna na świecie (jednak nie w Polsce ze względu na wysokie koszty) metoda leczenia ADHD to zabiegi EEG – **biofeedback** (biologiczne sprzężenie zwrotne). Jest to leczenie opierające się na założeniu, że mózg osoby z zespołem hiperkinetycznym funkcjonuje na niewłaściwych falach, zatem należy wymusić na nim funkcjonowanie we właściwym zakresie fal. Jest to metoda biologiczna niemająca skutków ubocznych, a według badań amerykańskich pomocna w $\frac{3}{4}$ przypadków (głównie przez poprawienie koncentracji uwagi). Innym nowatorskim pomysłem leczenia jest suplementacja kwasami nienasyconymi Omega-3 (EPA) i Omega-6 (DHA). Według badań brytyjskich pozytywnie wpływa na redukcję objawów związanych z impulsywnością i nadruchliwością oraz koncentrację uwagi. Jest tańsza i bezpieczniejsza niż leczenie farmakologiczne, nie ma skutków ubocznych, poza tym może odbywać się bez kontroli lekarza (Bobula 2006).

Leczenie osób dorosłych cierpiących na ADHD zawsze powinno rozpocząć się od dokładnej diagnozy. Następnie bardzo ważnym elementem całego procesu jest przywrócenie nadziei, że z zaistniałymi problemami i zawiłymi sytuacjami życiowymi można sobie poradzić. Dopiero na takim podłożu trzeba podjąć kroki związane z dokładnym wyjaśnieniem specyfiki zjawiska, udzieleniem niezbędnego wsparcia i opieki. W dalszej kolejności przychodzi czas na podjęcie terapii, zaangażowanie osoby trenera czy też leczenie farmakologiczne (Bernau 2007).

Ludzie z ADHD często wkraczają w dorosłe życie z negatywnym bagażem doświadczeń wyniesionych z dzieciństwa. Diagnoza zaburzenia dokonuje się u nich na podstawie klasyfikacji medycznych, ale ze względu na ich częściowe niedostosowanie do sytuacji osób dorosłych wykorzystuje się np. kryteria z Utah. Na dzień dzisiejszy wiadomo, że ADHD w większości przypadków przekazywane jest na drodze dziedziczenia, należy jednak pamiętać o ewolucyjnych i biologicznych wyjaśnieniach kładących nacisk na to, jak zmienił się styl życia i tym samym cechy mniej bądź bardziej pożądane w społeczeństwie. Dorosłym z ADHD ciężko sprostać tak postawionym wymogom społecznym, przez co często – mimo licznych zalet – nie mogą odnaleźć swojego miejsca. Każdy sposób radzenia sobie, który okazuje się pomocnym w funkcjonowaniu społecznym osoby z ADHD, może zostać włączony do systemu działań związanych z leczeniem zaburzenia. Można wyróżnić kilka grup oddziaływań: edukację, zmianę struktury wewnętrznej (obrazu samego siebie) i struktury zewnętrznej (elementy codziennego życia, sposoby lepszej organizacji i kontroli) oraz zor-

ganizowanie wsparcia z zewnątrz. To ostatnie okazuje się szczególnie ważne, ze względu na często doświadczane uprzednio odrzucenie w szkole, pracy, środowisku życia (Hallowell, Ratey 2004).

Zespół hiperkinetyczny u osób dorosłych jest zjawiskiem stosunkowo słabo poznanym. Częściowo obszar badań związanych z tym zaburzeniem u dzieci (jak np. kwestie etiologii) pokrywa się z tematyką ADHD wśród dorosłych. Jednak ze względu na towarzyszące zaburzenia dodatkowe, inne role społeczne podejmowane przez osoby dorosłe czy odmienne sposoby leczenia i radzenia sobie z zaburzeniem, wymaga omawiania w kontekście danej grupy wiekowej. Ważne, by zjawiska występowania ADHD nie ograniczać do świata dzieci i mieć świadomość specyfiki sytuacji osób dorosłych cierpiących na zespół hiperkinetyczny.

Bibliografia

1. Arcelus J., Munden A. (2008), *ADHD Nadpobudliwość ruchowa*, BELLONA, Warszawa.
2. Barkley R. A. (2009), *ADHD Podjąć wyzwanie*, Zysk i S-ka, Poznań.
3. Bernau S. (2007), *ADHD u dorosłych*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
4. Bobula S. (2006), *ADHD dar specyficzny*, Wydawnictwo św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, Kraków.
5. Górka I. (2005), *Mały nieszczęśliwy człowiek z ADHD*, Edukacyjna.pl, Kraków.
6. Hallowell E.M., Ratey J.J. (2004), *W świecie ADHD*, Media Rodzina, Poznań.
7. Marczak A. (2006), *Program pracy z dzieckiem z objawami nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD) w przedszkolu lub szkole*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
8. O'Regan F.J. (2005), *ADHD*, K.E. Liber, Warszawa.
9. Pentecost D. (2005), *Wychowywać dziecko z ADD i ADHD*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
10. Spohrer K.E. (2006), *Pomóż dziecku z... ADHD*, K.E. Liber, Warszawa.

Recenzent: dr hab. Wojciech Horyń, prof. WSH

Hyperkinetic syndrome (ADHD) in adults

Key words: ADHD, hyperkinetic syndrome, adults' functioning, therapy.

Summary: The article describes hyperkinetic syndrome occurring in adult people. It explains what this disorder is and how it can be diagnosed on the basis of ICD10 and DSM-IV classifications. It also introduces dominant hypotheses on the origin of ADHD. The main part contains description of a situation of adult people suffering from ADHD – their advantages and disadvantages, as well as their ways of functioning (including individual and social consequences of this disorder). The last aspect mentioned is treatment possibilities and other kinds of coping with hyperkinetic syndrome and effectiveness of these means.

Tłumaczenie: Katarzyna Kalinowska

Dane do korespondencji:

Mgr Kinga Karteczka

doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego

e-mail: kinga.karteczka@uj.edu.pl

TEORIA I PRAKTYKA ANDRAGOGICZNA ZA GRANICĄ

Alina Matlakiewicz

UCZENIE SIĘ DOROSŁYCH W KONTEKŚCIE SPOŁECZNYM. KLUCZOWE ZAŁOŻENIA TEORII PETERA JARVISA

Słowa kluczowe: społeczne uczenie się, uczenie się oparte na doświadczeniu, refleksyjność.

Streszczenie: W artykule odwołano się do koncepcji uczenia się dorosłych Petera Jarvisa, który lokuje je w kontekście społecznym. Autorka analizuje rozumienie pojęcia i procesu uczenia się według P. Jarvisa, który stale powraca do tego obszaru badań, modyfikując swoje podejście. W tekście został przedstawiony model procesu uczenia się, który został stworzony na bazie krytyki cyklu uczenia się Davida Kolba oraz zweryfikowany w badaniach z grupami uczących się dorosłych. W końcowej części artykułu autorka koncentruje się na inspiracjach i kontrowersjach tej koncepcji.

Celem artykułu jest przybliżenie kluczowych założeń teorii społecznego uczenia się dorosłych Petera Jarvisa – wybitnego brytyjskiego andragoga i socjologa edukacji. Peter Jarvis jest emerytowanym profesorem Uniwersytetu Surrey w Guildford koło Londynu, gdzie przez kilka lat pełnił funkcję dyrektora Wydziału Studiów Edukacyjnych. Posiada tytuł profesora honorowego Uniwersytetu Georgia w USA i Uniwersytetu Pecs na Węgrzech. Uzyskał również doktorat z zakresu socjologii edukacji na Uniwersytecie w Helsinkach. Jest członkiem Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych (EAEA), a także honorowym członkiem wielu stowarzyszeń edukacji dorosłych w różnych częściach świata. W latach 1999–2000 pełnił funkcję Prezydenta Brytyjskiego Stowarzyszenia Edukacji Międzynarodowej i Porównawczej. Jest autorem ponad dwudziestu książek oraz współautorem dziewięciu przetłumaczonych na dwa-

dzieścia języków. Do najbardziej znanych należą: *Adult Learning in the Social Context* (1987), *Paradoxes of Learning: on Becoming an Individual in Society* (1992), *Adult and Continuing Education* (1995), *The Practitioner-Researcher* (1999), *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (2004), *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning* (2006), *Learning to Be a Person in Society* (2009).

Teoria Petera Jarvisa jest lokowana przez teoretyków (Illeris 2006, Malewski 2010¹) jako sytuująca uczenie się dorosłych w kontekście społecznym. Jej kluczowe tezy Peter Jarvis zawarł początkowo w dwóch publikacjach: *Adult Learning in the Social Context* (1987) oraz *Paradoxes of Learning on becoming an individual in society* (1992). Stanowią one kamień węgielny dla dalszych rozważań zawartych w kolejnych książkach.

W publikacji *Adult Learning in the Social Context* autor przyjął założenie uwolnienia się od dominującej w badaniach nad uczeniem się perspektywy psychologicznej i przeprowadził analizę procesu uczenia się ze społecznego punktu widzenia. Nie oznaczało to negocjowania czy odrzucenia osiągnięć psychologii w tym zakresie, a wyjście z pewnego schematu myślenia, podważanie „zastanego”, otwarcie się na nowe perspektywy badawcze.

Istota uczenia się

W jaki sposób Peter Jarvis definiuje pojęcie uczenia się? Wychodząc od krytycznej analizy ujęć takich teoretyków jak: R. Borger i A. Seaborne, E.R. Hilgard, R.C. Atkinson i R.L. Atkinson, B. Skinner, J.B. Watson, D. Kolb, P. Freire, M. S. Knowles, G.D. Yonge, Peter Jarvis wskazuje na społeczny wymiar uczenia się. Zwraca uwagę na to, że uczenie się nie jest wyłącznie procesem psychicznym, który odbywa się w izolacji od świata, w którym żyje uczeń. Otoczenie jest nieodłączną jego częścią, do której człowiek odnosi się i które stale na niego oddziałuje. Każda osoba „wradza się” w społeczeństwo, które już stworzyło własną niepowtarzalną kulturę, wyrażoną jako suma wartości, wierzeń, postaw itp. Kultura ta jawi się jako coś obiektywnego dla jednostki i jest nabyta przez każdego członka społeczeństwa w procesie socjalizacji, także poprzez uczestnictwo w edukacji formalnej – pisze Jarvis. Ze względu na fakt, że jest to zjawisko wspólne, kultura traktowana jest jako obiektywna, natomiast P. Jarvis zwraca uwagę, że precyzyjniej byłoby określić ją jako zobiektywizowaną. Transmisja kultury odbywa się poprzez interakcję pomiędzy jednostką, którą można określić mianem ucznia a inną osobą, którą można traktować jako nauczyciela.

¹ M. Malewski określił tę koncepcję jako teorię uczenia się egzystencjalnego.

Jednak w innej interakcji lub w innym momencie tej samej interakcji uczeń może stać się nauczycielem. Tym samym każda interakcja może być traktowana jako potencjalny proces nauczania i uczenia się i w jej trakcie każdy uczestnik może odgrywać rolę zarówno nauczyciela, jak i ucznia (Jarvis 1987, s. 12).

Dodatkowo istnieją inne procesy, dzięki którym jednostka uzyskuje wiedzę na temat – jak to określa P. Jarvis – „kultury społeczeństwa” (choćby poprzez media, czytanie książek itp.). Powołując się na P.L. Bergera i T. Luckmanna autor stwierdza, że większość dyskusji na temat socjalizacji koncentruje się na tym procesie w kontekście dzieciństwa. Socjologowie nazywają ten wstępny proces mianem socjalizacji pierwotnej, podczas gdy z socjalizacją wtórną mamy do czynienia wówczas, *gdy już zsocjalizowana osoba jest wprowadzana do nowego obszaru obiektywnego świata w swoim społeczeństwie (Jarvis 1987, za Berger, Luckmann 1967)²*. Oznacza to, że uczenie się odbywa się na przestrzeni całego życia człowieka, kiedykolwiek pojawiają się nowe doświadczenia i jednostka wchodzi w nowe interakcje, a interakcje – niezaprzeczalnie – mają charakter społeczny.

Peter Jarvis przekonuje, że w każdej części jednostki odzwierciedla się jej społeczny aspekt, począwszy od języka, którym się porozumiewamy. Wrastając w społeczeństwo stajemy się jego odzwierciedleniem, odbiciem sumy doświadczeń społecznych. *Jednakże kultura nie jest monolitycznym, niezróżnicowanym zjawiskiem, różni się w zależności od klasy społeczno-ekonomicznej, mniejszości etnicznej, regionu czy nawet płci. Każda z tych różnic może być traktowana jako sub-kultura (Jarvis 1987).* A każdy człowiek internalizuje pewną zobiektywizowaną subkulturę.

Peter Jarvis zwraca uwagę na dwukierunkowość wpływu społecznego. Z jednej strony środowisko wpływa na jednostkę, kształtując ją, z drugiej strony jednostka wpływa na swoje otoczenie, przyczyniając się do jego zmiany.

Wszystkie aspekty związane z jednostką są do pewnego stopnia odbiciem struktury społecznej. Jednak nie jest to wyłącznie nabyty czy receptywny proces, w którym „ja” społeczne wpływa na sposób, w jaki jednostki postrzegają i interpretują swoje doświadczenie z życia społecznego. Nie polega to wyłącznie na otrzymywaniu wyobrażeń płynących „z kultury” i ich wdrukowywaniu. Raczej jest to proces, który następuje w myślach, a następnie uzewnętrznia się. Faktycznie jednostki modyfikują to, co jest otrzymywane, a ta zmieniona wersja jest transmitowana do innych ludzi w interakcji społecznej (Jarvis 1987, s. 14).

Akcentując w uczeniu się aspekt społeczny, P. Jarvis wraz z C. Griffinem i J. Holfordem wskazali trzy kluczowe cechy wspólne społecznego uczenia się. Należą do nich:

- społeczny charakter celów uczenia się;
- uczenie się poprzez relacje społeczne, w jakich jednostka pozostaje z innymi;
- społeczna konstrukcja procesu poznawania (Jarvis i in. 2003).

² Tamże, s. 13, za: P.L. Berger, T. Luckmann, *The Social Construction of Reality*, Allen Lane, London 1967, s. 150.

Ponieważ uczenie się ma miejsce w kontekście społecznym, to uczeń jest w pewnym zakresie „konstruktem społecznym”. Żeby jednak nie postrzegać tego jednowymiarowo to P. Jarvis podkreśla, że uczenie się powinno być traktowane zarówno jako zjawisko społeczne, jak i indywidualistyczne.

Proces uczenia się dorosłych

W początkowych publikacjach Peter Jarvis traktował³ uczenie się jako proces transformowania doświadczeń w wiedzę, umiejętności i postawy (Jarvis 1987). Widoczne są w tym ujęciu wpływy teorii Johna Dewey’a, który podkreślał znaczenie doświadczenia w uczeniu się, akcentując jednak, że nie wszystkie doświadczenia w równym stopniu są kształcące (Philips, Solis 2003). Niektóre wręcz mają negatywny wpływ na jednostkę, aczkolwiek nadal należy rozpatrywać je w kategorii uczenia się (Dewey 1938, za Jarvis 1992). Peter Jarvis definiuje doświadczenie jako coś, co spotyka jednostkę i w co jednostka jest zaangażowana, zazwyczaj jako rezultat świadomego postępowania. Reakcja na doświadczenie może skutkować uczeniem się. Jak podkreśla autor, uczenie się i doświadczenie nie są synonimiczne, aczkolwiek istnieją między nimi elementy wspólne.

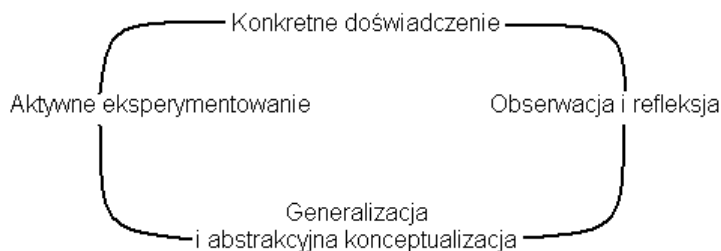
Tworząc własną koncepcję procesu uczenia się, Peter Jarvis za punkt wyjścia przyjął charakterystykę i krytykę koncepcji Davida Kolba, który jest autorem cyklu uczenia się.

Według Kolba istnieją cztery elementy uczenia się: konkretne doświadczenia, refleksyjna obserwacja, abstrakcyjna konceptualizacja i aktywne eksperymentowanie⁴.

Rozmieszczenie elementów w modelu wskazuje na ich cykliczność, jednak nie ma tu wskazanego początku i końca. Proces uczenia się może rozpocząć się od każdego z elementów. Z tym założeniem polemizuje Peter Jarvis. Zauważa również, że Kolb nie wyjaśnia, co się dzieje z uczniem w tym procesie. Nie udziela również odpowiedzi na następujące pytanie: W jaki sposób sytuacja ponownego znalezienia się w podobnej sytuacji oddziałuje na uczącego się? Ponadto Peter Jarvis zauważa, że jeśli uczeń analizuje złożony matematyczny model, to kolejnym stadium będzie raczej refleksja aniżeli aktywne eksperymentowanie, zatem strzałki powinny być skierowane w obu kierunkach (Jarvis 1987).

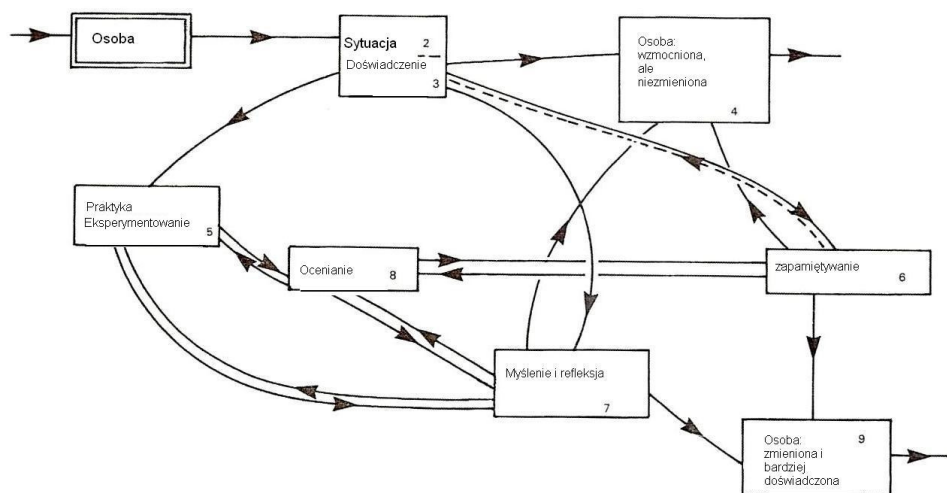
³ W najnowszych publikacjach – do czego odnoszę się na końcu artykułu – P. Jarvis nadal mówi o transformowaniu doświadczeń, jednak nie tylko w wiedzę, umiejętności i postawy, ale również w wartości, emocje, wierzenia i przekonania.

⁴ W artykule nie omawiam szerzej koncepcji D. Kolba, ponieważ jest ona powszechnie znana, przytaczam ją jako punkt wyjścia do analizy teorii P. Jarvisa.



Schemat 1. Cykl uczenia się D. Kolba

Źródło: P. Jarvis, Towards a Comprehensive Theory of Human Learning, Routledge, London New York 2006, s. 8.



Schemat 2. Model procesu uczenia się Petera Jarvisa

Źródło: P. Jarvis, Adult Learning in the Social Context, Croom Helm, London – New York – Sydney 1987, s. 25.

Chcąc poddać weryfikacji prawdziwość cyklu stworzonego przez D. Kolba, Peter Jarvis przeprowadził badania w trakcie prowadzonych przez siebie warsztatów dotyczących uczenia się dorosłych. Uczestnicy początkowo nie zostali powiadomieni o uczestnictwie w projekcie badawczym, ponieważ – zdaniem P. Jarvisa – wprowadziłoby to wiele wątpliwości do opinii osób badanych, mogliby być nadmiernie krytyczni wobec własnych teorii. Badania zostały przeprowadzone w trakcie warsztatów, które odbywały się od wiosny 1985 r. do kwietnia 1986 r. P. Jarvis poddał badaniom dziewięć grup warsztatowych (dwieście osób): uczestnikami czterech grup byli andragodzy z Wielkiej Brytanii, dwóch grup – nauczyciele, którzy uczestniczyli w studiach niestacjonarnych

z edukacji dorosłych (włączając w to doktorantów) na Uniwersytecie w Tennessee, jedną stanowili tutorzy Uniwersytetu Otwartego, kolejną nauczyciele pielęgniarstwa, ostatnia została zorganizowana w szkole dla nauczycieli kształcących dzieci i młodzież w wieku 8–18 lat. Około dwustu kolejnym osobom poddano do dyskusji wypracowany model procesu uczenia się (Jarvis 1999).

Poniżej uwidocznionych zostało **dziewięć typów reakcji na potencjalne sytuacje uczenia się**. Wśród nich można wyodrębnić trzy jałowe i sześć owocnych trajektorii⁵ uczenia się, a wśród nich bezrefleksyjne i refleksyjne uczenie się.

I. Jałowe trajektorie uczenia się:

Typ 1 – Domniemanie (ścieżka 1 → 4)

Tego rodzaju sytuacje przydarzają się większości osób w zwyczajnych codziennych interakcjach. Te wzory zachowań są wyuczane w procesie socjalizacji, od urodzenia, nie są bowiem wrodzone. Jednak nie należy ograniczać postrzegania socjalizacji jako procesu, który ma miejsce wyłącznie w dzieciństwie, bowiem mamy również do czynienia z socjalizacją wtórną – w dorosłości. Ucząc się i internalizując kulturowe oczekiwania, jednostki zachowują się w sposób, w jaki odkryli, że będzie przynosił im akceptację osób, z którymi wchodzi w interakcje. Im częściej człowiek powtarza dane zachowania w podobnej sytuacji, tym bardziej je internalizuje, powodując, że stają się one jego drugą naturą. Znana sytuacja działa jak bodziec, na który jednostka odpowiada reakcją w postaci zastosowania określonego wzoru zachowania.

Typ 2 – Brak rozważania (ścieżka 1 → 4)

Istnieje kilka przyczyn, dla których ludzie nie reagują na możliwość doświadczenia uczenia się. Część jest zbyt zajęta, inni – będący w tradycyjnej sytuacji nauczania, w trakcie przedstawiania treści przez wykładowcę przeoczą możliwość zaistnienia uczenia się, ze względu na wielość prezentowanych idei.

Typ 3 – Odrzucenie (ścieżka 1 → 4)

Nie każdy korzysta z pojawiających się możliwości, które przyczyniają się do jego rozwoju. Tego typu postawę można wyjaśnić niechęcią do samego uczenia się lub brakiem zainteresowania jego przedmiotem. Niekiedy uczenie się nie zaistnieje z powodu niewiary jednostki w swoje możliwości.

II. Bezrefleksyjne reakcje na potencjalne sytuacje uczenia się:

Typ 4 – Przedrefleksyjne (ścieżki 1 → 3 → 6 → 4 lub 9⁶)

Jest to forma uczenia się, która pojawia się jako rezultat pojawiających się w codziennym życiu doświadczeń, nad którymi nie zastanawiamy się, a jedynie ich doświadczamy. Wówczas ma miejsce uczenie się incydentalne.

⁵ Tłumaczenie: „jałowe trajektorie uczenia się” zaczerpnęłam od M. Malewskiego, który stosuje je w odniesieniu do Modelu procesów uczenia się autorstwa P. Jarvisa z 2004 r. Por. M. Malewski, op.cit., s. 102.

⁶ Ścieżki zostały wskazane zgodnie z późniejszą publikacją P. Jarvisa (2006), kiedy już nastąpiła ich weryfikacja na drodze dalszych dyskusji i badań.

Typ 5 – Praktyka (ścieżki 1 → 3 → 5 → 8 → 6 → 4 lub 9)

Dzięki praktykowaniu w określonej sytuacji społecznej jednostka uczy się podstawowych umiejętności (*basic skills learning*). Tradycyjnie ta forma uczenia się ograniczana była do szkoleń pracowników fizycznych lub do treningów w zakresie dochodzenia do wysokiej sprawności fizycznej. Niemniej jednak praktykowanie również odnosi się do nabywania umiejętności społecznych podczas procesu świadomego naśladownictwa.

Typ 6 – Zapamiętywanie (ścieżki 1 → 3 → 6 → 8 → 4 lub 9)

Ta reakcja na potencjalną sytuację uczenia się jest dyskutowana najszerzej ze wszystkich kategorii, szczególnie w kontekście edukacji dzieci. Oczekuje się od ucznia, że będzie w stanie odzwierciedlić treści, które są przedmiotem nauczania. Tego typu podejście jest charakterystyczne dla frontalnego stylu nauczania, wywodzącego się z koncepcji behawiorystycznej, gdzie wierne odtworzenie treści świadczy o zaistnieniu wewnętrznego procesu uczenia się. Nie interesuje nas indywidualna interpretacja materiału kształcenia, a jego odwzorowanie (Gołębniak 2006).

III. Reakcje refleksyjne na potencjalne sytuacje uczenia się:**Typ 7 – Kontemplacja** (ścieżki 1 → 3 → 7 → 8 → 6 → 9)

Jest to kategoria, którą behawiorysty całkowicie ignorowali w swoich założeniach – czystego myślenia (Ledzińska 2000). W potencjalnej sytuacji uczenia się dochodzi do reakcji w postaci rozważania, analizy i następnie podjęcia racjonalnej decyzji. Ten schemat zostaje zachowany aż do kolejnej sytuacji społecznej, która wymusi jego zmianę. Jednak niekiedy, pomimo zaistnienia rozważań, nie dochodzi do podjęcia decyzji, czy nie są widoczne jego zewnętrzne skutki. Jedynym sposobem na udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy uczenie się zaistniało, jest dokonanie przez jednostkę introspekcji lub wyartykułowania tego, że istnieją efekty tego wewnętrznego procesu. W tym kontekście warto też zwrócić uwagę na ważność dokonywania samooceny. To podejście nie neguje wagi nauczania ani też nie ogranicza możliwości późniejszego wdrożenia jego efektów do praktyki.

Typ 8 – Refleksyjna praktyka (ścieżki 1 → 3 → 5 → 7 → 5 → 8 → 6 → 9)

Wiele osób profesjonalnie zajmujących się jakąś dziedziną, uczy się z tej praktyki, wyciąga z niej wnioski, modyfikuje i ulepsza swoje działania, wkraczając w obszar nowej jakości, dalej pobudzając się do innowacyjności. Nie należy jednak ograniczać tej kategorii uczenia się wyłącznie do osób zawodowo zaangażowanych. Jak podkreśla P. Jarvis ten rodzaj uczenia się ma miejsce w codziennych sytuacjach, z których jednostka potrafi wyciągnąć wnioski. Jest to przestrzeń wiedzy pragmatycznej. Wiele umiejętności nabywamy myśląc o czymś i testując w praktyce. Ta forma uczenia się odnosi się wprost do sytuacji rozwiązywania problemów, co M. Knowles i in. (2009) określają mianem bazy uczenia się dorosłych.

Typ 9 – Eksperymentalne uczenie się (ścieżki 1 → 3 → 7 → 5 → 7 → 8 → 6 → 9).

Ta kategoria również odwołuje się do pragmatyzmu. Jednostka, rozmyślając o określonej sytuacji, zgadza się lub nie zgadza z tym, czego doświadczyła. W odróżnieniu od refleksyjnej praktyki końcowy rezultat nie reprezentuje takiego poziomu zaawansowania umiejętności (Jarvis 1992).

Jak podkreśla Peter Jarvis, wymienione kategorie odnoszą się do procesu uczenia się zarówno dorosłych, jak i dzieci⁷, chociaż niektóre formy mogą zaistnieć w jednej grupie wiekowej częściej niż w innej. Niemniej nie jest to funkcja wieku, lecz sytuacji społecznej, w której każda z grup wiekowych odnajduje się.

Inspiracje i kontrowersje

Przedstawiony model procesu uczenia się Petera Jarvisa jest bardziej kompleksowy i analityczny aniżeli autorstwa Davida Kolba. Analizując tę koncepcję warto uwzględnić fakt, że teoria P. Jarvisa została stworzona w latach 80. Do jej atutów można zaliczyć:

- stworzenie kompleksowego modelu, wskazującego na złożoność uczenia się człowieka;
- położenie nacisku na osobowe traktowanie ucznia;
- zwrócenie uwagi na kwestię jeszcze wówczas sporadycznie podkreślaną, że uczniowie mają większą świadomość tego, w jaki sposób uczą się, niż osoba w stosunku do nich zewnętrzna (nauczyciel, badacz);
- zaakcentowanie społecznego kontekstu uczenia się jako interakcji kluczowej dla zaistnienia uczenia się;
- dostrzeżenie ważności doświadczenia w uczeniu się;
- zwrócenie uwagi na możliwość niewykorzystania potencjału sytuacji społecznej dla uczenia się;
- wyodrębnienie ścieżek uczenia się bezowocnego, jak i owocnego, a wśród nich refleksyjnego i bezrefleksyjnego.

W kolejnych latach Peter Jarvis kontynuował swoje badania, a także poddawał pod dyskusję wypracowany przez siebie model. Co ciekawe, sformułował kilka uwag krytycznych w stosunku do własnej koncepcji (Jarvis 2006). Autor stwierdza, że nie udało mu się:

- w pełni oddać złożoności procesu uczenia się;
- odkryć, w jaki sposób jednostka jest zmieniana incydentalnie poprzez doświadczenie;
- oddać związku pomiędzy rozumem i emocjami;
- w pełni zrozumieć zagadnienia pamięci w odniesieniu do ucznia i jego doświadczenia oraz biografii;

⁷ Jednak – jak podkreśla sam autor – badania były przeprowadzane z osobami dorosłymi, które bazowały na własnych doświadczeniach.

- w pełni przedstawić ustawicznej, stałej natury uczenia się;
- ulokować ewaluację w obrębie refleksji.

Powyższe zastrzeżenia zostały sformułowane do ujmowania uczenia się jako procesu, natomiast w odniesieniu do typów uczenia się Peter Jarvis stwierdza, że chociaż stworzony przez niego model oddawał precyzyjniej złożoność procesu uczenia się, niż pojawiło się to w innych koncepcjach, to jednak istnieją inne formy uczenia się, które powinny zostać uwzględnione. Zauważa, że w typie 2 i 3 (brak rozważania i odrzucenie) istnieje prawdopodobieństwo zaistnienia uczenia się incydentalnego, na bazie którego uczeń może zmienić się. Krytycznie odnosi się również do rozróżnienia pomiędzy uczeniem się kognitywnym i praktycznym, traktując je jako zbyt upraszczające, jeśli nie fałszywe. Ponadto zauważa – z perspektywy dwudziestu lat od stworzenia koncepcji pierwotnej – że uczenie się, w którym istotny jest komponent emocjonalny, odgrywa ważniejszą rolę aniżeli wydawało się i zostało uwzględnione w modelu.

W konsekwencji krytycznych analiz Peter Jarvis konsekwentnie modyfikuje definiowanie uczenia się, podkreślając, że prawdopodobnie nigdy w pełni nie zrozumiemy fenomenu tego procesu. Nadal podkreśla w swojej teorii, że uczenie się rozpoczyna się od transformacji doświadczenia, jednak określenie: *wiedzę, umiejętności, postawy* według niego nie oddaje wszystkiego, co obejmują procesy uczenia się (Jarvis 2006, s.12). W konsekwencji dalszych analiz w swoich najnowszych publikacjach definiuje:

uczenie się człowieka jako kombinację procesów, dzięki którym cała osoba – ciało (genetyczne, fizyczne i biologiczne) i umysł (wiedza, umiejętności, postawy, wartości, emocje, wierzenia i przekonania): doświadcza sytuacji społecznej, dostrzegając jej treść, która następnie jest przekształcana kognitywnie, emocjonalnie lub praktycznie (lub poprzez każdą kombinację) i integrowana z indywidualną biografią osoby, wywołując u niej zmianę, bądź sprawiając, że staje się osobą bardziej doświadczoną (Jarvis 2006, s. 13; Jarvis 2009, s. 25; Jarvis 2011, s. 20).

Niezaprzeczalnym atutem podejścia do kwestii uczenia się dorosłych jest sama postawa Petera Jarvisa – stale poszukującego, krytycznie podchodzącego do swojej koncepcji, ukierunkowanego na społeczne uczenie się w interakcjach ze studentami i ekspertami. W sposób otwarty i refleksyjny dokonuje on analiz współczesnych koncepcji, ustawicznie modyfikując swoje podejście. Jednocześnie zachowuje dystans i pokorę do kategorii uczenia się, która nie do końca jest możliwa do poznania, zrozumienia i opisania w przestrzeni danej teorii.

Bibliografia

1. Gołębiak B. (2008), *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznika akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa.
2. Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu, Wrocław
3. Jarvis P. (1987), *Adult Learning in the Social Context*, Croom Helm, London, New York, Sydney.
4. Jarvis P. (1992), *Paradoxes of Learning: on Becoming an Individual in Society*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
5. Jarvis P. (1995), *Adult and Continuing Education*, Routledge, London, New York.
6. Jarvis P. (1999), *The Practitioner-Researcher. Developing Theory from Practice*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
7. Jarvis P., Holford J., Griffin C. (2003), *The Theory and Practice of Learning*, Kogan Page, London.
8. Jarvis P. (2006), *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, Routledge, London, New York.
9. Jarvis P. (2009), *Learning to Be a Person in Society*, Routledge, London, New York.
10. Jarvis P. (2011), *Learning form everyday life*, [w:] P. Jarvis (red.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, Routledge, London, New York.
11. Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.E. (2009), *Edukacja dorosłych: podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
12. Ledzińska M. (2000), *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
13. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
14. Philips D.C., Soltis J.F. (2003), *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Recenzent: dr hab. Wojciech Horyń, prof. WSH

**Adult education in social context.
Key foundations of Peter Jarvis' theory**

Key words: social learning, experience-based learning, reflexivity.

Summary: The article refers to adult learning concept of Peter Jarvis who locates it in the social context. The author analyses understanding of the term and the learning process according to P. Jarvis who continuously returns to this research area and modifies his approach. The text presents learning process model created on the basis of David Kolb learning cycle criticism, verified via research on groups of adults undertaking educational activities. In the final part of the article the author concentrates on inspirations and controversies of this concept.

Tłumaczenie: Katarzyna Kalinowska

Dane do korespondencji:

Dr Alina Matlakiewicz

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Wydział Nauk Pedagogicznych

Katedra Dydaktyki i Mediów w Edukacji

ul. Gagarina 9

87-100 Toruń

email: almatlak@wp.pl

RECENZJE

A. Frąckowiak, J. Pólturzycki (red.): *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, T. 1, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2010, ss. 601; *Edukacja dorosłych w wybranych krajach pozaeuropejskich*, T. 2, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2011, ss. 467

Czytelnicy zainteresowani poszerzeniem wiedzy z zakresu edukacji dorosłych na świecie z pewnością z wielkim zainteresowaniem przyjęli kolejne publikacje pod redakcją naukową Anny Frąckowiak i Józefa Pólturzyckiego. Opublikowana w 2010 roku *Edukacja Dorosłych w wybranych krajach Europy*, tom I i wydana rok później *Edukacja dorosłych w wybranych krajach pozaeuropejskich*, tom II, stanowią interesujące – pod względem merytorycznym – opracowanie systemów edukacji dorosłych w Europie, Azji, Ameryce, Afryce, Australii oraz Nowej Zelandii. Recenzowane prace stanowią cenny materiał systematyzujący wiedzę i umożliwiający przegląd pod kątem aktualnych ujęć, kierunków rozwojowych, procesów, uwarunkowań i problemów istniejących systemów kształcenia dorosłych.

Pierwszy tom otwiera wprowadzenie przygotowane przez redaktorów naukowych Annę Frąckowiak i Józefa Pólturzyckiego. Autorzy, charakteryzując zawartość tomu I, ukazali jednocześnie rozwój i zakres prac poświęconych analizowanej problematyce, podejmowanych przez różnych autorów, od Mariana Falskiego i Władysława Wolerta po współczesnych autorów – andragogów – systematycznie zajmujących się procesami edukacyjnymi w poszczególnych państwach. Rozdział I zatytułowany *Tendencje rozwojowe edukacji dorosłych* pióra tych samych autorów zawiera analizę definicji ukazujących rangę organizowania, zadania i możliwości, jakie dokonują się zależnie od doboru treści, metod i poziomu kształcenia, doskonalenia, doksztalcenia, rekwalifikacji i samokształcenia osób dorosłych. Ponadto autorzy przedstawili główne postanowienia i rekomendacje międzynarodowych raportów i konferencji poświęconych edukacji dorosłych, w tym zorganizowanej w 2009 roku VI Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych w Belem (CONFINTEA VI) – *żyć i Uczyć się dla Pomyślnej Przyszłości. Siła edukacji Dorosłych*.

Począwszy od następnego rozdziału, przedstawiciele różnych ośrodków akademickich w Polsce, dokonali przeglądu istniejących systemów edukacji dorosłych w wybranych krajach Europy, koncentrując się na uwarunkowaniach historycznych, zagadnieniach alfabetyzacji, szkolnictwa dla dorosłych, kształcenia i doskonalenia zawodowego, edukacji na poziomie wyższym, pozaszkolnych formach edukacyjnych i procesie samokształcenia. Charakterystyka edukacji

dorosłych w Wielkiej Brytanii i Zjednoczonym Królestwie (Józef Pólturzycki) oraz Irlandii (Monika Gromadzka) jest przedmiotem rozważań w rozdziale II. Obszerne opracowanie zagadnień dostarcza czytelnikowi wartościowej lektury na temat tradycji oświaty dorosłych w Wielkiej Brytanii i Zjednoczonym Królestwie, kształtującej się m.in. w instytutach mechaników, szkołach i kolegiach dla dorosłych, uniwersytetach rozszerzonych i innych instytucjach takich jak: Stowarzyszenie Edukacji Robotniczej WEA, Brytyjski Instytut Edukacji Dorosłych, Instytut Greshama, Uniwersytet Otwarty. Istotny podkreślenia jest w tym miejscu fakt umieszczenia tekstu w pierwszej części recenzowanej pracy, który wynika ze znaczenia, jakie brytyjskie tradycje oświatowe miały dla konstruowania systemów edukacji ludzi dorosłych w innych krajach, m.in.: w Europie, Ameryce Północnej, Indiach czy Australii. Z kolei autorka tekstu na temat edukacji dorosłych w Republice Irlandzkiej ukazuje system edukacji szkolnej i pozaszkolnej, a także politykę państwa i działania mające na celu wspieranie różnorodnych form edukacyjnych.

W rozdziale trzecim *Edukacja dorosłych w państwach Rady Nordyckiej* została przedstawiona wnikliwa analiza edukacji dorosłych w Szwecji i Norwegii (Józef Pólturzycki), Islandii (Anna Frąckowiak), Danii (Marta Głowacka) i Finlandii (Krystyna Pleskot-Makulska). Autorzy doskonale oddali charakterystykę państw skandynawskich z uwzględnieniem różnorodności form edukacyjnych zorganizowanych wokół uniwersytetów ludowych (począwszy od szwedzkich folkhögskola po duńskie, sięgające tradycji grundtvigowskiej), zespołów samokształceniowych, kształcenia i doskonalenia zawodowego, mediów, rozwoju bibliotek, czytelnictwa i kształcenia na odległość czy uniwersytetów letnich (Finlandia). Cenne i pozwalające na wyróżnienie poszczególnych systemów elementy zostały opracowane w postaci osobnych podrozdziałów ułatwiających czytelnikom kwestie komparatystyczne.

Innym ośrodkiem wpływów na tradycje edukacji dorosłych są Niemcy i Austria. Analiza istniejących w tych państwach systemów edukacyjnych stała się przedmiotem treści rozdziału czwartego. Kształceniu dorosłych w Niemczech poświęcono dwa autorskie opracowania. Problematyce edukacji dorosłych i andragogiki w Niemczech poświęciła swoją uwagę Hanna Solarczyk-Szwec. Autorka zajęła się szczegółowo charakterystyką uwarunkowań społeczno-polityczno-gospodarczych oraz przedstawieniem specyfiki praktyki i teorii edukacji dorosłych w różnych okresach funkcjonowania państwa niemieckiego. Z kolei opracowanie Katarzyny Kalinowskiej dotyczy ukazania roli, jaką w edukacji ustawicznej na terenie Niemiec pełnią uniwersytety powszechne (Volks-hochschule). Edukacja dorosłych w Austrii (Artur Fabiś) została przedstawiona głównie pod kątem aktywności edukacyjnej Austriaków. Austria plasuje się bowiem w czołówce krajów UE pod względem uczestnictwa osób dorosłych w różnych formach kształcenia.

Problematyka edukacji dorosłych we Francji (Krzysztof Pierścieniak) i Szwajcarii (Artur Fabiś) została poddana analizie w rozdziale piątym. Autorzy

opracowań przedstawili historyczno-prawne uwarunkowania i rozwiązania praktyczne funkcjonujące w obszarze edukacji dorosłych.

Rozdział szósty poświęcony został edukacji dorosłych w Rosji (Józef Półturzycki), Czechach i Słowacji (Jiří Pavlů). Kompleksowa monografia rosyjskiego systemu edukacji dorosłych ukazuje politykę państwa, które łączy taką cechą oświaty dorosłych, jaką jest powszechność z bezpośrednimi potrzebami poszczególnych grup społecznych i regionów. Z kolei analiza systemów edukacyjnych innych państw słowiańskich – Czech i Słowacji, poprzedzona wprowadzeniem historycznym, ukierunkowana została na opis współczesnej sytuacji edukacyjnej tych państw oraz charakterystykę typów i rodzajów kształcenia ustawicznego.

Ostatni rozdział *Edukacja dorosłych na Malcie, Litwie i w innych krajach nadbałtyckich* stanowi interesujące uzupełnienie opracowania. Opis systemu edukacji dorosłych na Malcie (Anna Frąckowiak) zogniskowany został wokół kształcenia wyższego, zawodowego, rozwoju edukacji ustawicznej w tym kraju z uwzględnieniem rozwiązań edukacji senioralnej. Natomiast ostatni tekst ukazuje kierunki rozwojowe edukacji dorosłych w krajach nadbałtyckich po roku 2004, na Litwie, Łotwie i Estonii (Renata Runiewicz-Jasińska).

Drugi tom pracy na temat edukacji dorosłych za granicą zawiera opracowania monograficzne dotyczące jej sytuacji, uwarunkowań, tendencji rozwojowych w Ameryce Północnej i Brazylii, Azji, Australii, RPA i Nowej Zelandii. Publikacja została podzielona na trzy rozdziały.

Rozdział pierwszy poświęcony edukacji dorosłych w Ameryce Północnej i Brazylii objętościowo zajmuje niemal połowę pracy. Zostały w nim ujęte charakterystyki edukacji dorosłych w trzech państwach Ameryki: Stanów Zjednoczonych, Kanady i Brazylii. Biorąc pod uwagę zasięg terytorialny tych krajów, zasiedlenie oraz różnorodność form pracy edukacyjnej z dorosłymi – można uznać, iż proporcje tego rozdziału w stosunku do pozostałych są uzasadnione. Ponadto zwrócenie uwagi na organizację systemu edukacyjnego dorosłych w Brazylii było zapewne celowym i bardzo trafnym zabiegiem ze strony redaktorów naukowych, ponieważ właśnie w Brazylii (w Belem) w grudniu 2009 roku odbyła się wspomniana już VI Międzynarodowa Konferencja Edukacji Dorosłych.

Opracowaniu dotyczącemu edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych poświęcono pięć osobnych tekstów dotyczących wybranych kwestii. Podział taki nie tylko pozwala na głębsze zrozumienie tematu, ale także na możliwość postrzegania problematyki z różnych perspektyw. Rozdział pierwszy otwiera tekst Krystyny Pleskot-Makulskiej *Powstanie i rozwój systemu edukacji dorosłych*, gdzie autorka ukazała przeobrażenia i rozwój systemu, którego obecny kształt w dużej mierze ukształtował się pod wpływem imigrantów oraz zapożyczeń instytucjonalno-ideowych z różnych państw, m.in. z Anglii (instytuty mechanicznych). Autorka przedstawiła ponadto różnorodność form pracy edukacyjnej poczynawszy od pierwszych rozwiązań stosowanych w kształceniu dorosłych po współczesne formy oferujące możliwość edukacji na różnych poziomach.

Z kolei w opracowaniu Anny Frąckowiak *Edukacja dorosłych w szkolnictwie wyższym Stanów Zjednoczonych* przedstawiona została charakterystyka uczestników edukacji na poziomie wyższym oraz formy kształcenia akademickiego dla dorosłych. Tekst Józefa Pólturzyckiego stanowi rozszerzenie faktograficzne w zakresie działalności i zakresu programowego instytucji kształcenia otwartego, studiów przemiennych i uniwersytetów ludowych działających w USA. Ostatnie dwa studia autorstwa Anny Frąckowiak poświęcone zostały kształceniu andragogów-praktyków, teorii andragogicznej, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień samokształcenia oraz prowadzonym badaniom naukowym.

Drugim państwem, którego monograficzne przedstawienie systemu edukacji pojawia się w pierwszym rozdziale, jest Kanada. Rozległa powierzchnia terytorium tego kraju i stosunkowo mała liczba mieszkańców – 32 miliony (na podobnym obszarze w USA mieszka 300 milionów osób) spowodowała rozwój kształcenia na odległość i systemu multimedialnego. Przedstawienia tradycji edukacji dorosłych w tym kraju, w tym prowadzonej od wielu lat alfabetyzacji, podjął się Józef Pólturzycki. Natomiast studia nad systemem edukacji dorosłych w Kanadzie zaprezentowane zostały przez Annę Frąckowiak. Autorka ukazała duże zróżnicowanie oferty edukacyjnej tego państwa, ukierunkowanej na podnoszenie jakości życia, wykształcenia i świadomości różnych grup społecznych.

Brazylia jest ostatnim państwem Ameryki, którego system edukacyjny został opisany w recenzowanej publikacji. Autorem tekstu na temat edukacji dorosłych w Brazylii jest John Henschke – pracownik Wydziału Edukacji Uniwersytetu Lindenwood w St. Charles, Missouri. Tekst poprzedzony został wprowadzeniem (Krystyna Pleskot-Makulska), w którym przedstawiona została m.in. działalność Johna Henshke w programie „Partnerzy Obydwu Ameryk”, realizowanym pomiędzy Uniwersytetem Stanowym Missouri i brazylijskim stanem Para, a ponadto zaprezentowane zostały najważniejsze założenia tekstu Johna Henshke. Na opracowanie monograficzne dotyczące Brazylii składa się charakterystyka brazylijskiego systemu edukacji dorosłych – chociaż autor podaje także przykłady rozwiązań instytucjonalnych w zakresie edukacji dzieci i młodzieży – prezentacja założeń i realizacji programu „Partnerzy Obydwu Ameryk”, a także doświadczeń na temat realizacji kursu dotyczącego metod i technik nauczania dorosłych/pomagania im w nauce.

W rozdziale drugim dokonany został przegląd systemów edukacyjnych w wybranych krajach Azji: Japonii i Chinach (Józef Pólturzycki), Indiach (Honorata Mystek-Pałka), Indonezji (Jadwiga Moździerz). Dodatkowo uzupełnieniem monografii edukacji dorosłych w wybranych państwach było przedstawienie działalności znaczących w danych krajach instytucji: Tamińskiego Uniwersytetu Wirtualnego w Indiach (Anna Jakubowska) i Otwartego Uniwersytetu Indonezji – Universitas Terbuka (Anna Frąckowiak, Józef Pólturzycki). Ostatnie opracowanie skoncentrowane zostało wokół działalności Uniwersytetu Otwartego w Tajlandii wraz z zarysem istniejącego w tym państwie systemu edukacji (Roman Zabłocki). Autorskie teksty zawierają gruntowną analizę funkcji oświaty

dorosłych w Azji i istniejących form kształcenia, ukazując jednocześnie potrzeby skoncentrowane wokół upowszechnienia średniego wykształcenia wśród dorosłych (z wyjątkiem Japonii, w której ten cel edukacyjny został osiągnięty).

Ostatni rozdział publikacji zawiera charakterystykę edukacji dorosłych w Australii (Roksana Neczaj-Świdorska), Republice Południowej Afryki (Monika Gromadzka) i Nowej Zelandii (Karolina Deryńska). Prezentowane w tej części opracowania ukazują wyraźne różnice w zakresie potrzeb, kierunków rozwoju i realizacji edukacji dorosłych. Australia jako kraj z doskonale rozwiniętym – drożnym – systemem edukacji i szkoleń daje możliwości zdobycia kwalifikacji uznawanych na całym świecie. Jednocześnie posiada doskonale rozwinięty system kształcenia na odległość, w ramach którego stosowane są innowacyjne metody kształcenia dorosłych. Z kolei w RPA w związku z wysokim odsetkiem analfabetów i osób z niskim poziomem wykształcenia edukacja dorosłych przybiera głównie działalność zmierzającą do likwidacji analfabetyzmu, a istniejący problem segregacji rasowej stanowi poważną barierę na drodze podnoszenia poziomu wykształcenia zwłaszcza w obszarze kształcenia akademickiego. Natomiast potrzeby edukacyjne Nowej Zelandii wynikają ze zróżnicowania etnicznego społeczeństwa, gdzie dużą rolę odgrywa proces alfabetyzacji dorosłych.

Analiza zawartości obydwu tomów dotyczących edukacji dorosłych na świecie pozwala na uzyskanie szerokiego obrazu realizowanych współcześnie działań edukacyjnych. Recenzowane publikacje zawierają łącznie opracowanie 29 systemów edukacyjnych na świecie przygotowanych na podstawie analizy bogatej literatury przedmiotu oraz niejednokrotnie wieloletnich doświadczeń autorów. Z całą pewnością można stwierdzić, iż *Edukacja Dorosłych w wybranych krajach*, tom I i *Edukacja dorosłych w wybranych krajach pozaeuropejskich*, tom II stanowią bogate źródło wiedzy na temat uwarunkowań, historii, funkcji, potrzeb i organizacji edukacji dorosłych. Publikacje stanowią kompendium wiedzy dla andragogów oraz osób zainteresowanych obszarem edukacji dorosłych. Z powodzeniem mogą pełnić funkcję podręczników akademickich. Opublikowane prace stanowią jednocześnie przyczynek dla dokonania analizy innych systemów edukacyjnych. Zapowiadany przez redaktorów naukowych kolejny tom uwzględniający m.in. system edukacji dorosłych w Polsce, Hiszpanii, we Włoszech, na Ukrainie czy w Meksyku spotka się niewątpliwie z równie dużym zainteresowaniem czytelników.

Anna Marianowska

Dane do korespondencji:

Dr Anna Marianowska

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki

Ul. Mokotowska 16/20

00-561 Warszawa

e-mail: a.marianowska@uw.edu.pl

SPRAWOZDANIA

Agnieszka Dragon

SPRAWOZDANIE Z XIV LETNIEJ SZKOŁY MŁODYCH ANDRAGOGÓW I PORADZNAWCÓW, ZIELONA GÓRA, 21–24 MAJA 2012 R.

W dniach 21–24 maja 2012 roku położony w okolicach słynnych z miodu i licznych winnic Uniwersytet Zielonogórski gościł uczestników XIV Letniej Szkoły Młodych Andragogów i Poradzoznawców. Konferencja ta jest wydarzeniem cyklicznym, odbywającym się corocznie od 1999 roku. Na zorganizowane po raz czternaste spotkanie przybyli uznani profesorowie nauk społecznych oraz młodzi badacze andragodzy, poradzoznawcy i nauczyciele akademicy z różnych ośrodków akademickich w kraju. Tegoroczne tematy rozważań w wystąpieniach młodych naukowców oscylowały wokół nieformalnego i pozaformalnego uczenia się ludzi dorosłych, aktywności ludzi starszych, zapobiegania ekskluzji społecznej oraz poradnictwa profesjonalnego. Konferencja odbyła się pod kierownictwem naukowym prof. zw. dr. hab. Józefa Kargula – inicjatora, organizatora i opiekuna naukowego młodych andragogów. Organizatorami przedsięwzięcia byli: Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu we współpracy z zielonogórskim oddziałem Towarzystwa Rozwoju Rodziny. Letnia Szkoła odbyła się pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego oraz Naukowego Towarzystwa Poradzoznawczego. Oprócz zaproszonych gości w konferencji uczestniczyli profesorowie, którzy przez cały czas jej trwania wspierali i wspomagali młodych naukowców, dzieląc się z nimi swoją wiedzą i doświadczeniem badawczym oraz zabierając głos w dyskusjach, tj. prof. zw. dr. hab. Alicja Kargulowa, prof. DSW dr. hab. Bożena Wojtasik oraz prof. UZ dr. hab. Elżbieta Siarkiewicz. Wszyscy młodzi adepci nauki oraz goście Szkoły otrzymali najnowszy – 13. tom czasopisma „Dyskursy Młodych Andragogów” pod red. Małgorzaty Olejarz, zawierający między innymi artykuły uczestników poprzednich edycji LSMAiP.

Oficjalnego otwarcia XIV Letniej Szkoły Młodych Andragogów i Poradzoznawców dokonała prof. UZ dr hab. Ewa Narkiewicz-Niedbalec – Dziekan Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego wraz z prof. DSW dr hab. Jerzym Kochanowiczem, który to wygłosił wykład inauguracyjny pt.: *Historia sporu z roku akademickiego 1611/1612 jako wkład w dyskusję o stanie polskiego szkolnictwa wyższego w roku akademickim 2011/2012*. W ten sposób rozpoczęta została naukowa część pracy Szkoły kontynuowana w ciągu czterech dni konferencji.

Młodzi badacze, zaproszeni goście i studenci mieli okazję uczestniczyć w spotkaniach autorskich z: prof. UW dr hab. Ireneuszem Krzemińskim, prof. UG dr hab. Teresą Bauman, prof. zw. dr hab. Władysławem Misiakiem, prof. WSOWL dr hab. Wojciechem Horyniem, prof. UZ dr hab. Elżbietą Siarkiewicz oraz prof. zw. dr hab. Mieczysławem Malewskim.

Prof. Ireneusz Krzemiński podkreślał, iż w kształceniu dorosłych najważniejsze jest doskonalenie umysłu, a zdobywanie wiedzy nie polega tylko na wyuczeniu się czegoś. Bardzo istotne jest rozwijanie umiejętności samodzielnego, krytycznego myślenia, podniesienia refleksji, umiejętności spojrzenia z innego niż własny punkt widzenia. Takie „budowanie człowieka myślącego” gwarantuje zdaniem profesora uzyskanie szerszego horyzontu – świadomości swoich poznawczych możliwości, korzystania z odkryć, odporności na indoktrynację, wyciągania wniosków z własnej historii i tworzenia wzorców.

Prof. Teresa Bauman, widząc metodologię jako umiejętność myślenia, wskazała na wagę „uważnej obecności”, nabycia umiejętności badawczych i kształtowania warsztatu badawczego. Omawiając jakość dydaktyki akademickiej, podkreślała, że na Uniwersytecie ludzie powinni uczyć się myślenia. Zdaniem prof. Bauman praca naukowa jest wyrazem umiejętności gromadzenia materiałów, wyciągania wniosków, analizowania. A świadomość metodologiczna, to nie tylko wiedza o tym, jak prowadzić badanie empiryczne, ale też wgląd w swoją świadomość naukową.

Prof. Władysław Misiak, który zajmuje się m.in. problematyką globalizacji wielkich miast, wykazał w swoim wywodzie, że Warszawa jest obecnie jedynym z miast Polski, które można określić mianem metropolii. Inne polskie miasta nie spełniają kryteriów. Słuchacze zostali również zapoznani z tabelą rankingową pokazującą stopień nasilenia globalizacji trzech europejskich metropolii – Warszawy, Berlina i Pragi.

Prof. Wojciech Horyń wygłosił wykład pt.: *Kobiety w mundurach a stereotypy*. Wskazał on na uwarunkowania prawne, stereotypy kobiet i mężczyzn dotyczące płci, pełnionych ról, cech fizycznych oraz wykonywanych zawodów. Przedstawił sytuację kobiet w wojsku polskim i obraz kobiety żołnierza w świetle przeprowadzonych badań.

Prof. Elżbieta Siarkiewicz mówiła o drodze naukowej i swoich poszukiwaniach, które zaowocowały ukazaniem się książki pt.: *Prześlągnięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*. Pani profesor, odwołując

się do pierwszej udokumentowanej praktyki poradniczej (Delfy IV–VI w. p.n.e.), analizuje i opisuje obszary praktyki poradniczej dziś – wskazując na poradoznawstwo jako refleksję nad praktyką poradniczą, a na poradnictwo jako praktykę: 1) akt, działanie „tu i teraz”, 2) poradnictwo rozłożone w czasie. Prof. Siarkiewicz w swoim wykładzie podkreślała, że dziś doradca powinien ustalić kierunek swojej pracy poradniczej. Wskazała też na wagę i rolę metodologii (jako: dziedziny nauki; refleksji przy planowaniu badań naukowych; procesu poznania i drogi, którą kroczą naukowcy; doświadczenia poznawczego nabywanego w toku krytyki i dyskusji akademickich) w zidentyfikowaniu interesujących nas „światów”, dotarciu do nich i ich zrozumieniu.

Prof. Mieczysław Malewski wygłosił wykład pt.: *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*. Przedstawił naukę jako praktykę społeczną i część społeczeństwa, a ortodoksję i refleksyjność jako dwa bieguny, pomiędzy którymi się poruszamy. Zdaniem prof. Malewskiego obecnie metodologia integralna oparta na kartezjańskiej zasadzie racjonalności zostaje zastąpiona metodologią ekstremalną opartą na zasadach społecznych i traci ugruntowanie. Staje się ona otwartym polem myślenia i dziedziną refleksyjną, którą ocenia się z punktu widzenia oryginalności i dobrego uzasadnienia wybranej metody. Sytuacja, w której obecnie poruszają się badacze, jest konsekwencją zjawisk: usieciowienia społeczeństwa (redukcji wiedzy do informacji i wypierania tekstu przez obraz), masowych ruchów społecznych na świecie (od lat 60.), zjawiska indywidualizacji (Giddens, Bauman). W podsumowaniu wystąpienia prof. Malewski przedstawił swoją koncepcję trzech rodzajów społeczeństwa, wskazując na różnice pomiędzy społeczeństwem tradycyjnym, nowoczesnym i ponowoczesnym.

Tradycyjnie, w ramach konferencji, uczestnicy mieli okazję wysłuchać wystąpień, które wskazywały na problemy badawcze aktualnie zajmujące młodych badaczy. Uczestnicy wysłuchali wielu referatów połączonych z dyskusją. Joanna Kłodkowska (DSW we Wrocławiu) wygłosiła wystąpienie pt.: *Portret sceniczny komendanta OHP – Nowego Komendanta – jako przykład aktora szerego*; Magdalena Czubak-Koch (DSW we Wrocławiu) pt.: *Negocjowanie znaczeń, czyli o uczeniu się przez doświadczenie w codzienności środowiska pracy*; Joanna Łaszyn (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie) pt.: *Edukacja pozaformalna kobiet romskich*; Kinga Majchrzak (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu) pt.: *Znaczenia miejsc pamięci w kształtowaniu kompetencji obywatelskich studentów tradycyjnych i nietradycyjnych – projekt badań*; Michał Mielczarek (DSW we Wrocławiu) pt.: *Aktywna Polityka Społeczna (APS) jako kontekst gier społecznych praktykowanych w polu Powiatowego Urzędu Pracy (PUP). Krytyczna etnografia instytucjonalna*; Joanna Stelmaszczyk (Uniwersytet Łódzki) pt.: *Projekt „Butterfly” realizowany w Zakładzie Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego*; Anna Bilon (DSW we Wrocławiu) pt.: *Od nadziei do zwątpienia – współczesne konteksty wykluczeń społecznych*; Katarzyna Uzar-Szcześniak (Katolicki

Uniwersytet Lubelski) pt.: *Wymiana międzypokoleniowa jako forma nabywania kompetencji społecznych i zawodowych. Perspektywa dydaktyczna*; Marta Koszycz (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu) pt.: *Edukator fizyczny w humanistycznej służbie wobec osób późnej dorosłości*; Alicja Czerkawska (DSW we Wrocławiu) pt.: *Rozważania wokół możliwości badania skuteczności/efektywności poradnictwa profesjonalnego*; Łukasz Koper (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu) pt.: *Zastosowanie metody programowanego uczenia się w zajęciach aktywności fizycznej – propozycja warsztatowa*; Anetta Pereświat-Sołtan (DSW we Wrocławiu) pt.: *J.J. Del Corso, M.C. Rehfuß, K. Galvin. Próba aplikacji zadania pracy Adlera w XXI wieku (tłumaczenie)*; Izabela Serafin (DSW we Wrocławiu) pt.: *Aktywność ludzi starszych jako jeden ze sposobów adaptacji do okresu późnej dorosłości*; Urszula Dmochowska (Uniwersytet w Białymstoku) pt.: *Aktywność fizyczna i umysłowa a proces pomysłnego starzenia się. Na przykładzie badań słuchaczy UTW w Białymstoku*.

Zarówno wykłady profesorów, jak i wystąpienia młodych badaczy cieszyły się dużym zainteresowaniem i były przyczynkiem do zaangażowania w dyskusję. Młodzi naukowcy skupiali się na omówieniu nurtujących ich problemów badawczych. Uczestnicy podkreślali, jak ważna jest możliwość korzystania z wiedzy i wsparcia profesorów oraz poznawania się i dzielenia refleksjami naukowymi w twórczej i życzliwej atmosferze.

Uczestnicy konferencji mieli też okazję rozwijać swój warsztat naukowy, biorąc udział w grze symulacyjnej *Posiedzenie zespołu Kolegium Wydawniczego*, opracowanej przez kierownika naukowego Szkoły prof. zw. dr hab. Józefa Kargula. Zadaniem kilku zespołów było podjęcie decyzji o losach przesłanego do publikacji tekstu oraz uzasadnienie swojego werdyktu. Pilnie pracujące zespoły, opierając się w ocenie na jasnych kryteriach, wykazały umiejętność analizy i oceny tekstu naukowego.

Ostatniego dnia konferencji miał miejsce wyjazd studyjny do Niemiec. Uczestnicy konferencji odwiedzili Branderburgischer Volkshochschulverband e.V. w Poczdamie. Na spotkanie przybyła pani Inga Borjesson, która powitała nas i wprowadziła w tematy działalności i projektów prowadzonych przez Związek Uniwersytetów Ludowych Branderburgii – instytucji najbardziej rozprzestrzenionej i tworzącej największą sieć ośrodków edukacyjnych dla dorosłych w Niemczech. Wspierane przez Związek Uniwersytety Ludowe realizują edukację formalną i pozaformalną, podejmując treści programowe z takich obszarów, jak: społeczeństwo i środowisko, języki, praca i zawód, edukacja kulturalna, edukacja zdrowotna. Obecnie największe realizowane na Uniwersytetach Ludowych projekty to: *Edukacja podstawowa dla dorosłych* – zawierająca alfabetyzację, umiejętność liczenia, znajomość języka angielskiego oraz obsługi komputera; *Silni rodzice, silne dzieci* – projekt rozwijający kompetencje wychowawcze; *Seniorzy w TV* – projekt prowadzony w kooperacji ze stacją TV, obejmujący kształcenie kompetencji medialnych. Przyjrzenie się

pracy naszych sąsiadów na polu edukacji dorosłych dało możliwość porównania jej z naszą praktyką i szerszego spektrum spojrzenia na działalność w tym zakresie.

Odbywająca się cyklicznie Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradodawców jest inicjatywą niezwykle potrzebną. Niewątpliwy sukces i popularność warsztatów gwarantuje możliwość kontaktu ze środowiskiem naukowym z całego kraju. To, że jego członkowie darzą się sympatią, gwarantuje atmosferę życzliwości i zaangażowania. Uczestnicy nie boją się pytać, a przekazywane w dyskusji i sporach naukowych opinie i sugestie przyczyniają się do poznania ewentualnych słabości w myśleniu i udoskonalenia zarówno projektów badań, jak i publikowanych tekstów naukowych.

Dane do korespondencji:

mgr Agnieszka Dragon

doktorantka Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu

e-mail:dragon.agnieszka@gmail.com

EDUKACJA DOROSŁYCH



Akademickie
Towarzystwo
Andragogiczne

ISSN 1230-929 X