

**AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE**

# **EDUKACJA DOROSŁYCH**

**PÓLROCZNIK**

**Nr 1 (72) 2015**



**Warszawa 2015**

## **Akademickie Towarzystwo Andragogiczne**

### **RADA NAUKOWA**

Nancy Arthur (Uniwersytet Calgary, Kanada)  
Jenny Bimrose (Uniwersytet Warwick, Wielka Brytania)  
Susan M. Yelich Biniński (Uniwersytet Stanowy w Kansas, USA)  
Olena Bykowska (Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M.P. Dragomanowa  
w Kijowie, Ukraina)  
Elżbieta Dubas (Uniwersytet Łódzki, Polska)  
Maria Eduarda Duarte (Uniwersytet Lizboński, Portugalia)  
Bernd-Joachim Ertelt (Uniwersytet Mannheim, Niemcy)  
Wojciech Horyń (Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa, Polska)  
**Józef Kargul – przewodniczący (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)**  
Alicja Kargulowa (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)  
Kas Mazurek (Uniwersytet Lethbridge, Kanada)  
Józef Pólturzycki (Uniwersytet Warszawski, Polska)  
Ewa Przybylska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Polska)  
Jerzy Semków (Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Polska)  
Alicja Siemak-Tylińska (Uniwersytet Warszawski, Polska)  
Ewa Solarczyk-Ambrozik (Uniwersytet Adama Mickiewicza, Polska)  
Hanna Solarczyk-Szwec (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Polska)  
Zofia Szarota (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Polska)

### **ZESPÓŁ REDAKCYJNY**

**Ewa Skibińska – redaktor naczelna**  
Agnieszka Stopińska-Pająk – zastępca redaktora naczelnego  
Anna Marianowska – sekretarz redakcji  
Anna Maszorek-Szymala – redaktor statystyczny  
Magdalena Grygierek – redaktor języka polskiego  
Katarzyna Kalinowska – redaktor języka angielskiego

### **Projekt okładki:**

Marcin Miałkowski

**„Edukacja Dorosłych” znajduje się na liście czasopism ERIH PLUS**

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  
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. centr. (048) 364-42-41, fax (048) 3644765  
e-mail: [instytut@itee.radom.pl](mailto:instytut@itee.radom.pl) <http://www.itee.radom.pl>

**SPIS TREŚCI**

Wprowadzenie: Ewa Skibińska .....	7
<b>STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH</b>	
<i>Elżbieta Dubas</i>	
Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym .....	9
<i>Zofia Szarota</i>	
Uczenie się starości .....	23
<i>Marcin Muszyński</i>	
Strukturalizm genetyczny .....	37
<i>Michał Mielczarek</i>	
Inspiracje teorią Pierre’a Bourdieu w poradownictwie .....	55
<b>WSPÓLCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH</b>	
<i>Jerzy Semków</i>	
Duchowy wymiar dorosłości antidotum na lęki egzystencjalne .....	69
<i>Arkadiusz Wąsiński</i>	
Znaczenie generatywności w osiągnięciu dorosłości przez współczesnego człowieka .....	81
<i>Renata Góralska</i>	
Praca emocjonalna dorosłych. Pomiędzy skutecznością a wypaleniem zawodowym pracownika .....	91
<i>Tadeusz Kowalewski</i>	
Warunki organizacji czasu w edukacji dorosłych .....	103
<b>POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW</b>	
<i>Wojciech Świtalski</i>	
Przygotowanie do dorosłości jako wciąż aktualny problem andragogiki ....	117
<i>Iga Kowalska</i>	
Sytuacja przejścia na emeryturę (w świetle badań diagnostycznych) .....	127

*Anna Lubrańska, Małgorzata Wochna*  
Jakość życia w okresie późnej dorosłości ..... 145

#### **EDUKACJA DOROSŁYCH ZA GRANICĄ**

*Olga Czerniawska*  
Problematyka dorosłości w czasopiśmie włoskim „Adultita” ..... 161

#### **Z HISTORII EDUKACJI DOROSŁYCH**

*Tomasz Maliszewski*  
Polski Uniwersytet Ludowy jako Szkoła dla Życia (1989–2014)  
– ćwierćwiecze rozczarowań i nadziei ..... 171

#### **RECENZJE**

*Artur Fabiś*  
Martin Miller: *Prawdziwy „Dramat udanego dziecka”*, Impuls, Kraków 2014 ... 181

*Łukasz Tomczyk*  
*The review of the book “Analysis and Comparison of Forms and Methods  
for the Education of Older Adults in the V4 Countries”*, science editor:  
Renata Kocianova, published by Charles University in Prague (Filozofická  
fakulta UK v Praze), 2013, pp. 182 ..... 183

#### **SPRAWOZDANIA**

*Elżbieta Woźnicka*  
Sprawozdanie z Jubileuszu 85-lecia Profesor Olgi Czerniawskiej, Łódź,  
10 kwietnia 2015 roku ..... 187

## CONTENTS

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

### STUDIES ON THE CONDITION OF ADULT EDUCATION

<i>Elżbieta Dubas</i>	
Preparation for adulthood – being and becoming an adult .....	9

<i>Zofia Szarota</i>	
Learning old age .....	23

<i>Marcin Muszyński</i>	
Genetic structuralism .....	37

<i>Michał Mielczarek</i>	
Pierre Bourdieu's concepts in theorising the counselling field .....	55

### CONTEMPORARY CONTEXTS OF ADULT EDUCATION IN POLAND

<i>Jerzy Semków</i>	
The spiritual dimension of adulthood as an antidote to existential fears .....	69

<i>Arkadiusz Wąsiński</i>	
The significance of generativity in reaching adulthood by modern man .....	81

<i>Renata Góralaska</i>	
Adult emotional labor. Between efficiency and employee's professional burnout .....	91

<i>Tadeusz Kowalewski</i>	
Conditions of time management in adults' education .....	103

### ANDRAGOGICAL RESEARCH

<i>Wojciech Świtalski</i>	
Preparation for the adulthood as a current problem of andragogy .....	117

<i>Iga Kowalska</i>	
A process of retiring – a diagnostic research report .....	127

<i>Anna Lubrańska, Małgorzata Wochna</i> Quality of Life in Late Adulthood .....	145
---	-----

#### **ADULT EDUCATION ABROAD**

<i>Olga Czerniawska</i> Narration about adulthood in the Italian journal “Adultita” .....	161
--	-----

#### **FROM THE HISTORY OF ADULT EDUCATION**

<i>Tomasz Maliszewski</i> Polish folk high school as a “School for Life” (1989–2014) – 25 years of disappointment and hope .....	171
--	-----

#### **REVIEWS**

<i>Artur Fabiś</i> Martin Miller: <i>The true „Drama of the Gifted Child”</i> , Impuls, Cracow 2014 .....	181
---	-----

<i>Łukasz Tomczyk</i> The review of the book “Analysis and Comparison of Forms and Methods for the Education of Older Adults in the V4 Countries”, science editor: Renata Kocianova, published by Charles University in Prague (Filozofická fakulta UK v Praze), 2013, pp. 182 .....	183
--	-----

#### **REPORTS**

<i>Elżbieta Woźnicka</i> Account of the 85th Jubilee of Professor Olga Czerniawska, Łódź, April 10, 2015 roku .....	187
---	-----

## WPROWADZENIE

Dorosłość jest najważniejszym pojęciem, znajdującym się w centrum zainteresowania każdego andragoga. Oznacza ponadto bardzo długi okres w życiu człowieka, obejmujący trzy czwarte czasu jego egzystencji. Na ogół dzielona jest, za psychologią rozwojową, na kilka krótszych odcinków czasowych – wczesną, średnią i późną dorosłość. Jest przedmiotem nieustannych dyskusji andragogów, którzy poszukują odpowiedzi na pytania o jej istotę. Próbują dociec, kiedy człowieka można nazwać dorosłym i jakie musi spełnić warunki, aby zasłużyć na to miano? Chcą rozstrzygnąć, czy dorosłość jest osiągalnym stanem czy nieustannym procesem rozwojowym? Zastanawiają się nad zjawiskiem opóźnionej dorosłości – zbyt późnego, w porównaniu do wcześniejszych pokoleń, podejmowania zadań przypisanych osobom dorosłym, jego przyczynami i konsekwencjami. Nie są to oczywiście wszystkie kwestie podejmowane przez andragogów w związku z dorosłością.

W niniejszym numerze Autorzy powracają do rozważań na temat dorosłości, formułując nowe pytania, wskazują nowe obszary poszukiwań badawczych, skłaniają do refleksji. Tom otwiera artykuł Elżbiety Dubas, w którym Autorka wskazuje na pomijany w andragogice obszar teoretyczny i badawczy, jakim jest przygotowanie człowieka do dorosłości. Wskazuje, jak może być rozumiane to przygotowanie, jakie mogą być jego zakresy, w jakich fazach może przebiegać oraz w sposób przekonujący uzasadnia potrzebę podejmowania rozważań na ten temat. Swoistą kontynuacją przemyśleń Elżbiety Dubas jest artykuł Zofii Szaroty dotyczący uczenia się starości. Skupiając uwagę na ostatnim okresie życia człowieka, autorka zajmuje się nie tylko przygotowaniem go do starości/edukacją do starości, ale uświadamia możliwość edukacji dla starości, w starości i przez starość. Przedstawia praktyczne rozwiązania w każdym z tych obszarów.

Problematyka dorosłości prezentowana jest także w różnych kontekstach. I tak, na wymiar duchowego życia dorosłych zwraca uwagę Jerzy Semków, zastanawiając się czy i w jakim zakresie (obserwowany coraz częściej) powrót do życia duchowego może pomóc człowiekowi w pokonaniu jego egzystencjalnych lęków. Z kolei Arkadiusz Wąsiński podejmuje kwestię generatywności jako potrzeby niezbędnej do osiągnięcia dorosłości rozumianej jako spełnienie. Renata Góralska wprowadza czytelnika w nową problematykę – pracy emocjonalnej rozumianej

jako *proces regulowania emocji podczas pełnienia roli zawodowej*, a Tadeusz Kowalewski zastanawia się nad postrzeganiem czasu i jego organizacją w edukacji osób starszych.

Powyższe rozważania uzupełniają teksty, których Autorzy prezentują wyniki badań własnych na temat stawania się dorosłym (Wojciech Świtalski), procesu przechodzenia na emeryturę (Iga Kowalska), jakości życia człowieka w okresie późnej dorosłości (Anna Lubrańska i Małgorzata Wochna). Problematykę dorosłości dopełnia interesujący tekst Olgi Czerniawskiej, w którym Autorka zaznaja czytelnika ze stanowiskami prezentowanymi we włoskim czasopiśmie „Adultita” wokół kategorii dorosłości i edukacji dorosłych. Natomiast Tomasz Maliszewski zabiera czytelników w podróż do uniwersytetów ludowych okresu przełomu lat 80. i 90. minionego stulecia, analizując przyczyny niewielkiego rozwoju tych placówek.

Czytelnikom zainteresowanym teorią edukacji dorosłych proponuję lekturę, zamieszczonych w tym numerze, dwóch znaczących tekstów. Pierwszym z nich jest tekst Marcina Muszyńskiego o strukturalizmie genetycznym, który Autor proponuje wykorzystać jako metodę analizy danych *do rekonstrukcji teorii uczenia się dorosłych*. Drugi tekst, autorstwa Michała Mielczarka, stanowi propozycję wykorzystania teorii Pierre’a Bourdieu w poradoznawstwie.

Mam nadzieję, że czytelnicy z zainteresowaniem przeczytają zamieszczone w niniejszym numerze „Edukacji Dorosłych” teksty. Życząc interesującej lektury, zapraszam do współpracy i publikowania swoich tekstów na łamach naszego czasopisma.

Ewa Skibińska



## STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

*Elżbieta Dubas*

### PRZYGOTOWANIE DO DOROSŁOŚCI – BYĆ I STAWAĆ SIĘ DOROSŁYM

**Słowa kluczowe:** przygotowanie do dorosłości, andragogika, badania empiryczne.

**Streszczenie:** Tekst ukazuje ważne praktyczne zagadnienie, jakim jest przygotowanie do dorosłości, które rzadko bywa przedmiotem refleksji i badań andragogicznych. Autorka przedstawia je w kilku obszarach: rozumienia terminu „przygotowanie do dorosłości”, powiązania między koncepcją przygotowania do dorosłości a modelami dorosłości, fazami i zakresami przygotowania do dorosłości, znaczenia koncepcji przygotowania do dorosłości dla współczesnych społeczeństw. Opracowanie kończy się m.in. rekomendacjami pedagogicznymi.

#### Wstęp

Przygotowanie do dorosłości to temat niewątpliwie istotny i być może nie do przecenienia w czasach intensywnych, przyspieszonych i często niezrozumiałych zmian, jakim podlega współczesny człowiek oraz w kontekście wyraźnego załamania się dominującej roli tradycji, religii i rodziny w procesie socjalizacji i wychowania młodego pokolenia. Jednak to temat niezbyt nie zajmujący szczególnie andragogów, z wyjątkiem przygotowania do starości, który dość powszechnie dostrzegają badacze andragodzy-gerontolodzy. Natomiast o przygotowaniu do dorosłości można raczej stwierdzić, że znajduje się poza obszarem zainteresowań andragogów, co stwarza wyraźną lukę w refleksjach i badaniach andragogicznych skoncentrowanych na dorosłości.

Przygotowanie do dorosłości, ze względów kształceniowo-wychowawczych częściej odnoszone jest do pedagogów, w tym szczególnie hebagogów. W tym kontekście budzi obawy niedostatek przygotowania andragogicznego nauczycieli różnych szczebli (przedszkoli, szkół dla dzieci i młodzieży), także i tych realizujących przedmioty kształcenia związane z przygotowaniem do dorosłości, takie

jak wychowanie do życia w rodzinie, wiedza o społeczeństwie, przedsiębiorczość, doradztwo. W małym stopniu uwrażliwieni są oni na wspieranie młodego człowieka w procesie jego dorastania do dorosłości, jak i w procesie stawania się coraz bardziej dorosłym – dojrzałym, poprzez edukację dorosłych.

Choć kwestia przygotowania do dorosłości jest traktowana przez andragogów raczej jako pewna oczywistość niżli zadanie badawcze i praktyczne, to jednak znaczenie przygotowania do dorosłości było podkreślane w literaturze przedmiotu jako niezwykle ważne w procesie kształtowania w pełni dojrzałego człowieka.

I tak, z definicji dorosłości, sformułowanej przez Jana Amosa Komeńskiego, wynika założenie o przygotowaniu do dorosłości: *Dorosły jest człowiekiem, który osiągnął już postać fizyczną i siły duchowe, gotów do wykonywania obowiązków, mogący już wprowadzić w życie taki tryb, do jakiego się przygotował* (za: Turowski 1980, s. 11–13).

Równocześnie, według Komeńskiego, „całe życie jest szkołą”, „ a więc i jego środkowa część...”. Dorosłość jest więc okresem życia, w którym człowiekowi dane jest zadanie rozwojowe stawania się mądrzejszym, a mądrość tworzy szczególną podstawę aksjologiczną dorosłości (Dubas 2004). Odniesienie do mądrości odnajdujemy także w myśli Platona (por. Turowski 1993).

Helena Radlińska zaś jako prekursorka andragogiki na polskim gruncie, definiując wychowawcę jako tego, który dopomaga, wskazuje też na jego zadanie, jakim jest przysposobienie wychowanka do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym oraz przyczynianie się do jego dojrzewania osobowościowego – zmierzania do ideału. W rozwoju wychowanka istotna jest także własna aktywność rozwojowa, która może być realizowana również w dorosłości, gdyż dorosłość jest, dla Radlińskiej, plastycznym okresem życia człowieka (Dubas 2009).

Platon natomiast jako prekursor wychowania i samowychowania dorosłych uważał, że w dorosłości człowiek kontynuuje to, co było mu zaszczipione w dzieciństwie i młodości, a proces wychowania i samowychowania w dorosłości jest jeszcze istotniejszy niżli w okresach wcześniejszych. Aktywność wychowawcza nauczycieli osób dorosłych, kształtująca ich osobowości, jak i aktywność samowychowawcza samego dorosłego, dotyczy pracy (etyki zawodowej), ma wymiar religijny (dążenie do świętości), wiąże się z osiąganiem coraz wyższych cnót moralnych, odnosi się do pełnienia ról obywatelskich (państwowych, w tym kierowniczych) i rodzinnych. Oznacza proces samodoskonalenia zapoczątkowany w dzieciństwie i realizowany także w dorosłości (w wieku męskim), także wspierany przez nauczycieli-wychowawców, i w wyniku jego realizacji człowiek staje się coraz bardziej wartościowym obywatelem państwa (Turowski 1993).

Powyższy kontekst jednoznacznie wskazuje więc, że przygotowanie do dorosłości w młodym wieku i doskonalenie się w wieku dorosłym to niezbywalne zakresy rozwoju człowieka w ciągu życia.

## Ustalenia terminologiczne

Dorosłość to podstawowe pojęcie badawcze andragogiki. Bywa ono jednak różnie definiowane i ujmowane z różnych perspektyw badawczych (Komeński, Radlińska, Urbański, Malewski, Czerniawska, Dubas). W kontekście powyższych wstępnych refleksji, inspirujących dla dalszych rozważań nad przygotowaniem do dorosłości, ważne są dwa rozumienia dorosłości. Często dorosłość rozumiana jest jako etap życia człowieka, umiejscowiony po okresie młodości a zawierający w sobie również ostatni jej okres, jakim jest późna i sędziwa dorosłość (Dubas 2009). Dorosłość bywa też ujmowana aksjologicznie i opisywana jako długotrwały proces dojrzewania do dorosłości pojmowanej jako pełnia, jako proces osiągnięcia wartości osobowych i społecznych (Dubas 2004). W kontekście tych dwóch ogólnych perspektyw opisu dorosłości ważnym jest wyodrębnienie odmiennych znaczeń dwóch terminów powiązanych z określeniem „przygotowanie do dorosłości”. Są nimi: „być” i „stawać się dorosłym”. Można przyjąć, że „być dorosłym” (zostać dorosłym, stać się dorosłym) oznacza osiągnięcie społeczny status człowieka dorosłego od pewnego określonego momentu w biegu życia, po wkroczeniu w okres formalnej dorosłości (w naszych warunkach po osiągnięciu 18 roku życia, określającym prawną pełnoletniość), natomiast „stawać się dorosłym” oznacza proces permanentnego doskonalenia się w roli człowieka dorosłego, dojrzewania do pełnej dorosłości, będąc już formalnie dorosłym.

Przygotowanie do dorosłości – kluczowe pojęcie w tych rozważaniach – może być rozumiane jako:

- a) Przygotowanie do dorosłości – w potocznym rozumieniu, lecz obecnym także w pedagogice<sup>1</sup>, o bardzo pojemnym znaczeniu, obejmującym kształtowanie u młodych ludzi osobowościowych cech, tak kierunkowych (postaw, systemu wartości, potrzeb, celów życiowych i in.), jak i instrumentalnych (systemu wiedzy, umiejętności, nawyków) z uwzględnieniem głównie procesów heteroedukacji (kształcenia i wychowania), których celem jest jak najlepsze przygotowanie do pełnienia ról człowieka dorosłego oraz wprowadzenie w dorosłe życie.
- b) Wychowanie do dorosłości – powiązane z kształtowaniem osobowościowych cech kierunkowych w procesie wychowania, z uwzględnieniem wiodącej roli wychowawcy, w działaniach szkolnych i pozaszkolnych (np. poprzez harcerstwo, instytucje kulturalne i religijne itp.) oraz z uwzględnieniem tzw. nauczycieli życia, mentorów itp.
- c) Edukacja ukierunkowana na dorosłość – w ujęciu szerokim, całościowym, obejmującym aspekty edukacji szkolnej, pozaszkolnej i nieformalnej (uczenie się „w nurcie życia”), zawierającym się w całożyciowym uczeniu się, oznaczającym edukację o dorosłości jako wiedzę o dorosłości, edukację do dorosłości

<sup>1</sup> Podobny kontekst znaczeniowy można odnaleźć w prakseologicznych definicjach wychowania (por. Kunowski 1993).

jako przygotowanie do dorosłości, edukację w dorosłości jako towarzyszenie i wspieranie w rozwoju człowieka dorosłego.

Powyższe konteksty znaczeniowe skłaniają do konkluzji, że można przygotowanie do dorosłości określić jako długotrwały, podmiotowy, zindywidualizowany **proces uczenia się dorosłości**, silnie uwarunkowany społecznie i kulturowo, w tym przez szkołę, instytucje pracy, media masowe, instytucje wyznaniowe, a przede wszystkim rodzinę, którego celem jest jak najpełniejsze przygotowanie (się) młodego człowieka do pełnienia ról związanych z dorosłością, do świadomego i odpowiedzialnego wkroczenia w dorosłość oraz do doskonalenia siebie jako człowieka w trakcie realizacji dorosłego życia.

### **Modele dorosłości a koncepcja przygotowania do dorosłości**

Przygotowanie do dorosłości można analizować z perspektywy różnych rozumień/znaczeń dorosłości. Odmienną istotę dorosłości dobrze ujmują trzy jej modele: statyczny, dynamiczny i ponowoczesny.

Model statyczny opisuje dorosłość jako obiektywną rolę społeczną i wynik socjalizacji (Malewski 1990). Przynależy do niego także redukcjonistyczne ujęcie dorosłości (Czerniawska 1996). Dorosłość wyznaczają czynniki obiektywne, wśród nich wskaźniki dojrzałości biologicznej gwarantujące możliwość rozrodu, wiek kalendarzowy warunkujący prawną pełnoletniość, podjęcie ważnych społecznie i odpowiedzialnych ról rodzicielskich i zawodowych. Dorosłość, po osiągnięciu powyższych wskaźników, jest jednostce „dana”, jest jednostce przypisana. Od określonego momentu w swoim życiu jest już najogólniej ona „na zawsze” dorosła.

Model dynamiczny natomiast ujmuje dorosłość jako dojrzałość – jako często całożyciowy proces zmierzania do dojrzałości rozumianej wieloaspektowo, wykraczającej poza dojrzałość biologiczną. Dorosłość w tym sensie jest swoistą wartością i sprzyja osiągnięciu innych wartości. Jest wartością „zadaną”. Dorosłość w tym modelu jest bardziej opisana przez czynniki subiektywne niż obiektywne. To ujęcie dorosłości ma charakter idealistyczny i aksjologiczny (Urbański 1986; Czerniawska 1996; Dubas 2004; Glanc 2011).

Model ponowoczesny zaś ujawnia dorosłość jako zjawisko względne, ambiwalentne. Dorosłość opisana przez ten model, adekwatnie do cech życia człowieka w kulturze ponowoczesnej, to dorosłość zagubiona, zmienna, skazana na siebie, osamotniona, poszukująca (Dubas 2001, 2004). Z badań Zuzanny Glanc wynika, że jest to dorosłość mozaikowa – fragmentaryczna i niepełna, niezakończona, zmienna, zróżnicowana i zindywidualizowana (Glanc 2011). Z perspektywy wskazanych modeli dorosłości można wyróżnić trzy koncepcje przygotowania do dorosłości:

- a) Przygotowanie do dorosłości sprzyjające pozyskaniu kompetencji **bycia dorosłym** (zostania/stania się dorosłym). Jest ono odpowiedzią na zapotrzebowanie statycznego modelu dorosłości. „Doprowadza” ono młodych ludzi do momentu zostania dorosłym zgodnie z obiektywnymi społecznymi kryteriami dorosłości.

- b) Przygotowanie do dorosłości sprzyjające pozyskaniu kompetencji permanentnego **stawania się dorosłym**, także więc w trakcie formalnego trwania dorosłości, „w procesie dorosłości”. Takie przygotowanie do dorosłości wynika z dynamicznego modelu dorosłości, a także wiedzy o przemianach rozwojowych człowieka w ciągu całego życia (*life span development psychology*).
- c) Przygotowanie do dorosłości sprzyjające pozyskaniu kompetencji łączących ze sobą bycie i stawanie się dorosłym. Takie przygotowanie do dorosłości nie przeciwstawia cech modelu dorosłości statycznej modelowi dorosłości dynamicznej. Włącza w swój zakres także trudne wyzwania stojące przed tzw. dorosłością ponowoczesną. Ta koncepcja przygotowania do dorosłości uwzględnia oczekiwania społeczne, wyzwania kulturowo-cywilizacyjne, jak również indywidualne potrzeby. Wskazuje na proces rozłożony w czasie i uwarunkowany różnorodnymi zmianami; przygotowanie do dorosłości powinno uwzględnić kompetencję dojrzałego radzenia sobie ze zmianami tak rozwojowymi, jak i społeczno-kulturowymi.

### Fazy przygotowania do dorosłości

W kontekście wyróżnionych modeli dorosłości, a także możliwych koncepcji przygotowania do dorosłości, można wyróżnić trzy fazy przygotowania do dorosłości: fazę daleką, bliską i permanentną. Obrazują one różny charakter i intensywność działań związanych z byciem i stawaniem się człowiekiem dorosłym.

**Faza daleka** obejmuje działania podejmowane w dzieciństwie i młodości, a więc w okresie **przed** formalną dorosłością, tj. przed 18. rokiem życia. Poprzez procesy socjalizacji, w szczególności w rodzinie, a także w grupie rówieśniczej, w środowisku lokalnym, z udziałem środków masowego przekazu, a także instytucji edukacyjnych, w tym szkoły, młody człowiek systematycznie oswaja się z treścią roli człowieka dorosłego, na razie jeszcze z pewnego dystansu, bez presji czasowej, bez konieczności brania odpowiedzialności, często w sytuacji zabawy, poprzez obserwację i naśladowanie, a także w procesie edukacyjnym, przy troskliwym wsparciu opiekunów. Faza daleka łączy się z obecnością w życiu młodych ludzi osób dorosłych, które można obserwować, uczyć się od nich, później je naśladować lub dyskutować z ich przekazem i wybierać własne rozwiązania.

**Faza bliska** umiejscowiona jest przede wszystkim w okresie przedproża dorosłości, zawierającym się między 18. a 25. r.ż. W tym okresie ma miejsce **po-czątek** formalnej dorosłości (osiągnięty 18. rok życia) oraz zintensyfikowane aktywności przysposabiające młodego człowieka do rychłego podjęcia ważnych ról społecznych, w szczególności zawodowych i rodzinnych, a także obywatelskich. Aktywności te realizowane są często w ramach procesu formalnego kształcenia, a wzmocnione przez procesy socjalizacyjne. Udzielone przez współczesne społeczeństwo młodemu człowiekowi moratorium rozwojowe ma służyć dobremu przygotowaniu się do trudnych zadań dorosłości. Faza bliska oznacza też ostatnie przygotowania przed wejściem w dorosłość. Współcześnie, faza bliska często

wydłuża się w czasie i znacznie przekracza 25. rok życia, gdyż młodzi ludzie, nie zawsze z własnej woli, odraczają swoje wejście w dorosłość.

**Faza permanentna** realizowana jest w **trakcie** trwania całego okresu dorosłości, z uwzględnieniem wszystkich jej etapów, w tym także starości, obejmując więc także przygotowania do starości oraz przygotowania do śmierci. Metrykalnie już dorosły człowiek i zarazem realizujący zadania typowe dla dorosłości, w dalszym ciągu natrafia na sytuacje nieznane, w których brakuje mu wiedzy i umiejętności oraz społecznych kompetencji, by rozwiązać napotykaną trudności. To wymaga „pracy” nad swoją dorosłością – dojrzałością. Nie tylko wyzwania społeczne, ale także osobiste potrzeby wywołują działania samorealizacyjne, sprzyjające stawianiu się bardziej dorosłym. Faza permanentna definiuje dorosłość jako całościowe zadanie rozwojowe. By móc realizować to zadanie, ważnym jest wcześniejsza świadomość dorosłości jako okresu permanentnej zmiany i transformacji osobowej. Pozyskana wiedza o dorosłości w fazach poprzednich: dalekiej i bliskiej, jest aktualizowana, poszerzana, korygowana. Dorosłość jawi się więc w tym ujęciu jako permanentny projekt rozwojowy.

### **Dlaczego przygotowanie do dorosłości jest dziś szczególnie ważne?**

Przygotowanie do dorosłości nie jest zjawiskiem nowym i wykreowanym przez współczesność. Raczej przeciwnie, można stwierdzić, że współczesność zaniedbuje takie działania w porównaniu chociażby ze społeczeństwami tradycyjnymi, które przygotowanie do dorosłości wpisywały w codzienność w ramach procesów wychowania naturalnego, a także w program działań specjalnych instytucji, jakimi były np. szkoły leśne. Wydaje się, że i dziś człowiek potrzebuje wsparcia związanego z podjęciem przez niego ról człowieka dorosłego. Można też stwierdzić, że dziś to wsparcie jest jeszcze bardziej potrzebne. Wskazuje na to kilka ważnych przyczyn opisanych poniżej.

**Zagubiona dorosłość.** Współczesność przyczyniła się do upowszechnienia roli człowieka dorosłego jako roli nieprzejrzystej, rozchwianej w porównaniu z jasno opisaną, przekazywaną z pokolenia na pokolenie rolą człowieka dorosłego w społeczeństwach tradycyjnych. Dziś rola człowieka dorosłego nie jest precyzyjnie określona; z jednej strony to rola znana, gdyż istnieje jeszcze świadomość tradycyjnych wyznaczników dorosłości, z drugiej zaś nieznana skutek napierania na jednostkę wciąż nowych wyzwań cywilizacyjnych, zmniejszania się roli tradycyjnych wartości i autorytetów, w kontekście dominacji kultury prefiguracywnej, osłabiającej pozycję człowieka dorosłego w społeczeństwie. Dorosłość z jednej strony jest oczekiwana, wręcz wyczekiwana przez młodego człowieka, bo pozwala na samodzielność i niezależność, wyemancypowanie się spod wpływu rodziców i nauczycieli, z drugiej zaś strony jest nieoczekiwana w kontekście trudności związanych z usamodzielnianiem się i budzi uzasadnione obawy przed podjęciem odpowiedzialności za własne i innych życie. W tym kontekście warto odnotować inne niepokojące zjawisko, a mianowicie przeciążenia roli człowieka



dorosłego, m.in. poprzez długotrwałe wspieranie formalnie dorosłych już dzieci, które nie mogą lub nie chcą się usamodzielnąć. Zjawisko opóźniania się zegara społecznego w stosunku do zegara biologicznego dotyczy bowiem współczesnych młodych dorosłych (Wojciechowska 2005). Wreszcie, dziś coraz częstsze są pytania: Czym jest dorosłość? Czy warto być dorosłym? Ta wielka ambiwalencja współczesnej dorosłości nie ułatwia bycia dorosłym. Jak być dorosłym, skoro nie wiadomo, czym jest dorosłość...

**Dorosłość w zmianach.** Kolejna kwestia dotyczy specyficznego funkcjonowania współczesnych społeczeństw, a w następstwie także poszczególnych jednostek, wyznaczonego przez częste, niekiedy gwałtowne i radykalne zmiany. Zmiana oraz przyspieszenie to cechy życia we współczesności. Nieradzenie sobie ze zmianami rodzi zaś liczne negatywne konsekwencje jednostkowe i społeczne. „Życie w zmianach” utrudnia realizację skutecznego przygotowania do dorosłości. Rodzi się bowiem pytanie: Do jakiego życia w dorosłości należałoby młodych ludzi przygotować? Sensownym wydaje się upowszechnienie świadomości, iż zmiana stanowi immanentną część życia współczesnego człowieka i że przygotowanie człowieka do dorosłości to przygotowanie do konfrontacji ze zmianą, do radzenia sobie z nią, do wykorzystania rozwojowego potencjału zmiany. Jak pisze Karolina Appelt: *Podstawowe zadanie, które stoi przed dorosłymi, to rozwinięcie w sobie umiejętności dojrzałego radzenia sobie ze zmianą* (Appelt 2005, s. 543). Przygotowanie do radzenia sobie ze zmianą powinno mieć miejsce w fazach dalekiej i bliskiej przygotowania do dorosłości, lecz życie w zmianach cechuje także dorosłość i określa ją jako całościowy proces rozwoju poprzez zmianę. Przygotowanie więc do dorosłości winno rozciągać się w tym rozumieniu także na fazę permanentną.

**Dorosłość w trudnościach.** Życie człowieka dorosłego, ze względu na ciążące na nim zadania społeczne, nie należy do łatwych. Typowe zadania rozwojowe, kryzysy tożsamości, które mogą mieć miejsce w ciągu całego życia, także więc w dorosłości<sup>2</sup>, oraz złożoność życia ludzkiego w jego wymiarze egzystencjalnym, które już same w sobie stanowią dla jednostki duże wyzwania, nakładają się i są potęgowane przez współczesne uwarunkowania makrocywilizacyjne i społeczno-kulturowe. Niewiarygodnie szybki postęp nauki i techniki, wkroczenie w codzienne życie dynamicznych nowoczesnych technologii informatycznych, wszechobecny przekaz mediów masowych, osłabienie więzi rodzinnych, upadek autorytetu nauczycieli i osób starszych, napór konsumpcjonizmu, ekonomizacja życia, desakralizacja życia, atomizacja jednostek, starzenie się społeczeństw, nasilony rozwój subkultur i patologii społecznych, zaburzone poczucie bezpieczeństwa w sytuacji przemocy, terroryzmu, zagrożenia wojnami, niszczące, powodowane także przez człowieka oddziaływania sił natury itd., niewątpliwie silnie obciążają współczesnego człowieka. Do czynników obciążenia należy także doliczyć transformację społeczno-polityczną w naszym kraju.

<sup>2</sup> Kryzys (tożsamościowy) może być na każdym z etapów dorosłości wznawiany (Raskin, za: Wojciechowska 2005, s. 490).

Zdaniem Anny Brzezińskiej i Beaty Ziółkowskiej, można ją uznać za dodatkowy silny czynnik modyfikujący współczesne bycie dorosłym (Ziółkowska 2005). Życie współczesnego człowieka, także w następstwie szybko dziejących się zmian, nacechowane jest lękiem, niepewnością, jest życiem w stresie. Przygotowanie do dorosłości w tym kontekście może uczyć, jak żyć w trudnościach, jak je rozwiązywać, jak im przeciwdziałać, jak godzić się z ich następstwami, jakich dokonywać wyborów, by omijać trudności itp. Podobnie, jak życie w zmianach, życie w trudnościach wymaga permanentnego wspierania człowieka w jego dorosłości.

**Dorosłość w samorealizacji.** Niewątpliwie tym, co wyróżnia współczesną dorosłość społeczeństw otwartych, pluralistycznych i o cechach ponowoczesnych są silne tendencje samorealizacyjne obecne w świadomości i dążeniach życiowych osób dorosłych. Wypierają one albo wyraźnie pomniejszają znaczenie społecznych oczekiwań i nakazów wobec człowieka dorosłego. Tendencje samorealizacyjne to niewątpliwie wynik społeczno-kulturowych przemian cywilizacyjnych, w tym także wynik wzrostu poziomu wiedzy i samowiedzy poszczególnych ludzi, uzyskany w wyniku procesów edukacyjnych, jakim oni podlegali, począwszy od dzieciństwa często aż po okres starości. Druga połowa XX wieku to nasilanie się tendencji indywidualizacyjnych i wzrost podmiotowości jednostek, będących także efektem akcentowania powszechnych praw człowieka oraz demokratyzacji życia obywatelskiego. Jak pisze Karolina Appelt, lata dwudzieste XX wieku to triumf indywidualizacji (Appelt 2005). Człowiek, także dorosły, świadomy swych praw i potrzeb, domaga się realizacji osobistego procesu rozwoju. Koncentruje się przy tym często na sobie samym kosztem budowy więzi wspólnotowych, w tym także rodzinnych. Samorealizacja dorosłych jednak wymaga wsparcia, aksjologicznych podpowiedzi, mądrych wyborów przynoszących pożytek jednostce a nieszkodzących społeczności, w której ona żyje. Uprawomocniona subiektywna ocena własnej dorosłości nie powinna także pomijać odniesienia do wartości społecznych i ogólnoludzkich. Samorealizujący się dorosły znajduje się więc w przestrzeni permanentnych działań przysposabiających go do bycia dorosłym coraz bardziej dojrzałym. Samorealizacja dorosłego jest więc pewnym wyzwaniem jednostkowym, lecz z szerokim kontekstem społeczno-kulturowym.

Dlaczego więc przygotowanie do dorosłości jest dziś szczególnie ważne? Ponieważ dziś nie wystarczy „zostać” dorosłym w określonym momencie swego życia, lecz trzeba uzyskać legitymację dorosłości potwierdzać każdego dnia trudem dojrzewania do zadań, jakie niosą ze sobą kolejne etapy dorosłego życia. Dziś być dorosłym oznacza ciągle się dorosłym stawiać i w sposób dojrzały odpowiadać na nowe wyzwania. Ideę owego stawania się dorosłym należy młodym ludziom zaproponować i wyjaśnić, a osobom dorosłym pomagać ją urzeczywistniać.



## Zakresy przygotowania do dorosłości

Przyjmując tak szeroką wykładnię rozumienia przygotowania do dorosłości, należy niewątpliwie także szeroko ująć zakresy owego przygotowania. Tym samym winny one odzwierciedlić wszystkie „tematy” życia, jakie mogą być obecne w jednostkowych codziennych realizacjach dorosłości, m.in. poprzez pełnienie ról społecznych, jak i poprzez działania rozwijające jednostkową dojrzałość. Uwzględniając fakt, że dorosłość jest silnie uwarunkowana szerokim kontekstem społeczno-kulturowo-cywilizacyjnym oraz że jest dziś zarazem także jednostkowym projektem życia, można uwzględnić trzy zakresy przygotowania do dorosłości: zakres odniesień kulturowo-cywilizacyjnych (globalnych), zakres odniesień wobec Innych ludzi (społecznych) oraz zakres odniesień do siebie samego (osobistych).

**Zakres odniesień kulturowo-cywilizacyjnych – Ja (dorosły) wobec kwestii globalnych** uwzględni kompetencje związane z uczestnictwem we współczesnym szybko zmieniającym się świecie nowoczesnych technologii informatycznych, przekazu mediów masowych, zmian historyczno-politycznych i gospodarczych, nowych wzorów kulturowych, mód i stylów życia, w tym także zmian dotyczących treści roli człowieka dorosłego.

**Zakres odniesień społecznych – Ja (dorosły) wobec Innych** obejmuje kompetencje związane z uczestnictwem w relacjach międzyludzkich, w tym w szczególności w relacjach bezpośrednich o silnych więziach emocjonalnych. Umieszcza się je głównie w rodzinie, a także w grupie koleżeńskiej, w gronie przyjaciół i znajomych. Ważnymi są także interakcje w instytucjach, w tym w szkole oraz w miejscu pracy. Znaczącą współcześnie jest postawa wobec Innych, także odmiennych kulturowo.

**Zakres odniesień do siebie samego – Ja (dorosły) wobec własnej dorosłości** łączy się z samowiedzą człowieka (dorosłego) i wynikającą z niej samoocena, samokontrolą oraz aktywnością samodoskonaleniową odniesioną do kwestii dorosłości. Samowiedza ta mieści się w odpowiedzi na pytania: Czym jest dorosłość? Jakie ma ona znaczenie społeczne i jednostkowe? Jak uczynić społeczne oczekiwania wobec dorosłości osobistym projektem życia? Jakie kompetencje należy osiąść, by być dorosłym? Dlaczego należy stawać się coraz bardziej dorosłym – dojrzałym i w jaki sposób to czynić? Kwestie dorosłości silnie wiążą się i są osadzone w kontekście egzystencjalnym, aksjologicznym i światopoglądowym. Łączą się z pytaniami: Kim jestem, uwzględniając aspekt cielesności i duchowości? Jaki jest cel i sens mojego życia? Na jakich wartościach chcę oprzeć moje życie? Na ile mogę być autorem swego życia?

Te trzy zakresy przygotowania do dorosłości niewątpliwie gwarantują pełnienie podstawowych ról człowieka dorosłego<sup>3</sup>:

<sup>3</sup> Helena Radlińska, twórczyni andragogiki w Polsce, wymieniła trzy podstawowe role człowieka dorosłego: rodzicielską, zawodową i obywatelską (Radlińska 1947).

- roli rodzicielskiej – rozumianej jako spełnianie się w relacjach rodzinnych: małżeńskich, rodzicielskich, w relacjach z rodzeństwem, z wnukami, w relacjach z rodzicami, także starzejącymi się i innych;
- roli zawodowej – pozwalającej nie tylko na zaspokajanie poprzez odpowiedzialnie wykonywaną pracę potrzeb materialnych swoich i rodziny, utrzymanie status quo państwa, ale także na samorealizację, w tym także poprzez wartościowe spożytkowanie czasu po pracy;
- roli obywatelskiej – oznaczającej świadome i zaangażowane uczestnictwo w demokratyzującej się lub demokratycznej wspólnotie lokalnej, narodowej i globalnej;
- roli człowieka pełnego człowieczeństwa – osoby świadomej swych potrzeb i możliwości, praw i obowiązków, celów już osiągniętych i jeszcze do osiągnięcia, osoby o poczuciu godności istoty ludzkiej, szanującej wartości budujące kulturę i wspólnoty, osoby doskonalącej się i przekraczającej swoje dotychczasowe poziomy rozwoju. W kontekście popularnych współcześnie subiektywnych definicji dorosłości i poniekąd braku konieczności spełniania obiektywnych kryteriów dorosłości, takich jak np. pełnienie roli rodzicielskiej czy nawet roli zawodowej, ten wymiar roli wydaje się być niezbywalny i zasadniczy. Ten wymiar roli zdecydowanie rzutuje na pełnienie innych ról przez człowieka dorosłego. W obszarze tej roli zawiera się także klucz do osiągnięcia dojrzałej, spójnej, zharmonizowanej tożsamości.

### Zakończenie

Obserwując obecną rzeczywistość społeczną, niewątpliwie można stwierdzić niedostatek działań polegających na przygotowaniu młodego pokolenia do dorosłego życia. Należy więc uwypuklić potrzebę takiego przygotowania.

Środowiskiem, które najczęściej przygotowuje do dorosłości, jest wciąż **rodzina**. Należałoby wzmocnić to naturalne środowisko dojrzewania młodego człowieka, zwracając przy tym uwagę na znaczenie bezpośredniego osobowego kontaktu w rodzinie, który powinien charakteryzować się silnymi pozytywnymi więziami emocjonalnymi. *Emocjonalne przywiązanie nastolatka do rodziców pozostaje silne, zwłaszcza w rodzinach, gdzie wcześniejsze relacje były satysfakcjonujące dla obu stron. /.../ po początkowych, czasami bardzo silnych, manifestacjach własnej niezależności, młody człowiek powraca do wartości przekazywanych mu w domu* (Bardziejewska 2005, s. 363). Warto też pamiętać, że rodzina jest pierwszą, naturalną i najbardziej wszechstronną szkołą relacji intymnych, a te realizowane w sposób dojrzały są istotnym wyznacznikiem zharmonizowanej tożsamości.

**Szkoła** w niewystarczającym stopniu wywiera realny wpływ na przygotowanie swoich uczniów do dorosłości. Jednak dysponuje dużym potencjałem w tym zakresie, związanym z treściami i metodyką kształcenia, z osobą nauczyciela oraz tzw. życiem szkolnym jako środowiskiem socjalizacyjno-wychowawczym. Należałoby wzmocnić i ukierunkować działania szkoły tak, by stała się ważnym środowiskiem

edukacji młodego pokolenia do dorosłości, edukacji, która uwzględni także realizację procesu wychowania. Nie powinno być bowiem tylko tak, jak wynika z badań Anny Frindt, że *Szkoła daje wykształcenie, które jest konieczne dla uzyskania pracy* (Frindt 2005, s. 186)<sup>4</sup>. Jak pisze Mariola Bardziejewska: *Szkoła może pomóc w sposób świadomy i zaplanowany w poszukiwaniu tożsamości. (...) Szkoła powinna (...) być miejscem, w którym młoda osoba będzie mogła wykorzystać doświadczenia wyniesione z różnych sytuacji i kontekstów do tworzenia własnej wyjątkowej tożsamości. (...) Chcąc (...), aby uczniowie osiągnęli dojrzałą tożsamość, szkoła musi sama być dojrzałą organizacją oraz dążyć do tego, aby stała się dla nich znaczącym i godnym elementem ich otoczenia społecznego* (Bardziejewska 2005, s. 375).

W kontekście powyższych wniosków i zaleceń zdecydowanie wysuwa się jako znacząca w procesie przygotowania do dorosłości rola **autorytetów**. Należy jeszcze bardziej wzmocnić już istniejący autorytet rodziców i koniecznie odbudować aktualnie zagubiony autorytet nauczycieli. Szkoła bez autorytetu nauczycieli nie może stać się wspólnotą wychowującą. Rodzice czy nauczyciele bez autorytetu nie zyskają zaufania młodzieży tak istotnego w procesie ich osobowej formacji. Nie skłonią ludzi młodych np. do rozmów, w tym tak ważnych dla rozwoju rozmów zwierzeniowych. Warto uwzględnić też rolę seniorów w procesie międzypokoleniowego uczenia się, gdyż to oni są dla młodych swoistym pomostem między teraźniejszością a przeszłością, między nowym a tradycją i dopełniają przygotowanie do dorosłości osobistym, często silnie przekonującym doświadczeniem. Jak pisze Beata Ziółkowska: *W sensie społecznym (...) dorosłość oznacza czerpanie z tradycji wcześniejszych pokoleń przy zachowaniu wierności swojemu systemowi wartości, przekonani i obranemu stylowi życia* (Ziółkowska 2005, s. 436).

Wreszcie, ponieważ przygotowanie do dorosłości, jak każdy proces uczenia się, wymaga **aktywności własnej** samych młodych ludzi, należy rozwijać ich refleksyjność i uczyć namysłu nad życiem i sobą oraz swoją dorosłością, wyposażać w zdolności autokreacyjne, wskazywać cele i wartości procesu rozwoju i budzić motywację do doskonalenia się, wzbudzać odpowiedzialność za własną dorosłość – dojrzałość. Oznacza to, że należy zdecydowanie wzbogacić proces edukacji młodego człowieka w aktywność wychowawczą i samowychowawczą.

Dorosłość jest, jak widać, w coraz większym stopniu osobistym doświadczeniem jednostki<sup>5</sup>, związanym z subiektywną samooceną własnej odpowiedzialności i samodzielności, ale równocześnie jest również realizacją ról społecznych. Ważnym jest więc **uświadamianie modelu dorosłości**, który połączy te wymiary i ukierunkuje (młodego) człowieka ku wartościom społeczno-kulturowym i wartościom osobistego rozwoju, harmonizowanym w dojrzałej tożsamości.

<sup>4</sup> Należy zauważyć, zdaniem Julity Wojciechowskiej, że rola zawodowa *nie jest przejawem psychologicznych zmian rozwojowych, które powinny charakteryzować wejście w dorosłość*. Za centralne wskaźniki dorosłości uważa się natomiast małżeństwo i rolę rodzicielską. Rola zawodowa bywa częścią „tymczasowej dorosłości” (Wojciechowska 2005, s. 477).

<sup>5</sup> Por. też wyniki badań nad obrazem „dorosłość w dobie ponowoczesnej”, przeprowadzone na populacji młodych dorosłych (20–30 lat) przez Zuzannę Glanc (Glanc 2011).

W związku z powyższym warto też zadbać o przywrócenie **rangi dorosłości** we współczesnych społeczeństwach. Można nawet mówić o potrzebie odbudowania swoistego autorytetu dorosłości. Należy eliminować negatywny stereotyp dorosłości łączony ze stagnacją, codzienną szarą monotonią spełniania trudnych oczekiwań społecznych i wywiązywania się z powinności na rzecz innych, ze zmęczeniem i brakiem czasu na odpoczynek i osobisty rozwój. W to miejsce należy ukazać wartość dorosłości – dla społeczeństwa, dla kultury i dla samej jednostki.

Niewątpliwie należy też podkreślić potrzebę badań diagnostycznych nad dorosłością oraz rozwiązań praktycznych służących młodym i dorosłym ludziom w ich drodze dorastania do dorosłości, bycia i wciąż na nowo stawania się dorosłymi.

Kończąc, można by zgłosić wątpliwość, czy aż w takim zakresie przygotowanie do dorosłości powinno być dyskutowane i podejmowane. Odpowiedź jest jednak jednoznaczna; Tylko bowiem dorosłość rozumiana jako dynamiczny proces całościowego dojrzewania i adekwatne do tego przygotowanie pozwolą młodym ludziom, a potem dorosłym w każdym wieku, w dojrzały sposób skonfrontować się z trudnymi wyzwaniami, jakie niesie życie.

## Bibliografia

1. Appelt K. (2005), *Środkowy okres dorosłości jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych?* [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
2. Bardziejewska M. (2005), *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
3. Brzezińska A.I. (red.) (2005), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
4. Czerniawska O. (2006), *Trendy rozwojowe w zachowaniu ludzi dorosłych*, [w:] R. Wujek (red.) *Wprowadzenie do andragogiki*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa.
5. Dubas E. (2001), *Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej*, [w:] E. Przybylska (red.) *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń.
6. Dubas E. (2001), *Dorosłość w perspektywie dojrzałości*, „Zeszyty Naukowe WSH-E w Łodzi”, Juraś-Krawczyk (red.) zeszyt Edukacja dorosłych.
7. Dubas E. (2004), *Podstawowa kategoria andragogiczna „dorosłość” i jej aksjologiczny kontekst*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, KUL, Lublin.
8. Dubas E. (2005), *Andragogiczne poszukiwania rozumienia dorosłości*, [w:] E. Dubas (red.) *Człowiek dorosły – istota /nie/znana?*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock.
9. Dubas E. (2006), *Uniwersalne przesłanki andragogiczne refleksji Heleny Radlińskiej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
10. Dubas E. (2009), *Etapy dorosłości i proces kształcenia*, [w:] A. Fabiś, B. Cyboran (red.) *Dorosły w procesie kształcenia*, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała, Zakopane.
11. Frindt A. (2005), *Czy warto być dorosłym?*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.

12. Glanc Z. (2011), *Obraz dorosłości w dobie ponowoczesnej. Mozaika wymiarów dorosłości*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1.
13. 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.
14. Kunowski S. (1993), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
15. Malewski M. (1990), *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
16. Radlińska H. (1947), *Oświata dorosłych. Zagadnienia, dzieje, formy, pracownicy, organizacja*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa.
17. Turoś L. (1980), *Andragogika*, PWN, Warszawa.
18. Turoś L. (1993), *Andragogika ogólna*, WSRP, Siedlce.
19. Urbański R. (1986/9), *Refleksje nad etycznym paradygmatem andragogiki*, „Oświata Dorosłych”.
20. Urbański-Korż R., *Dorosłość jako podstawowe pojęcie andragogiki*, [w:] E. Solarczyk, K. Przyszczypkowski (red.) *Oświata dorosłych*, Wydawnictwo EDYTOR, Poznań – Toruń.
21. Wojciechowska J. (2005), *Okres wczesnej dorosłości jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
22. Ziółkowska B. (2005), *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
23. Ziółkowska B. (2005), *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych?* [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

### Preparation for adulthood – being and becoming an adult

**Key words:** Preparation for adulthood, andragogy, empirical studies

**Summary:** The text presents an important practical issue – preparation for adulthood, which is almost absent from andragogical reflection and studies. The author refers to this problem in the following areas: the understanding of the term “preparing for adulthood”, the connection between the conception of preparation for adulthood and the models of adulthood, phases and areas of preparation for adulthood, the meaning of preparation for adulthood conceptions in contemporary societies. The text closes with conclusions and pedagogical recommendations.

Dane do korespondencji:

**Dr hab. Elżbieta Dubas, prof. Uniwersytetu Łódzkiego**

Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej

ul. Pomorska 46/48

91-408 Łódź

e-mail: eladubas@gmail.com



**Zofia Szarota**

## UCZENIE SIĘ STAROŚCI

**Słowa kluczowe:** aktywność edukacyjna, gerontologia edukacyjna, geragogika, edukacja gerontologiczna, starzejące się społeczeństwo.

**Streszczenie:** W artykule omówione zostały wybrane zagadnienia gerontologii edukacyjnej (geragogiki) jako subdyscypliny pedagogicznej. Poddano analizom edukację gerontologiczną, wyróżniono cztery zakresy uczenia się starości.

Ostatnia kwarta XX wieku zaowocowała w międzynarodowej polityce społecznej i oświatowej szeregiem inicjatyw formujących i definiujących politykę (pro)senioralną. Znalazły się tam propozycje i rozwiązania edukacyjne służące adaptacji i społecznej inkluzji wielu osób starszych, zagrożonych kulturowym i cywilizacyjnym wykluczeniem. Powstały liczne organizacje senioralne, rozwinął się społeczny ruch uniwersytetów trzeciego wieku. Psychologia rozwojowa (biegu życia), psychologia poznawcza, pedagogika (zob. Olbrycht 2014), socjologia, biologia, medycyna itp. zaczęły intensywniej przyglądać się ostatnim fazom życia, jakimi są późna dorosłość i starość. Rozwinęła się multi- i interdyscyplinarna nauka zwana gerontologią. Jej integralną częścią jest geragogika, inaczej gerontologia edukacyjna (gerontopedagogika).

Celem przedstawianego tekstu jest prezentacja refleksji składających się na tytułowe „uczenie się starości”. Proces ten zachodzi w wyniku oddziaływań umiejscowionych w obszarze edukacji gerontologicznej, na którą składają się procesy edukacji do starości, edukacji dla starości, uczenia się w starości i uczenia się przez starość.

### **Edukacyjne aspekty gerontologii**

Gerontologia jest nauką eksplorującą zagadnienia charakteryzujące starość. W swym społecznym i humanistycznym wymiarze bada, analizuje, opisuje i wyjaśnia zjawiska oraz procesy związane ze starzeniem się ludzi i społeczeństw. Tworzy podstawy naukowego rozpoznawania i rozumienia potrzeb osób starszych oraz wytwarza narzędzia ich zaspokajania. Rozważa towarzyszące starości problemy psychologiczne i społeczne (np. adaptacyjne, normalizacyjne), analizuje warunki i poziom życia osób starszych, definiuje czynniki kreujące subiektywne poczucie jakości życia. Nauka ta podejmuje próbę określenia miejsca i roli ludzi starych w społeczeństwie, wskazuje uwarunkowania funkcjonowania seniorów w codzienności oraz możliwości ich uczestnictwa społecznego. Rozpoznaje wartości,



postawy, przekonania charakteryzujące tę kohortę, konfrontując je ze społeczną percepcją starości. Analizuje style życia, zakres i natężenie uczestnictwa w życiu kulturalnym, organizacji wypoczynku, rekreacji seniorów, wszelkiej ich aktywności. Szuka także przyczyn bierności, (auto)marginalizacji. Identyfikuje i optymalizuje specjalistyczne instrumenty diagnozy społecznej i osobistej sytuacji człowieka starego. Przewiduje środki i formy wsparcia, pomocy i opieki należnej osobom w podeszłym i zaawansowanym wieku. Wnosi tym samym duży wkład w budowanie ładu społeczeństwa przyjaznego i otwartego dla wszystkich pokoleń.

W przypadku rozważań pedagogicznych wyróżnić należy edukację gerontologiczną oraz gerontologię edukacyjną, czyli geragogikę.

Edukacja gerontologiczna upowszechnia wiedzę na temat starości, wykorzystując w tym procesie różne środowiska oświatowe, formy organizacyjne, metody i środki dydaktycznego przekazu.

Natomiast geragogika jest – upraszczając – pedagogiką starzejących się i starych ludzi, nauką o uwarunkowaniach i konsekwencjach oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych, towarzyszących procesowi starzenia się i starości. Prowadzi badania nad przedłużeniem i optymalizacją warunków aktywnego życia osób w wieku poprodukcyjnym. Wspomaga prawidłową adaptację do starości. W teorii i metodyce postępowania wychowawczego naukowo uzasadniono potrzebę i chronologię procesu oddziaływań: pedagogika, hebagogika, andragogika, geragogika<sup>1</sup> (zob. Kunowski 2004; Szarota 2004; Čornaničová 2008). Jest to efekt uwzględnienia w pedagogice kryterium rozwojowego.

Edukacja gerontologiczna to usystematyzowany przekaz wiedzy na temat interdyscyplinarnych zagadnień charakteryzujących proces starzenia się i fazy życia, jaką jest starość właściwa. Obejmuje cztery wychowawczo-edukacyjne obszary:

- a) edukację do starości, czyli przygotowanie się do roli seniora,
- b) edukację dla starości, której istotą jest proces przygotowania i zawodowego doskonalenia kadr do pracy z seniorami,
- c) edukację w starości (uczenie się w starości), a więc oddziaływania kierowane do uczących się seniorów (np. oferta UTW),
- d) edukację przez starość, wyrażającą się poprzez międzypokoleniowy dialog, przekaz ponadczasowych, rudymenarnych wartości, kreowanie pożądanych postaw, odczarowywanie społecznych mitów i stereotypów (zob. Szarota 2014).

### **Edukacja gerontologiczna: do i dla starości**

Dynamicznie zachodzące procesy demograficzne związane z postępującym starzeniem się społeczeństwa, a także nasilające się w związku z tym problemy społeczne, ekonomiczne i zdrowotne, będące udziałem coraz liczniejszej grupy osób

<sup>1</sup> Trzeba przypomnieć koncepcję *Schola Senii*, czyli Szkoły Starości, przedstawioną w „Pampaedii” przez Jana Amosa Komeńskiego (1592–1670).



starszych, zachęcają do konstruowania gerontologicznej oferty edukacyjnej tak nurtu (obszaru) popularnonaukowego (wszechnicowego) jak i specjalistycznego.

Pierwszy wszechnicowy nurt kierowany powinien być do ogółu społeczeństwa z wykorzystaniem rozwiązań i narzędzi profilaktyki pierwszorzędowej. Winien być mocno zaznaczony w edukacji społecznej, środowiskowej (Theiss 2006, Winiarski 2003) [*community education, local education*]. Nazywam go **edukacją do starości**.

Celem edukacji do starości jest wyjście poza wiedzę potoczną, neutralizacja szkodliwych uprzedzeń i mitów społecznych związanych ze starzeniem się i funkcjonowaniem ludzi starych. Ważne jest przełamywanie stereotypów negatywnie (lub pseudopozytywnie) stygmatyzujących starość i starych ludzi. Celem tej edukacji powinno być doprowadzenie do sytuacji, w której podmiot uczący się życia i uczący się od własnego życia (Demetrio 2006) posiadzie nawyki optymalizujące jakość późniejszej egzystencji w obszarze biologicznym, psychologicznym, społecznym, intelektualnym i ekonomicznym. Zdobędzie kompetencje niezbędne dla dialogu między- i wewnątrzpokoleniowego.

Proces popularyzacji powinien wykorzystywać różne drogi w dotarciu do najszerszej publiczności, różnych grup odbiorców, w szczególności dzieci i młodzieży. W upowszechnianiu wiedzy konieczne jest więc zagospodarowanie wszelkich przestrzeni. Należy inicjować kampanie społeczne, angażować media, reklamę uliczną itp. Przekaz ten winien obejmować elementarne i naukowo obiektywne wiadomości charakteryzujące przebieg i konsekwencje procesu starzenia się. Powinien analizować wszelkie aspekty starości jako fazy życia. Istotne jest uznanie kulturowego, społecznego, ale i ekonomicznego (gospodarczego) potencjału seniorów, przy równoczesnym dostrzeżeniu konieczności optymalizacji warunków ich egzystencji. Efektem komplementarnych działań oświatowych powinno być przygotowanie jednostek i ogółu społeczeństwa do zmierzenia się z konsekwencjami wzrastającego odsetka osób w podeszłym i zaawansowanym wieku jak i przygotowanie się do własnej starości, o czym pół wieku temu pisał m.in. Aleksander Kamiński (Kamiński 1982). Warto przypomnieć i uwierzyć, że od stuleci wielu filozofów przedstawiało – niepojęte i niezrozumiałe dla młodych – zalety starości. Także dzisiejsi myśliciele, ale i ekonomiści, coraz częściej wskazują na kulturowy i gospodarczy potencjał starości.

Drugi nurt edukacji gerontologicznej – edukacja dla starości – mieści merytoryczną ofertę kształcenia specjalistycznego. Powinien zostać skierowany do osób przygotowujących się do pracy na rzecz najstarszego pokolenia oraz zawodowo związanych z problematyką aktywizacji, wsparcia społecznego, pomocy, interwencji, ratownictwa i opieki świadczonych osobom starszym, z uwzględnieniem szeroko pojętych socjalnych usług gerontologicznych, w tym pracy socjalnej, doradztwa i poradnictwa geragogicznego oraz animacji społecznej. W moim przekonaniu geragodzy powinni wypełniać rolę diagnosty, a następnie doradcy, przewodnika, facylitatora, mediatora, animatora, wspomagając – poprzez edukację w codzienności – rozwój seniorów. Powinni ułatwiać ich społeczne uczestnictwo poprzez organizowanie sił samopomocowych z wykorzystywaniem zasobów środowiskowych (samorząd terytorialny

i NGOs) oraz wdrażanie aktywizujących programów/projektów socjalnych. Wobec osób znajdujących się w zaawansowanej i najczęściej niepełnosprawnej starości, geragodzy powinni przyjąć rolę pomocnika, społecznego opiekuna (Kotarbiński 1987) – opoki, powiernika trosk. Jego starania nakierowane winny być na dyskretne towarzyszenie i doradzanie, konstruktywne, wytrwałe i rzetelne wspieranie w rozwiązywaniu codziennych i istotnych życiowo problemów (Kotarbiński 1985, s. 63)<sup>2</sup>, a on sam charakteryzować się powinien „zachowaniami czcigodnymi” (Kotarbiński 1987, s. 164)<sup>3</sup>.

Może się jednak zdarzyć i tak, że starość zostanie zdominowana przez regres procesów poznawczych i najistotniejszą egzystencjalną kwestią staną się procesy fizjologiczne związane z przyjmowaniem pokarmu i wydalaniem produktów przemiany materii. Pomaganie ograbionym przez chorobę i cierpienie seniorom jest najwyższym przejawem humanizmu jako afirmacji wartości człowieka. Do wysokiej jakości pomagania „starości zdegradowanej i zagubionej” (Makiełło-Jarża 2004) niezbędne są tak serce i współczucie, jak i – przede wszystkim – rzetelne przygotowanie zawodowe. Zatem niezbędne staje się kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie zawodowe kadr gerontologicznych (w tym socjalno-opiekuńczych). Należy propagować i intensywnie zachęcać do zgłębiania zagadnień i problemów gerontologicznych, bowiem zawody związane z tą fazą życia mają przed sobą szerokie perspektywy. Skala potrzeb społecznych zwielokrotnia się, a edukacja dla starości staje się istotnym sektorem usług srebrnej gospodarki (*silver economy*). Mam na myśli nie tylko ofertę kształcenia akademickiego czy podyplomowego. Wielu uczestników rynku oświatowego aranżuje procesy edukacyjne skierowane na pozyskiwanie kompetencji przydatnych w pracy ze starymi ludźmi. Muszą oni dbać o pożądane standardy kształcenia, przygotowujące pracowników do kompetentnego i odpowiedzialnego wypełniania zawodowych obowiązków.

Z uwagi na inter- i multidyscyplinarny charakter gerontologii, do konstruowania i profilowania oferty edukacyjnej oraz jej popularyzacji zapraszać należy specjalistów w zakresie nauk społecznych i ekonomicznych, humanistycznych, przyrodniczych i o zdrowiu (w tym medycznych) oraz inżynierijno-technicznych (*Klasyfikacja dziedzin nauki i techniki wg OECD*). Szczególnie istotną rolę odgrywać tu powinni pedagodzy, a właściwie andragodzy, a w uproszczeniu – edukatorzy, czyli praktycy zajmujący się zagadnieniami edukacji dorosłych.

<sup>2</sup> *Opiekun wtedy jest społeclny, kiedy można słusznie zaufać jego opiece, że nie zawiedzie, że zrobi wszystko, co do niego należy, że dotrzyma placu w niebezpieczeństwie i w ogóle będzie pewnym oparciem w trudnych okolicznościach. Opiekunem będzie dla nas każdy, kto ma jako zadanie dbać o kogoś poszczególnego lub o taką czy inną gromadę istot, pilnując takiego lub innego ich dobra. (...) największym złem, jakie może spotkać istotę ludzką, jest jej upadek moralny. Strzec od niego przede wszystkim – to główne zadanie opiekuna.*

<sup>3</sup> „Zachowania czcigodne”, czyli dobroć, prawość, odwaga, dzielność, opanowanie: *W pełni dbać o sprawy cudze może ten tylko, kto jest usposobiony życzliwie względem podopiecznych, nadaje się więc na opiekuna bodaj najbardziej człowiek dobry, o dobrym sercu, wrażliwy na cudze potrzeby i skłonny do pomagania.*

Kogo należy kształcić? Drugi nurt – edukacja dla starości – wymaga intensywnych oddziaływań edukacyjnych i wiedzy merytorycznie uporządkowanej. Będą to więc osoby pracujące w dziedzinach gospodarki związanych z następującymi obszarami: 1) przestrzeń i architektura (przyjazna i wolna od barier), 2) transport i komunikacja (dostosowana do potrzeb i możliwości osób z ograniczoną sprawnością i niepełnosprawnych), 3) gospodarka komunalna, 4) ochrona środowiska, 5) oświata i wychowanie (w tym instytucje i placówki edukacji permanentnej), 6) bezpieczeństwo publiczne, 7) mieszkalnictwo, 8) kultura i ochrona dziedzictwa narodowego, 9) sport i rekreacja, 10) zdrowie (w tym średni personel medyczny i stomatologiczny, fizjoterapeuci), 11) pomoc społeczna, 12) przedsiębiorczość, 13) społeczeństwo obywatelskie, 14) turystyka i promocja, 15) nauka i technologie informatyczne (por. Chrzanowski 2014).

Oprócz wymienionych wskazać należy na kadry zatrudnione w bezpośredniej pracy z człowiekiem starym. Mam na myśli kadre organizacji seniorskich i pro-senioralnych, instruktorów w instytucjach i placówkach upowszechniania kultury, klubach seniora, popularyzatorów wiedzy oraz wykładowców UTW, kursów i innych form edukacji, w tym otwartej. Zaliczam tu doradców geragogicznych, pedagogów środowiskowych, asystentów rodziny, pracowników socjalnych oraz typowy personel tzw. „geriatryczny”, w tym fizjoterapeutów, terapeutów zajęciowych, opiekunów środowiskowych i w domach pomocy społecznej, opiekunów i asystentów seniorów lub osób niepełnosprawnych. Do wykazu tego należy włączyć ekspertów od zarządzania czasem wolnym (Szarota 2013a).

Aby „unaukować” i zobiektywizować wiedzę potoczną, konieczne jest zaangażowanie w edukację gerontologiczną osób, które nie pracują z seniorami, ale oddziałują na ogół społeczeństwa. Zaliczam do nich: nauczycieli, w tym akademickich, polityków kreujących programy społeczne, autorów, twórców i wydawców programów radiowo-telewizyjnych, poradników, książek i publikacji w czasopiśmie, programistów, informatyków, autorów gier komputerowych. Ponadto zaliczam tu samorządowców, członków lobby, stowarzyszeń i organizacji społeczno-politycznych. Lista oczywiście jest otwarta, można do niej dołączyć choćby architektów odpowiedzialnych za jakość przestrzeni i infrastruktury publicznej, specjalistów od transportu zbiorowego albo służby bezpieczeństwa publicznego<sup>4</sup>.

W edukacji dla starości szczególnie dużo może zdziałać pedagogika odpowiedzialna za merytoryczne i metodyczne przygotowanie „nauczycieli starości” – geragogów – do pracy w „szkole starości”. W taki oto sposób dochodzimy do geragogiki jako nauki podejmującej problematykę edukacji osób starszych oraz nauki o sposobach towarzyszenia w życiu starszemu człowiekowi (...). *Przedmiotem*

<sup>4</sup> Przykładowo policyjne służby prewencji oraz patrole straży miejskiej odpowiedzialne za poczucie bezpieczeństwa w miejscu zamieszkania, zapobieganie wyłudzeniu pieniędzy metodą na tzw. „wnuczka”, funkcjonariusze tzw. „drogówki”, którzy uświadamiają osobom starszym znaczenie opasek odbłaskowych w pieszym użytkowaniu dróg.

*zainteresowania tej dyscypliny jest również kształcenie geragogów jako specjalistów wspierających samorealizację seniorów* (Dubas 2008, s. 45).

### **Wiedza nierozpoznana**

Uczestnicy formalnej i pozaformalnej edukacji, przygotowujący się do zawodowej roli geragogów, odczuwają określone potrzeby edukacyjne. Prowadzona przez wiele lat diagnoza ich stanu (Szarota 2013a) pozwala na przedstawienie propozycji tematów badawczych, które w sposób szczególny budzą ciekawość poznawczą słuchaczy różnych form kształcenia. Jakie więc trudne obszary powinny zostać szczególnie poddane analizom?

Jest kilka wyzwań badawczych stojących przed naukowcami reprezentującymi dziedzinę społeczne, w szczególności pedagogikę (geragogikę). Przykładowo wskazać można wyzwania edukacyjne dla „czwartego” wieku, czyli najstarszych ze starych<sup>5</sup>. Kilka obszarów stanowi niemal białe plamy dla praktyków, w tym niewątpliwie praca z osobami obciążonymi demencją, chorobą Alzheimera i innymi neurologicznymi schorzeniami. Równie trudna jest praca z „toksycznym seniorem”, sprawcą przemocy, dotkniętym alkoholizmem, lekomanią, innymi uzależnieniami, skłonnościami do hazardu, fobiami i maniami. Rzadko analizowane są przekonania i wyobrażenia osób starych o ... osobach starych, czyli nosicieli określonych przekonań i postaw (Szarota, Łaszyn 2012), którzy mimo że rówieśni, to (subiektywnie) zawsze dużo starsi od nas. Prawie nierozpoznane są zagadnienia sfery życia intymnego seniorów, chociaż także w polskiej literaturze naukowej z zakresu pedagogiki występują udane próby analizy tego problemu<sup>6</sup>.

Otwartą i niezagospodarowaną kwestią pozostaje brak instytucjonalnych propozycji kulturalno-edukacyjnych dla osób w zaawansowanym wieku oraz dla seniorów pasywnych, niezaangażowanych czy też dotkniętych utratą sprawności funkcjonalnej, zagrożonych marginalizacją społeczną z powodu ubóstwa bądź choroby.

Nierozwiązane są problemy „zawłaszczania emocjonalnego” personelu opiekuńczego przez mieszkańców placówek opiekuńczych, niepoprawnych relacji osobowych (zakłócenia na osi mieszkaniac–mieszkaniec) tam panujących.

Trudne do przeprowadzenia są eksploracje zagadnienia traktującego o starszych wiekiem bezdomnych, starych ludziach w warunkach pozbawienia wolności, mieszkańcach domów pomocy społecznej, które to – pomimo standaryzacyjnych procesów naprawczych – są jednak instytucjami totalnymi itd. Główny nurt współczesnej polityki społecznej poświęcony jest aktywizacji i wzmacnianiu aktywnego seniora, natomiast niemal zupełnie nie poświęca się uwagi osobom

<sup>5</sup> W tym przypadku należy odnieść się do faz starości jako etapu życia: trzeci wiek to czas przed mniej więcej 75. rokiem życia, cechujący się dobrze zachowaną sprawnością fizyczną i poznawczą, natomiast czwarty wiek to lata późniejsze, często obciążone utratą sprawności.

<sup>6</sup> Kompleksowo Długołęcka 2014; Kijak 2013; przyczynkowo Fabiś 2008; Łaszyn, Wnęk-Gozdek 2013; Zbyrad 2013.

w późnej starości, niepełnosprawnym, cierpiącym, strategiom podnoszenia jakości życia tych właśnie osób<sup>7</sup>.

### Uczenie się w starości – Schola Senii

Sfera edukacyjnej aktywności osób starszych, oferta oraz sposoby (metody) kształcenia/uczenia się seniorów w coraz większym zakresie interesują andragogów/geragogów, metodyków oraz popularyzatorów wiedzy. Paradygmatem dla gerontologii edukacyjnej jest koncepcja całożyciowego uczenia się w życiu i przez życie, pojmowanego jako pomoc w rozwoju dla pomyślnej starości (Czerniawska 2007). *Człowiek, jeśli chce pozytywnie się zestarzeć, musi podjąć autoedukację, stać się podmiotem procesu kształcenia. (...) Jednostka sama tylko może kształtować siebie. Nikt za nią nie może rozwijać się ani uczyć. Można pomóc w uczeniu się, nauczyć uczyć się, ale samo uczenie się, jak i rozwój, wzrost jest procesem samodzielnym* (Czerniawska 2007, s. 17). Teoria konstruktywizmu pedagogicznego (np. Bołtuć 2011) nakazuje traktować uczących się seniorów w kategorii poszukujących podmiotów poznających, z rozwiniętą świadomością aktywnego uczestnictwa w procesach poznania.

Współczesna edukacja seniorów ma miejsce w wielu placówkach i instytucjach, jak na przykład uniwersytety trzeciego wieku, kluby seniora, ośrodki upowszechniania wiedzy, biblioteki, domy kultury. Dla seniorów organizowane są kursy, warsztaty, letnie i zimowe szkoły, seminaria, akcje odczytowe. Działają liczne senioralne stowarzyszenia i organizacje społeczne, fundacje, wspólnoty parafialne. Na znaczeniu zyskują usługi i przemysł czasu wolnego (*leisure industry*), w tym media, rozrywka, turystyka i rekreacja, miejsca przyjazne seniorom itd. Funkcjonują domy dziennego pobytu, kluby przy ośrodkach pomocy społecznej, poradnie, ośrodki zdrowia, które powinny prowadzić działalność profilaktyczną i popularyzatorską. Starsze osoby chętnie wyjeżdżają na tańsze pozasezonowe wczasy, turnusy rehabilitacyjne do prewentoriów i sanatoriów. Adaptacyjne działania geragogiczne są szczególnie pożądane, ale i stosunkowo proste do zorganizowania w domach pomocy społecznej, w zakładach opiekuńczo-leczniczych i pielęgnacyjno-opiekuńczych. Literatura przedmiotu proponuje szereg form, metod i środków angażujących aktywność poznawczą i kulturalną beneficjentów usług tych placówek (zob. np.: Zaorska 2012, Zdebska (oprac.) 2012). Propozycję

<sup>7</sup> W resorcie pomocy społecznej rozważany jest projekt uwzględniający szereg usług skierowanych ku użytkownikom dziennych domów oraz klubów seniora z terenów wiejskich i gmin wiejsko-miejskich, w tym usługi socjalne, opiekuńcze, system teleopieki, włączenie nowoczesnych technologii w organizację opieki, system wsparcia dla opiekunów. Placówki te będą rozwijane głównie w środowiskach wiejskich i małych miejscowościach. Oferta będzie miała charakter opiekuńczy, aktywizujący, edukacyjny, kulturalny, sportowo-rekreacyjny, prozdrowotny (w tym terapia zajęciowa i rehabilitacja ruchowa). Zob. *Wieloletni program „Senior – WIGOR” na lata 2015–2020*, Projekt z dnia 31 grudnia 2014 r. [<http://www.mpips.gov.pl/bip/projekty-aktow-prawnych/projekty-programow-i-inne/>].



metodyki zajęć edukacyjnych z seniorami przedstawiła Ewa Skibińska (2008), wzbogacając tym samym dorobek gerontologii edukacyjnej.

Dotychczasowe rozważania gerontologii edukacyjnej wydają się koncentrować wokół seniora podejmującego edukację dla jej funkcji kompensacyjnej, profilaktycznej. Tak bez wątpienia było w przypadku pierwszych UTW, które były propozycją dla osób niemogących – z różnych przyczyn (wojna i okupacja, życie rodzinne, życie zawodowe, niepoprawna politycznie ideologia etc.) w swojej przeszłości uczestniczyć w procesach edukacyjnych. Aktualnie edukacja ta ma nadal charakter profilaktyczny, ale starsi państwo, słuchacze uniwersytetów (akademii etc.) trzeciego (złotego etc.) wieku, są raczej dobrze wykształceni, odczuwają głód wiedzy, studiując – realizują własne pasje, konstruktywnie wypełniają czas wolny. Na pierwsze miejsce, równoważnie z afiliacyjną, wysuwa się funkcja innowacyjna, dostarczająca narzędzi rozumienia (po)nowoczesności, modernizująca zasoby zgromadzonej w biegu życia wiedzy.

Wraz z upływem lat następuje jednak spadek sił witalnych, ograniczenie mobilności, potęguje się (upokarzająca) zależność od wsparcia zewnętrznego. Coraz trudniej „biegać na zajęcia”, coraz ciężiej walczyć z ograniczeniami własnego ciała a bywa, że i umysłu. Stąd jednym z zadań rozwojowych tego etapu życia jest potrzeba pokonywania obciążeń, które przynosi wiek sędziwy.

Po 8. fazie – integralności ego vs. rozpaczy – zdaniem Joan Mowat Erikson – można mówić o powrocie do pierwszej fazy rozwojowej w ujęciu Eriksona (Erikson 2012), czyli o powrocie do ufności, co wiąże się z koniecznością (pokornej) akceptacji otrzymywanej opieki. Skoro świat zewnętrzny jest źródłem napięć, przestrzeń aktywności znacząco zawężona, a człowiek jest całkowicie zależny od swych opiekunów, musi nastąpić jego rozwój duchowy, Eriksonowski powrót do nadziei. Wyraźnie odczuwalna jest wówczas potrzeba nadawania sensu zdarzeniom. Wyodrębnia się potrzeba poszukiwania ładu wewnętrznego, integracji osobowości, samoświadomości, integracji z całym dotychczasowym życiem. Myśl może skupić się na transcendencji, poszukiwaniu odpowiedzi na najważniejsze pytania w refleksyjnym wnętrzu starego człowieka (por. Bugajska 2015). Mądrość wówczas postrzegana jest i interpretowana jako uporządkowane doświadczenia, wyjście poza siebie, emancypacja tożsamości (Halicki 2007; Dubas 2009). W eriksonowskim etapie „poza tożsamością” przestrzeń poznawczą wyznaczają: refleksja, wspomnienia, poszukiwanie znaczeń, bilans życia, „cnota mądrości” (Demetrio 2006). Można tu przywołać określenie „pierwotnej samotności” Jana Pawła II (2011), oznaczającej nie tylko doznania pierwszych – nowo stworzonych – ludzi oraz ich, nałożonej przez Stwórcę, powinności zrozumienia siebie i świata, ale i wypełnienie człowieka dialogiem wewnętrznym, samoświadomością i samostanowieniem w sferze duchowej. Senior u schyłku wędrówki przez życie staje przed koniecznością zmierzenia się z osamotnieniem i – czasem – oczekiwaną samotnością jako nowymi wymiarami duchowości i trudu egzystencjalnego, powrotu do pierwotnej samotności. Elżbieta Dubas

(2002) nazywa wędrówkę ku starczej mądrości „drogą rozwojową starości”. W wędrówce tej wyróżnia *drogę do siebie, drogę do innych, drogę (do) miłości, wolności, mądrości, poczucie wewnętrznego spokoju, poczucie szczęścia, drogę do śmierci, do wieczności, do Boga*. Koło życia się dopełnia, ale człowiek nie jest zwolniony z ustawicznej pracy nad sobą. Jego powinnością staje się dążenie do harmonijnego współistnienia ze światem, otoczeniem. Teoria gerotranscendencji Larsa Tornstama (1989) redefiniuje samowiedzę i samoświadomość, czas, przestrzeń, życie i śmierć, która – zdaniem J.M. Erikson (Erikson 2012) – bywa ostatnim darem odchodzącego człowieka, który uwalnia bliskich od konieczności sprawowania opieki nad sobą. Wydaje się, że wyróżnieni myśliciele podążyli tropem myśli Jana Amosa Komeńskiego, który po *Schola Senii* wyróżnił *Schola Mortis*, przyporządkowując starcom w niej się kształcącym określone zadania (Komeński 1973).

Bardzo istotne jest w tym wieku samokształcenie jako dominująca forma edukacji oparta na dialogu wewnętrznym, poszukiwaniu sensu, (auto)refleksji. Nieformalnymi środowiskami edukacyjnymi są zasoby biografii, skrócona perspektywa przyszłości, rodzina, sąsiedztwo, kościół, dom lub placówki pomocowe i opiekuńcze.

### Uczenie się przez starość

W artykule omówiono dotąd trzy pola edukacji gerontologicznej – do starości, dla starości i w starości. Pozostała jeszcze edukacja przez starość.

Edukacja przez starość jest współcześnie – w kulturze Zachodu – niemal nieobecna. Stary człowiek jest niedostrzegany, izolowany w społecznej percepcji, piętnowany krzywdzącymi, bywa że prześmiewczymi stereotypami. Trzeba skupić się na ich łagodzeniu, neutralizacji, na zmianie społecznego wizerunku starości. Gdy (od)zyska ona godną twarz, możliwe będzie oddziaływanie przez starość na pozostałe pokolenia. Rola człowieka starszego jako mentora, edukatora młodszych pokoleń jest szansą dla tradycji, wartości, obyczaju, społecznej pamięci jednostek, grup i narodów (szerzej: Szarota 2013b). Jest równocześnie przestrogą, by żadne z kolejnych pokoleń nie zapytało z rozżaleniem: *Ubi sunt qui ante nos in mundo fuere? (Gdzie są ci, którzy byli na świecie przed nami?)*<sup>8</sup>. Powrotne nawiązanie międzypokoleniowego dialogu jest współcześnie zadaniem bardzo trudnym. Zdaniem Urszuli Lehr *ludzie starsi zawsze należą do czasu minionego i tak się ich postrzega. Ich świat i wartości przez nich uznawane dezaktualizują się we współczesnych realiach, a nie każdy chce lub potrafi dostrzec coś więcej: mądrość i doświadczenie czy wiedzę* (Lehr 2003, s. 97). Przesądzająca jest rozłączność pokoleń, upowszechniający się model intymności na dystans, singularyzacja życia w starości. Pokolenia znajdujące się po przeciwnych stronach osi życia oddalają się od siebie, tracąc możliwość dialogu. Młodość rzadko

<sup>8</sup> Wers z pieśni „Gaudeamus igitur”.

radzi się starości, osoby starsze nie rozumieją młodzieży. Współcześnie coraz częściej dzieci w świat wartości wprowadzają instytucje edukacyjne, nie dostarczając im przy tym bezwarunkowej miłości cechującej dziadków<sup>9</sup>. Transfer dóbr pozamaterialnych i wartości wspólnotowych (Olbrycht 2014) ma zaburzony kierunek, nie przechodzi już z pokolenia na pokolenie.

Tymczasem jednoznacznie można stwierdzić, że bez edukacji do starości i w starości nie będzie edukacji przez starość. Podkreślam, że proces ten skupia dwa podmioty: osobę starszą oraz jej uważnego obserwatora, być może spadkobiercę preferowanych wartości. Osoba starsza, dzięki bogactwu doświadczeń, mądrości życiowej, może przekazywać młodszym pokoleniom oraz rówieśnikom określone i pożądane z perspektywy wychowawczej wartości, normy, wzory życia. W biegu życia, w wyniku nieustannych doświadczeń, człowiek zmienia świat wartości i kształtuje go stopniowo poprzez podejmowanie decyzji i działań. Zmienić można się także w starości i poprzez oddziaływanie starości.

Osoby nieprzygotowane do własnej starości, nieakceptujące upływu czasu, bez zgody na nieuchronność i konsekwencje procesu starzenia się, nie mogą stanowić wzoru do naśladowania dla swego otoczenia, bowiem ich postawy, styl życia jest zaprzeczeniem geragogenicznego sensu wychowawczych oddziaływań.

### Podsumowanie

Uczenie się starości, czyli edukacja gerontologiczna, jest udziałem nas wszystkich, wszystkich pokoleń. Cztery zakresy owej edukacji stanowią potencjalne pole analiz gerontologicznych.

Przy czym należy pamiętać, że odpowiedzi na główne pytania gerontologii nie należy poszukiwać jedynie w księgach uczonych i filozofów. Tkwią one przede wszystkim w nas samych. Jeśli wsłuchamy się we „własne opowieści” powstałe w wyniku uczenia się od świata i uczenia się od siebie samego (Demetrio 2006), czy narracje innych osób, dojdziemy zapewne do wniosku, że każde życiowe doświadczenie, interakcja, splot okoliczności pozostawiają ślad, który wyraża się w naszych przekonaniach i postawach. Model życia w starości jest generowany przez wcześniejsze etapy, stopnie życia. Starość jest pochodną stylu i jakości egzystencji w młodości, dojrzałości. Ucząc się starości, należy o tym pamiętać.

<sup>9</sup> Do dziś pamiętam przepelnione miłością wieczory, podczas których słuchałam baśni opowiadanych mi – jako kilkuletniej dziewczynce – przez babcię Zosię. Pamiętam także prawdziwe epeje opowiadane nastolatce przez dziadka Edmunda... Opowieści te to była spora dawka historii, absolutnie sprzecznej z zawartością podręczników szkolnych lat siedemdziesiątych XX wieku. Wierzyłam dziadkowi.



## Bibliografia

1. Bołtuć P. (2011), *Konstruktywizm w e-edukacji oraz jego krytyka*, „E-mentor” nr 4 (41) [www.e-mentor.edu.pl].
2. Bugajska B. (2015), *Dziewiąta faza cyklu życia – propozycja rozszerzenia teorii psychospołecznego rozwoju E.H. Eriksona*, „EXLIBIRIS Biblioteka Gerontologii Społecznej” nr 1(9), s. 19–36.
3. Chrzanowski M. (2014), *Monitorowanie jakości usług publicznych, Raport Badania jakości życia i usług publicznych w Krakowie (badania pilotażowe)*, INQUISIO, maszynopis
4. Čornaničová R. (2008), *Geragogika ako teória edukácie seniorov a edukácie vo vzťahu k sėniu (formovanie, terminológia, definícia, status)*, „Rocznik Andragogiczny 2007”, s. 163–173.
5. Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wydaw. WSHE, Łódź.
6. Demetrio D. (2006), *Edukacja dorosłych*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika Tom 3 Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, s. 113–236.
7. Długołęcka A. (2014), *Seksualność seniorów*, [w:] A.A. Zych (red.), *Starość darem, zadaniem i wyzwaniem. Wybór materiałów konferencyjnych*. Dąbrowa Górnicza, s. 91–102.
8. Dubas E. (2002), *Drogi rozwojowe starości*, [w:] E. Woźnicka (red.), *Gerontologia. Ludzie starsi – jako jednostkowe siły społeczne*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
9. Dubas E. (2008), *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice*, [w:] M. Kuchcińska (red.), *Edukacja do i w starości*, Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
10. Dubas E. (2009), *Etapy dorosłości i proces kształcenia*, [w:] B. Cyboran, A. Fabiś (red.), *Dorosły w procesie kształcenia*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, Bielsko-Biała – Zakopane, s. 115–132.
11. Erikson E.H., Erikson J.M. (2012), *Dopełniony cykl życia*, Wydaw. HELION, Gliwice, s. 145–152.
12. Fabiś A., Fabiś A. (2008), *Aktywność seksualna osób starszych*, [w:] A. Jodko (red.), *Tabu seksuologii*, Wydaw. Academica Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, Warszawa, s. 157–164.
13. Halicki J. (2007), *Starzenie się społeczeństw jako wyzwanie dla andragogiki*, „Gerontologia Społeczna”, nr 1(2), s. 17–24.
14. Jan Paweł II, red. T. Styczeń SDS (2011), *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich. Odkupienie ciała a sakramentalność małżeństwa*, rozdział I, Lublin: Wydaw. KUL.
15. Kijak R.J. (2013), *Życie intymne ludzi starych*, [w:] R.J. Kijak, Z. Szarota, *Starość. Między diagnozą a działaniem*, CRZL, Warszawa, s. 52–76, [irss.pl/wp-content/uploads/2014/01/Starość.pdf]
16. *Klasyfikacja dziedzin nauki i techniki wg OECD*, [www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\_05/b55089e004574e1024fd9c1bd55e74f5.pdf]
17. Komeński J.A. (1973), *Pampaedia*, przełożyła K. Remerowa. Wstęp i komentarz B. Suchodolski, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1973.

18. Kotarbiński T. (1985), *Opiekun społecznego. Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
19. Kotarbiński T. (1987), *Problematyka etyki niezależnej* (1), [w:] T. Kotarbiński, *Pisma etyczne*, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Wrocław.
20. Kunowski S. (2004), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie.
21. Lehr U. (2003), *Oblicza starości*, „Etnografia Polska”, t. XLVII: z. 1–2, s. 71–102.
22. Łaszyn J., Wnęk-Gozdek J. (2013), *Oddam siebie w dobre ręce”. Osoby 60+ jako użytkownicy portali randkowych*, [w:] A. Fabiś (red.), *Współczesne oblicza starzenia się*, „Biblioteka Gerontologii Społecznej” nr 3, s. 106–126.
23. Makiełło-Jarza G. (2004), *Oblicza starości*, [w:] M. Krobicki, Z. Szarota (red.), *Seniorzy w społeczeństwie XXI wieku*, Kraków, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, s. 79–84.
24. Olbrycht K. (2014), *Senior – strażnik i przewodnik w świecie wartości wspólnotowych*, [w:] A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko (red.), *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej osób starszych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 13–26.
25. Skibińska E., *Proces kształcenia seniorów*, „Rocznik Andragogiczny 2007”, 2008.
26. Szarota Z. (2004), *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*. Wydaw. Nauk. AP, Kraków.
27. Szarota Z. (2013a), *Kwalifikacje kadr gerontologicznych*, [w:] R.J. Kijak, Z. Szarota, *Starość. Między diagnozą a działaniem*, CRZL, Warszawa, s. 47–51 [irss.pl/wp-content/uploads/2014/01/Starość.pdf].
28. Szarota Z. (2013b), *Wartości służące pomyślnemu starzeniu się*, [w:] I. Adamek, Z. Szarota, E. Żmijewska (red.), *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 33–49.
29. Szarota Z. (2014), *Era trzeciego wieku – implikacje edukacyjne*, „Edukacja ustawiczna Dorosłych” nr 1(84), s. 7–19 [www.edukacjaustawicznadorosłych.eu/download/2014/edu\_1\_2014.pdf].
30. Szarota Z., Łaszyn J. (2012), *Autopercepcja dojrzałych kobiet*, „Ruch Pedagogiczny” nr 2, Rok LXXXIII, s. 83–102.
31. Theiss W. (2006), *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie*, [w:] W. Theiss, B. Skrzypczak (red.), *Edukacja i animacja w środowisku lokalnym*, Warszawa.
32. Tornstam L. (1989), *Gero-transcendence: A meta-theoretical re-formulation of the Disengagement Theory*. *Aging*, 1, s. 55–63.
33. *Wieloletni program „Senior – WIGOR” na lata 2015–2020*, Projekt z dnia 31 grudnia 2014 r. [<http://www.mpips.gov.pl/bip/projekty-aktow-prawnych/projektyu-programow-i-inne/>].
34. Winiarski M. (2003), *Edukacja środowiskowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I., T. Pilch (red.), PWN, Warszawa.
35. Zaorska Z. (2012), *Dodać życia do lat* (wydanie trzecie, zmienione), Klanza, Lublin.
36. Zbyrad T. (2013), *Dysfunkcje, trudności i tematy tabu, czyli o „ukrytych” stronach domów pomocy społecznej*, [w:] A. Zawada, Ł. Tomczyk (red.), *Seniorzy w środowisku lokalnym*, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 200–215.
37. Zdebska E. (oprac.), *Mapa pomocy osobom starszym. Metody pracy z seniorami* (2012). Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, Kraków.

**Learning old age**

**Key words:** educational activity, educational gerontology, geragogy, gerontological education, aging society

**Summary:** Selected problems of educational gerontology (geragogy) were discussed in the article as pedagogical subdiscipline. Gerontological education was analysed and four scopes of learning old age were distinguished.

Dane do korespondencji:

**Dr hab. Zofia Szarota, prof. UP**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Wydział Pedagogiczny

Instytut Nauk o Wychowaniu

ul. Ingardena 4,

30-060 Kraków

e-mail: zszarota@up.krakow.pl



*Marcin Muszyński*

## STRUKTURALIZM GENETYCZNY

**Słowa kluczowe:** strukturalizm genetyczny, Lucien Goldmann, teorie uczenia się osób dorosłych.

**Streszczenie:** Celem artykułu jest przedstawienie zbioru założeń oraz propozycji analizy danych metodą strukturalizmu genetycznego, którą można wykorzystać między innymi do rekonstrukcji teorii uczenia się osób dorosłych. W literaturze przedmiotu brakuje szczegółowych analiz z tego zakresu. Na początku zaprezentowany zostanie w zarysie stan teoretycznego rozwoju andragogiki. Podkreślona zostanie ważność użycia odpowiednich metod przy rekonstruowaniu teorii. Ostatecznie w centrum rozważań znajdują się założenia strukturalizmu genetycznego oraz propozycja analizy danych tą metodą.

### Wstęp

Pomimo znaczącego wkładu, jaki poczynili badacze w rozwój andragogiki, nadal można mówić o relatywnie niewielkiej liczbie teoretycznych opracowań z tego zakresu, co pozwala na stwierdzenie o teoretyczno-metodologicznym zapóźnieniu tej dyscypliny/pola badań w stosunku do innych nauk społecznych.

Przyczyn tego stanu należy upatrywać w tym, że problematyka uczenia się do lat 60. XX wielu stanowiła domenę psychologii (Malewski 2010). Badania andragogiczne skoncentrowane były na instytucjonalnym wymiarze edukacji. Związane było to także z tym, że andragogika przez długi czas uznawana była za naukę praktyczną i rozwijano przede wszystkim metodykę nauczania (Malewski 2001). Dopiero od niedawna położono nieco większy nacisk na badania teoriiotwórcze. Zatem pytanie – Jak uczą się dorośli? – nadal jest aktualne.

W ramach próby odpowiedzi na to pytanie powstały teorie oraz koncepcje uczenia się osób dorosłych, które znaleźć można w literaturze andragogicznej. Ukazują one kontekst badań oraz zróżnicowaną tradycję badawczą, na gruncie której przez całe lata dokonywał się proces teoretyzacji edukacji dorosłych<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Należy tu wspomnieć między innymi o nieco zapomnianej już pracy Howarda McClusky'ego i jego teorii rezerwy, o andragogicznym modelu Malcolma Knowlesa, o badaniach Allana Tougha, Ralpa Brocketta, Rogera Hiemstry, Randy'ego Garrisona i Geralda Growa, którzy wnieśli duży wkład w konceptualizację pojęcia samokształcenie. W Polsce wątek ten podjęty był między innymi przez Czesława Maziarza. Nie do przecenienia dla prac andragogów jest model uczenia się przez doświadczenie lub precyzyjniej model uczenia się eksperymentalnego autorstwa Davida Kolba, który najczęściej wykorzystywany jest jako zaplecze teoretyczne w różnego rodzaju szkoleniach mentoringowych, trenerskich, tutoringowych, coachingowych itp. Za znaczące należy

Znajomość teorii, koncepcji i modeli pozwala uporządkować zrozumienie fenomenu uczenia się osób dorosłych. Umożliwia podejmowanie właściwych decyzji dotyczących projektowania uczenia się. Rozeznanie takie pozwala także na podjęcie badań tam, gdzie inni je skończyli. W Polsce powstało niewiele prac przybliżających teoretyczny dorobek badaczy zajmujących się edukacją oraz uczeniem się osób dorosłych. Duży wkład w rekonstrukcję teorii andragogicznych wniósł Mieczysław Malewski, który po transformacji ustrojowej zapoczątkował proces ich naukowej prezentacji. Podjęcie się takiego wyzwania wymaga odpowiedniego podejścia oraz znajomości stosownych narzędzi. Rolę taką może pełnić strukturalizm genetyczny – metoda będąca jedną z wielu propozycji sposobów rekonstruowania teorii.

### Strukturalizm genetyczny – założenia metody

W pedagogice podejście to zaproponowano między innymi do badań stanu rozwoju myśli pedagogicznej. Autorski projekt przedstawił Wiesław Ciczkowski (Ciczkowski 1995), który opracował trzy etapy analizy danych według tej metody. Postępowanie to znalazło swoje zastosowanie między innymi w monografii Hanny Solarczyk (2008) prezentującej proces rozwoju andragogiki niemieckiej. Procedurę tę można także odnaleźć w ugruntowanej w pedagogice typologii podejść badawczych opracowanych przez Bogusława Śliwerskiego (Śliwerski 1998), który wykorzystuje ją w pracach związanych z badaniem teorii wychowania. Typologia ta zawiera trzy różne modele badawcze, do których zalicza się: rekonstrukcję pozytywną teorii, krytykę hermeneutyczną oraz badania porównawcze<sup>2</sup>.

---

także uznać prace Knuda Illerisa opisującego trzy wymiary uczenia się, prace Yrjö Engeströma, który od wielu lat buduje teorię uczenia się przez poszerzanie w oparciu o kulturowo-historyczną teorię aktywności stworzoną w latach dwudziestych i trzydziestych ubiegłego wieku przez grupę rosyjskich psychologów – Wygockiego, Leontjeva i Lurie. Ów kontekst tworzą także prace Petera Alheita, Lindena Westa, Pierre'a Dominice, którzy koncentrują się na biograficznym podejściu w badaniach edukacji dorosłych. W Polsce wątek ten podjęty został w pracach badawczych między innymi Olgi Czerniawskiej, Elżbiety Dubas, Ewy Skibińskiej, Joanny Stelmaszczyk, Joanny Golonki, Moniki Sulik, Katarzyny Wypiorczyk-Przygody oraz Joanny Wawrzyniak. Niezwykle ważne są publikacje Józefa Kargula, który podjął się opracowania przesłanek do teorii edukacji całościowej. Do najważniejszych współczesnych teorii uczenia się osób dorosłych można także zaliczyć teorię cykliw życia i cykliw uczenia się Johna Herona, zwaną także teorią uczenia się emocjonalnego oraz teoretyczne prace autorstwa Marka Tennanta, Jerome'a Brunera, Howarda Gardnera, Bente Ekjaer, Robina Ushera, Thomasa Ziehe, Jeana Lave i Etienne Wegner, Roberta Kegana oraz Danny'ego Wildemeerscha, Veerle Stroobants, Petera G. Heymansa, Kjella Rubensona, Mary Crowder i Kate Pupynin.

<sup>2</sup> Istnieje jednak pewna trudność w jednoznacznym przypisaniu strukturalizmu genetycznego do jednych z powyższych podejść. Pomimo tego, że strukturalizm genetyczny w dwóch pracach Bogusława Śliwerskiego (1998; 2004) zaklasyfikowany został bezsprzecznie do rekonstrukcji pozytywnej, to jednak sama procedura badania zaproponowana przez W. Ciczkowskiego (strukturalizm genetyczny) raz przypisana jest do bezzałożeniowej rekonstrukcji pozytywnej, a raz do badań komparatystycznych teorii. Sprzeczność ta oraz propozycja jej rozwiązania została przedstawiona przeze mnie w innej publikacji.

Strukturalizm genetyczny swoimi korzeniami sięga prac Jeana Piageta i Luciena Goldmanna, którzy podobnie jak Karl Mannheim kontynuowali tradycję neokantowską. Zarówno Goldmann, jak i Mannheim podkreślali różnicę między naukami przyrodniczymi a naukami społecznymi oraz wynikającymi stąd różnicami metodologicznymi. Obaj wskazywali na odmienność między wyjaśnianiem a rozumieniem. Opozycja ta przybrała z czasem formę dwóch różnych stanowisk metodologicznych; pozytywistycznego i interpretatywnego, w ramach których nauki społeczne można badać bądź to na wzór nauk przyrodniczych, poszukując w nich uniwersalnych praw oraz przyczyn i skutków, bądź poprzez interpretację i zrozumienie działania jednostek (Larraín 1979). Źródłem tej dychotomii można upatrywać między innymi w rozróżnieniu, jakie poczynił Ferdinand de Saussure między pojęciem *langue* (język) a *parole* (mowa). Pierwszy stanowi fundamentalną strukturę języka, która zdaniem tego uczonego jest przedmiotem nauki językoznawstwa, natomiast drugie pojęcie związane jest z indywidualnymi aktami mowy, których natura jest zbyt zmienna, aby mogła je badać nauka. To rozróżnienie zainspirowało takich badaczy jak Claude Levi-Strauss do poszukiwania trwałych i niezmiennych w czasie elementarnych reguł. Jednakże rozróżnienie to, jak dowodził w swoich pracach Paul Riceour, jest sztuczne i wielce szkodliwe. Przekładając to na język strukturalistów, okazuje się, że perspektywa diachroniczna ujmująca zjawiska w kontekście czasu (np. ewolucjonizm, dyfuzjonizm) musi być zespolona z perspektywą synchroniczną ujmującą zjawiska współistniejące w tym samym czasie (np. funkcjonalizm, strukturalizm). Właśnie takie podejście, w którym połączone zostałyby obie te perspektywy, proponuje strukturalizm genetyczny reprezentowany przez Piageta czy Goldmanna (Broekman 1974). Podobne udane próby podjęli między innymi Pierre Bourdieu, który odrzucił dychotomie synchroniczne-diachroniczne, *langue-parole* na rzecz nowej kategorii nazwanej przez niego habitusem czy Michel Foucault, który posunął się jeszcze dalej, głosząc wyższość de Saussure'owskiej *parole* nad *langue*. Oznaczało to, że ważniejszy jest dyskurs aniżeli struktura, która powstaje wtórnie na skutek działań naukowców opisujących i porządkujących zdarzenia społeczne.

Także Jurgen Habermas, jako przedstawiciel Szkoły Frankfurckiej, wykorzystuje w swoich badaniach strukturalizm genetyczny na przekór wyróżnionym przez siebie trzem orientacjom badającym współczesne społeczeństwa, do jakich zaliczył: a) badania porównawcze, typologiczne, badania socjohistoryczne inspirowane w dużej mierze pracami Maxa Webera, a także w pewnym zakresie marksistowską historiografią, b) podejście odnoszące się do teorii systemów bazujące na pracach Talcotta Parsonsa i Niklasa Luhmanna, którzy analizowali społeczeństwa między innymi z perspektywy funkcjonalistycznej oraz c) teorii działania inspirowanej hermeneutyką, fenomenologią i interakcjonizmem symbolicznym, w której główną rolę odgrywa kategoria rozumienia i interpretacji. Wymienione podejścia badawcze są rezultatem zadań, jakie Habermas stawia teorii krytycznej pozostającej wciąż w bliskim związku z marksizmem, teorii, która ma być krytyczna



zarówno w stosunku do nauk społecznych, jak i samej rzeczywistości społecznej. Sam wykorzystując w swoich badaniach strukturalizm genetyczny, dokonał różniczenia dwóch istotnych form realizacji współczesnych społeczeństw: zorganizowanego kapitalizmu i zbiurokratyzowanego socjalizmu (Bottomore 2002).

Wybór strukturalizmu genetycznego Piageta i Goldmanna nie jest przypadkowy. Goldmann swoje inspiracje związane z epistemologią genetyczną czerpał od Piageta, z którym przez jakiś czas współpracował (Makaryk 1993). Piaget jako jedyny spośród strukturalistów pokusił się o pełną definicję struktury, której przypisał następujące własności: całościowość, przekształcenia, samosterowność, funkcjonalizm, prawidłowości i homologie. Całościowość oznacza, że struktura nie jest sumą poszczególnych składników, ale całością, której właściwości są różne od własności jej składników. Przekształcenia wskazują, że struktura jest dynamiczna i zdolna do procesów transformacyjnych. Samosterowność oznacza, że przekształcenia w danej strukturze nie wychodzą poza jej granice. Funkcjonalizm eksponuje określoną funkcję danego elementu w strukturze, a prawidłowości i homologie odnoszą się do możliwości określenia na podstawie struktur niższego rzędu, praw jakie rządzą strukturami szerszymi (Piaget 1972). Piaget sprzeciwiał się takim ujęciom teoretycznym, które wprowadzały ograniczenia co do możliwości zrozumienia *episteme*. Z jednej strony było to założenie odnoszące się do genezy bez struktury (np. behawioryzm), z drugiej zaś założenie strukturalizmu bez genezy (teoria Gestalt, strukturalizm Levi-Straussa). Badacz ten wskazał, że wiedza ludzka nie jest ani gotową strukturą, ani wiedzą możliwą do przekazania, lecz ma charakter wiedzy konstruowanej przez jednostkę. Początkowo Piaget nazwał swoją koncepcję *dialektycznym konstrukcjonizmem*, w którym wskazywał na tworzenie przez podmiot struktur w ramach procesu równowagi pomiędzy aktywnością jednostki a procesami samoregulacji pozwalającymi jej na adaptację do zastanych warunków. To nie umysł człowieka, ale on sam jako jednostka, podmiot w swoim działaniu tworzy strukturę. Wspomniany proces równowagi odnosi się do dwóch zjawisk: asymilacji, czyli włączania i modyfikacji świata zewnętrznego do istniejących już struktur poznawczych oraz akomodacji, inaczej aktywnej modyfikacji samej struktury (Morris 1991). Dla Piageta struktury te są dynamiczne, samoregulujące i manifestują się nie tylko na polu poznawczym, ale także w całej rzeczywistości. Namysł ten pozwolił Piagetowi na stworzenie koncepcji głoszącej, że wiedza człowieka – myślenie logiczne przechodzi przez cztery kolejne stadia; sensomotoryczne (od urodzenia do drugiego roku życia), przedoperacyjne (od drugiego do siódmego roku życia), operacje konkretne (od siódmego do jedenastego roku życia) oraz myślenie formalne (po jedenastym roku życia). Piaget, konstruując autorską psychologię rozwoju inteligencji, zaproponował także koncepcję teoriopoznawczą, która odnosiła się do rozwoju wiedzy w ogóle. Nazwał ją epistemologią genetyczną, która różniła się od tradycyjnie ujmowanej epistemologii tym, że proces poznania nie był już ujmowany statycznie, a dynamicznie z uwzględnieniem perspektywy historycznej. W ten sposób powstała ewolucyjna



teoria wiedzy służąca do badania mechanizmów rozwoju wiedzy, której zadaniem jest *przechodzenie od stanu wiedzy mniej zaawansowanej do stanu wiedzy bardziej zaawansowanej* (Piaget za: Zamiara 1979, s. 98). Geneza rozumiana jest jako *przechodzenie od prostszej do bardziej złożonej struktury* (Piaget 1972, s. 90). Geneza stanowi pewną postać transformacji wychodzącą ze stanu A i osiągającą stan B, przy czym stan B jest bardziej stały niż stan A (Piaget 1966, s. 943). Mechanizm rozwoju nauki jest zdaniem Piageta tożsamy z mechanizmem rozwoju inteligencji. To założenie uwidacznia bliźniacze podobieństwo między równoważeniem się struktur asymilacji i akomodacji w procesie ontogenezy z logiką rozwoju idei naukowych (Zamiara 1979).

Podobieństwo do strukturalizmu genetycznego Piageta odnaleźć można w pracach Luciena Goldmanna. Będąc także pod wpływem dzieł Georga Lukácsa, Goldmann z czasem rozwinął autorskie ujęcie strukturalizmu genetycznego. Swoje inspiracje czerpał także z hermeneutyki, funkcjonalizmu oraz funkcjonalizmu strukturalnego. Goldmann starał się stworzyć strukturalizm genetyczny, w którym podejście diachroniczne zostałyby połączone z podejściem synchronicznym (Broekman 1974, s. 94–77). Najlepiej widać to na przykładzie wspomnianej już dychotomii pomiędzy *wyjaśnianiem a rozumieniem* oraz sposobu, w jaki strukturalizm genetyczny w ujęciu Goldmanna starał się pogodzić te dwie sprzeczności. Mianowicie podejście to podkreślało znaczenie oglądu badanych zjawisk z tych dwóch różnych stron, uważając je za rewers i awers tej samej rzeczywistości. Innymi słowy, każda częściowa struktura może być zarówno *wyjaśniona* w odniesieniu do szerszej struktury, jak i być *rozumiana* w odniesieniu do siebie samej. Goldmann tłumaczy to w następujący sposób: Jeśli przyjmiemy, że działania człowieka są ustrukturyzowane, to naturalną konsekwencją przyjętego założenia jest konkluzja głosząca, że żadne zjawisko społeczne nie może być interpretowane poza strukturą, która rządzi tym zjawiskiem. Jednakże z drugiej strony należy pamiętać, że struktury są wynikiem wcześniejszych działań ludzi, a co za tym idzie należy wytłumaczyć źródło (genezę) pochodzenia tej struktury. Taki sposób widzenia implikuje dynamiczny charakter struktur. Trzeba zdaniem Goldmanna spojrzeć na nie jak na ciągły proces zmian, proces destrukuryzacji istniejących wcześniej struktur oraz strukturyzacji, inaczej tworzenia się nowych struktur (Larraín 1979). W ten sposób Goldmann starał się wypracować metodologię zarówno wyjaśniającą, jak i rozumiejącą zwaną przez niego strukturalizmem genetycznym. *W tej perspektywie (...) wszelki opis procesu strukturyzacji (...) ma charakter rozumiejący w odniesieniu do badanego przedmiotu oraz charakter wyjaśniający w odniesieniu do struktur częściowych, stanowiących jego elementy konstytutywne* (Goldmann 1978). Za prekursorów tego podejścia uważał Hegla, Marksa i Freuda, mimo że sami nigdy nie używali tego terminu. To właśnie ci myśliciele zdaniem Goldmanna wprowadzili do nauki pojęcie *rozumienie* niesłusznie przypisywane Diltheyowi, który zyskał rozgłos dzięki temu, że kładł on duży nacisk na jego metodologiczny wymiar (Goldmann 1978). Związek pomiędzy rozumieniem a strukturą dostrzegli

także fenomenologowie czy badacze reprezentujący nurt psychologii postaci. Te dwa stanowiska wyniosły na poziom metodologicznej świadomości opisywany związek. O ile Levi-Strauss widział swój strukturalizm jako synchroniczny, ahistoryczny, atemporalny, o tyle Goldmann stworzył perspektywę interakcyjną łączącą w sobie podejście synchroniczne z diachronicznym dającym możliwość badania zarówno powtarzających się procesów społecznych, jak i związków przyczynowo-skutkowych między kulturą a środowiskiem (Winkle 1980, s. 927). Z tego też punktu widzenia można przyporządkować strukturalizm genetyczny zarówno do perspektywy społecznej, gdzie przedmiotem badania jest jednostka, jak i perspektywy kulturowej, w której szczególnie interesują badacza idee oraz umiejętności i przedmioty stanowiące własność danej wspólnoty. Stanowisko to potwierdza Goldmann, twierdząc, że strukturalizm genetyczny powołany jest do *badania wszelkich zachowań ludzkich poprzez odsłonięcie ich uchwytne znaczenia, możliwym dzięki ujawnieniu zasadniczych cech pewnej struktury częściowej. Ta zaś może być rozumiana o tyle tylko, o ile sama zostanie umieszczona wewnątrz pewnej struktury szerszej, której funkcjonowanie dopiero tłumaczy genezę tamtej pierwszej oraz większość problemów, jakie badacz stawiał sobie na wstępie swojej pracy* (Goldmann 1978). Pogląd ten znacząco odróżnia to podejście od innych stanowisk, takich jak na przykład funkcjonalizm strukturalny, który bardziej od badania działań jednostek zainteresowany jest ich miejscem w porządku społecznym, ale nade wszystko stara się uchwycić konstrukcję ładu społecznego. Dominującym podejściem badawczym był indukcjonizm, który najpełniej wyrażał się w pracach brytyjskiego antropologa Alfreda Radcliffe'a Browna (por. Flis 2000). Także strukturalizm zwany przez Goldmanna niegenetycznym zajmował się przede wszystkim wewnętrzną logiką kultury, a także strukturą wszystkich możliwych struktur rozumianych jako trwałe i uniwersalne matryce, czego przykładem są dzieła Levi-Straussa (por. 2009). Tutaj na użytek badań wykorzystywano metodę dedukcyjną. Opisywana przez Goldmanna perspektywa ma charakter bardziej skoncentrowany na jednostce, jej działaniu aniżeli przytaczane powyższe paradygmaty. Prekursorami w socjologii takiego podejścia byli Max Weber i Georg Simmel, a na gruncie psychoanalizy Zygmunt Freud.

Sposób ujęcia strukturalizmu genetycznego, jaki głosi Goldmann, ma swoje metodologiczne reperkusje. Próba zrozumienia literatury naukowej z punktu widzenia pojęć, empatii badacza czy umiejętności wczucia się w intencję autora tekstu jest dla strukturalizmu genetycznego nie do przyjęcia (Goldmann 1976). Wiązanie znaczenia tekstu z biografią autora generuje poważne problemy natury metodologicznej. Chodzi o przypisywanie autorowi intencji, których wcale nie musiał posiadać, co naznacza całą procedurę interpretacyjną arbitralnością rozstrzygnięć (Larraín 1979). Na podobny problem zwrócił uwagę także Hans-Georg Gadamer, który wczuwanie się czy podzielenie tego samego punktu widzenia co autor tekstu uważał za spadek po Friedrichu Schleiermacherze (Gadamer 2007). Bardzo często zrozumienie sensu wypowiedzi możliwe jest

dopiero w nowym kontekście. Autorzy danych teorii, koncepcji czy idei mogą wyrażać prawdy, których sami nie są w stanie pojąć. Poza tym zawsze istnieje możliwość twórczego rozwinięcia teorii, tym bardziej kiedy odczytywane myśli autora ujmowane są w nowych kontekstach wcześniej mu nieznanymi. Zatem zawsze istnieje uzasadnienie dla dokonania kolejnej rekonstrukcji istniejącej już teoretycznej warstwy danej dyscypliny naukowej (Śliwerski 1998). Jak podaje Gadamer, badacz nie może porzucić własnego rozumienia świata. Wszelkie zatem rozumienie możliwe jest zawsze tylko dzięki przedrozumieniu. W ten sposób dokonano zmiany rozumienia wykładni koła hermeneutycznego, w którym hermenuta, aby zrozumieć część tekstu, nie musiał już odwoływać się do całości i na odwrót; gdzie całość zrozumiana mogła być jedynie poprzez odniesienie się do poszczególnych części. Wprowadzona przez Martina Heideggera koncepcja przedrozumienia wskazała, że procedura interpretacyjna zawsze uwikłana jest w światopogląd interpretatora.

Zdaniem Goldmanna, używając procedury strukturalizmu genetycznego, stajemy przed dwoma poważnymi dylematami. Pierwszy odnosi się do wyboru analizowanych tekstów, czyli do rozstrzygnięcia, które z nich są istotne, ważne, a które można pominąć. Drugi zaś nawiązuje do jego znaczenia zawsze uwikłanego w kontekst.

W analizie tekstu brane jest pod uwagę nie tylko jego wewnętrzne rozumienie, ale przede wszystkim uwarunkowania, inaczej źródło struktury, które pomaga dokonać poprawnej interpretacji tekstu. Tutaj Goldmann uciekł się do pojęcia klasy społecznej i jej światopoglądu. Światopogląd (*World-view – Weltanschauung*) – struktura ujmowana jest przez Goldmanna jako zestaw aspiracji, idei, uczuć wypracowanych przez daną klasę społeczną na pewnym etapie jej rozwoju. Światopogląd rozwijany jest kolektywnie, a swój najbardziej spójny wyraz znajduje w literaturze naukowej oraz w dziełach filozoficznych (Larraín 1979). Zatem każda praca naukowa jest przejawem jakiegoś światopoglądu. Pozwala to zrozumieć, dlaczego filozofowie czy badacze z różnych krajów, jednakże ze wspólnego obszaru, np. europejskiego, mają podobny sposób widzenia rzeczywistości. Wielcy pisarze, uznani badacze to ci, którzy potrafią przenieść do świata literatury światopogląd klasy społecznej, do której przynależą, nawet wtedy gdy sami nie zdają sobie z tego sprawy (Eagleton 2002). Autorzy ci są wyrazicielami maksymalnej potencjalnej (możliwej) świadomości klasy społecznej. Inspirowany pracami Lukácsa Goldmann dokonuje rozróżnienia między realną a potencjalną świadomością klasy społecznej. Przejawy realnej świadomości klasy społecznej odnaleźć można w każdym momencie i sytuacji, w której dochodzi do interakcji. Jej struktura i treść zależą od wielu przypadkowych czynników. Ukoronowaniem potencjalnej świadomości klasy społecznej są dzieła filozoficzne i rozprawy naukowe. Potencjalna świadomość stanowi fundament dla świadomości realnej. Goldmann nie widział sprzeczności pomiędzy świadomością indywidualną a kolektywną. Kolektywny światopogląd (klasy społecznej) może istnieć jedynie w umysłach

jednostek, czyli w jednostkowej świadomości, choć z drugiej strony jest niezwykle rzadkim przypadkiem, aby podmiot potrafił w pełni wyrazić ten światopogląd. Jedynie w pracach naukowych, dziełach filozoficznych badacz odwzorowuje fundamentalne trendy życia społecznego, które z trudem lub tylko w niewielkim stopniu przeczuwają inni ludzie (Larraín 1979). To, co Goldmann bada, to zbiór strukturalnych powiązań między tekstem, światopoglądem a historią (genezą). Pragnie on dowiedzieć się, jak światopogląd danej grupy społecznej zostaje przeniesiony do literatury. Aby tego dokonać, nie wystarczy wyjść od samego tekstu czy historii, potrzebna jest dialektyczna metoda krytyczna, która stale przenosi uwagę badacza między tekstem, światopoglądem a historią. Trud, jaki należy włożyć, to odpowiednie dopasowanie wszystkich elementów (Eagleton 2002).

Zastosowanie strukturalizmu pozwala na matematyzację procesu badawczego w naukach społecznych, przy czym należy pamiętać, że chodzi tu o zastosowanie matematyki nienumerycznej, a jakościowej, taką jaką jest np. algebra ogólna (Nowiński 1972). Wykorzystując strukturalizm genetyczny jako metodę, przyjmuje się także określone założenia co do badanej rzeczywistości. Po pierwsze istnieją ukryte struktury, których emanacją są obserwowalne zjawiska. Po drugie zrozumienie otaczającej rzeczywistości zdeterminowane jest zasadą holizmu. Innymi słowy, aby zrozumieć, należy zjawiska ujmować całościowo, osadzając jedną strukturę w kolejnej szerszej pozwalającej na lepsze zrozumienie tej pierwszej. Jest to tendencja antyatomistyczna i antymechanistyczna. Strukturalizm Levi-Straussa usuwa w cień aktywność podmiotu, dając pierwszeństwo strukturom, deprecjonując tym samym wartość działań jednostki, które sprowadzają się do wypełniania uniwersalnych praw strukturalnych. Zarówno strukturalizm genetyczny Piageta, jak i Goldmanna przywraca wartość działań podmiotu, znosi dychotomię struktura–historia, hołduje zasadzie holizmu i poszukuje źródeł istnienia zjawisk. Przedstawienie strukturalizmu genetycznego w ten sposób wskazuje, że struktury są systemami przekształceń, ale takich przekształceń, w których zachowane zostają pewne niezmienniki (Nowiński 1972). Zatem dychotomia stałości i ciągłości jest awersem i rewersem całego systemu przekształceń, inaczej nie da się ich od siebie oddzielić, ich sensem jest współistnienie.

Dynamiczny charakter struktur rodzi zagadnienie genezy (historii), czyli pytanie o źródło tych zmian. Zdaniem Piageta każda struktura ma swoją genezę, ale także każda geneza bierze swój początek ze struktury, bowiem geneza rozumiana jest jako przejście od jednej struktury do innej (dynamizm struktur). Konsekwencją takiego toku rozumowania jest ujęcie praw strukturalnych w ramy czasowe, zupełnie inaczej niżli wskazywali Noam Chomsky czy Claude Lévi-Strauss, którzy widzieli struktury jako wrodzone i pozaczasowe. Co więcej piagetowski sposób rozumienia struktury ma istotne znaczenie dla poznania naukowego. Według Piageta struktury są niezbędnym składnikiem takich teorii, których nadrzędną funkcją jest wyjaśnienie. Struktury posiadają moc wyjaśniającą i pozwalają zrozumieć przyczynę istnienia danych zjawisk. W ten sposób

strukturalizm genetyczny zrywa z pozytywistyczną wizją nauki, która przede wszystkim starała się na podstawie opisu przewidzieć występowanie zjawisk. Twierdzono, że kauzalizm jest dziedziną metafizyki, a nie nauki. Nauka miała służyć działaniu. Jednakże, aby móc działać, ważne jest zrozumienie, w jaki sposób zjawiska istnieją, tak więc strukturalizm genetyczny ponownie nadał ontologii rangę ważności.

### **Analiza danych metodą strukturalizmu genetycznego**

Matthew Miles i Michael Huberman (2000, s. 95) wychodzą z założenia, że właściwszą postawą badacza jest ta, w której samemu poszukuje się własnej drogi rozwiązania problemów badawczych, zamiast przyjmowania z góry ustalonych metodologicznych schematów postępowania. Uważają tak, ponieważ wiele interesujących metod stworzonych zostało przez studentów lub początkujących badaczy. Oczywiście nie wolno lekceważyć ugruntowanej „metodologicznej” wiedzy i dlatego też specjalistyczne opracowania są wzorcem dla dokonywania modyfikacji, pozwalających na gruntowną eksplorację interesujących badacza zagadnień. Taką rolę w tym artykule odegrał projekt badań rekonstrukcyjnych metodą strukturalizmu genetycznego autorstwa Wiesława Ciczkowskiego (1995), będący inspiracją dla poniższej autorskiej propozycji analizy danych.

#### **Etapy analizy**

1. Czytanie całości
  - a) „notatnik” i dziennik badawczy, tłumaczenia.
2. Rekonstrukcja istoty teorii
  - a) ogólny zarys teorii,
  - b) analiza aparatury pojęciowej,
  - c) analiza twierdzeń naukowych,
  - d) analiza stosowanej metodologii badań,
  - e) etapy rozwoju danej teorii/transformacja teorii – powiązania z innymi teoriami.
3. Geneza zanalizowanych teorii.
4. Recepcja teorii w Polsce.

#### **Etap 1 – czytanie całości**

Przystępując do badań rekonstrukcyjnych, należy przede wszystkim kilkakrotnie przeczytać materiały, które poddane zostaną badaniu. Zabieg ten pozwoli na odkrycie nowych związków i znaczeń oraz ukrytych sensów, wcześniej badaczowi niedostępnych. Szczytywanie literatury rządzi się dwiema zasadami. Pierwsza odnosi się do przeczytania tekstu przynajmniej trzy razy z naniesieniem na niego własnych skojarzeń, obserwacji, pytań do autora, a także odpowiedzi i polemik (Kenneth 2005). W pracy badawczej można zastosować technikę sporządzania notatek. Wiedza dotycząca interesujących zagadnień może zostać spisana w zeszytach, które pełnią także rolę dziennika badawczego, pozwalającego na uchwycenie zmian zachodzących w myśleniu badacza o interesującej go problematyce. Druga



zasada polega na użyciu wyobraźni, czyli zastosowaniu posiadanej przez badacza wizji świata społecznego w celu zrozumienia badanej teorii (Mills 2005). Daje to zdolność „widzenia” pomiędzy wierszami.

Polscy andragodzy korzystają przede wszystkim z teoretycznego dorobku badaczy pochodzących z krajów anglosaskich, a w szczególności z Wielkiej Brytanii. Dlatego należy poświęcić uwagę zagadnieniu przekładu obcojęzycznych tekstów. Mimo że wiele teorii zostało już przetłumaczonych przez innych badaczy i opisanych na łamach wielu publikacji naukowych, warto pokusić się o sięgnięcie, tam gdzie to możliwe, do źródeł, bowiem daje to możliwość dokonania analizy tekstów w języku, w którym zostały one stworzone, pozwala to na zetknięcie się z wiedzą w sposób niezapośredniczony. Może to rodzić pewne sporne kwestie czasami o tak elementarne sprawy jak autorstwo, rok powstania teorii lub przypisanie ich do innego aniżeli dotąd znanego polskiemu czytelnikowi paradygmatu.

Badacz dokonujący przekładu powinien zdawać sobie sprawę z podstawowego założenia, które mówi, że dwa różne języki nie są na tyle podobne do siebie, aby mogły stać się reprezentacją tej samej rzeczywistości społecznej. Przetłumaczony tekst nie jest lustrzanym odbiciem tekstu źródłowego (Korzeniowska, Kuhiwczak 2005). Tłumaczenie uwikłane jest w kontekst społeczny, w którym następuje rekonstrukcja tekstu.

Ostatnie badania przeprowadzone w Massachusetts Institute of Technology (MIT) dowiodły, że różnice między językami wpływają na sposób myślenia. Co więcej przypadkowe nieregularności gramatyczne warunkują sposób postrzegania świata<sup>3</sup>. Zgadza się to z twierdzeniem B.L. Whorfa, że *język jako system (jego gramatyka) nie jest biernym narzędziem prezentacji myśli – on sam jest czynnikiem kształtowania myśli, programującym i kierującym aktywność umysłową jednostki, analizę wrażeń, aktywną syntezę materiału myślowego* (Whorf za: Opara 2005, s. 937). Podobną analizę przeprowadził Kuhn, który dowodził, że: *to, co człowiek widzi, zależy zarówno od tego, na co patrzy, jak od tego, co nauczył się dostrzegać w swym dotychczasowym doświadczeniu wizualnym i pojęciowym. W braku tego doświadczenia dostrzegalibyśmy jedynie, mówiąc słowami Williama Jamesa, „kakofonię dźwięków i barw”* (Kuhn 1968, s. 929). Zatem na tekst źródłowy trzeba wpięrc spojrzeć pod kątem samego znaczenia prezentowanych w nim treści, a następnie na interpretację nadawaną tekstowi przez tłumacza. Okazuje się, że znaczenie treści znajdujących się w tekście niekoniecznie zostają wywiedzione z tekstu, lecz są wynikiem konstruowania znaczenia przez tłumacza, a sposób konstrukcji znaczenia zdeterminowany jest między innymi przez pozycję społeczną, narodowość, przynależność polityczną czy osobiste preferencje tłumacza. Jak łatwo odgadnąć, tłumaczenie nie jest prostą reprodukcją znaczenia zawartego w tekście źródłowym (Korzeniowska, Kuhiwczak 2005). Może to być przyczyną nieporozumień co do zasadności przytaczanych przykładów i sposobów rozumienia teorii uczenia się osób dorosłych przez następne pokolenia badaczy, którzy podejmują się trudu

<sup>3</sup> [www.mit.edu](http://www.mit.edu)

przekładu tych treści z języków obcych. Dlatego też należy z ostrożnością odnosić się do zrekonstruowanych teorii, koncepcji i idei<sup>4</sup>.

Co więcej, przetwarzanie tekstu, jakim jest przekład z języka obcego, często polega na wykorzystaniu już istniejących przekładów. Odszukiwanie w literaturze przedmiotu ugruntowanej wiedzy i sposobów rozumienia danych pojęć przetłumaczonych przez innych autorów jest wręcz wymaganą praktyką. Sprzyja to ustaleniu najlepszego tłumaczenia i zaproponowania nowego przekładu tam, gdzie jest to wymagane. Istnieje także niebezpieczeństwo polegające na tym, że istniejące recepcje mogą mieć bardzo sugestywny wpływ na kolejne translacje, w których analiza treści zdeterminowana jest pierwotnymi sposobami ujęcia tematu. Dlatego trzeba pamiętać, że tłumaczenie tekstów w pracy badacza jest szczególnie trudnym zadaniem, ponieważ każdorazowo trzeba zmierzyć się z kilkoma wyzwaniem. Przede wszystkim należy dokonać właściwego wyboru dzieła do tłumaczenia. Jednym z kryteriów jest posiadanie wiedzy z zakresu danej dziedziny, koncepcji badawczych i teoretycznych oraz terminologii użytej w tekście wybranym do tłumaczenia. Bardzo przydatna okazuje się tutaj znajomość wcześniejszych dzieł autora, którego prace poddane zostaną zabiegom translacji. Ważne jest też, aby odpowiedzieć sobie na pytanie, czy tłumaczenie ma być wierne ze względu na treść czy znaczenie? oraz w jaki sposób pozyskać informację o adekwatności swojego przekładu? To ostatnie pytanie staje się szczególnie ważne wtedy, kiedy badacz nadał odmienne sensy i znaczenia przetłumaczonym już na język ojczysty tekstom wchodzącym w skład wiedzy andragogicznej.

## **Etap 2 – Rekonstrukcja istoty teorii**

Należy w tym miejscu podkreślić, że opisywane etapy analizy nie mają charakteru linearnego, a wiele czynności wykonywanych jest symultanicznie. Jako przykład posłużyć mogą szczegółowe pytania, jakie należało postawić przy czytaniu tekstów, tak aby nakierować uwagę badacza na konkretne aspekty danej teorii. To właśnie z ich pomocą można dokonać właściwej rekonstrukcji wiedzy. Co więcej, pytania takie dokonują selekcji (wartościowanie) na to, co jest w danej teorii ważne oraz mniej ważne lub nieistotne. Postawione pytania, a także wcześniejszy wybór materiału badawczego przesądzają o wynikach pracy. Taki tok postępowania burzy mit o tym, że rekonstrukcja pozytywna jest jedynie bezkrytycznym i bezzałożeniowym narzędziem poznania teorii (por. Śliwerski 2004). Choć z jednej strony badacza powinna cechować postawa otwartości względem nowych teorii, poglądów czy koncepcji, tak aby jak najwierniej oddać intencję twórcy danej idei, tak aby spojrzeć na świat oczami autora danej myśli, to jednak z drugiej

<sup>4</sup> Jako przykład mogą posłużyć trzy różne rekonstrukcje teorii uczenia się egzystencjalnego, które powstały mniej więcej w tym samym czasie: M. Malewski, 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław, s. 100–105; A. Matlakiewicz, 2012, *Uczenie się dorosłych w kontekście społecznym. Kluczowe założenia teorii Petera Jarvisa*, Edukacja Dorosłych 66, s. 127–137; M. Muszyński, 2013, *Teoria uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa*, Edukacja Dorosłych (68), s. 105–122.



strony rekonstrukcja, inaczej recepcja poglądów innych osób, jest zawsze objaśnianiem sobie sensu znaczenia danych pojęć, zjawisk czy mechanizmów. Innymi słowy badacz w procesie rozumienia konstruuje znaczenia. Jest to proces odmienny od tego, jaki w obszarze hermeneutyki prezentował Schleiermacher. Koncepcja jego hermeneutyki odnosiła się do zrozumienia na dwóch poziomach: dywinitywnym i komparatywnym (por. Ablewicz 1994). To właśnie ten pierwszy sposób bliski jest założeniom opisywanej przez Śliwerskiego rekonstrukcji pozytywnej, w którym chodzi o wczucie się w przedmiot poznania. Próżno by jednak szukać takiej scheduły, która mówiłaby o tym, w jaki sposób wczuwać się w przedmiot badań, tak aby go zrozumieć. Jak przekonuje Ricoeur (2006, s. 9010), istnieje rozłączność między znaczeniem tekstu a intencją autora. *Zatem jeśli obiektywne znaczenie tekstu jest czymś innym niż subiektywna intencja autora, to można je konstruować na różne sposoby* (Ricoeur 2006, s. 9010). Zdaniem Erica Hirscha (za: Ricoeur 2006, s. 9011) nie ma jednej obowiązującej metody dokonywania domysłów, inaczej – konstruowania znaczenia tekstu. *Akt rozumienia, zdaniem tego uczonego, jest początkowo genialnym (lub chybionym) domysłem, a nie ma metod dokonywania domysłów, nie ma reguł tworzenia wglądów; metodologiczna aktywność interpretacji zaczyna się wtedy, gdy podejmujemy testowanie i krytykę naszych domysłów*. Na mocy metodologicznej aktywności polegającej na przeprowadzeniu tzw. procedury dyskredytacyjnej podobnej do kryterium falsyfikacji Poppera jedne interpretacje uprawdopodobniają się bardziej od innych (Hirsch za: Ricoeur 2006, s. 9012).

Powracając do procedury rekonstrukcji teorii, należałoby podać, które z pytań są szczególnie pomocne w zrozumieniu tekstu. Podczas badania należy pytać o ogólny zarys teorii, czyli czego ona dotyczy. Należy przy tym uważać, aby ściśle trzymać się tego, co głosi dana perspektywa. Nie wolno wychodzić poza granice, jakie kreśli poddana analizie teoria. Ważne jest także zwrócenie uwagi na poziom analizy, czyli innymi słowy należy stwierdzić, czy teoria odnosi się do mikro-, mezo- czy makrozjawisk.

Ważna jest także identyfikacja ograniczeń, jakie nakłada teoria na wyjaśniane zjawisko. Są to tzw. determinanty teorii. Co więcej, powinno się przyjrzeć, jaki wpływ na teorię wywarł wpływ czasu. Czy teoria została obalona, czy wzbogacona.

Pojęcie czasu w rekonstruowaniu teorii ma istotne znaczenie. Z pomocą przychodzi tu metodologia historii (Topolski 1973), która wskazuje na dwa odrębne punkty w czasie: czas powstania teorii i czas jej recepcji. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z wykryciem charakterystycznych uwarunkowań dla okresu powstania teorii, natomiast drugi przypadek odnosi się do wielu różnych przenikających i nakładających na siebie nawzajem sposobów ujmowania, interpretowania i rozumienia badanej teorii. Zatem wybór perspektywy czasowej prowadzi w efekcie do różnych rezultatów poznawczych. I tak, rekonstrukcja teorii w czasie jej powstania prowadzi do statycznego charakteru poznania, podczas gdy rekonstrukcja teorii w czasie jej recepcji ukazuje dynamizm zmian, jakie zaszły na przestrzeni dziejów. Zdaniem Sztobryna (2004) natura tego pierwszego jest

subiektywna, natomiast tego drugiego obiektywna. Okazuje się, że rekonstrukcja metodą strukturalizmu genetycznego odwołuje się zarówno do jednego, jak i drugiego aspektu czasu.

W rekonstrukcji teorii niezwykle istotna jest analiza aparatury pojęciowej. W związku z tym należy zapytać, jakie główne pojęcia konstytuują teorię. Pojęcia to materiał, z którego jest ona zbudowana. Definicje wraz z terminami używanymi w teorii czynią ją szczególną i sprawdzalną. To, co powinno badacza interesować, to częstotliwość występowania danych pojęć, bowiem istnieje zależność mówiąca, że im wyższa częstotliwość ich pojawiania się w teorii, tym większe prawdopodobieństwo występowania złożonych relacji pomiędzy analizowanymi terminami. Należy także zwrócić uwagę na pojęcia pomocnicze, bez których cała argumentacja jest niezrozumiała. Szczególnie interesować powinno badacza, jak zdefiniowano pojęcia, gdyż w ten sposób podkreśla się ich ważność. Chodzi tu o ich granice semantyczne oraz konsekwencje stąd wypływające. Mówiąc o konsekwencjach, uwagę należy koncentrować na stopniu abstrakcyjności analizowanych pojęć. Im bardziej są one abstrakcyjne, tym większą obejmują klasę zjawisk i przedmiotów, a co za tym idzie nie stosują się tylko do kilku wybranych przypadków. Co więcej, należy także sprawdzić ich wpływ na sposób percypowania rzeczywistości przez jednostkę czy grupę społeczną. W końcu należy zbadać związki, jakie zachodzą pomiędzy pojęciami. Zdarza się, że twórca teorii nie wskazuje bezpośrednio na relacje pomiędzy terminami tworzącymi aparaturę pojęciową danej teorii, zatem trzeba zwrócić uwagę na takie wyrażenia językowe, które świadczyłyby o istnieniu takich związków. Są to zwroty typu „wzmacnia”, „obniża”, „powoduje konsekwencje” itp. Związki te można pogrupować na pozytywne, negatywne, linearne, addytywne (Kenneth 2005). Taki sposób analizy pojęć podobny jest do jednej z pięciu podstawowych metod historii filozofii, mianowicie metody doksograficznej (por. Kuderowicz 1978).

Kolejny element, któremu bacznie należy się przyjrzeć, to twierdzenia teorii, których zadaniem jest wyjaśnianie tendencji oraz zachodzących prawidłowości w obserwowanej rzeczywistości. Z drugiej strony twierdzenia mają wyjaśniać zjawiska według jednolitej zasady (Nowak 2008). Niektóre prawa naukowe obejmują swoim zasięgiem całość tego, co można empirycznie zaobserwować, inne natomiast ograniczają się do wyjaśnienia niewielkich wycinków rzeczywistości. Mechanizmy uczenia się wyrażone są przede wszystkim w twierdzeniach. Tworzą one esencjonalną warstwę rozumienia tego, co prezentuje dana teoria. Prawdziwości przedstawianych twierdzeń można dowieść jedynie poprzez argumentację opartą na modelu badań dedukcyjnych bądź też indukcyjnych. Rekonstrukcja teorii uczenia się powinna obejmować swoim zasięgiem argumentację prezentowanych twierdzeń. Tylko w ten sposób czytelnik będzie miał szansę rozstrzygnąć zasadność przytaczanych tez.

Dokonując rekonstrukcji, należy także zwrócić uwagę na zastosowaną przez autora teorii metodologię. Badacz koncentruje się na metodach i definicjach.

Uszczegółowieniem rekonstrukcji jest zapoznanie się z wcześniejszymi badaniami dotyczącymi tego samego tematu jak też prace badawcze, w których prezentowane są wyniki testów lub weryfikacji teorii.

Na etapy rozwoju danej teorii można spojrzeć dwojako: z perspektywy wewnętrznych zmian konkretnej teorii lub z perspektywy innych teorii powstałych w określonej przestrzeni czasu, których celem było wyjaśnienie i zrozumienie tego samego zjawiska. Istnieją przynajmniej dwa sposoby transformacji teorii: modyfikacja i synteza. Pozwalają one na dokonywanie rozwoju teorii. Przejawów modyfikacji teorii jest nieprzebrane bogactwo. Do podstawowych należą poszerzanie lub redukcja znaczeń pojęć. Dokonując takiego zabiegu, badacz nie zgadza się na znaczenie danego pojęcia przedstawionego przez swoich poprzedników. Uprzednio nakłada się na niego obowiązek zrozumienia oryginalnego znaczenia badanego pojęcia. Procedurę taką zastosował między innymi Emil Durkheim. Poszerzając definicję rytuału, zdolny był do zrozumienia zachowań Amerykanów podczas święta niepodległości obchodzonego czwartego lipca. Drugi sposób transformacji teorii polega na syntezie, inaczej łączeniu w jedno elementów pochodzących z różnych teorii. I tak przykładowo Georg Herbert Mead zapożyczył pojęcie *jaźń* od Wiliama Jamesa, *wolę* od Wilhelma Wundta, a *jaźń odzwierciedloną* od Charlesa Cooley'a, tworząc autorską koncepcję zwaną przez niego interakcjonizmem symbolicznym (Kenneth 2005).

### **Etap 3 – Geneza zanalizowanych teorii**

Trzeci etap badań rekonstrukcyjnych metodą strukturalizmu genetycznego odnosi się do wskazania źródeł przekształceń teorii. Nawiązując do przedstawionych inspiracji teoretycznych, nie ma żadnych wątpliwości, że wyłonione szersze struktury, będące źródłem pochodzenia dla zrekonstruowanych teorii, muszą posiadać charakter dynamiczny, tak aby wskazać na przebieg rozwoju wiedzy o uczeniu się osób dorosłych. Przy czym kierunek tego rozwoju powinien mieć charakter zmian progresywnych. Innymi słowy każda kolejna struktura musi być bardziej złożona, wskazywać na więcej związków oraz ujawnić bogactwo szczegółów, których nie da się ująć w proste empiryczne generalizacje. Tylko w ten sposób można prześledzić ewolucyjny mechanizm powstawania wiedzy dotyczący uczenia się osób dorosłych. Jako struktury szersze mogą posłużyć dwa zjawiska znane w nauce jako pozytywizm i przełom antypozytywistyczny. Konkretyzują się one w strukturach określanych jako modernizm, teoria krytyczna i postmodernizm, to jest paradygmatami współcześnie współistniejącymi. W specjalistycznej literaturze to synchroniczne podejście w nieco innym kształcie można odnaleźć w pracach między innymi Egona Guby i Yvonne Lincoln (2000). Mieczysław Malewski, wskazując na etiologię paradygmatycznych zmian w andragogice, wykorzystuje następujące kategorie analityczne – modernizm, późną nowoczesność oraz ponowoczesność. Bez względu na wybór (nazw) struktur należy pamiętać, że proces destrukuryzacji

istniejących wcześniej struktur oraz strukturyzacji nowych struktur powinien pozwolić na wyjaśnienie i zrozumienie genezy zmian teoretyzacji fenomenu uczenia się osób dorosłych.

#### **Etap 4 – Recepcja teorii uczenia się dorosłych w Polsce**

W obrębie literaturoznawstwa sformułowanych jest wiele metodologicznych podejść, w ramach których można by badać recepcję teorii uczenia się dorosłych w Polsce. Upraszczając, można powiedzieć, że proces recepcji z jednej strony obejmuje odczytanie znaczeń, które są wpisane w przekaz, a z drugiej strony jest interpretacją tegoż przekazu (Mrozowski 2001). Badając recepcję danego tekstu, bada się zarówno znaczenia zawarte w tekście, jak i znaczenia nadane temu tekstowi przez odbiorcę. Często istnieje rozbieżność między przytoczonymi rodzajami znaczeń. Jednakże ważniejsze jest znaczenie, jakie nadaje się tekstowi aniżeli znaczenie przypisane mu przez autora, dlatego też wysiłek poznawczy powinien koncentrować się wokół znaczeń, jakie nadane zostały kolejnym teoriom uczenia się przez andragogów, jak i badaczy związanych z tą dyscypliną.

Przy analizie tekstów naukowych istnieje pewna łatwość w odczytywaniu znaczeń, ponieważ styl pracy naukowej charakteryzuje się prostotą, jednoznacznością oraz precyzją, inaczej niż ma to miejsce przy analizie dzieł literackich, które z zasady są semantycznie bardziej otwarte (Eco, Rorty, Culler, Brooke-Rose 2008). Jednakże pomimo jednoznaczności tekstów naukowych oraz ich dosłowności niepozwalającej na zbyt dużą swobodę interpretacyjną nie można narzucić odbiorcy tylko jednego sposobu interpretacji (Mrozowski 2001). Dlatego też mogą istnieć rozbieżności w rozumieniu zrekonstruowanych teorii uczenia się, ponieważ istnieje wiele potencjalnych odczytań.

Badanie recepcji w najprostszej formie polega na zebraniu i uporządkowaniu wypowiedzi odbiorców (polskich badaczy) oraz nadawców, czyli twórców teorii uczenia się lub innych autorów piszących w języku powstania analizowanej teorii. Kolejnym krokiem jest próba porównania tych wypowiedzi między sobą (Wienold 1986). Przy czym wzorcem dla przeprowadzonych porównań będą zrekonstruowane teorie uczenia się dokonane przez badacza. Zatem badania komparatystyczne *de facto* dotyczyć będą porównań pomiędzy znaczeniami, jakie przypisane zostały teoriom uczenia się przez badacza dokonującego rekonstrukcji, a znaczeniami nadanymi tym teoriom przez innych badaczy.

#### **Zamiast zakończenia**

Opisana formuła badań strukturalistycznych z czasem się wyczerpała. Sam strukturalizm, jak pisał jeden z czołowych krytyków tego nurtu, Roland Barthes (1970), jest pojęciem, którego znaczenie jest mgliste, bowiem kryją się pod nim poczynania rozbieżne, a często przeciwstawne. Na fali krytyki strukturalizmu pojawił się nurt poststrukturalistyczny reprezentowany przez Rolanda Barthesa, Jacques'a Derridę, Michela Foucaulta i Julię Kirstevę. Opozycja *langue-parole*

została zanegowana. Postrukturalizm dążył do wyjścia poza strukturę, a jako metodę zaproponowano między innymi derriderowską dekonstrukcję. Barthes ogłosił „śmierć autora” (Barthes 1999) oznaczającą *de facto* jego usunięcie. Od-tąd obecność autora nie jest potrzebna do prawidłowego odczytania jego tekstu. Struktury zastąpiono dyskursem (Foucault) i wskazano, że teksty są niczym więcej, jak tylko zbiorem rozmaitych cytatów i zapożyczeń, które się na siebie nawarstwiają (Kirsteva). Ten miażdżący ton krytyki został znacznie osłabiony przez Jeana-François Lyotarda (1997), który wyjaśnia znaczenie bycia „post”. Jego zdaniem, przedrostek ten odnosi się do następstwa czasowego „po modernizmie, po strukturalizmie” oraz do krytycznej analizy założeń wcześniejszego paradygmatu. W tym to znaczeniu poststrukturalizm jest opcją krytyczną w stosunku do strukturalizmu, gdzie z jednej strony jest on kwestionowany, a z drugiej nadal rozwijany. Tak więc badacz wykorzystujący podejście strukturalistyczne sytuuje się w jednym z najpłodniejszych kierunków dwudziestowiecznej humanistyki, który pomimo niechęci wspomnianych krytyków odcisnął głębokie piętno na rozumieniu otaczającej rzeczywistości, szczególnie na polu językoznawstwa (F. de Saussure, Ch. Bally, N. Trubiecki), antropologii strukturalnej (C. Lévi-Strauss), teorii filmu (Ch. Metz), psychologii (J. Piaget), pedagogiki (K. Sośnicki), psychoanalizy (J. Lacan), socjologii (P. Bourdieu, L. Goldmann), historii idei (M. Foucault), filozofii nauki (M. Sevres) czy marksizmie (L. Althusser). Obecnie trwają próby syntezy zróżnicowanych idei występujących pod wspólnym hasłem *strukturalizm*. Bodaj najbardziej znacząca jest teoria strukturyzacji rozwijana przez jednego z czołowych brytyjskich socjologów Anthony’ego Giddensa.

### Bibliografia

1. Ablewicz K. (1994), *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
2. Barthes R. (1970), *Od nauki do literatury*, [w:] W. Błońska, J. Błoński, J. Lalewicz, W. Tatarkiewicz (red.), *Mit i znak. Eseje*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
3. Barthes R. (1999), *Śmierć autora*, „Teksty Drugie”, nr 1/2.
4. Bottomore T.B. (2002), *The Frankfurt School and its critics*, Routledge, Londyn.
5. Broekman J.M. (1974), *Structuralism: Moscow, Prague, Paris*, D. Reidel Publishing Company, Dordrecht.
6. Ciczkowski W. (1995), *Strukturalizm genetyczny w badaniach nad rozwojem myśli pedagogicznej*, [w:] W. Jamrożek, (red.), *Stan i perspektywy historii wychowania*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań.
7. Eagleton T. (1976), *Marxism and literary criticism*, University of California Press, Berkeley CA.
8. Eco U., Rorty R., Culler J., Brooke-Rose Ch. (2008), *Interpretacja i nadinterpretacja*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
9. Flis M. (red.) (2000), *Antropologia społeczna Radcliffe’a-Browna. Z wyborem pism*, Wydawnictwo Nomos, Kraków.



10. Gadamer H.G. (2007), *Prawda i metoda*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
11. Goldmann L. (1976), *Metoda strukturalno-genetyczna w historii literatury*, [w:] H. Markiewicz (oprac.), *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, t. 3, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
12. Goldmann L. (1978), *Geneza i struktura*, [w:] M.J. Siemek (red.), *Drogi współczesnej filozofii*, Czytelnik, Warszawa.
13. Hinkle R.C. (1980), *Founding theory of American sociology, 1881–1915*, Routledge & Kegan Paul Books, Londyn.
14. Kenneth A. (2005), *Explorations in classical sociological theory. Seeing the social world*, Pine Forge Press, Thousand Oaks CA.
15. Korzeniowska A., Kuhiwczak P. (2005), *Successful polish-english translation. Tricks of the trade*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
16. Kuderowicz Z. (1978), *Przegląd metod historii filozofii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Kraków.
17. Kuhn T. (1968), *Struktura rewolucji naukowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
18. Larraín J. (1979), *The concept of ideology*, Hutchinson Education, Londyn.
19. Lévi-Strauss C. (2009), *Antropologia strukturalna*, Wydawnictwo Aletheia, Kraków.
20. Guba E., Lincoln Y. (2005), *Paradigmatic controversies contradictions and emerging confluences*, [w:] N. Denzin, Y. Lincoln, (red.), *The Sage handbook of qualitative research*, Sage Publication, Thousand Oaks CA.
21. Lyotard J.F. (1997), *Postmodernizm. Antologia przekładów*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków.
22. Makaryk I.R. (1993), *Encyclopedia of contemporary literary theory. Approaches, scholars, terms*, University of Toronto Press, Toronto.
23. Malewski M. (2001), *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja 2.
24. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
25. Miles M., Huberman M. (2000), *Analiza danych jakościowych*, Wydawnictwo Transhumana, Białystok.
26. Mills Ch.W. (2005), *Obietnica*, [w:] P. Sztompka, M. Kuci, (red.), *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
27. Mokrzycki E. (1975), *Metodologiczny dogmat naturalizmu*, „Studia Filozoficzne”, nr 7.
28. Morris B., 1991, *Western conceptions of the individual*, Berg Publishers, Oxford.
29. Mrozowski M. (2001), *Media masowe. Władza i rozrywka i biznes*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.
30. Nowak S. (2008), *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
31. Nowiński Cz. (1972), *Wstęp*, [w:] J. Piaget, *Strukturalizm*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
32. Opara S. (2005), *Filozofia. Współczesne kierunki i problemy*, Fundacja Innowacja, Warszawa.
33. Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
34. Piaget J. (1972), *Strukturalizm*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
35. Ricoeur P. (2006), *Model tekstu. Znaczące działanie rozważane jako tekst*, [w:] A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, (oprac.), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

36. Solarczyk H. (2008), *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika, Toruń.
37. Sztobryn S. (2004), *Historia doktryn pedagogicznych*, [w:] T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
38. Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
39. Śliwerski B. (2004), *Metateoretyczne badania teorii wychowania*, [w:] T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
40. Topolski J. (1973), *Metodologia historii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
41. Wienold G. (1986), *Przetwarzanie tekstu. Uwagi o tworzeniu kategorii strukturalnej historii literatury*, [w:] H. Orłowski, (oprac.), *Współczesna myśl literaturoznawcza w Republice Federalnej Niemiec*, Czytelnik, Warszawa.
42. Zamiara K. (1979), *Epistemologia genetyczna Piageta a społeczny rozwój nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Poznań.

#### Genetic structuralism

**Key words:** genetic structuralism, Lucien Goldmann, adult learning theories.

**Summary:** The purpose of this article is to present a set of assumptions and propose data analysis method using genetic structuralism, which can be used among others for reconstruction of adult learning theories. The literature lacks precise analyses on this subject. The first part of the paper contains an overview of theoretical development of andragogy. Choice of appropriate methods for theory reconstruction will be emphasized. Last but not least, foundations of genetic structuralism and its use for data analysis will be the main focus of discussion.

Dane do korespondencji:

**Dr Marcin Muszyński**

Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej

Wydział Nauk o Wychowaniu

Uniwersytet Łódzki

ul. Pomorska 46/48

91-408 Łódź

email: młodziako@go2.pl



*Michał Mielczarek*

## INSPIRACJE TEORIĄ PIERRE'A BOURDIEU W PORADZNAWSTWIE

**Słowa kluczowe:** Pierre Bourdieu, pole poradnicze, habitus, kapitał poradniczy, *agency and structure*.

**Streszczenie:** Jeden z fundamentalnych sporów na temat natury rzeczywistości społecznej stanowi debata, którą najczęściej określa się wspólnie mianem *agency and structure* (sprawstwo podmiotowe a struktura). Pierre Bourdieu próbował przezwyciężyć tę klasyczną opozycję („konstruktywistyczny strukturalizm”) i w efekcie stworzył bardzo ciekawą i oryginalną teorię pola społecznego. Jego koncepcja stała się dla mnie inspiracją do myślenia o praktyce poradniczej właśnie w kategoriach pola. W artykule przywołuję argumenty i racje na rzecz aplikacji oraz uprawomocnienia teorii tego wybitnego socjologa na gruncie poradownictwa. Z racji objętości tekstu czynię to tutaj jedynie w sposób uproszczony. Jest to zaledwie wstępna próba przedstawienia praktyki poradniczej jako fenomenu działania pola.

Współczesną humanistykę i nauki społeczne zajmują fundamentalne spory na temat natury rzeczywistości społecznej. Namiętnie dyskutuje się o podstawowych kwestiach i problemach, nierzadko sformułowanych dawno temu, a mimo to wciąż czekających na przedstawienie ich rozstrzygających odpowiedzi i zadowalających rozwiązań. Jednym z głównych sporów jest debata, którą często określa się mianem *agency and structure* (sprawstwo podmiotowe a struktura). Wiąże się z nią obecnie nazwiska przede wszystkim (choć nie wyłącznie) takich autorów, jak Anthony Giddens czy Margaret Archer, a w Polsce zwłaszcza Piotr Sztompka. Badacze ci rozwijają tzw. „teorie podmiotowości” stawiające sobie za cel rozwiązanie tego dylematu czy – jak pisze Jerzy Szacki – *usiłujących dokonać takiej rekonstrukcji socjologii, która omijałaby zarówno Scyllę obiektywizmu, jak i Charybdę subiektywizmu* (Szacki 2007, s. 891). Taką też naczelną intencją, tworząc swoją teorię, kierował się Pierre Bourdieu (wyrazem tego jest jego własne określenie swojego stanowiska jako „konstruktywistycznego strukturalizmu” lub „strukturalistycznego konstruktywizmu”) (Bourdieu za: Szacki 2007, s. 891) i należy podkreślić, że ma on wielki i oryginalny wkład w to przedsięwzięcie.

Uważam, że stanowisko Bourdieu, jako dobrze uzasadnione, jest zarazem niezmiernie interesujące zwłaszcza w kontekście uprawiania poradnictwa. Jestem praktykującym doradcą od dziesięciu lat, przez cztery lata pracowałem w PUP

jako doradca zawodowy, obecnie zajmuję się także poradnictwem, czyli naukową refleksją nad poradnictwem. Przez cały ten czas towarzyszy mi głębokie przekonanie o tym, że jest „coś więcej” niż tylko jednostka (doradca i radzący się) oraz system poradnictwa. Istnieje coś, co łączy te oba aspekty w jedną nierozrwalną całość. Tę przemożną intuicję pozwoliła mi dopiero zwerbalizować teoria Pierre’a Bourdieu, która stała się dla mnie inspiracją dla myślenia o praktyce poradniczej w kategoriach pola społecznego. W dalszej części artykułu zamierzam przywołać szczegółowe argumenty i racje na rzecz aplikacji oraz uprawomocnienia teorii tego wybitnego socjologa na gruncie poradnictwa. Aby jaśniej przedstawić swoje zamiary, jak również podkreśloną przez niego ową nierozłączność tego, co obiektywne i tego, co subiektywne, co społeczne, a co jednostkowe postaram się nieco zagłębić w zawłości teorii Bourdieu i wyeksplikować znaczenie pochodzących z niej terminów. W tym tekście, z racji objętości artykułu, dokonanie tego dojdzie do skutku zaledwie w sposób uproszczony. Jest to tylko wstępna próba przedstawienia praktyki poradniczej jako fenomenu działania pola. Jednym z celów w realizowanym przeze mnie szerszym projekcie badawczym jest możliwie pełne zrekonstruowanie owych połączonych w nierozrwalnej *relacji struktur oraz praktyk*, a także szczegółowych zasad je *generujących*, ujawniających się w *habitusach* stanowiących czynnik pośredniczący w tej relacji i w dużej mierze ją określający. Tutaj, skupiając się jedynie na podstawowych założeniach teorii Pierre’a Bourdieu, spróbuję spojrzeć przez jej pryzmat na to, co dzieje się w typowej sytuacji poradniczej, w której owa *relacja struktur i praktyk* ma miejsce, pamiętając, że u Bourdieu mamy w gruncie rzeczy do czynienia z *przeciwstawieniem nie podmiotu-jednostki przedmiotowi-społeczeństwu, lecz dwóch form istnienia tego, co społeczne: w jednostce i poza nią*. Jak mówi on „to, co jednostkowe, a nawet osobiste i subiektywne, jest zarazem społeczne, zbiorowe”, a więc – dopowiada Szacki – w jakimś niemałym stopniu niezależne od świadomości i woli jednostek. (...) Opisowi tych form służą najważniejsze bodaj terminy socjologii Bourdieu: *habitus i pole*. (Szacki 2007, s. 893). Ściśle ze sobą związane, dodajmy – wzajemnie się określające.

### **Rola habitusu w konstruowaniu pola poradniczego**

Habitus jest „społecznie ustanowioną naturą” człowieka i należy do sfery „kulturowej nieświadomości”. Jak czytamy u jednej z pierwszych promoterek twórczości Bourdieu w Polsce Antoniny Kłoskowskiej: *Wpojenie »reguł gry« jest tak silne, że niepostrzegalne, jako czynnik z zewnątrz narzucony, i tak skuteczne, że zapewnia niemal automatyczne dostosowanie się do sytuacji rozpoznanej jako sytuacja objęta danymi regułami. (...) Siła i głębia internalizacji nadaje im quasi-instynktowny charakter. (...) Pojęcie habitusu ma wykluczyć problem świadomego lub nieświadomego działania, przyczynowości lub teleologii. Habitus stanowi internalizację »obiektywnej konieczności, z której czyni cnotę«. Wynika z tego zastosowanie strategii obiektywnej przystosowanych do sytuacji. Nadaje to działaniu pozory racjonalności, jakkolwiek*

postępowanie nie jest w istocie kierowane racjonalną motywacją (Kłoskowska 2006, s. 14–15). Sam Bourdieu stwierdza tak: *W istocie, agensi społeczni, uczniowie, którzy wybrali typ edukacji lub specjalność, rodziny, które wybrały szkołę dla swoich dzieci – dodajmy radzący się, którzy udają się do takiego lub innego doradcy – nie są częstkami podlegającymi siłom mechanicznym i działającymi pod przymusem „przyczyn”; nie są też jednak świadomymi podmiotami mającymi pełną wiedzę, posłusznymi racjom i działającymi z pełną znajomością przyczyn, jak to utrzymują rzecznicy rational action theory (...) „Podmioty” są w rzeczywistości działającymi i obdarzonymi wiedzą agensami wyposażonymi w **zmysł praktyczny** (...), nabyty system preferencji, zasad postrzegania i podziału (co potocznie nazywa się „gustem”), trwałych struktur poznawczych (które w istocie są rezultatem uwewnętrznienia struktur obiektywnych) oraz schematów działania, określających sposób widzenia sytuacji i adaptacyjną reakcję.* (Bourdieu 2009, s. 34).

Owo wycucie praktyczne pełni tutaj kluczową rolę, a habitus w tym kontekście jest zatem *rodzajem zmysłu praktycznego dotyczącego tego, co jest do zrobienia w danej sytuacji – co w sporcie nazywa się wycuciem gry, sztuką przewidywania przyszłości gry* (Bourdieu 2009, s. 34), co wydaje się w danej chwili optymalne i pozostające w zasięgu możliwości. *Habitus pełni funkcję, którą w innej filozofii przypisuje się transcendentalnej świadomości: jest ciałem zsocjalizowanym, ciałem ustrukturyzowanym, ciałem ucieleśniającym immanentne struktury świata lub określony sektor tego świata (czyli pole), które nadaje strukturę sposobowi postrzegania tego świata oraz podejmowanemu w nim działaniu. (...) I kiedy struktury ucieleśnione i struktury obiektywne są zgodne, kiedy percepcja jest zorganizowana według struktur tego, co jest postrzegane, wszystko jest oczywiste, wszystko wynika samo z siebie* (Bourdieu 2009, s. 118).

Przenosząc to na grunt poradnictwa, można powiedzieć, iż *habitus* nie tylko określa sposób postrzegania różnych form pomocy, jakie wykształciły się w danym społeczeństwie, ale także poziom przyzwolenia na korzystanie z nich. Na przykład kiedy skierowanie dziecka do poradni psychologiczno-pedagogicznej w Polsce nierzadko jest w dużym stopniu traktowane jako piętno, gdyż skutkuje społeczną definicją odstępstwa od normy, to stygmat ten „rani tożsamość” (Goffman 2005) i prowadzi do przeżywania przez korzystających z pomocy poradni poczucia poniżenia, bycia gorszym. Kiedy jednak osoby ubiegające się o pomoc terapeuty, doradcy, pracownika socjalnego itp. nie czują się tym upokorzone, zmarginalizowane, gorsze, to instytucje ich wspomagające otwierane są zgodnie z powszechnymi oczekiwaniami, a ich pracownicy mają satysfakcję z wypełnianej misji.

Jednakże znaczenie pojęcia *habitusu* można wykorzystać nie tylko wówczas, gdy traktuje się poradnictwo jako jeden z procesów życia społecznego. Inna możliwość uwzględnienia go w analizach poradowniczych dotyczy relacji doradca–radzący się. Dotychczasowe niepodejmowanie takich analiz prawdopodobnie bierze się stąd, że zdaje się ono podważać jedno z podstawowych – choć rzadko jawnie artykułowanych – twierdzeń na gruncie poradownictwa na temat statusu sytuacji

poradniczej. Habitus podaje w wątpliwość założenie o *podmiotowości sprawczej* i wynikającej stąd niepodważalnej, zindywidualizowanej i osobistej *racjonalności* radzącego się i doradcy – obu stron relacji poradniczej rozgrywanej się w poradni. W badaniach poradoznawczych uczestnicy sytuacji poradniczej przeważnie są traktowani jako podmioty świadome, czyli w domyśle działające intencjonalnie, zdolne do dokonywania rzeczywistych wyborów. Wynika z tego, że postrzega się ich tak, jakby posiadali pełnię wiedzy, bo przecież jedynie ona pozwala realnie decydować, bez niej niemożliwe jest sensowne kierowanie się określonymi racjami, czyli dokonywanie owych wyborów postaw, postępowania i myślenia w trakcie ustosunkowywania się do porady, a więc racjonalnego, motywowanego i intencjonalnego działania. Dobrze ilustruje tę kwestię uwaga Alicji Kargulowej, która pisze, że *w odniesieniu do poradnictwa wskazanie intencji działań poszczególnych podmiotów społecznych jest tym bardziej konieczne, że działalność poradnicza, oparta na międzyludzkiej komunikacji, dotyka głębokich przeżyć ludzi poszukujących pomocy i wchodzących w intymne relacje z doradcą* (Kargulowa 2012, s. 20). Autorka – za Adamem Groblerem – opiera swoje spostrzeżenie na popularnym stanowisku metodologicznym, które powiada, iż w naukach społecznych intencje *pełnią funkcję analogiczną do terminów teoretycznych w wyjaśnieniu zdarzeń w przyrodzie. Teoretyczny charakter intencji podkreśla teoria racjonalnego wyboru* (Grobler za: Kargulowa 2012, s. 20).

W tym miejscu warto także odnotować uwagi innego klasyka poradoznawstwa Marka Savickasa, który również bierze pod uwagę racjonalność działań podmiotów poradnictwa, gdy stara się określić relacje między trzema pojęciami: aktor, agent i autor. Jednak odmiennie interpretuje ich zakresy znaczeniowe (Savickas 2013). Aktor jest dla niego istotą poddaną oddziaływaniom zewnętrznym, obiektywnym (związanym przede wszystkim z określonym etapem rozwoju zarówno indywidualnego, jak i gospodarczego: dzieciństwa i pierwszej połowy XX w.); agent kieruje się swoim subiektywnym, wewnętrznym *ja* (odpowiednio okres adolescencji i 2 poł. XX w.); zaś autor posiada jaźń projekcyjną konstruowaną refleksyjnie w trakcie tworzenia narracji życia (dorosłość i współczesne czasy rewolucji cyfrowej) (por. Savickas 2013, s. 149). Znany badacz cały czas pozostaje na gruncie filozofii świadomości, tak krytykowanej przez Bourdieu za fałszywe jego zdaniem rozumienie i używanie kategorii intencjonalności, a w ślad za tym błędne przypisywanie podmiotowości poszczególnym jednostkom.

Bourdieu krytykuje pojęcie intencji i stara się wyrugować je z języka nauki, szczególnie zażarcie zwalcza założenia właśnie *rational action theory*. W świetle jego koncepcji radzący się i doradca nie są – jak zwykło się uznawać w tym nurcie nauk społecznych – *aktorami* (które to pojęcie zakłada pewną swobodę wyboru, a więc intencjonalność i podmiotowość działań), a jedynie działającymi *agensami* (obdarzonymi wiedzą praktyczną, owym *zmysłem praktycznym*, a więc posiadającymi określony habitus, czyniący z nich swego rodzaju *istoty* pośrednie – ani mechanicznych wykonawców zdeterminowanych przez oddziaływanie społeczeństwa, ani też działających swobodnie *aktorów* czy tym bardziej *autorów*).

Myślę, że koncepcja Bourdieu otwiera całkiem nowe perspektywy zarówno przed poradnictwem, jak i poradoznawstwem. Takie odmienne od tradycyjnego postrzeganie podmiotowości posiada olbrzymi ładunek implikacji dla praktyki poradniczej. Od tego momentu niemożliwym staje się nie tylko czysto psychologiczne poradnictwo (skoncentrowane na wymiarze indywidualnym, cechach jednostkowych radzącego się i doradcy), a także czysto socjologiczne (skupiające się jedynie na uwarunkowaniach społecznych sytuacji życiowej interesariuszy poradnictwa czy determinacji strukturalnej sytuacji poradniczej) – to już, wydaje się, najprawdopodobniej dokonało się. Przede wszystkim jednak otwiera się dla poradnictwa nowy horyzont wykraczający poza ramy substancjalnej filozofii świadomości wraz ze swoim językiem zdominowanym przez psychologiczne pojęcia: motyw i intencja, uniemożliwiającej zrozumienie zachowań i działań człowieka (zarówno doradcy, jak i radzącego się) tak często wymykających się konwencjonalnym sposobom ujmowania racjonalności. Bourdieu dostarcza nam języka i pojęć, za pomocą których możemy wniknąć głębiej w poradniczą rzeczywistość i dzięki temu zapewne osiągnąć lepsze efekty. Można powiedzieć, że jego zdaniem, radząc, nie można pomijać czegoś takiego jak *zmysł praktyczny* radzącego się i doradcy, a więc ich habitusów i dopiero uwzględniając ten aspekt opracowywać poradę. Zdaje się to pociągać za sobą konieczność wyposażenia doradcy w metody badania i analizowania habitusów osób radzących się (z uwzględnieniem społecznie warunkowanych potrzeb i możliwości sprawczych), a nie tylko w testy psychologiczne i inwentarze osobowości, czy w odpowiednio urządzone gabinety specjalistyczne, umożliwiające przestrzeganie zasad poufności, intymności, empatii i kongruencji.

Jest to zadanie dość skomplikowane, wzięwszy pod uwagę złożoność zjawiska, jakim jest sam habitus. Jednym z najsilniejszych czynników kształtujących habitus jest klasa społeczna, ale są nimi również płeć, wiek, przynależność etniczna, miejsce pochodzenia itp. Można powiedzieć, że habitus jest produktem ich wszystkich, zwłaszcza jednak klasy społecznej, w której się rodzimy i socjalizujemy. Określa ona styl życia człowieka, jego sposób mówienia, ubierania się, odżywiania, percepcji, układ motywacji, aspiracje, smak itd. – cały jego system dyspozycji, czyli nawykowego reagowania w konkretnych sytuacjach. Jak czytamy u Bourdieu: *Habitusy są zasadami generującymi odrębne i dystynktywne praktyki; to, co je robotnik, a zwłaszcza jego sposób jedzenia, sport, który uprawia i sposób, w jaki to robi, jego opinie polityczne i sposób ich wyrażania różnią się zazwyczaj od konsumpcji lub aktywności właściciela przedsiębiorstwa; różnice dotyczą również schematów klasyfikacyjnych, zasad grupowania, zasad postrzegania i podziału, gustów, różnych rzeczy. Habitusy sprawiają, że rozróżnia się między tym co dobre, a tym co szkodliwe, między dobrem a złem, między tym, co dystygowane, a tym co pospolite itd., ale nie w ten sam sposób. Na przykład to samo zachowanie lub to samo dobro może wydawać się dystygowane jednemu, pretensjonalne lub świadczące o zarozumiałości drugiemu, a pospolite trzeciemu. (...) Habitus jest twórczą i jednoczącą*



*zasadą, która przekłada wewnętrzne, relacyjne cechy pozycji na jednolity styl życia, to znaczy spójny zespół wyborów osób, dóbr i praktyk* (Bourdieu 2009, s. 18). Dotyczy on w równym stopniu doradcy co radzącego się i nie zawsze jest taki sam, a nawet podobny. Odkrycie przez doradcę właściwości habitusu, dążeń oraz stosowanych wzorów działania osoby radzącej się i *vice versa* – dobre odczytanie przez radzącego się zmysłu praktycznego doradcy – nie wydaje się sprawą prostą, a nawet można powiedzieć, że w pełni jest niemożliwe, zważywszy że większość związanych z nim doświadczeń jest na ogół nieuświadomiana.

Pewne szanse zdaje się tu stwarzać praca biograficzna z doradcą, w trakcie której – gdy główny wysiłek wkładany jest w bieżące układanie narracji, w podejmowanie decyzji, jak przedstawić przeszłość w terażniejszości – ma miejsce „odsłonięcie się” przez odwoływanie się do wartości, używanie „własnego” języka, nawykowe zachowanie się w trakcie dokonywania ocen przeszłości i wysnuwania wniosków, kreślenia planów i tworzenia wizji stanów przyszłych. Wówczas może nastąpić odsłanianie pewnych cech związanych z habitusem. Treść wypowiedzi, dobór słów, rozłożenie akcentów w referowaniu poszczególnych kwestii zdaje się otwierać obu uczestnikom możliwość odkrywania preferowanych przez nich wartości, znaczących dla radzącego się wydarzeń i sposobu ich postrzegania, przebytych tranzycji. Jednakże udzielanie pomocy to nie tylko rozpoznanie habitusu, ale wypracowanie przez radzącego się umiejętności sięgania do niego i wyzwalania się z niego, gdy uzna się go za obciążający. Jest to proces niezmiernie skomplikowany zwłaszcza przy odmiennych habitusach radzącego się i doradcy. Wymagać może to od tego drugiego kompetencji nie tylko w zakresie techniki słuchania, empatii czy operowania narzędziami „diagnostycznymi”, ale i umiejętności dystansowania się od własnych uprzedzeń i habitualnych preferencji.

Na ile może to być trudne, zdają się wskazywać słowa Szackiego, który tak oto podsumowuje swe rozważania o koncepcji habitusu Bourdieu: *Najprościej można go zdefiniować jako łączny rezultat oddziaływań socjalizacyjnych, jakim podlega w ciągu życia jednostka, rezultat interioryzowania przez nią społecznych norm i wartości, tj. całokształt nabytych przez nią i utrwalonych dyspozycji do postrzegania, oceniania i reagowania na świat zgodnie z ustalonymi w danym środowisku schematami. Chodzi przy tym o dyspozycje najrozmaitszego rodzaju, a więc zarówno intelektualne, jak i emocjonalne, zarówno mentalne, jak i behawioralne, »logiczne i aksjologiczne, teoretyczne i praktyczne«. (...) Habitus jest więc jednocześnie wytworem życia społecznego i tym, co je wciąż od nowa wytwarza. Jest »strukturywany«, ale i »strukturujący«, by posłużyć się językiem omawianego autora. Bourdieu mówił o habitusie jako o »mediacji«, dając do zrozumienia, iż chodzi o punkt styku tego, co obiektywne, z tym co subiektywne* (Szacki 2007, s. 894).

### **Rola kapitału w konstruowaniu sytuacji poradniczej**

Swoistymi składowymi habitusu są różne typy, wielkości i konfiguracje posiadanego *kapitału*, czyli pewnych zasobów – jest to kolejne kluczowe pojęcie

w teorii Bourdieu. Kapitał stanowią wszelkie dobra, które w trakcie swego użytkowania nie zużywają się, ale przeciwnie – zwiększają swoją wartość i dlatego można je akumulować i inwestować.

Możemy w ogóle wyróżnić cztery główne rodzaje kapitału:

(1) *kapitał ekonomiczny bądź własność produkcyjna (pieniądz i przedmioty materialne, które mogą zostać wykorzystane do wytwarzania towarów i usług);*

(2) *kapitał społeczny czy inaczej, pozycje i relacje w grupach i sieciach społecznych;*

(3) *kapitał kulturowy bądź postrzegane w życiu prywatnym umiejętności, zwyczajne, nawyki, style językowe, rodzaj ukończonych szkół, gust i styl życia oraz*

(4) *kapitał symboliczny albo inaczej, wykorzystywanie symboli do uprawomocnienia posiadania pozostałych trzech typów kapitału na różnych poziomach i w różnych konfiguracjach* (Turner 2008, s. 597).

Zasługą Bourdieu jest taka właśnie poszerzona o aspekty pozaekonomiczne i pozamaterialne konceptualizacja pojęcia *kapitał*. Każde pole społeczne wytwarza sobie właściwe formy kapitału, oprócz opisanych powyżej czterech mających walory uniwersalności. Bourdieu wymienia więc także kapitał państwowy, informacyjny, szkolny, polityczny itp.

Moim długoterminowym zamierzeniem badawczym jest ustalenie czy również na terenie pola poradniczego, gdzie realizuje się pomaganie przez porady, wykształcił się specyficzny typ kapitału, który roboczo można określić mianem „kapitału poradniczego”. Z pewnością nie będzie to czysty kapitał ekonomiczny, chyba że zostanie on potraktowany jako „produkt odroczoney”, uzyskany i rozwijany przez powiązania z innymi formami kapitału. Co do innych rodzajów trudno zając jednoznaczne stanowisko bez poddania ich głębszej analizie i bez rozpatrzenia także ich wzajemnych powiązań. Będzie to przedmiotem mojej dalszej pracy badawczej.

Tutaj wspomnę, że Bourdieu szczególnie dużo miejsca poświęca kapitałom społecznemu i kulturowemu. Aby je przedstawić, posłużę się obszernym cytatem z rozważań Tomasza Szlendaka, który treściwie przedstawia te dwie formy kapitału. Píše on tak: *Kapitał społeczny to, według Bourdieu, zdolność jednostek do skutecznego zarządzania zasobami materialnymi i symbolicznymi dla dobra swojego własnego i własnych rodzin. Są to też wszystkie kontakty społeczne (mocne, formalne więzi, jak i więzi luźniejsze, nieformalne), które mogą się przekształcić w zobowiązania istotne z punktu widzenia realizacji interesów jednostki* (Szlendak 2011, s. 246). Przenosząc to na poradnictwo, można powiedzieć, że kapitał społeczny osób radzących się jest odrębny dla każdej z nich i wyniesiony z powiązań rodzinnych, kręgów społecznych w środowisku zamieszkania, kręgów rówieśniczych, jest on w procesie socjalizacji wypracowywany od podstaw. Kapitał społeczny doradcy, ułatwiający mu wykonywanie pracy zawodowej, wcześniej nabyty w procesie socjalizacji może być znacznie wzmocniony dzięki doświadczeniom nagromadzonym zarówno w życiu przedzawodowym, jak i profesjonalnym. Rodzaj ukończonych studiów i nawiązane wówczas relacje z innymi rówieśnikami – dziś przeważnie



specjalistami – kontakty z przedstawicielami władz, kontakty z pracownikami uczelni i ośrodków kształcenia, kontakty ze współpracownikami, poza oczywistymi codziennymi kontaktami pozazawodowymi, składają się na kapitał społeczny doradcy jako wykonawcy zawodu. Ułatwia on bycie w środowisku psychologów, pedagogów, socjologów czy pracowników socjalnych. Pozwala liczyć na ich wsparcie w sytuacjach wymagających tego. Ułatwia dostęp i korzystanie ze wspólnych doświadczeń, dóbr, wiedzy, do aktualnych nowinek na temat stosowanych w poradnictwie metod pracy, zmian organizacyjnych, warunków zatrudnienia itp.

*Kapitał kulturowy zaś to wiedza symboliczna służąca rozumieniu jak działa system społeczny, która może być przekazywana w rodzinie przez socjalizację. Na kapitał kulturowy składa się przede wszystkim język, jakim posługuje się rodzina zakorzeniona w danej klasie społecznej, oraz wiedza (to, co wiemy o świecie) i znanstwo (to, co potrafimy wykonać, wiedza praktyczna). Kapitał kulturowy występuje w trzech formach: ucieleśnionej, zobiektywizowanej i zinstytucjonalizowanej. Forma ucieleśniona kapitału kulturowego to długotrwałe dyspozycje ciała i umysłu (Szlendak 2011, s. 246), to nawyk wykorzystania czasu pozostającego do dyspozycji, to umiejętność prowadzenia rozmowy, to sposób traktowania innych i postrzeganie siebie w relacji do nich, to sposób korzystania z dorobku kultury i własnych osiągnięć. Forma zobiektywizowana to związane z kapitałem kulturowym przedmioty/dobra kulturowe: obrazy, książki, słowniki, narzędzia. Forma ostatnia – zinstytucjonalizowana – to kwalifikacje i kompetencje, będące efektem wzmocnienia w wyniku edukacji szkolnej i wyższej. Kapitał kulturowy można zatem zinstytucjonalizować w formie kwalifikacji edukacyjnych, a tym samym można go zamienić na kapitał ekonomiczny: im lepszy kapitał kulturowy, tym lepszy dyplom wieńczący edukację i tym lepsze zarobki (Szlendak 2011, s. 246). Jak widać jest on zbliżony do kapitału społecznego, jeśli chodzi o źródła, jednakże inna jest jego wartość „operacyjna” osadzona przede wszystkim na wiedzy praktycznej, odczuwaniu potrzeb i posiadaniu umiejętności korzystania z dóbr „kultury wyższej”, a także biorąca się z pielęgnowania pewnych tradycji i stylu życia.*

Potwierdza się tu pogląd, że poszczególne typy kapitału mogą ulegać przekształceniom (konwersji) jeden w drugi. Można więc zakładać, że „kapitał poradniczy” będą tworzyły zasoby wnoszone przez doradcę i radzącego się i będą to trudne do zmierzenia: wiedza, dyspozycje, umiejętności czy cechy takie jak wyobraźnia, zaradność, innowacyjność, empatia itp. (por. Sztompka 2007). O rodzaj, wielkość i strukturę kapitału toczy się gra w każdym polu społecznym, a więc także w polu poradniczym. Moim wspomnianym wyżej długoterminowym zamierzeniem badawczym jest opisać tę grę, jej zasady i stawki.

### **Pole społeczne w poradnictwie**

Zgodnie z koncepcją Bourdieu traktuję przestrzeń społeczną poradnictwa jako dynamiczną rzeczywistość, jako *pole*, w którym *agensis* (działające jednostki) tworzą i odtwarzają praktyki udzielania lub przyjmowania porad. Nie czynią tego jednak całkowicie swobodnie i intencjonalnie, a nawet nie w pełni świadomie,

gdyż mając zinterioryzowane struktury świata społecznego w postaci ucieleśnionych dyspozycji (ze szczególnym uwzględnieniem struktur radzenia się/radzenia komuś) są przez nie warunkowani.

*W kategoriach analitycznych pole można zdefiniować jako sieć albo konfigurację obiektywnych relacji między pozycjami. Pozycje zaś są zdefiniowane obiektywnie ze względu na swoje istnienie i ze względu na uwarunkowania, jakie narzucają osobom czy instytucjom je zajmującym, określając ich aktualną i potencjalną sytuację (situs) w strukturze dystrybucji różnych rodzajów władzy (czy kapitału). Posiadanie zaś owej władzy (kapitału) określa dostęp do specyficznych korzyści, o które toczy się gra w danym polu. Jednocześnie uwarunkowania te wynikają z obiektywnych relacji pozycji zajmowanej wobec innych (relacji dominacji, podporządkowania, równoważności itp.)* (Bourdieu, Wacquant 2006, s. 652). W sytuacji poradniczej, choć relacja pozycji jej uczestników zdaje się być z góry określona, taka gra toczy się także, i decyduje o jej dramaturgii. Toczy się ona między doradcą i radzącym się m.in. o narzucenie własnej definicji sytuacji poradniczej przez każdego z uczestników (por. Kargulowa 1996; Wojtasik 1996; Mielczarek 2008). Wprawdzie można porównać pole z grą, to w odróżnieniu od gry *pole nie jest wynikiem swobodnej twórczości i musi być posłuszne regułom czy lepiej prawidłowościom, które nie są ujawnione i skodyfikowane* (Bourdieu i in. 2006, s. 652). W sytuacji poradniczej znaczenie mają niepisane reguły związane z wiekiem doradcy i osoby radzącej się, ich płcią, wyglądem, wiedzą, postawą ciała, założoną funkcją i charakterem przestrzeni, w której tworzona jest porada itd. *Pole można rozumieć jako przestrzeń, w której następuje efekt pola, czyli że nie wszystko, co przytrafia się obiektowi tę przestrzeń przemierzającemu, da się całkowicie wyjaśnić jedynie za pomocą jego (tego przedmiotu) wewnętrznymi właściwościami. Granice pola znajdują się tam, gdzie przestają działać jego efekty* (Bourdieu i in. 2006, s. 654). Pole – co podkreśla odmiennosć od kategorii systemu – jest nie tylko złożone, ale dynamiczne i płynne. *Pojęcie pola istnieje, aby przypominać, że prawdziwym przedmiotem nauki społecznej nie jest jednostka, „autor”. Składiną pola nie można skonstruować w oderwaniu od jednostek, gdyż nośnikami informacji koniecznych do analiz statystycznych są jednostki lub pojedyncze instytucje. To jednak pole powinno pozostać w centrum działań badawczych. Co nie oznacza, że jednostki są czystymi „złudzeniami”, że nie istnieją. Ale dla nauki są one istotne jako podmioty działające (agents), a nie jako indywidua biologiczne, aktorzy czy po prostu podmioty* (Bourdieu i in. 2006, s. 658).

Pojęcie pola, w perspektywie którego osadzam swoje analizy, odnoszę do wspomnianego na wstępie namiętnego sporu w naukach społecznych o umiejscowienie podmiotu sprawczego, przejawiającego się zwłaszcza w tzw. „teoriach podmiotowości”, w kontekście dyskusji o *agency*. W dyskusji tej z jednej strony mamy tradycyjnych zwolenników umiejscowienia go w obrębie determinujących rzeczywistość społeczną struktur, systemów społecznych, z drugiej reprezentantów stanowiska, zgodnie z którym podmiotowość sprawcza przynależna jest działającym jednostkom, aktorom życia społecznego. Coraz częściej jednak dają się słyszeć głosy, że oba te poglądy są niewłaściwe, oddają tylko część rzeczywistości,

a podmiotowość sytuowana jest w relacjach. Zdania te są wyrazem odchodzenia od dominującego i głęboko zakorzonego w kulturze Zachodu arystotelesowskiego substancjalizmu. Norbert Elias na przykład pisze tak: *Trzeba porzucić myślenie w kategoriach osobnych substancji, a zacząć myśleć w kategoriach relacji i funkcji* (Elias za: Sztompka i in. 2008, s. 23). Pierre Bourdieu mówi, że *realne jest relacyjne: tym, co naprawdę istnieje w świecie społecznym, są relacje – nie interakcje czy intersubiektywne więzi między podmiotami, ale obiektywne relacje, istniejące, jak mawiał Marks, „niezależnie od woli i świadomości jednostek”* (Bourdieu i in. 2001, s. 76). Randal Collins pisze: *Trzeba unikać błędu polegającego na utożsamianiu podmiotu z jednostką, nawet wtedy, gdy operujemy na poziomie mikro* (Collins za: Sztompka i in. 2008, s. 33). Jednostka jest oczywiście bytem realnym, ale tylko w sensie biologicznym, fizycznego istnienia, w sensie społecznym, psychicznym i kulturowym jest zaś jedynie abstrakcją – nie istnieje poza kontekstem społecznym, wraz z innymi jednostkami konstytuuje ten kontekst, nie czyni tego jednak autonomicznie. W poradoznawstwie wydaje się, że o ile ów tradycyjny podział między strukturą i działaniem został już przekroczony (choćby w postaci rozwijania podejścia konstrukcjonizmu społecznego spod znaku *career construction theory* Savickasa), o tyle rzeczony substancjalizm – silnie dodatkowo podkreślający aspekt świadomościowy, motywacyjny i intencjonalny jednostek – wciąż dominuje, co starałem się wykazać wcześniej, przywołując uwagi dwojga klasyków tej dyscypliny: Kargulowej i Savickasa.

W Polsce Piotr Sztompka, rekonstruując spory o podmiotowe sprawstwo na gruncie socjologii, mówi o jej kolejnych wcieleniach: pierwszej, drugiej i trzeciej, tę ostatnią nazywając „socjologią codzienności”. Pisze tak: *Zogniskowanie uwagi na obiektach i procesach par excellence społecznych, ponadjednostkowych, typowe dla socjologii pierwszej i zogniskowanie uwagi na pojedynczych jednostkach i ich działaniach w abstrakcji od społecznego kontekstu, typowe dla socjologii drugiej, zostaje w socjologii trzeciej uzupełnione analizą tego, co Zbigniew Herbert nazwał poetycko „przestrzenią międzyludzką”, a więc siecią wielokierunkowych relacji między jednostkami. Taka sieć to inaczej pole jednostkowo-społeczne, nieustannie zmienne i płynne, znajdujące się w procesie nieustannego stawania się. Poszukiwanie ostatecznej „substancji” społecznej, czy to w wersji holistycznej czy indywidualistycznej, zostaje wzbogacone o perspektywę relacyjną i dynamiczną* (Sztompka i in. 2008, s. 23).

Podmiotem mającym siłę sprawczą nie są więc struktury społeczne ani poszczególne jednostki, nawet działające w kontekście tych struktur, a tylko łączące je relacje – „trzeci poziom rzeczywistości społecznej”, owo pole jednostkowo-strukturalne (Sztompka 2007, s. 530), stanowiące ów sprawczy czynnik pośredniczący (*agent*). Owa podmiotowa relacyjność stanowi fundament wielu najnowszych kluczowych teorii społecznych, takich jak właśnie teoria pola Bourdieu, a także wspomniana wyżej koncepcja pola jednostkowo-społecznego Sztompki, czy teoria strukturacji Anthony’ego Giddensa. Przedmiotem badań jest praktyka społeczna (zgodnie z definicją Sztompki „zdarzenie społeczne”, z takich zdarzeń tworzy się, „staje” pole jednostkowo-strukturalne) „dziejąca się” i „mieszcząca”

w relacjach między obszarami struktur i działań społecznych, niejako w obu tych sferach jednocześnie, gdyż – jak stwierdza Elias – *społeczeństwo wytwarza nie tylko to, co podobne i typowe, ale także to, co indywidualne* (za: Sztompka i in. 2008, s. 31). W rzeczy samej więc nie istnieje osobno jednostka i kontekst ją otaczający – aspekty te istnieją razem, jednocześnie, jako nierozzerwalna całość.

Myślę, że stwierdzenie takie niesie w sobie ogromny potencjał, który w poradzoznawstwie i pedagogice jeszcze nie został wykorzystany. Z tego też czynię generalny zarzut tym poradzoznawcom i szerzej humanistom, zwłaszcza pedagogom, którzy wciąż szukają substancjalności, dychotomizują rzeczywistość, patrzą często jedynie w perspektywie albo-albo – albo subiektywizm, albo obiektywizm, a jeśli nawet dostrzegają kontekst, to albo globalny albo lokalny, najczęściej „wydzielający” jednostkę tak czy inaczej. *Właśnie na poziomie życia codziennego to, co indywidualne, i to, co społeczne, osobna jednostka i powiązana, relacyjna sieć między jednostkami, okazują się nierozzerwalnie związanymi i analitycznie tylko odróżnialnymi aspektami ciągle zmiennego pola indywidualno-społecznego* (Sztompka i in. 2008, s. 32).

### Zakończenie – o potrzebie rozwijania teorii pola

Niech mi będzie wolno na koniec zilustrować znaczenie powyższych rozważań, odwołując się do zauważonego przez etnometodologów zjawiska tzw. wandalizmu interakcyjnego (Giddens 2006), doskonale oddającego tę niepodzielność rzeczywistości społecznej i pokazującego niebezpieczeństwa nieuwzględniania wpływu oddziaływań społecznych o szerszym czy też głębszym zasięgu (takich, jak choćby kapitalizm czy patriarchy) na kształt obserwowanych zjawisk, nawet wydawałoby się autonomicznie jednostkowych interakcji z poziomu mikro<sup>5</sup>. Możemy na tym przykładzie zobaczyć, do czego może prowadzić pomijanie w analizach sytuacji społecznych kwestii takich, jak płeć, klasa społeczna czy przynależność etniczna. Wandalizm interakcyjny odnosi się do sytuacji, gdy osoba o niższym statusie społecznym łamie ważne dla osoby o statusie wyższym milczące zasady codziennej interakcji, jak np. robi to bezdomny mieszkaniec ogródków działkowych wdzierający się na salę poważnych akademickich debat naukowych, związanych z obroną pracy doktorskiej dotyczącej wykluczenia społecznego i domagający się wysłuchania go. W takich sytuacjach możemy doskonale dostrzec ową nierozłączność wielopoziomowej rzeczywistości społecznej. Tego typu interakcji nie można jednak zrozumieć bez odwołania się do szerszego kontekstu hierarchii społecznej i kulturowej stratyfikacji akademii. Widzimy tu potrzebę wzajemnego powiązania mikro- i makroanalizy.

<sup>5</sup> Niektóre propozycje aplikacji teorii Bourdieu do poradzoznawstwa oraz przykład wandalizmu interakcyjnego są dziełem Alicji Kargulowej, której niniejszym dziękuję za owe pomysły, jak również za wszystkie inspirujące rozmowy.

Niezbędne zdaje się uwzględnienie ról poszczególnych grup społecznych: debatujących uczonych, skupionych na ocenie przedstawianej dysertacji, pracujących w obszarze naukowej refleksji i rozpatrujących problem wykluczenia społecznego – w tym wypadku jako pretekst dla przyznania naukowego stopnia – i bezdomnego mieszkańca ogródków działkowych doświadczającego trudnych życiowych problemów, zagrożonego społecznym wykluczeniem i próbującego to wyakcentować. Wielorakie debaty publiczne oraz publikacje prasowe i audycje telewizyjne poświęcone problematyce bezdomności, prawdopodobnie w niczym nie zmieniły jego położenia, dlatego postanowił osobiście przedstawić swój problem, nie wnikając w ogólny cel obrad ani charakter miejsca, w którym się odbywały. Sięgnąć mógł tutaj także do przykładów ostatnio dość popularnych protestów ulicznych. Tutaj miało miejsce potraktowanie uczonych badaczy życia społecznego jako tych, którzy – skoro znają problem i dyskutują o nim – powinni fizycznie zaspokoić potrzebę niesienia pomocy osobom zagrożonym wykluczeniem, a nie zajmować się wyłącznie refleksją nad nią. Bez uchwycenia tego związku między przedmiotem badań mikro- a makrosocjologii nasze rozumienie takich interakcji byłoby bardzo zawężone. Mogłoby się wydawać, że stanowią one odosobnione przypadki, które można wyeliminować, ucząc ludzi dobrych manier, a nierówności klasowe w społeczeństwie nie mają tutaj nic do rzeczy. *Dostrzeżenie związku między poziomem mikro a makro pozwala nam zrozumieć, że aby zaradzić problemowi na poziomie jego właściwych przyczyn, należy skoncentrować się na eliminacji tych form nierówności (...), które do takich interakcji prowadzą* (Giddens 2006, s. 104).

Przytoczone wtargnięcie, które mogło być postrzegane przez uczestników debaty jako jedynie brak dobrych manier przez współmieszkańców ogródków działkowych, może być traktowane jako wyraz odwagi kolegi, dowód jego rezeźnienia w zdarzeniach związanych z debatowaniem nad ich sytuacją, a nawet dowód zwiększonego zainteresowania społecznego ich położeniem życiowym. W szerokim rozumieniu zdaje się być wyrazem niewydolności polityki społecznej państwa, a tylko w jakiejś mierze obniżenia pozycji akademii w ogólnym odbiorze społecznym (uczeni nie potrafią dać wskazówek, jak naprawić politykę społeczną), a także wykształcania się dość agresywnych sposobów wyrażania niezadowolenia społecznego. Usunięcie intruza z sali ani nie rozwiązuje problemu, ani nie jest „zamknięciem” sprawy.

Myślę, że w poradnictwie zbyt często doradcy traktują problemy osób radzących się jako autonomiczne przypadki jednostkowe, które można próbować rozwiązać na poziomie mikro, w wymiarze indywidualnym. Zbyt rzadko doradcy dostrzegają szerszy kontekst, który – jak widzimy w perspektywie powyższych rozważań – okazuje się nierozzerwalnie związany z praktyką i którego nie wolno w żadnym razie pomijać. Musimy mieć na uwadze, że ludzie nie działają w społecznej próżni, że nie wystarczy konstruować pomocy jedynie w trakcie jednostkowych interakcji. Wtedy często pomagamy jedynie częściowo albo pozornie, na krótką metę. Radzący się wraca przecież do swojego środowiska i coś mu po tym, że może nawet nauczył się, czym są dobre maniery albo jak pisać CV, skoro tutaj



być może nikt nie uzna tego za walor. Albo cóż mu po indywidualnym wsparciu i poradzie, skoro dalej nie ma dla niego dobrej pracy, a ewentualną zmianę zawodu i zdobycie nowych kompetencji utrudnia mu jego habitus (czego zapewne nie jest świadomy i jakoś inaczej to tłumaczy, a na dodatek nie wie tego także doradca...). Gdy szerszy kontekst strukturalny pozostaje niezmienny, indywidualna pomoc zbyt często okaże się w takich przypadkach jedynie iluzją.

Człowiek jest głęboko zakorzeniony w świecie społecznym, który to fakt doskonale oddają kategorie habitusu i pola Bourdieu. Choć jednostka konstruuje rzeczywistość, nie czyni tego swobodnie i autonomicznie (jak zdaje się utrzymywać interakcjonizm symboliczny), zawsze warunkowana jest ramami społecznego funkcjonowania. Doradcy, aby skutecznie radzić, muszą umiejętnie rozpoznawać i lokować na odpowiednim poziomie problemy radzących się. Prawdziwa zmiana (a więc cel działań poradniczych) może się dokonać jedynie wskutek współgrania wymiarów makro i mikro, czyli na poziomie funkcjonowania habitusu. Nie wystarczy jedynie zmienić myślenie człowieka i jego postępowanie, trzeba także zmienić warunki, w jakich przychodzi mu funkcjonować, cały szerszy kontekst (a więc pole społeczne, stanowiące ostateczną relacyjną realność), tak aby jego z taką trudnością przekształcający się habitus miał szansę zaistnieć realnie w praktyce – nie stanie się to zaś bez instytucjonalnego wsparcia w postaci nowej rzeczywistości społecznej. W tym kontekście świadomość istnienia pola społecznego, w którym lokuje się pole poradnicze, świadomość obrazu, jego struktur i praktyk jest niezbędna, nawet wówczas, gdy możliwość rozszerzenia wpływów doradcy na jego ostateczny kształt jest ograniczona.

## Bibliografia

1. Bourdieu P. (2009), *Rozum praktyczny, O teorii działania*, przekład Joanna Stryczyk, Wyd. Uniw. Jagiellońskiego, Kraków.
2. Bourdieu P., Wacquant L. (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przełożyła Anna Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa.
3. Bourdieu P., Wacquant L. (2006), *Logika pól*, [w:] Jasińska-Kania A., Nijakowski L.M., Szacki J., Ziółkowski M. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, (t. 2) Wyd. Nauk. SCHOLAR, Warszawa.
4. Giddens A. (2006), tłum. Alina Szulżycka, *Socjologia*, PWN, Warszawa.
5. Goffman E. (2005), *Piętno*, przekład: Aleksandra Dzierżyńska, Joanna Tokarska-Bakir, GWP, Gdańsk.
6. Kargulowa A. (1996), *Dramaturgia poradnictwa*, Wyd. UW, Wrocław.
7. Kargulowa A. (2012), *Poradnictwo ery komunikacji satelitarnej*, [w:] „Studia Poradownicze”, nr 1, WN DSW, Wrocław.
8. Kłoskowska A. (2006), *Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp...*, [w:] Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja*, PWN, Warszawa.
9. Mielczarek M. (2008), *Władza doradcy w relacjach z radzącym się*, [w:] A. Kargulowa (red.) *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, PWN, Warszawa.
10. Savickas M. (2013), *Career construction theory and practice*, [w:] R.W. Lent & S.D. Brown (red.) *Career development and counseling*, Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

11. Szacki J. (2007), *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa.
12. Szlendak T. (2011), *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa.
13. Sztompka P. (2007), *Socjologia*, Znak, Kraków.
14. Sztompka P., Bogunia-Borowska M. (2008), *Socjologia codzienności*, Znak, Kraków.
15. Turner J.H. (2008), *Struktura teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa.
16. Wojtasik B. (1996), *Doradca w teatrze życia poradni*, [w:] A. Kargulowa (red.) *Dramaturgia poradnictwa*, Wyd. UWr., Wrocław.

#### **Pierre Bourdieu's concepts in theorising the counselling field**

**Key words:** Pierre Bourdieu, counselling field, habitus, counselling capital, agency and structure.

**Summary:** One of the fundamental disagreements about the nature of social reality is a debate which is commonly referred to nowadays as *agency and structure*. Pierre Bourdieu attempted to overcome this classical opposition (“constructivist structuralism”) and as a result has created a very interesting and original theory of the social field. His concept became an inspiration for me to think about the counselling practice just in terms of the field. In the article I rehearse the eminent sociologist's major concepts and provide arguments for applicability of his theory as a legitimate framework for counselling. Given the limits of my paper, this account is here somewhat simplified. It is just a preliminary attempt to present the counselling practice as the phenomenon of field operation.

Dane do korespondencji:

**Mgr Michał Mielczarek**

Zakład Pedagogiki Społecznej i Poradnictwa

Instytut Pedagogiki Wydziału Nauk Pedagogicznych

Dolnośląska Szkoła Wyższa

michal.mielczarek@dsw.edu.pl



# WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

*Jerzy Semków*

## DUCHOWY WYMIAR DOROSŁOŚCI ANTIDOTUM NA LĘKI EGZYSTENCJALNE

**Słowa kluczowe:** dorosłość, ponowoczesność, wymiar duchowy, lęki egzystencjalne.

**Streszczenie:** Analizując pojęcie dorosłości, autor zwraca uwagę na jego wieloznaczność i przez to nieokreśloność w świecie naznaczonym ogromnym tempem zmian i przeobrażeń. Wizerunek współczesnego dorosłego postrzeganego przez najmłodsze pokolenie uległ daleko idącej dekompozycji, by nie powiedzieć dekonstrukcji, do czego w znacznej mierze przyczyniły się obie wojny światowe. Mimo to dorosłość w swej dojrzałej postaci jest stanem wymaganym i pożądanym społecznie; warunkiem uzyskania statusu osoby niezależnej (autonomicznej) jest nieustanne uczenie się. Systematyczny kontakt z różnymi formami edukacji jest również skutecznym środkiem na przeżywane przez ludzi lęki egzystencjalne. Dobrym sposobem neutralizacji owych lęków jest koncentracja na tym, co robimy w danej chwili („tu i teraz”), czemu służy filozofia „uszanowania Terażniejszości”. Najbardziej jednak efektywnym lekiem na lęk egzystencjalny jest budowanie w człowieku duchowego wymiaru jego osobowości, który niesie ze sobą wolność wewnętrzną, poczucie autonomii i niezależności od świata rzeczy i zjawisk będących źródłem niepewności i lęku.

### **Dorosłość z perspektywy ponowoczesnych zawirowań rzeczywistości**

Dorosłość jako kategoria pojęciowa poddawana szczegółowym analizom od ponad wieku, w czasach współczesnych zdaje się coraz wyraźniej wymykać twardej regułom myślenia, którego celem jest uchwycenie istoty tego coraz dłuższego okresu życia ludzkiego. Wielokrotnie podejmowane próby definiowania okresu dorosłego życia człowieka, dostarczając nam wiedzy o różnych jego właściwościach i uwarunkowaniach, nie są jednak w stanie zamknąć w jednej uogólnionej wypowiedzi tych cech, które oddałyby całą specyfikę fenomenowi dorosłości.

Mając na uwadze znane powszechnie definicje dorosłości powstałe w ostatnich sześćdziesięciu latach począwszy od tych, które akcentują społeczne usytuowanie człowieka (Wł. Szewczuk, M. Tyszkowa czy na gruncie zachodnim C.O. Houle,

C. Verner, J.W. Johnstone i R.J. Rivera) poprzez definicje kładące nacisk na psychiczne aspekty rozwoju (M.S. Knowles, C.C. Coggins) aż po tych autorów, którzy dorosłość postrzegają przede wszystkim jako proces o charakterze społeczno-kulturowym E. Erikson, J. Loevinger, L. Kohlberg i inni (Malewski 1990) trudno nie zauważyć, iż współcześnie wiele z nich utraciło swój status porządkujący a te, które wzniosły się na poziom znacznej ogólności, nie zawsze są w stanie oddać właściwości, które odróżniają obecnego człowieka dorosłego od jego odpowiednika sprzed 50 czy nawet 30 lat.

Spójrzmy jednak na dorosłość z dwóch istotnych perspektyw, w dużej mierze kształtujących jej obecny wizerunek w stopniu nieporównywalnie silniejszym, niż miało to miejsce jeszcze pół wieku temu. Chodzi o spojrzenie na dorosłość z pozycji najmłodszych, czyli dzieci (do 12, 13 roku życia) oraz młodzieży, czyli tej grupy wiekowej, która dorastając do dorosłości ma znaczny wpływ na ocenę osób i całych grup, które przekroczyły 25 rok życia. Odnosząc się do opinii dzieci na temat ludzi dorosłych, posiłkuję się codziennym materiałem obserwacyjnym jak też dość obfitymi informacjami pochodzącymi z mediów. Nie ulega wątpliwości, iż dziecko żyjące współcześnie, zwłaszcza nieco starsze (czyli bardziej świadome swoich poczynań) może kształtować swoją opinię o dorosłych już nie tylko w oparciu o codzienny kontakt ze środowiskiem rodzinnym i ewentualnie sąsiedzkim. Rewolucja elektroniczna, która upowszechniła w ostatnich kilku dekadach – obok radia i TV – Internet i telefonię komórkową – dostarczyła najmłodszym pokoleniom wiele materiałów odsłaniających nierzadko daleki od ideału obraz człowieka dorosłego. Toteż sytuacja współczesnych rodziców okazuje się nieporównywalnie trudniejsza niż tychże rodziców sprzed 30 czy nawet 20 lat. O ile autorytet osoby dorosłej był dawniej w oczach dziecka z reguły niepodważalny, bazując nie tylko na samym nimbie starszeństwa, o tyle obecnie autorytet ten trzeba budować w oparciu o wiele cech i przesłanek, wśród których zasada zgodności postępowania z deklarowanymi racjami wydaje się najważniejsza. Tak więc dorosłość, której uosobieniem jest człowiek przekraczający pewną barierę wieku sankcjonującą jego fizyczną dojrzałość, podejmujący nowe role społeczne (rodzica, pracownika czy działacza społecznego), wydaje się, iż przestała być stanem pożądanym, na który jeszcze niedawno najmłodsi czekali z utęsknieniem. Po prostu dorosłość jako czas wolności i odpowiedzialności podlega procesowi odbrazowania. Jeszcze mniej atrakcyjna i pociągająca zdaje się być dorosłość w opinii dużej części ludzi młodych, których status osób z reguły uczących się i nierzadko podejmujących już pierwszą pracę sankcjonowany jest społecznym przyzwoleniem na ten stan rzeczy. Ich obecna sytuacja tym różni się od sytuacji ich rówieśników z poprzedniego okresu – realnego socjalizmu, że praca, która daje niezależność finansową i poczucie pewnej wartości, stała się dobrem trudnym do zdobycia i często niepewnym (umowy nieetatowe). Rysujący się zatem w opiniach młodzieży obraz człowieka dorosłego oraz idący w ślad za tym wizerunek dorosłości pełen rys i załamań traci coraz bardziej na atrakcyjności przestając nęcić blaskiem niezależności i spełnienia.

Proces swoistej degradacji dorosłości zaczął się w gruncie rzeczy już wcześniej, gdy świat tworzony przez dorosłe społeczeństwo w minionym XX wieku pogrążył się w hekatombie kolejno dwóch wojen światowych. Establishment dorosłych, uzasadniając te wyniszczające starcia mas ludzkich i towarzyszące im ludobójstwo, odwoływał się nie tylko do haseł patriotycznych, lecz również rasowych. Wtedy też w ten zgoła absurdalny kontekst dziejowy wciągana była młodzież, a nawet dzieci<sup>1</sup>. Jednakże skala zniszczeń materialnych, kulturowych a jeszcze bardziej moralnych, które dotknęły niemal wszystkie społeczeństwa, była tak ogromna i przerażająca, że świat dorosłych (odsłaniając prawdziwe swoje oblicze) nie mógł liczyć na usprawiedliwienie ze strony najmłodszych pokoleń. Dalszy bieg zdarzeń w świecie coraz bardziej uświadamiał nam, iż ludzie dorośli, reprezentując niezwykle zróżnicowany potencjał intelektualno-aksjologiczny, zdolni są do czynów z jednej strony wielkich o nieprzemijającej wartości, z drugiej zaś są w stanie podejmować działania gorszące, niebezpieczne czy wręcz godzące w ludzkie życie. Świat, w którym żyjemy, boryka się z całym wachlarzem problemów globalnych prokurowanych przez społeczeństwa rządzone przez osoby dorosłe. Skłania to nawet niemałą grupę uczonych do postawienia tezy o możliwym upadku obecnego ładu światowego z bardzo niewiadomym skutkiem. Samuel P. Huntington eksponujący w obrazie rzeczywistości końca XX wieku nierównomierność rozwoju cywilizacji współczesnego świata ostrzega przed zbliżającymi się konfliktami. Powołuje się m.in. na Lestera Pearsona, który już w latach pięćdziesiątych XX wieku ostrzegał, że ludzkość wstępuje w epokę, *w której różne cywilizacje będą musiały się nauczyć, jak ze sobą koegzystować i dokonywać pokojowej wymiany, ucząc się od siebie, poznając swoje dzieje. Alternatywą jest w tym przeludnionym świecie brak porozumienia, napięcie, zderzenie i katastrofa* (Huntington za: Pearson). Obecnie dorośli przedstawiciele władzy w skali globalnej starają się wykazać daleko idącą mądrość, chroniąc świat przed totalnym konfliktem. Jednakże fakt ten nie jest w stanie zniwelować skutków procesu erozji autorytetu człowieka dorosłego, który w swych poczynaniach zbyt często popełnia kardynalne błędy. Dowodzą tego ciągnące się latami wojny lokalne o charakterze religijnym, domowym bądź czysto politycznym (np. Afganistan, a w latach dziewięćdziesiątych Jugosławia, obecnie zaś Ukraina, a także „państwo islamskie”).

Tak pokrótce zarysowany obraz dorosłości powstały w rezultacie pełniejszego oglądu tego etapu życia przez młodsze pokolenia sprawia, iż proces dojrzewania do realnej dorosłości w wielu wypadkach wydłuża się, powodując perturbacje w jasnym dookreśleniu początków wejścia na drogę samostanowienia i odpowiedzialności osób zaawansowanych wiekowo. Problem ten pojawił się już wcześniej w związku z wydłużającym się czasem kształcenia formalnego, lecz nabrał znaczenia z chwilą uświadomienia sobie przez wielu młodych ludzi skali trudności, które niesie ze

<sup>1</sup> Proceder wciągania dzieci w brudne wojny domowe trwa jeszcze do dzisiaj w krajach Afryki.

sobą dorosłe życie. Nie zmienia to jednak faktu, że niemal wszyscy młodzi ludzie<sup>2</sup> muszą wkroczyć w ten okres swego życia, który niekiedy diametralnie zmienia ich pozycję społeczną, nadając im status osób dorosłych.

Tak więc dorosłość jest stanem wymaganym i pożądanym społecznie, przed którym nie ma ucieczki. Równocześnie jednak jej osiągnięcie w pełnym wymiarze wszystkich jej wyznaczników rozwojowych zarówno o charakterze psychicznym, jak i społecznym zdaje się dzisiaj mało prawdopodobne. Zgodzić się tutaj wypada z poglądem Adrianny Nizińskiej, która słusznie zauważa, iż wielość czynników, których wpływom ulega osoba dorosła, czyni z niej jednostkę *balansującą między adaptacją a ciągłą zmianą, stojącą na cienkiej linii, którą dodatkowo potrzęsają politycy, ekonomiści, specjaliści od marketingu, urzędnicy, kapłani, pracodawcy, a nierzadko najbliższa rodzina* (Nizińska 2008, s. 10). Użyta tu metafora trafnie oddaje sytuację, w której człowiek dorosły musi w miarę świadomie wywahać proporcje pomiędzy mechanizmem adaptacji a mechanizmami ciągłej zmiany. Przy tym problem leży nieco głębiej, gdyż wyposażona w coraz to nowe elementy rzeczywistość, ze swej natury musi być przedmiotem ciągłej adaptacji, ciągłego osvajania się z jej coraz nowszym kształtem, jeżeli chcemy zachować minimum kontroli nad światem zewnętrznym. Stąd też tylko nielicznym jednostkom udaje się wyrwać ze swoistego zapętlenia adaptacyjnego i przeciwstawić mu własną kreatywność.

Czy wszystkie jednak nowe elementy naszego otoczenia wymagają drobiazgowego ich rozpoznania? Czy wszystkie zasługują na to, by je adaptować, przystosować, wykorzystując w codziennym życiu? Czy może tylko niektóre z tych nowych propozycji i rozwiązań warte są naszego wysiłku włożonego w ich poznanie i następnie użytkowanie? Tempo, w jakim się pojawiają i zaludniają wokół nas przestrzeń, nakazuje mimo wszystko włączenie mechanizmu selekcji. Niewątpliwie człowiek dorosły musi zaadaptować i wykorzystać szybko rozwijające się techniki elektronicznego przekazu, bez których nie wyobrażamy sobie już dzisiaj codziennego funkcjonowania. Lecz czy musi ulegać tendencji (modzie?) narzuconej przez konsumpcyjny tryb życia albo odwrotnej tendencji do pracoholizmu? Czy może być wolny od dyktatu szybko zmieniających się mód i koncepcji życia, tak by zachować rudymentalne poczucie tożsamości? Na tak postawione pytanie należy odpowiedzieć twierdząco. Dojrzały bowiem do dorosłości człowiek realizując zadania życiowe, jest w stanie odnaleźć w gąszczu atakujących go gadżetów i nowości cywilizacyjnych swoją indywidualną drogę.

By jednak ten stan swoistej autonomii osiągnąć, by stać się – jak to ujmie J. Koziński – człowiekiem transgresyjnym<sup>3</sup>, osoba dorosła musi być

<sup>2</sup> W niektórych środowiskach obserwujemy zjawisko pozostawiania pod opieką rodziców młodych ludzi 25-letnich, a nawet 30-letnich, których status jednostek samodzielnych został zakwestionowany.

<sup>3</sup> Józef Koziński, analizując naturę współczesnego człowieka, zastanawia się *Kim jest człowiek? Zależnym autonomicznym czy niezależnym automatem? Harmonijną osobą czy sprytnym maranem?* (Koziński 1998, s. 25).

w nieustannym kontakcie z różnymi formami edukacji, musi trwać na drodze kształcenia, które obecnie wydaje się jedynym sposobem przynajmniej częściowego uniezależnienia się od presji różnych mniej lub bardziej przelotnych zjawisk czy procesów. Dotykamy tu pewnego ideału dorosłości, gdyż rzeczywistość zdaje się potwierdzać tezę, iż ludzie np. w wieku 50 lat plus nastawiają się przede wszystkim na adaptację do istniejącej rzeczywistości albo jej negację. Zjawisko negacji nie ma przy tym charakteru w pełni świadomego, opartego na pogłębionej wiedzy o świecie, a co za tym idzie wyrastającego z postawy krytycznej. Odrzucenie rzeczywistości w jej postaci obecnej ma swoje źródło najczęściej w jej niezrozumieniu, często w lęku przed światem, który niesie ze sobą niepewność.

### Człowiek dorosły wobec lęków egzystencjalnych

Wydaje się, iż lęk egzystencjalny towarzyszy każdemu dorosłemu w różnych sytuacjach życiowych. Związany jest on z ryzykiem, które niesie ze sobą fakt podejmowania różnego rodzaju decyzji. Świadomość niepowodzenia kryjącego się potencjalnie za każdą decyzją o działaniu – jeżeli mocno absorbuje nasze myślenie – jest w stanie zdezwuouwać sens podejmowanego zadania i w rezultacie oznacza albo wycofanie się z już rozpoczętej działalności, albo zakończenie jej niepowodzeniem. W tym momencie dotykamy niezwykle istotnego problemu, jakim jest „bezpieczeństwo ontologiczne” i współwystępujące z nim zaufanie. Oczywiście podstawowych kwestii egzystencjalnych w życiu człowieka dorosłego takich jak: czas, przestrzeń, ciągłość i tożsamość sprawia, iż łatwiej dostrzec mu sens podejmowanych wysiłków w postawionych sobie zadaniach (Giddens 2001). Jak pisze A. Giddens, po prostu dorosły milcząco przyjmuje *kategorie trwania i rozciągłości, wraz z tożsamością rzeczy, innych osób i – co szczególnie istotne (...) – własnego ja* (Giddens 2001, s. 53). Pomaga mu to uchronić się przed poczuciem chaosu oraz idącej w ślad za tym trwogi, której pożywką są lęki całkowicie zaburzące poczucie spójnego i uładzonego oglądu otaczającej nas rzeczywistości. A więc chęć uzyskania poczucia „spójności życia codziennego” staje się wyznacznikiem sensu wszelkich podejmowanych zadań. Aby jednak owo poczucie spójności mogło wypełnić przestrzeń ludzkiego myślenia i działania, musi zaistnieć fenomen „podstawowego zaufania”, które rodzi się już w okresie dzieciństwa. To podstawowe zaufanie pozwala jednostce rozwijać w sobie tendencje do kreowania nowych pomysłów, do stwarzania sytuacji sprzyjających jej rozwojowi, słowem w oparciu o podstawowe zaufanie może w człowieku rozwijać się pierwiastek kreatywności. Anthony Giddens nie ma wątpliwości, iż *Kreatywność, czyli zdolność do działania i myślenia w sposób nowy, w stosunku do uprzednio ustanowionych wzorów jest ściśle związana z podstawowym zaufaniem* (Giddens 2001, s. 98). *W ostateczności rzutuje też ona na poczucie „spójności życia codziennego”*. W ten specyficzny i zarazem logiczny układ pomiędzy podstawowym zaufaniem a spójnością życia codziennego wpisuje się jako element konstytutywny poczucie własnej tożsamości osoby, która stara się w ten sposób zneutralizować destruktywną

moc lęków egzystencjalnych. Wiemy jednak, iż pytania egzystencjalne generowane przez samo ludzkie życie raz po raz podważają poczucie spójności codziennego bytowania człowieka. Ich dolegliwość potęgowana natarczywością daje o sobie znać szczególnie wtedy, gdy próbujemy odnaleźć się w sytuacji pomyślnego finału jakiegoś ważnego zadania życiowego. Następujące wówczas odprężenie wywołane spadkiem napięcia psychicznego powoduje z reguły pytanie: „i co dalej?” Czy to, czego dokonaliśmy, warte było naszego wysiłku?

Odpowiedzi na pytania o sens naszych działań nierzadko rozbijają się o bariery intelektualnej niemożności wnikięcia w głąb istoty ludzkiego bytu. Pojawiające się wówczas zwątpienie, niewiara w moc sprawczą naszych poczynań rodzi lęk przed nierozpoznanym światem, lęk przed jego intencjami i generalnie tajemnicą, którą skrywa za swymi wieloma twarzami.

Tak więc lęk dany nam – jak twierdzi S. Kierkegaard – wraz z wolnością nie przestaje opuszczać współcześnie żyjącego człowieka. Czy zawsze jednak musi być czynnikiem destrukcji i zamieszania? Lęk rodzi się zwykle na gruncie rozmyślań o przyszłych stanach rzeczy, których prawdopodobieństwo urzeczywistnienia w kształcie przez nas zaprojektowanym czasami wydaje się niewielkie; realizacja celów, do których dążymy, podlega wpływowi tak wielu czynników, że sama świadomość istnienia przeszkód może napawać lękiem. Toteż jakże często ratunkiem jest całkowita koncentracja na samym działaniu „tu i teraz”. Dotykamy w ten sposób problemu czasu psychicznego, którego presja na naszą świadomość wywołuje między innymi stany lękowe. Sposobem na uniknięcie tej presji – zdaniem Eckharta Tollego – jest podejmowanie takiego działania, któremu towarzyszyłyby *radość, swoboda i lekkość* (Tolle 2010, s. 80). Co zrobić jednak, gdy naszemu działaniu brakuje tych cech, gdy jest ono dla nas ciężarem naznaczonym walką? Wówczas – zdaniem Tollego – należy skoncentrować się na poszczególnych czynnościach, a mniej uwagi zwracać na efekt końcowy. Skupienie się na tym co robię tu i teraz jest najlepszym środkiem prowadzącym do odzyskania radości i swobody bycia. Koncentracja na terażniejszości, na tych wszystkich czynnościach, które wypełniają przestrzeń codziennego bytowania – w danej sytuacji, w której każda chwila przeżyta jest z pełnym udziałem naszej świadomości – otóż tak pojęta koncentracja może prowadzić nie tylko do akceptacji siebie i tego, co robię w danej chwili, ale również może stać się źródłem zadowolenia i radości. Wartość zaś tych stanów dla normalnego funkcjonowania człowieka potwierdzona jest w „głębszym wymiarze istnienia” (Tolle 2010, s. 81). Niezwracanie szczególnej uwagi na rezultaty swoich działań możemy tutaj rozumieć tylko w ten sposób, że owoce tychże działań pojawiają się niejako w sposób naturalny i pełny wówczas, gdy nasze myśli skupimy na poszczególnych czynnościach prowadzących do celu. Ten swoisty brak przywiązania do rezultatów własnej aktywności nosi w hinduizmie miano „karma jogi” i *Określa się ją jako drogę uświęconego działania* (Tolle 2010, s. 80).

Nie rozwijając szerzej tego niezwykle interesującego podejścia do życia i funkcjonowania w nim dorosłego, trudno nie zauważyć, iż proponowana tutaj filozofia „uszanowania Terażniejszości” wydaje się jednym z poważniejszych



sposobów wydobycia człowieka dorosłego z bezpardonowej gonitwy za sukcesem materialnym, którego wyznacznikami są owe rezultaty działań osiągnane w aurze ciężkiego wysiłku połączonego z lękiem.

### **Duchowość w dorosłości. „Jedność umysłu, ciała i ducha”**

Prezentowany wyżej sposób widzenia relacji człowieka z otaczającą go rzeczywistością i ze światem jako bytem zależnym od naszego postrzegania wyraźnie koreluje z koncepcjami akcentującymi rolę świadomości we wszystkich poczynaniach człowieka. *Życie, przez które przechodzimy nieświadomie prowadzi ku katastrofie, ale pełna świadomość funkcji życiowych może jej zapobiec* – pisze Deepak Chopra (Chopra 1995, s. 19). Wychodząc z dokonań fizyki kwantowej endokrynolog amerykański zwraca uwagę na fakt, iż elementarnym budulcem świata, a więc i człowieka, są kwanty energii oraz informacji, co sprawia, że zachodzi *jedność ciała i umysłu* (Chopra 1995, s. 22). Świadomość jako generator impulsów myślowych wpływa zdecydowanie nie tylko na nasz organizm, ale również na reakcje i zachowania, które podejmujemy, dążąc do określonych celów. W tym niezwykle interesującym widzeniu człowieka na ścieżkach jego życia uderza teza podnosząca jedność istnienia duchowego i fizycznego; a więc ciało i jego potrzeby nie jest przeciwieństwem ducha, lecz *Ciało jest naszym największym sojusznikiem w procesie rozwoju duchowego* (Chopra 1995, s. 150). Wynika to z faktu, iż równowaga umysłu, ciała i ducha jest konsekwencją działania praw natury, która uczyniła te trzy ważne elementy składowymi naszej osobowości. *Tylko wtedy gdy trzy wymiary rzeczywistości – materialny, psychologiczny i duchowy – pozostają w równowadze, życie staje się pełne* (Chopra 1995, s. 151). Nie oznacza to jednak, że uwalnia nas to od działania wokół nas i w nas samych „sił destrukcji i kreacji”. Jednakże właśnie pełnia życia wiąże się z poczuciem umiejscowienia człowieka we „wszechrzeczywistości”, które to poczucie prowadzi do zrozumienia owego zjawiska entropii, jakim jest dychotomia kreacji i destrukcji<sup>4</sup>.

Reprezentowany tu sposób myślenia oraz idące w ślad za tym działania wydają się mocno nawiązywać do kwestii duchowego wymiaru dorosłości. Duchowość bowiem – jak celnie ujmuje to Viktor E. Frankl z definicji jest *pierwiastkiem wolności w człowieku* (Frankl 1984, s. 271), gdyż miano „osoby” przysługuje tylko tej jednostce, która zachowuje niezależność „w stosunku do jakiegokolwiek stanu rzeczy”, tzn. zachowuje się w sposób wolny. Duchowość człowieka dorosłego nie pozwala mu zagubić się w żadnym momencie życia, umożliwiając zdystansowanie się do realiów, które wyznaczają specyfikę aktualnego sytuowania. To, co duchowe, dopiero dzięki temu dystansowi zdobywa wolność

<sup>4</sup> Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na pięć zasad samourzeczywistniania się wynikających z powyższych przesłanek filozoficznych: 1. *Jestem duchem*; 2. *Jest tak, jak powinno być*; 3. *Niepewność jest częścią wszechwładu*; 4. *Zmienność jest częścią niezmienności*; 5. *Entropia nie jest groźna, rządzi nią bowiem nieskończona siła organizując wszechrzeczywistość* (Chopra 1995, s. 151).

i dopiero dzięki tej duchowej wolności, człowiek może podjąć taką lub inną decyzję (Frankl 1984). Podążając tą drogą myślenia, dochodzimy do zagadnienia transcendencji, którą psychologowie nurtu humanistycznego uznają za niezbywalny aspekt dorosłości. Rozwój duchowy bowiem – (jako przejaw owej transcendencji) – zdaniem Janusza Czapińskiego jest następstwem twórczej postawy człowieka, który *poszukuje mozolnie nowego, przekracza wszelkie granice i docieka sensu swojego życia w wymiarze transcendentnym, pozaziemskim; jest istotą duchową* (Czapiński 2005, s. 9; por. Rowid 1957). Uznając wymiar duchowy natury ludzkiej, odrzucamy w ten sposób poglądy redukujące człowieka tylko do fizjologicznych, naturalnych jego potrzeb. Niepoślednią zatem rolę odgrywa rozwój duchowy, który niosąc ze sobą zmiany, wpływa w sposób decydujący na psychiczną kondycję człowieka (por. Dolata 2003). Plastyczność jako cecha konstytutywna rozwoju duchowego umożliwia jego zróżnicowanie *w zależności od indywidualnych i środowiskowych zasobów*, którymi dysponuje poszczególne człowiek (Harwas-Napierała, Trempała 2000, s. 10). Duchowy wymiar dorosłości manifestuje się w takich zachowaniach i umiejętnościach jak autorefleksja, zdolność do samooceny, umiejętność budowania w sobie dystansu emocjonalnego do drobiazków codzienności, które mogą zakłócać prawidłową ocenę rzeczywistości jako pewnej całości. W tym właśnie rozumieniu duchowość dorosłej osoby zyskuje status pewnego uniwersum<sup>5</sup>.

Na szczególnie wymiar duchowości w życiu człowieka zwraca uwagę Leo F. Buscaglia<sup>6</sup>. „Głębokie poczucie istnienia sfery duchowej” rezerwuje jednak dla ludzi, którzy realizują się w pełni, gdyż tylko oni wiedzą *że ich człowieczeństwa oraz świata, w którym żyją, nie da się wyjaśnić i zrozumieć wyłącznie przez ludzkie doświadczenie* (Buscaglia 2007, s. 155). Tylko tacy ludzie mają potrzebę przekraczania samych siebie, swego ograniczonego świata, by dać wyraz *irracjonalnemu przekonaniu, że istnieje coś jeszcze, jakaś nadinteligencja niekiedy trudna do nazwania. Skłania ich do tego świadomość istnienia jakiegoś nieustannie realizującego się wielkiego planu, w którym wszystko ze sobą współdziała i w którym nie ma sprzeczności* (Buscaglia 2007, s. 155). Przedstawiając swoją koncepcję pełni człowieczeństwa, wychodzi z założenia, iż codzienne życie nie jest w stanie dać nam pewności co do prawdziwości swego sensu, zwłaszcza gdy chodzi o kwestię pochodzenia życia i dalszego jego istnienia po śmierci. Rodząca się w tej sytuacji niepewność może być zaakceptowana albo przez wiarę w życie pozagrobowe, albo też przez wybór nicości. W obu jednak przypadkach mamy do czynienia z tajemnicą, gdyż żadne z tych rozwiązań nie dysponuje ostatecznymi dowodami. Ponieważ obydwie te sytuacje opierają się na systemie wierzeń nieznajdujących żadnego konkretnego potwierdzenia, przeto – zdaniem Buscaglii – *Każda z tych alternatyw uosabia żywy sens duchowości, która rodzi się z afirmacji własnego Ja*

<sup>5</sup> Uniwersum jest to *prawda naukowa, która jest ważna w każdym momencie czasu i w każdym miejscu przestrzeni* (Wallerstein 2004, s. 207).

<sup>6</sup> Leo F. Buscaglia – charyzmatyczny pisarz i wykładowca University of Southern California.

*następującej w wyniku samodzielnego dokonywania wyborów* (Buscaglia 2007, s. 956). Tak więc fakt, że jedni ludzie szukają sensu swej egzystencji w wierze w życie wieczne po śmierci, inni zaś wierzą w coś przeciwnego, czyli w nicość, świadczy o duchowym wymiarze ludzkiej egzystencji także i dlatego, że *Duchowość, wiara i tajemnica są nieodłącznymi elementami życia* (Buscaglia 2007, s. 156).

Istotę duchowości ujmuje Buscaglia w dwóch pięknych i głębokich zdaniach:

*Duchowość to świadomość wszystkiego, co jest i otwartość na to, czego nie ma. To siła i nieustraszonność, które pozwalają nam na przekroczenie rzeczywistości i samych siebie* (Buscaglia 2007, s. 159). Warto zwrócić uwagę, że sens zaprezentowanych tu poglądów bliski jest filozofii Deepaka Chopry, jak też poglądom przedstawicieli psychologii pozytywnej.

Nieco inną drogą przebiega myślenie o problemie duchowości Marii Straś-Romanowskiej. Rozwój duchowy człowieka traktuje ona jako czwarty wymiar życia psychicznego jednostki<sup>7</sup>, który polega na *odkrywaniu przez człowieka poprzez subiektywne przeżycia – rzeczywistości pozamaterialnej, metafizycznej, będącej źródłem absolutnej wartości i nadrzędnego, ostatecznego sensu życia* (Straś-Romanowska 2003, s. 48). Można zatem powiedzieć, że zarysowaną tu tendencję do „transcendentowania siebie ku wartościom” odnajdujemy w procesie odkrywania wszelkich uwarunkowań towarzyszących naszej egzystencji. Człowiek kierujący się wartościami *staje się w najwyższym stopniu twórcą swojego życia oraz siebie samego* (Straś-Romanowska 2003, s. 48). Tak więc duchowy wymiar rozwoju psychicznego człowieka dorosłego można postrzegać jako „wysublimowaną autokreację”, co przybliżyła nas do znanej tezy Kierkegaarda, że *człowiek ostatecznie jest tym, kogo sam z siebie uczyni i nikim więcej* (Straś-Romanowska 2003, s. 48).

Generalnie wszakże we wszystkich zaprezentowanych tu koncepcjach i poglądach daje o sobie znać przekonanie, że życie człowieka zarówno z perspektywy jego genezy, jak i końca, owiane jest ogromną tajemnicą wyrastającą na gruncie poczucia niepewności co do dalszego bytu po śmierci. Ten fakt zapewne sprawia, iż wszystko to, o czym człowiek myśli, a następnie czyni, całe bogactwo jego codziennego i odświętnego bytowania nabiera ogromnej wartości, staje się nie tylko przez swą niepowtarzalność – czymś „świętym”. Trudno nie zgodzić się w tym kontekście z tezą, że tylko ludzie, którzy przeżywają poczucie spełnienia, są w stanie w ten właśnie sposób odbierać świat i swoje w nim miejsce. Tylko oni potrafią np. *być w nieustannym kontakcie z naturą, co przejawia się w głębokim odczuwaniu jej nastrojów i w pełni odczuwaniu jej czaru*; pozwala to – zdaniem Buscaglii – *wniknąć w sferę duchową i boskość wszystkich zjawisk i czynić duchowość człowieka czymś oczywistym* (Buscaglia 2007, s. 158).

<sup>7</sup> Trzy pierwsze wymiary życia psychicznego człowieka to: 1. Wymiar biologiczny (psychofizyczny); 2. Wymiar psychospołeczny; 3. Wymiar podmiotowy. Dwa pierwsze wymiary stanowią łącznie wymiar naturalistyczny, natomiast wymiary: podmiotowy i duchowy należą do wymiaru osobowego (Straś-Romanowska, Bydgoszcz 2003).

## Próba podsumowania

Wiele zdaje się wskazywać na to, iż rozwój duchowy człowieka postępuje wraz z jego coraz bardziej świadomym kontaktem z rzeczywistością świata, w którym żyje. Ten świadomy kontakt budowany jest na drodze uczestnictwa w różnych formach przekazu – od skondensowanych porcji wiedzy przekazywanej w systemie edukacji formalnej, poprzez różnorodne pakiety informacji uzyskiwanych z mediów aż po ten rodzaj wiadomości, których źródłem są różne sytuacje życiowe, a więc z reguły ludzie ze swoimi poglądami i ocenami. Koncentracja na wszystkich czynnościach zarówno o charakterze fizycznym, jak też intelektualnym i psychicznym, która pozwala nam poprzez skupienie uwagi na tym co robimy „tu i teraz”, zyskać satysfakcję i radość z działania – przyczynia się znacząco do stworzenia swoistego konsensu psychicznego jednostki. Człowiek dorosły kultywujący i rozwijający w sobie taki właśnie stosunek do terażniejszości i swego w niej udziału, budujący swoją tożsamość w oparciu o w pełni świadomy kontakt z wszystkimi elementami rzeczywistości, odkrywa w sobie istnienie rzeczywistości metafizycznej, co wzmacnia jego siły duchowe. Odnosząc się do rezultatów swojej działalności i z dystansem koncentrując się na konkretnych czynnościach, jednostka przechodzi kolejne stadia rozwojowe, które wzmacniają jej poziom autonomii i poczucia tożsamości, aby w rezultacie osiągnąć „poczucie spójności życia codziennego”. Na tej właśnie drodze człowiek uczestniczy w procesie rozwoju duchowego. W tej sytuacji lęki egzystencjalne zepchnięte na niższy poziom świadomości bądź też z czasem wyeliminowane z myśli dorosłego przestają być stopniowo przeszkodą w jego rozwoju i doskonaleniu własnego ja.

Na koniec chciałoby się zapytać jaka jest możliwa rola andragoga w promowaniu dorosłości dynamicznej poszukującej swego miejsca w świecie płynnej nowoczesności przy tym osiągniętej coraz wyższe stadia rozwoju osobowego?

## Bibliografia

1. Beck U. (2004), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
2. Buscaglia L.F. (2007), *Sztuka bycia sobą* (przekład A. Lasocka-Biczysko) Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
3. Czapiński J. (red.) (2005), *Psychologia pozytywna*, Warszawa.
4. Dolata M. (2003), *Redefinicja pojęcia natury człowieka w kontekście wyzwań współczesności*, [w:] *Psychologia rozwojowa*, t. 8, nr 4, Kraków.
5. Frankl Viktor E. (1984), *Homopatiens*, Warszawa.
6. Harwas-Napierała B. (2007), *Tożsamość jednostki w epoce współczesnych przemian*, [w:] B. Harwas-Napierała, H. Liberska, *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia* (red.), Poznań.
7. Kozielecki J. (1998), *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

8. Leszniewski T. (2006), *Gombrowiczowskie inspiracje w rozważaniach nad tożsamością*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3 (35).
9. Malewski M. (1990), *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
10. Nizińska A. (2008), *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów – praktyków*, Wrocław.
11. Pietrasiański Z. (1990), *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa.
12. Rowid H. (1931), *Szkoła twórcza*, Kraków.
13. Straś-Romanowska M. (2003), *Wspomaganie ludzkiego rozwoju w świetle założeń dotyczących jego ukierunkowania*, [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja*, Bydgoszcz.
14. Tolle E. (2011), *Potęga teraźniejszości*, Łódź.
15. Wallerstein I. (2004), *Koniec świata jaki znamy* (przełożyli M. Bilewicz, A.W. Jelonek, K. Tysza), Wydawnictwo naukowe SCHOLAR, Warszawa.

### The spiritual dimension of adulthood as an antidote to existential fears

**Key words:** adulthood, postmodernism, spiritual dimension existential fears.

**Summary:** While analyzing the concept of adulthood the author points out to its ambiguity and thus indeterminableness in the world marked with rapid changes and transformations. Image of modern adult perceived by the youngest generation has undergone a far-reaching decomposition, if not deconstruction, to which the world was greatly contributed. Nevertheless, adulthood in its mature form is a socially required and desired state; the condition for obtaining the status of an independent (autonomic) person is continuous learning. Systematic contact with various forms of education is also an effective solution to existential fears experienced by adults. A good way to neutralize such fears is to Concentrating on what we do at a given moment (“here and now”) embraced by the philosophy of “respecting the present” is a good way to neutralize such fears. However, the most effective remedy for existential fear is the development of the spiritual dimension of one’s personality, which brings internal freedom, sense of autonomy and independence from the world of things and phenomena that are the source of insecurity and fear.

Dane do korespondencji:

**Dr hab. Jerzy Semków prof. WSP im. Janusza Korczaka w Warszawie**

Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach

ul. Katowicka 27

40-173 Katowice

e-mail: jerzysemkow@gmail.com





*Arkadiusz Wąsiński*

## **ZNACZENIE GENERATYWNOŚCI W OSIĄGANIU DOROSŁOŚCI PRZEZ WSPÓŁCZESNEGO CZŁOWIEKA**

**Słowa kluczowe:** dorosłość, generatywność, zadanie rozwojowe, biograficzne ścieżki życia.

**Streszczenie:** Znaczenie potrzeby generatywności podkreślają psychologowie rozwojowi, andragodzy i pedagodzy rodziny. Ujawnia się ona w różnych kontekstach, spośród których pierwszoplanowymi są rozwój osobowy człowieka dorosłego, budowanie trwałych relacji międzypokoleniowych, wypełnianie zadań opiekuńczo-wychowawczych wpisanych w rolę rodzica. W niniejszym artykule podjęto próbę zwrócenia uwagi na zestawienie znaczenia generatywności z dorosłością rozumianą za Barbarą Harwas-Napierałą jako spełnienie. Kluczem do spełnienia w dorosłości jest potrzeba generatywności, która biorąc pod uwagę jej całościowy charakter, staje się złożonym i trudnym do zrealizowania zadaniem rozwojowym współczesnego człowieka. Refleksja wokół tak zakreślonego zagadnienia ukazuje generatywność jako zmieniającą się w biegu życia potrzebę pod względem jej specyfiki, zakresu, poziomu zaangażowania opiekuńczego. Niemniej fundamentalną z punktu widzenia egzystencjalnego.

### **Kategoria dorosłości w warunkach przemian społeczno-kulturowych**

Zmieniające się realia społeczne, ekonomiczne, edukacyjne, technologiczne i kulturowe utożsamiane z ponowoczesną rzeczywistością wiążą się z wieloma czynnikami determinującymi rozwój osobowy współczesnego człowieka dorosłego. Obserwowanym powszechnie efektem dokonujących się przemian jest przejście od typowej dla społeczeństwa modernistycznego sytuacji społecznej określonej, przewidywalnej i niezmiennej do typowej dla społeczeństwa ponowoczesnego sytuacji społecznej rządzącej się logiką nieokreśloności, zmienności i odwracalności. Sytuacja ta wiąże się z zasadniczą zmianą warunków życia człowieka dorosłego, a tym samym warunków osiągnięcia dorosłości i możliwości spełnienia w dorosłości. Co więcej, zmianie uległo również samo przeżywanie dorosłości (Hartmann, Swartz 2007). Ujawnia się zatem potrzeba podjęcia refleksji nad *dorosłością widzianą z perspektywy zarówno jej statusu teoretycznego (...), jak również postrzeganą przez pryzmat jej silnego umocowania w praktyce dnia codziennego i bezwzględnego uzależnienia od niestabilnej rzeczywistości*<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Fragment wypowiedzi Jerzego Semkowa nt.: *Duchowy wymiar dorosłości antidotum na lęki egzystencjalne* wygłoszonego podczas Akademickiego Seminarium Naukowego z cyklu „Jesiennie spotkania andragogiczne” zorganizowanego 14.10.2012 r. w Wyższej Szkole Administracji w Bielsku-Białej.

Rozumienie dorosłości różni się zasadniczo w obu kontekstach sytuacyjnych. W warunkach społeczeństwa modernistycznego dorosłość była osiągnięta we względnie trwałej sekwencji i oparta o względnie utrwalony wzorzec wchodzenia w ten okres życia człowieka. Osiągnięcie poszczególnych jej etapów przebiegało w jednym kierunku i przyjmując kontekst społeczny było nieodwracalne. Z tego też powodu dorosłość miała charakter stadialny i była przewidywalna. Odgrywanie ról społecznych przypisywanych człowiekowi dorosłemu w obiektywny sposób nadawało konkretnej jednostce status osoby dorosłej. Kluczowymi wskaźnikami dorosłości są momenty przejścia związane z zakończeniem przez młodego człowieka edukacji i podjęciem aktywności zawodowej, uniezależnieniem się od rodziny, zbudowaniem trwałego związku partnerskiego/małżeńskiego, założeniem rodziny rozumianej jako posiadanie dzieci i podjęcie zadań rodzicielskich (Brzezińska i in. 2012).

Przemiany rzeczywistości społecznej eksponujące znaczenie wolności indywidualnych wyborów i relatywizmu w sferze aksjonormatywnej, unieważniają w coraz większej mierze definiowanie dorosłości w kategoriach uznanych za właściwe, czy też pożądane przez poprzednie generacje dorosłych. Sytuacja taka prowadzi do *nasilającej się deregulacji biegu życia, destabilizacji struktury zadań i ról życiowych, a w efekcie – do dużych różnic między kolejnymi kohortami* (Zagórska i in. 2012, s. 90). Coraz mniej atrakcyjna poznawczo staje się perspektywa opisywania dorosłości we wskaźnikach obiektywnych. Typowa dla realiów społeczeństwa modernistycznego sytuacja sekwencyjności i trwałości osiągniętego statusu osoby dorosłej przestaje być adekwatna do nowych realiów społeczeństwa ponowoczesnego.

Wchodzenie w dorosłość w warunkach społeczeństwa ponowoczesnego jest związane ze znacznie mniejszą przewidywalnością, na którą składają się zarówno zmienność, jak i odwracalność. Osiąganie dorosłości nie ma charakteru stadialnego, lecz procesualny, dynamiczny i zmienny (Molgat 2007). Przyjęcie logiki procesualności osiągnięcia dorosłości koresponduje z koncepcją dynamicznej dorosłości, a więc dorosłości osiągananej w całym cyklu biegu życia osoby dorosłej (Arnett 2006). Stanowi zatem ciągły proces osobowego rozwoju, którego osoba dorosła jest aktywnym i twórczym podmiotem wytyczającym cele i wartości własnego wzrastania. Proces ten przebiega nieliniowo, za każdym razem zgodnie z indywidualnie wytyczanymi i po części spontanicznie kreowanymi ścieżkami biograficznymi osób dorosłych.

Takie zindywidualizowane i zarazem zsubiektywizowane rozumienie dorosłości osiągananej w cyklu życia jawi się jako całożyciowe zadanie rozwojowe, którego przebiegu i celu nie sposób wcześniej zaplanować. Składają się na nie role społeczne i zadania życiowe realizowane przez osobę dorosłą równoległe lub w dowolnych konfiguracjach łamiących dotychczasowe sekwencje stadialne wytyczające kierunek procesu rozwoju osobowego. Dorosłość pojmowana na sposób holistyczny i dynamiczny zakłada otwartość osoby dorosłej na nowe doświadczenia i w dużej mierze zmiany, które niekoniecznie mają charakter progresywny.

Wynikają bowiem często z gotowości osoby do podejmowania sytuacji życiowych utożsamianych z odgrywaniem nowych ról społecznych i jednocześnie z ponownym (nawet wielokrotnym) „wcielaniem” się w „stare” role typowe dla okresu adolescencji (Reitzle 2007).

Dynamiczne ujmowanie dorosłości akcentuje ją jako kategorię subiektywną, której wskaźnikami są poczucie dorosłości oraz dojrzałości psychicznej (Arnett 2000). Dorosłość jest przedstawiana jako stan umysłu osoby, która postrzega siebie jako dorosłą wówczas, gdy zyskuje wewnętrzne przekonanie o tym, że jest dorosła, określa siebie jako osobę dorosłą, a także upewnia się, że posiada kompetencje właściwe osobie dorosłej. Dojrzałość psychiczna wyraża się wówczas w ukształtowanej autonomii (poczuciem kontroli nad własnym życiem i usamodzielnieniem się życiowym), niezależności (stabilności i niezależności finansowej), samodzielności podejmowania decyzji, zdolności do budowania trwałych związków partnerskich, a także akceptacji odpowiedzialności za siebie i innych (Zagórska i in. 2012). A zatem dorosłym jest *ten, kto ma się za dorosłego, lub zachowuje się/funkcjonuje jak dorosły* (Brzezińska i in. 2012, s. 28). W samookreślaniu siebie jako osoby dorosłej kluczowe jest to, co wpływa na silniejsze subiektywne poczucie dorosłości powiązane z większą dojrzałością psychiczną (Brzezińska i in. 2011).

### **Osiągnięcie dorosłości w świetle koncepcji biograficznych ścieżek życia**

Koncepcja biograficznych ścieżek życia zakreśla perspektywę rozwoju osoby dorosłej w cyklu życia, w której uwzględnia się jej indywidualne wybory, dążenia, ograniczenia i działania układające się w tzw. biograficzne ścieżki (Bynner 2005). Biograficzność wspomnianych ścieżek jest pewną metaforą retrospektywnego odniesienia się do własnego życia utożsamianego z rozumieniem biografii jako życiem konstruowanym, bezustannym procesem *konfrontowania własnego doświadczenia ze zmieniającym się światem zewnętrznym* (Lalak 2010, s. 394). Ujawnia się ona w tym, że osoba dorosła, będąc podmiotem konstruującym własną biografię w drodze osobowej autokreacji, z jednej strony działa intencjonalnie, kierując się chęcią spełnienia indywidualnych oczekiwań i aspiracji. Z drugiej zaś, ma świadomość złożoności i – w dużej mierze – nieokreśloności sił zewnętrznych, które na nią działają, rzutując na jej los niezależnie od jej planów i woli (Skibińska 2006).

Zmienność i dynamiczność sił zewnętrznych nie pozbawia jednak osoby dorosłej możliwości samostanowienia i działania zdeterminowanego od wewnątrz. Pomimo trudności, a nawet przeciwności, może nadal próbować wytyczać kierunki własnych działań i dążeń (Brygoła 2010). Wówczas wciela się w rolę podmiotu podejmującego trud biograficznego kreowania życia. Konstrukcja biograficzna jest w pewnym sensie emanacją wewnętrznej determinacji w tym zakresie. Niekiedy przypomina misternie zaplanowaną budowlę, biografię świadomie konstruowaną w pewnym dystansie i mentalnej niezależności od sił zewnętrznych, a czasami popoliłą konstrukcją biograficzną przesyconą elementami typowymi dla jej realiów społeczno-kulturowych (Lalak 2010).

Biograficzne ścieżki życia są zatem kształtowane przez trwające w dynamicznym napięciu zróżnicowane czynniki wewnętrzne i zewnętrzne. Z tego też powodu John Bynner nie mówi o jednej drodze, lecz o wielu ścieżkach, które składają się w sieć powiązanych ze sobą wydarzeń biograficznych ewoluującą na przestrzeni biegu życia (Bynner 2005). Jej cechą charakterystyczną jest przemieszczanie się osoby dorosłej wzdłuż poszczególnych ścieżek oraz między nimi. Momenty przejścia wiążą się z punktami zwrotnymi utożsamianymi z sytuacjami kryzysowymi, czy też granicznymi. Sytuacje kryzysowe są dla osoby dorosłej ryzykiem, ale też stwarzają jej szansę własnej autokreacji. Wywołują refleksję wokół kłopotliwego pytania: „Czego naprawdę chcę?” (Manenti 2006).

W przypadku aktywnego konstruowania własnego życia prowadzą do wytyczenia nowych ścieżek biograficznych wpisujących się w zmianę progresywną w procesie rozwoju. Z kolei w przypadku pasywnego podporządkowania się losowi skutkują dalszym trwaniem przy „starej” ścieżce lub przemieszczaniem się na ścieżki utożsamiane ze zmianą regresywną.

Wspomniana koncepcja biograficznych ścieżek życia wprost nawiązuje do dynamicznego ujmowania dorosłości. Subiektywny kontekst ujmowania dorosłości nakreśla co najmniej dwie płaszczyzny interpretacyjne. Pierwsza wiąże się podmiotowym aspektem funkcjonowania osoby dorosłej, która jako podmiot konstruujący własną biografię na drodze osobowej autokreacji (Wąsiński 2011) świadomie podąża indywidualnie wytyczanymi ścieżkami biograficznymi. Kluczowa dla tej płaszczyzny jest kategoria kreacji podmiotu poprzez działanie. Z kolei druga płaszczyzna dotyczy retrospektywnego i zarazem refleksywnego odniesienia się do własnych przeżyć i doświadczeń (Wojtyła 2000). Priorytetowe jest w tym przypadku nadawanie znaczeń i sensów poszczególnym ścieżkom oraz interpretatywne odniesienie się do nich. Kluczową kategorią jest więc potrzeba poczucia sensu własnych wyborów i dążeń życiowych (Frankl 2010).

Subiektywny kontekst dorosłości wspomnianej koncepcji eksponuje znaczenie uwarunkowań wewnętrznych związanych z kapitałem tożsamościowym osoby dorosłej. Chodzi m.in. o jej walory intelektualne (giętkość poznawcza, zdolność myślenia krytycznego i rozumowania moralnego), autonomiczne (poczucie własnej skuteczności i samowystarczalności, wewnętrzne poczucie kontroli, odkrywanie zobowiązań) i egzystencjalne (poczucie sensu życia), które pozwalają pokonywać różne przeciwności napotkane w biegu życia (Zagórska i in. 2012).

### **Generatywność zadaniem rozwojowym człowieka dorosłego**

W drugim planie koncepcji biograficznych ścieżek życia przedstawiane jest znaczenie uwarunkowań zewnętrznych utożsamianych z zasobami środowiska społecznego człowieka dorosłego. Rodzina jako centralny element tego środowiska odgrywa istotną rolę w projektowaniu i kształtowaniu ścieżek życia (Dubas 2012). Niewydolność opiekuńcza lub wychowawcza rodziny zachodząca na tle zróżnicowanych czynników wywołujących kryzys w rodzinie lub ze względu na kulturowe

uwarunkowania osłabienia znaczenia rodziny w czasach ponowoczesnych (Kawula 2004), bądź też inne czynniki ograniczające jej wpływ na procesy rozwojowe osoby we wczesnej fazie dorosłości oddała okresy przejściowe w biegu życia. Rodziny rozumiane jako zdeintegrowane środowiska o niewielkim znaczeniu społecznym dla wkraczającego w dorosłe życie człowieka przestają być stabilnymi ośrodkami wsparcia i zarazem stałymi punktami odniesienia. Prowadzi to w konsekwencji do sytuacji, w której biograficzne ścieżki osób dorosłych stają się coraz mniej pewne i tymczasowe. Zanurzone w kulturze chaosu, dezorientującej aksjologicznie zwłaszcza ludzi o mniejszym doświadczeniu życiowym, stają się obciążone znacznie większym ryzykiem pozornych wyborów lub ucieczki przed podejmowaniem jakichkolwiek wyborów (Bauman 2005; Semków 2012).

Dodatковым czynnikiem utrwalającym niepewność wyboru ścieżek biograficznych i ich tymczasowość jest mały kapitał tożsamościowy osoby dorosłej, której bez tradycyjnego wsparcia i zarazem kontroli społecznej ze strony rodziny, o wiele trudniej jest nabyć gotowość do podejmowania odpowiedzialnych wyborów życiowych. Wzmaga się wówczas ryzyko, że sytuacja taka doprowadzi *do wyeliminowania ze ścieżek życia ocen społecznych i do pozbawionego refleksji realizowania najprostszych możliwości lansowanych przez aktualne modne trendy* (Zagórska i in. 2012, s. 132). Skutkiem utrwalania się takiego stanu rzeczy może być zatrącenie realizmu w dokonywaniu własnych wyborów życiowych, atrofia tożsamości, a w dalszej w perspektywie czasowej utrata bezpieczeństwa egzystencjalnego (Straś-Romanowska 2008).

Czynnikiem stabilizującym wspomnianą niepewność i tymczasowość ścieżek biograficznych jest rozbudzanie potrzeby generatywności, która orientuje osobę osiągnącą dorosłość lub tę, która postrzega siebie jako dorosłą na budowanie całościowej i emocjonalnie zaangażowanej relacji z drugim człowiekiem. Oznacza ona zdolność osoby dorosłej do opiekuńczej troski, rozumianej też jako dbałość o dobrostan młodszego pokolenia, które w realiach wspólnoty rodzinnej dotyczy przede wszystkim własnych dzieci (Harwas-Napierała 2012). Wykształcenie przez osobę dorosłą potrzeby generatywności skutkuje wewnętrzną gotowością do wejścia w rolę opiekuna (rodzica) rozumiejącego potrzeby opiekuńcze drugiego człowieka (dziecka) i w poczuciu odpowiedzialności podejmującego działania na rzecz ich zaspokojenia (Dąbrowski 2006).

Rodzina rozumiana jako podstawowy obszar aktywności życiowej człowieka (dorosłych i dzieci) jest kluczowym źródłem doświadczeń osób dorosłych w aspekcie międzypokoleniowym (Tyszkowa 1990). W tym znaczeniu zaspokajanie potrzeby generatywności jako opiekuńczo nacechowanej orientacji na drugiego człowieka, kształtuje poczucie tożsamości i wpisuje się w jedną z ważniejszych sfer życia osobowego. Człowiek, który kieruje się wspomnianą potrzebą, dokonuje wyboru ścieżek biograficznych, konfrontując własne wybory z funkcjonującymi w środowisku społecznym znaczeniami wartości przypisywanych miłości, rodzicielstwu, odpowiedzialności i opiece. W rezultacie odczuwa konieczność odpowiedzi na kluczowe pytania: *kim jest i dokąd zmierza?* oraz *po co jest?* (Straś-Romanowska 2008,



s. 18). Są one warunkiem jego samookreślenia się w aspekcie tego, *kim i jakim chce stawać się w swoim życiu?* oraz ciągłego dążenia do pogłębiania samorozumienia odsłaniającego przed nim samym: *co ma dla niego znaczenie?* i *czym się w życiu kieruje?* (Cencini, Manenti 2002, s. 128).

Generatywność jest w tym kontekście dalekosiężnym celem samorozwoju osoby dorosłej, a w praktyce czynnikiem potwierdzającym jej poczucie spójności, ciągłości i sensu życia (Oleś 2012). Stabilizuje i porządkuje bieg życia osoby doświadczającej nowego wymiaru dorosłości rozumianego jako świadome dystansowanie się od wtórnej egocentryzacji (Harwas-Napierała 2012). Jest jednym z kluczowych czynników wyznaczających kierunek jej autokreacyjnego wzrastania ku drugiemu człowiekowi, ku temu, co zgodnie z terminologią Franklowską ma sens i nadaje wartość ludzkiemu życiu (Frankl 2009).

Sposób przeżywania generatywności nie jest jednorodny ze względu na wiek dziecka i rodzica we wspólnocie rodzinnej. Generatywność *oznacza twórcze nastawienie wobec życia i zadań rozwojowych* (Harwas-Napierała 2012), które ma inny charakter w relacji z małym dzieckiem w porównaniu z relacją z dzieckiem w wieku młodzieńczym oraz u progu dorosłości. Jednym z istotnych aspektów tej potrzeby jest chęć bycia potrzebnym i ważnym dla własnego dziecka. O ile oczekiwanie to niemal od razu, niepostrzeżenie dokonuje się w asymetrycznej relacji opiekuńczej z małym dzieckiem objętym pełnym zakresem opieki rodzicielskiej, o tyle tego automatyzmu już się nie obserwuje w coraz bardziej symetrycznej relacji opiekuńczej ze starszym dzieckiem.

Stopniowe usamodzielnianie się dziecka prowadzi do przejmowania na siebie kolejnych zakresów aktywności (samo)opiekuńczej, stale ograniczając zakres koniecznego zaangażowania ze strony rodzica. Rodzi to nową jakościowo sytuację, w której coraz bardziej samodzielne opiekuńczo dziecko staje się opiekunem dla samego siebie. Wspomniana nowa jakość wiąże się zatem z kształtowaniem się symetrii w relacji rodzic–dziecko polegającej na tym, że rodzic wycofuje się z zadań opiekuńczych w obrębie stosunku opiekuńczego na rzecz dziecka, które przejmuje je na siebie (Dąbrowski 2006).

W relacji ze starszym dzieckiem spełnienie rodzica (osoby dorosłej) związane z potrzebą generatywności jest więc uzależnione od postawy dziecka. Autokreacja rodzica w tym względzie odnosi się do stawianych sobie zadań rozwojowych, na których realizację ma po części również usamodzielniające się w okresie adolescencji dziecko.

Możliwości spełnienia osoby dorosłej w odniesieniu do potrzeby generatywności zmieniają się wraz z wiekiem własnego dziecka. Są one utożsamiane m.in. z przebiegiem procesu jego usamodzielniania się opiekuńczego, które rzutują na jakość relacji interpersonalnych we wspólnocie rodzinnej (Jankowski 1983). Zmiana charakteru relacji opiekuńczej zmienia pozycję rodzica, który przestaje być odpowiedzialnym za zaspokojenie całego katalogu potrzeb opiekuńczych dziecka, a zaczyna dostrzegać znaczenie swojej roli w nienarzucającym się, jednak wspierającym uczestniczeniu w jego życiu. W tym ujawnia troskę opiekuńczą o swoje dorosłe już dziecko. Zmiana charakteru relacji opiekuńczej nie



polega już na odpowiedzialności rodzica za dziecko w rozumieniu wywiązywania się z obowiązku stałego angażowania się w działania opiekuńcze i wychowawcze.

Generatywność jest więc zadaniem rozwojowym człowieka dorosłego (rodzica) w kontekście jego ciągłej przemiany wewnętrznej. Specyfika relacji opiekuńczej z dzieckiem zmienia się dynamicznie za sprawą obu podmiotów tej relacji. Nowa jakościowo sytuacja wiąże się ze stale wzrastającym aktywnym udziałem dziecka, które osiągając pierwsze etapy usamodzielnienia, oczekuje przestrzeni do współdefiniowania charakteru zmiany wspomnianej relacji. Z perspektywy rodzica sytuacja ta rodzi poważne w skutkach wyzwanie. Nie chodzi tylko o zaakceptowanie tej zmiany i adaptację do nowych realiów opiekuńczych w rodzinie. Pierwszoplanowe staje się bowiem indywidualne odnalezienie własnej formuły generatywności sprzyjającej osiągnięciu dorosłości rozumianej w kategorii spełnienia (Matuszewska 1993).

Waga tak ukierunkowanej przemiany wewnętrznej na tle generatywności wynika z jej źródła, tj. twórczej otwartości osoby dorosłej *wobec życia i zadań rozwojowych* (Harwas-Napierała 2012, s. 66). Akceptacja dynamiki ewoluowania relacji opiekuńczej oraz poszukiwanie własnej jej formuły wpisuje się w egzystencjalne znaczenie potrzeby generatywności. Z tego punktu widzenia nie wystarczy przeżycie rodzicielstwa nacechowanego aktywnością opiekuńczą i wychowawczą, aby podążać pełniej i bardziej ku optimum własnej dorosłości. Konieczne jest ciągle przeżywanie rodzicielstwa w kolejnych odsłonach uwarunkowanych tempem i zakresem usamodzielniania się dziecka. Jednak w coraz większej mierze za jego zgodą i na jego warunkach.

### Zakończenie

Znaczenie potrzeby generatywności wynika z naturalnego dążenia człowieka do budowania relacji międzypokoleniowych oraz pragnienia bycia drugim potrzebnym. Z tej perspektywy generatywność jest kluczowym elementem dorosłości. Co więcej, nadaje sens ludzkiej egzystencji i jest kluczowa w osiągnięciu spełnienia przez osobę dorosłą. Pragnienie bycia drugim potrzebnym jest wyjściem naprzeciw drugiemu w poczuciu gotowości pełnienia zadań opiekuńczych i wychowawczych. Urealnianie tego pragnienia zakłada ze względu na bieg życia zmienność form, zakresu i charakteru działania osoby dorosłej (rodzica) zorientowanego na zachowanie dobrostanu dziecka. Niezmiennie jednak jest kluczowe w osiągnięciu dorosłości czy też stawianiu się osobą dorosłą. Należy sądzić, że tym, co szczególnie doniosłe w generatywności, jest rozbudzanie zdolności do troski o młode pokolenie, a także gotowości do dzielenia się *doświadczeniem życiowym i przekazywaniem tradycji* (Harwas-Napierała 2012, s. 98).

## Bibliografia

1. Arnett J.J. (2000), *Emerging Adulthood. A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties*. American Psychologist, No. 55 (5), pp. 469–480.
2. Arnett J.J. (2006), *Emerging adulthood: in Europe: a response to Bynner*. Journal of Youth Studies, No. 9 (1), p. 111–123.
3. Bauman Z. (2005), *Raport o kondycji moralnej świata*. „Tygodnik Powszechny”, nr 20, s. 4–5.
4. Brygoła E. (2010), *Zagrożona tożsamość*, [w:] M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, s. 273.
5. Brzezińska A., Czub T., Hejmanowski, S., Rękosiewicz M., Kaczan R., Piotrowski K. (2012), *Uwarunkowania procesu kształtowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości*. Kultura i Edukacja, nr 3 (89), s. 27, 28.
6. Brzezińska A., Kaczan R., Piotrowski K., Rękosiewicz M. (2011), *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?* Nauka, nr 4, s. 67–107.
7. Bynner J.M. (2005), *Rethinking the youth phase of the life course: the case for emerging adulthood?* Journal of Youth Studies, No. 8 (4), pp. 367–384.
8. Cencini A., Manenti A. (2002), *Psychologia a formacja. Struktura i dynamika*, przekł. K. Kozak, Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 128.
9. Dąbrowski Z. (2006), *Pedagogika opiekuńcza w zarysie. T. 2*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 84–86.
10. Dubas E. (2012), *Wartości uniwersalne w nieprzejrzystej współczesności. Z badań nad uniwersaliami – kontekst andragogiczny*, [w:] J. Semków, J. Pazgan (red.), *Świat wartości wobec wyzwań rzeczywistości ponowoczesnej*, Legnica: PWSZ, s. 17–18.
11. Frankl V.E. (2009), *Człowiek w poszukiwaniu sensu. Głos nadziei z otchłani Holocaustu*, przekł. A. Wolnicka, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca, s. 166.
12. Frankl V.E. (2010), *Podstawy logoterapii*, [w:] *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii. Wydanie rozszerzone z nowym posłowiem autora*. Przekł. A. Wolnicka, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca, s. 29–30.
13. Hartman D., Swartz T. (2007), *The New adulthood? The transition to adulthood from the perspective of transitioning Young adults*. Constructing Adulthood: Agency and Subjectivity in Adolescence and Adulthood in Life Course Research, No. 11, pp. 253–286.
14. Harwas-Napierała B. (2012), *Dorosłość jako spełnienie. Drogi i zagrożenia rozwoju człowieka w okresie dorosłości*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON, s. 66, 98.
15. Jankowski K. (1983), *Nie tylko dla rodziców*. Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 83–87.
16. Kawula S. (2004), *Mozaikowość i koloryt współczesnej rodziny*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 376.
17. Kawula S. (2004), *Rodzina o skumulowanych czynnikach patogennych*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 155–160.
18. Lalak D. (2010), *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK, s. 394, 395.
19. Manenti A. (2006), *Życie idealami. Między sensem danym a nadanym*. Przekł. J. Kochanowicz. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 107–109.
20. Matuszewska M. (1993), *Zmiany rozwojowe młodych dorosłych w kontekście pełnienia społecznych ról rodzinnych*. Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej, nr 1, s. 49–58.

21. Molgat M. (2007), *Do transitions and social structures matter? How "emerging adults" define themselves as adults*. Journal of Youth Studies, No. 10 (5), pp. 495–516.
22. Oleś P. (2012), *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 207–209.
23. Reitzle M. (2007), *The effects of work-and family-related transitions on young people's perception of being adult*. Journal of Vocational Behavior, No. 70, pp. 25–41.
24. Semków J. (2012), *Świat wartości uniwersalnych w potrzasku ponowoczesności*, [w:] J. Semków, J. Pazgan (red.) *Świat wartości wobec wyzwań rzeczywistości ponowoczesnej*, Legnica: PWSZ, s. 27–30.
25. Skibińska E.M. (2006), *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*. Warszawa: UW, s. 15–17.
26. Straś-Romanowska M. (2008), *Szanse i zagrożenia rozwoju człowieka we współczesnym świecie*, [w:] M. Bogdanowicz i M. Lipowska (red.), *Rodzinne, edukacyjne i psychologiczne wyznaczniki rozwoju*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 18, 21.
27. Tyszkowa M. (1990), *Rodzina, doświadczenie i rozwój jednostki. Paradygmat teoretyczny badań*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rodzina a rozwój jednostki*, Poznań: CPBP .09.02, s. 20–21; 29.
28. Wąsiński (2011), *Autokreacja w perspektywie narracji i biograficzności*, [w:] E. Dubas i W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 38–40.
29. Wojtyła K. (2000), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. T. Styczeń, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, s. 154.
30. Zagórska W., Jelińska J., Surma M., Lipska A. (2012), *Wydłużająca się droga do dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 87–88, 90, 132.

#### The significance of generativity in reaching adulthood by modern man

**Key words:** Key words: adulthood, generativity, developmental task, biographical life pathways.

**Summary:** The significance of the need for generativity has been emphasised by developmental psychologists, andragogues and family pedagogues. It is revealed in different contexts among which personal development of an adult, building stable inter-generational relationships, fulfilling educational and guardianship tasks assigned to the role of a parent are the primary ones. The paper attempts juxtapose the significance of generativity with adulthood understood, according to Barbara Harwas-Napierała, as fulfillment. The key to this fulfillment is the need for generativity which, having in mind its lifelong character, becomes for a contemporary man a developmental challenge that is complex and difficult to realize. Reflection upon the subject outlined in this way presents generativity as a need that changes during the course of life in its specificity, scope and level of care involvement. It is, however, fundamental from the existential point of view.

Dane do korespondencji:

**Dr Arkadiusz Wąsiński**

Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka w Warszawie

Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach

ul. Katowicka 27

40-173 Katowice

e-mail: arkadiusz.wasinski@gmail.com



*Renata Góralaska*

## **PRACA EMOCJONALNA DOROSŁYCH. POMIĘDZY SKUTECZNOŚCIĄ A WYPALENIEM ZAWODOWYM PRACOWNIKA**

**Słowa kluczowe:** praca emocjonalna, płytka praca emocjonalna, głęboka praca emocjonalna, rola zawodowa, stres, wypalenie zawodowe.

**Streszczenie:** Celem artykułu jest prezentacja zjawiska pracy emocjonalnej, na które jako pierwsza zwróciła uwagę Arlie Hochschild. Praca emocjonalna dotyczy obecnie wielu wykonywanych zawodów, szczególnie związanych ze świadczeniem usług i zwraca uwagę na to, że rola zawodowa wiąże się z normami i oczekiwaniami określającymi, jakie emocje i w jaki sposób pracownik powinien ujawniać podczas kontaktów interpersonalnych. W artykule zostały przedstawione różne ujęcia zjawiska pracy emocjonalnej (Arlie Hochschild i Alicji Grandey i innych), które są najbardziej użyteczne z perspektywy zarówno jego zrozumienia, jak i uwarunkowań oraz konsekwencji dla człowieka. Zgodnie z nimi praca emocjonalna jest definiowana jako proces regulowania emocji podczas pełnienia roli zawodowej, a jej konsekwencje związane są z przyjętą przez pracownika formą pracy emocjonalnej: płytką, która polega na zmianie zewnętrznej ekspresji emocji oraz głęboką, której istotą jest wewnętrzna głęboka zmiana odczuwanych przez jednostkę emocji. W artykule zostały zaprezentowane obie formy pracy emocjonalnej oraz wynikające z nich konsekwencje dla osób dorosłych.

### **Wprowadzenie**

Tematyka emocji jest coraz częściej przedmiotem uwagi teoretyków i badaczy. Między innymi w ostatnich latach widoczne jest coraz większe zainteresowanie rolą emocji w pracy zawodowej. Rozwijająca się w ostatnim czasie bardzo intensywnie sfera usług oraz wysoka konkurencja powodują, że organizacje starają się podwyższać jakość i podnosić standardy obsługi klientów. Dzisiaj powszechny jest pogląd, że o satysfakcji klienta nie decyduje wyłącznie jakość produktu, ale m.in. zachowanie pracownika oraz jakość interakcji pomiędzy nim a klientem. Wyniki badań wskazują, że jednym z takich ważnych czynników determinujących i zwiększających satysfakcję klienta są, obok kompetencji zawodowych, emocje. Sądzi się bowiem, że z uwagi na to, iż emocje są bardzo ważnym aspektem wszystkich interakcji społecznych, sposób ich okazywania ma niebagatelne znaczenie nie tylko z perspektywy satysfakcji klientów, ale i funkcjonowania całej organizacji. Emocje ujawniane w kontaktach z innymi są ważnym elementem tzw.

oferty afektywnej, którą pracownik dostarcza klientowi. W skład usługi wchodzi np. odpowiednie powitanie klienta, utrzymanie kontaktu wzrokowego czy mówienie w odpowiedni sposób. Instytucje oczekują od swoich pracowników, aby ci zachowywali się zgodnie z obowiązującymi standardami, tj. uprzejmie i przyjaźnie. Aby wypełnić oczekiwania firmy oraz roli zawodowej pracownicy oferują klientom własne emocje, tj. starają się je regulować w odpowiedni sposób podczas kontaktów z innymi osobami (Hochschild 2009).

W niniejszym artykule przedstawiono zjawisko pracy emocjonalnej, które wskazuje, iż wiele zawodów, zwłaszcza tych związanych ze świadczeniem usług, to zawody, w których istnieją normy i oczekiwania określające to, jakie emocje i w jaki sposób pracownik powinien ujawniać podczas kontaktów z klientami. W tekście opisane zostały różne ujęcia pracy emocjonalnej oraz wyniki badań, które dowodzą o pozytywnych i negatywnych konsekwencjach pracy emocjonalnej dla osób dorosłych. Badania te są bardzo interesujące zarówno dla andragogiki, jak i pedagogiki pracy.

### **Emocje jako składnik roli zawodowej**

Emocje jako składnik roli zawodowej po raz pierwszy zostały opisane w amerykańskiej literaturze przez Arlie Russel Hochschild, przedstawicielkę tzw. kulturowej teorii emocji<sup>1</sup>. Twierdzi ona, że społeczeństwa posiadają kulturę emocji, która składa się z zespołu wyobrażeń na temat tego, co ludzie powinni czuć w różnych sytuacjach. Kulturowe wyobrażenia i normy wyznaczają zarówno „reguły odczuwania” emocji doświadczanych w określonej sytuacji (tzn. wyznaczają ich charakter, siłę, kierunek i czas trwania), jak i „reguły ich wyrażania” (tj. odpowiedniego doboru gestów i środków ekspresji). Decydują wreszcie o sposobie nazywania i etykietowania emocji. Często kulturowe scenopisy narzucają ludziom bardzo stresujące, wręcz alienujące wymagania.

Te dwa zbiory norm (reguły odczuwania i wyrażania) stanowią odbicie ogólnej kultury emocji, które steruje zachowaniem w określonej sytuacji. Reguły zależne są od relacji i od roli społecznej, a ponieważ zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym w niektórych relacjach władza i zwierzchnictwo rozkładają się nierówno, stąd akty zarządzania uczuciami mogą także przybierać niesymetryczne formy. Co więcej, struktury organizacji, w której pracujemy, zwłaszcza podział pracy i rozkład władzy, również określają reguły odczuwania i wyrażania przez

<sup>1</sup> Hochschild jako socjolog i przedstawicielka kulturowej teorii emocji nawiązuje do podejścia dramaturgicznego Ervinga Goffmana i uważa, że emocje są konstrukcjami społecznymi. Według niej uczucia pełnią „funkcję sygnalizacyjną”, tj. dostarczają nam pewnych informacji, dzięki uczuciom poznajemy własny punkt widzenia na świat. Uczucia nie są czymś wyłącznie osobistym, nie przechowujemy ich wyłącznie „w środku”, i nie są one niezależne od aktów zarządzania. Kiedy staramy się coś odczuwać, czyli podejmujemy wysiłek, aby dane uczucie się pojawiło, wówczas mamy wpływ na sam proces powstawania uczucia. Innymi słowy kiedy zarządzamy uczuciem, przyczyniamy się do jego powstawania (por.: Hochschild 2009).



pracowników. Normy te na przykład mogą mówić, że wszyscy pracownicy powinni w pracy koncentrować się i zachowywać z powagą, ale mogą one nieco inaczej odnosić się do kierownika, przełożonego czy robotnika. Na ogół reguły odczuwania i wyrażania pozostawiają osobom posiadającym władzę dużo szerszy margines swobody, niż tym, którzy władzy mają mniej. Także różne grupy społeczne posługują się różnymi metodami rozpoznawania reguł odczuwania<sup>2</sup>, co oznacza, że sposób, w jaki uświadamiamy sobie reguły odczuwania, jest odzwierciedleniem naszego położenia w strukturach społecznych. Reguły odczuwania określają również to, jakimi gestami powinniśmy się wymieniać z innymi. Pozwalają nam ocenić, jaka jest wartość sygnałów emocjonalnych, które do nas docierają, są więc swoistym punktem odniesienia dla wymiany uczuć. Innymi słowy, taka a nie inna ekspresja i praca emocjonalna nie są nigdy dziełem przypadku. Podczas interakcji są one przekazywane od jednego uczestnika do drugiego i z powrotem. Są one swoistą „zapłatą” za ukryte należności lub jej brakiem. Wymiany uczuć i rozliczenia dokonują się zawsze w obrębie reguł odczuwania.

W swoim słynnym badaniu pracujących w liniach lotniczych stewardes Hochschild opisuje sposoby, dzięki którym pracownikom udaje się zachować odpowiednią ekspresję emocji, tj. właściwy wyraz twarzy i sposób postępowania. Opisuje także strategie, które pozwalają zachowywać się uprzejmie i przyjaźnie nawet w sytuacjach, gdy klienci (pasażerowie) są nieuprzejmi czy grubiańscy. W oparciu o te i inne badania Hochschild wysunęła tezę, że z uwagi na współczesne zmiany w funkcjonowaniu organizacji, m.in. wzrost znaczenia usług i rywalizację na rynku pracy, ludzkie emocje uległy komercjalizacji, natomiast ekspresja i regulacja emocji stały się częścią roli zawodowej.

### Formy pracy emocjonalnej

Główny nurt rozważań Hochschild dotyczy tego, jak jednostki radzą sobie z kulturowymi regułami, zwłaszcza gdy scenopisy kulturowe zmuszają je do zachowań, które budzą negatywne emocje. W takich sytuacjach ludzie muszą wykonać to, co Hochschild nazywa pracą nad emocjami lub zarządzaniem emocjami. Zarządzanie emocjami ma na celu usunięcie rozbieżności pomiędzy wyrażanymi emocjami a społecznie akceptowanymi normami. Pracą emocjonalną (zarządzaniem emocjami) nazywa Hochschild wzbudzanie lub tłumienie uczuć w celu utrzymania określonego wyrazu twarzy (i mowy ciała), który wytwarza odpowiedni stan umysłu u innych osób. Celem pracy emocjonalnej jest uzyskanie przez pracownika zgodności pomiędzy emocjami, które wyraża podczas wykonywania

<sup>2</sup> Na przykład kobiety, protestanci i członkowie klasy średniej w większym stopniu tłumią uczucia niż mężczyźni, katolicy i członkowie klas niższych. Zdaniem Hochschild wynika to z tego, iż w naszej kulturze kobiety zachęca się bardziej niż mężczyzn do skupiania się raczej na uczuciach niż działaniach. Protestantów z kolei zachęca się do wewnętrznego dialogu z Bogiem z pominięciem struktur kościelnych (sakramentów, spowiedzi). Przedstawiciele klasy średniej bardziej zachęca się z kolei do zarządzania uczuciami itd. (Hochschild 2009).

zawodowych obowiązków, a regułami, które zostały ustalone przez organizację. Przy czym wyraźnie oddziela się tu sferę prywatną od zawodowej. Gdy zarządzanie emocjami dotyczy prywatnej sfery życia człowieka, to rodzaj wysiłku towarzyszącego regulacji Hochschild nazywa *emotional work* i wyraźnie go odróżnia od pracy podejmowanej przy wykonywaniu naszych zawodowych obowiązków. Taki rodzaj wysiłku nazywa *emotional labor*.

Praca emocjonalna może przybierać dwie formy: płytką i głęboką. Obie strategie z definicji zakładają aktywną postawę, różnią się tylko jej poziomem.

- Praca emocjonalna na poziomie płytkim (*surface acting*)

Ten rodzaj pracy polega na tym, że jednostka skupia swój wysiłek na zewnętrznej regulacji emocji. Jak pisze Hochschild *głównym narzędziem pracy jest w tym wypadku ciało, nie dusza* (Hochschild 2009, s. 41). Oznacza to, że pracownik modyfikuje wyłącznie swoją ekspresję emocjonalną, np. uśmiecha się mimo odczuwania negatywnych emocji (np. złości) czy też pozostaje obojętny pomimo tego, że odczuwa współczucie. Jednym słowem pracownik gra, „nakłada maskę” i wyraża takie emocje, jakich oczekuje od niego organizacja, niezależnie od tego, co naprawdę czuje. Wykonując płytką pracę emocjonalną, pracownik nie podejmuje próby modyfikacji swoich wewnętrznych uczuć, co w konsekwencji prowadzi się do tego, iż udaje, ukrywa pod maską swoje prawdziwe uczucia, gdyż celem pracy powierzchniowej jest stworzenie odpowiedniego wrażenia u odbiorcy (partnera interakcji).

- Praca emocjonalna na poziomie głębokim (*deep acting*)

Istotą pracy emocjonalnej na poziomie głębokim jest zmiana wewnętrznych odczuwanych przez jednostkę emocji, co w konsekwencji także przyczynia się do zmiany ekspresji emocjonalnej. Jednak modyfikacja ekspresji emocjonalnej nie jest tu celem (jak w przypadku pracy na poziomie płytkim), ale pochodną zmian, których w rzeczywistości jednostka doświadcza. Podczas głębokiej regulacji pracownik zmienia swój sposób myślenia o danej sytuacji, np. gdy klient go irytuje, zaczyna myśleć, że być może jest on z jakiegoś powodu zagubiony i wymaga współczucia, uwagi, co w konsekwencji prowadzi do zmiany odczuwanych przez niego emocji i powoduje, że zaczyna w kontakcie z klientem okazywać pozytywne emocje.

Arlie Hochschild wyróżnia i charakteryzuje także techniki emocjonalnej pracy nad odczuwaniem i wyrażaniem odpowiednich zachowań:

- Praca ciała

To taka praca, przez którą ludzie starają się zmienić fizjologiczne reakcje na określoną sytuację, np. kiedy staramy się zachować spokój, głęboko oddychamy, aby „poczuć” ten spokój; kiedy natomiast chcemy zmobilizować się do działania (sportowiec przed rozpoczęciem gry) głośno krzyczymy. Ten sposób pracy – to używanie ciała do wzbudzania lub tłumienia emocji.

- Działanie powierzchniowe

Jest to rodzaj działania, przez który ludzie manipulują zewnętrznymi gestami (ekspresją) w celu odczucia (doświadczenia) emocji, którą sygnalizują te gesty. Są

sytuacje np., gdy „robimy dobrą minę”, aby inni czuli się szczęśliwi i aby wytrzymać do końca spotkania tylko dlatego, że reguły wyrażania wymagają, aby inni czuli się dobrze. Ale robimy to także w nadziei, że w końcu naprawdę wpadniemy w dobry nastrój i rzeczywiście poczujemy się szczęśliwi.

– Działanie głębokie

Jest to taka technika pracy, przez którą ludzie próbują wzbudzić w sobie określone uczucia, próbują doświadczyć emocji, którą akurat okazują na zewnątrz z uwagi na to, że jest zgodna z regułami wyrażania. Tak często robią aktorzy, aby zmienić swój wewnętrzny stan w celu okazania emocji wymaganej przez scenariusz.

– Praca poznawcza

Ten rodzaj pracy ma miejsce wówczas, gdy wywołujemy myśli i idee kojarzone z daną emocją, aby w ten sposób wygenerować określone uczucie, np. jeśli dana sytuacja wymaga od osoby, aby była smutna (ktoś jest na pogrzebie), może myśleć o tym, jak to jest, kiedy ogarnia nas smutek, albo nawet przypominać sobie doświadczenia z przeszłości, po to, aby naprawdę poczuć smutek, co w konsekwencji sprawi, że zewnętrzna ekspresja smutku będzie autentyczna.

### Zawody wymagające pracy emocjonalnej

Praca emocjonalna jest zjawiskiem charakterystycznym zarówno dla zawodów usług rynkowych (np. sprzedawcy, kelnerzy, stewardesy), jak i zawodów usług społecznych (np. nauczyciele, pielęgniarki, pracownicy służby więziennej). Hochschild wymienia następujące cechy, jakimi musi się charakteryzować praca zawodowa, aby można ją zaklasyfikować jako tę, która wymaga pracy emocjonalnej (Hochschild 2009):

- zawody, które wymagają z klientami kontaktu twarzą w twarz lub przez telefon;
- zawody, które wymagają od pracownika wytworzenia u rozmówcy odpowiedniego stanu psychicznego (reakcji emocjonalnej), np. zadowolenia;
- zawody, które pozwalają pracodawcy sprawować (za pomocą szkolenia lub nadzoru) pewną kontrolę nad aktywnością emocjonalną pracowników (za pomocą metod legalnie monitorowanych przez przełożonych);
- zawody, gdzie pracodawca ustala pewne reguły okazywania emocji, które określają, jakie emocje i w jaki sposób pracownik może (powinien) wyrażać podczas kontaktów z klientami.

Obecnie, jak pisze Hochschild, aż jedna trzecia wszystkich zatrudnionych wykonuje pracę emocjonalną. W roku 1970 38% zatrudnionych w USA wykonywało zajęcia wymagające pracy emocjonalnej. Wydaje się to dość oczywiste, zważywszy na fakt, że właśnie ta sfera zakorzeniona jest mocno w relacjach międzyludzkich, a większość zawodów ma taki właśnie charakter. Co ciekawe, wśród tych osób było dwa razy więcej kobiet niż mężczyzn. Zawody wymagające pracy emocjonalnej zostały podzielone przez Hochschild na sześć grup,

m.in.: wolne zawody (np. lekarze, prawnicy); menedżerowie i pracownicy administracji; sprzedawcy; urzędnicy; osoby pracujące we własnym gospodarstwie domowym. Przy czym w obrębie danej kategorii zawodowej jedni pracownicy wykonują pracę emocjonalną, inni nie. Wśród urzędników, pielęgniarek czy sekretarek znajdują się osoby, które zarządzają własnymi uczuciami, ale są również tacy, którzy tego nie robią, choć zdają sobie sprawę z tego, że jest to „zawodowo istotne”.

### **Uwarunkowania i konsekwencje pracy emocjonalnej**

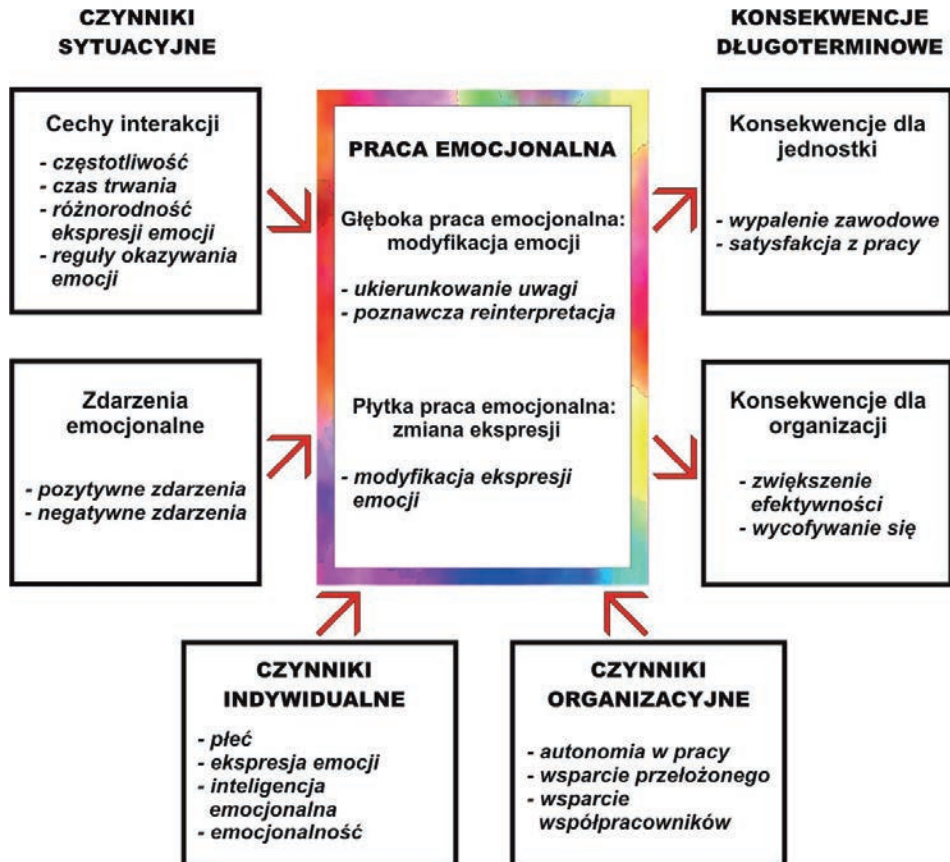
Propozycje teoretyczne Arlie Hochschild stały się impulsem dla wielu innych badaczy, którzy skupiali swoją uwagę m.in. na uwarunkowaniach i konsekwencjach pracy emocjonalnej (Ashforth, Humprey 1993; Grandey 2000, Szczygieł i in. 2009, 2010). Badacze ci zgodnie twierdzą, że praca emocjonalna posiada trzy „właściwości”. Po pierwsze polega ona na wyrażaniu odpowiednich emocji w kontakcie z klientami, może się to sprowadzać do udawania, tłumienia czy nasilania ekspresji emocji. Po drugie praca emocjonalna wymaga od pracowników przestrzegania pewnych reguł okazywania emocji w taki sposób, aby były one zgodne zarówno z rolą zawodową, jak i oczekiwaniami instytucji. Wreszcie po trzecie natężenie pracy emocjonalnej rośnie wraz ze wzrostem liczby i intensywności kontaktów z klientami (Szczygieł i in. 2009).

Zjawisko pracy emocjonalnej rozpatrywane jest najczęściej z dwóch perspektyw: organizacyjnej i indywidualnej. Badacze, którzy przyjmują perspektywę organizacji, wskazują na to, że praca emocjonalna pracowników przyczynia się do podwyższania zysków firmy. Natomiast badacze, którzy przyjmują perspektywę indywidualną, skupiają swoją uwagę w głównej mierze na wysiłku pracownika związanego z pracą emocjonalną i podkreślają negatywne jego konsekwencje: wypalenie zawodowe, stres czy brak satysfakcji z pracy.

Interesujące badania i ustalenia teoretyczne w tym obszarze poczyniła Alicia Grandey. Definiuje ona pracę emocjonalną jako wewnętrzny proces regulacji emocji w określonym kontekście społecznym (roli zawodowej), proces, dzięki któremu człowiek może wpływać na to, jakie emocje się u niego pojawiają, jak ich doświadcza i jak je wyraża. Psychologowie badający zjawisko pracy emocjonalnej podkreślają, że taki sposób jego ujmowania jest najlepiej ugruntowany zarówno teoretycznie, jak i empirycznie (Szczygieł i in. 2009). Grandey oprócz zdefiniowania zjawiska pracy emocjonalnej przedstawiła interesujący procesualny model regulacji emocji (Grandey 2000), który został przedstawiony na schemacie 1.

Alicia Grandey oparła się na ugruntowanym teoretycznie modelu regulacji emocji Jamesa Grossa (2002), który jest zgodny z powszechnie akceptowanym przez psychologów definiowaniem procesu emocjonalnego. Według Grossa emocje zostają zainicjowane przez świadome lub nieświadome wartościowanie przez

## PROCES ZARZĄDZANIA EMOCJAMI



Schemat 1. Koncepcja regulacji emocji w środowisku pracy wg A. Grandey

Źródło: A.A. Grandey (2000), *Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor*, „Journal of Occupational Health Psychology” nr 5, s. 101.

człowieka zdarzenia jako istotnego dla jakiejś ważnej dla niego sprawy (celu). Emocje trwają w czasie, więc ostateczny kształt reakcji emocjonalnej zależy od tego, kiedy doszło do uruchomienia działań regulujących: przed czy po ukształtowaniu się emocji. Gross twierdzi, że istnieją dwie kategorie działań podejmowanych przez człowieka w celu regulowania własnych emocji: wyprzedzające i korygujące. Wyprzedzająca regulacja to taka, która pojawia się na początku procesu emocjonalnego, tj. w takim momencie, gdy emocja nie przyjęła jeszcze ostatecznego kształtu. Możliwe podejmowane tutaj strategie są następujące: wybór sytuacji, modyfikacja sytuacji (jej zaaranżowanie), ukierunkowanie uwagi i tzw.



poznawcza reinterpretacja (polega ona na zmianie sposobu myślenia o danej sytuacji i w konsekwencji niedopuszczenie do powstania jakiejś emocji bądź też umożliwienie wywołania pożądanej emocji). Jeśli nie uruchomimy żadnej ze strategii wyprzedzających, mamy jeszcze szansę korekty, ale już wyłącznie ekspresji emocjonalnej. Ta strategia pojawia się zatem w końcowej fazie procesu emocjonalnego, gdy emocja już przybrała swój ostateczny kształt. Czasami polega ona na tłumieniu, innym razem na udawaniu bądź nasilaniu się emocjonalnej ekspresji.

Powyższe rodzaje regulacji emocji są według Grandey analogiczne do głębokiej i płytkiej pracy emocjonalnej, a ich wykorzystywanie pociąga za sobą określone konsekwencje dla pracowników. Praca emocjonalna może ułatwiać wykonywanie obowiązków zawodowych i zwiększać skuteczność w pracy, ale może też wywoływać negatywne skutki.

Bardzo ważne jest, że praca emocjonalna na poziomie głębokim uruchamia strategię regulacji wyprzedzającej i jest zdecydowanie efektywniejsza niż praca na poziomie płytkim, która odpowiada za zmianę zewnętrznej ekspresji emocji (np. tłumienie uczucia). Dzieje się tak, ponieważ tłumienie emocji pociąga za sobą duże koszty dla funkcjonowania człowieka, tj. pogarsza jego stan na poziomie zarówno fizjologicznym, jak i poznawczym. A co więcej, podczas pracy na poziomie płytkim człowiek ma poczucie bycia nieszczerym, co dodatkowo pociąga za sobą obniżenie nastroju i powoduje stres. Głęboka praca emocjonalna natomiast pozwala na szczery i autentyczny kontakt z klientem, który daje człowiekowi satysfakcję z pracy. A zatem płytka praca emocjonalna w większym stopniu „obarcza” jednostkę negatywnymi konsekwencjami. Potwierdzają to wyniki badań empirycznych, które ujawniły związek pracy emocjonalnej z wypaleniem zawodowym i stanem zdrowia. Płytką praca emocjonalna niekorzystnie wpływa na pracownika, wiąże się z wyczerpaniem emocjonalnym i depersonalizacją, co więcej, pociąga za sobą problemy zdrowotne pracownika.

Operacjonalizacji pracy emocjonalnej podjęli się m.in. Theresa Glomb i Michael Tews (2004), którzy skonstruowali skalę zawierającą listę pozytywnych i negatywnych emocji (*Discrete Emotions Emotional Labor Scale*), co pozwoliło na zbadanie, jak często w ciągu dnia pracy człowiek wyraża, tłumia bądź udaje uwzględnione w narzędziu badawczym emocje. W wyniku badań stwierdzono występowanie korelacji dodatniej pomiędzy częstością udawania emocji pozytywnych i tłumienia negatywnych a wyczerpaniem emocjonalnym pracowników (Glomb, Tews 2004). James Gross i Oliver John z kolei opracowali kwestionariusz pozwalający na pomiar indywidualnych różnic w tendencji do stosowania płytkiej i głębokiej strategii regulacji emocji (Gross, John 2003). Rezultaty tych badań dowodzą, że nawykowe tłumienie ekspresji emocjonalnej koreluje z częstszym doświadczaniem negatywnych emocji oraz gorszym funkcjonowaniem interpersonalnym, a nawet ze słabszą pamięcią zdarzeń emocjonalnych.

Związek pomiędzy pracą emocjonalną a wypaleniem zawodowym potwierdzają także wyniki badań przeprowadzanych przez polskich badaczy. Zespół psychologów z SWPS (Bazińska, Kadzikowska-Wrzosek, Retowski, Szczygieł



2010) opracował Skalę Pracy Emocjonalnej (SPE) – pierwsze i jedyne jak dotąd w Polsce narzędzie badawcze do pomiaru płytkiego i głębokiego poziomu pracy emocjonalnej w zawodach usługowych. Przeprowadzone przez nich badania dowiodły, że płytka praca emocjonalna łączy się z podwyższonym wyczerpaniem emocjonalnym oraz depersonalizacją, a także niską oceną osiągnięć zawodowych. Badania te pokazały również, że płytka strategia pracy emocjonalnej wiąże się z różnymi symptomami wskazującymi na problemy zdrowotne (Bazińska, Kadziowska-Wrzosek, Retowski, Szczygieł 2010).

Korzystając ze Skali Pracy Emocjonalnej, interesujący projekt badawczy zrealizowała także Monika Wróbel (Wróbel 2013), która wykazała występowanie związku pomiędzy obiema formami pracy emocjonalnej a wypaleniem zawodowym nauczycieli, zwracając dodatkowo uwagę na to, czy i jaką rolę pełni tu inteligencja emocjonalna. Analizy potwierdziły, że wykonywanie płytkiej pracy emocjonalnej przyczynia się do nasilenia objawów wypalenia zawodowego, jednak ma to miejsce wyłącznie w grupie osób o przeciętnej i niskiej inteligencji emocjonalnej (związku takiego nie zaobserwowano u osób o wysokim poziomie inteligencji emocjonalnej).

Powyższe dowodzi, że praca emocjonalna może mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że dotychczas prowadzone badania były nieliczne i obejmowały tylko wybrane grupy zawodowe. Nie poddano badaniom jeszcze wielu uwarunkowań wyróżnionych przez A. Grandey (Schemat 1) i tym samym nie uwzględniono całej złożoności sytuacji, w których funkcjonują pracownicy.

## Podsumowanie

W artykule zaprezentowane zostało zjawisko pracy emocjonalnej, które dotyczy osób dorosłych uprawiających zawody związane ze świadczeniem usług (zarówno rynkowych, jak i społecznych), zwłaszcza tych, których kontakty z klientami są częste i intensywne i których zachowanie jest w dużym stopniu kontrolowane przez instytucje, w których pracują. W tekście dokonano przeglądu wybranych koncepcji socjologicznych i psychologicznych, co pozwala stwierdzić, że najbardziej ugruntowane teoretycznie i jednocześnie najczęściej wykorzystywane w badaniach empirycznych jest podejście traktujące pracę emocjonalną jako proces regulowania emocji w określonym kontekście społecznym, tj. podczas pełnienia roli zawodowej. Tak rozumiana praca emocjonalna może przybierać dwie formy: płytką, polegającą na „powierzchniowej” modyfikacji ekspresji emocjonalnej i głęboką, która wiąże się ze zmianą wewnętrznych odczuwanych przez osobę uczuć. Zastosowana forma ma wpływ zarówno na konsekwencje dla funkcjonowania jednostki, jak i instytucji, w której pracuje.

Analiza literatury i wyników badań empirycznych wskazują jednoznacznie, że praca emocjonalna na poziomie płytkim wiąże się z negatywnymi konsekwencjami dla człowieka: stresem, wypaleniem zawodowym, depersonalizacją

i obniżoną satysfakcją z pracy. W przypadku pracy głębokiej ustalenia nie są już tak jednoznaczne, choć wiele wskazuje na to, że stosowanie głębokiej strategii zarządzania emocjami jest korzystniejsze z punktu widzenia zdrowia i dobrostanu pracowników.

Dokonane w artykule ustalenia są także ważne dla teorii i praktyki edukacyjnej. Nasuwają się w tej kwestii dwa wnioski. Po pierwsze pracę emocjonalną warto poddać analizie i badaniom empirycznym z perspektywy pedagogicznej. Dotychczasowe badania prowadzone były przez socjologów, którzy interesowali się zjawiskiem pracy emocjonalnej w kategoriach częstości jego występowania w różnych grupach zawodowych lub przez psychologów, którzy analizowali mechanizmy psychologiczne leżące u podstaw procesu regulowania emocji. W obszarze nauk pedagogicznych brak refleksji i badań empirycznych nad zjawiskiem pracy emocjonalnej i jej konsekwencjami, która, jak pisze Arlie Hochschild, dotyczy obecnie aż jednej trzeciej wszystkich osób zatrudnionych, a liczba zawodów wymagających pracy emocjonalnej poszerza się.

Po drugie zważywszy na wagę i powszechność występowania zjawiska pracy emocjonalnej, rodzą się pytania o rozwiązania i strategie dydaktyczne o edukacyjne możliwości rozwijania umiejętności zarządzania emocjami podczas pełnienia roli zawodowej. Taka perspektywa kieruje uwagę na potencjał praktyk edukacyjnych i społecznych, w jakich uczestniczyli dorośli pod kątem kompetencji mieszczących się w emocjonalnej sferze jednostki i umożliwiania bądź hamowania zdobywania doświadczeń związanych z zarządzaniem emocjami. Istotne są pytania o wzajemne relacje pomiędzy poziomem kompetencji emocjonalnej pracowników a stosowaną strategią pracy emocjonalnej i ofertą edukacyjną w tym zakresie. W obliczu przesłanek wskazujących na moderującą w tej kwestii rolę inteligencji emocjonalnej (Wróbel 2013) można oczekiwać, że umiejętności składające się na tzw. kompetencje emocjonalne dorosłych (Górska 2014) będą stanowiły dobre narzędzie służące zapobieganiu negatywnym następstwom pracy emocjonalnej. Oznacza to, że osoby o wysokich kompetencjach emocjonalnych mogą być mniej obciążone niekorzystnymi konsekwencjami regulowania własnych emocji w pracy. Innymi słowy, rozwijając kompetencje emocjonalne dorosłych, można ich „chronić” przed wysokimi kosztami, jakie ponoszą wykonując pracę emocjonalną, tj. zapobiegać wypaleniu zawodowemu i innym negatywnym konsekwencjom. Wymaga to jednak włączenia problematyki pracy emocjonalnej w nurt badań andragogicznych oraz dalszych badań i analiz.

Wnioski te są ważne również z uwagi na to, że pracujemy emocjami nie tylko pełniąc określoną rolę zawodową, ale także w życiu codziennym, poza pracą, gdy niemal nieustannie wzbudzamy bądź blokujemy emocje na użytek odgrywanych przez nas ról.

## Bibliografia

1. Ashforth B.E., Humphrey R.H. (1993), *Emotional labor In service role: The influence of identity*, „Academy of Management Review” nr 18, s. 88–115.
2. Bazińska R., Kadzikowska-Wrzosek R., Retowski S., Szczygieł D. (2010), *Strategie pracy emocjonalnej – konstrukcja i trafność Skali Pracy Emocjonalnej*, [w:] A.M. Zawadzka (red.), *Psychologia zarządzania w organizacji*, Warszawa, s. 170–194.
3. Binder P., Palska H., Pawlik W. (2009), *Zaproszenie do socjologii emocji*, [w:] Binder P., Palska H., Pawlik W. (red.), *Emocje a kultura i życie społeczne*, Warszawa, s. 7–16.
4. Çukur C.S. (2009), *The development of the Teacher Emotional Labor Scale (TELS). Validity and reliability*, „Educational Sciences: Theory & Practice”, nr 9, s. 559–574.
5. Glomb T.M., Tews M.J. (2004), *Emotional labor: A conceptualization and scale development*, „Journal of Vocational Behavior”, nr 64, s. 1–23.
6. Górska R. (2009), *Edukacja emocjonalna wyzwaniem dla współczesnej dydaktyki*, *Studium Vilnense A*, vol. 6, s. 161–165.
7. Górska R. (2012), „Praktyczny charakter” kompetencji emocjonalnej dorosłych, „Rocznik Andragogiczny”, s. 154–169.
8. Górska R. (2014), *The Narrative as a Strategy for the Development of Emotional Competences of Adults*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 121–135.
9. Górska R., Solarczyk-Szwec H. (2012), *O kompetencjach w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 27–42.
10. Grandey A.A. (2000), *Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor*, „Journal of Occupational Health Psychology”, nr 5, s. 95–110.
11. Grandey A.A. (2003), *When “the show must go on”: Surface and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery*, „Academy of Management Journal”, nr 46, s. 86–96.
12. Gross J. (1998), *Antecedent – and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and physiology*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 74, s. 224–237.
13. Gross J.J. (2002), *Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences*. „Psychophysiology”, nr 39, s. 281–291.
14. Gross J.J. (2007), *Handbook of emotion regulation*, New York: Guilford Press.
15. Gross J.J., John O.P. (2003), *Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 2 (85), s. 348–362.
16. Hochschild A.R. (2009), *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, Warszawa.
17. Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*, Wrocław.
18. Jasińska-Kania A. (2006), *Socjologiczne odkrywanie emocji*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1–2, s. 41–54.
19. Kemper T. (2005), *Modele społeczne w wyjaśnianiu emocji*, [w:] Lewis M., Haviland-Jones J.M. (red.), *Psychologia emocji*, Gdańsk, s. 72–87.
20. Kozłowski T. (2006), *Uluda racjonalności? O emocjonalnych podstawach społecznego funkcjonowania człowieka*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1–2, s. 129–152.
21. Madalińska-Michalak J., Górska R. (2012), *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa.

22. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław.
23. Mayer J.D., Salovey P. (1999), *Czym jest inteligencja emocjonalna?*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań, s. 21–74.
24. Oatley K., Jenkins J.M. (2005), *Zrozumieć emocje*, Warszawa.
25. Saarni C. (2005), *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, [w:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, *Psychologia emocji*, Gdańsk, s. 392–412.
26. Salovey P., Bedell B.T., Detweiler J.B., Mayer J.D. (2005), *Aktualne kierunki w badaniach nad inteligencją emocjonalną*, [w:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, Gdańsk, s. 634–654.
27. Szczygieł D., Bazińska R., Kadzikowska-Wrzosek R., Retowski S. (2009), *Praca emocjonalna w zawodach usługowych – pojęcie, przegląd teorii i badań*, „Psychologia Społeczna”, nr 3, s. 155–166.
28. Śmieja M., Orzechowski R. (2008), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Warszawa.
29. Turner J.H., Stets J.E. (2009), *Socjologia emocji*, Warszawa.
30. Wróbel M. (2013), *Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli: moderująca rola inteligencji emocjonalnej*, „Psychologia Społeczna”, nr 1, s. 53–66.

#### **Adult emotional labor. Between efficiency and employee's professional burnout**

**Key words:** emotional labor, deep acting, surface acting, professional role, stress, employee burnout.

**Summary:** The aim of the article is to present the phenomenon of emotional labor, which was first noted by Arlie Hochschild. The term refers to the phenomenon occurring in a number of contemporary professions, particularly service jobs and draws attention to the fact that one's professional role is connected with norms and expectations defining what emotions employee should display in interpersonal relationships and how they should do it. The article presents different perspectives on the phenomenon of emotional labor (Arlie Hochschild, Alicia Grandey and others) that are the most useful to understand the concept, as well as its determinants and consequences for people. According to them emotional labor is defined as the process of regulating emotions in the performance of one's professional role, and its consequences depend on the type of emotional labor the employee has assumed: surface acting, which is changing the outward expression of emotions and deep acting, which is based on the profound change of emotions felt by the individual. The article discusses both forms of emotional labor and the resulting consequences for adults.

Dane do korespondencji:

**Dr Renata Górska**

Uniwersytet Łódzki

Wydział Nauk o Wychowaniu

ul. Pomorska 46/48

91-408 Łódź

e-mail: rgorska@uni.lodz.pl

*Tadeusz Kowalewski*

## WARUNKI ORGANIZACJI CZASU W EDUKACJI DOROSŁYCH

**Słowa kluczowe:** Czas, edukacja dorosłych, warunki organizacji czasu.

**Streszczenie:** Autor artykułu przedstawia zarys dyskursu o czasie i jego ograniczenia definicyjne jako podstawę do określenia warunków organizacji czasu w edukacji dorosłych. Przedstawiono problematyczność istnienia „ogólnej teorii czasu”. Dyskusja o czasie toczyła się przez wieki i trwa nadal. Jak zauważa Platon, atrybutem czasu jest jego związek z wiecznością. Ta perspektywa postrzegania czasu jest istotnym motywatorem w kształceniu dorosłych. We wcześniej osoby starsze postrzegały czas jako źródło wartości materialnych, a teraz w swoim stadium życia czas stał się dla nich wartością egzystencjalną. W oparciu o reprezentatywne badania CBOS-u autor wykazuje dość niskie zainteresowanie edukacją wśród emerytów. Często wadliwa organizacja czasu wolnego jest przyczyną niskiej aktywności edukacyjnej osób starszych. Wiele starszych osób przejawia opory przeciwko podejmowaniu zagadnienia organizacji własnego czasu wolnego, co utrudnia im ich osobisty rozwój. Jednak po spełnieniu pewnych warunków organizacji czasu można go poświęcać także na edukację. Autor wymienia i opisuje takie warunki jak: planowanie celów, planowanie pisemne, określenie priorytetów, dostosowanie sił do zamiarów w określonym czasie, umiejętność dopasowania przebiegu dnia do biologicznego rytmu dobowego osoby dorosłej, pozytywne nastawienie. Edukacja dorosłych może być efektywnym procesem, o ile zadba się o stworzenie odpowiednich warunków organizacji czasu.

### Wprowadzenie

Każdy z nas uwikłany jest w sieć wymogów, ról i określonych zajęć w różnych dziedzinach życia. Różne role odgrywane w rodzinie (mąż, żona, ojciec, matka itp.), w środowisku zawodowym i w miejscu pracy, w sąsiedztwie, w społeczności lokalnej, w grupie wyznaniowej pociągają za sobą określone obowiązki. Wszystkie te obowiązki wymagają czasu. Wiele z nich ma charakter obligatoryjny i człowiek musi je spełniać. Często odczucie subiektywne nie jest jednoznaczne z opinią odbiorców tych ról społecznych. Określenie istoty pojęcia czasu od najdawniejszych czasów zajmuje uwagę mędrców, filozofów, naukowców różnych dyscyplin naukowych. Krótkie przyjrzenie się temu dyskursowi będzie „podglebiem” do określenia warunków organizacji czasu w edukacji dorosłych.

## Zarys dyskursu o czasie

Czas jest wyjątkowym pojęciem. Mimo powszechności występowania trudno jednoznacznie go zdefiniować. Sprawia to kłopot nie tylko każdemu z nas, ale i wielu naukowcom od setek lat. Trywializując sprawę wyjaśnienia istoty czasu, można za L.J. Seiwertem stwierdzić, że czas jest najważniejszym życiowym zadaniem i należy zrobić z niego jak najlepszy użytek (Seiwert 1993). W związku z tym tak wiele potocznych skojarzeń czasu np. z pieniądzem. Z drugiej zaś strony na czas można patrzeć w kontekście jego związku z najsilniejszym uczuciem, jakim jest miłość. „Czas to miłość” – jak twierdził kardynał Stefan Wyszyński (Wyszyński 1979). Szczególnie dla osób starszych tego typu podejście jest motywem altruistycznych postaw wobec najbliższych.

Nie sposób w krótkich rozważaniach przedstawić wyczerpująco pełnego opisu dyskursu na temat czasu. Literatura przedmiotu jest tak bogata, że nawet szkicowe przedstawienie tego zagadnienia mogłoby się stać przedmiotem odrębnego opracowania. Jednak warto podnieść pewne kluczowe poglądy i uwarunkowania towarzyszące wielowiekowemu dyskursowi na temat czasu. Najpełniejsze, a przy tym wielostronne, ujęcie teorii czasu znajdujemy w rozprawach filozoficznych, poczynając od Heraklita i Arystotelesa, przez Platona, św. Augustyna, szkołę w Chartres, angielskich *calculatores*, po Husserla, Bergsona i Heideggera. Filozoficzne refleksje nad czasem mają bardzo starą i bogatą tradycję. Szczególnego znaczenia nabrały te badania w filozofii współczesnej, intensywnie rozwijając się m.in. pod wpływem osiągnięć fizyki, stając się w dużej mierze badaniami interdyscyplinarnymi. Zaś niektórzy twierdzą, żeby zrozumieć czas, trzeba zrozumieć przedstawianie czasu w naukach ścisłych, takich jak fizyka (teoria względności), matematyka (logika temporalna). W interdyscyplinarnych dysputach istnieje swoiste napięcie między abstrakcyjnym myśleniem a ujmowaniem konkretów w odniesieniu do kategorii czasu.

Ze względu na odmienne ujęcie epistemologiczne i ontologiczne czasu można wyodrębnić wiele możliwych grup poglądów na czas (Zawirski 1935). Ujęcia te komplikowały się w miarę wyodrębniania się z filozofii poszczególnych dyscyplin naukowych zajmujących się badaniami czasu. Tym trudniejsze stało się definiowanie czasu w konkretnych realiach, gdy towarzyszy rozważaniom pojmowania czasu perspektywa Parmenidesa orzekająca nierealność czasu, którą Arystoteles określił w następujący sposób:  *pewne rozważania nasuwają przypuszczenie, że czas albo w ogóle nie istnieje, albo jest pojęciem mglistym i niewyraźnym. Bo oto jedna jego część przeminęła i już jej nie ma, podczas gdy inna dopiero będzie i jeszcze jej nie ma. Z takich to części składa się wszelki czas (...). Jednakże może się wydawać, iż to, co się składa z nieistniejących części, nie może uczestniczyć w bycie* (Aristoteles 1990, s. 104).

Kolejnym ograniczeniem w ustaleniach definicyjnych czasu jest tendencja badania czasu, w których postrzega się czas jako „zagadkę”, „tajemnicę” („puzzle”, „riddle”) czy „enigmę” czasu. O zagadkowości czasu pisze też R. Ingarden,



m.in. wskazując na trudność określenia znaczenia wyrażenia „istnienie w czasie” (Ingarden 1987). Kontrastując sposób istnienia przedmiotów trwających w czasie ze sposobem istnienia przedmiotów idealnych, stwierdza ponadto: *Przedmiotom idealnym niedostępna jest aktualność właściwa przedmiotom trwającym w czasie. Właśnie ze względu na to, że te ostatnie uzyskują aktualność teraźniejszości, w której istnieją, sposób istnienia jest tak szczególny, a ich pozostawanie w czasie tak przedziwne* (Ingarden 1987).

Niezależnie od tych i podobnych ograniczeń zarysowuje się wyraźnie problematyczność możliwości istnienia „ogólnej teorii czasu” czy definicji czasu. Podkreśla to szczególnie św. Augustyn, który na pytanie „Czymże jest więc czas?” odpowiadał: *Jeśli nikt mnie nie pyta, wiem. Kiedy pytającemu usiłuję wytłumaczyć, nie wiem* (Augustyn (św.) 1987, s. 966).

Zagadnienie czasu w filozofii obejmuje zagadnienia realności obiektywnej. Pojawia się także w rozważaniach Platona, który w „Timajosie” określa, iż celem czasu jest upodabnianie świata do wieczności<sup>1</sup>. Ten układ odniesienia czasu jest szczególnie istotny u osób starszych, którzy w większym stopniu niż inni dostrzegają perspektywę czasu wiecznego (Twardowski 1994). Również osiągnięciem Platona w dziedzinie rozważań nad czasem jest „istnienie aczasowe” – idee są niezmiennie, więc nie podlegają działaniu czasu.

Natomiast Arystoteles czas wywodzi z matematyki, w przeciwieństwie do stanowiska Platona, gdzie według niego matematyka wynika z istnienia czasu. Także poznanie czasu wiąże Arystoteles bezpośrednio z ruchem, który jest podporządkowany w pewien sposób umysłowi, ale nie jest podstawową własnością materii.

Jednak pierwszym analitykiem nowego, chrześcijańskiego porządku, który dogłębnie zajął się pojęciem czasu, był św. Augustyn. Jego XI księga „Wyznań” stanowi swoisty traktat o czasie, poruszający najbardziej podstawowe zagadnienia związane z tym pojęciem (Augustyn (św.) 1987). Augustyn odchodzi w swoich rozważaniach od wyjaśniania czasu poprzez ruch. Źródłem czasu według niego nie jest ruch niebios, ale ludzki umysł. Swoją niebagatelny wpływ na dyskurs o istocie czasu miał też Tomasz z Akwinu, który odrzucił twierdzenie o istnieniu czasu nieskończonego, uważając, że człowiek zaczął istnieć od stworzenia świata. Na przełomie stuleci toczyła się dyskusja na temat czasu, w której często odwoływano się do poglądów starożytnych i średniowiecznych filozofów. Wymienić tu należy, F. de Toletusa, F.X. Maquarta, A. Lehmana, D. Nysa, F. Suareza (rozróżniał czas materialny, duchowy i wewnętrzny), I. Newtona (czas absolutny), G. Berkeley’a (czas mierzy się następstwem idei, zachodzącym w ludzkim umyśle), I. Kanta (czas jak forma aprioryczna zmysłu wewnętrznego i zewnętrznego), J.L. Balmesa (uzależniał czas od ruchu lokalnego) itp. (Mazierski, Zięba 2001). Pojawiały się także próby systemowego przedstawiania czasu (zabiegi wpisania czasu w systemy filozoficzne, np. u Leibniza czy Spinozy). Zaś w *opus et vita* B. Pascala problematyka czasu odgrywa eksponowaną rolę. Pascal twierdzi bowiem,

<sup>1</sup> <http://libertarianin.org/Ebooks/Platon/Platon-Timajos.pdf>, dostęp: 20.12.2014.

że człowiek wprawdzie zmienia się w czasie, lecz celem tych zmian jest zawsze przyszłość. Także wiele innych systemów filozoficznych, począwszy od filozofii klasycznej, poprzez m.in. wysiłki intelektualne fenomenologów (E. Husserl), a skończywszy na teorii stanu stacjonarnego kosmosu próbowało wyjaśniać istotę czasu (Mazierski, Zięba 2001).

Wśród wielu uczonych nie ma zgody w określeniu cezury, która pozwoliłaby rozgraniczyć etapy naturalnego i cyklicznego pojmowania czasu od fazy nowożytnej, z właściwą jej linearną jego percepcją. M. Bachtin zwraca uwagę, że w czasie zbiorowej troski o przyszłość indywidualne przeżywanie czasu nie zostało jeszcze w pełni wykształcone. Nawet doświadczenia najbardziej osobiste, jak przemijanie życia czy czyjaś śmierć, były podporządkowane siłom transcendentnym. U osób starszych doświadczanych chorobami, którzy w większym stopniu spotykają się ze śmiercią swojego otoczenia, uzależnienie się od sił transcendentnych jest naturalne. Także spożycie (konsumowanie), ze swej istoty zorientowane ku terażniejszości, nie było oddzielone od pracy produkcyjnej. Jak konkluduje M. Bachtin, w tym przypadku społecznej świadomości czasu nie może jeszcze wystąpić – właściwe późniejszym epokom – wyraźne rozgraniczenie czasu terażniejszego, przyszłego i przeszłego. Takie rozdzielenie może dopiero przeprowadzić jednostka nie tylko świadomie przeżywająca swój czas, lecz także świadoma odrębności swych przeżyć (Bachtin 1979).

Wiele źródeł wskazuje, że okresem przełomu w pojmowaniu czasu jest wiek XVII (bitwa pod Cecorą – 1620, powstanie polsko-kozackie – 1648, powstanie Chmielnickiego – 1648–1655, potop szwedzki – 1655, zwycięstwo Jana Sobieskiego pod Chocimiem 1683, klęska Turków – 1683 itp.). Wiele tragicznych zdarzeń tego okresu zwanego wiekiem wojen miało swój wpływ na postrzeganie i rozumienie czasu. Był to przede wszystkim okres wielkich zmian świadomości społecznej Europejczyka. Żyjący wówczas człowiek znajdował się między ostatecznościami: skończonością chwili, którą potęgowały skutki licznych bitew a nieskończonością czasu (wzrastająca świadomość poczucia misji od Boga w różnych bitwach, np. bitwa pod Wiedniem. Ten niepokój towarzyszy ówczesnemu człowiekowi w kształtowaniu jego własnej tożsamości. Pojawiają się wtedy próby godzenia skrajnych doświadczeń. W stuletnim konflikcie przekonania religijne były ważnym motywem, lecz rzadko motywem jedynym. Kwestie polityczne i religijne często się ze sobą mieszały. Czasami względy polityczne brały górę nad przekonaniami religijnymi i np. wówczas katolicka Francja sprzymierzała się z protestanckimi, a nawet muzułmańskimi wrogami również katolickich Habsburgów. Podsumowując ten wątek, możemy stwierdzić, że w wielu przypadkach religia często była tylko pretekstem do rozpoczynania konfliktów. Procesy przemian dokonujących się w ciągu wieków prowadziły nie tylko do desakralizacji czasu, lecz także do zastąpienia czasu. Czas został oderwany od naturalnego procesu życia. Życie zostało podporządkowane czasowi i zaczęto je dokładnie mierzyć w przyjętych jednostkach miary (w roku 1675 król Anglii

Karol II Stuart nakazał zbudowanie w Greenwich Obserwatorium Astronomicznego). Odtąd czas miał już swój własny bieg; zorientowany w jedną stronę, stał się nieodwracalny. Znane starożytne stwierdzenie *carpe diem* stawało się coraz częściej dewizą kupców, rzemieślników, wytwórców. Ponieważ biegu czasu nie można zatrzymać, można było próbować go zaoszczędzić. Czas nie tylko stał się wartością egzystencjalną, lecz także stał się źródłem wartości materialnych dla uwikłanych w codzienne przetrwanie ludzi.

### Czasowe uwarunkowania edukacji dorosłych

Kształcenie nie jest jednorazowym aktem. Jest procesem, który rozciąga się w czasie. Każdy okres życia ma swoje uwarunkowania uczenia się. Wiążą się z tym odmienne motywatory. Podejmowanie nauki występuje nie tylko z czysto instrumentalnych powodów (zmiana statusu materialnego, zmiana prestiżu), ale także z powodu chęci rozwoju. Towarzyszy im niejednokrotnie wspólny cel i odczucie wspólnych wartości. Sfera intelektualno-wartościująca ludzkich przeżyć może więc zarówno pełnić funkcję kierowniczą w życiu jednostki lub grup, jak również spełniać rolę podrzędną (Grzegorzczuk 1984). Jedni zauważają tylko z działanie niszczycielskie czasu, w którym człowiek stara się neutralizować wrogi mu czas przez wyszukiwanie takich zajęć, które by mu ten czas wypełniły. Wówczas stara się całą swoją uwagę koncentrować przede wszystkim na pracy, bez której nie mógłby żyć. Nawet odchodząc na emeryturę znajduje różne preteksty, żeby dodatkowo pracować<sup>2</sup>. W tym przypadku czas na edukację własną jest minimalny lub nie występuje wcale. W ten sposób wytwarza swoistą fikcję, aby jej służyć. Istnieją też postawy odmienne zakładające, że mimo tego, że czas się zmienia, jednakże człowiek zachowuje swoją tożsamość. Czuje się niezależny od czasu, gdyż czuje się panem czasu i potrafi go przezwyciężyć. I przy takiej postawie istnieje większa skłonność do kształcenia ustawicznego. Oblicze czasu zmienia się w sposób najbardziej radykalny wraz z pojawieniem się czasu wolnego. Szczególnie starsze osoby, które dążą usilnie do czasu emerytury są przekonane o wielkiej wartości czasu wolnego, gdyż daje on człowiekowi, uwolnionemu od ograniczeń zewnętrznych i obowiązków zawodowych, możliwość większej wolności osobistej. Czas wolny jest dla współczesnego człowieka jedną z głównych dróg wiodących do odkrycia samego siebie i swoich potrzeb edukacyjnych. Przy wykorzystaniu czasu osoby starsze koncentrują uwagę nie tyle na formach aktywności, ile na psychologicznych następstwach takiego czy innego sposobu jego spędzania.

<sup>2</sup> Wśród emerytów co dziesiąty (11 proc.) deklaruje, że niezależnie od pobieranych świadczeń emerytalnych pracuje zarobkowo. Wśród niepracujących emerytów zdecydowana większość (69 proc.) nie wyraża chęci dalszej pracy, zaś 17 proc. badanych chciałaby pracować, ale nie pozwala im na to stan zdrowia, a 11 proc. twierdzi, że nie ma dla nich pracy. <http://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty.php>.

## Czas wolny dorosłych

Swoistym paradoksem staje się brak czasu wśród emerytów. Taka jest potoczna opinia częstokroć powtarzana przez emerytów. Z badań empirycznych wyłania się jednak inny obraz czasu wolnego i preferencji jego spędzenia. Jak wynika z badań CBOS z 2012 roku, najczęściej emeryci spędzają swój czas na oglądaniu telewizji, spotkaniach ze znajomymi, chodzeniu do kościoła, słuchaniu radia i muzyki, a także czytaniu książek, czasopism i gazet<sup>3</sup>.

Prawie połowa emerytów poświęca się swojemu hobby, rozwija zainteresowania (44 proc.), uprawia sport (35 proc.). Niestety tylko nieliczni deklarują, że się doksztalcają – uzupełniają wiedzę (8 proc.), uczestniczą w kursach (6 proc.) czy też uczą się języków obcych (6 proc.). Do celów edukacyjnych i nie tylko emeryci korzystają z nowoczesnych technologii teleinformatycznych. Prawie jedna czwarta emerytów korzysta z nowoczesnych technologii (23 proc.), uczestniczy w życiu kulturalnym – chodzi do muzeów, galerii, na wystawy (23 proc.), do kina (22 proc.), do teatru, opery, na koncerty (22 proc.). I tutaj rysuje się pewien paradoks. Z jednej strony niski odsetek emerytów deklaruje potrzebę własnej edukacji a z drugiej strony w Polsce działa przeszło 100 uniwersytetów trzeciego wieku, które łącznie zrzeszają 25 tysięcy słuchaczy<sup>4</sup>. Świadczyć to może o dużej aktywności emerytów w UTW, którzy przyciągają w swoje szeregi nie tylko emerytów. W wielu przypadkach są to środowiskowe organizacje, które poprzez babcię i dziadków skupiają całe rodziny w różne grupy wspólnego działania i edukacji. Wracając do badań CBOS, warto też przytoczyć fakt, iż niewielu emerytów poświęca się pracy społecznej na rzecz innych osób, społeczności lokalnej, sąsiadów, parafii (12 proc.) lub w charakterze wolontariusza (2 proc.). Również stosunkowo niewielu uczestniczy w działalności jakiejś grupy, wspólnoty religijnej (9 proc.). W takich grupach występują także różne formy edukacji dorosłych. Warto dodać, że prężnie rozwijającymi się grupami religijnymi są Koła Przyjaciół Radia Maryja. Dokładna liczba członków Rodziny Radia Maryja nie jest znana. Samego radia słucha prawdopodobnie od 1 do 1,5 mln osób. Według różnych danych w pielgrzymkach Rodziny Radia Maryja na Jasną Górę uczestniczy od 200 tys. do 0,5 mln osób. Z wydanego przez Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego SAC

<sup>3</sup> Badania zostały przeprowadzone na liczącej 1013 osób reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski. Prawie wszyscy emeryci deklarują, że w wolnym czasie oglądają telewizję (98 proc.), zdecydowana większość spotyka się ze znajomymi i przyjaciółmi w domu (87 proc.) lub poza domem (76 proc.), chodzi do kościoła (81 proc.), słucha radia, muzyki (81 proc.), czyta książki, czasopisma, gazety (80 proc.), odwiedza rodzinę, krewnych poza swoim miejscem zamieszkania (77 proc.) oraz chodzi na spacer i piesze wycieczki (73 proc.). Ponad połowa pytanych uprawia działkę lub ogród (55 proc.). Duża grupa pomaga rodzinie – opiekuje się wnukami, prawnukami (44 proc.), pomaga w prowadzeniu domu (34 proc.) lub w działalności zarobkowej rodziny (29 proc.), opiekuje się chorymi lub niepełnosprawnymi członkami rodziny (22 proc.) <http://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty.php>

<sup>4</sup> <http://www.utw.pl/index.php?id=10>, dostęp: 20.12.2014

w 2006 r. „Wykazu parafii w Polsce” (stan z 31 stycznia 2005) wynika, że Koła Przyjaciół RM istnieją w 499 parafiach i należą do nich 18 tys. 806 wiernych<sup>5</sup>.

Mimo potocznych opinii stwierdzających brak czasu u emerytów większość emerytów – respondentów CBOS (65 proc.) deklaruje, że ma tyle wolnego czasu, ile im potrzeba. Co piąty (21 proc.) uważa, że ma za dużo wolnego czasu, a co siódmy (14 proc.) – że za mało.

Według CBOS pod względem sposobów spędzania czasu emerytów można podzielić na trzy grupy. Jedną czwartą stanowią najbardziej aktywni seniorzy, którzy zdecydowanie częściej niż pozostali podejmują niemal wszystkie analizowane rodzaje aktywności. Zdecydowana większość tej grupy poświęca czas na swoje hobby, uczestniczy w kulturze, podróżuje, uprawia sport, korzysta z komputera i Internetu. Są to aktywni seniorzy. Należą do niej najmłodszy emeryci, najlepiej wykształceni, znajdujący się w najlepszym położeniu materialnym, najlepiej oceniający swój stan zdrowia. Średnia wieku w tej grupie wynosi 63 lata. Natomiast jedna czwarta ogółu badanych emerytów spędza czas w bardzo mało aktywny sposób. Głównymi rodzajami aktywności jest oglądanie telewizji, chodzenie do kościoła, spotkania ze znajomymi i przyjaciółmi w domu oraz słuchanie radia i muzyki. W tej grupie są emeryci najstarsi, najgorzej wykształceni, w najtrudniejszym położeniu materialnym, najgorzej oceniający swój stan zdrowia. Przeciętny przedstawiciel tej grupy ma 74 lata. Zaś połowa emerytów spędza czas w umiarkowanie aktywny sposób. Przeciętny przedstawiciel tej grupy ma 68 lat i na tle dwóch pozostałych charakteryzuje się średnim poziomem wykształcenia, średnim poziomem zamożności, a także jako średni ocenia stan swojego zdrowia<sup>6</sup>.

### Wadliwa organizacja czasu

Bardzo często w życiu osób starszych, którzy po wielu latach pracy spotkali się z nadmiarem wolnego czasu, występuje paradoksalne zjawisko przeciążania się nowymi obowiązkami i zadaniami oraz towarzyszący z dawnych lat nawyk ciągłego narzekania na brak czasu na wykonanie jakichkolwiek czynności. Często w ten sposób osoby starsze, które do te pory miały organizowany czas przez innych (np. przez pracodawcę), ukrywają w ten sposób własną niezaradność. Brak czasu wynikać też może z subiektywnego odczucia i nowego kontekstu zdarzeń wokoło osób starszych, gdy tymczasem istota problemu tkwi w niewłaściwym, wadliwym zaplanowaniu i wykorzystaniu czasu wolnego. K. Haberkem twierdzi, że każde działanie ma ukryte rezerwy czasu i jeśli człowiek uzna jakieś zadanie za szczególnie ważne, to zawsze znajdzie czas na jego wykonanie. Nie potrafi jednak znaleźć czasu na zajęcia nudne lub w jego odczuciu trudne lub niezrozumiałe. Tutaj „brak czasu” jest zwykłą wymówką i wybiegiem, by ich nie wykonać. Istnieją

<sup>5</sup> <http://www.nspjkety.pl/?kolo-przyjaciol-radia-maryja,34>, dostęp: 20.12.2014.

<sup>6</sup> Badanie „Aktualne problemy i wydarzenia” przeprowadzono 14–20 czerwca 2012 roku na liczącej 1013 osób reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski <http://www.terazsenior.pl/aktualnosci/cbos-o-czasie-wolnym-emerytow/>.



różne przyczyny trudności w planowym i prawidłowym wykorzystaniu czasu (Osmelak 1995). Mogą tu występować różne przyczyny: odkładanie spraw „do jutra”, ponieważ na emeryturze osoba starsza nie jest zobligowana przez zewnętrzne uwarunkowania przestrzeganiem czasu a to z kolei może przyczynić się do spiętrzenia się zadań i narastanie zaległości, które w przyszłości trzeba będzie nadrobić; niesolidne wykonywanie nowych obowiązków, co obniża zadowolenie z wykonywanych czynności, wprowadzając zarazem nerwową atmosferę we własnym otoczeniu; jednoczesne wykonywanie kilku prac co sprawia, że w podeszłym wieku często brakuje sił na podjęte czynności, gdyż umysł ludzki i organizm funkcjonuje najsprawniej, gdy można się skoncentrować; chęć załatwienia wszystkiego osobiście – przekracza się wówczas możliwości zdrowotne nawet najsprawniejszej osoby starszej; przekonanie osoby starszej o słuszności własnych racji i własnej nieomyślności, które wynika z braku krytycyzmu wobec siebie i zaufania do możliwości innych.

Wiele starszych osób przejawia opory przeciwko podejmowaniu zagadnienia organizacji własnego czasu wolnego. Istnieje kilka rodzajów oporów. Pierwszym z nich może być opór przeciwko zmianom w zachowaniu się – każda propozycja w tym zakresie budzi obawy o autorytet, rolę itp., a więc i opór. Kolejny opór to opór przeciwko nowemu – każda nowa idea (zmiana, założenie, niewiadoma) wywołuje odruch sprzeciwu, którego podstawą jest strach przed utratą wypracowanej pozycji. Dalej można zidentyfikować opór przeciwko konieczności zapoznania się z nowymi osiągnięciami technologicznymi (komputery, automaty, posługiwanie się Internetem itp.), które mogą usprawnić kontakt i organizację czasu na zdobywanie nowych wiadomości. Starsze osoby opierają się przed koniecznością przestudiowania nowego (nowej instrukcji pralki automatycznej, nowego programu komputerowego itp.). Dobra organizacja czasu wolnego to przede wszystkim możliwość wygospodarowania czasu na intensywną realizację własnego planu rozwoju. Czas ten jest najważniejszym czynnikiem rozwoju osobistego, który nie kończy się z chwilą przejścia na emeryturę.

Każdy ma do dyspozycji taką samą ilość czasu w ciągu dnia niezależnie od wieku. Samo stwierdzenie „nie mam czasu” nie oznacza faktycznego braku czasu. Prawdziwy problem tu zawarty polega na tym, że czas posiadany przez każdego człowieka podzielony jest na mniejsze interwały czasowe. Czasem oczekiwanie na dalszy ciąg filmu w czasie reklamy można wykorzystać na wykonanie prac użytecznych, o ile można wypracować taką dyspozycję woli, która pozwala na umiejętne wykorzystanie czasu (Zalewski 2014). Tę ważną umiejętność zaważył W. Goethe w stwierdzeniu stworzonej przez siebie postaci literackiej, jakim był Faust: *Gebrauchet die Zeit, sie geht so schnell vonhinnein Doch Ordnung lernt Euch Zeit gewinnen* (Lecz uczy nas porządek, jak czas wyzyskiwać) (Toth 1946). Jednak mimo wszystko pojawiać się mogą niezależne zakłócenia własnej koncentracji. Najczęstszymi przykładami takich zakłóceń według L.J. Seiwerta są: rozprasające i zbyt długie telefony; wizyty osób niezapowiedzianych; zbyt długie i nieefektywne spotkania; ciągłe przesuwanie niezałatwionych spraw na przyszły



czas; nieumiejętność przewidzenia, ile dana czynność może zająć czasu; brak jasnych priorytetów i chęć „załatwienia“ wszystkiego naraz; bałagan w najbliższym otoczeniu i własnych dokumentach, powodujący niemożność natychmiastowego dotarcia do potrzebnych materiałów; nieumiejętność odmawiania – łatwe uleganie wpływom innych osób lub okoliczności; niezwracanie uwagi na stopień ważności poszczególnych zadań i zabieranie się za to, co mało ważne, natomiast łatwe lub przyjemne do wykonania; nieprawidłowa komunikacja z innymi, która prowadzi do opóźnienia informacji; nieumiejętność zlecania spraw do załatwienia i wykonywanie wszystkiego samemu (Seiwert 1993). Uświadomienie sobie takich „pożeraczy czasu” jest podstawą do rozpoczęcia zmian w organizacji własnego czasu. Wszystkie z wymienionych wyżej zakłóceń zabierają czas, którego raczej trudno będzie odzyskać. Wobec tego osoby starsze powinny być świadome tych zagrożeń i okoliczności w planowaniu własnego czasu i ze szczególną starannością chronić się przed nimi (Reichmann, Siwiński 1997).

### **Warunki sprawnej organizacji czasu**

Jedną z ważnych zasad sprawnej organizacji czasu na edukację osób starszych jest planowanie celów. Człowiek, który nie stawia przed sobą celów obojętnie, w którym momencie życia się znajduje, nie może wypełnić zamierzonych zadań satysfakcjonujących go. Cel prowadzi do takich działań, które sprawiają, że życie człowieka zmierza w kierunku dającym zadowolenie, ma charakter motywujący, jest miernikiem przy ocenianiu osiągnięć. Takim zadaniem jest podjęcie wysiłku edukacji w celu osiągnięcia nowych zasobów energii. Określanie we własnym życiu dobrych celów jest pożądaną i znaczącą umiejętnością. Można też z wielkim przekonaniem i zaangażowaniem realizować cele, które ostatecznie okazują się bezwartościowe. Edukacja w grupie dzięki społecznej synergii może przyczynić się do uniknięcia takich sytuacji. Współpracy w grupie sprzyja zjawisko facylitacji społecznej. Natomiast samodzielne uczenie się lub uczenie się zbyt trudnych spraw może stwarzać pokusę próżniactwa społecznego. Planowanie celów wymaga zdolności obiektywnego i analitycznego pojmowania własnego życia w szerokim kontekście towarzyszących mu okoliczności, co umożliwiają inne osoby w procesie kształcenia osób dorosłych. Każdy cel powinien być precyzyjnie sformułowany. Dzięki dokładnemu określeniu, co należy wykonać, łatwiej znaleźć metodę odpowiednią dla własnych możliwości psychofizycznych. Można wówczas określić jego priorytet, czyli ustalić stopień ważności. Można wytyczyć sobie cele na dany dzień, miesiąc, rok, a nawet na dłuższe okresy. Najważniejsze jest jednak określenie priorytetu danej sprawy. Wśród wielu spraw, zadań, jakie ma do wykonania dorosła osoba kształcąca się, są mniej lub bardziej ważne oraz najważniejsze, które decydują o efektywności działania. Rozstrzygnięcie, które sprawy są najważniejsze, które drugorzędne, a które mogą jeszcze poczekać, jest ustalaniem priorytetów. Pozwala to na uporządkowanie zadań według ich ważności. Ustalając stopień ważności sprawy, bardzo szybko można zauważyć, jakie daje ona efekty. Najpierw poświęca się czas zadaniom ważnym

lub koniecznym, ewentualnie uwzględnia się stopień ich ważności, koncentruje się tylko na jednym zadaniu, sprawniej załatwia się sprawy w ustalonym czasie, postawione cele osiąga się optymalnie w danych warunkach, wyklucza się lub zleca zadania, które mogą wykonać inni, łatwiej jest osiągnąć najważniejsze sprawy do końca zaplanowanego okresu, nie pozostawia się bez załatwienia spraw, które są miernikiem osobistej sprawności (Allcock Tyler, 2004).

Przy formułowaniu celu należy zwracać uwagę na to, by każdy z nich był: uzasadniony; realistyczny; sprawdzalny poprzez osiągnięte efekty; możliwy do skorygowania, jeżeli wymagają tego okoliczności; dopasowany do aktualnych lub przyszłych możliwości psychicznych i intelektualnych, a również fizycznych; zróżnicowany jako prywatny lub społeczny (Reichmann, Siwiński 1997). Na takie nawyki, które często są olbrzymim pochłaniaczem czasu, należy być szczególnie wyczulonym. Niejednokrotnie rutyna przesłania pożądanego celu i odbiera radość tworzenia. Aby uniknąć tego typu sytuacji, należy często analizować „niebezpieczne rejony”, gdzie prawdziwe cele zostają zastąpione rutyną (Wojciechowicz 1993).

Kolejną zasadą sprawnej organizacji czasu na edukację osób starszych jest planowanie czynności życiowych, zamierzeń. Im dokładniej zamierzenia będą zaplanowane, tym sprawniej będą również wypełniane. Jedyną z form poprawnego organizowania własnego czasu jest planowanie pisemne. Stanowi ono odciążenie pamięci. Za planowaniem pisemnym według M. Wojciechowicza przemawia wiele argumentów: pisemne planowanie pozwala na właściwe rozeznanie, jakie zadania zostały wykonane, co zostało jeszcze do zrobienia, a także ile należy przeznaczyć na to czasu; pomagają pracować w sposób skoncentrowany, ale równocześnie człowiek czuje się odprężony, ponieważ plan wizualnie porządkuje jego czas i czynności do wykonania; stanowi odciążenie pamięci, przez co pamięć może być zaangażowana do znacznie ważniejszych celów; harmonogramy na piśmie zebrane w oddzielnej teczce, segregatorze stanowią jednocześnie dokumentację wykonanych czynności i zadań w procesie edukacji i w określonych przypadkach mogą służyć jako istotny krok w dalszej edukacji; sprawdzenie pisemnego planu po zakończeniu dnia pomaga w coraz bardziej realistycznym ocenianiu, ile czasu rzeczywiście zabiera wykonanie danej czynności, a także ułatwia zidentyfikowanie „pożeraczy czasu”; plan sformułowany na piśmie daje psychologiczny efekt samomotywacji do dalszego planowania (Wojciechowicz 1993). Zajęcia ukierunkowane na wykonanie zadań w danym dniu stają się bardziej celowe i nastawione na ścisłe trzymanie się założonego planu. Według E. Górskiej realistyczny plan dnia powinien zawierać tylko to, co należy wykonać danego dnia. Pomoże to w skupieniu i zmobilizowaniu sił potrzebnych do ich osiągnięcia. Przy planowaniu zadań powinno się pamiętać o kilku ważnych etapach: **A)** Co trzeba załatwić (lista zadań i priorytetów); **B)** W jaki sposób trzeba załatwić (znaki graficzne); **C)** Kto ma załatwić (zlecenie); **D)** Jak długo trwa zadanie (budżet czasu); **E)** Kiedy trzeba to zaplanować (terminy godzinowe) (Górska 1995). Jednym z lepszych narzędzi pomagających w planowaniu własnego czasu, utrzymania porządku i zachowaniu samodyscypliny jest organizator, terminarz-agenda lub własny notes. Organizator

pozwała na planowanie osobistych celów i czasu, realizuje zasadę pisemnego planowania czasu. Można wówczas mieć pełne rozeznanie co do wszystkich dyspozycji, planów, większych zamierzeń i elastycznie reagować na każdą zmianę sytuacji. Dla emerytów obcujących z nowoczesnymi technologiami organizery papierowe zastępowane są mobilnymi aplikacjami.

Rozplanowany czas w ciągu jednego dnia powinien być czasem krótszym niż liczba godzin, które mamy do dyspozycji. W pierwszym okresie stosowania zasad zarządzania czasem osoby go planujące ulegają dość często pokusie jak najpełniejszego rozplanowania całego czasu. Jednak człowiek starszy często przecenia swoje siły i w danym czasie zamierza zrobić więcej, niż jest to możliwe. Nie możemy przecież przewidzieć i wykluczyć czynników zakłócających, nawet przy maksymalnej optymalizacji zarządzania czasem. Prowadzi to do niepotrzebnej frustracji i niechęci do planowania. Ważna jest więc ocena czasu, jaki może zabrać wykonanie zaplanowanych czynności.

I jeszcze jedna zasada organizacji czasu – to umiejętność dopasowania przebiegu dnia do biologicznego rytmu dobowego człowieka. Każdy człowiek ma swój własny rytm i w ciągu dnia podlega pewnym wahaniom własnej wydajności. Niektórzy ludzie lubią wstawać wcześniej rano i najtrudniejsze zadania wykonują w godzinach porannych. Ich wydajność jest wtedy największa. Druga grupa to ludzie, którzy największą wydajność wykazują w godzinach popołudniowych i są aktywni do północy, a nawet dłużej. Ludzi takich dzieli się zazwyczaj na „ranne ptaszki” i „nocne marki”. Mają oni swoje maksimum i minimum wydajności o innych porach (Reichmann, Siwiński 1997). Po stwierdzeniu własnego rytmu dobowego człowiek powinien starać się, aby wszystkie najważniejsze zadania związane z uczeniem się wykonywać w czasie największej wydajności. Natomiast okres spadku wydajności powinien być przeznaczony na odpoczynek lub wykonywanie zadań mniej ważnych.

Własnym predyspozycjom biologicznym powinno towarzyszyć pozytywne nastawienie. Zasadnicze nastawienie do otoczenia, a więc i nastawienie do czekających zadań w procesie kształcenia, decyduje o tym, czy będą one uwieńczone sukcesem, czy skończą się fiaskiem. Powodzenie w znacznym stopniu zależy od osobistego nastawienia, własnych myśli, uczuć, nastrojów i można na nie odpowiednio wpływać, myśląc i działając pozytywnie. Sukces w życiu osobistym i zawodowym zależy w znacznym stopniu od optymistycznego nastawienia do życia. Wiara w spełnienie swoich planów życiowych pomaga w ich zrealizowaniu. Pozytywne nastawienie można w sobie wykształcić. L.J. Seiwert zaleca w ramach metodyki zarządzania czasem, aby każdy dzień zawierał trzy pozytywne reguły (Seiwert 1993):

- każdego dnia powinno się robić coś, co sprawia wiele radości,
- każdego dnia powinno się robić coś, co w widoczny sposób zbliża do osiągnięcia celów,
- każdego dnia powinno się robić coś, co stanowi przeciwagę pracy, np. sport, rodzina, hobby.

Jak można zauważyć, jest to ciekawa próba aplikacji metodyki zarządzania w obszar edukacji dorosłych. Wskazane reguły mają charakter uniwersalny. W przypadku trzeciej reguły można ją lekko zmodyfikować do potrzeb kształcenia dorosłych i wtedy brzmiałaby ona następująco: każdego dnia powinno się robić coś, co stanowi przeciwwagę czynności dnia codziennego, np. edukacja, sport, rekreacja, hobby itp.

Natomiast w ujęciu psychologicznym w wykorzystywaniu czasu są istotne kompetencje temporalne, które mają odnosić się do adekwatnego funkcjonowania i rozwoju człowieka (Lens 1994). Tak rozumiane kompetencje tkwią w naturze każdego człowieka i mogą być rozwijane przez odpowiednie oddziaływania ze strony środowiska oraz kształtowane poprzez aktywność własną. Wiążą się one z określonym stylem funkcjonowania (specyficzną organizacją działania), wyznaczonym przez otwartość osoby na terażniejszość („tu i teraz”), która z jednej strony znajduje oparcie i ugruntowanie w (akceptowanej) przeszłości, a z drugiej strony liczy się z przyszłością i nią żyje (Uchnast Z., Tucholska K. 2003). Tak więc oprócz reguł zarządzania czasem istotne są związki pomiędzy sposobem przeżywania i ustosunkowania się do własnej przeszłości, terażniejszości i przyszłości a określonym stylem psychospołecznego funkcjonowania osoby (Tucholska 2007).

### Zakończenie

Przedstawiony ogólny zarys dyskursu o czasie wykazał problematyczność istnienia „ogólnej teorii czasu”. Jednak stwierdzenie św. Augustyna *Czymże jest więc czas?* odpowiadał: *Jeśli nikt mnie nie pyta, wiem. Kiedy pytającemu usiłuję wytłumaczyć, nie wiem* oddaje istotę zawilości pojęcia czasu. Jednak mimo tego zastrzeżenia dyskusja o czasie toczyła się przez wieki i trwa nadal. I jak zauważył Platon, atrybutem czasu jest jego związek z wiecznością. Ta perspektywa postrzegania czasu jest istotnym motywatorem w kształceniu dorosłych. Wcześniej osoby starsze postrzegały czas jako źródło wartości materialnych, które pozwalały im się utrzymać przy życiu, a teraz w swoim stadium życia czas stał się dla nich wartością egzystencjalną, która daje im możliwość podejmowania altruistycznych czynów i przedsięwzięć. Wprawdzie reprezentatywne badania CBOS-u wykazują dość niskie zainteresowanie edukacją wśród emerytów, to jednak w różnych obszarach aktywności dorosłych zauważamy ich aktywność edukacyjną (Uniwersytety Trzeciego Wieku, Koła Rodziny Radia Maryja). Często wadliwa organizacja czasu wolnego jest przyczyną niskiej aktywności edukacyjnej osób starszych. Towarzyszą temu różne przyczyny, które można neutralizować. Ale mimo wszystko wiele starszych osób przejawia opory już na etapie podejmowania zagadnienia organizacji własnego czasu wolnego, co utrudnia im ich osobisty, od którego nie są zwolnieni mimo ich wieku, rozwój. Te trudności są do przewyciężenia po spełnieniu pewnych warunków organizacji czasu, które można poświęcić także na edukację. Tymi warunkami są: planowanie celów, planowanie pisemne, określenie priorytetów, dostosowanie sił do zamiarów w określonym czasie, umiejętność

dopasowania przebiegu dnia do biologicznego rytmu dobowego osoby dorosłej, pozytywne nastawienie. Natomiast oddzielną kwestią jest dobór odpowiednich metod i treści kształcenia dorosłych, co wymaga oddzielnego opracowania.

### Bibliografia

1. Allcock Tyler D. (2004), *Zarządzanie czasem*, Petit, Warszawa, s. 16–19.
2. Arystoteles (1990), *Fizyka*, przeł. K. Leśniak, [w:] Arystoteles, *Dzieła*, t. 2, PWN, Warszawa, s. 904.
3. Augustyn (św.) (1987), *Wyznania*, przeł. W. Kubiak, PWN, Warszawa, s. 283–287.
4. Bachtin M. (1979), *Formy czasu i przestrzeni w przeszłości*, „Regiony”, nr 1.
5. Górská E. (1995), *Zarządzanie czasem*, Centrum Rozwoju Twórczego Przywództwa Ltd, Kłodzianko, s. 97.
6. Grzegorzczak A. (1984), *Filozofia czasu próby*, IW PAX, Warszawa, s. 91.
7. Lens W. (1994), *Odraczanie nagrody, samokontrola a przyszłościowa perspektywa czasowa*, [w:] A. Januszewski, P. Oleś, T. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii w KUL*, (t. 7), Lublin: RW KUL, s. 297–308.
8. Ingarden R. (1987), *Spór o istnienie świata*, t. I, PWN, Warszawa, 188–211.
9. Mazierski S., Zięba S. (2001), *Czas* [w:] Powszechna Encyklopedia Filozofii, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin, t. 2, s. 349–353.
10. Osmelak J. (1995), *Organizacja pracy własnej menadżera*, Oficyna Wydawnicza OPO, Bydgoszcz, s. 16.
11. Reichmann W., Siwiński O. (1997), *Za pięć dwunasta*, Tematy, Kraków, s. 93, 94, 921.
12. Seiwert L.J. (1993), *Jak organizować czas*, PWN, Warszawa, s. 7–12.
13. Toth T. (1946), *Młodzieniec z charakterem*, Kraków.
14. Twardowski J. (1994), *Śpieszmy się*, [w:] J. Twardowski, *Wiersze*, Wydanie nowe uzupełnione, Wydawnictwo ŁUK, Białystok, s. 952.
15. Tucholska K. (2007), *Kompetencje temporalne jako wyznacznik dobrego funkcjonowania*, KUL, Lublin.
16. Uchnast Z., Tucholska K. (2003), *Kompetencje temporalne – metoda pomiaru*, Roczniki Psychologiczne, tom 6.
17. Wojciechowicz M. (1993), *Jak przetrwać i zwyciężyć. Mój czas w moich rękach*, Fokus, Gdańsk, s. 27.
18. Zalewski D. (2014), *Decyduj i walcz. Podstawy formowania charakteru*, Lublin, s. 87–92.
19. Zawirski Z. (1935), *Rozwój pojęcia czasu*, „Kwartalnik Filozoficzny”, it. XII, s. 48–90.

### Netografia

<http://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty.php> , dostęp: 20.12.2014

<http://libertarianin.org/Ebooks/Platon/Platon-Timajos.pdf>, dostęp: 20.12.2014

<http://www.nspjkety.pl/?kolo-przyjaciol-radia-maryja,34>, dostęp: 20.12.2014

<http://www.terazsenior.pl/aktualnosci/cbos-o-czasie-wolnym-emerytow/>, dostęp: 20.12.2014

<http://www.utw.pl/index.php?id=10>, dostęp: 20.12.2014

Badanie „Aktualne problemy i wydarzenia” (2012), <http://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty.php>, dostęp: 20.12.2014

Wyszyński S.(1979),(kardynał) – *Kazanie w uroczystość Wniebowzięcia Matki Bożej, Jasna Góra*, 15 sierpnia 1979, <http://www.wyszynski.psur.pl/cytaty.php> z dnia, dostęp:20.12.2014

### **Conditions of time management in adults' education**

**Key words:** time, education of adults, conditions of organizing working time.

**Summary:** The author of this article presents an outline of discourse devoted to time and its definitional limitations as a basis for determining conditions of time management in adults' education. In an everlasting and continuing discussion about time the general theory of times is presented as the fundamental issue of existence. As Plato points out, a relation between time and eternity stands for an attribute. His point of view is an essential motivator in education of adults. Previously, the elderly perceived time as a source of materialistic values, but in their present stage of life time becomes an existential value to them. Taking advantage of a representative survey conducted by Public Opinion Research Center (pl. CBOS), the author shows a rather low interest in education amidst retirees. Poor organization of leisure often causes low educational activity of the elderly. A lot of elderly people seem to oppose their leisure time management, which as a result inhibits their personal development. However, under certain time management conditions, it is possible to devote some time to education. The author lists and describes such conditions as: setting goals, written planning, establishing priorities, adjusting efforts in relation to intentions in a given time, ability to adjust day schedule to a daily rhythm of an adult and positive attitude. Adult education can be an effective process if proper time management conditions are created.

Dane do korespondencji:

**Dr Tadeusz Kowalewski**

Instytut Społeczno-Humanistyczny

Państwowej Wyższej Szkoły

Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży

ul. Akademicka 14; 18- 400 Łomża

e-mail: [tkowalewski@pwsip@edu.pl](mailto:tkowalewski@pwsip@edu.pl)



# POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

*Wojciech Świtalski*

## PRZYGOTOWANIE DO DOROSŁOŚCI JAKO WCIĄŻ AKTUALNY PROBLEM ANDRAGOGIKI

**Słowa kluczowe:** dorosłość, przygotowanie do dorosłości, andragogika.

**Streszczenie:** Artykuł podejmuje zagadnienie przygotowania do dorosłości i sytuuje go jako problem andragogiki. W tekście autor przytacza niepublikowane dotąd wyniki badań prowadzonych w ramach rozprawy magisterskiej pt. *Stawanie się dorosłym*, które stały się przyczyną zainteresowania autora zagadnieniem przygotowania do dorosłości zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym. Ten drugi zaowocował szeregiem podjętych działań o charakterze edukacyjnym, których ogólny opis znajdzie Czytelnik w niniejszym artykule.

### Dorosłość jako podstawowa kategoria andragogiki

Niniejszy tekst jest próbą podkreślenia znaczenia, jakie zagadnienie przygotowania do dorosłości ma dla andragogiki. Punktem wyjścia dla rozważań jest samo zdefiniowanie andragogiki jako nauki, której przedmiotem zainteresowań jest edukacja czy też uczenie się<sup>1</sup> osób dorosłych. Dorosłość staje się więc centralną kategorią pozwalającą określić (zdefiniować, zrozumieć) podmiot procesów, o których mowa. Poniżej zostały przytoczone wybrane rozważania na temat dorosłości, sposobów jej określenia, obecne w opracowaniach andragogicznych. Ich celem jest naszkicowanie ram teoretycznych dla przytoczonych później wyników badań oraz propozycji rozwiązań praktycznych zogniskowanych wokół tematu przygotowania do dorosłości.

---

<sup>1</sup> Rozróżnienie pojęć edukacja i uczenie się, jakkolwiek ważne w obecnym dyskursie naukowym dla tożsamości andragogiki, nie wpływa znacząco na prowadzony równoległe namysł nad rozumieniem dorosłości i zdefiniowania osoby dorosłej.

Część rozważań dotyczących dorosłości obecnych w andragogice znajduje swoje źródło w psychologii rozwojowej, zwłaszcza w psychologii biegu życia. Szczególną popularnością cieszy się koncepcja Daniela Levinsona, który bieg życia ludzkiego podzielił na cztery podobnej długości ery<sup>2</sup>, z których trzy opisują dorosłość; są to kolejno: wczesna, średnia i późna dorosłość (Brzezińska 2005, Pietrasiński 1996). Co dość niezwykle w psychologii, koncepcja Levinsona zamyka cały okres dzieciństwa i adolescencji w jednej erze – przeddorosłości, co silnie uwypukla kolejne etapy dorosłego życia. Kryterium pozwalającym wyodrębnić kolejne ery jest określenie struktury życia, która kilkakrotnie w ciągu życia człowieka ulega przeobrażeniom – dzieje się to w tzw. okresach przejściowych, czyli wspólnych dla dwóch następujących po sobie er. Pierwszy z nich przypada na ok. 17–22 rok życia, czyli wiek wkraczania w dorosłość.

Strukturą życia Levinson nazywa podstawowy w danym czasie wzorzec aktywności człowieka i powiązań z otoczeniem. Stanowi kompleks najważniejszych w danym czasie związków jednostki ze światem i potencjałem rozwojowym własnej osoby, wyrażającym się w dominacji pewnych ról społecznych, wartości, celów i postaw oraz potrzeb osobistych.

Cennym uzupełnieniem powyższych rozważań jest koncepcja Roberta Havighursta, u którego bieg życia ludzkiego silnie związany jest z wykonywaniem tzw. zadań rozwojowych. Do przypadających na okres ok. od 23 do 34 roku życia, czyli fazę wkraczania w dorosłość należą m.in.: start w karierze zawodowej, wybór partnera życiowego i uczenie się życia z nim, start w rolach rodzinnych (małżeństwo, rodzicielstwo, opieka nad dziećmi), zarządzanie domem, wzięcie na siebie odpowiedzialności obywatelskiej, znalezienie odpowiedniej grupy towarzyskiej (Brzezińska 2005). Koncepcja Havighursta ze względu na operacyjny charakter zadań rozwojowych, a także czytelny, zgodny z potocznym rozumieniem układ treści jest bardzo wygodna zarówno w prowadzeniu badań odnośnie do dorosłości, jak i – co ważne dla tematu tego artykułu – w podjęciu praktycznej działalności edukacyjnej w ramach przygotowania do dorosłości.

Innym ujęciem psychologicznym, często wykorzystywanym w andragogice, jest psychodynamiczny model rozwoju człowieka Erika Eriksona (2000). Autor wyróżnia osiem faz życia, którym towarzyszą kryzysy rozwojowe. W każdym z nich pod naciskiem swojego organizmu, jak i presji oczekiwań społecznych jednostka musi podołać zadaniu wytworzenia nowych kompetencji, które pomogą jej uporać się z nakładanymi zadaniami. U progu dorosłości (dokładniej w okresie adolescencji) występuje kryzys tożsamości, któremu badacze poświęcają szczególną uwagę. Jego rozwiązanie dostarcza jednostce odpowiedzi na kardynalne dla rozwoju pytania: kim jestem, kim mogę być. Pierwszy etap życia dorosłego wiąże się z budowaniem związku, związków społecznych,

<sup>2</sup> Brak w języku polskim doskonalszego tłumaczenia angielskiego słowa *seasons*, oznaczającego jednocześnie pory roku.

w szczególności partnerskich. Erikson używa też terminu moratorium dla określenia okresu poszukiwania tożsamości u progu wczesnej dorosłości.

Koncepcje psychologiczne stały się płodnym gruntem do rozważań dla andragogów podejmujących zagadnienie dorosłości. Niemniej w nauce funkcjonują również inne podejścia, w które właśnie przedstawiciele andragogiki mieli największy wkład. W 1986 roku ukazał się artykuł Ryszarda Urbańskiego, którego wykład stał się inspiracją dla późniejszych rozważań kolejnych uczonych, m.in. Olgi Czerniawskiej, Elżbiety Dubas i Mieczysława Malewskiego. Dorosłość jest tu przedstawiana dwojako: w ujęciu statycznym i dynamicznym.

W pierwszym dorosłość rozumiana jest jako zbiór cech, których osiągnięcie jest równoznaczne z przekroczeniem umownej, przyjętej społeczną konwencją granicy dorosłości. Dorosłym człowiek się staje w pewnym momencie swojego życia, zdobywszy czy zgromadziwszy pewne atrybuty kojarzone z dorosłością. Przekroczenie progu dorosłości często wiąże się z wiekiem (zwykle 18 lat), ale również z innymi wymiarami życia: ukończeniem szkolnej edukacji (zdaniem matury, nazywanej przecież egzaminem dojrzałości) lub jak w koncepcji Huvighursta podjęciem pierwszej pracy zawodowej, założeniem rodziny, usamodzielnieniem się itp. Dopisywanie kolejnych wskaźników dorosłości, w celu uzupełnienia, dookreślenia tego, czym jest dorosłość i kim jest dorosły, jest możliwe, jednak nie zmienia to faktu, że takie podejście traktuje dorosłość jako coś zastanego, co po prostu pojawia się w pewnym momencie życia po przekroczeniu jakiegoś umownego progu. I nawet, gdy tę granicę stanowi nie jedna cecha, ale cały ich kompleks, to wciąż oznacza zamkniętą, przyjętą konwencjonalnie całość, która zakreśla wyraźny punkt na planie życia człowieka. Punkt, który oddziela dzieciństwo czy też młodość od dorosłości.

Takiemu ujęciu Urbański przeciwstawia dynamiczne rozumienie dorosłości. W nim dorosłość nie jest stanem, lecz procesem, a dokładniej *nie stanowi kategorii zamkniętej przez konwencję społeczną w którymś momencie biografii człowieka. Jest (...) w tej perspektywie całościową, dynamiczną wartością wychowawczą* (Urbański 1986, s. 393). Autor zakłada, że człowiek bezustannie staje się coraz bardziej dorosły poprzez dążenie do doskonałości. Próbą ujęcia dorosłości idealnej jest piętnaście poniżej przedstawionych wymiarów dojrzałości (dojrzałość rozumiemy tu jako wartość, do której zmierza człowiek w drodze rozwoju): od zależności do autonomii, od bierności do aktywności, od subiektywizmu do obiektywizmu, od ignorancji do erudycji, od niskiej do wysokiej sprawności, od wąskiego do szerokiego zakresu odpowiedzialności, od wąskich do szerokich zainteresowań, od egoizmu do altruizmu, od braku samoakceptacji do samoakceptacji, od amorficznego do zintegrowanego poczucia osobowościowej tożsamości, od koncentracji na szczegółach do koncentracji na zasadach, od powierzchowności do głębi związków, od odtwórczości do oryginalności, od potrzeby pewności do tolerancji nieokreśloności, od afektywności do racjonalności (Malewski za: Dubas 2001).

Szczególny wkład w andragogiczne rozumienie dorosłości mają prace Elżbiety Dubas, która od czasu publikacji swojego pierwszego artykułu powstałego na podstawie badań z pracy magisterskiej (1981) wielokrotnie podejmowała ów wątek. W uogólniającej refleksji na temat rozumienia dorosłości podaje pięć zasadniczych kontekstów teoretycznych, w których problem ten jest rozpatrywany (2005):

- dorosłość w paradygmacie auksologicznym,
- dorosłość w paradygmacie aksjologicznym,
- dorosłość w paradygmacie socjologicznym,
- dorosłość w paradygmacie biograficznym,
- dorosłość w paradygmacie edukacyjnym<sup>3</sup>.

### **Badania własne dotyczące dorosłości**

Zainteresowanie autora niniejszego artykułu tematem dorosłości znajduje swój początek w pracy magisterskiej pt. *Stawanie się dorosłym (w świetle badań diagnostycznych)*<sup>4</sup> (2008). Postawiono wówczas następujące problemy badawcze:

1. Co sprawia, że badani czują się lub nie czują się osobami dorosłymi?
2. Które czynniki najsilniej determinują jednostkowe poczucie dorosłości badanych osób?
3. Jaki jest osobisty stosunek badanych do stawania się dorosłym? Czy dorosłość jest pożądaną wartością i dlaczego?

Badania przeprowadzono metodą indywidualnych przypadków z wykorzystaniem techniki wywiadu. Próbę badawczą stanowiły osoby w wieku od 17 do 33 lat. Takiego doboru dokonano na podstawie koncepcji Levinsona, w której autor we wczesnej dorosłości wyróżnia okres nowicjatu w świecie dorosłych, przypadający właśnie na okres 17–33 lat, charakteryzujący się tym, że w tym czasie dochodzi do kształtowania się u człowieka Marzenia<sup>5</sup>, tj. wyobrażenia celu swojego życia oraz podjęcia działań prowadzących do jego realizacji. Choć badania nie podejmowały zagadnienia Marzenia, to jego kontekst znakomicie wiąże się i uzupełnia z problematyką badawczą. W wyniku<sup>6</sup> analizy i interpretacji otrzymanego materiału uzyskano typologię dzielącą całość badanej populacji, tj. trzydzieści przypadków na cztery typy. Kryterium podziału stanowiło skrzyżowanie dwóch elementów: subiektywnego poczucia własnej dorosłości oraz indywidualnej oceny, czy dorosłość jest pożądaną wartością.

Typy zostały zaprezentowane jako sylwetki, czyli cztery modelowe portrety osób dorosłych lub stających się dorosłymi. Wyodrębniając je, autor miał świadomość tego, że prezentowany obraz nie jest skończoną kompletną całością,

<sup>3</sup> Każdy z nich bogato rozwinięty w tekście źródłowym.

<sup>4</sup> Praca została napisana w Zakładzie Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego pod kierunkiem prof. nadzw. dr hab. Elżbiety Dubas.

<sup>5</sup> Pisownia wielką literą podana jest za autorem.

<sup>6</sup> Wyniki badań nie były dotąd publikowane.

a jedynie akcentuje niektóre, choć dość istotne, zjawiska związane z dorosłością. Poszczególne sylwetki zostały uporządkowane pod względem liczebności osób, które odpowiadają danemu wizerunkowi, zaczynając od „najpopularniejszego”. Oczywiście, niektóre osoby podlegają danemu modelowi w większym, inne w mniejszym stopniu, cechując się jedynie niektórymi opisanymi poniżej elementami.

*Sylwetka nr 1 – Słabe poczucie dorosłości, silne przekonanie o wartości dorosłości.*

Postać, która podlega pod najczęściej prezentowaną postawę wobec dorosłości, posiada następującą charakterystykę. Jest to osoba, która nie jest do końca przekonana, czy już jest dorosła. Najczęściej odczuwa tę dorosłość jako niepełną, niespełnioną w jakimś zakresie. Zwykle jest to osoba pracująca, która od niedawna jest w związku małżeńskim lub dopiero planuje założenie własnej rodziny, mieszka samodzielnie lub u rodziców. Nie ma własnych dzieci. Często kontynuuje jeszcze naukę na studiach lub jakichś dodatkowych kursach.

Niemniej dorosłość jawi się jej jako wartość pożyteczna, pożądana. Osoba ta chce być dorosła, nie obawia się wyzwań z nią związanych. Jednocześnie nie próbuje szczególnie przyspieszać procesu dorastania. Dominująca postawa zdaje się wyrażać hasło: „Wszystko w swoim czasie”. Nie spieszy się z dorastaniem, ale i nie unika kolejnych stawianych przed nią zadań. Jest świadoma zarówno swoich osiągnięć, jak i braków na drodze stawiania się dorosłym. Spośród 30 respondentów do tej grupy zaliczono 9 osób.

*Sylwetka nr 2 – Słabe poczucie dorosłości, słabe przekonanie o wartości dorosłości.*

Właściwością prezentowanej tu postaci jest dość słabe poczucie dorosłości i negatywny do niej stosunek. Osoba ta najczęściej została „zaskoczona” własną dorosłością i zadaniami przed nią stawianymi. Niechętnie wykonuje nałożone na nią obowiązki, jakby tęskniąc za beztronską lat dziecięcych. Zwykle ma doświadczenia zawodowe, ale pracę chętnie zmienia, wciąż poszukując swojego miejsca. Mieszka najczęściej z rodzicami, a jeśli oddzielnie, to unika samotności. Plany dotyczące przyszłości ma niejasne i nieprecyzyjne.

Dorosłość jest przez tę osobę oceniana co najwyżej neutralnie, niewiele dostrzega w niej pozytywów. Spogląda na nią przez pryzmat obowiązków, powinności i ograniczeń. Nawet jeśli dostrzega jakieś zalety bycia dorosłym, wydaje się, że nie umie ich w pełni wykorzystać. Ma nadzieję coś zmienić, ale niewiele w tym kierunku robi, obawiając się o konsekwencje. Wypowiedzi tych osób bywają niespójne, a nawet nieraz sprzeczne w niektórych elementach. Do wszelkich refleksji na temat dorosłości dochodzi niechętnie, o własnych przeżyciach mówi zdawkowo, bez przekonania. Spośród 30 respondentów do tej grupy zaliczono 8 osób.

*Sylwetka nr 3 – Silne poczucie dorosłości, silne przekonanie o wartości dorosłości.*

Ta postać to osoba o silnym przekonaniu o własnej dorosłości i u której można zauważyć wyraźne zadowolenie z tego stanu. Najczęściej jest to osoba w związku małżeńskim. Niejednokrotnie jest rodzicem. Należy do najstarszej grupy respondentów, ma spore doświadczenie zawodowe. Z pracy i swojego statusu społecznego jest zadowolona. Zwykle posiada wykształcenie wyższe, natomiast chętnie

podejmuje się samodzielnego kształcenia w interesujących ją dziedzinach. Jest pewna i w pełni przekonana o swojej dorosłości. W działaniu jest zdecydowana i przedsiębiorcza.

Dorosłe życie postrzega przede wszystkim w dobrym świetle. Zauważa jego mankamenty i wady, ale nie mają one decydującego wpływu. Dorosłość to szansa, okazja do podejmowania wyzwań i osiągnięcia sukcesów. Człowiek o podobnej charakterystyce jest szczęśliwy, zadowolony z tego, że jest dorosły. Posiada wiedzę, która pozwala mu na osiągnięcie kolejnych szczytów w rozwoju. Spośród 30 respondentów do tej grupy zaliczono 7 osób.

*Sylwetka nr 4 – Silne poczucie dorosłości, słabe przekonanie o wartości dorosłości.*

W charakterystyce tej sylwetki należy zwrócić uwagę na silne poczucie dorosłości i nikłe z tego faktu zadowolenie. Osoba, która podlega takiemu obrazowi, doświadczyła już w swoim dorosłym życiu licznych rozczarowań w związku z wydarzeniami kojarzonymi z dorosłością, takimi jak praca, zawarcie małżeństwa itp. O swojej dorosłości myśli jako o pełnej, ale znaczonej przykrymi doświadczeniami. W przyszłość patrzy z pesymizmem. Uważa, że nic lepszego już się nie może stać.

Dorosłość nie jest u takiego człowieka czymś szczególnie pożądanym. Wiąże się przede wszystkim z odebraniem dziecięcej swobody i bez troski oraz wypełnieniem codzienności poważnymi sprawami, obowiązkami i problemami nie do rozwiązania. Pozytywne aspekty dorosłości giną w natłoku codziennych monotonicznych czynności. Spośród 30 respondentów do tej grupy zaliczono 6 osób.

W konsekwencji uzyskanej wiedzy autor doszedł do przekonania, że istnieje potrzeba zainteresowania się tematem przygotowania do dorosłości. Złożyły się na nie (owo przekonanie) następujące przesłanki.

Przede wszystkim badania ujawniły zaskakująco wysoki odsetek zarówno przypadków osób, które pomimo wieku i statusu społecznego nie określają siebie jako osób dorosłych, jak i tych (i, być może, zwłaszcza tych), którzy uważają dorosłość za niepożądaną. Poza tym, odnosząc częściowe wyniki badań do wyżej przytoczonych koncepcji dorosłości, można zauważyć niepokojące niezgodności pomiędzy teorią a subiektywnym odczuciem respondentów. Po pierwsze zadania rozwojowe przypadające na okres dorosłości nierzadko odbierane były nie jako szansa rozwojowa, ale niewygodny i uciążliwy obowiązek. Po drugie wydaje się, że kryzys tożsamości, który powinien był wystąpić u badanych osób, u dużej części z nich albo nie został jeszcze rozwiązany, albo przynajmniej w jego przebiegu i wyniku nie podjęto próby określenia siebie jako osoby dorosłej. Oczywiście, przytoczone badania nie wkraczały w problematykę tożsamości rozumianą zgodnie z psychodynamiczną koncepcją Eriksona, ale fakt, że wiele z badanych osób nie potrafiło czy też nie chciało określić siebie jako osoby dorosłe, jest wystarczającą przesłanką do powyższej hipotezy. Po trzecie żaden z przeprowadzonych wywiadów nie przyniósł narracji dowodzącej, że dorosłość jest przez respondentów traktowana jako ciągłe stawanie się dorosłym – zgodne z dynamicznym ujęciem andragogicznym.



Tak sformułowane hipotezy stały się podstawą do uogólnionego przypuszczenia: zagadnienie dorosłości nie jest wystarczająco obecne w świadomości młodych ludzi. Instytucje, od których należałoby oczekiwać wychowania i edukacji w zakresie dorosłości, takie jak szkoła czy rodzina, nie wywiązują się z tego zadania w wystarczającym stopniu. Młodzi ludzie są zaskakiwani wyzwaniem dorosłości i nie czują się odpowiednio do niej przygotowani. Te przypuszczenia skłoniły autora do podjęcia tematyki przygotowania do dorosłości w praktycznym wymiarze. Co ważne, stawiane hipotezy okazały się całkowicie zasadne.

### **Działania praktyczne podejmowane w zakresie przygotowania do dorosłości**

Poniżej zostały przedstawione działania autora obejmujące próby nadania przedstawionej wyżej problematyce przygotowania do dorosłości kształtu praktycznych działań w formie zajęć edukacyjnych. Wszystkie łączy wspólny temat przygotowania do dorosłości, choć często odmiennie ujęty – stosownie do grupy, do której jest skierowany.

Najważniejszym wyzwaniem był wolontariat obejmujący wielogodzinny cykl zajęć edukacyjnych realizowanych w szkołach średnich w małych miejscowościach województwa łódzkiego. Zajęcia odbywały się na miejscu w placówkach raz w tygodniu przez kilka lekcji i obejmowały zawsze jedną klasę. Kolejnym działaniem realizowanym raz do roku od kilku lat są warsztaty dla uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych odbywające się przy okazji Festiwalu Nauki, Techniki i Sztuki przygotowywane przez pracowników Zakładu Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, w tym przez autora. Są to zajęcia praktyczne, około trzygodzinne, w których uczestniczy zwykle jedna klasa. Problematyka przygotowania do dorosłości – choć w dużo bardziej zaawansowanym kształcie i teoretycznym kontekście jest też podejmowana przez autora w na zajęciach z andragogiki na studiach o kierunku pedagogika, a także na zajęciach przygotowujących nauczycieli przedmiotowych w ramach obowiązkowego bloku przedmiotów pedagogicznych i dydaktycznych realizowanych na studiach na różnych wydziałach Uniwersytetu Łódzkiego, gdzie autor prowadzi zajęcia. Wreszcie należy wspomnieć, że Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego oferuje podobne warsztaty dla szkół w ramach działań Uniwersytetu Zawsze Otwartego.

Choć prowadzone zajęcia nigdy nie miały charakteru diagnostycznego w pełnym metodologicznym znaczeniu, to przyniosły niewątpliwie ważną obserwację i powtarzającą się opinię uczestników: mianowicie – problematyka dorosłości i przygotowania do niej nie jest poruszana ani w szkole, ani przez rodziców czy opiekunów, ani w żadnym innym środowisku. Zapewne byłoby błędem przypuszczać, że dzieci i młodzież zupełnie nie są przygotowywane do dorosłości, to jednak wydaje się pewne, że wszelkie działania, które się w tym kierunku podejmuje, nie mają oczywistego przesłania. W świadomości młodych ludzi nie wybrzmiewa przekaz, który by ich wzmacniał w przekonaniu, że to, czego się uczą, jakich

nabywają umiejętności, jakie kształtują postawy, służy możliwości określenia siebie w którymś momencie swojego życia jako osoby dorosłej oraz sprostaniu wyzwaniom, które dorosłość przyniesie. Nie czują się przygotowywani przez nikogo, nikt nie podejmuje tematu dorosłości w rozmowach czy na lekcjach, tego, czym ona jest ani jak należy ją traktować.

Oczywiście, nie służy to przyjmowaniu postaw wewnątrzsterownych, chęci decydowania o sobie, kreowania własnej przyszłości. Brak przekonania o własnej dorosłości lub przynajmniej jasnego podążania ku niej wzmagają postawy zachowawcze, zrzekanie się odpowiedzialności i samodzielności. Wobec powyższych obserwacji tym bardziej wydaje się zasadne podejmowanie wszelkich prób działań edukacyjnych, zmierzających do rozpowszechniania wiedzy o dorosłości i kształtowania postaw sprzyjających przychylnemu jej traktowaniu.

Poniżej przedstawiono powstałą na bazie opisanych doświadczeń propozycję struktury zajęć dydaktycznych, która w nadziei autora może stać się inspiracją dla Czytelników chcących zająć się niniejszą problematyką. Całkowity kształt zajęć jest, oczywiście, zależny od wielu czynników, choćby takich jak wiek uczestników zajęć, czas trwania i dostępne metody. Jednak zasadniczo wydaje się korzystne przeprowadzenie następujących trzech faz:

1. Zdefiniowanie dorosłości przez uczestników. Określenie, czym ona jest, co się na nią składa. Zwykle uczniom łatwo przychodzi wskazanie atrybutów dorosłości, jej widzialnych przejawów. W tej fazie można wykorzystać metodę burzy mózgów lub inne, wspierające gromadzenie spostrzeżeń i myśli. Dobrze, jeśli sami uczestnicy próbują uporządkować swoje skojarzenia i dotychczasową wiedzę, by nadać definicji jasny kształt. Na koniec tej fazy można odnieść uzyskane rezultaty do wiedzy teoretycznej, choćby do cytowanej w niniejszym artykule.
2. Subiektywne wartościowanie dorosłości. W tej fazie uczestnicy mają odnieść się do stworzonej przez siebie definicji, a zwłaszcza do kluczowych elementów, które ją konstytuują, aby odpowiedzieć na pytanie: *co w dorosłości uważam za pożądane, a co niepożądane?* W ten sposób uczniowie nadają znaczenie i sens temu, co stworzyli i określają swój własny stosunek do dorosłości. Szczególnie polecaną metodą w tej fazie jest dyskusja.
3. Podjęcie indywidualnych projektów dotyczących przygotowania do dorosłości. Uczestnicy zajęć próbują znaleźć praktyczne rozwiązanie ujawnionych dylematów, odpowiadając na dwa pytania: *co mogę zrobić, aby osiągnąć to, co uważam w dorosłości za pożądane?* oraz *jak zniwelować negatywne skutki tego, co niepożądane?* Ponieważ zagadnienie dorosłości jest bardzo złożone, być może uczestnicy zajęć zechcą się skoncentrować na wybranych aspektach dorosłości, zwłaszcza tych, które uznają za najważniejsze. Ich porządkowaniu może posłużyć piętnaście wymiarów dojrzałości cytowanych we wcześniejszym fragmencie artykułu. Niemniej ważne jest, aby bez względu na decyzje proceduralne nie traktować dorosłości jako zbioru odrębnych kategorii, ale właśnie kompleksowo i łącznie.

## Bibliografia

1. Brzezińska A. (2005), *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
2. Dubas E. (1981), *Dorosłość i jej osiągnięcie*, „Oświata Dorosłych”, nr 7.
3. Dubas E. (2001), *Dorosłość w perspektywie dojrzałości (na przykładzie autobiograficznych refleksji studentów pedagogiki o specjalności oświata dorosłych)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi”, nr 3.
4. Dubas E. (2005), *Andragogiczne poszukiwania rozumienia dorosłości*, [w:] E. Dubas (red.), *Człowiek dorosły – istota /nie/znana?*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Łódź – Płock.
5. Erikson E. (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
6. Pietrański Z. (1996), *Rozwój dorosłych*, [w:] Wujek T. (red.) *Wprowadzenie do andragogiki*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.
7. Urbański R. (1986), *Problem dorosłości i podmiotowości w andragogice*, „Oświata Dorosłych”, nr 7.

### Preparation for the adulthood as a current problem of andragogy

**Key words:** adulthood, preparation for the adulthood, andragogy.

**Summary:** The article raises the subject of preparation for the adulthood and situates it as a problem of andragogy. In the text the author quotes unpublished outcomes of research which was done as a part of master's dissertation entitled: 'Becoming an adult' which became the reason of author's interest in the issue of preparation for the adulthood both in theoretical and practical aspect. The second facet resulted in very many educational activities and general description will be found in this article by the reader.

Dane do korespondencji:

**Mgr Wojciech Świtalski – asystent**

Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej

Uniwersytet Łódzki

ul. Pomorska 46/48

91-408 Łódź

e-mail: wojswi@uni.lodz.pl



**Iga Kowalska**

## **SYTUACJA PRZEJŚCIA NA EMERYTURĘ (W ŚWIETLE BADAŃ DIAGNOSTYCZNYCH)**

**Słowa kluczowe:** przejście na emeryturę, emerytura, andragogika, geragogika.

**Streszczenie:** Przejście na emeryturę najczęściej jest utożsamiane z zakończeniem okresu aktywności zawodowej i początkiem okresu starości. Jest ono przejściem z życia zawodowego w stan spoczynku. Emerytura może stać się początkiem nowej sytuacji psychicznej, społecznej, rodzinnej, ekonomicznej. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na pewne aspekty procesu przechodzenia na emeryturę. Szczególnie istotny staje się sam moment przejścia i okoliczności, jakie mu towarzyszą. Autorka prezentuje wybrane wyniki badań diagnostycznych obrazujące złożoność sytuacji przejścia na emeryturę. Na ich podstawie zostały wyróżnione trzy wzory doświadczania przejścia na emeryturę, tego jak może zostać ono przeżyte i w jaki sposób wpłynąć na życie emeryta.

### **Wprowadzenie**

Emeryturę można postrzegać jako moment zakończenia pracy zawodowej. Chwila przejścia na emeryturę może nastąpić w dowolnym momencie po osiągnięciu przez ubezpieczonego minimalnego wieku emerytalnego, wynoszącego do końca 2012 roku 60 lat dla kobiet i 65 lat dla mężczyzn. Z dniem 1 stycznia 2013 roku weszły w życie przepisy emerytalne, które wprowadzają stopniowe podwyższanie wieku emerytalnego dla kobiet i mężczyzn do 67 lat (Dz.U. Nr 162, poz. 1018 z późn. zm., Dz. U. z dnia 6 czerwca 2012 r., poz. 637). Emerytem jest osoba, *która po przepracowaniu ustawowo wymaganej liczby lat i osiągnięciu określonego wieku zaprzestała wykonywania pracy zawodowej w zamian za świadczenia emerytalne z tytułu dawnej pracy. W znaczeniu prawnym – osoba mająca ustalone prawo do emerytury* (Zych 2007, s. 50). Emerytura jest więc także dożywotnim świadczeniem pieniężnym, wypłacanym okresowo po spełnieniu określonych ustawą wymagań.

Zakończenie aktywności zawodowej i przejście na emeryturę otwiera nowy etap w życiu człowieka. Granica wieku emerytalnego bywa utożsamiana z okresem starości, a przejście na emeryturę staje się *początkiem nowej sytuacji psychicznej, społecznej, a często również ekonomicznej. Wiąże się to bezpośrednio z zamianą ról społecznych: człowiek dotychczas aktywny zawodowo staje się zawodowo bierny (...). Zjawisko to ma charakter uniwersalny, wiąże się z biologicznym*

*cyklem życia ludzkiego, z zastępowaniem jednego pokolenia przez drugie* (Wawrzyniak 2009, s. 22). Przejście na emeryturę przez badaczy postrzegane jest jako proces rozwojowy, dokonujący się stopniowo w pewnym przedziale czasu. Nie jest to wydarzenie jednorazowe i definitywne. Według Roberta C. Atchley'a proces przechodzenia na emeryturę składa się z siedmiu faz, jednak nie wszyscy ludzie muszą przejść przez każdą z nich. Faza 1 – oddalona w czasie. Związana jest z wiekiem średnim, wówczas większość ludzi jest aktywna zawodowo i zaangażowana w wykonywaną pracę, a emerytura jawi im się jako coś odległego, niewyraźnego. W tym okresie przygotowanie do emerytury nie występuje, ewentualnie jest podejmowane w bardzo ograniczonym zakresie. Faza 2 – przedemerytalna. To okres zbliżania się do emerytury, w którym ludzie często myślą o niej oraz planują swoje życie po zakończeniu pracy zawodowej. Faza 3 – miesiąca miodowego. Przejście na emeryturę początkowo niesie ze sobą radość, nadzieję. Następuje próba urzeczywistnienia wcześniejszych planów i oczekiwań związanych z życiem na emeryturze. Faza 4 – rozczarowania. Jeśli podejmowana aktywność i realizacja planów nie jest zadowalająca, emeryt odczuwa rezygnację, jest zawiedziony. Faza 5 – zmiany kierunku. Po doświadczeniu rozczarowania dotychczasowym życiem na emeryturze człowiek stopniowo zdaje sobie sprawę z realnego obrazu emerytury, myśli o przyszłości oraz zastanawia się nad alternatywnymi, możliwymi do zrealizowania scenariuszami. Faza 6 – stabilizacji. Związana jest z wypracowywaniem pewnych rutynowych działań, sposobów zachowania na emeryturze. To etap, w którym człowiek jest dobrze przystosowany do roli emeryta, świadomy swoich możliwości i ograniczeń. Na ich podstawie ukierunkowuje swoją aktywność. Faza 7 – końcowa. Związana z zakończeniem roli emeryta np. w wyniku choroby, braku samodzielności czy podjęcia na nowo roli pracownika (Birch 2005).

W koncepcji Roberta Havighursta przystosowanie się do przejścia na emeryturę jest traktowane jako zadanie rozwojowe okresu później dorosłości. Wiąże się z koniecznością wypracowywania nowego stylu życia na emeryturze (przy uwzględnieniu spadku dochodów), z akceptacją siebie w roli emeryta i w roli człowieka starego, również z koniecznością podtrzymywania jak i zawierania nowych, satysfakcjonujących kontaktów społecznych. W podobny sposób – jako zadanie rozwojowe – emeryturę traktuje Robert G. Peck. Uważa on, że rozwój w okresie starości uzależniony jest od tego, jak jednostka poradzi sobie z trzema zadaniami rozwojowymi: obniżaniem się sprawności fizycznej, nieuchronnością śmierci i z problemem przejścia na emeryturę. Pomyślne rozwiązanie problemu zakończenia pracy zawodowej to odnalezienie poczucia zadowolenia w innej dziedzinie i umiejętność wyrażenia siebie w sposób niezwiązany z rolą zawodową. Zwiększa to szanse na szczęśliwe życie w starości i lepsze przystosowanie do niej (Birch 2005; Przetacznik-Gierkowska 2000; Appelt, Izdebska-Brzezińska, Ziółkowska 2008).

Barbara Szatur-Jaworska przejście na emeryturę zaliczyła do krytycznych zdarzeń życiowych (sytuacji kryzysowych) w starości. Kryzysy rozwojowe (sytuacje rozwojowe) to punkty zwrotne w życiu człowieka. Bardzo często



wywołują zmianę stylu życia poprzez przewartościowanie, restrukturyzację życiowych celów. Przejście na emeryturę może stać się takim punktem zwrotnym, gdyż związane jest ze stratą. Przede wszystkim następuje utrata roli zawodowej. Praca zawodowa uważana jest za wartość w życiu człowieka dorosłego. Zygmunt Wiatrowski aktywność zawodową postrzega jako dominujący przejaw aktywności i tożsamości każdej jednostki. Praca bywa wyznacznikiem statusu społecznego, stanowi także źródło zabezpieczenia materialnego (Wiatrowski 2009). Zakończenie pracy zawodowej wiąże się ze zmianą układów i warunków życia. Nowa sytuacja życiowa może stać się źródłem problemów dla emeryta. Do najczęstszych trudności w adaptacji do emerytury zalicza się: zmniejszenie lub utratę satysfakcjonujących kontaktów społecznych (Halicki 2010), żal spowodowany utratą ważnej dziedziny aktywności życiowej, spadek prestiżu społecznego i rodzinnego (Leszczyńska-Rejchert 2005), poczucie bezużyteczności, brak motywacji do działania, nieumiejętność wykorzystania czasu, który dotychczas był przeznaczony na pracę zawodową (Niezabitowski 2007; Tokaj 2000), obniżenie sytuacji materialnej (Trafiałek 1998), pogarszający się stan zdrowia (Bee 2000). Emerytura jest uważana za podstawowy czynnik kryzysogenny, zmusza człowieka do zmian, do spojrzenia z innej niż dotychczas perspektywy na przyszłość. Przejście na emeryturę bywa nazywane »gilotypną emerytalną«. Oznacza wówczas brak pomysłu na siebie, nieumiejętność odnalezienia się w nowej sytuacji, stopniowe pogarszanie samopoczucia. Z czasem może pojawić się depresja i znaczne pogorszenie stanu zdrowia (Szatur-Jaworska, Błędowski, Dziegielewska 2006). Negatywny wymiar przejścia na emeryturę nie jest zjawiskiem uniwersalnym. Niewątpliwie zakończenie okresu aktywności zawodowej jest źródłem wielu zmian w życiu człowieka. Doświadczone zmiany mogą być postrzegane przez jednostkę także jako pozytywne, związane np. z możliwością odpoczynku, realizacji zainteresowań czy wcześniej poczynionych planów.

Przejście na emeryturę może mieć także znaczenie symboliczne. Emerytura staje się społecznym wyznacznikiem starości. Rozstanie się z pracą zawodową może skłaniać do myślenia o własnej starości i skończoności życia. Symboliczne znaczenie emerytury to także egzystencjalna refleksja nad sensem życia, powiązana z dokonywaniem bilansu życia (Halicka 2004; Halicki 2010). Rezultat bilansu życia może wpłynąć na postawy wobec własnej emerytury i starości. Emerytura może zostać odebrana jako wejście w ostatnią fazę życia, zmierzającą ku jego smutnemu końcowi, jako początek nowego, radosnego okresu w życiu będącego źródłem wolności, stwarzającego możliwości realizacji planów i marzeń, na które we wcześniejszych etapach życia nie starczyło czasu, jako brak zmian w dotychczasowym życiu (jeśli praca zawodowa jest nadal wykonywana), a także jako utrata głównej dziedziny aktywności powodująca utratę sensu życia. (Leszczyńska-Rejchert 2005). To, jak przejście na emeryturę zostanie przeżyte, zapamiętane, jakie okoliczności będą mu towarzyszyć, może wpłynąć na adaptację do emerytury i akceptację siebie w roli emeryta.

## Zarys koncepcji badań własnych

Pozostała część tekstu została opracowana w oparciu o materiał badawczy zgromadzony podczas przygotowywania pracy magisterskiej: *Przejście na emeryturę w opiniach badanych seniorów*<sup>1</sup>. Główny problem badawczy pracy stanowiło pytanie: Czym charakteryzuje się sytuacja przejścia na emeryturę na przykładzie badanych osób? Problemami szczegółowymi uwzględniającymi pełny obraz sytuacji przejścia na emeryturę były pytania: Jak badani pamiętają swoje przejście na emeryturę? Jak przebiegał proces przygotowywania się do przejścia na emeryturę w świetle doświadczeń badanych osób? W jaki sposób wykonywana praca zawodowa wpływała na doświadczenie emerytury u badanych osób? Jakie zmiany dostrzegają badani, porównując swoje życie przed i po przejściu na emeryturę? Czym charakteryzuje się życie badanych po przejściu na emeryturę? Dla badacza istotne było to, w jaki sposób badani opowiadali o swoim przejściu na emeryturę, jak ono wyglądało i jakie okoliczności mu towarzyszyły.

Zastosowaną metodą badawczą była metoda indywidualnych przypadków, techniką wywiad nieskategoryzowany oparty na przygotowanych dyspozycjach (Pilch, Bauman, 2010). Badania zostały przeprowadzone w okresie od połowy października 2012 roku do końca grudnia 2012 roku. Wzięło w nich udział 27 respondentów. Zgodnie z założeniami byli to emeryci z krótkim stażem, gdyż czas, jaki upłynął od momentu ich przejścia na emeryturę oscylował pomiędzy 8 a 32 miesiącami. Badaną populację stanowiło 18 kobiet i 9 mężczyzn. Grupa badawcza była bardzo zróżnicowana pod względem wieku. Najmłodszy respondent miał 55 lat, najstarszy 72 lata. Spośród badanych 9 skorzystało z możliwości przejścia na wcześniejszą emeryturę, a 14 mimo osiągnięcia wieku emerytalnego kontynuuje lub kontynuowało przez jakiś czas pracę zawodową. Wiek badanych nie miał większego wpływu na udzielane przez nich odpowiedzi, istotne za to były przyczyny, jakie kierowały badanymi przy podejmowaniu decyzji o przejściu na emeryturę, czy też o kontynuowaniu pracy zawodowej. Badania miały charakter pilotażowy. Niezbyt szeroki zasięg treściowy i ilościowy badań na pewno nie wyczerpuje złożoności procesu przechodzenia na emeryturę i nie pozwala na wysuwanie globalnych wniosków. Wyniki badań zwróciły jedynie uwagę na to, czym może charakteryzować się sytuacja przejścia na emeryturę.

### Moment przejścia na emeryturę

Zakończenie aktywności zawodowej i pożegnanie z miejscem pracy można postrzegać jako rytuał przejścia. Obejmuje on tradycje, zwyczaje zachowań w sytuacji, gdy jeden z pracowników odchodzi na emeryturę. Na podstawie opowieści

<sup>1</sup> Iga Kowalska, *Przejście na emeryturę w opiniach badanych seniorów*, praca magisterska napisana w Zakładzie Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego pod kierownictwem prof. Elżbiety Dubas, Łódź 2013.

respondentów wyróżniono cztery wzory momentu przejścia na emeryturę. Należą do nich: oficjalne pożegnanie w miejscu pracy, powielane w przypadku odchodzenia na emeryturę kolejnych pracowników, skromne pożegnanie w gronie najbliższych współpracowników, niechęć i brak zwyczaju pożegnań pracowników, którzy wkrótce mają przejść na emeryturę, jak również przejście na emeryturę, które zawężone jest tylko do strony formalnej.

1) **Oficjalne pożegnanie.** Najlicniejszą grupę respondentów stanowiły osoby, których rozstanie z pracą zawodową można określić jako osadzone w tradycji danego zakładu pracy. W taki sposób swoje przejście na emeryturę przeżyło 10 respondentów, mówili oni: *No u nas w pracy to tradycją były pożegnania emerytów, przygotowali mi poczęstunek, zaproszone były władze i koleżeństwo, prezenty dostałam bardzo sympatyczne... i w ogóle było bardzo sympatycznie, człowiek trochę zmiękł... tak... miękko na sercu się zrobiło (...)* (K, 55, Ś)<sup>2</sup>, inna z badanych powiedziała *No zaczęło się to balem w pracy, tak, tak, więc ponieważ ja w pracy miałam no, myślę, że bardzo dobrą atmosferę i wydaje mi się, że mnie lubili ludzie, więc bez mojej wiedzy napisali mi wiersz, (...) i poczęstunek (...), kupili mi zegarek i to nawet taki całkiem niezły tak, także było bardzo miło tak, cała dyrekcja była, także uważam, że to był taki bardzo miły dla mnie moment (...)* (K, 64, Ś), przykład innej wypowiedzi to *Zrobiłam pożegnanie. Ciasto, cukierki, takie tam słodkie smakołyki. Skromnie było, ale przyszło dużo osób. Każdy powiedział miłe słowo, poczęstował się i wrócił do pracy. A dyrekcja podziękowała za lata współpracy. A no i bym zapomniała, bo przecież (...) to dostałam naszyjnik na pamiątkę* (K, 61, Ś). W przypadku miejsc pracy, w których tradycje pożegnań osób przechodzących na emeryturę występują, można zaobserwować spotkania liczniejszego grona pracowników. Panuje na nich miła, życzliwa atmosfera, przyszłemu emerytowi wręcza się prezent, pamiątkę, a przede wszystkim składa podziękowania za lata pracy i życzy pomyślności na nowym etapie życia.

2) **Skromne spotkanie w gronie najbliższych współpracowników.** Nie wynika ze zwyczajów obowiązujących w zakładzie pracy, ale bardziej z życzliwości i sympatii, przejawianej w stosunku do emeryta. Taka sytuacja miała miejsce w przypadku 4 badanych osób. Jeden z respondentów mówił: *No ostatni dzień w pracy dosyć miłe wspominam, współtowarzysze niedoli w pracy, zrobili składkę, kupili mi prezent, taki kryształ, no puchar właściwie. Mały poczęstunek był, taki na słodko ciasta, napoje, szampan, no i było miło. Takie było pożegnanie dla mnie tak z tymi, co najlepiej się żyło* (M, 62, Ś), inny z badanych powiedział: *W pracy no to takie małe było pożegnanie, usiedliśmy sobie tam na dole w szatni, tego ostatniego dnia, no i pojedliśmy trochę, ja kupiłem ciasto, coś tam wypiliśmy tak symbolicznie, tylko tak dla pięciu osób. Dyrekcja i administratorka to tylko już wcześniej mi tak oficjalnie podziękowały. A reszta to nawet pewnie nie wie, że odeszłem, jak zobaczą nowego*

<sup>2</sup> (K, 55, Ś) – skrót oznaczający osobę badaną, w tym przypadku kobietę, w wieku 55 lat z wykształceniem średnim. M będzie charakteryzowało mężczyzn, W wykształcenie wyższe, Z wykształcenie zasadnicze, P wykształcenie podstawowe.

*konserwatora to się domyślą* (M, 66, Ś). Pożegnalne spotkanie w nielicznym gronie osób, z którymi miało się najlepsze relacje, z jednej strony wydaje się być równie przyjazne i życzliwe jak oficjalne pożegnanie przygotowane przez większość współpracowników. Wspomnienia i połączone wraz nimi emocje, jakie ujawniały osoby, których przejście na emeryturę przyjęło postać skromnego spotkania również były raczej pozytywne. Jednak badani mogli doświadczyć pewnego rozczarowania będącego wynikiem odejścia z pracy, które pozostało niezauważone przez osoby, z którymi pracowali. Takie poczucie wydaje się ilustrować przytoczony powyżej fragment wypowiedzi, a szczególnie jej druga część (...) *a reszta to nawet pewnie nie wie, że odeszłem, jak zobaczą nowego konserwatora to się domyślą* (M, 66, Ś). Niezwrócenie uwagi na pracownika, który odchodzi na emeryturę może być przyczyną postrzegania przez niego swojej pracy jako nieistotnej i w niekorzystny sposób wpłynąć na jego wizję przyszłości, jak również na to, jakie myśli, odczucia będą mu towarzyszyć w sytuacji powrotu pamięcią do ostatnich lat pracy.

3) **Brak zwyczaju pożegnań pracowników.** Doświadczyło go 5 respondentów. Badani, którzy odeszli na emeryturę bez oficjalnych czy bardziej towarzyskich pożegnań, sprawiają wrażenie jakby zakład pracy przygotowywał ich do „cichego” odejścia. Wykazali się oni akceptacją takiego stanu rzeczy, mówili: *Pożegnania nie było, dyrekcja nie ma takiego zwyczaju* (K, 66, W), *Nic specjalnego to tam nie było, kupiłem cukierki i tyle, bez przesady, my nie obchodziliśmy ani imienin ani urodzin, nawet świąt w pracy to nie było* (M(b), 65, Ś). Miejsce pracy, które ogranicza kontakty nieformalne do minimum, w którym nie obchodzi się świąt czy jakichkolwiek uroczystości prawdopodobnie przyczynia się do tego, że w analogiczny, bezosobowy sposób traktuje się osobę przechodzącą na emeryturę. Możliwe, że spodziewając się takiego zakończenia swojej pracy zawodowej przyszli emeryci nie odczuwają żalu czy niezadowolenia z takiej formy pożegnania z pracą zawodową. Ich wspomnienie przejścia na emeryturę jest raczej rzeczowe, nieobfitujące w negatywne, ale również bez pozytywnych emocji.

4) **Formalność.** Dla 8 respondentów przejście na emeryturę było tylko zabiegiem formalnym, mającym służyć głównie otrzymywaniu świadczenia emerytalnego, przeważnie bez zaprzestania wykonywania pracy zarobkowej (niekoniecznie na tych samych zasadach, co przed przejściem na emeryturę). Badani mówili: *To nie był dzień to.... Może inaczej ja nie przeszedłem na emeryturę, ja emeryturę otrzymuję, ale pracuję nadal, o i to jest chyba najlepsza odpowiedź (...)* (M, 65, W), *U notariusza byliśmy, no i zapisaliśmy gospodarstwo synowi, poczęstowali nas kawą, cukierkami, a jak wróciliśmy to dalej tak samo wszystko* (K, 64, P). Pięciu z ośmiu respondentów w tej grupie to osoby, które prowadziły własną działalność gospodarczą lub też pracowały w rodzinnej firmie i przeszły na emeryturę z planami kontynuowania (choćby w minimalnym zakresie) swojej dotychczasowej pracy. Jeden z respondentów powiedział (...) *tu emerytura przychodzi, a ja i tak sobie dorabiam, nie mogę wystawiać rachunków, bo firma już nie istnieje, ale zawsze gdzieś coś tam dorobię* (M, 67, Ś). Przez tych badanych emerytura jest traktowana jako forma

zabezpieczenia finansowego, dająca poczucie bezpieczeństwa, niepowodująca znaczącej zmiany w podejmowanych rodzajach aktywności życiowej.

Wspomnienia osób badanych pozwoliły zarysować cztery odmienne wzory tego, jak może wyglądać przejście pracownika na emeryturę. Respondenci wskazywali także na to, co było dla nich szczególnie cenne w chwili przechodzenia na emeryturę. Najmilej wspomniane przez badanych były:

- dobra atmosfera w miejscu pracy w trakcie pożegnania osoby przechodzącej na emeryturę, atmosfera sprzyjająca bardziej spontanicznym zachowaniom – *Najmilsze to były toasty, nawet te oficjalne nie były złe* (M(a), 65, Ś),
- nieoficjalna część pożegnania zorganizowana poza miejscem pracy dla najbliższych osób – *Potem to był weekend, więc zaprosiłam z soboty na niedzielę kilka koleżanek z pracy, z którymi byłyśmy bardziej żyte. I to u mnie na działce, takie bardziej towarzyskie spotkanie to było, ale motywem przewodnim była moja emerytura* (K, 55, W),
- prezent, pamiątka otrzymana od współpracowników z okazji przejścia na emeryturę – *Najbardziej to wie pani, ucieszyłam się z tego albumu ze zdjęciami, bo to, taka pamiątka już na lata, będę zawsze mogła do tego wrócić i powspominać* (K, 65, W),
- powrót do domu, możliwość wyciszenia się, jak również świadomość, że obowiązek, jakim była praca zawodowa, nie musi być dłużej wypełniany – *Najmilszej sytuacji to nie pamiętam. Chyba moment, gdy wróciłam już do domu po tym pożegnaniu i było już po wszystkim* (K, 61, Ś).

Tym, co zajmuje szczególne miejsce w pamięci badanych i wpłynęło na ich doświadczenia przejścia na emeryturę są pozytywne reakcje innych osób. Radość, sympatyczne żarty, łzy wzruszenia to te elementy, o których badani mówili chętnie i z zaangażowaniem. Wydaje się, że przewaga pozytywnych uczuć może zapisać w pamięci moment przejścia na emeryturę jako dobrze przeżyte doświadczenie. Z przeprowadzonych wywiadów, ze sposobu, w jaki badani opowiadali o swoim ostatnim dniu w pracy, najbardziej pożądanym schematem przejścia na emeryturę wydaje się być to zauważone i docenione przez znaczną grupę współpracowników i przełożonych. Badani, którzy w ten sposób odeszli na emeryturę, wyrażają zadowolenie z takiej formy pożegnania, a ostatni dzień w pracy jest dla nich bardzo miłym wspomnieniem. Oficjalne pożegnanie, podziękowania mogą sprawić, że okres aktywności zawodowej zostanie w pewnym stopniu domknięty, co nie oznacza, że podzieli życie człowieka na aktywność zawodową i bierność emerytalną. Takie zakończenie pracy zawodowej może stać się bazą dla podejmowania nowych aktywności czy też innych niż dotychczas form zarobkowania. To, jak zostanie zorganizowane pożegnanie emeryta, w dużej mierze zależy od miejsca pracy, od tego, jakie panują w nim zwyczaje. Charakter miejsca pracy, typ instytucji nie jest jednak najważniejszy. Analizując miejsca pracy respondentów, można zaobserwować, że mniejsze i większe, prywatne i państwowe zakłady pracy mogą zarówno organizować oficjalne, tradycyjne, doceniane przez emerytów pożegnania, jak i nie przywiązywać do nich



wagi. Tym, co najważniejsze dla pomyślnego przeżycia przejścia na emeryturę, wydają się być relacje, jakie udało się zbudować w miejscu pracy, atmosfera pracy. Nawet jeśli z różnych przyczyn zakład pracy nie organizuje oficjalnych pożegnań, to jeśli pracownik był lubiany, osoby, z którymi pracował, będą starały się go docenić i pożegnać, dzięki czemu w zadowolający sposób może on zakończyć swoją aktywność zawodową.

## Wybrane aspekty procesu przechodzenia na emeryturę

### I. Związek pomiędzy pracą zawodową a doświadczeniem emerytury

Na podstawie zgromadzonych w trakcie prowadzenia badań, informacji dotyczących pracy zawodowej respondentów, starano się dostrzec związek pomiędzy wykonywaną pracą zawodową a doświadczeniem emerytury – przeżyciem przejścia na emeryturę i przystosowaniem się do życia na emeryturze. Tym, co w świetle przeprowadzonych badań wywiera największy wpływ na to doświadczenie, jest chęć do pracy. Analizując narracje badanych, można było dostrzec kilka następujących zależności. Jeśli osoba wyraża wolę, aby kontynuować pracę zawodową i może dalej pracować, nie zrezygnuje z aktywności zawodowej, która przynosi zadowolenie i poczucie spełnienia. Jeśli chęć do pracy występuje, ale z różnych przyczyn nie można kontynuować pracy, przejście na emeryturę jest sytuacją bardzo trudną, może także spowodować problemy z adaptacją do życia na emeryturze. Jeśli przejście na emeryturę nastąpiło z woli emeryta, był on gotowy na to, aby zakończyć pracę zawodową, można mówić o pozytywnym wpływie pracy zawodowej na doświadczenie emerytury. To, czy wykonywana praca ułatwi nową organizację życia na emeryturze i podejmowanie nowych form aktywności po przejściu na emeryturę, czy przyczyni się do tego, że życie będzie nadal toczyło się spokojnie z dnia na dzień, może zależeć od tego, jak wyglądało życie zawodowe (atmosfera w miejscu pracy, zaangażowanie w wypełnianie obowiązków zawodowych, zadowolenie z pracy itp.), jak również od wewnętrznych modeli życia emerytów.

### II. Przygotowanie do emerytury

W świetle przeprowadzonych badań przygotowanie do przejścia na emeryturę może wyrażać się w działaniach podejmowanych przez pracownika i pracodawcę. Ze strony pracownika obejmuje ono plany, motywy skłaniające do przejścia na emeryturę, także sposób myślenia o swojej emeryturze, czy dopełnienie niezbędnych formalności. Przygotowanie w formie zabezpieczenia finansowego występuje sporadycznie. Zakład pracy natomiast może wspierać emerytów po zakończeniu aktywności zawodowej, jak i w pewien sposób poprzez wewnętrzną politykę przechodzenia na emeryturę (np. poprzez organizowanie pożegnań pracowników) ułatwiać lub utrudniać odejście pracownika.

### III. Motywy przejścia na emeryturę

Przeprowadzone badania pozwoliły na wyróżnienie grupy pięciu głównych motywów skłaniających do zakończenia pracy zawodowej, czy też w świetle obowiązujących przepisów prawnych do przejścia na emeryturę. Należą do nich:



1) **Chęć przejścia na emeryturę.** Badani czekali na moment, w którym będą mogli przejść na emeryturę, mieli plany na przyszłość. Okres emerytury jawił im się jako czas zasłużony, na który zapracowali w trakcie aktywności zawodowej. O takim motywie przejścia na emeryturę mówiło w sposób następujący 8 respondentów: *Tak po prostu w tym wieku można odejść na emeryturę, to dobrze to zrobić (...)* (K, 60, W), *Chciałam odejść, czułam, że to ten czas, zresztą miałam co robić oprócz tej pracy* (K, 61, W).

2) **Możliwość przejścia na emeryturę na korzystnych warunkach, czerpanie dodatkowych zysków ze świadczenia emerytalnego.** Emerytura w tym przypadku była traktowana jako formalność, często nic niezmiennająca w życiu respondenta. W opiniach badanych po prostu opłacało się przejść na emeryturę. Taką postawę wobec własnej emerytury przejawiało 7 badanych osób, mówiły one: (...) *zresztą przepisy się miały zmieniać, więc tak sobie powiedziałam, że albo teraz albo będę odwlekać i jeszcze stracę szansę* (K, 60, W), *Dlaczego? Przede wszystkim, bo (...) mi się opłacało* (K, 55, Ś).

3) **Przyczyny niezależne od woli emeryta.** Z ich powodu na emeryturę przeszło 5 respondentów. Przyczyny te obejmują sytuacje życiowe, w jakich znaleźli się respondenci, jak również naciski ze strony przełożonych, które spowodowały rezygnację z pracy zawodowej i przejście na emeryturę. Badani opowiadali, cytując: *Musiałem przejść, bo te zmiany były w dyrekcji i nie miałem wyboru (...)* *ten dyrektor tak nalegał żebym odszedł* (M (b), 65, Ś), *No co miałam zrobić, musiałam odejść, nie chciałam a musiałam, zła byłam, bo to wszystko nie było w porządku, spakowałam się, oddałam klucze do szafek i wyszłam, to taki był mój ostatni dzień w pracy* (K, 71, Z). Osoby, które niejako zostały zmuszone do przejścia na emeryturę, odnosiły się do przyczyn zakończenia swojej pracy zawodowej z żalem i niechęcią. Niepozostawienie emerytowi wyboru uniemożliwiło mu przygotowanie się do przejścia na emeryturę czy choćby tylko wzbudzenia w sobie świadomości tego, że czas zakończenia pracy zawodowej wkrótce nastąpi. Mogło to przełożyć się na różne trudności, jakich doświadczył emeryt.

4) **Sytuacja rodzinna.** Skłoniła do przejścia na emeryturę 4 respondentów. W ich rodzinach pojawiały się okoliczności, na które odpowiedzią badanych była rezygnacja z pracy zawodowej po to, aby pomyślnie rozwiązać zaistniałą sytuację. Badani mówili: *Przeszłam, bo Zosia się urodziła, chciałam im pomóc. Anka nie miała urlopu, więc musiałam pomóc, z pracy odeszłam z dobrej woli, nikt mnie nie zmuszał* (K, 66, W), *I jeszcze pewnie bym pracowała, ale mąż Janek zaczął bardzo chorować, a ja jeszcze opiekowałam się Martynką wnuczką i mi żal go było zostawiać na te całe dni w domu samego. Bo to myślę sobie, nie ma sensu, bo on na działkę poszedł i szybko przyszedł i czekał na mnie, to ja myślę nie, tych pieniędzy to nigdy nie jest za dużo, ale życie jest też ważne* (K, 64, Ś).

5) **Zły stan zdrowia.** Był przyczyną odejścia z pracy 3 badanych osób, przykłady ich wypowiedzi to: *Jeszcze to kiepski stan zdrowia też trochę namieszał, bo podejrzewali, że ja raka płuc mam i zaraz szpital i operacja* (M, 68, Ś), *Stan zdrowia był taki, że nie czułem się już dobrze, a poza tym praca zrobiła się już nerwowa (...)* (M, 67,

Z). Trudno jest dostrzec zależność pomiędzy pogorszeniem stanu zdrowia, które przyczyniło się do decyzji o przejściu na emeryturę a wewnętrznym przeżyciem emerytury. Prawdopodobnie w tym przypadku bardzo dużo będzie zależało od indywidualnych cech osoby czy dodatkowych czynników, jakimi mogą być wsparcie rodziny, rokowania związane z chorobą, nastawienie do życia, sytuacja materialna, cechy osobowe i wiele innych.

## VI. Emocje przeżywane w momencie przejścia na emeryturę

Przejście na emeryturę, pożegnanie z pracą zawodową może wywoływać u emerytów różne odczucia. Wypowiedzi badanych osób ujawniły cztery grupy postaw emocjonalnych związanych przejściem na emeryturę.

1) **Ambiwalencja przeżywanych emocji.** Z jednej strony odczuwana jest radość z tego, że obowiązek, jakim jest praca zawodowa, przestaje być obowiązkiem. Ponadto obecna jest radość z samego pożegnania i atmosfery, jaka wytworzyła się ostatniego dnia w pracy. Z drugiej strony pojawia się smutek wynikający z tego, że pewien etap życia pozostawiany jest za sobą. Taką postawę przejawiało 9 badanych osób. Mówili oni: *Co czułam? Ostatniego dnia to lekki żal, że odchodzę i popłynęły łzy wzruszenia. Ale przede wszystkim to radość, że to w końcu koniec i będę miała czas dla siebie* (K, 61, Ś), *O, to było dużo śmiechu, żartów, ale i wzruszeń też, bo, bo to tak już jest, więc i ze śmiechu płakałam i też no z tego, że już nie będę pracować* (K, 60, W).

2) **Obojętność.** Przejście na emeryturę nie wywołuje większych emocji, przyjęte jest ze spokojem. Obojętność w momencie odchodzenia na emeryturę odczuło 9 respondentów, prawie wszyscy mieli konkretne plany dotyczące życia na emeryturze, co może tłumaczyć obojętny stosunek do zakończenia pracy zawodowej: *No i odeszłam, bez problemów, bez placzu, niektóre to tam przeżywały, ale ja to nie. No niektóre przeżywały może też, ale nie okazywały, ale ja to tak normalnie po prostu* (K, 56, Ś), *Jakoś za specjalnie to nie przeżywałam, zawsze sobie powtarzam, że jak trzeba coś zrobić to trzeba i już* (M, 67, Z).

3) **Poczucie ulgi, które wywołuje pewien rodzaj zadowolenia.** Taka postawa charakteryzowała 7 badanych, mówili oni: *Ja to chyba, tak najbardziej to ulgę czułem no, bo to, bo ja to miałem z tymi pracami w życiu różnie (...)* (M, 66, Ś), *(...) to było jedyne dobre wyjście, tu emerytura przychodzi, a ja i tak sobie dorabiam (...)* (M, 67, Ś), *Cieszyłem się, że nie muszę iść na rentę, a mogę iść już na emeryturę, bo nie miałem dobrego zdrowia wtedy* (M, 62, Ś). Przejście na emeryturę daje poczucie bezpieczeństwa i stabilności, otrzymywane świadczenie emerytalne jest zabezpieczeniem finansowym, dzięki czemu emeryci odczuwają zadowolenie, jak również większą chęć do podejmowania nowych form aktywności.

4) **Emocje negatywne.** Dla 2 badanych osób przejście na emeryturę miało wymiar wyłącznie negatywny. Odczuwały one żal, złość, poczucie niesprawiedliwości i krzywdy. Przejście na emeryturę zostało wymuszone, w przypadku jednej badanej przez pracodawcę, w przypadku drugiej przez sytuację rodzinną. Obie badane nie chciały odchodzić na emeryturę. Ponadto negatywne odczucia zostały zintensyfikowane przez konieczność zakończenia pracy zawodowej z dnia na

dzień. Mówiły one: *Żal mi trochę było, nie chciałam przecież odchodzić, no i zła byłam, bo to nie tak miało być tak żeby z dnia na dzień i to tak bez no jakiś skrupułów zwalniać* (K, 71, Z), *W 2012 zakończyłam działalność, bo ja to sklep prowadziłam razem z mężem, 7 grudnia 2011 zmarł mi mąż, 20 lat razem ten sklep prowadziliśmy, (...) i to taka ta moja już prawdziwa emerytura się wtedy zaczęła (...). Sam sklep to nie był wtedy dla mnie ważny, ale i Stefka stracić i sklep to....., sama całkiem zostałam (...)* (K, 72, Ś). Negatywne odczucia związane z przejściem na emeryturę nie sprzyjają pomyślnej adaptacji do roli emeryta i życia na emeryturze.

#### V. Zmiany w życiu wywołane przejściem na emeryturę

Zmiany, jakie może wywołać przejście na emeryturę, są trudne do uchwycenia, trudność sprawia także próba wskazania na określone prawidłowości. Analiza wyników badań pokazała, że stan zdrowia, sytuacja materialna, relacje społeczne, postrzeganie siebie mogą ulec zmianie po przejściu na emeryturę, jednak czy tak rzeczywiście się stanie i w jakim kierunku przebiegnie zmiana, zależy indywidualnie od danej osoby, jej potrzeb, doświadczeń, planów na przyszłość, uzyskiwanego społecznego wsparcia itp.

#### VI. Okres bezpośrednio po przejściu na emeryturę

Narracje badanych osób pozwoliły na wyodrębnienie trzech tendencji w zachowaniach przejawianych w pierwszym okresie po przejściu na emeryturę. Należą do nich:

1) **Podjęcie nowych obowiązków.** Realizacji nowych, innych niż praca zawodowa, obowiązków zaraz po przejściu na emeryturę podjęło się 6 badanych. Przykłady ich wypowiedzi to: *Przeprowadziłam się do syna i synowej i zajęłam się opieką nad wnuczką, ich całe dni nie było w domu, a Zosia wymagała opieki* (K, 66, W), *To trzeba było wziąć się do pracy, nie przeszłam na emeryturę po to, aby siedzieć w domu, jeździłam codziennie do córki, gotowałam, sprzątałam, dziećmi się zajęłam, było co robić, ale to przyjemne obowiązki były* (K, 58, Ś). Nowe obowiązki i nowe formy aktywności podjęte w krótkim czasie po przejściu na emeryturę mogą stać się aktywnością, która całkowicie zrównoważy zakończoną pracę zawodową.

2) **Kontynuowanie form aktywności życiowej sprzed przejścia na emeryturę.** O tym, że emerytura nic albo niewiele zmieniła w dotychczasowym trybie życia, mówiło 8 respondentów. Nadal wypełniają oni obowiązki zawodowe, mówili: *Wszystko bez zmian, praca dalej była, trochę inne obowiązki, ale i ludzie ci sami i władze też te same* (M, 66, W), *Tak samo jak przed, praca w gospodarstwie jak to w gospodarstwie, rano wstać, wie pani, wszystko tak samo* (K, 64, P). Przejście na emeryturę będące jedynie formalnością nie pociąga za sobą większych zmian (przynajmniej, jeśli chodzi o zewnętrzne przejawy życia). Jediną cechą charakteryzującą emeryta zdaje się być miesięczne świadczenie emerytalne.

3) **Odpoczynek i realizacja planów, marzeń.** Ta forma aktywności życiowej była realizowana przez 13 respondentów. Czas po przejściu na emeryturę określili oni jako okres odpoczynku, realizowania planów emerytalnych i marzeń, jakie wiązali z przejściem na emeryturę, mówili: *Początek to był dobry czas, odpocząłem,*

*pod surową opieką żony, dobrze się czulem i sił jakiś takich nabrałem, że i na działkę pojechałem i obiad nawet chciało mi się ugotować, energię taką miałem* (M, 62, Ś), *Z jednej strony miałam zamiar odpocząć i odpoczywałam, ale tak wszystko mi się chciało robić, więc odpoczynek był bardzo aktywny, sprzątałam w domu i na działce czytałam, na wszystko miałam czas* (K, 60, Ś). W opisach okresu po przejściu na emeryturę dominują takie słowa jak odpoczynek, brak pośpiechu, niczym nieograniczony czas dla siebie, przyjemność, energia, mobilizacja sił. Poprzez doświadczenia respondentów związane z życiem na emeryturze można zobaczyć pozytywny obraz początków bycia emerytem. Jeden z respondentów trafnie opisał to, czym jest początek emerytury, porównując go do urlopu: *To było tak, jakbym dostał urlop, po prostu odpoczywałem, nigdzie się nie spieszyłem* (M(a), 65, Ś). Okres bezpośrednio po zakończeniu pracy zawodowej to czas na sprawianie sobie różnych przyjemności, czas dla siebie i czas dla bliskich. To także okres radości, którą daje „uwolnienie” od obowiązku, jakim była praca zawodowa. Pierwszy dzień, tydzień, miesiąc, jaki przeżyła połowa badanych po przejściu na emeryturę, jest ilustracją trzeciej fazy procesu przechodzenia na emeryturę, według R.C. Atchley’a fazy miesiąca miodowego.

### **Rodzaje doświadczenia sytuacji przejścia na emeryturę**

Analiza całości zgromadzonego materiału badawczego pozwoliła na wyodrębnienie wielu aspektów charakterystycznych dla doświadczania sytuacji przejścia na emeryturę. Należą do nich: rytuał przejścia na emeryturę, pożegnanie w miejscu pracy, stosunek innych osób do emeryta, motywy skłaniające do przejścia na emeryturę, nadzieje i obawy dotyczące życia na emeryturze, różne formy przygotowania do emerytury, pierwszy dzień życia na emeryturze, wypracowywanie nowych form aktywności życiowej, styl życia na emeryturze, zmiany wywołane przejściem na emeryturę, a także wpływ wykonywanej pracy zawodowej na doświadczenie emerytury. Próbując łącznie rozpatrzeć powyższe elementy składające się na sytuację przejścia na emeryturę, można wyróżnić trzy główne typy tego, jak przejście na emeryturę może zostać przeżyte i wpłynąć na życie emeryta. Są nimi „łagodne przejście na emeryturę” (doświadczone przez 15 badanych), „formalne przejście na emeryturę” (stało się udziałem 8 respondentów) i „przymusowe przejście na emeryturę” (przeżyte przez 4 badanych).

**Łagodne przejście na emeryturę.** Obecne jest zachowanie płynności, pracownik kończy aktywność zawodową, przechodzi na emeryturę. Oba te okresy (pracy zawodowej i emerytury) są postrzegane jako tak samo wartościowe. Emerytura jest czasem na odpoczynek, na podejmowanie nowych zajęć, na realizowanie zainteresowań, odkrywanie nowych pasji. Motywy przejścia na emeryturę to najczęściej: chęć przejścia, korzystne warunki prawne, posiadanie planów w stosunku do własnej emerytury, którymi mogą być np. pomoc rodzinie czy opieka nad chorą osobą. Rytuał przejścia na emeryturę przyjmuje formę uroczystą lub skromnego pożegnania. Jest to moment dobrze zapamiętany i chętnie wspominany. Powrót

pamięcią do tego wydarzenia przywołuje wiele pozytywnych uczuć. Jeśli w miejscu pracy nie było tradycji pożegnań emerytów, istotne stają się relacje ze współpracownikami i ich stosunek do przyszłego emeryta, który jest raczej pozytywny. Emocje przeżywane w związku z przejściem na emeryturę są ambiwalentne, emeryt odczuwa radość z powodu wkraczania w nowy etap życia, jak również smutek z powodu zakończenia okresu aktywności zawodowej. Postawa wobec własnej emerytury to akceptacja. Członkowie rodziny emeryta także akceptują jego decyzję, wspierają go, okazują radość. W okresie bezpośrednio po zakończeniu pracy zawodowej emeryt doświadcza fazy miodowego miesiąca. Jeśli miał konkretne plany względem życia na emeryturze, podejmuje się ich realizacji. Z czasem następuje adaptacja do roli emeryta, styl życia zaczyna się stabilizować. W zależności od tego, jak wyglądało życie przed przejściem na emeryturę, można zaobserwować: aktywne włączanie się w nowe formy aktywności, znajdowanie sobie wielu zajęć kompensujących pracę zawodową lub też aktywność życiową wypełnioną codziennymi obowiązkami. Może być ona przeplatana zajęciami sprawiającymi przyjemność, jak np. czytanie książek, spacer, okazjonalne spotkania z przyjaciółmi, znajomymi. Zadowolenie z życia na emeryturze jest duże lub umiarkowane. Może być powiązane np. ze stanem zdrowia czy sytuacją rodzinną. Emeryci niewiele chcą zmieniać w swoim życiu, ewentualnie mają plany dotyczące zaangażowania się w nową formę aktywności. Tym, co najbardziej charakterystyczne dla łagodnego przejścia na emeryturę, jest świadomość tego, że przejście na emeryturę nastąpi. Przekłada się to na stopniową zmianę roli społecznej. Samodzielne podjęcie decyzji o zakończeniu pracy zawodowej, czas na to, aby móc przygotować siebie i innych do tego wydarzenia, aby zaplanować pożegnanie w miejscu pracy, pełnią bardzo ważną rolę w pomyślnym, łagodnym doświadczeniu emerytury.

**Formalne przejście na emeryturę.** W przypadku tego typu trudno jest mówić o przejściu na emeryturę czy o procesie przechodzenia na emeryturę. Emeryci kontynuują pracę zawodową, a przejście na emeryturę było jedynie formalnością. Wykonywana praca zawodowa może być tą samą pracą i w tym samym wymiarze godzin co przed przejściem na emeryturę. Mogą to być także inne niż dotychczas obowiązki lub realizowane w mniejszym wymiarze godzin. Osoby, które decydują się kontynuować pracę zawodową, to najczęściej właściciele jednoosobowych firm, osoby pracujące w rodzinnych firmach, osoby, które skorzystały z możliwości przejścia na wcześniejszą emeryturę, a także osoby, dla których praca zawodowa jest zarazem pasją, nieodłączną częścią życia – osoby niewyobrażające sobie życia bez pracy. Rytuał przejścia na emeryturę raczej nie występuje w przypadku osób, które mają zamiar dalej pracować w tym samym miejscu pracy lub też, gdy miejscem pracy jest jednoosobowa firma. W przypadku osób, które zmieniają pracę, ich pożegnanie zależy od zwyczajów panujących w danym zakładzie pracy. Emocje przeżywane w związku z formalnym przejściem na emeryturę to głównie obojętność z racji tego, że mimo zostania emerytem sytuacja życiowa nie ulegnie zmianie, jak również poczucie ulgi wynikające z pewności otrzymywania świadczenia emerytalnego i zachowania możliwości dalszego zarabkowania. Główna



aktywność życiowa „formalnych emerytów” to praca zawodowa, którą chcą wykonywać jak najdłużej. Mimo kontynuowania pracy zawodowej zmienia się stosunek do niej. Można zauważyć większy dystans do pracy, spokój, nieznaczne spowolnienie, mniejszy stres. Jest to związane z poczuciem bezpieczeństwa, jakie wynika z otrzymywanego świadczenia emerytalnego. Kontynuowanie aktywności zawodowej i bycie na „formalnej emeryturze” daje poczucie zadowolenia z życia, czasem jest to większe zadowolenie niż przed przyjęciem statusu emeryta. Formalne przejście na emeryturę stanowi szczególny rodzaj doświadczenia emerytury, gdyż emeryt nie czuje się emerytem. Pozornie może się wydawać, że poza świadczeniem emerytalnym nic nie wskazuje na to, że dana osoba jest na emeryturze. Jednak tym, co niedostrzegalne, ale jednak odróżniające pracę zawodową przed formalnym przejściem na emeryturę i po nim, jest wewnętrzny spokój i świadomość tego, że nawet jeśli praca zawodowa będzie musiała zostać ostatecznie zakończona, świadczenie emerytalne stanowi formę zabezpieczenia na przyszłość.

**Przymusowe przejście na emeryturę.** Jest sytuacją negatywną, nagłą, niezaplanowaną, wywołującą wiele trudnych emocji. To zatrzaśnięcie drzwi zamykających okres aktywności zawodowej i nieumiejętność odnalezienia się w nowej sytuacji. Tym, co charakteryzuje przymusowe przejście na emeryturę, jest przede wszystkim konieczność odejścia na emeryturę. Osoba mimo chęci kontynuowania pracy zawodowej zostaje przymuszona do przejścia na emeryturę, nie może przygotować się do zakończenia pracy zawodowej. Pożegnanie w miejscu pracy zazwyczaj nie jest organizowane, a stosunek przełożonych do emeryta może być nieprzychylny. Emocje towarzyszące przymusowemu przejściu na emeryturę są raczej negatywne, ewentualnie ambiwalentne (w zależności od stosunku współpracowników i przełożonych do emeryta), pojawia się złość, poczucie niesprawiedliwości, smutek. Występują trudności z organizacją życia na emeryturze, wskazywanie na nudę, brak chęci do podejmowania aktywności. Jeśli przed odejściem na emeryturę dana osoba posiadała jakieś zainteresowania, to po okresie niechęci i złości może zacząć je realizować. „Przymusowy emeryt” żyje z dnia na dzień, nie ma planów na przyszłość, a każdy jego dzień wygląda tak samo. Wypełniane przez niego obowiązki można określić jako domowe. Charakterystyczne jest także ograniczanie kontaktów towarzyskich, eksponowanie wad i problemów życia na emeryturze, poczucie niezadowolenia z życia.

### **Zakończenie**

Przeprowadzone badania wskazały na trzy typy doświadczenia emerytury. Łagodne przejście na emeryturę to przejście zaplanowane, często wyczekiwane, zaakceptowane. Formalne przejście na emeryturę wiąże się z dalszym zaangażowaniem w wykonywaną pracę zawodową. Przymusowe, niezaplanowane, niechciane przejście na emeryturę jest sytuacją trudną, rodzącą problemy także w życiu codziennym. Dużą rolę w doświadczeniu emerytury pełni moment



przejścia na emeryturę, pożegnanie w miejscu pracy – pewien rytuał przejścia. Najbardziej istotnymi dla pomyślnego doświadczenia przejścia na emeryturę wydają się być stosunek emeryta do zakończenia pracy zawodowej oraz posiadane plany względem życia po przejściu na emeryturę. Jeśli dana osoba wyraża chęć, aby przejść na emeryturę czy ewentualnie kontynuować pracę zawodową i ma taką możliwość, prawdopodobnie sytuacja przejścia na emeryturę będzie postrzegana przez nią jako szansa na realizację preferowanych form aktywności życiowej i będzie miała wymiar pozytywny. Jeśli z jakichś przyczyn osoba nie będzie mogła realizować swoich planów dotyczących emerytury czy też kontynuowania aktywności zawodowej, wówczas moment przejścia na emeryturę będzie doświadczeniem trudnym, rodzącym wiele problemów i w negatywny sposób oddziałującym na dalsze życie tej osoby.

Warto zastanowić się nad tym, jak z andragogiczno-geragogicznego punktu widzenia można wspierać osobę przechodzącą na emeryturę i co można zrobić, aby doświadczenie sytuacji przejścia na emeryturę miało wymiar pozytywny, sprzyjało adaptacji do życia na emeryturze i okresu starości. Na pomyślność okresu emerytalnego wpływa posiadanie przez przyszłych emerytów planów w stosunku życia po przejściu na emeryturę. Istotna jest wizja własnej emerytury, która może zostać zrealizowana po zakończeniu pracy zawodowej. W związku z tym zasadne wydaje się prowadzenie rozmów z osobami, które zbliżają się do granicy wieku emerytalnego, jak również z tymi, które odkładają moment zakończenia aktywności zawodowej. Warto pytać je o plany, jakie mają względem emerytury, o to jak wyobrażają sobie życie na emeryturze. Życzliwe pytania zadawane przez bliskie osoby, czy też współpracowników, mogą sprzyjać osobistej refleksji przyszłych emerytów, dotyczącej momentu, w którym zdecydują się zaprzestać wykonywania pracy zawodowej i zmian, jakie przejście na emeryturę może wywołać w ich życiu.

Pozytywną rolę w doświadczeniu przejścia na emeryturę pełni także pożegnanie w miejscu pracy – rytuał przejścia na emeryturę. Zaznacza się tutaj rola pracodawcy. Włączenie pożegnań pracowników, którzy przechodzą na emeryturę, do zwyczajów panujących w miejscu pracy mogłoby stać się optymalnym zwieńczeniem aktywności zawodowej odchodzącego na emeryturę pracownika. Istotne dla rytuału przejścia na emeryturę są także relacje, jakie emeryt zbudował w miejscu pracy, jak był postrzegany przez innych. Znaczny wpływ na to, jak będzie wyglądało przejście na emeryturę, jak zostanie ono przeżyte i na to, jak przebiegnie adaptacja do emerytury, wydaje się mieć osoba, która odchodzi na emeryturę. Istotny jest całokształt jej dotychczasowych zachowań, doświadczeń, wyborów związanych z życiem zawodowym i z życiem codziennym, osobistym. Pewne działania podejmowane na rzecz przyszłych emerytów, takie jak organizacja pożegnań, uroczyste podziękowania, rozmowy, okazywanie zainteresowania i życzliwości mogą stać się częścią procesu przechodzenia na emeryturę. Podejmując takie działania, można sprawić, że sytuacja przejścia na emeryturę zostanie zapisana w pamięci

emerytów jako cenne i w pozytywny sposób przeżyte doświadczenie, a okres emerytury będzie przez nich postrzegany jako szansa na realizację planów, marzeń, szansa na samorealizację.

### Bibliografia

1. Appelt K., Izdebska-Brzezińska A., Ziółkowska B. (2008), *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia podręcznik akademicki*. Tom II, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
2. Bee H. (2000), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
3. Birch A. (2005), *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
4. Halicka M. (2004), *Satysfakcja życiowa ludzi starych. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Akademii Medycznej w Białymstoku, Białystok.
5. Halicki J. (2010), *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
6. Leszczyńska-Rejchert A. (2005), *Człowiek starszy i jego wspomaganie. W stronę pedagogiki starości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
7. Niezabitowski M. (2007), *Ludzie starsi w perspektywie socjologicznej. Problemy uczestnictwa społecznego*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice.
8. Pilch T., Bauman T. (2010), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
9. Przetacznik-Gierkowska M. (2000), *Psychologia Rozwoju Człowieka*. Tom I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
10. Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M. (2006), *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.
11. Tokaj A. (2000), *U progu starości (studium socjopedagogiczne)*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań.
12. Trafiałek E. (1998), *Życie na emeryturze w polskich warunkach systemowych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego, Kielce.
13. Ustawa z dnia 17 grudnia 1998 r. o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych.
14. Ustawa z dnia 11 maja 2012 r. o zmianie ustawy o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych oraz niektórych innych ustaw.
15. Wawrzyniak J. (2009), *Oblicza starości: biografia, jako źródło czynników adaptacyjnych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
16. Wiatrowski Z. (2009), *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom.
17. Zych A. (2007), *Leksykon gerontologii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

**A process of retiring – a diagnostic research report**

**Key words:** The process of retiring, retirement, andragogy, geragogy.

**Summary:** The process of retiring is usually understood as the end of working life and the beginning of a period of old age. It is a kind of transition from working life to retirement. Retirement can be the beginning of a new psychological, social, family or economic situation. The aim of this article is to highlight the importance of certain aspects of retiring where the most important is the moment of retiring as such and the circumstances which accompany it. The author of the article presents the chosen results of the diagnostic research which show the complexity of becoming a pensioner. On its ground three types of retiring experience models have been made. The models show psychological aspects of the process of retiring and how these aspects can affect pensioners' lives.



*Anna Lubrańska, Małgorzata Wochna*

## JAKOŚĆ ŻYCIA W OKRESIE PÓZNEJ DOROSŁOŚCI

**Słowa kluczowe:** jakość życia, satysfakcja z życia, emerytura, późna dorosłość.

**Streszczenie:** W artykule podjęto problem jakości życia w okresie późnej dorosłości. W badaniu uczestniczyły 74 osoby, emeryci w wieku 58–83 lat (średnia = 69,22), 20 mężczyzn i 54 kobiety. Jako narzędzia badawcze wykorzystano: Skalę Satysfakcji z Życia, Drabinę Cantrila, Kwestionariusz Preferencji Zawodowych Job-6, ankietę własną. Wykonane analizy statystyczne dowiodły istotnego zróżnicowania jakości życia wśród osób o różnym stopniu zbieżności z dawnym środowiskiem pracy i różnej ocenie minionego życia zawodowego. W świetle prezentowanych badań płęć nie różnicuje jakości życia badanych osób.

### Wprowadzenie

Starzenie się społeczeństw, postępujący proces demograficznej nierównowagi w sposób naturalny kieruje uwagę na populację osób starszych. Okres późnej dorosłości stanowi obszar zainteresowań demografów, przedstawicieli nauk społecznych, medycznych i ekonomicznych (m.in. w aspekcie starzenia się populacji pracowniczej, tworzenia standardów zarządzania wiekiem, konieczności realizowania zrównoważonej wiekowo polityki personalnej). Z oczywistych powodów – z uwagi na ważność tego okresu w psychospołecznym rozwoju człowieka – problematyką starości interesują się również psychologowie. Ocenie i wyjaśnianiu poddaje się czynniki poznawczego funkcjonowania osób starszych, ich obecności w życiu społecznym, poszukując wyznaczników subiektywnego dobrostanu, jakości życia (Studen 2011; Straś-Romanowska 2005). Publikacje poświęcone jakości życia w okresie senioralnym są liczne, podejmujące zróżnicowaną problematykę jej uwarunkowań i przejawów (Finogenow 2011; Kaczmarek i in. 2006; Kozieł, Trafiałek 2007; Tobiasz-Adamczyk, Brzyski 2006; Marchewka, Jungiewicz 2008; Marcinek 2007; Pasik 2005; Zielińska-Więczkowska, Kędziora-Kornatowska 2009).

Jakość życia (*quality of life*) jest kategorią w psychologii, która łączy badania nad uwarunkowaniami zadowolenia, satysfakcji z życia, dobrostanu psychicznego (Biegańska 2013) i jest z tymi zagadnieniami utożsamiana (Studen 2011). To pojęcie interdyscyplinarne, łączące wiele ważnych dziedzin życia, o szerszym

znaczeniu niż termin „satisfakcja z życia” (Zielińska-Więczkowska i in. 2011). Takie stanowisko podzielono również w niniejszym opracowaniu, traktując jakość życia jako pozytywną postawę wobec życia, pozytywny bilans życiowych doświadczeń i pozytywną emocjonalność (Biegańska 2013). Jakość życia jest miarą „dobrego życia” jednostki (Czapiński 2002), określanego poprzez subiektywną ocenę własnego życia w płaszczyźnie afektywnej i poznawczej (Pasik 2005). W globalnych definicjach jakości życia akcentuje się dobre samopoczucie i odniesienie do subiektywnego zadowolenia człowieka z życia jako całości (np. poczucia satysfakcji z życia, pomyślności) (Garniewicz 2012). W poczuciu jakości życia chodzi nie tyle o poziom czy jakość życia, ale o opinię o własnym życiu i jego przeżywanie (Kasprzak 2001). O pozytywnej ocenie jakości życia decyduje stabilna sytuacja życiowa, bycie z rodziną, dobre relacje z innymi – podtrzymujące, wspierające, będące zabezpieczeniem przed emocjonalnie trudnymi sytuacjami. Jako wskaźniki jakości życia w późnej dorosłości wymienia się: dobrostan fizyczny (*physical well being*), dobrostan finansowy i materialny, dobrostan osobisty (*personal well-being*), dobrostan społeczny (*social well-being*), życiową satysfakcję, cel życia (*purposeful well-being*), dobrostan estetyczny (*aesthetic well-being*), wesołość/radość (*joyfulness*), dobrostan moralny (*moral well-being*), radość życia, duchowość, życie terażniejszością, koniec życia (Baumann 2006). Wśród zdarzeń krytycznych charakterystycznych dla tego okresu rozwojowego, decydujących o jakości życia, wymienia się utratę zdrowia, witalności, atrakcyjności, najbliższych, wyraźnie zarysowującą się perspektywę śmierci (Garniewicz 2012). Sytuacjom kryzysowym w starości bardzo często towarzyszy lęk przed chorobą (50%), o przyszłość bliskich (44,3%), lęk przed śmiercią (40%) (Kardaś 2012). Ważnym krytycznym zdarzeniem w okresie dorosłości jest utrata dotychczasowego statusu zawodowego i materialnego spowodowanego przejściem na emeryturę (Straś-Romanowska 2005). Jednak dla wielu osób w tym okresie satysfakcja z życia nie ulega obniżeniu tak długo, jak długo czują się oni zdrowi, samowystarczalni i potrzebni (Studen 2011). Jakość życia to zatem efekt jednostkowych procesów wartościowania różnych sfer życia i życia jako całości (Biegańska 2013).

### Założenia badawcze

Podstawowym celem prezentowanych badań była ocena jakości życia w okresie późnej dorosłości. Dodatkowo podjęto wątek nieczęsto spotykany w literaturze przedmiotu, ewaluacji zakończonego życia zawodowego. Specyfika badania polegała na wyborze i diagnozie grupy nieaktywnej zawodowo, a samo badanie miało w pewnym zakresie (czyli oceny minionego życia zawodowego) charakter retrospektywny. Jednak, akceptując pogląd, iż nasze życia to nieustanny, nierozwalny ciąg kolejnych zdarzeń i doświadczeń, także psychologicznych, nie można pomijać roli przeszłych faktów, ich znaczenia w kontekście obecnego poczucia zadowolenia. To przekonanie wyznaczało przestrzeń do badań.



Rezultaty dotychczasowych badań dotyczące związków emerytury z jakością życia są niejednoznaczne, a nawet sprzeczne (Pasik 2008). Niektóre doniesienia badawcze obrazują pozytywne relacje emerytury z zadowoleniem z życia i dobrostanem psychologicznym, inne wykazują wyniki mieszane lub brak związku emerytury z jakością życia. Eksplorując zatem ten obszar badawczy, w prezentowanym projekcie podjęto główny problem badawczy: Co – w opinii badanych emerytów – warunkuje pozytywną opinię o ich życiu? Uszczegóławiając ogólne zagadnienie, sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jaki jest poziom jakości życia (obecnego, przeszłego i przyszłego) badanych osób?
2. Czy istnieją różnice międzypłciowe w zakresie dokonywanej oceny jakości życia obecnego, przeszłego i przyszłego?
3. Czy istnieją istotne związki sytuacji materialnej i finansowej z jakością życia (obecnego, przeszłego i przyszłego) badanych osób?
4. Czy wykonywanie pracy zgodnej z preferencjami zawodowymi wykazuje pozytywną zależność z satysfakcją z życia i z retrospektywną oceną przebiegu kariery zawodowej?

### Material i metody

W badaniu uczestniczyło 115 osób – emerytów. Z uwagi na niekompletność zwrotnie otrzymanych zestawów badawczych do analiz statystycznych wykorzystano dane zebrane od 74 osób (20 mężczyzn i 54 kobiet<sup>1</sup>). Wiek badanych zawarty był w przedziale 58–83 lat ( $M = 69,22$ ,  $SD = 5,66$ ), staż w okresie aktywności zawodowej wynosił 25–65 lat ( $M = 38,74$ ,  $SD = 6,47$ ). Badani reprezentowali różny poziom wykształcenia: 5,41% – wykształcenie podstawowe, 4,05% – wykształcenie zasadnicze zawodowe, 47,30% – wykształcenie średnie, 37,48% – wykształcenie wyższe, 5,41% – wykształcenie podyplomowe. Praca wykonywana przez osoby badane przed przejściem na emeryturę miała charakter: raczej fizyczny – 16,22%, raczej umysłowy – 75,68%, a 8,11% deklarowało wykonywanie pracy zarówno fizycznej, jak i umysłowej. Badanie zostało przeprowadzone w okresie maj–lipiec 2014 r. na terenie Łodzi. Z uwagi na podjętą problematykę, znaczącym kryterium w doborze osób do grupy był wiek uczestników. Grupę badaną stanowiły osoby w wieku senioralnym (słuchacze uniwersytetu trzeciego wieku, osiedlowego klubu seniora i respondenci indywidualni).

Celem zebrania materiału empirycznego wykorzystano następujące narzędzia:

– Skala Satysfakcji z Życia (*Satisfaction With Life Scale*, SWLS), Dienera (Diener Emmons Larsen Griffin, 1985), w polskiej adaptacji Juczyńskiego (Juczyński 2001) – pozwala na ocenę subiektywnej satysfakcji z życia, a wynik pomiaru odpowiada ogólnemu wskaźnikowi zadowolenia z życia.

<sup>1</sup> Większą liczebność grupy kobiet prawdopodobnie można wiązać z obserwowanym w polskiej populacji zjawiskiem nadumieralności mężczyzn w późnej dorosłości, ich krótszą długością życia (Steuden 2011).

Kwestionariusz jest przeznaczony do diagnozy osób dorosłych. Narzędzie charakteryzują satysfakcjonujące parametry psychometryczne (Juczyński 2001).

– Drabina Cantrila – do oceny jakości życia (Cantril 1965). Kwestionariusz ma postać 11-stopniowej drabiny, której skrajne szczeble opisano jako „Najlepsze życie, jakiego mógłbyś się spodziewać” (szczebel najwyższy, 10) i „Najgorsze życie, jakiego mógłbyś się spodziewać” (szczebel najniższy, 0). Zadaniem osoby badanej jest – z wykorzystaniem schematu drabiny – ocena swojego obecnego życia, pięć lat temu i za pięć lat. Współczynnik stałości pomiaru wynosi 0,65 przy 2-letnim odroczeniu kolejnego pomiaru, a 0,76 przy 2-miesięcznym odroczeniu (Czapiński 1994). Dodatkowo w prezentowanym projekcie badawczym wykorzystano opisywany schemat drabiny do oceny przez badanego przebiegu jego kariery zawodowej. Na 11-stopniowej skali respondenci ustosunkowywali się do stwierdzenia „Najlepsza kariera zawodowa, jaka mogła mnie spotkać” (szczebel 10) – „Najgorsza kariera zawodowa, jaka mogła mnie spotkać” (szczebel 0).

– Kwestionariusz Preferencji Zawodowych Job-6, Retowskiego (2009) do oceny preferowanej orientacji zawodowej, zainteresowań zawodowych (realistyczne, badawcze, artystyczne, społeczne, przedsiębiorcze, konwencjonalne). Uzyskane dane pozwoliły na określenie stopnia zbieżności zawodowej respondentów z ich środowiskiem pracy. Narzędzie posiada wymaganą charakterystykę psychometryczną.

– Ankieta własna – umożliwiła zebranie danych o charakterze metryczkowym i socjodemograficznym (m.in. wiek, staż pracy, rodzaj pracy, warunki finansowe i materialne).

– Analizy statystyczne wykonano w pakiecie SPSS 22.0.

## Wyniki

Jako pierwsze (tabela 1) zostały zaprezentowane statystyki opisowe dla zmiennych: jakość życia (obecnie, za 5 lat, 5 lat temu) (dane z kwestionariusza Drabina Cantrila), ocena kariery zawodowej, satysfakcja z życia (wyniki ze Skali Satysfakcji z Życia) oraz współczynniki korelacji między analizowanymi zmiennymi.

Rozkład wyników średnich zaprezentowany w tabeli 1 wskazuje na widoczne zróżnicowanie w obszarze jakości życia. Badani przypisali nieco wyższe oceny swemu życiu przeszłemu (5 lat temu) niż obecnemu. Wobec życia za 5 lat respondenci sformułowali dość pesymistyczne prognozy – uzyskano najniższe wyniki średnie. Odnosząc uzyskane rezultaty w zakresie satysfakcji z życia do norm stenowych<sup>2</sup>, można mówić o przeciętnym poziomie (5–6 sten) analizowanej zmiennej. Ocena kariery zawodowej przez respondentów jest umiarkowanie pozytywna.

<sup>2</sup> Skala stenowa składa się z 10 jednostek. Wyniki z przedziału 5–6 sten uznaje się za przeciętne, wyniki z przedziału: 7–10 sten za wysokie, wyniki z przedziału: 1–4 sten traktuje się jako niskie (Brzeziński 1996).

**Tabela 1. Statystyki opisowe i współczynniki korelacji między zmiennymi (n = 74)**

	M	SD	Min	Max	1	2	3	4	5
1. Satysfakcja z życia	21,7	6,17	7	34					
2. Moje życie obecnie	6,10	1,72	3	10	<b>0,575**</b>				
3. Moje życie 5 lat temu	6,36	1,81	2	10	<b>0,519**</b>	<b>0,821**</b>			
4. Moje życie za 5 lat	5,52	2,13	0	10	<b>0,385**</b>	<b>0,593**</b>	<b>0,493**</b>		
5. Moja kariera zawodowa	6,70	2,35	0	10	<b>0,447**</b>	<b>0,313**</b>	<b>0,375**</b>	0,143	
6. Wiek	69,22	5,66	58	83	0,176	-0,070	-0,135	0,063	0,021

Legenda: M – średnia, SD – odchylenie standardowe, Min – minimum, Max – maksimum

\*\* korelacja istotna na poziomie 0,01

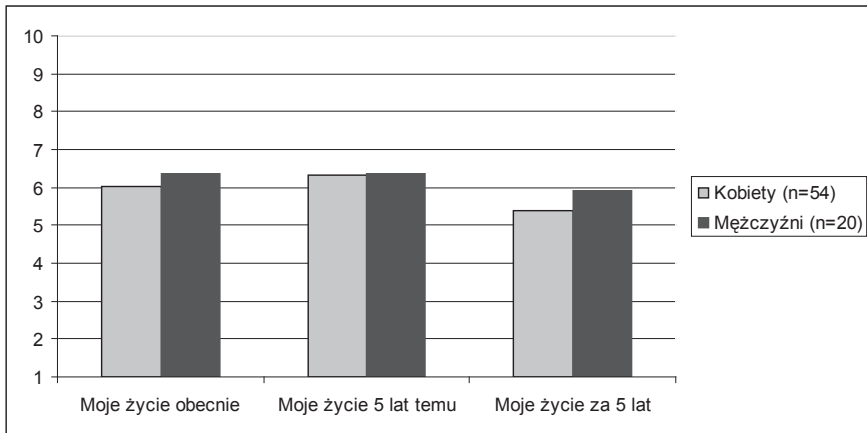
Źródło: badanie własne.

Wyniki analizy korelacji wykazały brak istotnie statystycznego związku wieku z jakością życia w jej różnych przejawach. Z kolei uzyskane dodatnie wartości współczynników korelacji satysfakcji z życia i trzech aspektów jakości życia dowodzą umiarkowanie silnych związków między zmiennymi. Pozytywny kierunek zależności obrazują również dodatnie współczynniki korelacji między oceną kariery zawodowej, satysfakcją z życia oraz oceną jakości życia (teraz i 5 lat temu).

Na wykresie 1 dodatkowo zilustrowano średnie wyniki dla zmiennej jakość życia (obecnie, 5 lat temu, za 5 lat) wśród kobiet i mężczyzn.

Wykres prezentuje tendencję do obniżania się jakości życia w ciągu najbliższych 5 lat. Przewidywanie spadku jakości życia w przyszłości jest szczególnie zauważalne w grupie kobiet. Obserwowany trend spadkowy prawdopodobnie odzwierciedla obawy badanych o prognozowany niższy standard życia, pogarszający się dobrostan psychofizyczny i towarzyszące temu refleksje natury egzystencjalnej.

W świetle postawionych założeń badawczych, drogą kolejnych analiz statystycznych, pogłębiono problem zróżnicowania międzyplciowego w obszarze satysfakcji z życia (tabela 2) oraz jakości życia i kariery zawodowej (tabela 3).

**Wykres 1. Jakość życia w grupie kobiet (n = 54) i mężczyzn (n = 20)**

Źródło: badanie własne.

**Tabela 2. Satysfakcja z życia wśród kobiet i mężczyzn**

	N	Satysfakcja z życia		t	p
		M	SD		
Mężczyźni	20	23,700	5,694	1,728	0,088
Kobiety	54	20,944	6,229		

Legenda: M – średnia, SD – odchylenie standardowe.

Źródło: badanie własne.

Przedstawione wyniki dowodzą braku istotnych statystycznie różnic między- płciowych w zakresie satysfakcji z życia. Obie grupy wykazują podobny poziom analizowanej zmiennej.

**Tabela 3. Moje życie obecnie, Moje życie 5 lat temu, Moje życie za 5 lat, Moja kariera zawodowa (wyniki analiz testem U Manna-Whitneya)<sup>3</sup>**

	Średnia	Suma	Średnia	Suma	U	Z	p
	ranga	rang	ranga	rang			
	Mężczyźni		Kobiety				
Moje życie obecnie	40,90	818,00	36,24	1957,00	472,000	-0,852	0,394
Moje życie 5 lat temu	39,13	782,50	36,90	1992,50	507,500	-0,403	0,687
Moje życie za 5 lat	42,53	850,50	35,64	1924,50	439,00	-1,238	0,216
Moja kariera zawodowa	39,08	781,50	36,92	1993,50	508,500	-0,388	0,698

Legenda: U/Z – statystyki testu U Manna-Whitneya.

Źródło: badanie własne.

<sup>3</sup> Z uwagi na brak spełnionego założenia o normalności rozkładu dla danych uzyskanych z wykorzystaniem Drabiny Cantrila, zastosowano statystyki nieparametryczne (do testowania różnic użyto test U Manna-Whitneya (tabela 3)).

Zaprezentowane analizy wskazują na brak istotnego zróżnicowania wyników obrazujących ocenę życia badanych w różnej perspektywie czasowej. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni w podobny sposób ewaluuują swoje obecne, przeszłe i przyszłe życie. W świetle przedstawionych rezultatów, nie odnotowano również istotnych różnic statystycznych między kobietami i mężczyznami w ocenie ich kariery zawodowej.

W wykonywanych analizach uwzględniono również aspekt ekonomiczno-finansowy sytuacji życiowej badanych osób oraz wzajemne relacje warunków bytowych z satysfakcją z życia (tabela 4 i 5).

**Tabela 4. Satysfakcja z życia a ocena obecnych warunków materialnych i finansowych<sup>4</sup>, n = 73**

Swoje obecne warunki materialne i finansowe oceniam jako:	N	Satysfakcja z życia		F	p
		M	SD		
Bardzo dobre (1)	4	27,250	4,349	4,672	0,012
Dobre (2)	51	22,411	5,793		
Złe (3)	18	18,555	6,482		

Legenda: M – średnia, SD – odchylenie standardowe; wyniki testu NIR: (1) > (3), (2) > (3).

Źródło: badanie własne.

Otrzymane wyniki dowodzą, iż ocena obecnych warunków materialnych i finansowych stanowi istotny statystycznie czynnik różnicujący poziom satysfakcji z życia badanych osób. Respondenci, którzy swoją pozycję materialną określają jako bardzo dobrą, doświadczają najsilniejszego zadowolenia z życia. Najmniej usatysfakcjonowane swoim życiem są osoby, które bieżącą sytuację ekonomiczną oceniają jako złą.

**Tabela 5. Satysfakcja z życia a ocena otrzymywanej emerytury, n = 74**

Otrzymywaną miesięczną emeryturę oceniam jako:	N	Satysfakcja z życia		F	p
		M	SD		
W pełni satysfakcjonującą	2	23,500	5,535	2,083	0,110
Zadowolającą	39	23,179	6,069		
Niezadowolającą	28	20,142	5,589		
Zdecydowanie niezadowolającą	5	18,000	8,660		

Legenda: M – średnia, SD – odchylenie standardowe.

Źródło: badanie własne.

<sup>4</sup> Swoje obecne warunki materialne i finansowe jako bardzo złe oceniła tylko jedna osoba, co spowodowało, iż do wykonywanych analiz statystycznych włączono wyłącznie trzy pozostałe kategorie.

Uzyskane rezultaty pokazały, iż ocena wysokości emerytury nie decyduje o poziomie satysfakcji z życia. Wobec danych zaprezentowanych w tabeli 5 sądzić należy, iż comiesięczny dochód nie jest jedynym elementem decydującym o ocenie warunków socjalno-bytowych, a w konsekwencji jakości życia.

W prezentowanych badaniach podjęto problem jakości życia w aspekcie retrospektywnej oceny kariery zawodowej. Interesujący z punktu widzenia dobrostanu jednostki jest problem jej dopasowania (w zakresie preferencji i predyspozycji) do środowiska pracy. Zgodnie założeniami koncepcji Johna Hollanda<sup>5</sup> (Paszowska-Rogacz 2003), można określić cztery stopnie zbieżności jednostki ze środowiskiem pracy. Stopień pierwszy, najwyższy, obrazuje pełną zgodność typu osobowości zawodowej jednostki z jej środowiskiem pracy (np. osoba reprezentująca typ artystyczny pracuje w środowisku artystycznym), a stopień czwarty, to właściwie brak zgodności między podmiotem a obszarem zawodowym, w którym funkcjonuje. Wykorzystując to kryterium, porównano osoby prezentujące odmienne stopnie dopasowania do środowiska pracy w obszarze satysfakcji z życia (tabela 6).

**Tabela 6. Satysfakcja z życia wśród badanych z różnym stopniem zbieżności zawodowej, n = 74**

Stopień zbieżności ze środowiskiem pracy	N	Satysfakcja z życia		F	p
		M	SD		
Pierwszy (1)	40	22,700	5,612	2,892	0,041
Drugi (2)	17	21,529	7,246		
Trzeci (3)	9	22,555	5,525		
Czwarty (4)	8	16,000	4,840		

Legenda: M – średnia, SD – odchylenie standardowe; wyniki testu NIR: (1) > (4), (2) > (4), (3) > (4). Źródło: badanie własne.

<sup>5</sup> W tym miejscu warto przybliżyć najbardziej podstawowe założenia teorii J. Hollanda. Autor wyróżnił sześć głównych typów osobowości zawodowej (realistyczny, badawczy, artystyczny, społeczny, przedsiębiorczy, konwencjonalny), zróżnicowanych w zakresie kompetencji, zainteresowań zawodowych, cech podmiotowych, preferowanych wartości, form aktywności zawodowej. Analogicznie do sześciu typów osobowości rozpoznaje się sześć rodzajów środowisk pracy (realistyczne, badawcze, artystyczne, społeczne, przedsiębiorcze, konwencjonalne), kształtowanych przez osoby o podobnym wzorcu osobowości, zachowań, poglądów, ról. Zdaniem Hollanda, ludzie poszukują takiego środowiska pracy, które umożliwi im realizację własnych umiejętności, postaw, cech charakteru, a interakcja między osobowością a środowiskiem pracy wpływa na zachowanie jednostki. Jednostka reprezentująca określony typ osobowości zawodowej wymaga określonego, zgodnego z nią środowiska pracy. Większa bliskość między nimi determinuje wyższy stopień zbieżności, dopasowania zawodowego, a w konsekwencji wyższą satysfakcję z pracy (Paszowska-Rogacz 2003).



Otrzymane wyniki wskazują, iż poziom dopasowania zawodowego jest istotnym wyznacznikiem satysfakcji z życia badanych osób. Badani o najniższym stopniu dopasowania zawodowego ujawnili najniższy poziom zadowolenia z życia. Wyniki testu post-hoc dowodzą, iż ta grupa różni się istotnie od pozostałych.

Jedno ze stwierdzeń w ankiecie dotyczyło oceny życia zawodowego („Z perspektywy czasu swoje życie zawodowe oceniam jako ...”). Uwzględniając trzy z czterech zaproponowanych kategorii odpowiedzi: w pełni satysfakcjonujące, zadowolające, niezadowolające (czwarta kategoria – „zupełnie niezadowolające” – z uwagi na to, że była reprezentowana tylko przez 1 respondenta, została pominięta w analizach statystycznych), określono poziom satysfakcji z życia badanych osób (tabela 7).

**Tabela 7. Satysfakcja z życia wśród badanych różnie oceniających swoje życie zawodowe, n = 73**

Z perspektywy czasu swoje życie zawodowe oceniam jako:	N	Satysfakcja z życia		F	p
		M	SD		
W pełni satysfakcjonujące (1)	15	27,666	4,577	11,804	0,000
Zadowolające (2)	50	20,180	5,101		
Niezadowolające (3)	8	21,750	7,066		

Legenda: M – średnia, SD – odchylenie standardowe; wyniki testu NIR: (1) > (2), (1) > (3).  
Źródło: badanie własne.

Uzyskany rezultat dowodzi, iż retrospektywna ocena życia zawodowego stanowi silne uwarunkowanie satysfakcji z życia badanych emerytów. Osoby, które są w pełni usatysfakcjonowane przebiegiem swego życia zawodowego, prezentują najwyższy poziom zadowolenia, różniąc się istotnie od pozostałych dwóch grup (na co wskazuje efekt testu NIR).

## Dyskusja wyników

W psychologii jakość życia to szeroko rozumiane poczucie zadowolenia (dobrostanu) i szczęścia jednostki (Baumann 2006). Autorki niniejszego opracowania podzielają to przekonanie, wykorzystując w prezentowanym projekcie badawczym wyniki z Drabiny Cantrila i Skali Satysfakcji z Życia, analizowane w aspekcie zmiennych socjodemograficznych i z perspektywy minionego życia zawodowego.

Rezultaty analizy korelacyjnej (tabela 1) dowiodły, iż jakość życia nie pozostaje w istotnych relacjach z wiekiem badanych osób (nie uzyskano wymaganego poziomu istotności). Odnosząc otrzymany rezultat do poglądów Pasik (2005), można stwierdzić, iż to nie sam wiek decyduje o poczuciu jakości życia człowieka w późnej dorosłości, ale czynniki, które są z nim skorelowane. Wzrastający wiek metrykalny

wcale nie musi się wiązać ze spadkiem poczucia dobrostanu (Finogenow 2011). Współcześnie postuluje się uwzględnienie temporalnego aspektu kształtowania się zadowolenia z życia (Rzechowska, Dacka 2014). Doświadczanie czasu stanowi istotny wymiar egzystencji człowieka, wyznaczający przeżycia na linii przeszłość – przyszłość i modyfikacje standardów zadowolenia z życia. W tym miejscu warto przywołać badania poświęcone jakości starzenia się i starości w subiektywnej ocenie słuchaczy uniwersytetu trzeciego wieku (Zielińska-Więczkowska, Kędzióra-Kornatowska 2009). Na pytanie *Czy Pani/Pana zdaniem starość może być okresem pomyślnym?* 18,7% badanych odpowiedziało zdecydowanie tak, a 40% raczej tak. Co ważne, aż 35% respondentów uwzględniło element różnic indywidualnych, zgadzając się z treścią stwierdzenia *Zależy to w znacznej mierze od jednostki starzejącej się*. To ważny rezultat. Pokazuje wysoką świadomość badanych osób, ich głęboką refleksyjność, doświadczenie i mądrość życiową. W świetle literatury przedmiotu (Kardaś 2014) to, czy starość będzie satysfakcjonującym etapem życia, w dużym stopniu warunkowane jest zdolnościami adaptacyjnymi jednostki, jej elastycznością, cechami osobowości, wcześniejszymi sposobami radzenia sobie ze stresem, ze zmianą oraz zdolnością do aktywnego i twórczego „przechodzenia przez życie”, zdolności ukształtowanej na długo przed właściwą starością. Pogląd ten pozwala wyjaśnić, dlaczego dla niektórych ludzi związany z okresem starości fakt przejścia na emeryturę jest odbierany jako głębokie poczucie krzywdy, a inni odbierają tę sytuację pozytywnie, deklarując dobre samopoczucie i zadowolenie (Pasik 2008). W świetle badań (Bonk, Retowski 2013) wyższemu zadowoleniu z życia w okresie emerytalnym sprzyja spostrzeganie tego etapu w aspekcie zysków, korzyści, „nowych możliwości”, z kolei spostrzeganie negatywów emerytury obniża samopoczucie psychiczne.

Efektom statystycznym, ważnym dla przyjętych założeń badawczych, jest rezultat wskazujący, iż ocena kariery zawodowej współwystępuje z satysfakcją z życia ( $r = 0,447^{**}$ ), pozytywną oceną jakości bieżącego życia ( $r = 0,313^{**}$ ) i życia 5 lat temu ( $r = 0,375^{**}$ ). Otrzymany wynik potwierdza fakt, iż obszar zawodowy silnie wiąże się z doświadczeniem zadowolenia z życia, a satysfakcja z pracy przebiega równoległe do satysfakcji z codziennego życia. Otrzymana prawidłowość pozostaje w zgodzie z poglądami Supera, według którego *rozwoj zawodowy obejmuje wszystkie aspekty ogólnego rozwoju człowieka (...); dotyczy on indywidualnie rozwijanych tych wszystkich czynników związanych z kolejnymi okresami w życiu ludzi i powiązanych z nimi zadaniami rozwojowymi (społecznymi i indywidualnymi), które wpływają na wybory dróg życiowych i realizację oczekiwań* (Paszowska-Rogacz 2003, s. 83).

Metodą porównań międzygrupowych analizowano wyniki kobiet i mężczyzn w zakresie satysfakcji z życia (tabela 2) oraz jakości życia i kariery zawodowej (tabela 3). Otrzymane dane dowodzą, iż obie grupy wykazują podobny poziom satysfakcji z życia, jak również w podobny sposób ewaluują swoje obecne, przeszłe i przyszłe życie. Inne badania osób w wieku emerytalnym (Finogenow 2011) dowiodły, iż poziom zadowolenia z życia zależy od płci badanych tylko w jednym

uwzględnionym w projekcie aspekcie zadowolenia z życia: poziomie emocji negatywnych wyższym u kobiet niż u mężczyzn.

Jako czynnik warunkujący jakość życia wymienia się również sytuację ekonomiczną, podkreślając jednocześnie, iż doświadczane życiowe zadowolenie nie zależy wyłącznie od dobrobytu materialnego, ale od możliwości realizacji potrzeb i wartości, współuczestnictwa w życiu społecznym (Steuden 2011). Dlatego w badaniach prezentowanych w niniejszym opracowaniu podjęto również problem wzajemnych relacji satysfakcji z życia w aspekcie obecnych warunków materialnych i finansowych. To istotny element życia człowieka<sup>6</sup>, zwłaszcza wobec mniejszych dochodów, obniżenia warunków materialnych spowodowanych przejściem na emeryturę (Straś-Romanowska 2005). Nierzadko wraz z przejściem na emeryturę pogarsza się wskaźnik jakości życia. Obniżenie statusu ekonomicznego przynosi poważne ograniczenia w codziennym funkcjonowaniu, co może być przyczyną dyskomfortu psychicznego (Garniewicz 2012). Niższe dochody mogą stanowić o ograniczeniu możliwości zaspokajania potrzeb na dotychczasowym poziomie<sup>7</sup>. Uzyskano interesujący rozkład wyników. Otrzymane rezultaty dowodzą, iż wyższa ocena sytuacji bytowej sprzyja wyższej satysfakcji z życia. Jednak poziom satysfakcji z otrzymywanej emerytury nie decyduje o zadowoleniu w sposób istotny statystycznie. Jak wspomniano, można sądzić, iż comiesięczny dochód w postaci emerytury nie stanowi jedynego elementu decydującego o ocenie warunków socjalno-bytowych. Dla porównania, rozszerzając płaszczyznę dyskusji w badaniach Finogenow (2011), wysokość uzyskiwanych dochodów stanowiła czynnik różnicujący zadowolenie z życia osób w wieku emerytalnym. Osoby, których dochód nie przekraczał tysiąca złotych, ujawniły najniższy poziom satysfakcji z życia, co autorka badań wyjaśnia wysokim prawdopodobieństwem trudności w zaspokajaniu podstawowych potrzeb. Grupa osób o najniższym statusie materialnym prezentowała także niższy poziom emocji pozytywnych i wyższy poziom emocji negatywnych. Podkreślić należy, iż w badaniach Finogenow (2011) czynnik ekonomiczny był rozpatrywany jako jednoznacznie wymierny (dochód w wysokości poniżej 1000 zł, w przedziale 1000–2000 zł oraz powyżej 2000 zł). Z kolei w badaniach prezentowanych w niniejszym opracowaniu, otrzymywana emerytura była analizowana z perspektywy subiektywnej (badani oceniali swój dochód w kategoriach ich satysfakcjonujących bądź niezadowolających). Prezentowane wyniki badań wpisują się w szerszą perspektywę badań nad jakością życia, zakresem jej uwarunkowań. Badania wskazują, iż nie stwierdzono związku między obiektywnymi wskaźnikami społecznymi, m.in. zamożnością, a wskaźnikami dobrostanu psychicznego. Większość ludzi jest szczęśliwa niezależnie od okoliczności życia (Czapiński 2002).

Poszukując uwarunkowań jakości życia w okresie późnej dorosłości, uwaga autorek została skoncentrowana również na minionej aktywności zawodowej

<sup>6</sup> W świetle badań (Kaczmarek i in. 2006) dochód to istotny czynnik decydujący o samoocenie stanu zdrowia wśród starzejących się mężczyzn.

<sup>7</sup> Badania CBOS z roku 2010 (Stempień 2013) pokazują, iż aż 70 dorosłych Polaków było zdania, że ich przyszła emerytura nie będzie wystarczająca.

badanych osób. Odnosząc się do założeń koncepcji Hollanda, przyjęto, iż satysfakcja z wykonywanej pracy warunkowana jest stopniem zgodności osobowości i wybranego zawodu (Paszowska-Rogacz 2003). Respondenci – w trakcie badania będąc już w roli emerytura – retrospektywnie odnosili się do swojej pracy zawodowej. W efekcie zastosowanego zabiegu możliwa była ocena związku stopnia zbieżności zawodowej z satysfakcją z pracy. Badaczki miały świadomość swoistego ryzyka metodologicznego, obarczenia badania błędem – czynnik czasu mógł zniekształcająco działać na wspomnienia i w konsekwencji na bieżącą ocenę przeszłych zjawisk. Zastosowanie kwestionariusza Job-6, narzędzia o potwierdzonych własnościach psychometrycznych, stanowiło zabezpieczenie i zwiększało poprawność przeprowadzonych badań. Uzyskano rezultaty (tabela 6), które dowiodły, iż zbieżność ze środowiskiem pracy (nawet analizowanym z perspektywy czasu) warunkuje satysfakcję z życia. Statystyczny efekt analizy wariancji wskazuje, iż wysoką zbieżność preferencji z wykonywanymi w czasie aktywności zawodowej realizowanymi profesjami, czynnościami można uznać za wyznacznik zadowolenia z życia, nie tylko w czasie aktywności zawodowej, ale również w okresie emerytalnym. To wnioskowanie bliskie poglądom Supera (Paszowska-Rogacz 2003, s. 84–85), który uważa, iż *zadowolenie z pracy i z życia zależy od zakresu, w jakim jednostka znajduje zastosowanie dla swoich zdolności, zainteresowań, cech osobowości i wartości. Zależą one od osadzenia w zawodzie, sytuacji w miejscu pracy i stylu życia, pozwalającego na odgrywanie ról, które przez doświadczenia fazy wzrostu i eksploracji stały się odpowiednie i właściwe.*

Otrzymany wynik to również ważny głos w dyskusji nad znaczeniem wiedzy zawodoznawczej i praktyki doradztwa zawodowego, na różnych etapach życia. Podkreśla się, że w podejmowaniu odpowiedzialnych decyzji zawodowych – niezależnie od wieku – kluczowym elementem jest wiedza o sobie samym, swoich zasobach, wgląd w siebie. Znaczącym elementem powodzenia zawodowego jest świadomość własnych wyborów, poszukiwanie rozwiązań i podejmowanie decyzji zawodowych zgodnych z zainteresowaniami, z preferencjami, a nie wbrew im, kierując się np. oczekiwaniami i wpływami otoczenia społecznego czy niskiego wglądu we własne zasoby. Jednocześnie uwzględnić należy informacje o wymaganiach zawodowych, warunkach pracy, zakresie czynności i zadań. Konfrontacja tych dwóch źródeł wiedzy jest koniecznym czynnikiem oceny dopasowania zawodowego. Sprzyja uzyskiwaniu pożądanej zbieżności ze środowiskiem pracy, minimalizując niedopasowanie i jego negatywne konsekwencje (Merecz 2010). Badania potwierdzają związek między dopasowaniem zawodowym a stabilnością kariery zawodowej, zwiększoną wydajnością, niższym poziomem stresu zawodowego i satysfakcji zawodowej (Kasprzak 2013). Jak wykazały badania przedstawione w niniejszym opracowaniu, właściwa zbieżność ze środowiskiem pracy i charakterystyka wykonywanej pracy jest gratyfikująca – sprzyja większej satysfakcji z życia w trakcie trwania stosunku pracy, jak również po zaprzestaniu aktywnej roli pracownika. Można zatem wnioskować, iż wykonywanie pracy zgodnie z indywidualnymi preferencjami skutkuje długotrwałymi pozytywnymi następstwami

w przyszłości, nawet w wieku senioralnym. Korzystne psychologicznie konsekwencje utrzymują się nawet po ustaniu aktywności zawodowej. Takiego efektu dowiodły badania prezentowane w niniejszym opracowaniu. Zadowolenie z przebiegu kariery zawodowej, świadomość dobrze wykonanej pracy, odpowiedzialne wywiązanie się z ważnego obowiązku wobec siebie, bliskich, społeczeństwa może skutkować wzrostem zadowolenia z życia. Seniorzy zadowoleni z przebiegu swej kariery zawodowej pozytywniej oceniają swoje życie i odczuwają więcej satysfakcji z niego płynącej. Otrzymany rezultat znajduje potwierdzenie również w innych projektach empirycznych (Tobiasz-Adamczyk, Brzyski 2006), dotyczących relacji pomiędzy satysfakcją z pracy emerytowanych lekarzy a ogólną jakością życia. Podobną prawidłowość uzyskano w badaniach aktywnych zawodowo urzędników (Wołowska 2013). Pozytywny wpływ pracy na późniejszą emeryturę i jakość życia ujawniły również badania longitudinalne (Tuomi i in. 2001). Wykazano, iż zdolność do pracy może być wyznacznikiem lepszego zdrowia na emeryturze. Im dłużej zostaje utrzymana aktywność zawodowa, tym wyższa sprawność i samodzielność w życiu codziennym już po ustaniu pracy zawodowej. Pomyślnie życie zawodowe może zapewnić szczęśliwe, bardziej satysfakcjonujące funkcjonowanie w późnej dorosłości. Rozwinięciem wniosku na temat wzajemnych relacji zadowolenia z życia i z pracy są prezentowane w niniejszym opracowaniu wyniki analizy wariancji (tabela 7). Otrzymany efekt statystyczny dowodzi, iż ocena życia zawodowego dokonana z perspektywy lat stanowi znaczący wyznacznik satysfakcji z życia badanych emerytów. Najwyższy poziom zadowolenia z życia ujawniły osoby, które są w pełni usatysfakcjonowane przebiegiem swej kariery pracowniczej. To wartościowy rezultat dopełniający całość rozważań na temat roli doświadczeń zawodowych dla subiektywnego dobrostanu i pozytywnego wartościowania życia.

Zgodnie z intencjami autorek przedstawiony projekt badawczy powstał celem pogłębienia wiedzy na temat późnego okresu życia człowieka. Uwzględnienie kontekstu zawodowego pozwoliło uzyskać efekt mogący stanowić ważny argument w polemice na temat roli doradztwa zawodowego (i personalnego) dla powodzenia w pracy i w życiu, także w czasie późnej dorosłości. W niniejszym opracowaniu z uwagi na rozległość obszaru badawczego wybrano tylko określone okoliczności warunkujące jakość życia w okresie starości. Podjęty temat i przyjęta metodologia badań skupiła uwagę na wybranych aspektach jakości życia w okresie starzenia się. Nie można jednak zapominać, iż równie ważne czynniki dla jakości życia na tym etapie życia to sytuacja życiowa, zakres i głębokość relacji rodzinnych, społecznych, siła więzi interpersonalnych, doświadczanie samotności, stan zdrowia, cechy podmiotowe, jednostkowe sposoby radzenia sobie z trudnymi sytuacjami. Prezentowane badania z pewnością nie wyczerpują podjętej tematyki, inspirując jednocześnie do dalszych badań w tym obszarze. Kierują uwagę na pokolenie osób starszych i problem uwarunkowań jakości życia w wieku emerytalnym. Szczęście jest tym, do czego wszyscy dążymy, niezależnie od wieku.



## Bibliografia

1. Baumann K. (2006), *Jakość życia w okresie późnej dorosłości – dyskurs teoretyczny*, „Gerontologia Polska”, 14(4), s. 165–171.
2. Biegańska K. (2013), *Uwarunkowania psychologicznego funkcjonowania przedstawicieli różnych grup zawodowych*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, 5, s. 23–43.
3. Bonk E., Retowski S. (2013), *Emerytura – ulga czy udręka? Postrzeganie emerytury na przykładzie słuchaczy Uniwersytetów Trzeciego Wieku*, „Gerontologia Polska”, 21(1), s. 25–31.
4. Brzeziński J. (1996), *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa.
5. Cantril, H. (1965), *The patterns of human concerns*, Rutgers University Press, New Brunswick.
6. Czapiński J. (1994), *Psychologia szczęścia: przegląd badań i zarys cebulowej teorii szczęścia*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
7. Czapiński J. (2002), *Szczęśliwy człowiek w szczęśliwym społeczeństwie?* „Psychologia Jakości Życia”, 1(1), s. 9–34.
8. Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S. (1985), *The satisfaction with life scale*, „Journal of Personality Assessment”, 49(1), s. 71–75.
9. Finogenow M. (2011), *Zadowolenie z życia w okresie przejścia na emeryturę – uwarunkowania socjodemograficzne*, [w:] L. Golińska, E. Bielawska-Batorowicz (red.), *Rodzina i praca w warunkach kryzysu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 335–350.
10. Garniewicz A. (2012), *Jakość życia osób starszych*, [w:] T. Rostowska, W. Budziński (red.), *Zawodowe i zdrowotne problemy człowieka w różnych okresach dorosłości. Perspektywa psychologiczna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 353–368.
11. Juczyński Z. (2001), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
12. Kaczmarek M., Skrzypczak M., Maćkowiak K. (2006), *Status społeczno-ekonomiczny oraz styl życia jako czynniki różnicujące subiektywne. Poczucie zdrowia wśród starzejących się mężczyzn*, „Gerontologia Polska”, 14(2), s. 84–90.
13. Kardaś E. (2012), *Problematyka stresu i radzenia sobie z nim w okresie starzenia się*, [w:] T. Rostowska, W. Budziński (red.), *Zawodowe i zdrowotne problemy człowieka w różnych okresach dorosłości. Perspektywa psychologiczna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 330–345.
14. Kasprzak E. (2013), *Poczucie jakości życia pracowników realizujących różne wzory kariery zawodowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
15. Koział D., Trafiałek E. (2007), *Kształcenie na Uniwersytetach Trzeciego Wieku a jakość życia seniorów*, „Gerontologia Polska”, 15(3), s. 104–108.
16. Marchewka A., Jungiewicz M. (2008), *Aktywność fizyczna w młodości a jakość życia w wieku starszym*, „Gerontologia Polska”, 16(2), s. 127–130.
17. Marcinek P. (2007), *Funkcjonowanie intelektualne i subiektywna jakość życia u osób w wieku emerytalnym*, „Gerontologia Polska”, 15(3), s. 76–81.
18. Merecz D. (red.), (2010), *Dopasowanie człowieka do środowiska pracy – uwarunkowania i skutki*, Instytut Medycyny Pracy, Łódź.
19. Pasik M. (2005), *Wyznaczniki jakości życia u osób w wieku emerytalnym*, „Folia Psychologica”, nr 9, s. 65–79.



20. Pasik M. (2008), *Osobowościowe wyznaczniki zadowolenia z życia w wieku emerytalnym*, [w:] L. Golińska, B. Dudek (red.), *Rodzina i praca z perspektywy wyzwań i zagrożeń*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 309–320.
21. Paszkowska-Rogacz A. (2003), *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa.
22. Retowski S. (2009), *Test preferencji zawodowych*, WSPS, Warszawa.
23. Rzechowska E., Dacka M. (2014), *Kształtowanie zadowolenia z życia w relacjach rodzinnych i zawodowych u osób w wieku średnim zagrożonych utratą pracy*, [w:] I. Janicka, M. Znajmiecka-Sikora (red.), *Rodzina i kariera. Równoważenie czy konflikt ról?* Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 367–390.
24. Stempień J. (2013), *Dezaktywizacja zawodowa i przejście na emeryturę*, [w:] M. Czernecka, M. Woszczyk (red.), *Człowiek to inwestycja*, Łódź, s. 211–241.
25. Steuden S. (2011), *Psychologia starzenia się i starości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
26. Straś-Romanowska M. (2005), *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 263–292.
27. Tobiasz-Adamczyk B., Brzyski P. (2006), *Bilans satysfakcji zawodowej lekarzy w wieku emerytalnym. Relacja pomiędzy satysfakcją z pracy zawodowej a ogólną jakością życia*, „Gerontologia Polska”, 14(2), s. 77–84.
28. Tuomi K., Huuhtanen P., Nykryri E., Ilmarinen J. (2001), *Promotion of work ability, the quality of work and retirement*, „Occupational Medicine”, 51(5), s. 318–324.
29. Wołowska A. (2013), *Satysfakcja z pracy i jej wyznaczniki a poczucie jakości życia urzędników*, „Rocznik Andragogiczny”, 20, s. 119–132.
30. Zielińska-Więczkowska H., Kędziora-Kornatowska K. (2009), *Jakość starzenia się i starości w subiektywnej ocenie słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, „Gerontologia Polska”, 17(3), s. 137–142.
31. Zielińska-Więczkowska H., Ciemnoczołowski W., Kornatowski T., Kędziora-Kornatowska K. (2011), *Poczucie koherencji a satysfakcja życiowa słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, „Gerontologia Polska”, 19(2), s. 119–125.

**Quality of Life in Late Adulthood**

**Key words:** quality of life, life satisfaction, retirement, late adulthood.

**Summary:** The article deals with the issue of life quality in late adulthood. There were examined 74 retired person, aged 58–83 (mean = 69.22), 20 men and 54 women. The following research tools were used: Satisfaction with Life Scale (SWLS), Cantril's Ladder, Occupational Preferences Questionnaire Job-6, and a survey made by the author. The statistical analyses that were performed proved a significant differentiation in life quality among persons with different levels of convergence with their previous work environment. Sex and economical status do not influence differentiation in the area of life quality of the study participants.

Dane do korespondencji:

**Dr Anna Lubrańska**

Uniwersytet Łódzki

Instytut Psychologii

Zakład Psychologii Pracy i Doradztwa Zawodowego

ul. Smugowa 10/12

91-433 Łódź

e-mail: [annalubr@wp.pl](mailto:annalubr@wp.pl)

**Mgr Małgorzata Wochna**

Uniwersytet Łódzki

Instytut Psychologii

Specjalność: Psychologia Pracy i Doradztwa Zawodowego

e-mail: [wochna.malgorzata@gmail.com](mailto:wochna.malgorzata@gmail.com)

## EDUKACJA DOROSŁYCH ZA GRANICĄ

*Olga Czerniawska*

### PROBLEMATYKA DOROSŁOŚCI W CZASOPIŚMIE WŁOSKIM „ADULTITA”

**Słowa kluczowe:** czasopismo „Adultita”, dorosłość, edukacja dorosłych.

**Streszczenie:** Analizując treść włoskiego czasopisma „Adultita”, które wychodziło w latach 1995–2008, autorka koncentruje się na niezwykle zróżnicowanej problematyce, w której centrum stał człowiek dorosły. Promotorami i redaktorami pisma wychodzącego dwa razy w roku byli: Ducio Demetrio, Ettore Gelpi i Pierre Dominicé. Obok bolączek ludzi dorosłych i sposobów radzenia sobie z nimi w społeczeństwie włoskim, znajdujemy w piśmie także ważne treści natury metodologicznej. Nie ulega wątpliwości, iż dorosłość współcześnie żyjącego człowieka coraz bardziej i częściej przypomina podróż po wzburzonym oceanie niż płynięcie po spokojnych wodach.

„Adultita”<sup>1</sup> jest wyjątkowym pismem andragogicznym, które duży zespół ludzi kierowany przez Redaktora pisma i pomysłodawcę profesora Uniwersytetu w Mediolanie – Ducio Demetrio, zaczął wydawać w 1995 roku. Ukazywało się w rytmie dwa razy do roku (do 2008 roku, czyli 13 lat). Do komitetu redakcyjnego należał, aż do śmierci, Ettore Gelpi; po jego śmierci w piśmie powstał dział – Instytut Ettore Gelpi, w którym omawiano różne działania praktyczne w oświacie dorosłych. Członkiem redakcji był także profesor Pierre Dominicé.

Wstępny artykuł w pierwszym numerze pisma był autorstwa D. Demetrio pt. *Adultita, I saperi. La ricerca, la poesia*. Píše w nim, że pismo jest wynikiem realizacji projektu grupy przyjaciół, badaczy, uczonych, a także rezultatem dyskusji wokół problematyki dorosłości jako zjawiska w aspekcie historycznym, społecznym, psychologicznym i kulturowym (D. Demetrio, 1995)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> „Adultita” – czasopismo semestralne poświęcone dorosłości i procesom edukacyjnym. Redaktor – Duccio Demetrio. Komitet Redakcyjny składał się z 48 osób, w tym Pierre Dominicé jako jedyny obcokrajowiec. Wydawnictwo Guerini e Associati Milano. Redakcja – Facolta di Scienze Della Formazione Universite degli Studi di Milano Bicocca. Bicocca viale Sarca 202 – 20125 Milano <http://www.guerini.it>. Pismo ma w swoim archiwum numery od pierwszego z 1995 roku do ostatniego z 2008 roku.

<sup>2</sup> D. Demetrio, *Adultita. I saperi. La ricerca, la poesia*, nr 1 1995, s. 7–15.

Dorosłość jest celem i zarazem ważnym etapem całego złożonego i pełnego sprzeczności procesu. W dorosłym jest równocześnie jego zaprzeczenie, dojrzałość i niedojrzałość, sukces i klęska, siła i delikatność. Dojrzałość jest tym, jak jednostka postrzega siebie, jak widzi swój obraz w pewnym momencie życia, w stosunku do zadań społecznych, jakie wybrała lub jakie zostały jej narzucone, a których jest jednak świadoma, choćby po cichu i w tajemnicy.... W dorosłym są ukryte aspekty dziecięce i młodzieńcze (Demetrio 2006). Ważną rolę w badaniu i poczuciu dorosłości odgrywa metoda biograficzna, bowiem jak pisze D. Demetrio *Edukacja spleciona jest z życiem a życie nie da się zrekonstruować i wyjaśnić jedynie za pomocą nauki. Dorośli uczą się od życia i przez doświadczenia* (Demetrio 2006, s. 129–130).

Pismo „Adultita” zakłada śledzenie procesu zmian i rozwoju w okresie dorosłości, która dzieli się na etapy (wczesna dorosłość, dorosłość i późna dorosłość) oraz badanie procesu ześlizgiwania się w starość. Chce ukazywać te procesy przez pryzmat wydarzeń społecznych i kulturalnych, dlatego przewidywane są rubryki – literatura, teatr, kino, poezja, religia, ale także działania w zakresie edukacji (klasyczne i eksperymentalne, terapia, kształcenie edukatorów) oraz działalność organizacji społecznych, instytucji edukacyjnych itp.

Albert Munari (Munari 1995) w artykule *Zanikanie wzrostu* pisze, że dorosłość ma takie etapy jak dzieciństwo i młodość. Dorosłość można postrzegać w etapach i widzieć przemiany, wzrost, rozwój lub stabilizację jako etap osiągnięty i statyczny. Postrzeganie dorosłości jako etapu życia pełnego zmian, rozwoju i przekształceń zawiera także artykuł Alberto Melucci pt. *Czas utraty i czas odnajdywania* (Melucci 1995). Czas postrzegany w przestrzeni linearnej zawiera zasadę rozwoju, przesuwania się, dążenia. Dynamikę czasu dostrzegamy w codzienności – czas się posuwa, ma swój rytm. Rytm czasu i jego bieg przełamują ważne wydarzenia, a także podróże, egzotyka. Czas się zatrzymuje, gdyż w naszym odczuciu dzieciństwo trwa dłużej. Obecnie czas regulują wydarzenia medialne, np. Wiadomości TV, seriale itp. Ten bieg czasu można postrzegać także jako przechodzenie z jednej fazy życia w drugą. Dorosłość następuje po dzieciństwie i młodości i przechodzi w starość, choć starość nie traci pewnych atrybutów dorosłości. W wielu kulturach występują „rytuały przejścia”. Jest pewien rytuał przejścia w dorosłość (dowód osobisty, prawo głosowania), a także w starość (emerytura). Towarzyszą temu stwierdzenia „jeszcze nie”, „już nie”.

Eliza Bianchi w artykule pt. *Anziani novi adulti (Ludzie starsi, nowi dorośli)* pisze, że obecnie wzrasta procent osób starszych, gdyż ludzie żyją dłużej i są sprawniejsi (Bianchi 2005). Tymczasem ludzie starsi w powszechnym przekonaniu to osoby niesamodzielne i niesprawne. Obecnie osoby mające 60 lat i więcej nie postrzegają siebie jako starsze, czują się dobrze, są aktywne, pracują, podróżują i bawią się. Starość dzieli się na etapy, gdyż coraz więcej osób dożywa osiemdziesięciu i więcej lat; osoby te postrzegane są jako stare. Zdarzają się jednak wyjątki, czego przykładem jest postać Danuty Szaflarskiej, która w wieku 97 lat była

czynna i jako aktorka gra w filmach i w teatrze, zaznaczając, że praca jej nie męczy. Podobny wyjątek stanowi Wanda Szuman, która w wieku 95 lat pisała podanie o zgodę na pracę. Starość jest procesem bardzo zróżnicowanym, jednostkowym i percepcja siebie jako osoby starej zależy od wcześniejszych etapów życia. We Włoszech, w których społeczeństwo ma najwyższy procent ludzi starych w Europie, istnieją miasta o wyższej liczebności starszych mieszkańców (szczególnie starych kobiet) niż młodych. Należy do nich Siena i Genua.

Problematykę starości odnajdujemy także w artykule pt. *List do Cicerona* autorstwa Sergio Trammy (Tramma 1995). Rozwój w dorosłości postrzegany jest tutaj w aspekcie psychologii biegu życia K. Rieley'a, ale również przez pryzmat poglądów M.S. Knowlesa i D. Demetrio.

Dorosłość ma wiele wymiarów i powinna być postrzegana jako rozwój psychospołeczny na drodze uczenia się, działania i doświadczania. Dlatego badania dorosłości muszą mieć charakter interdyscyplinarny i być kontynuowane przez długie lata. Rozwój i zmiana jako atrybuty dorosłości stają się tematem artykułu Antonio Godino (Godino 1995), który stwierdza, że jednostkę należy badać w toku życia – jako młodego dorosłego, dorosłego w średnim wieku oraz dorosłego w fazie starzenia się i starości. Rozwój bowiem występuje nierzadko w fazie starości.

Treść przedstawianych artykułów stanowi w większości przypadków analizę i syntezę angielskiej literatury psychologicznej.

W prezentowanym tu 1 numerze „Adultity” umieszczone zostały również wywiady biograficzne trzech kobiet: 69-letniej Anny, 47-letniej Barbary i 25-letniej Sary. Wywiady te stały się podstawą ukazania potrzeb kobiet w różnych fazach dorosłości.

W numerze tym znajdujemy także analizę postaci dorosłych występujących w filmie oraz w przedstawieniu teatralnym, a także w wybranej powieści. Swoje miejsce znajduje również działalność ESREA (Europejskiego Stowarzyszenia Badań nad Edukacją Dorosłych) wraz z tematyką podejmowanej działalności badawczej oraz listą uczestników. Numer ten kończy bibliografia rozbudowana o informacje dotyczące definicji dorosłości, rozwoju, prowadzonych badań jakościowych oraz problemu tożsamości człowieka dorosłego. Znajdujemy tu – podobnie jak i w działach „Uczenie się dorosłych”, „Trzeci wiek i zdrowie” – wyłącznie naukową literaturę włoską. Na samym końcu znajdują się informacje o seminariach poświęconych nauce badań biograficznych i dydaktyce biograficznej. Jeśli czasopismo „Adultita” traktować jako swoistą formę przedstawiania dorosłości we współczesnym świecie, a także jako prezentację form edukacji dorosłych, jej zakresów i pól rozwoju dorosłego, to można wyróżnić treści, które są odpowiedziami na dwa pytania: 1. Jak osiągać dorosłość? i 2. Czy możliwy jest rozwój w dorosłości?

Odpowiedzi na pierwsze pytanie zawierają, według mnie, treści następujących numerów monograficznych:

– do pierwszej grupy można zaliczyć „Educare il pensiero” (Kształtować myślenie, 1997, nr 6) (Demetrio 1997). Zakłada się tu, że człowiek dorosły powinien umieć myśleć samodzielnie, formułować swoje poglądy, wybierać stanowiska i wartości, ale także wątpić, nie wyrażać zgody, sprzeciwiać się, przeciwstawiać.

Dorosłość nie przebiega według utartych wzorów; pełna jest niespodziewanych okoliczności i nieprzewidywanych sytuacji. Problemy te przedstawia numer 3 czasopisma z 1996 roku zatytułowany – „Noia e desiderio” (Nuda i pragnienia).

Na konieczność projektowania życia, robienia planów na przyszłość zwraca się uwagę w numerze 7 z 1998 roku zatytułowanym „Progetti di Vita” (Projekty życia). Człowiek jest skazany na formułowanie projektów, winien planować każdy dzień, „każde dzisiaj, ale i jutro”. Projektowanie, przewidywanie zgodne jest z fenomenologiczną koncepcją człowieka E. Husserla. Człowiek nie może być „żyty”, musi żyć w pełni świadomie. Musi być nastawiony na zmiany, przekształcanie siebie i rzeczywistości społecznej. Powinien postrzegać siebie jako byt autonomiczny, choć żyjący w określonym czasie historycznym i warunkach społecznych. Jeśli nawet niektóre projekty życiowe są utopijne, trzeba je konstruować; dorosłość polega bowiem nie tylko na wyborze projektów możliwych do realizacji, ale również projektów utopijnych;

– do drugiej grupy zaliczam te numery „Adultita”, które poświęcone są rolowi społecznemu, jakie człowiek pełni w dorosłości. Tutaj ważne miejsce zajmuje problematyka ról rodzinnych, której poświęcone są numery: 2 – „Immagini di Femiglie” (Wyobrażenie rodziny) i nr 12 – „Generazioni” (Generacja – 2000). Znajdujemy tu próbę odpowiedzi na pytanie, czy młodzi ojcowie i młode matki tak samo pełnią rolę jak ich rodzice w późnej dorosłości? Na pewno młodzi dorośli to osoby inaczej postrzegające świat, radzące sobie z cyberprzestrzenią, swobodnie operujące nowymi technikami i z łatwością wprowadzające dzieci w ten świat. Stawanie się dorosłym dokonuje się nie tylko w modelowej rodzinie (mąż, żona, dzieci, ojciec, matka, dziecko), ale także w rodzinie problemowej i zastępczej. Stawanie się dorosłym może też zachodzić w kontakcie dziecka z samotną matką, czy też z samotnym ojcem. Wywiady biograficzne i towarzyszące im sesje terapeutyczne ukazują rzeczywistość daleką od ideału i obowiązujących norm. Jednakże edukacja stwarza szanse formacyjne dla wszystkich dorosłych.

Problem dorosłości koncentrującej się na rozwoju i zmianie z naciskiem na rozwój uczuć poruszany jest w numerze 8 pt. „Educare i sentimenti” (Edukacja i uczucia – 1998). Takie uczucia jak radość i litość, przyjaźń, ale także złość, nienawiść, zawiść nie powstają same i nie znikają same. Trzeba je kształtować, odrzucać uczucia negatywne, kładąc nacisk na rozwój uczuć pozytywnych. Należy kształtować swoje wnętrze poprzez doskonalenie go ze szczególnym uwzględnieniem uczuć. Człowiek powinien umieć zarówno cieszyć się, jak i martwić, zadziwiać i podziwiać, jednakże dorosły nie może być ofiarą uczuć, czuć się nękanym przez nie. Nawet w gniewie czy nienawiści dorosły winien umieć panować nad tymi uczuciami i wybaczać. Wiąże się to z pracą nad sobą, nad sferą uczuć w dorosłości.



Wątek samokontroli i samorozwoju znajduje rozwinięcie w kolejnym numerze – 9 pt. „Verso l’eta adulta” (Do dorosłości, 1999). Drogi rozwoju i formacji są różne. Może to być symboliczna podróż pod górę lub w góry – wspinaczka (A Sciffio *Il viaggio alvaverso la montagna*). Może to być czytanie ze zrozumieniem i namysłem poezji (S. Raimondi – *Poesia per deverire* – s. 97). Ale ta droga może przybierać postać udziału w ruchu religijnym – Focolari, który został założony w latach czterdziestych przez Chiarę Lubich; ruch ten liczy obecnie kilka milionów członków. Jego głównym celem jest dążenie do pokoju poprzez stworzenie wspólnot żyjących w przyjaźni i miłości Boga. Ćwiczenia duchowe członków obejmują obok modlitwy także analizę własnego życia poprzez tzw. opowiadanie życia. Ten element ruchu w sposób szczególnie interesował zespół redakcyjny „Adultita”, który zwrócił uwagę na funkcję edukacyjną narracji. Kształtowanie siebie, zmienianie się na lepsze, pisanie, dyskutowanie oraz tworzenie wspólnot składają się na umiejętność kierowania swoim rozwojem.

Problematyką rozwoju kobiety zajęła się w numerze 9 „Adultity” M. Guerara. Analizowany jest tu proces rozwoju kobiety, w wyniku którego przekształca się ona w żonę i matkę. Inaczej postrzega dom (czynności domowe), rolę wobec dziecka i męża. Zmieniają się też jej uczucia wobec własnej matki; zaczyna w niej postrzegać przyjaciółkę. Nowe role wymagają oddalenia się uczuciowego od rodziny pochodzenia. Ciekawą kanwą artykułu są narracje kilku kobiet. Nowym wyzwaniem jest powrót kobiety do pracy zawodowej, który powoduje zamianę roli z matki na pracownicę.

Na specjalną uwagę zasługuje nr 7 „Adultity” z 1998 roku, w którym znajduje się relacja z projektu badawczego prowadzonego od początku 1998 do 1999 nad pedagogiką pamięci i narracji (*Progetti di Vita*). Narratorzy biorący udział w projekcie relacjonowali swoje życie począwszy od dzieciństwa, przez młodość aż do dorosłości wedle następujących czterech punktów: 1. Przypominam sobie; 2. Opowiadano mi; 3. Będę duży, starszy; 4. Ja w oczach innych.

W trakcie narracji starano się określić uczucia towarzyszące wspomnieniom. W pytaniu – „gdy będę duży” określano wymiary przyszłości. Chciano, aby autobiografii towarzyszyły refleksja i samopoznanie, które staną się podstawą autoedukacji i formacji własnej osoby. Z tego też powodu jeden z wcześniejszych numerów „Adultity” (4 z 1996 roku) poświęcony był metodzie autobiograficznej („*Il metodo Autobiografico*”). Dorosłość uosabia się w wydaniu męskim i kobiecym. Realizowana jest w czasie i przestrzeni w generacjach i określonej kulturze. Przechodzi przez różne sytuacje, kryzysy i wzmocnienia. Jest realizowana w okolicznościach towarzyszących tendencjom rasistowskim, seksizmowi, totalitaryzmowi i demokracji, ale także procesowi globalizacji i konieczności emigracji. Konieczne jest w wielu sytuacjach przekraczanie utrwalonych obyczajów, barier kulturowych i społecznych, a także pewnych stereotypów. Zjawiska te opisywane są w kilku numerach „Adultity” (np. w numerze 13 z 2002 roku pt. „*Transgresioni*” – Przekraczanie). Chodzi tu o przekraczanie dotychczasowego wyobrażenia siebie

jako kobiety zajmującej się domem i przejście do nowej roli – kobiety pracującej, a także roli mężczyzny zajmującego się domem, zwolennika biernego oporu, demokracji.

Bardzo ważny nurt w „*Adultita*” stanowi problematyka edukacji dorosłych, w tym technik narracji („*Techniche narrative*”). D. Demetrio opisuje tam pewne nowe tendencje, jakie wystąpiły od momentu powstania w 1995 roku Centrum Studiów Ettore Gelpi, (współzałożyciela pisma, eksperta w zakresie edukacji dorosłych, zmarłego w 2002 roku). Centrum to jest swoistym laboratorium zajmującym się kształceniem specjalistów w zakresie narracji. Podobną rolę pełnią także Uniwersytet w Anghiari oraz Dom Kultury w Mediolanie. Doświadczenia, które zyskują uczestnicy spotkań w tych placówkach, ukazują subiektywny wymiar edukacji przez życie i jej realizację przez poezję, medytację, pracę zawodową i działalność społeczną. Doświadczenia te wykazały także potrzebę terapii i wsparcia w różnych sytuacjach kryzysu czy zagubienia. Przegląd takich trudnych sytuacji zawiera 24 nr „*Adultita*” z 2006 roku pt. „*Conflitti*” (Konflikty). Dotyczą one życia społecznego, politycznego, jak też rodzinnego (np. konflikt między dorastającymi dziećmi a rodzicami, czy starzejącymi się rodzicami a dorosłymi dziećmi), poruszane są również problemy mafii i jej genezy. Przeważają jednak treści „pozytywne” określające drogi i sposoby edukacji (rola techniki narracyjnej). Autorzy artykułów zachęcają do przeglądania rodzinnych albumów, analizy zapisów dziewcząt w Internecie, określając je jako patchworki (opowieść o miejscu zamieszkania, pisanie o swoich przeżyciach itp.). W podobnym duchu utrzymane są treści w numerze 10 poświęcone samokształceniu („*Autoformazione*”). Autorzy poszukują odpowiedzi na pytania: Czy można uczyć się bez nauczyciela? Jak się uczyć? Czy ucząc się uczymy się myśleć, kształtujemy swoje poglądy? Czym jest uczenie się a czym kształtowanie siebie? A wreszcie – jaką funkcję spełnia narracja i autonarracja? Autorzy „*Adultity*” nie boją się wkroczyć w sytuację zagrożenia, gdy nie wystarcza już wsparcie pozytywne i potrzebna jest terapia, specjalistyczna pomoc. Treści te odnajdujemy w numerze 23 z 2006 roku zatytułowanym *Wspieranie i udzielanie pomocy* („*Disargio e relazioni di aiuto*”). Analizuje się tutaj sytuacje związane z alkoholizmem, utratą pracy, udziałem w konfliktach politycznych, ale również problemy źle prowadzonej resocjalizacji. Znajdujemy też przykład instytucji dobrze działającej (Bank Czasu w Mediolanie), w której za swój czas można otrzymać czas i usługi innej osoby<sup>3</sup>.

Wśród sytuacji wyjątkowych, jakie przeżywa współczesny dorosły, dwie stały się przedmiotem analiz w „*Adultita*”. Chodzi o emigrację i edukację permanentną. Temat emigracji podjęty został w numerze 11 z 2000 roku pt. „*Erranza*”. Autorzy analizują zjawisko emigracji. Wyjeżdżając z kraju, w którym się urodziło, z reguły zakłada się powrót do niego. Brak planowania powrotu z obcego kraju łączy się z odczuciem zranienia, któremu towarzyszy nasilająca się tęsknota. Pozostawanie w obcym kraju niesie ze sobą różnego rodzaju trudności (nieznajomość języka,

<sup>3</sup> *Disargio e relazioni di aiuto*, nr 19, 2001; L. Pero, *La Fatima di cambiore lavoro*, s. 75–89.

kultury i obyczajów). Mimo iż współczesny świat zmierza do wielokulturowości, to jednak emigrant na ogół odczuwa obcość i zajmuje pozycję „innego”. Obserwujemy nie tylko w telewizji mieszkańców Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej, ale również na ulicy spotykamy Turków w Berlinie, Erytrejczyków czy Chińczyków w Rzymie oraz w Paryżu. Obcujemy ze zgiełkiem językowym w metrze, na bazarach, na ulicy, na dworcach, lecz w kraju jesteśmy u siebie. Wyjeżdżając stajemy się obcymi i zgiełk ten jest inny. Uzyskując nową wolność, często zostawiamy rodziców i skazujemy się na doświadczenie zagubienia i błąkania się – jak stwierdza Włoszka, która 27 lat temu emigrowała do Szwajcarii. W podróży, którą podejmujemy, wiedząc, że wrócimy do domu, nie grozi nam utrata poczucia tożsamości; tymczasem emigracja przyczynia się do zaburzenia tego poczucia aż do momentu, gdy jednostka zaczyna się „czuć jak u siebie” w kraju, do którego przyjechała na stałe. Integracja z nowym krajem oznacza utratę poczucia tożsamości z krajem pochodzenia. Prowadzi to do „zagojenia się rany” powstałej w momencie opuszczenia Ojczyzny.

Interesujące są analizy fenomenu podróży porównywanej do błądzania, która jest traktowana jako czynnik pobudzający do edukacji, do kształcenia i na tej drodze do lepszego poznania siebie celem przemiany. To podróżowanie związane z wędrowaniem przyjęło postać zjawiska nazwanego *homo viator*, ale i *homo migrans*. Błąkanie się i analiza tego stanu – jak pisze D. Demetrio – ułatwia zrozumienie, co to znaczy być dorosłym. Towarzyszą mu bolesne przeżycia i niepokoje. Człowiek poszukuje „twardego gruntu”, jeśli chce wrosnąć w nową rzeczywistość. Wędruje bez spoczynku, idąc dąży do odnalezienia siebie i określenia w nowej rzeczywistości. W tym rozumieniu dorosłość jest specyficzną kategorią błądzania.

Procesy uczestnictwa dorosłych w instytucjach edukacyjnych wypełniają treść 28 numeru „Adultity” z 2008 roku zatytułowanego „Il novi adulti” (Nowi dorośli). Omówione zostały tutaj kategorie uczących się dorosłych w ramach „prawa 150 godzin”. Tak więc uczestnictwo w edukacji dorosłych ma miejsce przede wszystkim na uniwersytetach, gdzie znaczny procent stanowią kobiety łączące wiele ról (matki, żony, gospodyni domowej, pracownicy i wreszcie rolę studentki); kobiety w populacji akademickiej dominują, stanowiąc 58,2% studiujących. Ponieważ są silnie motywowane do uczenia się, przeto osiągają zdecydowanie lepsze wyniki, co prowadzi do umacniania ich pozycji społecznych i rodzinnych.

Drugą kategorię uczących się dorosłych stanowią osoby starsze. Liczba studentów UTW obejmuje około 35% osób starszych. Są to – jak pisze P. Taccani – „nowi ludzie starsi” (ludzie starsi – wiecznie dorośli). Studia na UTW postrzegają oni jako bardzo pozytywny okres w swoim życiu (złoty wiek).

Trzecia kategoria nowych uczących się dorosłych to uczestnicy kursów organizowanych przez Internet. Kształcą się oni w przestrzeni cybernetycznej w wymagowanych instytucjach i zbiorowościach, co powoduje niekiedy ich zagubienie w przestrzeni. Zwraca się tu uwagę na to, że edukacja dorosłych musi dostosować

swoje formy kształcenia do potrzeb emigrantów, szczególnie zaś drugiego pokolenia emigrantów, którzy są na granicy asymilacji i odrębności.

Przedmiotem szczególnej troski jest też ważna kategoria młodych dorosłych pozostających często długo bez pracy i zawodu.

Dorośli kształcą się nie tylko czytając książki i gazety, ale także podróżując, odwiedzając muzea, chodząc do teatrów i kin, a także działając w stowarzyszeniach społecznych. I właśnie wolontariat i członkostwo w tego typu stowarzyszeniach stanowi najbardziej wskazaną i odpowiednią formę edukacji w dorosłości. Obejmuje nurt edukacji przez życie, przez działanie i nabywanie wiedzy i umiejętności realizowany w programach owych stowarzyszeń. Analizowałam dzieje i rodzaje stowarzyszeń społecznych w kilku moich pracach, których przegląd zawiera monografia pt. „Edukacja dorosłych” (Czerniawska 1996), a także artykuł z 2004 r. (Czerniawska 2004).

W analizowanym numerze „Adultita” dowiadujemy się, że w czasopiśmie powstaje nowy dział pt. „Pratiche EDA – Centro Studi Ettore Gelpi”. Ponieważ w 2008 r. ukazał się ostatni numer „Adultita”, dział ten funkcjonował 4 lata. Może dlatego warto przypomnieć stare stowarzyszenie oświatowe Dopolavoro i ARCI zajmujące się organizacją czasu wolnego, sportem, działalnością kulturalno-oświatową, teatrem amatorskim, ale także piłką nożną, polowaniem, domami kultury i bibliotekami. Treści te zmieszczone w „Adultita” przedstawiam również w swoim artykule (Czerniawska 2004) oraz w książce (Czerniawska 2011).

„Adultita” jest wyjątkowym pismem wśród czasopism, jakie ukazywały się we Włoszech, ale także w Europie. Redaktorzy czasopisma pod kierunkiem profesora Demetrio niezwykle trafnie dostrzegali problemy dorosłości, które znalazły swoje miejsce na jego łamach przez 13 lat. Dzięki temu powstał obraz dorosłości jako fazy życia człowieka niezwykle bogatej i zarazem trudnej, w której dokonują się zmiany i przełomy uwarunkowane stosunkami społecznymi, wydarzeniami historycznymi, przemianami kulturalnymi osadzonymi w dziejach świata, Europy, kraju i miejsca zamieszkania.

Tak więc dorosłość nie jest fazą świętego spokoju, lecz przeciwnie – powstająca na bazie dzieciństwa i młodości, rodziny i jej dziejów, pochodzenia, tradycji i wreszcie środowiska życia – dorosłość cechuje się ogromną dynamiką. Dorosłość jest fazą wymagającą aktywności jednostki w tworzeniu sposobu życia, kształtowaniu się jej jako osoby, która przez świadomie podejmowane wysiłki, przez refleksję i analizę własnego życia, zmierza do poznania siebie. Dlatego właśnie „Adultita” poświęca trochę miejsca analizie ruchów Fokolari – organizacji religijnej, w której prowadzi się praktyki analizy życia. Ten rodzaj analizy własnego życia spełnia ważną rolę, gdyż umożliwia odpowiedź na pytanie kim się jest, co się przeżywa, do jakich celów się dąży, jak planuje się swoje życie, swoją przyszłość; co się chce zachować z przeszłości, co zmienić, jak się przygotować do przyszłości, jak się zachować w starości. Analiza ta umożliwia także odpowiedź na pytanie – jak wejść w okres po pracy zawodowej i przygotować się do roli starszego rodzica, dziadka, obywatela. Dorosłość

to odpowiedzialność za siebie i innych, ale niekiedy to brak owej odpowiedzialności to choroba ciała i duszy, to słabość, błędzenie, poszukiwanie nowej tożsamości.

Dlatego też edukacja dorosłych musi przewidywać działania kształcące, wzmacniające i terapeutyczne, tworzyć relacje pomocy i wsparcia. Edukacja dorosłych musi śledzić procesy wyobcowania, zagubienia się, „błędzenia w emigracji i imigracji”. Ponadto tak pomyślana edukacja winna przeciwdziałać bezrobociu, być blisko ludzi skonfliktowanych z prawem i odbywających kary więzienia, jak również przeciwdziałać poczuciu wyobcowania wobec nowych tendencji w sztuce i kulturze a także wobec nowych instytucji. Współczesny uczestnik edukacji dorosłych jest więc skazany na kształcenie się przez całe życie, przez dorosłość i starość, ponieważ gubi się nie tylko na emigracji, ale i w cyberprzestrzeni, a niekiedy nawet we własnej rodzinie i w środowisku swego życia.

Dorosłość coraz bardziej i częściej przypomina podróż po wzburzonym oceanie niż płynięcie po spokojnych wodach. Powstaje pytanie, czy analiza własnego życia to jedyna droga rozwoju jednostki? Uważam, że bez niej rozwój jest niemożliwy. Musimy zatrzymać się i spojrzeć w przeszłość, umieć przypomnieć sobie ową przeszłość, aby wybaczać, naprawiać, poprawiać i zmieniać się na lepsze, aby wzrastać i rozwijać się.

Uświadamiam sobie rolę i znaczenie przyzwyczajęń, zwykłych zachowań i przedmiotów oraz czynności, ich rolę w przeżywaniu starości, w ześlizgiwaniu się w starość. Niezwykłą rolę codzienności i banalnych czynności, takich jak wstawanie, ubieranie się, ułożenie planu dnia, podlanie kwiatów. Patrzenie na widok z okna i radowanie się porami roku. Powrót do ulubionych lektur, albumów, zapisków, tekstów, prac takich jak robótki ręczne, majsterkowanie, szycie, uczenie się języka obcego, geografii lub historii. Czytanie czasopism, spacerowanie, uczenie się biografii w ich zwykłości i niezwykłości, co stanowi według mnie istotną funkcję edukacyjną<sup>4</sup>.

## Bibliografia

1. Czerniawska O. (1996), *Edukacja dorosłych we Włoszech. Wybrane problemy*, Łódź, wyd. UŁ.
2. Czerniawska O. (2011), *Nowe drogi andragogiki i gerontologii*, Łódź, wyd. AHE, s. 179–184.
3. Czerniawska O. (2004), *Nowe instytucje oświaty dorosłych we Włoszech. „Edukacja Dorosłych”*, nr 1–2, s. 168–183.
4. Czerniawska O. (2007), *Oświata dorosłych we Włoszech wobec emigrantów*, [w:] A. Fabiś, *Edukacja dorosłych wobec marginalizacji*. GWSP Mysłówice, s. 266–275.
5. Demetrio D. (2006), *Edukacja dorosłych*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 3, Gdańsk, GWP, s. 113–234.

<sup>4</sup> Badacze biografii uważają, że zarówno badania, jak i opowiadanie własnej biografii stanowią proces edukacyjny, aktywizują, skłaniają do analizy własnego życia, przypominania sobie przeszłości, planów na przyszłość, łądzenia terażniejszości. Piszą o tym ... Pineau (1983), P. Dominicé (1992), D. Demetrio (1996) i wielu innych, np. J. Halicki (2011).

**Narration about adulthood in the Italian journal “Adultita”**

**Key words:** „Adultita” journal, adulthood, adult education.

**Summary:** During the analysis of the content of the Italian “Adultita” journal issued in 1995–2008 the author focused on a highly diverse range of problems revolving around adults. The promoters and editors of the periodic, issued twice a year, were Ducio Demetrio, Ettore Gelpi and Pierre Dominice. The journal was presenting problems of adults in the Italian society, possible solutions and important methodological issues. There is no doubt that adulthood of contemporary humans reminds ever so often of a journey through a turbulent ocean rather than floating on peaceful waters.

Dane do korespondencji:

**Prof. dr hab. Olga Czerniawska**

kierownik Katedry Andragogiki i Pracy Socjalnej AHE w Łodzi  
ul. Sterlinga 26,  
90-212 Łódź



## Z HISTORII EDUKACJI DOROSŁYCH

*Tomasz Maliszewski*

### **POLSKI UNIWERSYTET LUDOWY JAKO SZKOŁA DLA ŻYCIA (1989–2014) – ĆWIERĆWIECZE ROZCZAROWAŃ I NADZIEI**

**Słowa kluczowe:** uniwersytet ludowy, nieformalna edukacja dorosłych w Polsce, edukacja dorosłych w III Rzeczypospolitej Polskiej, Szkoła dla Życia.

**Streszczenie:** Artykuł ukazuje losy uniwersytetów ludowych na ziemiach polskich w okresie III Rzeczypospolitej. Autor podejmuje próbę ukazania zarówno sposobów myślenia o miejscu instytucji nieformalnej edukacji dorosłych tego typu w środowiskach lokalnych poza dużymi aglomeracjami – zwłaszcza w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego, jak również praktycznych prób wprowadzania w życie modelu edukacyjnego wypracowanego przez środowisko uniwersytetów ludowych w tych miejscach kraju, w których w ostatnim dwudziestopięcioleciu podejmowano działania oparte na założeniach „Szkoły dla Życia” M.F.S. Grundtviga i/lub jego zagranicznych czy polskich spadkobierców.

Mimo iż ćwierćwiecze polskich przemian nie doprowadziło do rozwoju ruchu uniwersytetów ludowych w Polsce na miarę oczekiwań jego członków i protektorów, marzących u progu lat 90. XX wieku o jego upowszechnieniu się na wzór krajów skandynawskich, to jednak oświatowcy związani z Grundtvigowską ideą ciągle wierzą w skuteczność tej sprawdzonej w przeszłości formuły edukacyjnej i mają nadzieję na jej trwanie i rozwój w przyszłości.

Okres ostatniego ćwierćwiecza to czasy ponownego budzenia się wśród Polaków postaw obywatelskich. Zachodzące po 1989 roku w społeczeństwie polskim przemiany wyzwoliły szereg pytań o to, jaki charakter powinna przybrać działalność oświatowa, aby skutecznie przygotowywać do świadomego i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i do promowania wśród obywateli zasad demokratycznego funkcjonowania państwa. W początkach III Rzeczypospolitej rozpoczęły się również próby z(re)definiowania miejsca w społeczeństwie uniwersytetu ludowego. Wydawało się bowiem, iż w początkach ostatniej dekady ubiegłego stulecia, kiedy to Polska potrzebowała zwłaszcza edukacji obywatelskiej

i programów demokratyzacji i modernizacji wszystkich sfer życia społecznego, idea uniwersytetu ludowego – a więc formuły oświatowej, która właśnie w tych kwestiach odnotowała znaczące efekty edukacyjne w różnych społeczeństwach w przeszłości – rozwinie się w znaczący ruch oświaty dorosłych w naszym kraju, prawdziwą *szkołą dla życia* lokalnych elit, zwłaszcza na obszarach wiejskich. Było niemal oczywistym, że nowe elity polityczne wzorem krajów skandynawskich, Holandii czy Niemiec (lub choćby Polski okresu międzywojennego, w tradycjach której wielu ówczesnych polityków poszukiwało „nowego zakorzenienia”) zechcą szeroko skorzystać w budowaniu „nowego społeczeństwa obywatelskiego” z praktycznych możliwości, jakie stwarza sprawdzona koncepcja wyższej szkoły ludowej.

Sytuacja wyjściowa dla rozwoju krajowego ruchu uniwersytetów ludowych u progu nowej rzeczywistości wydawała się być niezwykle sprzyjającą. W różnych częściach Polski funkcjonowało łącznie trzynaście internatowych uniwersytetów ludowych (zlokalizowanych w miejscowościach: Ameliówka, Błotnica Strzelecka, Gardzienice, Klenica, Łodygowice, Opalenie, Radawnica, Rozalin, Rudziska Pasymskie, Wieżyca, Większyce i Wzdów). Trzy dalsze były – z powodu okresowych, jak się wówczas wydawało, trudności – chwilowo nieczynne (Gać Przeworska, Turno i Wierzchosławice). Trzy duże organizacje ogólnopolskie prowadziły różnorodną działalność oświatową na wsi z wykorzystaniem takich właśnie placówek (związki młodzieży: ZSMP i ZMW oraz Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych), a każda z nich przy tym w swoim programie podkreślała chęć kontynuowania i rozwijania pracy w środowiskach wiejskich w oparciu o własną sieć uniwersytetów ludowych. Co ważne – idea uniwersytetów ludowych ponownie zyskała po latach przychylność zwierzchników Kościoła katolickiego (prymasa Polski oraz wielu biskupów diecezjalnych). Tak więc ustanowieniem własnych placówek zaczęło również interesować się coraz więcej środowisk katolickich – głównie w ramach diecezjalnych duszpaSTERSTW rolników.

Niestety nadzieje na znaczący wzrost znaczenia uniwersytetów ludowych w społeczeństwie okazały się płonne. Zostały one bowiem przez nowych decydentów politycznych potraktowane raczej jako „relikt PRL-u” i „agendy młodzieżowych przybudówek Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej i Zjednoczonego Stronnictwa Ludowego” niż jako skuteczne narzędzie budowy demokracji. Spowodowane to było w dużej mierze zbyt skromną znajomością wśród ówczesnej nowej klasy politycznej i samych UL-owskich tradycji, i możliwości, które dają zastosowanie tej koncepcji w praktyce edukacyjnej. Wkrótce okazało się, że także w społecznościach parafialnych, mimo dużych dyskusji, działalność uniwersytetów ludowych nie rozwijała się tak żywiłowo, jak można by się spodziewać w kontekście osobistej życzliwości „dla sprawy” prymasa Józefa Glempa i osobistego zaangażowania niektórych z biskupów. Z kolei organizacje młodzieżowe – ZSMP i ZMW – z powodu kryzysu związanego

z odcięciem wcześniejszego patronatu politycznego i coraz wyraźniej zarysowujących w związku z tym w pierwszych latach III RP własnych trudności finansowych z wyraźną ulgą i pod różnorodnymi pretekstami zaczęły stosunkowo szybko pozbywać się działających pod ich egidą kolejnych placówek – albo je zamykając, albo przekazując władzom samorządowym lub innym podmiotom, albo po prostu pozostawiając samym sobie.

Analizując różnorodne dokumenty i inicjatywy z tamtego okresu, można odnieść wrażenie, że na ocaleniu funkcjonujących do 1989 roku internatowych uniwersytetów ludowych po kilku latach od czasu rozpoczęcia procesów transformacji ustrojowej zależało już tylko nielicznym. Najczęściej bywali to ich sami pracownicy – „zainfekowani ideą *szkoły dla życia*” z jednej strony, z drugiej zaś broniący własnych miejsc pracy i podstaw ekonomicznego bytu własnych rodzin oraz garstka najbardziej aktywnych absolwentów, którzy sami doświadczywszy dobrodziejstw edukacji w którymś z uniwersytetów ludowych, chcieli ocalić daną instytucję dla własnej społeczności lokalnej (Maliszewski 1998).

Zdarzało się, że niektórzy z działaczy nie widząc szans na właściwe, wspierane przez państwo lub/i samorząd lokalny, funkcjonowanie polskich uniwersytetów ludowych, próbowali poszukiwać finansów i partnerów do ich prowadzenia poza granicami kraju. Ilustracją takiego utopijnego podejścia może być projekt ocalenia placówki w Rudziskach Pasymskich, w której starano się powołać do życia Europejski Uniwersytet Ludowy (*European Folk High School*), mający stanowić miejsce spotkań młodzieży europejskiej oraz środkowoeuropejskie centrum studiów nad edukacją obywatelską i demokracją. Mimo prób włączenia w planowane przedsięwzięcie partnerów skandynawskich – głównie szwedzkich, którzy wyrazili „chęć uczestniczenia w dalszym rozwoju prac”, do realizacji tego projektu nie doszło ze względu na niemożność pozyskania wystarczających funduszy zewnętrznych wdrożenie pomysłu. Tak więc Uniwersytet Ludowy w Rudziskach ostatecznie zlikwidowano a samą inicjatywę można by uznać za desperacką próbę uratowania upadającej mazurskiej placówki (A-SPUL). Na etapie górnołotnych idei pozostał również inny podobny do powyższego projekt – Ekumeniczny Uniwersytet Ludowy w Rudnie (Gołębiowski 1993) czy Uniwersytet Ludowy w okolicach Kościerzyny, który miały powołać do życia w latach 90. XX wieku wspólnie Związek Oświaty Robotniczej (szw.: *Arbetarnas Bildningsförbund /ABF/*) i NSZZ „Solidarność” (por. Maliszewski 2008).

Przyjrzyjmy się nieco losom tych uniwersytetów ludowych, które istniały w naszym kraju na przełomie lat 80. i 90. XX wieku. I tak, dla dalszego prowadzenia tych uniwersytetów ludowych, które w końcowym okresie PRL-u podlegały Związkowi Socjalistycznej Młodzieży Polskiej, utworzono postanowieniem Sądu Wojewódzkiego w Warszawie niezależny podmiot o nazwie Stowarzyszenie „Polskie Uniwersytety Ludowe” (postanowienie VIII Wydziału Cywilnego

z dn. 21 maja 1990 r., RSt 798). Niestety, mimo początkowych sukcesów, nie udało się stowarzyszeniu ocalić większości z prowadzonych placówek. Przyczyny zamknięcia każdego z uniwersytetów ludowych należałoby zapewne rozważać indywidualnie, niemniej niektóre z nich zdają się być dość typowe dla wszystkich. Wśród najważniejszych z nich należałoby wskazać:

- brak przychylności (niektórych) urzędników Ministerstwa Edukacji Narodowej czy poszczególnych kuratorów oświaty;
- brak zainteresowania proponowaną ofertą edukacyjną wśród szerszych kręgów potencjalnych odbiorców;
- niezrozumienie istoty funkcjonowania uniwersytetu ludowego i możliwości, które daje, wśród regionalnych i lokalnych decydentów politycznych;
- niejasny status właścicielski obiektów, w których zlokalizowano poszczególne z placówek i związane z tym spory prawne;
- mnożące się perturbacje z regularnymi dotacjami oraz nieumiejętność zapewnienia innych funduszy na działalność programową i remonty.

Wszystko to spowodowało w ciągu lat 90. stopniowy spadek liczby uniwersytetów ludowych wywodzących się z tego nurtu. Spośród dwunastu placówek edukacyjnych kierowanych w latach 80. ubiegłego wieku przez ZSMP po ćwierćwieczu funkcjonują jedynie trzy:

- Uniwersytet Ludowy w Radawnicy, w którym mieści się obecnie siedziba Stowarzyszenia „Polskie Uniwersytety Ludowe” (<http://www.ul-radawnica.pl/>),
- Uniwersytet Ludowy Rzemiosła Artystycznego w Woli Sękowej, dokąd przeniesiono placówkę przed kilku laty ze Wzdowa (<http://www.uniwlud.pl/>; Kłapiński 1997, s. 85–100; Korzeniowski & Pabis, 2006, s. 12),
- Kaszubski Uniwersytet Ludowy w Wieżycy (*Kaszubski Uniwersytet Ludowy /strona domowa/*, <http://www.kul.org.pl/>), działający dziś pod patronatem Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego – jednej z największych społeczno-kulturalnych organizacji regionalnych w Polsce.

Znacząco zmodyfikowały one swoją ofertę edukacyjną starając się z jednej strony utrzymać regionalne profile placówek wypracowane wcześniej (Wzdów-Wola Sękowa, Wieżycy) albo wykształcić nowe (Radawnica czy filia Kaszubskiego UL w Starbieniu), z drugiej zaś – jak najlepiej dopasować programy do potrzeb społeczności lokalnej i budowania społeczeństwa obywatelskiego. Mimo różnorodnych form pracy edukacyjnej wszystkie trzy placówki starają się nie tylko zachowywać, ale i twórczo rozwijać pryncypia zawarte w Grundtvigowskich ideach *szkoły dla życia*.

Po roku 1989 znacząco zaktywizowało swoją działalność Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych. Funkcjonując jako organizacja społeczna, mimo wielu wysiłków swoich członków, nie było ono w stanie udźwignąć jeszcze w początkach lat 90. XX wieku wysiłku samodzielnego utrzymania własnej internatowej placówki. Niestety nie powiodła się też próba przejęcia przez TUL placówek

działających wcześniej pod egidą Związku Młodzieży Wiejskiej w Opaleniu i Wierchosławicach (co z perspektywy lat należy ocenić negatywnie, gdyż animozje uniemożliwiły pełne skonsolidowanie szeregów ruchu ludowego w tej kwestii). Z czasem udało się jednak Towarzystwu powołać do życia kilka własnych uniwersytetów ludowych, działających głównie w oparciu o internaty szkół rolniczych oraz ich nauczycieli i uczniów (*Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych* /strona domowa/ – <http://tul.org.pl>). Wśród innych form aktywności TUL z ostatniego ćwierćwiecza warto również wymienić prace Komisji Młodzieżowej i Komisji Humanistycznych Inicjatyw Edukacyjnych, działania szkolnych, środowiskowych i niedzielnych uniwersytetów ludowych TUL, opiekę nad zespołami artystycznymi oraz audycję pt. „Radiowy Uniwersytet Ludowy”, która przez wiele lat gościła na antenie I programu Polskiego Radia. Znaczącym obszarem działalności Towarzystwa jest również od wielu lat aktywność wydawnicza: tomiki poezji ludowej, śpiewniki, wspomnienia i pamiętniki, a w szczególności popularnonaukowy kwartalnik Towarzystwa „Młódzież – Kultura – Wieś. Polski Uniwersytet Ludowy”, którego niemal sto dotychczas wydanych numerów przyniosło wiele interesujących artykułów, nie tylko o tematyce związanej z samym Towarzystwem Uniwersytetów Ludowych (Masłyk 1997; Antoszczyk 1999; Harasimowicz 1999; Kaczor-Jędrzycka 2011; Sułkowski 2001).

Do tradycji uniwersytetów ludowych odwoływało się też w ostatnim ćwierćwieczu przynajmniej kilka regionalnych organizacji społeczno-oświatowych – jak np. Mazowieckie Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych, które w latach 1990–1992 wyłoniło się z TUL, uzyskując niezależność i działający w jego ramach Płocki Uniwersytet Ludowy im. Wincentego Witosa (*Płocki Uniwersytet Ludowy* (strona domowa), <http://www.pulplock.edu.pl/>; Kaczyński [1997]), nawiązujące do dorobku Narcyza Kozłowskiego Pomorskie Stowarzyszenie Uniwersytetów Ludowych (w latach 1990–1998 działające jako Komitet Odrodzenia Uniwersytetów Ludowych „Młody Las”) (Informacja Józefa Czerwińskiego – b. prezesa Pomorskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów Ludowych, 2003) czy nawiązujące do pięknych kart przedwojennych placówek w Dalkach, Nietążkowie i Odolanowie Wielkopolskie Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych (Janicki 1998; Libera 1996; Rola 1991).

Pewne ożywienie wokół idei uniwersytetu ludowego widać było także przez kilkanaście lat w Kościele katolickim, mimo iż w ostatniej dekadzie należy odnotować pewne zahamowanie rozwoju placówek tego rodzaju, związane w pewnej mierze ze zmianami na stanowiskach biskupich w poszczególnych diecezjach oraz w obsadzie Krajowego Duszpasterstwa Rolników i jego diecezjalnych struktur. Takie inicjatywy podejmowane bywały, jak wspomniano wcześniej, głównie przez i za sprawą diecezjalnych duszpasterzy rolników (rzadziej przez katolików świeckich) w oparciu o społeczną naukę Kościoła i – przeważnie – w nawiązaniu do bogatych tradycji polskich katolickich uniwersytetów ludowych z okresu dwudziestolecia międzywojennego. Jako główne cele pracy

katolickich uniwersytetów ludowych wskazywano: podniesienie poziomu wykształcenia ogólnego i zawodowego mieszkańców parafii oraz podtrzymania kultury chrześcijańskiej na obszarach wiejskich. Poszczególne placówki kościelne w III RP nie miały i nadal nie mają co prawda charakteru internatowego, ale ich związki z tradycjami *szkoły dla życia* widoczne są i w programach zajęć, i w metodach pracy oświatowo-wychowawczej. Podkreśla się przy tym, że dzięki włączeniu parafii do działań katolickich uniwersytetów ludowych mają one szansę na bardzo precyzyjne dostosowanie swej oferty do realnych potrzeb danej społeczności lokalnej. W tym nurcie, dodajmy, funkcjonuje też współcześnie przynajmniej kilka inicjatyw niezwiązanych bezpośrednio ze strukturami Kościoła katolickiego, ale czytelnie odwołujących się do chrześcijańskich wartości (Juszczyński 2003; Orkwiszewska 2000; Orkwiszewska 2004; Mierzwa 2007; Rosalska 2004; Rosalska 2006; Rosalska 2007).

### Zakończenie

Szansą ruchu polskich uniwersytetów ludowych wydawał się powrót w III RP do pluralizmu ideowego i organizacyjnego charakterystycznego dla ich działalności w latach 1921–1939. Szansa ta została jednak wykorzystana tylko częściowo. Z perspektywy ćwierćwiecza ich funkcjonowania w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej widać, że mimo pewnego ożywienia ruchu UL-owskiego i pojawiania się niemal nieustannie nowych inicjatyw przyjmujących idee i nazwy związane z ich bogatą polską i międzynarodową tradycją – polskie uniwersytety ludowe nadal nie mogą być pewne swej przyszłości. Z jednej strony przeszkadza brak czytelnych uregulowań prawnych, dotyczących miejsca tych placówek w polskim systemie oświaty dorosłych oraz jasnych, stałych zasad ich finansowania, z drugiej zaś – uniwersytety ludowe nie zdołały, mimo kilku prób, wypracować w ciągu 25 lat III Rzeczypospolitej wspólnej reprezentacji, która mogłaby w sposób zintegrowany i skuteczny lobbować za przyjęciem rozwiązań organizacyjno-prawnych w sposób bardziej trwały usadawiających je na polskiej scenie edukacyjnej. Kolejne zabiegi w tej kwestii podejmowano zwłaszcza w ostatniej dekadzie ubiegłego stulecia – wymieńmy je dla porządku:

- w roku 1994 – w ramach efemerycznej Krajowej Rady Uniwersytetów Ludowych (por.: KRUL, marzec 1994; KRUL, czerwiec 1994);
- w latach 1997–1998 – podczas dwóch konferencji w Starbieniu (A-KUL, 1997–1998, *passim.*; 7; Maliszewski 1997/1998, s. 250–255; Jurgiel 1997/1998, s. 280–283);
- w latach 1998–1999 – w trakcie kilku tzw. spotkań warszawskich (por.: Kaczor-Jędrzycka, 1998).

Pomimo zaangażowania się wielu osób działania te zakończyły się rozczarowaniem. To zaś z kolei na ponad dekadę zniechęciło poszczególne UL-owskie podmioty do podejmowania dalszych wysiłków na rzecz zinstytucjonalizowania



współpracy w ramach ruchu rodzimych uniwersytetów ludowych, co w efekcie powoduje dalsze osłabianie ruchu jako całości i konieczność poszukiwania przez poszczególne uniwersytety ludowe (i różne inne podmioty czerpiące inspiracje z idei *szkoły dla życia*) własnej drogi do zdobycia zaufania społeczności regionu, pozyskiwania funduszy, poszukiwań optymalnej formuły w istniejących realiach organizacyjno-prawnej itp. Dopiero po latach, w 2011 roku, kolejną próbę wzmocnienia integracji polskiego środowiska uniwersytetów ludowych podjął ponownie Kaszubski Uniwersytet Ludowy w 90. rocznicę powołania do życia przez ks. Antoniego Ludwiczaka pierwszego uniwersytetu ludowego w wolnej Polsce w Dalkach k. Gniezna (Maliszewski 2011). Niestety na razie (?) bez większych efektów...

Ogłaszanie wypełnienia się misji uniwersytetów ludowych na terenie Polski wydaje się jednak dalece przedwczesne. Pojawiają się bowiem co pewien czas również nowe inicjatywy, próbujące odpowiedzieć na pytanie o społeczną przydatność w czasach współczesnych koncepcji pracy oświatowej opartej o tradycje uniwersytetów ludowych. To one będą zapewne stanowiły o przyszłości idei *szkoły dla życia* w naszym kraju w nadchodzącej przyszłości. Jednym ze spektakularnych przykładów tego typu działań stało się uruchomienie w roku 2002 *Uniwersytetu Powszechnego im. Jana Józefa Lipskiego* we wsi Teremiski w Puszczy Białowieskiej (strona domowa – <http://teremiski.edu.pl>), bazującej na koncepcji oświatowej wypracowanej przez Jacka Kuronia (1934–2004) i pielęgnowanej przez jego uczniów i współpracowników (Kuroń 2003; Kuroń 2004; Tarkowska 2005; Winiarska, Winiarski 2003; Winiarska i in. 2006). Innymi ważnymi ilustracjami współczesnych poszukiwań zastosowania idei *szkoły dla życia* i formuły uniwersytetu ludowego jako skutecznego narzędzia edukacyjnego mogą być różnorodne działania prowadzone w ramach Stowarzyszenia Ekologiczno-Kulturalnego „Ziarno” z Grzybowa – jak na przykład projekt pt. *Wiejskie ośrodki edukacji ku zrównoważonej przyszłości* (Smuk-Stratenwerth 2006) czy poszukiwania metodyczne prowadzone w gronie animatorów i współpracowników Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego, takie jak Wędrowny Uniwersytet Ludowy czy Przystanek do Edukacji (por.: <http://tul.org.pl>). Wydaje się, że to takie właśnie formy aktywności mają szansę wyznaczyć pozycję uniwersytetów ludowych w polskiej edukacji dorosłych na wiele kolejnych lat. Wszystko to pozwala sądzić, że uniwersytety ludowe w naszym kraju nie zostaną wkrótce uznane za zbędne i odesłane na karty historii wychowania, a będą miały szansę, już po raz kolejny w swych dziejach, by udowodnić swoją przydatność w budowie nowoczesnego, świadomego swoich korzeni i otwartego na innych społeczeństwa. Tak więc, mimo licznych rozczarowań, jakie niewątpliwie przyniosło polskiemu uniwersytetom ludowym ostatnie ćwierćwiecze, widać też wiele sygnałów budzących nadzieję... Nadzieję na dalszy rozwój pięknej idei *szkoły dla życia* w naszym, ojczystym – polskim wydaniu...

## Bibliografia

### I. Źródła archiwalne:

#### Archiwum prywatne autora:

- Informacja Józefa Czerwińskiego – b. prezesa Pomorskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów Ludowych (2003) (*dokumentacja w posiadaniu autora artykułu*).
- Janicki C. (1998), *Wielkopolskie Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych w Poznaniu*, Poznań, grudzień 1998 (mps powiel.).
- Kaczor-Jędrzycka Z. (1998), *Protokół z posiedzenia przedstawicieli różnych nurtów ruchu uniwersytetów ludowych w Polsce*. Warszawa, 1 grudnia 1998 r. (mps powiel.).
- Kaczyński T. (1997), *Rola uniwersytetów ludowych w oświacie pozaszkolnej w Rzeczypospolitej Polskiej na tle działalności Płockiego Uniwersytetu Ludowego* (mps powiel.), [Płock 1997].
- „KRUL” (Biuletyn Informacyjny Krajowej Rady Uniwersytetów Ludowych), nr 1, marzec 1994 (mps powiel.).
- „KRUL” (Biuletyn Informacyjny Krajowej Rady Uniwersytetów Ludowych), nr 2, czerwiec 1994 r. (mps powiel.).

#### Archiwum Stowarzyszenia „Polskie Uniwersytety Ludowe” (A-SPUL):

- Konferencja nt.: „Europejski ruch uniwersytetów ludowych u progu XXI wieku” (*Rozalin, 14–16 czerwca 1991 roku*). *Protokół obrad*, [w:] teczka pt.: „Konferencja międzynarodowa – Rozalin: 14–16. 06.1991”, mps b. sygn.
- Postanowienie Sądu Wojewódzkiego w Warszawie – VIII Wydział Cywilny z dn. 21 maja 1990 r., RSt 798.
- Teczka pt.: „Współpraca międzynarodowa – R.1991/92”, b. sygn.

#### Archiwum Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Wieżycy

- Dokumentacja projektu „Uniwersytet Ludowy – Szkoła dla Życia” (2001–2004).
- Teczka: „Konferencja „Uniwersytety Ludowe w Polsce – zmierzch idei czy nowe wyzwanie?”, b. sygn.

### II. Publikacje:

1. Antoszczyk B. (1999), *Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych – prezentacja*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 188–191.
2. Koprucki A., Krawczyk A. (red.) (1993), *W tradycji idei Ignacego Solarza (w stulecie urodzin)*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych – Oddział w Lublinie.
3. Harasimowicz J. (1999), *Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych: Komisja Humanistycznych Inicjatyw Edukacyjnych*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 194–196.
4. Jurgiel A. (1997/1998), *Międzynarodowa Konferencja – Uniwersytet Ludowy a integracja Europy – Starbienino 20–23.II.1998 r.*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 280–283.
5. Juszczyczyński I. (2003), *Edukacyjna i formacyjna rola katolickich uniwersytetów ludowych*, „Studia Wrocławskie”, t. 6, s. 100–110.
6. Kaczor-Jędrzycka Z. (2010), *Działalność Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych. Tradycje – teraźniejszość – przyszłość*, [w:] E. Sapia-Drewniak, J. Janik-Komar (red.), *Uniwersytety ludowe i inne formy oświaty dorosłych*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 95–104.
7. Kłapciński Z. (1997), *Działalność Uniwersytetu Ludowego we Wzdowie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 4, s. 85–100.

8. Korzeniowski Ł., Pabis M. (2006), *Tam żyje rękodzieło*, „Nasz Dziennik” (wyd. II), nr 14, s. 12.
9. Kuroń D. (2003), *Uniwersytet Powszechny im. J.J. Lipskiego w Teremiskach – pilotażowy projekt edukacyjno-formacyjny i badawczy Fundacji „Pomoc Społeczna SOS”*, [w:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska (red.), *Uniwersytet Ludowy – szkoła dla życia*, Wieżycza: Kaszubski Uniwersytet Ludowy, s. 113–120.
10. Kuroń J. (2004), *Rzeczpospolita dla moich wnuków*, Warszawa: Wydawnictwo „Rosner & Wspólnicy”.
11. Libera A. (1996), *Wielkopolskie Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych w Poznaniu*. „Przegląd Wielkopolski”, R. 9, nr 1–2, s. 91–95.
12. Maliszewski T. (1997/1998) *Międzynarodowa Konferencja: „Uniwersytet Ludowy w Polsce – zmierzch idei czy nowe wyzwanie”*, Starbienino 9–12.10.1997, „Rocznik Andragogiczny”, s. 250–255.
13. Maliszewski T. (1998), *Polish Folk High Schools/“Folk Universities” – between indifference of society, disregard by authorities and passion for a few*, [w:] SI (red.), *Adult education in the Baltic Sea Region*, Stockholm-Södertälje: Svenska Institutet, s. 12–27.
14. Maliszewski T. (2008), *Szwedzko-polskie kontakty oświatowe w latach 1945–1989*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 182–183.
15. Maliszewski T. (2011), *Dziewięćdziesięciolecie powstania uniwersytetu ludowego w Dalkach*, „Biuletyn Historii Wychowania”, t. 27, s. 141–148.
16. Masłyk J. (1995/1996), *TUL i inne formy edukacji dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 266–267.
17. Mierzwa J. (2007), *Postawy religijno-społeczne słuchaczy Ludowego Uniwersytetu Katolickiego Archidiecezji Przemyskiej: studium socjologiczne*, Rzeszów–Krosno: Krośnieńska Oficyna Wydawnicza.
18. Orkwiszewska A. (2000), *Realizacja nauczania społecznego Kościoła w katolickich uniwersytetach ludowych*, [w:] ks. E. Marciniak (red.), *O zdrowy chleb*, t. 2, Włocławek: Wydawnictwo Duszpasterstwa Rolników, s. 21–30.
19. Orkwiszewska A. (2004), *Katolickie uniwersytety ludowe w świetle nauczania społecznego kościoła*, Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin.
20. Rola Z. (1991), *Uniwersytet Ludu Oświeconego. Rozmowa z Czesławem Janickim*, „Trybuna”, nr 72, s. 2.
21. Rosalska M. (2004), *Katolickie uniwersytety ludowe wobec przemian współczesnej wsi polskiej*, Poznań: Oficyna Wydawnicza „Garmond”.
22. Rosalska M. (2006), *Zadania katolickich uniwersytetów ludowych w przeciwdziałaniu społecznej ekskluzji*, „Edukacja-Teologia-Dialog”, t. 3, s. 183–191.
23. Rosalska M. (2007), *Katolickie uniwersytety ludowe – oświatowa propozycja dla społeczności wiejskich*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 4, s. 106–113.
24. Solarczyk H. (1999), *Kilka postulatów na kanwie starbienińskich obrad*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 205.
25. Smuk-Stratenwerth E. (red.) (2006), *Siejąc ziarna przeszłości. Wiejskie ośrodki edukacji ku zrównoważonej przyszłości*, Grzybów – Płock: Wydawnictwo „Korepetytor”, Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne „Ziarno”.
26. Sułkowski T. (2001), *Edukacyjna, kulturalna, wychowawcza i społeczna rola kwartalnika Polski Uniwersytet Ludowy „Młodzież – Kultura – Wieś”*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 4, s. 945–148.
27. Tarkowska E. (2005), *Edukacja formalna i nieformalna wobec trudnego startu życiowego. Uniwersytet Powszechny w Teremiskach*, [w:] J. Kaczanowska (red.), *Doświadczać*

uczenia, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu „Młodzież”, s. 145–152.

28. Winiarska K., Winiarski P. (2003), *Uniwersytet Powszechny im. Jana Józefa Lipskiego w Teremiskach w przededniu rozpoczęcia drugiego roku akademickiego*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 210–212.
29. Winiarska K., Winiarski P., Romanowska M., Atowski Ł., Hupczak I. (2006), *Uniwersytet Powszechny im. Jana Józefa Lipskiego w Teremiskach*, „E-Mentor”, nr 3, s. 39–42.

#### **Netografia:**

*Kaszubski Uniwersytet Ludowy w Wieżycy* – strona domowa <http://www.kul.org.pl>.

*Płocki Uniwersytet Ludowy* – strona domowa: <http://www.pulplock.edu.pl>.

*Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych* – strona domowa: <http://tul.org.pl>.

*Uniwersytet Ludowy Rzemiosła Artystycznego w Woli Sękowej* – strona domowa: <http://www.uniwlud.pl>.

*Uniwersytet Ludowy w Radawnicy* – strona domowa: <http://www.ul-radawnica.pl>.

*Uniwersytet Powszechny im. J.J. Lipskiego w Teremiskach* – strona domowa: <http://teremiski.edu.pl>.

#### **Polish folk high school as a “School for Life” (1989–2014) – 25 years of disappointment and hope**

**Key words:** folk high school, non-formal adult education in Poland, adult education in the 3<sup>rd</sup> Republic of Poland, “School for Life”.

**Summary:** The article shows the history of folk high schools in the 3<sup>rd</sup> Republic of Poland. The author attempts to present both the ways of thinking about the place of non-formal adult education of that type in local communities outside big agglomerations – especially in the area of building civic society, as well as practical implementation attempts of the educational model developed by the folk high school community in those places in Poland, in which activities are based on the assumptions of M.F.S. Grundtvig’s “School for Life” and/or his international or Polish followers in the last 25 years.

Despite the fact that 25 years of Polish transformations did not lead to the development of folk high school movement in Poland that would come up to the expectations of its members and supporters, dreaming at the beginning of the 1990s of its popularization following that of Scandinavian scale, the educators connected with the Grundtvigian idea still believe in the effectiveness of that proven to be good in the past educational formula and hope that it will survive and develop in the future.

Dane do korespondencji:

**Dr Tomasz Maliszewski**

Instytut Pedagogiki

Wydział Edukacyjno-Filozoficzny

Akademia Pomorska w Słupsku

ul. Bohaterów Westerplatte 64

e-mail: [tomasz.maliszewski@gmail.com](mailto:tomasz.maliszewski@gmail.com)

## **RECENZJE**

### **MARTIN MILLER: PRAWDZIWY „DRAMAT UDANEGO DZIECKA”, Impuls, Kraków 2014**

Tytuł recenzowanej książki odwołuje się do niezwykłego, przełomowego dla psychoterapii dzieła z 1979 roku autorstwa Alice Miller. Ale autorem tej książki jest syn znanej terapeutki, a odwołanie się do dzieła swojej sławnej matki ma wyraźny podtekst. Udanym dzieckiem jest sam autor, a opisani w oryginale dzieła rodzice, którzy niszczą swoje dziecko poprzez projekcję na nie własnych niespełnionych potrzeb emocjonalnych – rodzice autora, czyli Alice i Andreas Millerowie. Dzieło Alice Miller powstało, gdy Martin był już dorosłym mężczyzną. A recenzowana książka, powstała, gdy sam jej autor staje u progu starości, a matka na własne życzenie kończy życie. Autor – również psychoterapeuta – rozlicza się ze swoją matką, przedstawiając w swojej publikacji dom Millerów w czasach, gdy tworzyli oni rodzinę składającą się z rodziców i dwojga dzieci oraz trudne relacje autora z rodzicami (głównie z matką), a także gdy opuszcza dom rodzinny i rozpoczyna samodzielne życie. Dorosłość Martina Millera jest niezwykle trudna, konsekwencje wychowania w domu z wieloma dysfunkcjami, a przede wszystkim poprzez patologiczne relacje z matką prowadzą do licznych zaburzeń i trudności w życiu codziennym autora książki. Jednak książka nie jest jedynie oskarżeniem pod adresem matki – owszem Martin Miller bezlitośnie obnaża wszystkie wychowawcze porażki swoich rodziców, wprowadza czytelnika w największe tajemnice rodziny Millerów, nawet te najbardziej szokujące, jak oddanie dzieci do domu dziecka przez Millerów czy przemoc stosowaną wobec małego i dorosłego już Martina – łącznie z wątpliwą moralnie ingerencją w sferę seksualną małego Martina przez jego ojca. Jednocześnie Miller z wielką estymą odnosi się do dorobku naukowego swojej matki. Nie jest bezkrytyczny, dostrzega ułomności dzieł, ale jest też świadomy i pełen podziwu dla doniosłości dokonań na gruncie naukowym swojej matki. Co więcej, dysonans pomiędzy teorią stworzoną przez Alice Miller a jej postępowaniem wobec swojej rodziny Martin Miller stara się wyjaśnić. Sięga do biografii swojej matki, odkrywa kolejne karty jej trudnego dzieciństwa. Jej konfrontacje z własną matką, problemy z tożsamością, piekło Holocaustu, przejmowanie ról rodziców przez niepełnoletnią Alice itp. Całość tworzy obraz wyjątkowo skomplikowanego życia autorki takich dzieł jak „Bunt ciała” czy „Zniewolone

dzieciństwo”. W pewien sposób autor usprawiedliwia ją jako matkę, przenosząc ciężar odpowiedzialności na uwarunkowania zewnętrzne.

Należy także jednoznacznie podkreślić, iż recenzowana książka z pewnością odebrana by była przez czytelników z większym zrozumieniem (dosłownie: rozumieniem treści), gdyby została profesjonalnie przetłumaczona z języka niemieckiego. W obecnej postaci książka jest wręcz nie do przyjęcia pod względem językowym. Tłumaczka Katarzyna Kumpf popełnia szkolne błędy w tłumaczeniu. Pewne zwroty, wyrażenia, pojedyncze słowa można było dużo lepiej przetłumaczyć. Zamiast „wysoko szacować” pasuje bardziej „wysoko cenić”, zamiast „środowiska społecznego” mamy „środowisko socjalne”, zamiast „superwizji” tłumaczka pisze o „pracy nadzorczej”, często pojawia się pojęcie „guru”, które można było zastąpić „autorytetem”, a zamiast o „podmiotowości” czytamy o „oryginalności”. Można z wielkim prawdopodobieństwem stwierdzić, że tłumaczka nie zna słownictwa fachowego z zakresu pedagogiki czy psychologii. Tłumaczka nawet nie sprawdza polskich tytułów dzieł A. Miller i odwołuje się do książki „Drogi życia”, gdy to dzieło jest powszechnie w Polsce znane jako „Ścieżki życia”. Są też zdania, których w zasadzie nie da się w ogóle zrozumieć, jedynie kontekst pomaga zinterpretować tłumaczenie np. „Otóż w jej oficjalnej prezenji już nie istniałem” (s. 123). Lub kuriozalne zwroty jak np. „życzę Ci wszystkiego wyobraźalnie dobrego”. Brak jest też w książce bibliografii, co przy skróconych przypisach w nawiasach ogranicza weryfikacje i poszerzanie wybranych treści.

**Artur Fabiś**

Dane do korespondencji:

**Dr Artur Fabiś**

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Wydział Pedagogiczny

Instytut Nauk o Wychowaniu

Katedra Pedagogiki Społecznej i Andragogiki

arturfabis@wp.pl



**The review of the book**  
**„ANALYSIS AND COMPARISON OF FORMS AND METHODS**  
**FOR THE EDUCATION OF OLDER ADULTS**  
**IN THE V4 COUNTRIES”, science editor: RENATA KOCIANOVA,**  
**published by Charles University in Prague**  
**(Filozofická fakulta UK v Praze), 2013, pp. 182, ISBN 9788073085049**

Back in 2012–2013, employees from one of four facilities located in: Czech (Charles University in Prague), Poland (Public Vocational School of Oświęcim), Slovakia (Matej Bel University of Banská Bystrica) and Hungary (Hungarian Academy of Science) who work on social and educational gerontology realized a visegrad project „Analysis and Comparison of Forms and Methods for the Education of Older Adults in the V4 Countries”.

The result of the performed work is a publication edited by Renata Kociánová, in which each of representants of the so called Visegrad Group – V4, presents the specification: social contexts of senior education, functioning of seniors on the job market with a reference to the qualifications that they acquired, senior education system in particular countries and methods and forms typical for Czech Republic, Poland, Slovakia and Hungary. As the author underlines in the introduction, the change of view on learning process of seniors in a 64 million group of V4 countries, changed rapidly only within last several years. Czech Republic, Poland, Slovakia and Hungary, as the representants of the Middle-East Europe, are characterized by similar history, cultural, economical and social circumstances. Moreover, there are countries, in which the discipline defined as geragogy or as a wider term – social gerontology, has been developing more and more intensively as far as quality and quantity are concerned. The authors of particular chapters underlined that an important part of creating new discipline, which is oriented at education practice and local environment animation, are common features of V4 countries in the form of such processes as: the fall of communism (1989), globalization or joining The European Union (2004). All the indicated elements indirectly fulfilled and incredible role in formation of theory and practice of senior education.

When comparing V4 countries, the authors underlined the meaning of the fact that the common history of this region determined the modern times. Currently, the mentioned countries are characterized by similar aging dynamics; in turn, within the few years, the share of people over 65 in the society will be similar in 4 countries (EUROSTAT 2040, CZ-26,3%, SK 25,3%, PL 25,9%, HU 25%). As the scientists underlined in this publication, it was relatively difficult to compare actions connected with geragogy. This situation derived from the ambiguity of the definition of people in senior age. Each country has its restrictions in that matter,

as a result of legal circumstances (various retirement age), sociocultural (access to certain forms of education determined by the age or level of education). When performing the analysis of social functioning, the authors researched the activities related to senior voluntary work, policy for the sake of senior activation with the reference to implementation of UE solutions and every-day activities and problems that seniors encounter.

A complex chapter in the paper is the part which refers to senior education for the sake of job market. Aging societies in V4 countries forces not only the active policy connected with extension of the retirement age, but first and foremost, creation of space for using educational potential in the generation over 65 years of age. When analyzing the job market in: Poland, Czech Republic, Slovakia and Hungary, the authors presented a range of factors which determine the employment of seniors in a wide range of private and public institutions. Moreover, when referring to the above-mentioned issue, the authors discussed the exemplary solutions: legal, organization, methodological, which are connected with implementation of seniors in the practical dimension of the concept of lifelong learning with the consideration of European Union policy and national/local government documents.

The especially interesting chapter for geragogs may be connected with the comparison of education system of seniors. As the authors underline, all the mentioned countries developed their own strategies connected with lifelong learning, including those which take situations of seniors into the consideration. They derive from the assumptions accepted by the European Union and national programs of departments responsible for education or social policy. When comparing the implementation of particular documents, M. Šerák from the Charles University in Prague noticed ways to financially support the theoretical assumptions in practice, and also the types of institutions which perform professional and semi-professional education – so organizations such as: “schools for seniors” (Universities of Third Age etc.), NGO, commercial organizations. In the frame of senior education system analysis, special role was fulfilled by description of functioning of Universities of Third Age, which are very popular in Poland (near 400 institutions of this type, first found in 1975) and their elite character in Czech Republic and Slovakia, and lack of them in Hungary. In addition, the authors of particular chapters paid attention to the system that prepares senior educators and their formal reinforcement within the structure of occupations.

In final subsections, which describe methods and forms of senior education, presented were various attitudes towards education practice. The authors presented aims of education, rules, forms, methods and resources. The authors made the reference to the exemplary education actions, including voluntary. An extended issue touched upon in the paper was a case of alleviating the phenomenon of digital exclusion, which negatively characterizes V4 countries in comparison with more developed information societies of the EU. In subsections underlined was the meaning of the activating and co-operative education.

The book is addressed, above all, to all geragogs, social gerontologists, practitioners and theoreticians whose main interest are ideas for lifelong education. The paper is especially valuable, since it is the first, international attempt of the profound geragogy comparison in countries where this discipline has been systematically developing along with the growth of the share of seniors in the society. The paper was published entirely in the English language.

**Łukasz Tomczyk**

Dane do korespondencji:

**Mgr Łukasz Tomczyk**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Wydział Pedagogiki

Katedra Pedagogiki Społecznej i Andragogiki

ul. Ingardena 4

30-060 Kraków



## SPRAWOZDANIA

### **SPRAWOZDANIE Z SEMINARIUM NAUKOWEGO OŚWIATA DOROSŁYCH. INSPIRACJE I WYZWANIA, Z OKAZJI JUBILEUSZU 85. URODZIN, 60-LECIA PRACY NAUKOWEJ ORAZ 20-LECIA PRACY W AKADEMII HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNEJ W ŁODZI PROF. DR HAB. OLGII CZERNIAWSKIEJ**

W dniu 10 kwietnia b.r. w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, odbyło się seminarium naukowe pt. *Oświata dorosłych. Inspiracje i wyzwania* z okazji Jubileuszu 85. urodzin, 60-lecia pracy naukowej oraz 20-lecia pracy w AHE Profesor Olgi Czerniawskiej. Była to niezwykła okazja, aby spotkać się z Jubilatką, złożyć Jej życzenia, a także poznać Jej bogaty dorobek naukowy, aktywność społeczną i posłuchać wspomnień Jej przyjaciół, współpracowników i uczniów. W spotkaniu uczestniczyła rodzina Pani Profesor: mąż, dzieci, wnuki, a także przyjaciele, uczniowie, współpracownicy i studenci.

Otwarcia spotkania dokonali prof. dr hab. Andrzej Koszmider – Rektor Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi oraz prof. UW dr hab. Ewa Skibińska – Prezes Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Przywitali Jubilatkę oraz wszystkich przybyłych gości. Pierwszej części seminarium przewodniczył prof. UwB dr hab. Jerzy Halicki. Otworzył spotkanie, dzieląc się swoimi doświadczeniami ze współpracy z Profesor Olgą Czerniawską, jako Jej uczeń i obecnie ciągle czerpiący inspiracje dla swojego rozwoju naukowego z prac i badań Pani Profesor. Wspominał seminaria doktorskie odbywające się na Uniwersytecie Łódzkim a potem w domu Pani Profesor. W tej część seminarium zaprezentowana została sylwetka Profesor Olgi Czerniawskiej i Jej osiągnięcia w pracy naukowej, dydaktycznej i społecznej. Jako pierwszy głos zabrał prof. dr hab. Bogusław Śliwerski Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Słowa Profesora Śliwerskiego nie miały wyłącznie charakteru oficjalnego. Zabrał głos również jako uczeń i współpracownik Pani Profesor. Nawiązał do osobistych kontaktów i spotkań z Profesor Olgą Czerniawską, wspólnej pracy na Uniwersytecie Łódzkim. Podkreślił, jak bardzo środowisko naukowe andrologiczne i gerontologiczne

rozwijało się w naszym kraju dzięki tzw. łódzkiej szkole tworzonej przez Panią Profesor najpierw na Uniwersytecie Łódzkim a potem w AHE. Profesor Śliwerski podkreślił znaczenie Pani Profesor w kształceniu kadr akademickich i oświatowych, poprzez pełnienie funkcji promotorki i recenzentki rozpraw naukowych w postępowaniach o kolejne stopnie naukowe oraz superrecenzentki na potrzeby Centralnej Komisji Do Spraw Stopni i Tytułów w ocenianiu wniosków o nadanie tytułu naukowego profesora. Zwrócił uwagę na osobiste przymioty Pani Profesor jako osoby, która przez całe życie jest badaczem, wprowadza swoich uczniów, studentów w świat nauki w pełnym tego słowa znaczeniu, posiada umiejętność docierania do wyjątkowych osobowości akademickich i dzielenia się nimi z innymi w trakcie organizowanych konferencji, otwartych wykładów, wspólnych projektów i wyjazdów naukowo-badawczych, jak i pozyskiwania do przekładu ich rozpraw. Profesor Śliwerski złożył również osobiste podziękowania za to, że mógł korzystać z doświadczeń Pani Profesor i rozwijać się przy jej współudziale.

Następnie głos zabrała Jubilatka. Profesor Olga Czerniawska podzieliła się swoimi refleksjami nad współczesnymi uczestnikami oświaty dorosłych, wskazała na przeobrażenia w oświacie dorosłych z punktu widzenia swoich wieloletnich doświadczeń. W swojej wypowiedzi odwoła się do dydaktyki biograficznej, licznych prac omawiających problemy uczących się dorosłych. Wskazała na specyfikę współczesnego ucznia dorosłego. Podała przykłady dorosłych uczących się, którzy przeszli ciekawą i czasami zawiłą drogę, aby poznać siebie, zdobyć wymarzone wykształcenie, a dzięki temu stali się innymi ludźmi, przygotowanymi do współczesnego świata. Wskazała na emancypacyjną rolę edukacji dorosłych wobec uczących się.

Szczegółowo sylwetkę Pani Profesor przedstawiła doktor Elżbieta Woźnicka, omawiając biografię Profesor Olgi Czerniawskiej, Jej aktywność naukową i społeczną. Została zaprezentowana Jej droga zawodowa, początki pracy w Młodzieżowym Domu Kultury, Państwowym Studium Kulturalno-Oświatowym i Bibliotekarskim, Liceum dla Pracujących, a następnie na Uniwersytecie Łódzkim i w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Poza szczegółowymi faktami z życia Pani Profesor został przedstawiony Jej dorobek naukowy w następujących obszarach: badania i rozważania nad poradnictwem, zaprezentowano pionierskie badania Pani Profesor nad poradnictwem w Polsce, problematyka ta w ówczesnych czasach była mało znana w polskiej literaturze pedagogicznej. Następnie zostały zaprezentowane poglądy Profesor Olgi Czerniawskiej na temat procesu wychowania i uczenia się dorosłych. Kolejny omówiony obszar aktywności Profesor Olgi Czerniawskiej to problemy i dylematy gerontologii społecznej. To nurt badań i rozważań niezwykle ważny w dorobku naukowym Pani Profesor. Rozwinął się pod wpływem kontaktów Profesor Olgi Czerniawskiej z LUTW. Następny przedstawiony ważny kierunek zainteresowań Pani Profesor to pionierskie w nauce polskiej badania biograficzne i dydaktyka biograficzna, którymi od kilku lat intensywnie się zajmuje. Zostało również



zaprezentowane znaczenie Profesor Olgi Czerniawskiej w popularyzacji badań międzynarodowych w nauce polskiej, poprzez Jej liczne kontakty zagraniczne, wydawane w Polsce publikacje zagraniczne. Wymienione zostały liczne konferencje i kongresy w Polsce i za granicą, w których uczestniczyła, w liczbach został przedstawiony Jej dorobek, przyznane liczne odznaczenia uczelniane oraz ogólnopolskie.

Profesor Olga Czerniawska świętowała również swoje 20-lecie pracy w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, które przedstawiła doktor Katarzyna Wy-piorczyk-Przygoda. Od początku powstania uczelni Pani Profesor jest jej etatowym pracownikiem (najpierw pracując na II etacie a po przejściu na emeryturę z UŁ na I etacie). Pani Profesor kieruje pracami naukowo-badawczymi Katedry, która w pierwszym okresie funkcjonowała jako Katedra Nauk o Edukacji a następnie Katedra Andragogiki i Pracy Socjalnej. Pani Profesor od samego początku pracy w AHE kształtuje naukowe środowisko pedagogiczne, andragogiczne i gerontologiczne. Jako kierownik Katedry inspirowuje swoich współpracowników do działań naukowych, dba o rozwój naukowy adiunktów i asystentów. Prowadzi comiesięczne zebrania Katedry, na których członkowie zespołu prezentują swoje dokonania naukowe. W wystąpieniu szczególnie został podkreślony sposób prowadzenia seminariów magisterskich i licencjackich przez Panią Profesor. Mają one charakter monograficzny i najczęściej poświęcone są jednemu problemowi. Pani Profesor udało się zachować prawdziwe relacje mistrz–uczeń między Nią i seminarzystami. Prace dyplomowe i seminarium mają głęboki wymiar humanistyczny. W swojej 20-letniej pracy w AHE podobnie jak i na Uniwersytecie Łódzkim zaprosiła licznych zagranicznych gości: z Włoch, Francji, Szwajcarii, organizowała międzynarodowe badania i konferencje. Szczegółową działalność wydawniczą Profesor Olgi Czerniawskiej w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi zaprezentowała doktor Barbara Juraś-Krawczyk. Dzięki inspiracji Pani Profesor zaczęły się ukazywać w AHE publikacje andragogiczne i gerontologiczne: tematyczne „Zeszyty Naukowe” z andragogiki i gerontologii. Ukazały się prace monograficzne: *Przygotowanie do życia na emeryturze* (1998) red. Barbara Juraś-Krawczyk; *Podróże jako projekt edukacyjny*, (2001) red. Olga Czerniawska, Barbara Juraś-Krawczyk; *Aktywność ludzi starszych na przykładzie polskich i francuskich stowarzyszeń społecznych* (2000) red. Olga Czerniawska, Małgorzata Dziegielewska; *Wybrane obszary andragogiki* (2007) red. B. Juraś-Krawczyk. Zostały również opublikowane autorskie prace Pani Profesor: *Style życia w starości* (1998); *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologia. Szkice i rozprawy* (2000); *Szkice z andragogiki i gerontologii* (2007). Ostatnią pracą, która powstała z inicjatywy Pani Profesor, jest praca pod (red.) B. Juraś-Krawczyk i E. Woźnickiej *Jedzenie jako sytuacja edukacyjna i społeczna* (2015). Przygotowywana jest do druku praca pod red. O. Czerniawskiej i E. Woźnickiej pt. *Pamięć o jednostkowych siłach społecznych w Polskim Towarzystwie Gerontologicznym*. Przygotowywana praca jest wyrazem troski Pani Profesor o pamięć zasłużonych i wybitnych gerontologów.

Po wystąpieniach plenarnych przyszedł moment na wręczenie Jubilatce ofiarowanego Jej przez autorów Tomu Biblioteki Edukacji Dorosłych pt. *Oświata dorosłych. Inspiracje i wyzwania*. Wręczenia dokonały prof. UMK dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec jako wiceprzewodnicząca Akademickiego Towarzystwa Andrologicznego i redaktorka tomu dr Elżbieta Woźnicka. Autorzy tomu dzielą się zarówno swoimi doświadczeniami i przemyśleniami z analizy dorobku naukowego Profesor Olgi Czerniawskiej, jak również swoimi badaniami, autorskimi tekstami, które zadedykowali Jubilatce. Przygotowane opracowanie ma charakter symbolicznego podziękowania za dotychczasową aktywność naukową Jubilatki, dar obcowania z Panią Profesor, inspiracje i oryginalność podejmowanych badań naukowych, wypromowanie i wychowania licznego grona magistrów, doktorów i samodzielnych pracowników nauki, za bezcenny wkład w rozwój andragogiki, gerontologii, rozwój i propagowanie w nauce polskiej badań biograficznych, nowatorskie podejście do poradnictwa.

Po tej części nastąpiła przerwa na kawę i osobiste rozmowy z Jubilatką. Po przerwie zaplanowano czas na okolicznościowe laudacje i życzenia. Przewodniczył tej części prof. dr hab. Tadeusz Aleksander i prof. dr hab. Józef Półturzycki. Profesor Półturzycki oraz profesor Aleksander wspomnieli swoje pierwsze spotkania i kontakty z Panią Profesor jako młodą badaczką, rozpoczynającą drogę naukową. Następnie nastąpiły życzenia i laudacje. Jako pierwsi głos zabrali i wystąpili członkowie Zakładu Andragogiki i Gerontologii Społecznej UŁ z kierownikiem prof. UŁ dr hab. Elżbietą Kowalską-Dubas, jak naturalni następcy i kontynuatorzy badań zainicjowanych przez Profesor Czerniawską. Następnie laudacje wygłosili przedstawiciele Uniwersytetu Warszawskiego: prof. UW dr hab. Ewa Skibińska wraz z zespołem, przedstawiciele Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu: prof. UMK dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec wraz zespołem. Doktor Aneta Słowik przeczytała list gratulacyjny od profesor Martine Lani-Bayle z Uniwersytetu w Nantes we Francji, szczególnie ukazujący zasługi Pani Profesor w rozwoju badań biograficznych na polu międzynarodowym. Następnie złożyli laudacje: prof. UP Zofia Szarota wraz z współpracownikami z Uniwersytetu im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, prof. dr hab. Alicja Kargulowa złożyła gratulacje i życzenia wraz z całym swoim zespołem paradoznawców z Wrocławia i Zielonej Góry. Ponadto wystąpili prof. WSE dr hab. Jan Saran, prof. dr hab. Leon Dyczewski, prof. dr hab. Jerzy Semków, uczniowie Pani Profesor dr Kazimierz Zawadzki, dr Małgorzata Dzięgielewska, mgr Maciej Szafarz, Zarząd Akademickiego Towarzystwa Andrologicznego z Przewodniczącą prof. UW dr hab. Ewą Skibińską. Spotkanie uświetnił swoimi anegdotami ze wspólnych z Profesor Olgą Czerniawską konferencji naukowych oraz pobytów Pani Profesor w czasie Letniej Szkoły Młodych Andragogów prof. dr hab. Józef Kargul. Głos zabrał również syn Pani Profesor Olaf, który przedstawił Panią Profesor jako matkę, opowiadał o otwartym domu, pełnym gości z Polski i z zagranicy. W czasie tego spotkania padło jeszcze z sali wiele miłych i indywidualnych słów, dotyczący współpracy, spotkań a czasami humorystycznych sytuacji związanych z Panią Profesor. Spotkanie

przebiegło w niezwykle miłej i uroczystej atmosferze, wspaniale podtrzymywanej przez moderatora Profesora Józefa Półturzyckiego. Występujący podkreślali niezwykłą wrażliwość humanistyczną Pani Profesor, Jej dokonania i osiągnięcia, osobiste kontakty, czasami wspominając zabawne sytuacje związane z Jubilatką, Jej pasję i oryginalność badań, zaangażowanie, bezinteresowność, odwagę, poczucie humoru, otwartość, mądrość, umiejętność okazywania szacunku i przychylność wobec młodych naukowców.

Następnie dla Jubilatki studentka Akademii Muzycznej w Łodzi Aleksandra Bykowska wykonała minirecital na skrzypcach. Spotkanie zakończył uroczysty obiad i tort dla Pani Profesor. Był to również czas na dalsze życzenia i indywidualne rozmowy z Jubilatką.

Jubileusz Profesor Olgi Czerniawskiej i zorganizowane z tej okazji seminarium było znakomitą okazją do podkreślenia wielkich zasług Pani Profesor w rozwoju nauk pedagogicznych. To dzięki Profesor Oldze Czerniawskiej można dzisiaj mówić o łódzkiej szkole myśli andragogicznej liczącej się w skali krajowej i międzynarodowej. Była to okazja do podkreślenia wyjątkowości Pani Profesor jako wielkiej humanistki, wskazując na Jej wrażliwość społeczną, ogrom prac i dokonań naukowych na terenie Polski, jak i w wymiarze międzynarodowym.

**Elżbieta Woźnicka**

Dane do korespondencji:

**Dr Elżbieta Woźnicka**

Dziekan kierunku Pedagogika

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

ul. Sterlinga 26,

90-212 Łódź