

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

EDUKACJA DOROSŁYCH

PÓŁROCZNIK

Nr 1 (78) 2018



Warszawa 2018

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne

RADA NAUKOWA

Nancy Arthur (Uniwersytet Calgary, Kanada)
Jenny Bimrose (Uniwersytet Warwick, Wielka Brytania)
Susan M. Yelich Biniecki (Uniwersytet Stanowy w Kansas, USA)
Olena Bykovska (Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M.P. Dragomanowa w Kijowie, Ukraina)
Elżbieta Dubas (Uniwersytet Łódzki, Polska)
Maria Eduarda Duarte (Uniwersytet Lizboński, Portugalia)
Bernd-Joachim Ertelt (Uniwersytet Mannheim, Niemcy)
Wojciech Horyń (Akademia Wojsk Lądowych, Polska)
Alicja Jurgiel-Aleksander (Uniwersytet Gdański, Polska)

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

Alicja Kargulowa (Naukowe Towarzystwo Poradownicze, Polska)
Kas Mazurek (Uniwersytet Lethbridge, Kanada)
Józef Półturzycki (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Ewa Przybylska (Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Polska)
Jerzy Semków (Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka, Polska)
Ewa Skibińska (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Ewa Solarczyk-Ambrozik (Uniwersytet Adama Mickiewicza, Polska)
Hanna Solarczyk-Szwec (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Polska)
Zofia Szarota (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Polska)

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Agnieszka Stopińska-Pająk – redaktor naczelna
Agnieszka Majewska-Kafarowska – sekretarz redakcji
Monika Sulik – sekretarz redakcji
Agata Radecka – redaktor języka angielskiego
Magdalena Grygierek – redaktor języka polskiego
Anna Maszorek-Szymala – redaktor statystyczny

Projekt okładki:

Marcin Miałkowski

„Edukacja Dorosłych” znajduje się na liście czasopism **ERIH PLUS**, w wykazie czasopism punktowanych **MNiSW** w części „C”, a także w bazie czasopism naukowych **Index Copernicus, CEJSH** oraz **CEEOL**

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

Copyright by

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne
ISSN 1230-929 X

Współpraca wydawnicza: ITEE – PIB, Radom



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

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE – Agnieszka Stopińska-Pająk	11
---	----

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Krzysztof Maliszewski

Maszyna wojenna przeciw tyranii. <i>Książka wśród ludzi</i> Heleny Radlińskiej – iskry na czas obecny	13
---	----

Ewa Przybylska

Polska międzynarodowa andragogika porównawcza. Próba identyfikacji trendów i tendencji po 1989 roku	25
---	----

Wojciech Kruszelnicki

Edukacja dorosłych i <i>lifelong learning</i> między systemem a światem życia. Interwencje krytyczne.....	43
---	----

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

Joanna Golonka

Muzyka popularna jako źródło refleksji nad dorosłością. Album <i>The Dark Side of the Moon</i> grupy Pink Floyd jako droga do (z)rozumienia istoty dorosłości i przygotowania się do niej.....	59
--	----

Agnieszka Kozerska

Miężypokoleniowe różnice w rozumieniu pojęcia <i>pomyślnego starzenia się</i>	73
---	----

Mariola Markowska-Plebankiewicz

(Nie)pamięć czasów wojny i powojennych najstarszych mieszkańców sądeckich wsi	95
---	----

POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

Sylwia Słowińska
Czy „edukacja kulturalna” to kategoria przeterminowana?..... 107

Anna Lubrańska, Ewa Zawira
Wolontariat a satysfakcja z życia i satysfakcja z pracy 121

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

*Łukasz Tomczyk, Jolanta Maćkiewicz, Olga Wyżga,
Patrycja Curyło, Barbara Pietryga-Szkarłat,
Anna Mróz, Anna Duda*
NEET – młodzi dorośli poza rynkiem pracy i systemem edukacyjnym
a faktory ryzyka oraz rozwiązania edukacyjne..... 133

Z HISTORII EDUKACJI DOROSŁYCH

Anna Landau-Czajka
Wpływ nauki dorosłych na życie rodzinne na podstawie pamiętników
lat 60. i 70. XX wieku..... 147

Eleonora Sapia-Drewniak
Pionierskie działania nauczycieli w szkolnictwie dla dorosłych na Śląsku
Opolskim w okresie powojennym (1945–1950)..... 163

Józef Kargul
Pozaformalna edukacja pracowników upowszechniania kultury
w latach 1945–1956 175

Ryszard Kaluźny
Kształcenie kadry dydaktycznej wyższych szkół oficerskich w latach 1967–1980 187

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

Agnieszka Domagała-Kręcioch
Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej
„New trends and research challenges in pedagogy and andragogy
– NTRCPA18” (Praga, Czechy, 8 lutego 2018)..... 203

<i>Mariola Markowska-Plebankiewicz</i> Sprawozdanie z X Zakopiańskiej Konferencji Andragogicznej (Zakopane, 17–18 maja 2018)	207
--	-----

<i>Monika Gromadzka</i> Sprawozdanie z II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Filmowe Psycho-Tropy”. Bohater i Twórca Filmowy (Katowice, 12–13 kwietnia 2018).....	211
--	-----

KOMUNIKATY

<i>Monika Gromadzka</i> Zaproszenie do publikowania na platformie EPALE.....	215
---	-----

CONTENTS

INTRODUCTION – Agnieszka Stopińska-Pająk	11
---	----

STUDIES ON THE CONDITION OF ADULT EDUCATION

<i>Krzysztof Maliszewski</i> War machine against tyranny. Helena Radlinska's <i>A book among the people</i> – sparks for the present time	13
--	----

<i>Ewa Przybylska</i> Polish international comparative andragogy. An attempt to identify trends and tendencies after 1989.....	25
---	----

<i>Wojciech Kruszelnicki</i> Adult Education and Lifelong Learning Between System and Lifeworld. Critical Interventions	43
--	----

CONTEMPORARY CONTEXTS OF ADULT EDUCATION IN POLAND

<i>Joanna Golonka</i> Popular music as a source of reflection on adulthood. Pink Floyd's album <i>The Dark Side of the Moon</i> as a way to understand and prepare to adulthood	59
--	----

<i>Agnieszka Kozerska</i> Understanding the concept of successful ageing – intergenerational differences.....	73
--	----

<i>Mariola Markowska-Plebankiewicz</i> Remembrance of war and post-war times by Beskid Sadecki's oldest residents	95
--	----

ANDRAGOGUES SCIENTIFIC SEARCHES

<i>Sylwia Słowińska</i> Is „cultural education” an out-of- date term?.....	107
<i>Anna Lubrańska, Ewa Zawira</i> Volunteering and satisfaction with life and job satisfaction	121

AREAS OF ANDRAGOGICAL PRACTICE

<i>Łukasz Tomczyk, Jolanta Maćkiewicz, Olga Wyżga, Patrycja Curyło, Barbara Pietryga-Szkarłat, Anna Mróz, Anna Duda</i> NEET – young adults outside the job market and education system.....	133
---	-----

FROM THE HISTORY OF ADULT EDUCATION

<i>Anna Landau-Czajka</i> The influence of adult learning on family life based on the 60’s and 70’s 20th century memoirs	147
<i>Eleonora Sapia-Drewniak</i> Pioneering work of teachers in the school system for adults in Opole Silesia in the post-war period of 1945–1950	163
<i>Józef Kargul</i> Non-formal education of culture promotion workers between 1945 and 1956.....	175
<i>Ryszard Kałużny</i> Training of military academies teaching staff in the years 1967–1980	187

REPORTS

<i>Agnieszka Domagała-Kręcioch</i> Conference report on „New trends and research challenges in pedagogy and andragogy – NTRCPA18” (Prague, Czech Republic, 8 February 2018)	203
---	-----

<i>Mariola Markowska-Plebankiewicz</i> Report on the 10th Andragogical Conference in Zakopane (Zakopane, 17–18 May 2018).....	207
---	-----

<i>Monika Gromadzka</i> Report on the 2nd National Scientific Conference „Film Psycho-tropy”. The hero and the filmmaker 12–13 April, 2018.....	211
---	-----

ANNOUNCEMENTS

<i>Monika Gromadzka</i> An invitation to publish on the EPAL platform.....	215
---	-----

WPROWADZENIE

Oddajemy do rąk Czytelników/Czytelniczek kolejny – a równocześnie pierwszy numer 2018 roku – naszego pisma, roku wyjątkowego dla naszego kraju, obchodzimy bowiem niezwykle ważną dla nas wszystkich rocznicę stulecia odzyskania polskiej państwowości.

Prezentowane artykuły zostały pogrupowane w pięć działów, aczkolwiek swoistym *leitmotivem* całego numeru jest refleksja historyczna, próba spojrzenia na analizowaną problematykę z pewnego dystansu, zatrzymania się i oceny dokonania. Asumptem do spojrzenia na przeszłość edukacji dorosłych i andragogiki jest właśnie wspomniana rocznica. Sto lat w dziejach ludzkości to z pewnością nie jest dużo, jednak w doświadczeniach człowieka jest to wystarczająco długi okres, aby w tej perspektywie spojrzeć na miniony czas. Dla rozwoju edukacji dorosłych te 100 lat to także niezwykle znaczący okres, w którym miały miejsce ważne wydarzenia, tworzyła się historia zarówno różnych form, instytucji edukacji dorosłych, jak i jej naukowych podstaw, kształtowała się dyscyplina andragogika, powstawały andragogiczne ośrodki naukowo-badawcze, ukazało się wiele publikacji podejmujących problemy edukacji człowieka dorosłego. Dzisiejszy stan edukacji dorosłych i refleksji andragogicznej w dużej mierze został ukształtowany poprzez spuściznę tych 100 lat. Niezależnie od naszego stosunku do przeszłości, cechą charakterystyczną dla edukacji dorosłych jest jej historyczność, czyli szczególna wrażliwość na czynniki polityczne, społeczne, ekonomiczne, kulturowe, które sprzyjają bądź uniemożliwiają jej swobodny rozwój. Na tę specyfikę polskiej edukacji dorosłych zwracała już uwagę pionierka andragogiki w Polsce, Helena Radlińska, ubolewając nad brakiem ciągłości doświadczeń kolejnych pokoleń działaczy oświatowych, czy – jak dziś powiedzielibyśmy – edukatorów, andragogów. W XX wieku musieliśmy znowu, jak poprzednie pokolenia, zaczynać od początku i to kilkakrotnie.

Dzisiaj, 100 lat od uzyskania niepodległości, jesteśmy w zupełnie innej rzeczywistości społeczno-kulturowej i andragogicznej. Zapraszamy zatem do uczestnictwa w dyskursie nad polską edukacją dorosłych w kontekście przestrzeni pomiędzy przeszłością a teraźniejszością. Problematykę tę zamierzamy kontynuować także i w następnych numerach, zachęcamy więc do włączenia się i podjęcia rozważań wokół owych tematów, mając jednak na uwadze szczególnie te, które są i będą ważne w XXI wieku.

Prezentowane w aktualnym numerze *Edukacji Dorosłych* narracje andragogiczne obejmują zagadnienia, kategorie, które chcemy sobie opowiedzieć, które są dzisiaj ważne dla nas, zarówno jako osób badawczo w nich obecnych, andragogów,

ale także – jako osób dorosłych, doświadczających uczenia się i edukacji w różnorodnych formach, miejscach i przestrzeniach. Z samej swej istoty narracja jest przecież takim retrospektywnym kreowaniem znaczeń, nawet jeśli swym przedmiotem obejmuje teraźniejsze sposoby widzenia zjawisk andragogicznych.

Rok 2018 jest też znaczący dla *Edukacji Dorosłych*, ponieważ 25 lat temu, w 1993 roku, ukazał się pierwszy jej numer. Jak napisano w nim, w tekście *Od Redakcji*, pismo „staje się jak dotychczas jedynym specjalistycznym czasopismem andragogicznym w naszym kraju”. Należy nadmienić, iż pismo wydawane jest od samego początku przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, które również świętuje 25 rocznicę jego powołania. Zachęcamy, aby i w tym kontekście toczyły się nasze narracje pomiędzy przeszłością a teraźniejszością, szczególnie, że nowe wyzwania, przed którymi staje pismo, wymagają od nas wszystkich zaangażowania i obecności na jego łamach.

Zachęcamy do lektury bieżącej treści oraz nadsyłania tekstów do kolejnych numerów. Mamy nadzieję, że problematyka podjęta w pierwszym numerze 2018 roku zyska Państwa zainteresowanie, będzie prowokować do refleksji, dyskusji, a także do polemiki.

Od Redakcji

Aktualny numer *Edukacji Dorosłych* jest pierwszym numerem przygotowanym przez nowy skład Redakcji. Zapraszamy wszystkich Państwa zainteresowanych problematyką andragogiczną do współpracy, nadsyłania tekstów, włączenia się w trud kształtowania oblicza naszego pisma, wprowadzania nowych obszarów refleksji nad meandrami edukacji dorosłych w ponowoczesnym świecie.

Chciałybyśmy, kontynuując dzieło naszych Poprzedniczek, aby *Edukacja Dorosłych* stała się miejscem dyskursu andragogicznego, a podejmowane narracje dotyczyły aktualnych i poruszających, ważnych dla nas wydarzeń andragogicznych, tekstów, problemów.

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Krzysztof Maliszewski

MASZYNA WOJENNA PRZECIW TYRANII. KSIĄŻKA WŚRÓD LUDZI HELENY RADLIŃSKIEJ – ISKRY NA CZAS OBECNY

„Zaszedłeś do księgarni i kupiłeś egzemplarz. Postąpiłeś słusznie”.
(Italo Calvino, *Jeśli zimową nocą podróżny*)

„W książkach musi coś być, coś, czego nie potrafimy sobie wyobrazić,
coś, co kazało tej kobiecie zostać w płonącym domu”.
(Ray Bradbury, *451 stopni Fahrenheita*)

Słowa kluczowe: czytanie, książka, tyrania, retrotopia, scena pierwotna, postprawda, Radlińska

Streszczenie: To jest próba namysłu nad wymiarami praktyki lektury na marginesach książki o książkach Heleny Radlińskiej, jednej z najwybitniejszych animatorek refleksji andragogicznej. W jego centrum umieszczam wątpliwość co do tego, czy potrafimy jeszcze/już czytać. Kontekstem tych rozważań będzie jakość sfery publicznej niepodległego państwa i towarzyszący jej cień tyranii. Tyranom nie przeszkadzają ci, którzy nie czytają, ani ci, którzy czytają płytko i w pośpiechu.

Tyrania – Radlińska – książka (wprowadzenie)

Sto lat od powrotu Polski na mapy i niespełna trzydzieści od wyłamania się z bloku sowieckiego mamy poważne powody do niepokoju. Nie należy żywić złudzeń, destrukcyjne tendencje narastają od wielu lat w całym zachodnim świecie: „znowu wzbiera ciemna fala” – ostrzegął Krzysztof Czyżewski (2008, s. 149). Zygmunt Bauman nazywa otaczające nas antynowoczesne dążenia *retrotopiami*

– działaniami ożywianymi przez nostalgię za utraconą – w istocie wyobrażoną – przeszłością: wizjami plemiennej wspólnoty, narodowej chwały, przejrzystej i niewzruszonej tożsamości, wyraźnych granic (por. Bauman 2018). Choć, rzecz jasna, nic w historii nie powtarza się dokładnie w taki sam sposób, trudno nie zwrócić uwagi na złowrogie analogie.

Amerykański historyk Timothy Snyder, znawca dziejów Europy Środkowej i Wschodniej, próbuje uzmysłowić współczesnym, jak ryzykownie balansują na krawędzi tyranii. Przypomina, że na początku XX wieku – tak jak na początku XXI – powstały nowe wizje polityki masowej: pojawili się przywódcy (i partie), ogłaszający, że wyrażają bezpośrednio wolę narodu. W efekcie w latach 20. i 30. XX stulecia demokracje europejskie zostały opanowane przez autorytaryzm, faszyzm, nazizm i komunizm. Te ideologie nie były jedynie arbitralnymi fantazmatami, lecz miały głębokie korzenie społeczne – pojawiły się jako reakcja na nierówności i bezradność demokracji w ich usuwaniu. Nie zmienia to faktu, że okazały się jądrem niesprawiedliwości i doprowadziły do cywilizacyjnego kataklizmu na niespotykaną skalę. Snyder pisze: „Europejska historia XX wieku dowodzi, że społeczeństwa mogą się rozpaść, demokracje – upaść, etyka może się załamać, a zwykli ludzie mogą stanąć nad dołem śmierci z bronią w ręku. Dziś warto zastanowić się nad tym, dlaczego może do tego dojść” (Snyder, 2017, s. 11). I przenikliwie dodaje: „Nie jesteśmy wcale mądrzejsi od Europejczyków, którzy widzieli w XX wieku, jak demokracja ulegała faszyzmowi, nazizmowi czy komunizmowi” (ibidem, s. 12–13).

Rzeczywiście, wszystko wskazuje na to, że nie odrobiliśmy lekcji historii i jesteśmy tak samo zaślepieni, a w efekcie bezradni, jak nasi antenaci. Im także wydawało się, że rezygnacja z wolności w imię deklaracji jedności, zbiorowej chwały i bezpieczeństwa to cena, którą warto zapłacić. Fakt, że padli ofiarą oszustwa i ponurej logiki własnych iluzji, nie oświecił następców – nie spowodował głębokiej przebudowy podstaw życia społecznego, nie immunizował nawet na te same hasła, gesty i sztuczki. Wybitny filozof polityki Leo Strauss przypomina, że choć analizy tyranii znane są od starożytności, kiedy współcześni stanęli w obliczu despotii przerastających najśmielsze wyobrażenia dawnych myślicieli, nauki polityczne nie rozpoznały zagrożenia. Strauss uważa – a ja podzielam jego przekonanie – że zaciążyła tu, między innymi, mistyfikacja pozytywistycznych założeń aksjologicznej neutralności: „Nie jest to przypadek, że współczesnym naukom politycznym nie udało się pojąć tyranii jako tego, czym ona naprawdę jest. Nasze nauki polityczne dręczy przekonanie, iż »sądy wartościujące« są w rozważaniach naukowych nie do przyjęcia, nazwanie zaś reżimu tyrańskim jest równoznaczne z wypowiedzeniem »sądu wartościującego«. Politolog akceptujący taki pogląd będzie mówił o państwie masowym, dyktaturze, totalitaryzmie, autorytaryzmie i tak dalej, a jako obywatel może to wszystko z całego serca potępiać; jako politolog wszakże jest zmuszony odrzucić pojęcie tyranii jako »mityczne«” (Strauss, 2009, s. 23). Model naukowości dystansującej się od wartościowania to jeden

z powodów, dla których nie potrafimy wyciągnąć lekcji z historii i prześlepiamy zagrożenia w wartości uderzające.

Kontekstem wyjściowym tego, co chciałbym powiedzieć, jest zatem widmo tyranii. Przez tyranie rozumiem taki sposób rządów, w których – wedle określenia Alexandre’a Kojève’a – jakiś odłam obywateli (większość lub mniejszość) narzuca wszystkim własne idee i zasady działania, nie będąc jednocześnie w stanie pogodzić się z istnieniem innych grup i w efekcie nie próbując osiągać kompromisu ani respektować odmiennych dążeń (por. Kojève, 2009, s. 136). Współczesne retrotopijne tendencje autorytarne czy – by posłużyć się terminem socjologa Macieja Gduli – neoautorytarne bazują na wzroście poczucia mocy czerpanej z mówienia nad słabszymi grupami (por. Gdula, 2018). Otóż społeczna niezdolność do rozpoznawania możliwych despotii, obronne odruchy zamykania się w zmitologizowanych wizjach przeszłości oraz tendencje dowartościowywania się kosztem pokrzywdzonych – to potężne intelektualne i etyczne wyzwanie edukacyjne w obronie podstawowych ludzkich wartości – wolności, prawdy, twórczości, współczucia.

Aby uruchomić namysł nad tą sytuacją, sięgam po klasyka. Helena Radlińska jest współtwórczynią andragogiki w Polsce (por. Stopińska-Pająk, 1994) i wybitnym pedagogiem społecznym, a niedawno została przez Lecha Witkowskiego odczytana jako „pedagog kompletny”, tzn. podejmujący wiele tropów światowej humanistyki i prowadzący badania w poprzek pól dyscyplinarnych, a zatem nie dający się łatwo zasufladkować i prezentujący integralną postawę intelektualną (por. Witkowski, 2014). Oczywiście można wykorzystywać rozmaite inspiracje z jej bogatej twórczości, ale tutaj interesuje mnie tylko jeden ślad, jak sądzę, szczególnie istotny w perspektywie zagrożenia tyranie. Chodzi o publikację z 1929 roku *Książka wśród ludzi* (opieram się na uzupełnionym i przepracowanym wydaniu trzecim z 1938 roku). Radlińska w podniosłym stylu charakteryzuje medium literackie jako to, które tworzy naród, transmituje jego największe osiągnięcia: „Kto obcuje z wielkimi pisarzami, poetami, myślicielami, uczonymi – jednoczy się z tym, co w narodzie jest najpotężniejsze i najbardziej twórcze” (Radlińska, 1938, s. 9). Ale jednocześnie ostrzega przed płytką megalomanią i zamykaniem się w rozbiorowej przeszłości, połączonymi z marnowaniem potencjału nowych czasów: „Nie wolno zaspokajać sumienia narodowego stwierdzeniem, że posiadamy bogatą literaturę, ani ubezpieczać rozwoju sił duchowych narodu polskiego i Rzeczypospolitej Polskiej apoteozą naszego piśmiennictwa. To, co wystarczało, aby krzepić wiarę w wybuch utajonych źródeł, które ożywią wysychające ugory – nie wystarcza dla twórczości wolnego narodu” (ibidem, s. 10–11). Liczy się w perspektywie dobra publicznego – mówi autorka – zarówno „rozpowszechnienie książek”, jak i to ażeby skarby kultury nie przepadały „nieczynne” (por. ibidem, s. 12–13).

W jaki sposób może edukacja odpowiedzieć na zagrożenie tyranie i retrotopią? Uczyć czytać. Udostępniać i *uczynniać* książki. Taki projekt stworzyła Helena Radlińska w dwudziestoleciu międzywojennym, kiedy trzeba było budować od

podstaw, a potem rozwijać państwo polskie, i takiego projektu potrzebujemy dziś – o krok przed kolejną historyczną katastrofą.

Powrót do książki. Banalne? Tylko z pozoru. Po pierwsze, nie ma nic trywialnego we wzmacnianiu sił podmiotowych człowieka wystawionego na polityczną propagandę i historyczne iluzje. Po drugie, gdyby chodziło o rzecz prostą i oczywistą, nie mielibyśmy do czynienia z tak dramatycznym kryzysem czytelnictwa, z jakim mamy. W istocie chodzi o takie strategie lekturowe, z którymi nie potrafimy sobie zwykle poradzić, i które wymagają głębokich zmian wyobraźni pedagogicznej (w tym w dużej mierze andragogicznej).

Wątków poruszonych przez Helenę Radlińską w *Książce wśród ludzi*, jakie uważam za ważne i inspirujące, jest wiele. Należą do nich, na przykład, pojęcie *środowiska niewidzialnego*, problemy poznawania siebie i języka wewnętrznego. Zajęcie się wszystkimi wymagałoby jednak innej, obszerniejszej rozprawy. Tu wybieram tylko jeden aspekt – mianowicie uwagę, jaką polska uczona poczyniła na temat powierzchowności lektury. To punktowe odniesienie obudowuję wspólnymi lekturami, aby nie tyle powtórzyć, co mówił klasyk, ile raczej spróbować podjąć to, o czym mówił w nowych, ale nie mniej dramatycznych, okolicznościach niż te z lat 20. i 30. XX stulecia.

Od razu też zaznaczę – uprzedzając ewentualne zarzuty o anachroniczność tej perspektywy – że nie przekonują mnie ani proroctwa o zaniku tradycyjnych książek w erze mediów elektronicznych, ani diagnozy wskazujące, że – wbrew mało-kontentom zapatrzonym w mijający świat – czytanie jest powszechną i codzienną praktyką, tyle że dziś dokonuje się w sieci, a nie w obiegu wersji papierowych. Podzielam opinię Umberto Eco, że książka (kodeks w kieszonkowym formacie – pomysł weneckiego drukarza z XVI w. Aldusa Manucjusza) to wynalazek doskonały – jak koło albo łyżka – i nie da się go zasadniczo ulepszyć czy zastąpić (Carrière, Eco, 2010, s. 15, 106). Prostota, poręczność, niezależność od źródeł zasilania czynią z książki uniwersalny nośnik myśli. Wersje elektroniczne tekstu – chociaż mają swoje zalety, np. znikomą przestrzeń, jaką zajmują – to w gruncie rzeczy rozwiązania efemeryczne. Jest prawdą, że zmieścimy wiele tomów na niewielkim nośniku, lecz wskutek postępu technologicznego co kilka lat zmieniają się typy urządzeń odczytujących. Może się więc zdarzyć, że będziemy w posiadaniu okazałej e-biblioteki, lecz format jej zapisu przestanie być używany (kolekcje dzieł kultury czy istotnych danych przechowywanych na taśmach magnetofonowych, kasetach VHS, dyskietkach są już dziś praktycznie bezużyteczne i bez specjalnych starań po prostu niedostępne). Może się również zdarzyć kryzys energetyczny... Ale nawet bez ziszczenia się ponurych scenariuszy, trzeba mieć świadomość, że lektura elektroniczna jest zupełnie innym typem aktywności umysłowej niż tradycyjne czytanie i dlatego, choć może to ostatnie wyprzeć w praktyce, nie może go atoli zastąpić. Jak pokazał Nicolas Carr, proces czytania z ekranu ma inną formę niż śledzenie tekstu na papierowej karcie – przewagę zyskuje w nim podejmowanie ciągłych decyzji co do wyboru drogi (linków) i przeskakiwanie z miejsca

na miejsce (przeglądanie). W konsekwencji szybko dekodujemy informacje, lecz dzieje się to kosztem uszkodzenia uwagi i zdolności do głębokiej, kontekstowej interpretacji (por. Carr, 2013). Dominujące dziś praktyki czytelnicze – nazwijmy je *czytaniem skokowym* albo *czytaniem w rozproszeniu* – to niestety nie te, które są nam potrzebne w konfrontacji z nadchodzącymi tyraniami i retrotopijnymi populizmami.

Sens lektury w świecie postprawdy

Stan nieustannego rozproszenia, w jaki wprowadza człowieka środowisko elektronicznej piśmienności (i w ogóle konsumpcyjna strategia *fast reading*), ma brzemioną w skutki konsekwencję. Otóż wzmacnia – i tak potężną – naturalną skłonność do zwalniania się z wysiłku myślowego i autorefleksji. Jeśli wykonujemy wiele zadań naraz i mamy niewiele czasu na zastanowienie nad jakąś kwestią, odruchowo polegamy na rozwiązaniach stereotypowych (por. *ibidem*, s. 175). Gdy brak czasu na namysł, skupione śledzenie myśli, stopniowe kształtowanie schematów poznawczych, wykluczanie i dojrzwianie idei, introspekcje i retrospekcje, kontekstowe przemieszczenia słów etc., wybieramy zwykle rozwiązania konformistyczne, utarte drogi, bezpieczny tryb „Się” (działamy, jak *się* działa, myślimy, jak *się* myśli, reagujemy, jak *się* reaguje). Nie trzeba dodawać, że taki „mentalny kolektywizm” jest dla autorytarnej władzy bardzo wygodny. Nie musi obawiać się oporu ani alternatywy dla własnych projektów, gdy większości obywateli – zrzucających z siebie wymóg krytycznego myślenia – wystarczy hasło, frazes, zbiorowe emocje. Eugène Ionesco w dramacie *Nosorożec* przedstawił proces masowego załamywania się elementarnych ludzkich wartości i podstawowych zasad demokratycznego świata, jaki dotknął społeczeństwa europejskie w latach 20. i 30. XX wieku. Oto – w pozbawionym refleksyjności środowisku – możemy obudzić się w rzeczywistości, w której zwykli ludzie przeobrażają się nagle w ślepe, gruboskórne, ryczące nosorożce; z każdym dniem ich przybywa, coś, co było wstrząsającym wyjątkiem, staje się z czasem powszechne i wydaje się niemal naturalne, aż dochodzi do sytuacji, w której to człowiek jest osobliwością, rzadkim i niezrozumiałym przypadkiem pośród stada nosorożców. Ionesco tak komentuje swój zamysł: „Nosorożec to ktoś posługujący się obiegowymi ideami. W sztuce chciałem po prostu opowiedzieć o szerzeniu się ideologicznej zarazy. Po raz pierwszy przeżywałem ją w Rumunii, kiedy inteligencja stopniowo stawała się nazistowska, antysemicka, »żelaznogwardyjska«” (cyt. za: Laignel-Lavastine, 2010, s. 186). Timothy Snyder – opisując charakterystyczną dla torowania tyranii propagandę – zauważył, że destrukcja racjonalności nie stanowi jakiegś przypadkowej historycznej okoliczności, lecz stałe zagrożenie: „Nosorożce krążą po sawannach naszych mózgów” (Snyder, 2017, s. 70).

Wygoda działania stereotypowego, zdawanie się na frazesy i wybory autorytarnych lub autorytatywnych ośrodków władzy to droga społecznie niebezpieczna, ale jeszcze bardziej destrukcyjna dla jednostki z pedagogicznego – czyli

rozwojowego – punktu widzenia. Oznacza bowiem zgodę na „wygłuszanie sumienia”. Przenikliwie pokazała to Hannah Arendt na przykładzie nazistowskiego urzędnika, Adolfa Eichmanna, organizującego transporty Żydów do obozów zagłady. Eichmann, który nie żywił nienawiści do swoich ofiar i nie był zaślepionym ideą fanatykiem (zdawał się wręcz przerażająco „normalny”), nie był w stanie pojąć zła, jakiego był współsprawcą, ani spojrzeć na sytuację oczami drugiego człowieka, ponieważ z komunalów i hasła uczynił mur odgradzający go od innych i w efekcie – także od rzeczywistości. Nie potrafił mówić językiem innym niż urzędowy i interpretować sytuacji inaczej niż za pomocą sloganów. Zło – tłumaczy Arendt – nawet ekstremalne, jest banalne, urąga myśli (por. Arendt, 2010). Okazuje się, że pustosłowie może nie być celowo przybieraną maską, za którą skrywają się prawdziwe myśli i uczucia, i która daje się, gdy zechcemy, odłożyć na bok. Frazesy mogą „przyrosnąć” do twarzy i stać się jedynymi narzędziami, jakimi dysponujemy, by nazwać to, co się dzieje. Alіści wtedy już żaden obcy głos – odmienny bliźniego albo niepokojący własnego sumienia – nie jest w stanie dotrzeć do człowieka.

Trzeba jasno zdać sobie sprawę, na jakim tle powracamy dziś do postulatu Heleny Radlińskiej *rozpowszechniania i uczynniania* książek jako strategii rozbudzania sił społecznych *wolnego narodu*. Jak pokazał Zbyszko Melosik, w tożsamość współczesnego człowieka wpisana jest sprzeczność, której ten nie odczytuje już jako sytuacji schizofrenicznej, tylko układ „przestawiania zwrotnicy”: z jednej strony, jednostka jest zorientowana na swobodny dryf popkulturowy i konsumpcyjny, z drugiej zaś podatna jest na wymogi dyscypliny, podporządkowanie wobec regulatorów życia społecznego (biurokracji, instytucji). Człowiek – przynajmniej w świecie zachodnim – ma dziś ogromną swobodę w rekonstrukcji tożsamości w zakresie kultury popularnej i coraz mniej wolności w zakresie prawa, medycyny, decyzji rozmaitych urzędów etc. (por. Melosik, 2013). Stalowa klatka biurokracji coraz bardziej ogranicza możliwość własnego, niestereotypowego myślenia. W powodzi skomplikowanych regulacji i nieprzewidywalnych wymagań rynku konformistyczna tendencja „Się” oraz języki urzędowe są nieustannie wzmacniane, a namysł, własne drogi i opór wyciszane. W przestrzeni popkulturowej konsumpcji indywidualne myślenie i twórczość także nie znajdują bezpiecznej przystani. W efekcie zanika zapotrzebowanie na refleksyjność, etyczność, zaangażowanie. Wielu ludzi nie widzi żadnego sensu w poszukiwaniu sensu życia (por. ibidem, s. 160), nie jest zainteresowanych krytycznym myśleniem (por. ibidem, s. 173), nie ma też żadnych problemów egzystencjalnych, bo zastępuje je codziennymi frustracjami i niepokojem o swoją adekwatność do wymagań otoczenia (por. ibidem, s. 318). W dystopii Raya Bradbury’ego, w której książki są zakazane, a domy, w których się je znajduje, palone przez strażaków (opresyjne ramię władzy), znajdujemy zdanie: „Proszę nie zapominać, że strażacy rzadko bywają potrzebni; ludzie sami z siebie przestali czytać” (Bradbury, 2018, s. 85). Tyrania nie musi się wysilać, gdy ludzie sami się duchowo rozbrają.

Konformistyczna ucieczka od wolności coraz bardziej poraża także debatę publiczną. Analitycy mówią o czasach tzw. postprawdy, czyli mentalności pozabawiającej zgodność z rzeczywistością jakiegokolwiek znaczenia oraz polityki separującej wymiar medialno-propagandowy od wymiaru legislacyjnego (por. d'Ancona, 2018). W konsekwencji nie tylko posługiwanie się w polityce kłamstwem jest powszechną praktyką, ale ujawnienie fałszerstw i oszustw nie pociąga za sobą dyskredytacji w oczach opinii publicznej. Ujmę rzecz następująco: można mówić przed kamerą jednego dnia to, następnego coś zupełnie przeciwnego, można na błędnie budować kampanie wyborcze, można łamać prawo, a kiedy taka rzecz wychodzi na jaw, nie ma żadnej reakcji elektoratu, poparcie oszustom nie spada. Dlaczego? Ponieważ prawda nie ma znaczenia. Kłamstwo? A kogo to obchodzi?! Ludzie zamknięci za murem swoich ulubionych frazesów nie interesują się rzeczywistością.

W grę wchodzić tu może także efekt perwersji. Z jakościowych badań Macieja Gduli, który przeprowadzał pogłębione wywiady z Polakami zamieszkującymi małe miasto, wynika, że w przeciwieństwie do autorytaryzmów XX wieku nowy autorytaryzm, z jakim mamy dziś do czynienia, nie buduje poparcia przy pomocy jednokanałowego, masowego przekazu. Jego zwolennicy sami dobierają sobie informacje, czerpiąc z różnych, rozproszonych źródeł: „Wierność tej publiczności nie wynika z zamknięcia w beزالternatywnym przekazie. Dzisiejsza neoautorytarna publiczność zachowuje się, jakby przeczytała już Marksa, Freuda i Nietzsche-go, czyli mistrzów podejrzeń. Jej zaangażowanie opiera się na przejrzaniu na oczy. Nie daje się nabrać na liberalny przekaz, nie pozwala się mamieć propagandzie, ma wgląd w prawdę o świecie ukrywaną przez establishment. W ten sposób uczestnictwo w sferze publicznej przynosi narcystyczną gratyfikację, bo można poczuć się wyjątkowo, skoro jest się »tym wybranym«, który nie daje się łudzić” (Gdula, 2018, s. 81). Można zatem zamykać się w homogenicznej narracji, wcale nie konstruując jej w oparciu o jedno, centralne źródło. Co gorsza, można budować sobie narcystyczne wyobrażenie własnej krytycznej przenikliwości, jednocześnie „podminowując” swój krytycyzm przez traktowanie własnych przesłanek i kryteriów „poszukiwania” jako oczywistych i nieproblematycznych. Bezmyślność ceniąca własny brak naiwności to epistemologiczna pułapka niemal bez wyjścia, skoro samo ryzyko pułapki zostaje w niej uznane za przezwyciężone.

Wszystkie wymienione zjawiska niezwykle wygodne dla rodzących się tyranii: stereotypizacja myślenia, wyciszanie sumienia poprzez zamykanie się w sloganach i branżowej lub biurokratycznej terminologii, zanik zapotrzebowania na znaczenia i wartości (aż po zjawisko postprawdy), perwersyjny efekt „przejrzania na oczy” – stanowią kluczowy kontekst dla prób podjęcia na nowo projektu uruchamiania czytelnictwa Heleny Radlińskiej. Książka musi być nie tylko dostępna i czytana, ale przede wszystkim czytana niepowierzchnie, na przekór naszej skłonności do myślowego bezwładu i dróg na skróty. Radlińska pisze: „Niezbędną jest przy tym walka z wpływami urzędów i metod, które szerzą zamiłowanie do

szybkich zmian mody, przyzwyczajają do łatwego prześlizgiwania się obok zagadnień, przytępiają wrażliwość. Książka jest powołana do przewycięzania zła, które niesie bierne poddawanie się oddziaływaniu prasy, radia, kina” (Radlińska, 1938, s. 19). Pomijając chybione przeciwstawienie książki innym mediom – skoro wiemy, że używanie ich nie musi być „bierne” i że w okresie międzywojennym nie miały jeszcze rozpraszać cyfrowej postaci – ta uwaga wydaje się kluczowa z punktu widzenia anty-autorytarnej lektury. W *uczynianiu* książek chodzi przede wszystkim o przeciwdziałanie *prześlizgiwaniu się* przez treść, a w efekcie o aktywowanie zdolności przejęcia się czymś (przebudzenie *wrażliwości*).

Skrzydła książkom

Lektura z potencjałem przebudzenia myślenia nie może polegać na prostej rekonstrukcji treści. Repetycja nie ma charakteru pedagogicznego, to znaczy nie prowadzi do żadnej wewnętrznej przemiany. Píše o tym Elias Canetti: „Naśladować potrafią małpy i papugi, i należy przyjąć, że w trakcie tego ani trochę się nie zmieniają. Można by powiedzieć, że nie wiedzą, co imitują; nigdy nie przeżyły tego od wewnątrz” (Canetti, 1996, s. 425). Kluczowe jest to, w jaki sposób pojawiają się lektury w procesie edukacji. Bez *przeżycia* tekstu nie będzie *przebudzenia* ani *przemiany*, czyli tych efektów, które decydują o pedagogicznym, a nie tylko czysto technicznym czy pragmatycznym, sensie czytania. Sama umiejętność składania liter i egzaminacyjnego odtwarzania przeczytanych treści programowych nie daje żadnej ochrony przed autorytarną propagandą, retropijną pokusą czy symbolicznym indyferentyzmem postprawdy. Przeciwnie, może jeszcze wzmacniać te tendencje poprzez socjalizacyjny konformizm. Różnicą, która czyni różnicę, jest tu – o co upominała się Helena Radlińska – czytanie głębokie, niepowierzchowne.

W jakim trybie trzeba brać do ręki książkę, aby okazała się narzędziem upodmiotowienia – bronią w walce z tyranią władzy i sprzyjającą jej tyranią bezmyślności? Krystyna Koziołek mówi – i moim zdaniem trafia w sedno – o lekturze jako nieustannym odtwarzaniu tzw. sceny pierwotnej. Termin ten w kontekście psychoanalitycznym oznacza moment, w którym dziecko widzi albo wyobraża sobie, że widzi, scenę zbliżenia fizycznego rodziców. Zostaje wtedy dotknięte impulsem, którego nie potrafi jeszcze zrozumieć, ale który nie daje mu spokoju i odsłoni swój sens dopiero znacznie później. Właśnie o taki efekt chodzi w czytaniu, które ma sens kształcący – o wtargnięcie w umysł obrazu, nie dającego się zrazu w pełni pojąć, ale frapującego, niepokojącego, wstrząsającego. Lektura pedagogiczna to taka, wobec której nie można przyjąć na początku pozycji zewnętrznej, tym samym krytycznej, ponieważ stanowi ona *przeżycie* (por. Koziołek, 2017, s. 107–109). Na dystans, nakładanie perspektyw, odsłanianie założeń, czyli próbę zrozumienia, co się właściwie stało, przychodzi czas później w intersubiektywnym dialogu. Najpierw jednak lektura musi dotknąć, poruszyć, zostawić ślad.

Czytanie – w niebanalnym sensie – nie polega na odtwarzaniu zapisu i dekodowaniu informacji, tylko oznacza – wedle znakomitej formuły Lecha

Witkowskiego – „rozeznawanie się przez czytającego w tym, co ważne” (Witkowski, 2014, s. 176). Jak pokazał ten autor w książce poświęconej Helenie Radlińskiej, w lekturę wpisane jest napięcie dwubiegunowe: najpierw następuje operacja epistemiczna (rejestrwanie treści) i tylko pod pewnymi warunkami staje się także relacją epistemologiczną (rozpoznaniem znaczenia treści jako wpisanej w szerszy kontekst, krytyczne odniesienie do sposobu jej uzyskania). Istotne jest nie tylko, *co* wiemy, lecz przede wszystkim, jak *jak* to wiemy: „[...] wobec każdej wiedzy potrzebna jest także wiedza drugiego stopnia, która tę pierwszą czyni znaczącą, umożliwia poznanie jej kontekstowej ważności” (ibidem, s. 298).

Bez tych dwóch elementów: ekspozycji na scenę pierwotną i epistemologicznego poziomu recepcji, człowiek zdobywa za pomocą lektury tekstu informacje i je zapamiętuje, ale są mu one obojętne, bo niczego osobistego w nim nie poruszyły i nie dysponuje żadnym zewnętrznym kontekstem, aby ocenić ich wartość. Radlińska pisała o konieczności nieustannego ponawiania wysiłku „przyprawiania skrzydeł książkom” (Radlińska, 1938, s. 21). Właśnie w ten sposób rozumiem metaforę uskrzydlenia tekstu – od strony autora czy nauczyciela oznacza ona tworzenie porywających i niepokojących narracji oraz udostępnianie bibliotek mogących stanowić interpretacyjne lustra dla tych narracji; od strony czytelnika czy ucznia zaś – będzie to wystawianie się na dotknięcia obcości zawarte w cudzym głosie i zderzanie ze sobą uzyskanych efektów.

Lekturowa maszyna wojenna (zakończenie)

W starożytnym dialogu o tyranii Ksenofont objaśnia, dlaczego despoti otaczają się ludźmi miernymi: „Obawiają się oni dzielnych, ponieważ mogą oni ośmielić się na coś w imię wolności; mądrych, ponieważ mogą coś obmyślić; sprawiedliwych zaś z tego powodu, że tłum mógłby zapragnąć, by nim rządili. Kiedy z powodu swego strachu pozbywają się oni tego typu ludzi, to kto pozostaje im do wykorzystania z wyjątkiem niesprawiedliwych, nieposkromionych i służalczych?” (Ksenofont, 2009, s. 12). Tyrania bazuje na strachu i bezmyślności. Nieprzypadkowo przecież autorytarne rządy wprowadzają cenzurę i prześladowają intelektualistów. Tyranom nie przeszkadzają ci, którzy nie czytają, zwykle nie wadzą im również ci, którzy czytają, byle były to rzeczy uznane przez władzę za „odpowiednie” bądź „odpowiednio interpretowane”. Despotie boją się jedynie garstki tych, którzy traktują lekturę poważnie, to znaczy mają swoje symboliczne przeżycia (więc nie jest im wszystko jedno) i dysponują kontekstami odbioru (więc pamięć chroni ich przed płaską propagandą) – tylko tacy bowiem mogą nie dać się nabrać, mogą pomyśleć alternatywę. Im więcej w społecznej przestrzeni myśli stereotypowych, sloganów i obojętności wobec znaczeń, tym lepszy klimat dla autorytarnych przywódców i sił.

Ani tradycyjna dydaktyka lektury skoncentrowana na poziomie epistemicznym czytania (opanowaniu techniki i przekazywaniu informacji), ani nowe nawyki umysłowe charakterystyczne dla środowiska mediów elektronicznych

(permanentne rozproszenie przeglądu) nie dają nam narzędzi do rozpoznawania tyranii ani przeciwdziałania jej. Potrzebujemy uruchomienia na wszystkich szczeblach edukacji i w ramach wysiłków samokształceniowych innego trybu spotkania z tekstem – takiego, który – pożyczając frazę od Gilles’a Deleuze’a – będzie *„machiną wojenną”* rozrywającą wiązania tego, co z góry ustalone, będzie „szturmem ulotności i mocą metamorfozy” (Deleuze, Guattari, 2015, s. 432). Innymi słowy, jeśli chcielibyśmy rewitalizować program *upowszechniania i uczynniania* książek Heleny Radlińskiej, z przejęciem się jej troską o przeciwdziałanie prześlizgiwaniu się po zagadnieniach, musielibyśmy zacząć czytać serio – nie w stylistyce powierzchniowych przeglądów, banalnych streszczeń i gromadzenia pozbawionych znaczenia szczegółów, tylko jako inscenizację tajemnicy i erudycyjny, kontekstowy dialog. To nie jest kwestia li tylko „akademicka”. Stawka społeczna umiejętności bądź nieumiejętności pedagogicznego czytania jest zbyt wysoka. Wszak: „Nie możemy pozwolić, by nasze koty były tratowane przez nosorożce ani przez cokolwiek innego!” (Ionesco, 1967, s. 166).

Bibliografia

1. Arendt H. (2010), *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*. Przeł. Adam Szostkiewicz. Kraków: Znak.
2. Bauman Z. (2018), *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*. Przeł. Karolina Lebek, Warszawa: PWN.
3. Bradbury R. (2018), *451 stopni Fahrenheita*. Przeł. Wojciech Szypuła, Warszawa: Wydawnictwo MAG.
4. Calvino I. (2012), *Jeśli zimową nocą podróżny*. Przeł. Anna Wasilewska, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
5. Canetti E. (1996), *Masa i władza*. Przeł. Eliza Borg, Maria Przybyłowska, Warszawa: Czytelnik.
6. Carr N. (2013), *Phytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Przeł. Katarzyna Rojek, Gliwice: Wydawnictwo Helion.
7. Carrière J.-C., Eco U. (2010), *Nie myśl, że książki znikną*. Przeł. Jan Kortas, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
8. Czyżewski K. (2008), *Linia powrotu. Zapiski z pogranicza*, Sejny: Fundacja Pogranicze.
9. d’Ancona M. (2018), *Postprawda*. Przeł. Michał Sutowski, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
10. Deleuze G., Guattari F. (2015), *Tysiąc plateau*. Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.
11. Gdula M. (2018), *Nowy autorytaryzm*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
12. Ionesco E. (1967), *Nosorożec*. Przeł. Adam Tarn. W: Ionesco E. *Teatr*, t. 2, Warszawa: PIW.
13. Kojève A. (2009), *Tyrania i mądrość*. W: Leo Strauss, *O tyranii*. Przeł. Paweł Armada, Arkadiusz Górniewicz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
14. Ksenofont (2009), *Hieron, albo Tyrannikos*. W: Leo Strauss, *O tyranii*. Przeł. Paweł Armada, Arkadiusz Górniewicz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

15. Laignel-Lavastine A. (2010), *Cioran, Eliade, Ionesco: o zapominaniu faszyzmu. Trzech intelektualistów rumuńskich w dziejowej zawierusze*. Przeł. Ireneusz Kania, Kraków: Universitas.
16. Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków: Impuls.
17. Radlińska H. (1938), *Książka wśród ludzi*. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
18. Snyder T. (2017), *O tyranii. Dwadzieścia lekcji z dwudziestego wieku*. Przeł. Bartłomiej Pietrzyk, Kraków: Znak Horyzont.
19. Stopińska-Pająk A. (1994), *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki rozwoju, problematyka, koncepcje*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
20. Strauss L. (2009), *O tyranii*, przeł. Paweł Armada, Arkadiusz Górniewicz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
21. Witkowski L. (2014), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Impuls.

**War machine against tyranny. Helena Radlinska's *A book among the people*
– sparks for the present time**

Key words: reading, book, tyranny, retrotopia, primal scene, post-truth, Radlińska

Abstract: This is an attempt to reflect on the dimensions of the practice of reading in the margins of the book about the books by Helena Radlińska, one of the greatest animators of andragogical reflection. At its centre, I place a doubt as to whether we are already (or still) able to read. The context of these considerations will be the quality of the public sphere of an independent state and the shadow of tyranny accompanying it. Those who do not read, or those who read in a shallow and hurried manner do not disturb tyrants.

Dane do korespondencji:

Dr hab. Krzysztof Maliszewski

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Uniwersytet Śląski

ul. Grażyńskiego 53

40-126 Katowice

e-mail: krzysztof.maliszewski@us.edu.pl

Ewa Przybylska

POLSKA MIĘDZYNARODOWA ANDRAGOGIKA PORÓWNAWCZA. PRÓBA IDENTYFIKACJI TRENDÓW I TENDENCJI PO 1989 ROKU

Słowa kluczowe: andragogika porównawcza, międzynarodowe badania porównawcze, *edukacja dorosłych*.

Streszczenie: Autorka dokonuje krótkiego przeglądu tekstów polskich andragogów, mieszczących się w nurcie andragogiki porównawczej. Ze względu na popularność międzynarodowych badań porównawczych wśród polskich andragogów, skupia swoją uwagę głównie na publikacjach wydawanych w serii „Biblioteka Edukacji Dorosłych” oraz periodykach „Edukacja dorosłych” i „Rocznik Andragogiczny” – wydawnictwach Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, którego wkład w rozwój andragogiki porównawczej jest nie do przecenienia. Artykuł zawiera refleksję na temat aktualności i zasadności prowadzenia badań porównawczych w edukacji dorosłych; stanowi próbę dostrzeżenia trendów i tendencji polskiej andragogiki porównawczej po 1989 roku. Usystematyzowanie omawianego dorobku następuje w oparciu o następujące kryteria: prace badawcze opisujące zagraniczne systemy edukacji dorosłych, prace poświęcone wybranym aspektom funkcjonowania edukacji dorosłych za granicą, prace bazujące na jukstapozycji, interdyscyplinarne studia międzykulturowe oraz prace zawierające refleksję metodologiczną na temat prowadzenia międzynarodowych badań porównawczych w edukacji dorosłych.

Ustalenia definicyjne

Międzynarodowe badania porównawcze, choć prowadzone w sposób naukowy co najmniej od XVIII wieku (Pachociński, 1998a), nie doczekały się powszechnie akceptowalnej definicji, jednoznacznie rozstrzygającej to, czy dany artefakt, wykreowany przez badacza uwikłanego w określone dylematy kulturowe, etyczne i metodologiczne, spełnia kryteria kwalifikujące go do tego nurtu. Kontrowersje budzi przede wszystkim przymiotnik „porównawcze”. Jego rygorystycznej wykładni dokonuje Alexander Charters (1989, za: Reischmann, 1999), wskazując na kilka istotnych aspektów, kryjących się za tym terminem. Po pierwsze, studia porównawcze powinny odnosić się do jednego lub większej liczby przedmiotów (zjawisk, spraw, problemów) występujących w dwóch lub w kilku krajach czy regionach. Po drugie, studia porównawcze nie mogą ograniczać się do jukstapozycji, czyli zestawienia danych tworzących dwa lub więcej obrazów. Obrazy to jedynie rekwizyty, pełniące zarówno funkcję ilustracyjną, jak i instrumentalną, polegającą na umożliwieniu

badaczowi przejścia do meritum sprawy, czyli próby identyfikacji podobieństw i różnic między badanymi przedmiotami. Nie chodzi o antytezy czy kontrasty, lecz proste zestawienie danych w celu identyfikacji możliwych aspektów porównania. Rekwizyty w badaniach porównawczych, podobnie jak rekwizyty w teatrze, filmie czy literaturze, kreują rzeczywistość i warunkują właściwy jej odbiór. Tworzą relację człowiek – świat społeczny. Prawdziwa wartość studiów porównawczych tkwi, według Chartersa, w zrozumieniu przyczyn powstawania różnic i podobieństw oraz ich znaczenia dla edukacji i życia w badanych krajach lub regionach.

Zresztą także odnośnie terminu „pedagogika porównawcza” nie wypracowano uniwersalnej definicji. Przyjmuje się, że: „Pedagogika porównawcza to analiza systemów i problemów pedagogiki w dwóch lub kilku krajach, w kontekście ich historycznych, społeczno-ekonomicznych, politycznych, kulturowych, religijnych i innych znaczących uwarunkowań” (Brickman, 1992, za: Průcha, 2004, s. 32).

Termin „andragogika porównawcza” nie jest na gruncie polskich nauk społecznych ani humanistycznych szeroko rozpowszechniony. Jako tytuł monografii pojawia się bodaj raz: w książce Ryszarda Pachocińskiego (1998b), w nieco zmodyfikowanej wersji „Andragogika w wymiarze międzynarodowym”.

O znaczeniu i celowości prowadzenia międzynarodowych badań porównawczych w globalnym świecie

W czasach postępującej globalizacji, opierającej się na szybkiej i zmasowanej technologizacji, na znaczeniu tracą państwa narodowe, zaś na sile przybierają organizacje międzynarodowe (OECD, UNESCO, UE, korporacje przemysłowe), które w różnorodny sposób, w zależności od profilu działalności, interesują się problematyką edukacji, równości – nierówności społecznych czy kwalifikacji na potrzeby rynku pracy i zrównoważonego rozwoju. Czy we współczesności potrzebne są badania porównawcze w dziedzinie edukacji dorosłych? Czy projekty realizowane przez pojedynczych badaczy lub niewielkie zespoły mają sens, skoro wielkie organizacje o zasięgu światowym systematycznie dostarczają danych odnośnie stanu i tendencji w poszczególnych krajach świata. Wystarczy wspomnieć międzynarodowe badania porównawcze IALS (International Adults Literacy Survey) czy PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), które dają dobry wgląd w oświatę na różnych kontynentach. Co więcej, co kilka lat międzynarodowe konferencje edukacji dorosłych organizowane pod egidą ONZ, tzw. Confintee, obligują rządy krajowe do sprawozdawczości za miniony okres. Większość informacji o funkcjonowaniu edukacji dorosłych w poszczególnych krajach jest dostępna w sieci.

Na pytanie o to, czy prowadzenie międzynarodowych badań porównawczych przez andragogów jest nadal potrzebne i zasadne, można udzielić kilku potwierdzających odpowiedzi. Po pierwsze, na znaczeniu zyskuje we współczesności **obszar badań nad polityką oświatową i jej wpływem na sektor edukacji dorosłych**. Rekomendacje polityczne, głównie organizacji międzynarodowych,

animują do poszukiwań konstruktywnych rozwiązań na płaszczyznach krajowych. Koncepcja uczenia się przez całe życie zarysowuje jedynie cel i pewne ramy działania, nie oferuje jednakże precyzyjnych wytycznych odnośnie sposobów budowy społeczeństwa uczącego się przez całe życie, tym bardziej, że specyfika poszczególnych krajów i kultur wyklucza odgórne, centralistyczne planowanie w obszarze edukacji. „Zaawansowane międzynarodowe badania porównawcze (...) pozwalają państwom na krytyczną analizę osiągnięć swoich uczniów na arenie międzynarodowej. To powoduje, że wiele z nich zmienia swoje systemy, po to, aby uniknąć porażki” (Smith, 2012, s. 134; za: Gromkowska-Melosik, 2018, s. 72).

Przedwczesne byłoby twierdzenie, że w edukacji dorosłych prowadzone są aktualnie systematyczne badania komparatystyczne nad polityką oświatową i uczeniem się przez całe życie, niemniej kwestię tę podejmują coraz liczniejsze studia (por. Field, Künzel, Schemmann, 2016). Pojedynczy autorzy dokonują analiz wpływów organizacji o zasięgu międzynarodowym i międzynarodowej polityki na polityki krajowe poszczególnych państw (Schemmann 2007; Ioannidou 2010) oraz polityk krajowych na przeobrażenia w obszarze realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie. Równie uważnie przyglądają się badacze reformom systemów oświaty, zależnościom między światopoglądem i ideologią partyjną a priorytetami polityki oświatowej czy działaniom na rzecz zwiększenia dostępności do ofert edukacyjnych. Tendencją charakterystyczną jest wzrost zainteresowanie nauk o polityce kwestią oświaty. Studia porównawcze polityk państwowych w obszarze edukacji dorosłych prowadzone przez politologów w coraz większym stopniu służą edukacji dorosłych, oferując nowe teorie, analizy porównawcze i inspiracje (Jakobi, Martens, Wolf, 2010; Schmid, Amos, Schrader, Thiel, 2011; Gift, Wibbels, 2014).

W środowisku polskich andragogów relacja polityka – edukacja dorosłych nie cieszy się aktualnie żywotnym zainteresowaniem, mimo iż polityczne uwikłania edukacji stanowią fenomen coraz bardziej atrakcyjny dla badaczy (por. Potulicka, Rutkowiak, 2010; Śliwerski, 2015). Bogusław Śliwerski (2018, s. 14) zwraca uwagę na rosnące znaczenie globalnej polityki oświatowej, wobec której państwa narodowe „utraciły swoją zewnętrznie względną suwerenność z powodów głównie ekonomicznych i gospodarczych”. Autor zauważa: „Polska komparatystyka nadal koncentruje swoją uwagę na afirmacji odkrywania specyfiki kształcenia czy wychowania dzieci i młodzieży oraz edukacji osób dorosłych w wybranych krajach świata, jakby rzeczywiście były one suwerenami w kształtowaniu narodowej polityki oświatowej. Jest to podejście racjonalistyczne, egzogenne, którego przedstawiciele stoją na stanowisku, że tożsamość systemu edukacyjnego nie podlega zmianom pod wpływem oddziaływania procesów globalizacji i korporacji transzcyj międzynarodowych” (Śliwerski, 2018, s. 13).

Polska andragogika poświęciła sporo uwagi międzynarodowej polityce oświatowej, zwłaszcza w latach poprzedzających naszą integrację z Unią Europejską i w pierwszych latach członkostwa. W dziesiątkach publikacji odnoszono się do Memorandum w sprawie uczenia się przez całe życie, rekomendacji i wytycznych związanych z Procesem Bolońskim, Raportem Jacquesa Delorsa czy Białą Księgą

Komisji Europejskiej. Wspomnę dla przykładu pracę zbiorową wydaną w ramach „Biblioteki Edukacji Dorosłych”, pt. „Kształcenie ustawiczne, idee i doświadczenia” pod redakcją Zbigniewa P. Kruszewskiego, Józefa Półturzyckiego i Eugenii A. Wesołowskiej (2003) czy publikację pt. „Europejskie idee i inspiracje edukacyjne” (Bednarczyk, Gawlik, Kupidura, 2005). Także znaczenie inicjatyw UNESCO na rzecz rozwoju idei uczenia się przez całe życie zostało silnie wyeksponowane na gruncie polskiej andragogiki, przede wszystkim dzięki publikacjom Józefa Półturzyckiego (1999).

W pierwszych latach XXI wieku na temat polityki edukacyjnej Unii Europejskiej wypowiedzieli się także Wiktor Rabczuk (2002) i Ryszard Pachociński (2003). W tekstach andragogicznych drugiej dekady XXI wieku refleksja na temat międzynarodowej polityki oświatowej i wpływu koncepcji uczenia się przez całe życie na funkcjonowanie systemu edukacji i procesy uczenia się dorosłych jest znacznie skromniejsza. Nieliczni tylko autorzy wypominają koncepcji uczenia się przez całe życie jej prorynkową orientację wyrażającą się ukierunkowaniem na kwalifikacje i kompetencje pożądane na rynku pracy, stanowiące o zdolności do zatrudnienia (por. Jurgiel-Aleksander, Jagiełło-Rusiłowski, 2013).

Powracając do pytania, czemu służy międzynarodowa pedagogika porównawcza, należy również podkreślić jej **znaczenie w kontekście rozwoju praktyki edukacyjnej**. Rozpowszechnianie przykładów dobrych praktyk dostarcza modeli, inspiracji, punktów odniesienia. Chodzi tu nie tylko o impulsy dla polityki, ale także o podniesienie efektywności pracy andragogów i innych specjalistów wspierających procesy uczenia się dorosłych. W kontekście uczenia się przez całe życie należałoby uwzględnić inspiracje z zagranicy dla instytucji wszystkich szczebli systemu edukacji. Termin „andragogika porównawcza” zawęża perspektywę do instytucji edukacji dorosłego człowieka.

Trzecie uzasadnienie aktualności badań komparatystycznych wiąże się z **naukowym walorem działalności badawczej**. Perspektywa porównawcza, odkrywając alternatywne rozwiązania, umożliwia stosunkowo szybką analizę mocnych i słabych stron określonych koncepcji, działań i pomysłów oraz wyznaczenie kierunków ich modyfikacji pod kątem specyficznych uwarunkowań kulturowych, społecznych i ekonomicznych. Naukowe analizy stanowią podstawę konstruktywnego działania, przy czym metodologia badań porównawczych nadal budzi liczne kontrowersje. Nie ustaje także krytyka wobec międzynarodowych studiów porównawczych, którym zarzuca się przede wszystkim lekceważenie specyfiki kulturowej (Białecki, 1996; Gromkowska-Melosik, 2018).

Obszary badawcze polskiej międzynarodowej andragogiki porównawczej po 1989 roku

Dokonując przeglądu dorobku polskiej międzynarodowej andragogiki porównawczej, przyjmuję następujące kryteria, które – w moim przekonaniu – pozwalają na identyfikację zainteresowań naukowo-badawczych w obrębie dyscypliny oraz wyodrębnienie jej poszczególnych nurtów:

Prace badawcze opisujące zagraniczne systemy edukacji dorosłych:

1. Prace poświęcone wybranym aspektom funkcjonowania edukacji dorosłych za granicą;
2. Prace bazujące na jukstapozycji i dążące do wypracowania różnic oraz podobieństw w celu interpretacji przyczyn ich występowania;
3. Studia kulturoznawcze, międzykulturowe lub międzynarodowe studia kulturowe o charakterze interdyscyplinarnym, pozwalające na poznanie wielowymiarowości kultur i procesów społeczno-kulturowych, specyfiki myślenia o sprawach edukacji czy swoistości uczenia się w kulturach;
4. Refleksje metodologiczne odnośnie międzynarodowych badań porównawczych w edukacji dorosłych.

Podjęta w artykule próba prezentacji tendencji i priorytetów polskiej międzynarodowej andragogiki porównawczej na przestrzeni niespełna trzech dekad ani nie wyczerpuje tematu, ani nie ujmuje całokształtu prac i studiów mieszczących się w tym obszarze. Uwzględniła ona niewielką część wydawnictw Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego (serię „Biblioteka Edukacji Dorosłych” oraz periodyk „Edukacja Dorosłych”), „Dyskursy Młodych Pedagogów”, ale także kilka innych publikacji, w tym artykuły i książki autorstwa osób utożsamianych z innymi niż andragogika dziedzinami pedagogiki.

Prace badawcze opisujące zagraniczne systemy edukacji dorosłych

W tej kategorii mieszczą się monografie oraz artykuły w czasopismach i pracach zbiorowych poświęcone opisowi systemów edukacji dorosłych w różnych państwach świata; przykładowo, we Włoszech (Czerniawska, 1996), Wielkiej Brytanii, Szwecji, Norwegii, Japonii, Chinach (Półturzycki, 1998), w RFN (Przybylska, 1999), Szwajcarii (Przybylska, 2000), w krajach nadbałtyckich (Runiewicz-Jasińska, 2002), w Turcji (Przybylska, 2004), w Australii (Neczaj, 2004), w Stanach Zjednoczonych (Frąckowiak, Pleskot-Makulska, Półturzycki, 2005), na Półwyspie Bałkańskim (Przybylska, 2005), w Finlandii (Przybylska, 2007) w Kanadzie (Frąckowiak, Półturzycki, 2008) czy we Francji (Pierścieniak, 2010). Autorzy tych publikacji dążą do systemowego ujęcia edukacji dorosłych, eksponując różne aspekty jej funkcjonowania. Pojawia się też podejście systemowe w odniesieniu do andragogiki (niemieckiej) jako dyscypliny pedagogicznej (Solarczyk-Szwec, 2008). Niechybnie w polskiej komparatystyce porównawczej dominują studia monograficzne jednego kraju, rzadziej regionu. Z reguły obejmują dwie fazy: opisową oraz wyjaśniającą lub interpretacyjną, przy wyraźnej dominacji tej pierwszej.

Prace poświęcone wybranym aspektom edukacji dorosłych za granicą

Lista publikacji wpisujących się w tę kategorię jest szczególnie bogata. W pierwszych latach transformacji zdominowała ją problematyka profesjonalizacji edukatorów dorosłych. Znalazło to odbicie w kilku pierwszych tomach „Biblioteki

Edukacji Dorosłych”, redagowanych przez bądź we współpracy z E.A. Wesołowską (1994a; 1994b; 1994c). W monografiach naukowych dominuje problematyka profesjonalizacji andragogów w niemieckim obszarze językowym. O profesjonalizacji w Austrii i Niemczech pisze m.in. Hanna Solarczyk (1998; 2003), w Szwajcarii – Artur Fabiś (2004).

Kolejnym obszarem badawczym zajmującym polskich andragogów są zagraniczne koncepcje i pomysły na promowanie uczenia się dorosłych. Polski czytelnik poznaje sytuację w RFN (Solarczyk, 2001) czy w Wielkiej Brytanii (Matlakiewicz, 2006). Odrębny nurt stanowią badania nad funkcjonowaniem sektora edukacji pozaformalnej w różnych krajach europejskich i pozaeuropejskich. Szczególną uwagę poświęcają badacze niemieckim uniwersytetom powszechnym, skandynawskim uniwersytetom ludowym (Byczkowski, Maliszewski, Przybylska, 2003) i zagranicznym instytucjom edukacji seniorów (Halicki, 2000). Badacze odnoszą się również do popularnych za naszą granicą teorii i nurtów andragogicznych, np. Sylwia Słowińska (2011) pisze o „Uczeniu się dorosłych w niemieckiej refleksji systemowo-konstruktywistycznej”, Beata Pietkiewicz-Pareek (2011) o „Esencjalizmie i społecznym rekonstrukcjonizmie w Indiach”, Hanna Kostyło (2015) analizuje kolonializm jako system wychowawczy na przykładzie Brazylii.

Prace bazujące na jukstapozycji i dążące do wypracowania różnic oraz podobieństw w celu interpretacji przyczyn ich występowania

Jukstapozycja, czyli „wstępna konfrontacja danych z różnych krajów, w celu ustalenia kryteriów porównania” (Pachociński, 1998, s. 21) należy do najbardziej podstawowych zabiegów w badaniach porównawczych. Ta na pozór prosta operacja zdaje się stanowić wyzwanie, któremu trudno sprostać badaczom. Posłużę się przykładem jednego z wcześniejszych projektów badawczych, finansowanych ze środków Komisji Europejskiej, który miał na celu wypracowanie nowoczesnej koncepcji uniwersytetu ludowego (Byczkowski, Maliszewski, Przybylska, 2003). Badacze z Polski, Niemiec, Danii i Szwecji, przystępując do diagnozy potrzeb edukacyjnych mieszkańców wybranych regionów i wypracowania adekwatnego modelu instytucji edukacyjnej, nie stworzyli jednolitego narzędzia badawczego.

Kolejną próbę empirycznego podejścia do badanych zjawisk stanowił projekt polsko-niemieckiego zespołu, którego celem było poznanie miejsca i charakteru działalności naukowych jednostek organizacyjnych edukacji dorosłych (zakłady, instytuty, wydziały) na 27 uniwersytetach europejskich (Hinzen, Przybylska, Sobierajski, Zielińska-Kostyło, 2004). Zastosowanie techniki ankiety pozwoliło na pozyskanie równoważnych danych, niemniej nie rozwiązało wątpliwości odnośnie naukowej rzetelności analiz, wynikających ze specyficznych dla międzynarodowych badań porównawczych trudności w porozumiewaniu się przez respondentów w języku angielskim czy nieścisłości terminologicznych, jak np. w posługiwaniu się pojęciami „studia zaoczne”, „studia wieczorowe”, „studia niestacjonarne”, „studia dla dorosłych”, „studia na odległość” itp.

Ambitną próbę zestawienia podejść do „kompetencji” w Polsce i Niemczech podjął w 2014 roku półrocznik „Edukacja Dorosłych”. W jedenastu polskich i siedmiu niemieckich artykułach znalazły się różne koncepcje i stanowiska odnośnie kategorii kompetencji w obu krajach. Tylko jeden tekst, napisany przez polsko-niemiecki zespół, dotyczył porównania kompetencji Polaków i Niemców (Matlakiewicz, Matusiak, Käpplinger, 2014). Nie opierał się jednak na badaniach własnych; zawierał interpretację wyników Międzynarodowego Programu Oceny Kompetencji Dorosłych (PIAAC).

Studia kulturoznawcze, międzykulturowe lub międzynarodowe studia kulturowe o charakterze interdyscyplinarnym

Nie sposób wymienić wszystkich publikacji o charakterze interdyscyplinarnym, ważnych w kontekście przedmiotu badań andragogiki. Wyróżnię jedynie pewne obszary badań: edukację międzykulturową (Barwińska, 2007), edukację podstawową dorosłych (Przybylska, 2014) czy edukację obywatelską (Gierszewski, 2017). Także wiele publikacji polskich pedagogów nie utożsamianych z andragogiką porównawczą dostarcza cennych inspiracji dla refleksji o uczeniu się dorosłych w różnych kontekstach kulturowych; wśród nowszych monografii można wyróżnić np. książkę autorstwa Anny Odrowąż-Coates (2015) o kobietach w Arabii Saudyjskiej czy Zbyszko Melosika (2016) studium „Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza”. Nie są to opracowania bezspornie kwalifikujące się do kategorii prac andragogicznych; sami autorzy zapewne zakwestionowaliby tego rodzaju zamysł. Niemniej warto je przywołać, aby uwidocznić wyraźną tendencję polegającą na odejściu badaczy od projektów eksplorujących systemy edukacyjne, poszczególne segmenty tych systemów (np. obszar edukacji zawodowej), tym bardziej pojedyncze instytucje. Znacznie żywsze zainteresowanie budzą aktualnie studia interdyscyplinarne przenikające różne fenomeny społeczne i odkrywające uwikłania jednostki i całych społeczeństw w różnorodne sieci kontekstów i znaczeń.

Refleksje metodologiczne na temat międzynarodowych badań porównawczych w edukacji dorosłych

W tej kategorii polscy andragodzy wykazują się powściągliwością. W ubiegłym stuleciu ukazała się praca zbiorowa pod redakcją Elżbiety Dubas i Hartmuta M. Griesego (1998) pt. „Europa jako temat jakościowych badań pedagogicznych”, która zwiastowała budzące się zainteresowanie andragogów metodologią badań porównawczych. Kilka lat później polsko-niemiecki zespół w raporcie z badań biograficznych, pt. „Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polsce i Niemczech” (Gieseke, Siebers, Solarczyk, Wesołowska, 2002), odniósł się lapidarnie do kwestii metodologicznej, wskazując na wspólne założenia badań przy zachowaniu różnych proporcji. Kwestie metodologiczne podejmują również Słowińska

i Solarczyk-Szwec (2018), odnosząc się retrospektywnie do realizowanego w latach 2000–2003 projektu „Edukacja kulturalna dorosłych w Polsce i w Niemczech”. Autorki optują za „metodologią adekwatną do sytuacji”, sprzyjającą „elastycznej i otwartej strategii badań”. W konkluzji stwierdzają: „Te same pytania nie muszą prowadzić do identycznych procedur badawczych, ale ważne jest, aby powstawały punkty przecięcia i obszary wspólne” (Słowińska, Solarczyk-Szwec, 2018, s. 84). Wypowiedź ma charakter polemiczny, tym bardziej może zachęcić innych badaczy do podjęcia dyskusji na temat metodologii badań porównawczych w andragogice. Dotychczas głównym źródłem wiedzy na temat międzynarodowych badań porównawczych pozostają publikacje Pachocińskiego (1998a; 1998b; 2007). Polska andragogika, mimo iż bada przedmiot szczególny – ujmując najkrócej, procesy edukacyjne osób dorosłych – nie stawia pytań odnośnie specyfiki i możliwości doskonalenia procedur badawczych. Tymczasem wysoki poziom skomplikowania zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych uwidacznia się z całą ostrością w przypadku każdego międzynarodowego badania porównawczego, począwszy od prób komparatystycznego ujęcia systemów edukacji dorosłych, cechujących się różnorodnością, dynamiką i pluralizmem (podmioty prowadzące, instytucje, oferty, cele itd.), po badania jednostkowych procesów uczenia się zachodzących w różnych kontekstach kulturowych.

Dopelnienie powyższych wątków

Mimo że całościowe ujęcie dorobku polskiej andragogiki w obszarze międzynarodowych badań porównawczych nie jest ambicją tego artykułu, nie sposób, choć pokrótce, nie wspomnieć o wkładzie innych jeszcze środowisk naukowo-badawczych w rozwój dyscypliny. Przede wszystkim warto docenić dorobek pedagogów pracy i specjalistów z zakresu edukacji zawodowej. Kwartalnik „Edukacja ustawiczna Dorosłych” i seria „Biblioteka Pedagogiki Pracy” wydawnictwa Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu stanowią bogate źródło wiedzy na temat kształcenia i doskonalenia zawodowego poza granicami Polski. W każdym numerze wspomnianego czasopisma można odnaleźć odniesienia do europejskiej polityki i praktyk w poszczególnych państwach oraz raporty z międzynarodowych badań. Również „Bibliotekę Pedagogiki Pracy” charakteryzuje silna orientacja międzynarodowa. Dla przykładu wskażę na monografię „Podstawy teoretyczne i modele systemów zarządzania w ustawicznej edukacji zawodowej” (Bednarczyk, 2005), zawierającą analizy teorii zarządzania i potencjału edukacji narodowych systemów kształcenia w Polsce, Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Szwecji i Białorusi; publikację „Kształcenie zawodowe w kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji (Bednarczyk, Łopacińska, Charraud, 2008), odnoszącą się do sytuacji w Polsce, Francji, Włoszech, Rumunii, Hiszpanii, Wielkiej Brytanii, Estonii, Grecji, Turcji, Ukrainie, Szkocji, czy monografię „Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian” (Nyczkało, Szlosek, 2008). Walorem tych publikacji są, po pierwsze, współudział w ich tworzeniu ekspertów z zagranicy,

dokonyjących szczegółowych analiz zjawisk zachodzących w ich krajach oraz, po drugie, wyraźne odniesienia do inspirowanych międzynarodową polityką działań krajowych, np. wpływu Europejskich Ram Kwalifikacji na politykę i praktykę oświatową. Niemniej także te publikacje mogą budzić pewien niedosyt czytelnika, usiłującego zrozumieć przyczyny powstawania różnic i podobieństw rozwiązań stosowanych w poszczególnych państwach, co wynika z niekiedy powierzchownego nakreślenia tła społeczno-kulturowego.

Rzecz jasna, pełna analiza dorobku polskiej andragogiki porównawczej wymagałaby przeglądu całego szeregu czasopism otwartych na problematykę edukacji dorosłych, konteksty społeczno-kulturowe, polityczne i gospodarcze. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, „Kultura i Edukacja”, „e-mentor”, „Przegląd Badań Edukacyjnych” i dziesiątki innych czasopism jest otwartych na międzynarodowe badania porównawcze. Ponadto, część polskich autorów publikuje teksty mieszczące się w nurcie badań porównawczych na łamach pism zagranicznych; należałoby je uwzględnić w kompleksowym przeglądzie dorobku dyscypliny.

Rekapitulacja

Andragogika porównawcza rozwija się niezmiennie poza głównym nurtem badań pedagogicznych. Grono andragogów – komparatystów nie jest liczne. Szczególną uwagę poświęcają oni edukacji dorosłych w RFN, która, z racji sąsiedztwa, staje się naturalnym partnerem w różnych przedsięwzięciach badawczych. Niemalą rolę odgrywa w tej współpracy znajomość języka niemieckiego¹, którym władają też badacze młodej generacji andragogów. O ile zainteresowanie niemiecką edukacją dorosłych jest nadal stosunkowo duże, o tyle zmieniają się priorytety badawcze. Niegdyś poszukiwano inspiracji do rozwoju infrastruktury edukacji dorosłych w Polsce; aktualnie wraz z rosnącym zainteresowaniem uczeniem się nieformalnym oraz utratą wiary w rozbudowę sektora publicznych instytucji edukacji dorosłych, którą częstokroć wyrażali badacze w pierwszych latach transformacji, aspekt instytucjonalny traci na znaczeniu. Badacze kierują uwagę głównie na procesy uczenia się.

Z przeglądu publikacji wynika, że większość z nich bazuje na wtórnej analizie materiałów źródłowych. Zdecydowana większość opracowań ma charakter deskryptywny i stanowi mniej lub bardziej szczegółowe studia przypadków. Badacze, co najwyżej, formułują w nich dezyderaty dla polskiej edukacji dorosłych. Znacznie rzadziej dokonują analizy użyteczności zagranicznych rozwiązań pod kątem uwarunkowań społeczno-kulturowych właściwych dla naszej edukacji.

Tendencją zauważalną w Europie jest rosnące zainteresowanie praktyki edukacyjnej impulsami płynącymi z europejskich badań porównawczych. Dotyczy

¹ Opracowana przez Solarczyk (2004) „Bibliografia prac opublikowanych w Polsce na temat niemieckiej edukacji dorosłych w latach 1989–2004” świadczy o popularności niemieckiej edukacji dorosłych w polskim środowisku andragogicznym.

ono głównie koncepcji uczenia się globalnego i metod stosowanych w alfabetyzacji dorosłych (Knoll, 2014). Wdrażane innowacje są wynikiem rozpowszechniania dobrych praktyk bądź wyników projektów naukowo-badawczych; ewentualnie, inspirację stanowią wytyczne organizacji o zasięgu międzynarodowym. Najmniej jest w nich udział krajowych polityk oświatowych (Knoll, 2014). Podobne tendencje trudno jest odnotować na podstawie analizy polskich tekstów andragogicznych. Nieliczne tylko opracowania wychodzą spod pióra praktyków edukacji dorosłych; z kolei publikujący na ich łamach badacze są w większym stopniu zainteresowani aspektami teoretycznymi niż implementacją nowych rozwiązań do praktyki oświatowej. Zresztą badacze z tzw. świata Zachodu zwracają uwagę na swoisty stosunek państw wysoko uprzemysłowionych do kwestii wdrażania dobrych praktyk: „Kiedy afrykańscy uczniowie uzyskują dużo gorsze rezultaty w porównaniach międzynarodowych, powszechną, wręcz zdroworozsądkową reakcją jest zaadoptowanie programu szkolnego i pedagogiki tego innego kraju, który ma lepsze rezultaty. Gdy, w bardzo rzadkich przypadkach, Afrykanie są lepsi, nikt nigdy nie chce się uczyć od afrykańskich pedagogów, poszukuje się natomiast odpowiedzi na pytanie: jak mogło się to zdarzyć?” (Samoff & Carrol, 2013, za: Gromkowska-Melosik, 2018, s. 80).

Znajomość języków obcych pozostaje bezsprzecznie warunkiem prowadzenia badań porównawczych, niemniej tendencja posługiwania się dziś „uniwersalnym” językiem angielskim wyraźnie ułatwia realizację międzynarodowych projektów badawczych. W konsekwencji rosną szanse na urzeczywistnienie badań w krajach, których edukacja dorosłych jest polskiemu czytelnikowi dotychczas mało znana. Unikatem pozostają w polskiej andragogice badania porównawcze, przykładowo, „orientacji etycznych młodych kobiet w Polsce i Serbii” (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2015) czy doświadczenia przez absolwentów polskich i hiszpańskich szkół wyższych tranzykcji związanych z przejściem do świata pracy (Czubak-Koch, *Monteagudo, Nizińska, Padilla-Carmona*, 2017). Ten ostatni temat badawczy przedstawiony został na łamach „Dyskursów młodych andragogów”, niemniej zasadniczo nie można na podstawie przeglądu artykułów zamieszczonych w tej serii wydawniczej zauważyć szczególnego zainteresowania młodych badaczy międzynarodową perspektywą porównawczą, choć zdarzają się teksty innowacyjne, otwierające całkiem nowe horyzonty badawcze, np. artykuł autorstwa Macieja Jeża (2017) pt. „Ludzie Mocy jako doradcy w kulturze Indian Wielkich Równin Ameryki Północnej”. Można domniemywać, że inne dziedziny pedagogiczne są bardziej przyjazne i bezpieczne dla awansów naukowych niż pedagogika czy andragogika porównawcza, tym bardziej, że nie dysponuje ona ogólnie akceptowanym kanonem postępowania badawczego.

Metodologia międzynarodowych badań porównawczych nie stanowi przedmiotu refleksji polskich andragogów. Należy w tym kontekście zauważyć, że badacze edukacji dorosłych są konfrontowani ze znacznie bardziej obszernym i dynamicznym materiałem analitycznym niż przedstawiciele innych dyscyplin pedagogicznych. Pluralizm i elastyczność edukacji dorosłych w demokratycznych

państwach przesądza, z jednej strony, o atrakcyjności sektora edukacji dorosłych jako przedmiotu dociekań naukowo-badawczych, z drugiej strony, czyni obszar badań znacznie bardziej skomplikowanym i złożonym niż ma to miejsce, przykładowo, w przypadku eksploracji szkolnictwa podstawowego, średniego lub wyższego. Edukacja formalna działa z reguły w oparciu o ogólnopństwowe akta prawne, jednoznacznie określające zasady organizacji instytucji oświatowych, podstawy programowe kształcenia (czego szkoła jest zobowiązana nauczyć ucznia o przeciętnych uzdolnieniach na każdym etapie kształcenia) czy profile kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Wielość modeli i rozwiązań w edukacji dorosłych czyni ten obszar, zwłaszcza w państwach federacyjnych, w których kraje związkowe posiadają suwerenność legislacyjną, materią badawczą nader trudną do syntetycznego opracowania.

Być może szansa na pogłębienie refleksji metodologicznych można upatrywać w coraz liczniejszym udziale polskich andragogów w międzynarodowych projektach badawczych. Zagranicą trwa nadal ożywiona debata odnośnie metodologii międzynarodowych badań porównawczych w edukacji dorosłych (por. Egetenmeyer, 2014). Aktualność zachowują słowa Bogdana Nawroczyńskiego (1961, s. 6) sprzed ponad półwiecza: „Chcąc mieć szeroki oddech, chcąc uniknąć powtarzania tych samych terminów i zwrotów, które straciły już swą żywotność, trzeba wiedzieć, co się na świecie dzieje – nie po to, aby niewolniczo naśladować, lecz po to, aby tworzyć na współczesnym poziomie i w sposób godny naszych wielkich tradycji”.

Bibliografia

1. Barwińska D. (2007), *Edukacja międzykulturowa w dwunarodowych stowarzyszeniach w świetle badań w Polsce i w Niemczech*. Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
2. Bednarczyk H., Gawlik T., Kupidura T. (red.). (2005), *Europejskie idee i inspiracje edukacyjne*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
3. Bednarczyk H., Łopacińska L., Charraud A.M. (2008), *Kształcenie zawodowe w kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
4. Bednarczyk H. (red.). (2005), *Podstawy teoretyczne i modele systemów zarządzania w ustawicznej edukacji zawodowej*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
5. Białecki I. (1996), Analfabetyzm funkcjonalny. *Respublika Nova*, nr 6, s. 68–76.
6. Brickman W.W. (1992), Comparative Education. W: *Encyclopedia of Educational Research* (s. 184–195). London: The Macmillan Co.
7. Byczkowski M., Maliszewski T., Przybylska E. (2003), *Uniwersytet ludowy – Szkoła dla życia*. Wieżycza: Kaszubski Uniwersytet Ludowy.
8. Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2015), Ethical orientations of young women in Poland and Serbia. *Comparative Studies. Rocznik Andragogiczny*, s. 267–276.
9. Czerniawska O. (1996), *Edukacja dorosłych we Włoszech. Wybrane problemy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
10. Czubak-Koch M., Monteagudo J., Nizińska A., Padilla-Carmona T. (2017), Między uniwersytetem a światem pracy. Tranzycje w narracjach studentów polskich i hiszpańskich. *Dyskursy Młodych Pedagogów*, nr 18, s. 9–18.

11. Dubas E. Griese H.M. (red.), (1998), *Europa jako temat jakościowych badań pedagogicznych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
12. Egetenmeyer R. (2014), *Im Fokus: International-vergleichende Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – zwischen bildungspolitischer Steuerung und disziplinärer Konfiguration*, „REPORT“ Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, nr 2, s. 15–28.
13. Fabiś A. (2004), *Kształcenie profesjonalnych edukatorów w Szwajcarii – spojrzenie na teorię i praktykę*. W: A. Fabiś (red.), *Andragogika jako przedmiot akademicki. Wyzwania Współczesnej Edukacji Dorosłych* (tom 1, s. 297–303). Mysłówice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
14. Field J., Künzel K., Schemmann M. (2016), *International comparative adult education research*. W: M. Schemmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung* (s. 109–134). Köln: Böhlau.
15. Frąckowiak A., Pleskot-Makulska K. Półturzycki J. (red.), (2005), *Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych – podstawowe problemy*. Warszawa – Płock: UW, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku.
16. Frąckowiak A., Półturzycki J. (2008), *Edukacja dorosłych w Kanadzie*. Warszawa – Płock: UW, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku.
17. Gierszewski D. (2017), *Edukacja obywatelska w przestrzeni lokalnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
18. Gieseke W., Siebers R., Solarczyk H., Wesołowska E.A. (2002), *Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polsce i w Niemczech. Raport z badań biograficznych*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
19. Gift T., Wibbels E. (2014), Reading, writing, and the regrettable status of education research in comparative politics. *Annual Review of Political Science*, nr 17, s. 291–312.
20. Gromkowska-Melosik A. (2018), *Uniwersalizm testów PISA i dyskursy neokolonializacji*. W: R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska (red.), *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej* (s. 71–87). Kraków: Impuls.
21. Halicki J. (2000), *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*. Białystok. Wydawnictwo Uniwersyteckie.
22. Hinzen H., Przybylska E., Sobierajski P., Zielińska-Kostyło H. (2004), *Adult Education Studies at Colleges and Universities in Central, Eastern and South Eastern Europe. A Research Report*. W: H. Hinzen, E. Przybylska (eds.), *Training of Adult Educators in Institutions of Higher Education. A Focus on Central, Eastern and South Eastern Europe* (s. 41–78). Bonn – Warsaw: IIZ/DVV.
23. Ioannidou A. (2010), *Steuerung im transnationalen Bildungsraum: Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen*. Bielefeld: wbv.
24. Jakobi A.P., Martens K., Wolf K.D. (2010), *A governance perspective on education policy*. W: A.P. Jakobi, K. Martens, K.D. Wolf (eds.), *Education in political science. Discovering a neglected field* (s. 1–20). Abingdon: Routledge.
25. Jeż M. (2017), Ludzie Mocy jako doradcy w kulturze Indian Wielkich Równin Ameryki Północnej. *Dyskursy Młodych Pedagogów*, nr 18, s. 171–183.
26. Jurgiel-Aleksander A., Jagiełło-Rasiłowski A. (2013), Dyskurs uczenia się przez całe życie: administrowanie kompetencjami czy pytanie o ich sens i znaczenie. *Rocznik Andragogiczny*, s. 66–73.
27. Knoll J. (2014), Stichwort: Internationale Impulse. *DIE Magazin*, nr 1, s. 20–21.

28. Kostyło H. (2015), Kolonializm jako system wychowawczy. Na przykładzie sytuacji Brazylii – ojczyzny Paula Freirego, *Rocznik Andragogiczny*, s. 231–244.
29. Kruszewski Z.P., Pólturzycki J., Wesołowska E.A. (2003), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*. Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
30. Matlakiewicz A. (2006), *Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
31. Matlakiewicz A., Matusiak A., Käßplinger B. (2014), Polish and German scores in Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). *Edukacja Dorosłych*, nr 1(70), s. 265–285.
32. Melosik Z. (2016), *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
33. Nawroczyński B. (1961), *O szkolnictwie francuskim*. Warszawa: PWN.
34. Neczaj R. (2004), System edukacyjny w Australii. *Rocznik Andragogiczny*, s. 143–158.
35. Nyczkało N.G., Szlosek F. (2008), *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian*. Warszawa – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
36. Odrowąż-Coates A. (2015), *Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni społeczno-kulturowej kobiet. Płynne horyzonty socjalizacji, edukacji i emancypacji*. Kraków: Impuls.
37. Pachociński R. (1998a), *Zarys pedagogiki porównawczej*. Warszawa: IBE.
38. Pachociński R. (1998b), *Andragogika w wymiarze międzynarodowym*. Warszawa: IBE.
39. Pachociński R. (2007), *Pedagogika porównawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
40. Pierścieniak K. (2010), *Edukacja dorosłych we Francji*. W: A. Frąckowiak, J. Pólturzycki (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach świata* (s. 389–430). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
41. Pietkiewicz-Pareek B. (2011), *Esencjalizm i społeczny rekonstrukcjonizm w Indiach*. *Rocznik Andragogiczny*, s. 194–199.
42. Pólturzycki J. (1998), *Edukacja dorosłych za granicą*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
43. Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls.
44. Průcha J. (2004), *Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
45. Przybylska E. (1999), *System edukacji dorosłych w RFN*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
46. Przybylska E. (1999), Uniwersytety ludowe w Republice Federalnej Niemiec. *Pedagogika Pracy*, nr 35, s. 79–83.
47. Przybylska E. (2004), System oświaty w Turcji. *Rocznik Andragogiczny*, s. 136–142.
48. Przybylska E. (2005), Edukacja dorosłych w Europie – przykład bałkański. *Edukacja Dorosłych*, nr 4 (49), s. 65–79.
49. Przybylska E. (2007), Edukacja dorosłych w Finlandii. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, nr 1(54), s. 29–38.
50. Przybylska E. (2014), *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
51. Rabczuk R. (1998), *Z problematyki pedagogiki porównawczej*, Warszawa: IBE.
52. Rabczuk W. (2002), *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*. Warszawa: IBE.
53. Reischmann J. (1999), *Internationale und Vergleichende Erwachsenenbildung: Beginn einer Konsolidierung*. W: P. Faulstich, G. Wiesner, J. Wittpoth (Hrsg.),

- Internationalität der Erwachsenenbildung Analysen, Erfahrungen und Perspektiven* (s. 39–50). Bielefeld: wbv.
54. Runiewicz-Jasińska R. (2002), *Systemy oświatowe państw nadbałtyckich (Litwy, Łotwy, Estonii)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
 55. Samoff J., Carrol B. (2013), *Education for All in Africa. Not Catching Up but Setting the Pace*. W: R.F. Arno, C.A. Torres, S. Franz (eds.), *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
 56. Schemmann, M. (2007). *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld: wbv.
 57. Schmid J., Amos K., Schrader J., Thiel A. (Hrsg.), (2011), *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen*. Baden-Baden: Nomos.
 58. Słowińska S. (2011), O uczeniu się dorosłych w niemieckiej refleksji systemowo-konstruktywistycznej. *Rocznik Andragogiczny*, s. 173–184.
 59. Słowińska S., Solarczyk-Szwec H. (2018), Różnica w badaniach porównawczych na przykładzie projektu „Edukacja kulturalna dorosłych w Polsce i w Niemczech”. *Rocznik Andragogiczny*, s. 81–95.
 60. Smith E. (2012), *Understanding Underachievement in School*. W: J. Arthur, L. Davies (eds.), *The Routledge Education Studies Textbook*. London: Routledge.
 61. Solarczyk H. (1998), Edukacja dorosłych w Austrii. *Edukacja Dorosłych*, nr 3(20), s. 85–96.
 62. Solarczyk H. (2001), *Edukacja ustawiczna w Niemczech w kontekście międzynarodowym*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
 63. Solarczyk H. (2003), *Andragodzy w Niemczech w systemie edukacji ustawicznej*. Płock – Toruń: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
 64. Solarczyk H. (2004), Bibliografia prac opublikowanych w Polsce na temat niemieckiej edukacji dorosłych w latach 1989–2004. *Rocznik Andragogiczny*, s. 307–320.
 65. Solarczyk-Szwec H. (2008), *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
 66. Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Impuls.
 67. Śliwerski B. (2018), *Czy jest jeszcze potrzebna pedagogika porównawcza?* W: R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska (red.), *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej* (s. 13–30). Kraków: Impuls.
 68. Wesołowska E.A. (red.). (1994a), *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego*. Materiały z polsko-niemieckiej konferencji w Łodzi. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
 69. Wesołowska E.A. (red.) (1994b), *Edukacja dorosłych w dobie przemian. Materiały z Pierwszej Toruńskiej Konferencji Andragogicznej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
 70. Wesołowska E.A. (red.). (1994c), *Akademickie programy kształcenia andragogicznego*. Materiały z Drugiej Toruńskiej Konferencji Andragogicznej. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Polish international comparative andragogy. An attempt to identify trends and tendencies after 1989

Key words: Comparative Andragogy, international comparative research, adult education

Abstract: The Author reviews texts of Polish andragogues in the scope of comparative andragogy. Due to the popularity of international comparative research, she focuses mainly on publications of the series „Library of adult education” and periodicals „Adult education” and „Andragogy Annual” – publications of the Polish Academic Andragogy Society, the contribution of which is invaluable to the development of comparative andragogy. The article reflects on the topicality and the relevance of conducting comparative research in adult education, furthermore, it is an attempt to name the trends and tendencies in Polish comparative andragogy after the year 1989. The described output is systematized according to the following criteria: research characterizing foreign systems of adult education, studies devoted to chosen aspects of functioning of adult education abroad, juxtaposing work, interdisciplinary cross-cultural studies and work with methodological reflection on conducting cross-cultural comparative research in adult education.

Dane do korespondencji:

Prof. dr hab. Ewa Przybylska

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Katedra Edukacji i Kultury

e-mail: ewa_przybylska@sggw.pl

Wojciech Kruszelnicki

EDUKACJA DOROSŁYCH I *LIFELONG LEARNING* MIĘDZY SYSTEMEM A ŚWIATEM ŻYCIA. INTERWENCJE KRYTYCZNE

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, całożyciowe uczenie się, teoria społeczna Jürgena Habermasa, modele edukacji zawodowej dorosłych

Streszczenie: Artykuł poddaje krytycznej dyskusji współczesne tendencje w edukacji dorosłych, w teorii andragogicznej i w praktyce. Twierdzi się tu, że bezmyślna promocja edukacji kompetencyjnej i zawodowej oraz narzucanie regulacyjnych schematów na programy nauczania z pominięciem troski o kształcenie na rzecz świadomego, demokratycznego obywatelstwa oraz autonomii krytycznego myślenia idzie ręką w rękę z podobnymi nastawieniami ze strony andragogów, którzy w coraz większym stopniu wycofują się z myślenia o uczeniu się dorosłych jako polu ludzkiej interakcji, w którym pedagogia odnajduje swoje humanistyczne znaczenie i w którym można krzelić racjonalność komunikacyjną. W miarę jak świat życia zostaje skolonizowany przez imperatywy systemu (Habermas), wyłaniają się kolejne pod-systemy, takie jak: globalna gospodarka, rynek, media i korporacje biznesowe. Działając niezależnie od kontroli państwa i demokracji, narzucają one sektorom kluczowym dla trwania demokracji racjonalność instrumentalną i jej interesom podporządkowują edukację. Przy użyciu rozmaitych technologii mikro-władzy (Foucault) ludzi obecnie „skazuje się na uczenie się” – by pomnażać zyski lub przetrwać w niepewnym czasie.

Wprowadzenie

W artykule tym interesuje mnie krytyczne spojrzenie na edukację dorosłych i na ideę całożyciowego uczenia się przez pryzmat jednej z głównych koncepcji w teorii społecznej Jürgena Habermasa, jaką jest ujęcie społeczeństwa nowoczesnego w dwa wymiary wyłonione wskutek historyczno-kulturowych procesów modernizacji i związanej z nią racjonalizacji społecznej: wymiar świata życia i systemu. Ponadto, wykorzystuję tu możliwości krytyki dominujących modeli edukacji zawodowej dorosłych, jakie oferuje koncepcja władzy Michela Foucault odniesiona do praktyk całożyciowego uczenia się oraz do form podmiotowości, jakie w ich ramach są wytwarzane.

Propozycja potraktowania społeczeństwa jako funkcjonującego z jednej strony jako świat życia, z drugiej zaś jako system pozwala rozpatrywać działalność

różnych podsystemów takich jak oświata, opieka społeczna i zdrowotna jako „rozdartą” między interesem publicznym a prywatną troską, między koniecznością współdziałania z systemem, narzucającym im imperatywy wąsko rozumianej racjonalności i efektywności (np. edukacja dla zatrudnialności) a wychodzeniem naprzeciw ludzkim potrzebom samorozwoju, samokreacji, szansy komunikowania się pozbawionego dominacji, za to otwierającego drogę do emancypacji. Pozwala ona również charakteryzować sprzeczności przenikające andragogikę, a w szerszym sensie edukację dorosłych, oraz identyfikować patologie praktyki dyskursywnej, narosłej wokół idei całożyciowego uczenia się, jako konsekwencje rozprzężenia się związków między systemem a światem życia. Profesjonalna praktyka, wraz z samą teorią edukacji dorosłych ulegają kolonizacji przez całkowicie usamodzielnioną strategiczno-instrumentalną racjonalność celu i środka, która dyktuje oświacie podporządkowanie się systemowym imperatywom efektywności, rozliczalności, przydatności zawodowej itp. Główne rozpoznanie stojące w tle owego krytycznego ujęcia problematyki współczesnej edukacji dorosłych jest takie, iż kapitalistyczna modernizacja przebiega wedle wzorca, zgodnie z którym racjonalność instrumentalna wychodzi poza obszary ekonomii i państwa i wdziera się w obszary życia ustrukturuwane komunikacyjnie i moralnie, narzucając praktykom, mającym oparcie w racjonalności komunikacyjnej (w ramach której ludzie porozumiewają się ze sobą co do dzielanych lub negocjowanych konsensualnie znaczeń w relacji partnerskiej i wolnej od dominacji), zupełnie obcą im logikę działania instrumentalnego, które ocenia się i rozlicza podług całkiem innych standardów, właściwych przede wszystkim logice ekonomii i rynku. Jak zauważa Barry Cooper podnoszący problem systemowych uwikłań pracy socjalnej w dobie neoliberalizmu, *narzucana odgórnie pracownikom kultury związanym z edukacją regulacyjna kultura „narodowych standardów” wraz z jej przeświadczeniem o zdolności definiowania i opisu „dobrych praktyk” deformuje doświadczenie uczenia się i ubezwłasnowolnia uczących się. Oczywiście, impozycja strategicznej racjonalności ze strony potężnych reprezentantów interesów instytucjonalnych, globalno-rynkowych i korporacyjnych nie ogranicza się tylko do edukacji. Jest wszechobecną cechą profesjonalnego życia zawodowego w całej Wielkiej Brytanii* (Cooper 2010, s. 182).

Czytając aktualną literaturę andragogiczną w Polsce, można odnieść wrażenie, że coraz bardziej popularne stają się badania i wypowiedzi daleko odchodzące od wizji całożyciowego uczenia się promowanej przez UNESCO. Dodajmy, że Międzynarodowe Forum Społeczeństwa Obywatelskiego, obradujące w Belém w Brazylii tuż przed International Conference on Adult Education, organizowaną przez UNESCO w 2009 r. (CONFINTEA VI), również uzgodniło, że:

From the perspective of civil society organizations, adult education should contribute not only to economic development or employment, as most government policies emphasize, but also to the welfare of individuals and communities and to the promotion of a democratic citizenship.

(za: Torres 2013, s. 2, podkr. moje – W.K.).

Gdzie się podziwiają te wartości? Czy pośród kolejnych doniesień o konieczności społeczno-ekonomicznej adaptacji oraz perswazji, że należy bez przerwy się uczyć, aby korzystnie „sprzedać się” na rynku pracy, nie gubi się gdzieś troska o *the welfare of individuals and communities and the promotion of a democratic citizenship*? Andragogom, chcącym oponować przeciwko zarysowanemu obrazowi sytuacji i argumentującym, że przecież nic aż tak strasznego się nie dzieje, że potrafią zachować balans między promocją rozwoju zawodowego a kształtowaniem poprzez edukację postaw krytyczno-emancypacyjnych i demokratycznych, a do tego są w stanie wskazać na wiele małych, lokalnych inicjatyw typu „samopomocy”, w ramach których dorośli lub seniorzy „zagospodarowują”, ucząc się, rzecz jasna, swój wolny czas lub emeryturę, chcąc odpowiedzieć – i powtórzyć: refleksja podejmowana w sporej części polskich publikacji na temat edukacji dorosłych wydaje się w znacznym stopniu wyprana z pedagogicznej troski o uczenie się pojęte jako środek stymulowania możliwie najpełniejszego rozwoju człowieczeństwa (Kruszelnicki 2015a, s. 10), zaś czynione w nich obserwacje są często po prostu irrelevantne z punktu widzenia wartości, jakie urzeczywistniać ma całościowe uczenie się i na jakich straży stać powinni badacze i praktycy zajmujący się oświatą według UNESCO (2009) oraz według fundatorskiego Raportu Faure’a (1975). Nie mówię w ten sposób niczego nowego, co nie zostałoby już rozpoznane w zagranicznych studiach edukacyjnych. Jak twierdzą Clarence W. Joldersma i Ruth Deakin Crick, dominujący w dyskusjach andragogicznych język

jest ekonomistyczny, a zatem kładzie edukacyjny akcent na ulepszanie wiedzy, umiejętności i innych kompetencji bezpośrednio wymaganych dla zatrudnialności. W ten sposób pojęcie całościowego uczenia się wykorzystywane jest w odniesieniu do zmieniającej się sytuacji ekonomicznej spowodowanej przyspieszoną globalizacją ekonomiczną, co od edukacji wymaga odpowiedniego przygotowania jednostek na niepewną przyszłość na rynku pracy (2010, s. 142).

Artykuł ten nie ma na celu wykazania, że edukacja zawodowa, stanowiąca często istotną część życia ludzi, jest gorsza, w sensie mniej wartościowa, od edukacji przedstawianej tu jako zapewnianie i zyskiwanie warunków samodzielnego myślenia i osądu. Zwracam jedynie uwagę, iż spośród trzech najważniejszych funkcji edukacji dorosłych: (1) rekonstrukcyjnej – rozumianej tu za Theodorem Brameldem, widzącym w edukacji drogę do zmiany społecznej, jako *opracowywanie innowacyjnych, zorientowanych społecznie programów nauczania, a także strategii pedagogicznych, które przyczyniłyby się do wykształcenia w nauczycielach i uczniach, a poprzez nich w całym społeczeństwie, nowego poziomu świadomości co do potrzeby i możliwości kolektywnej współpracy w wymiarze lokalnym i globalnym* (Kostyło 2012, s. 16), (2) reprodukcyjno-adaptacyjnej i (3) krytycznej – tylko funkcja adaptacyjna, czysto instrumentalna, podlega obecnie wzmożonej promocji w wymiarze społecznym i co zaskakujące – coraz częściej w kontekście analiz naukowych ze strony andragogiki.

„Pracownik dbający o swój rozwój intelektualny to także wyraźne profity dla organizacji” ...

Państwo i mechanizmy rynku wykroczyły poza swe funkcjonalne granice i skolonizowały świat życia – oto obecna nasza sytuacja, tym bardziej oczywista, im bardziej język, jakim się porozumiewamy, przesiąknięty zostaje nowomową merkantylną-korporacyjną. Sytuację tę andragodzy muszą zacząć rozumieć, by móc oczyścić swój dyskurs z naiwnego idealizmu lub gorzej jeszcze – z podejść badawczych konformistycznie akceptujących status-quo, podszywających się pod namysł pedagogiczny, a w istocie przekształcających teorię edukacji dorosłych w orgię neoliberalnego wyznania wiary, według której oświaty nie łączy się już z troską o kwestie społeczne i kulturalne, kluczowe dla trwania demokracji i rozwoju aktywnego obywatelstwa, z kształtowaniem umiejętności samodzielnego myślenia, za to przypisuje się jej, w klimacie promocji drapieżnego indywidualizmu, jeden tylko cel – zwiększanie szans na zatrudnienie na globalnym rynku pracy, o które jednostki same mają zadbać, „ucząc się przez całe życie”.

Chciałoby się uniknąć dawania przykładów tak uprawianej teorii, tym bardziej, że w innym opracowaniu przedstawiałem cały ich szereg (zob. Kruszelnicki 2015b), lecz jeden pasuje tu aż nazbyt dobrze. Czytając poniższą wypowiedź (Lubrańska 2014, s. 214–215), zwróćmy uwagę na nowomowę ekonomii i korporacjonizmu, jakim jest on pisany. Zadajmy sobie przy okazji pytanie, czy to jest model uczenia się dorosłych, za którym mamy optować?

Wymagania społeczne, organizacyjne i gospodarcze oraz wydłużenie okresu aktywności zawodowej formułują wobec współczesnego człowieka bardzo wysokie wymagania. Bycie na bieżąco, nadążanie za nowościami, usprawnieniami procesów technicznych i technologicznych, implementacja innowacji, to warunki utrzymania zawodowej formy i efektywnego pełnienia roli pracownika. Eksperci wymieniają cztery filary optymalnej postawy współczesnego pracownika: dbałość o kwalifikacje (powinny być ciągle doskonalone, by nie straciły na aktualności i przydatności), zdobywanie doświadczenia (bycie ekspertem, profesjonalistą czyni pracownika bardziej konkurencyjnym i pożądanym na rynku pracy, dając tym samym większe gwarancje stabilności zatrudnienia), zachowanie zawodowej elastyczności (i możliwej konieczności przekwalifikowania się) oraz pielęgnowanie zdrowia (warunek sprawności działania w każdym obszarze życia). Z refleksją obserwując realia, należy przyznać, iż zalecenia te są jak najbardziej słuszne. Jednocześnie ich realizacja nakłada na pracownika konieczność nieustannej aktywności, systematycznej dbałości o własny rozwój, samodoskonalenie się, konieczność bycia w systemie edukacji. Taka zaangażowana postawa wymaga od jednostki ciągłego uczenia się. Dorosły pracownik musi być ciągle aktywny poznawczo. Pracownik dbający o swój rozwój intelektualny to także wyraźne profity dla organizacji, które stają się organizacjami wiedzy. Wśród organizacyjnych korzyści wymienia się: specyficzny klimat organizacyjny oparty na pracy zespołowej (z wyraźnym udziałem mechanizmu synergii), wykorzystanie akumulacji i transferu wiedzy, wypracowanie przewagi konkurencyjnej wynikającej z obecności unikatowych, specyficznych

kompetencji, zwiększoną sprawność i efektywność działania. Powszechnie panuje pogląd, iż podmioty współczesnej gospodarki chcą mieć w swoich zasobach pracowników o określonych, najlepiej najwyższych kompetencjach. Wykwalifikowana, merytoryczna kadra decyduje o przewadze konkurencyjnej, pozycji na rynku, daje możliwość szeroko rozumianego oddziaływania na otoczenie. Dlatego nowoczesne przedsiębiorstwa coraz bardziej świadomie inwestują w swoje zasoby personalne, doceniając zyski, jakie stają się ich udziałem.

Komentując ten fragment, wyjdźmy od przypomnienia, że jednym z głównych założeń andragogiki jest, że dorośli uczą się wtedy, gdy odczuwają taką potrzebę i że najlepiej im to przychodzi w sytuacji nieformalnej. W zdroworozsądkowej perspektywie andragogicznej jednostki są wolne, myślą racjonalnie i działają zgodnie ze swoimi potrzebami, ale także ze swoimi interesami, definiowanymi rzecz jasna subiektywnie. I oto okazuje się, że niektórzy badacze *lifelong learning*, gdy przyglądają się zjawiskom uczenia się dorosłych, wszystko, co potrafią, lub czy chcą, zobaczyć, to uczenie podporządkowane celom instrumentalnym, tj. mające swoje źródło w potrzebie, interesie, ambicji już to utrzymania się w dotychczasowej, już to znalezienia, pracy.

Dlaczego z takim trudem i rzadkością przychodzi badaczom rozpatrywać uczenie się dorosłych niemające akurat niczego wspólnego z aktywnością zawodowo-konsumencką? Peter Jarvis powiedziałby, że *na tym właśnie polega główny konceptualny problem z nie-zawodową edukacją dorosłych – czy jest to poszukiwanie w czasie wolnym sposobów na zrealizowanie swoich interesów [...], czy też może jest to oferta uzyskania [inaczej pojętego – przyp. W.K.] dobrostanu dla tych, którzy szukają okazji do rozwinięcia swojego ludzkiego potencjału poprzez edukację?* (Jarvis 1993, s. 117). Niestety – kontynuuje Jarvis – *podejście typu „minimum państwa”, zespolone z mechanizmem rynku, w ramach którego edukacja dorosłych musi ostatnio w coraz większej mierze funkcjonować, zaowocowało przekształceniem jej w coś znacznie bardziej zorientowanego na realizację interesów i mniej zainteresowaną wzrostem ludzkiego dobrostanu, niż wielu edukatorów śmiałoby kiedykolwiek przypuszczać* (tamże, s. 118). Anna Lubrańska opisuje w swoim artykule pewną praktykę uczenia się dorosłych, ale nie dostrzega, że w istocie mówi o „owczym pędzie” do zdobywania dodatkowej wiedzy i „kompetencji” najprawdopodobniej nie zgodnie z własnym, autonomicznym wyborem i potrzebą, lecz w zgodzie z obowiązującym dyskursem państwa/systemu, w ramach którego ludzi instruuje się, że jako indywidua muszą przyjąć osobistą odpowiedzialność za decyzje dotyczące ich życia oraz trajektorii uczenia się. Nie jestem pewien, czy Autorka dysponuje wiedzą o realnej motywacji swoich uczących się dorosłych – owych pracowników przedsiębiorstw, o których pisze – czy ma rozeznanie w ich prawdziwych potrzebach. Wszakże charakteryzuje ona ten jeden, dyktowany przez dominującą ideologię państwowo-ekonomiczną, model uczenia się, jaki ostaje się dla tych, którzy na wzbogacanie swojego ludzkiego, humanistycznego potencjału albo nie mają ambicji, albo czasu, albo pieniędzy – model kompletowania „portfela kompetencji”. Jak pisze Jarvis:

Poprzez operacje rynku państwo skutecznie definiuje zakres pojęcia liberalnej edukacji dorosłych jako aktywność realizowaną w czasie wolnym przez tych, którzy mogą sobie na to pozwolić, a czyniąc tak, zmniejsza szanse na to, by stała się ona instrumentem, dzięki któremu osoby odczuwające potrzebę dowiedzenia się, jak realizować swoje prawdziwe interesy, mogą to osiągnąć. Oto jedna z paradoksalnych konsekwencji sukcesu, jaki odnieśli ci, którzy tak długo walczyli o to, by ofertę edukacji dorosłych uczynić odpowiedzialnością państwa. Rządy posługują się instytucjonalnymi strukturami państwa po to, by realizować swoje własne interesy! (1993, s. 118–119).

Dyskurs *lifelong learning* na usługach władzy i... gospodarki

Systemy produkują szczególny dyskurs, przejmowany odczoch przez część badaczy zajmujących się edukacją dorosłych. Dyskursu nie rozumiemy tutaj tylko jako sposobu reprezentowania wiedzy w pewnym określonym polu społecznym i w pewnym określonym czasie historycznym; nie jest on jedynie *ogólnym polem produkcji i cyrkulacji wypowiedzi kierujących się pewną regułą* (Mills 2004, s. 7–8). Foucaultowskie rozumienie dyskursu jasno przedstawił Richard Edwards: *dyskurs jest jednostką ludzkiego działania, interakcji, komunikacji oraz poznania, nie zaś tylko jednostką mowy. [...] Dyskurs jest dla wiedzy konstytutywny. Kreuje on reprezentacje, określa działania, czyniąc różnorakie sposoby poznania świata oraz działania w nim możliwymi* (Edwards 2008, s. 22). Dlatego też – a jest to sprawa bodaj najistotniejsza – wpływa na to, jak idee przekładają się na praktykę społeczną i jak następnie służą władzy w regulowaniu i dyscyplinowaniu naszego zachowania. Foucault często zaznaczał, że *każde społeczeństwo ma swój reżim prawdy, swoją „ogólną politykę prawdy”, a więc: typy dyskursu, które akceptuje i którym pozwala funkcjonować jako prawdziwe; mechanizmy i instancje, które pozwalają rozróżnić wypowiedzi prawdziwe i fałszywe, środki, za pomocą których każda z nich jest uświęcana; techniki oraz procedury, którym przypisuje się wartość w dochodzeniu do prawdy; status tych, których zadaniem jest mówić to, co liczy się jako prawda* (Foucault 1980, s. 131).

Dodajmy, że w wykładzie inauguracyjnym w Collège de France zatytułowanym *Porządek dyskursu* Foucault powiedział również, iż każde społeczeństwo posiada pewne metody i procedury kontrolowania dyskursu. Za przykład takiej kontroli podawał „komentarz” – wewnętrzną regułę dyskursu wytwarzającą *masy tych, które powtarzają, objaśniają i komentują* (2002, s. 17) – a także „rozrzedzenie podmiotów mówiących”. W ramach tej drugiej procedury *chodzi o określenie warunków, na których [dyskursy] wchodzi do gry, o narzucenie niosącym je jednostkom pewnej liczby reguł, aby – w tym właśnie miejscu – nie pozwolić, żeby wszyscy mieli do nich dostęp. [...] Nikt nie wejdzie w porządek dyskursu, jeśli nie sprosta pewnym wymaganiom lub jeśli nie jest, od początku gry, uprawniony, by to zrobić. Ścisłej: nie wszystkie obszary dyskursu są w równym stopniu otwarte i podatne na penetracje* (tamże, s. 27). Słowa te można odnosić do specjalnych zabiegów ze strony systemu państwowo-administracyjnego, który poprzez powoływanie, kontrolowanie i „audytowanie” kultur eksperckich i ich praktyk sprawuje pieczę nad dyskursem

– w naszym kontekście jest nim *lifelong learning* – dbając o to, co w nim zawrzeć, a co uniemożliwić, jakie wypowiedzi preferować, a jakie marginalizować, i wreszcie – jaki typ ludzkiej podmiotowości za jego pomocą promować, by zablokować jednocześnie rozwój modeli alternatywnych. Idąc dalej za Foucault, dopowiedzmy, że teorie i praktyki pedagogiczne można oczywiście kojarzyć z włączaniem jednostek w określone, dyskursywne reżimy prawdy, one to bowiem – na mocy twierdzenia, że wiedza naturalnie łączy się z władzą – nazywają, a przez to ustanawiają rzeczywistość, pokazując człowiekowi „prawdę” i wartości, do których zrealizowania powinien w swoim życiu dążyć.

Aby nabrać swojej regulacyjnej, normalizującej mocy, dyskurs całożyciowego uczenia się – dominujący w znanej nam, wypaczonej formie, jaką jest systemowo sterowany rozwój „kapitału ludzkiego” dla gospodarki, a więc po prostu *learning for earning* – musi wytworzyć, a następnie powiązać się, z praktykami dyscyplinarnymi. Zostać wpisany w dany dyskurs całożyciowego uczenia się, oznacza tedy zostać w przewrotny sposób upodmiotowiony i upelnomocniony... do stania się *przełomem* operacji władzy, który *s* *a* *m* pilnie troszczy się o siebie i dyscyplinuje, stając się permanentnym uczniem. Jak pisze Edwards, *będąc poddanymi konkretnym reżimom dyscyplinarnym, ludzie stają się jednocześnie aktywnymi „podmiotami”* (2008, s. 25).

Wytworzone w ten sposób zdyscyplinowane podmiotowości nie są czymś naturalnym, a już na pewno nie stanowią rezultatu konsekwentnego, suwerennego budowania przez ludzi ich własnej tożsamości. Są one najzwyczajniej sfabrykowane w toku dyscyplinarnych praktyk dyskursywnych. I to o nich rozprawiają andragodzy, nie rozumiejąc, że w centrum ich zainteresowań znajdują się nawet nie hipostazy, lecz całkiem realne wytwory aparatu władzy, zgodnie z Foucaultowskim twierdzeniem, że *dyscyplina „produkuje” indywiduala; jest specyficzną techniką władzy, która czyni z jednostek zarazem przedmioty i narzędzia swojego działania* (Foucault 1998, s. 167).

Twierdzić, że andragodzy zapominają o historycznym kontekście pojawienia się dyskursu *lifelong learning*, to teza nazbyt radykalna, jakkolwiek wydaje się czasami, że odwołujący się do owego kontekstu zarówno praktycy, jak i badacze teoretyczni traktują go zgoła nieproblematycznie: jako coś, na co wskazuje się automatycznie, a nie sięga „pod podszewkę” zjawiska, co mogłoby rzucić nieco światła na złowróżbne dzieje oraz społeczno-kulturalne konsekwencje przejmowania kontroli nad polityką oświatową przez agendy korporacyjnego, neoliberalnego, globalnego kapitalizmu, sprzęgniętego z powszechnie przyjętym etosem konsumpcji. Istotnie, dyskurs *lifelong learning* nie wziął się znikąd; pojawił się w krajach wspólnoty ekonomicznej OECD w historycznych warunkach szybkiej gospodarczej i społecznej zmiany wraz ze związanymi z nią obawami i niepewnościami dotyczącymi postępu globalizacji korporacyjnego kapitalizmu. Na tę nową sytuację państwa OECD zareagowały zaskakująco zgodnie z dyrektywami Banku Światowego, również żywotnie zainteresowanego ideą uczenia się przez całe życie, czego dowód mamy w dokumencie *Lifelong Learning in the Global*

Knowledge Economy: Challenges for the Developing Countries (World Bank, 2003). Odnajdujemy w nim następujące dezyderaty:

Możliwości uczenia się przez całe życie w coraz większej mierze stają się krytyczną kwestią dla krajów chcących zachować konkurencyjność w globalnej gospodarce opartej na wiedzy. Całociowe uczenie się jest edukacją dla gospodarki opartej na wiedzy (s. XIII).

Całociowe uczenie się to kluczowa umiejętność pozwalająca uczącym się konkurować ze sobą w globalnej gospodarce (s. 3).

Inwestowanie w kapitał ludzki jest kwestią o krytycznej wadze dla wzrostu gospodarczego (s. 4).

Uruchamiając rozliczne programy edukacji dorosłych i rozbudowując dyskurs całociowego uczenia się, w którego produkcję – co zawsze warto podkreślać – nader chętnie włączyły się nauki pedagogiczne, władza nie zajmowała się już tylko regulowaniem jednostek. Przeniosła także uwagę na możliwość pozbawionego przymusu zarządzania całą populacją jako zasobem, którego można używać i który można optymalizować tak, by stał się jeszcze efektywniejszą siłą produktywną – siłą produktywną w stopniu maksymalnym... bo całociowym. Czy nieszczęśni pracownicy przedsiębiorstw, o których opowiada przywoływana wcześniej Anna Lubrańska, to nie owe podmioty ujęte w system interpelacji u Louisa Althussera, których *ogromna większość maszeruje dobrze „całkiem sama”*, to znaczy *zgodnie z ideologią* (Althusser 2006, s. 27)? I ostatecznie, czyż jej wypowiedź – jak wiele innych tego typu wypowiedzi w andragogice polskiej – nie potwierdza słów Joanny Rutkowiak, że:

Wśród edukatorów wydaje się dominować przekonanie o względnej niezależności edukacji, co w kręgach nauczycielskich przybiera formę mitu o edukacji apolitycznej lub, ewentualnie, o jej uzależnieniach tylko cząstkowych, medialnych, środowiskowych, instytucjonalnych, psychologicznych i administracyjno-biurokratycznych, ale bez dostrzegania głębszych politycznych, ideologicznych i ekonomicznych całociowych uwikłań edukacji o zasięgu nie tylko fragmentarycznym, ale i ogólnokulturowym, nie tylko lokalnym, ale i globalnym (Rutkowiak 2010, s. 32).

Jak oddziałuje ideologia wraz z innym potężnym narzędziem władzy, jakim jest dyskurs? Gdy podmioty zinternalizują już regulacyjne spojrzenie władzy, tzn. gdy stanie się ono *de facto* zbędne, zaczną regulować same siebie, co oznacza, że *s a m e z a p r a g n ą* uczyć się przez całe życie. Zrozumieją przy tym, że są takimi uczniami, których uczenie się nigdy nie ma końca, nigdy nie jest kompletne. Andragodzy lubią podkreślać, że podążanie tą ścieżką to chwalebny, gdyż indywidualny i suwerenny, wybór ludzi – wolnych podmiotów, biorących odpowiedzialność za swoje uczenie się. Ale czy nie umyka im fakt, iż definiowanie nas jako autonomicznych i aktywnych obywateli poszukujących ponoć samospełnienia i samo-aktualizacji, by użyć sentymentalnego terminu Abrahama Masłowa i Carla Rogersa, jest całkowicie zgodne z polityczną filozofią neoliberalizmu, w ramach której związek między rządem a tymi, którymi się rządzi, na tym właśnie polega,

że ci ostatni o tyle są podmiotami swojego własnego życia, o ile praktykują wolność w formie dobrego zarządzania samymi sobą (zob. Burchell 1996)?

To głównie dzięki antyhumanistycznym analizom Foucault otworzyły się możliwości porzucenia tradycyjnych pytań o eksperymentowanie wolnej woli przez wolny, samosterowny podmiot. Zastępują je pytania inne: *jak, w jakich warunkach i za pomocą jakich form coś takiego jak podmiot może pojawić się w porządku dyskursu? [...] Krótko mówiąc, chodzi o to, by pozbawić podmiot roli fundamentu i źródła i analizować go jako zmienną i złożoną funkcję dyskursu* (Foucault 1999a, s. 218–219). Wielka szkoda, że pytań tych nie podejmuje się w polskich studiach nad edukacją dorosłych. W ten sposób uwikłanie ruchu *lifelong learning* w zarządzony przez władzę proces ustawicznej kapitalizacji siebie jako podmiotu przedsiębiorczego, elastycznego, zdolnego do szybkiej adaptacji, a więc gotowego na nieskończone poszukiwanie i podejmowanie pracy, pozostaje poza percepcją badaczy zajmujących się jego lansowaniem, podobnie jak nierozpoznany pozostaje przez nich problem skutków oddziaływania władzy mikro-fizycznej. Zasadniczym celem t e j modalności władzy – nie jakiejś fizycznej bytności, lecz raczej swoistej relacji sił – nie jest nakazywanie i zakazywanie, tudzież karanie, lecz maksymalizowanie skuteczności jednostek na potrzeby aparatu produkcyjnego społeczeństwa. *Władza jest produkcją zdolności, produkcją produktywności, produkcją jednostek* – podkreśla Foucault (2000b, s. 215). *Władza byłaby słaba i zapewne łatwo byłoby ją usunąć, gdyby sprowadzała się tylko do nadzorowania, śledzenia, zaskakiwania, zakazywania i karania; jednakże ona pobudza, tworzy, wytwarza; nie jest po prostu okiem i uchem; skłania do działania i mówienia* (Foucault 1999b, s. 290).

Przełom paradygmataczny? Tranzycja „od edukacji do uczenia się” jako... państwowa racja stanu

Nie jestem w pełni przekonany co do zasadności tezy – w Polsce spopularyzowanej przez Mieczysława Malewskiego (2010) – o paradygmatacznym przejściu w myśleniu o edukacji dorosłych od nauczania instytucjonalnego, przez uczenie się, do poznawania. W świetle diagnozy Habermasa mówiącej, że *w społeczeństwach nowoczesnych symbolicznie ustrukturuwany świat życia został już zepchnięty w nisze istniejące w systemowo usamodzielnionej strukturze społecznej i że został przez nią skolonizowany* (Habermas 2002, s. 563), nie może być mowy o całkowitym odłączeniu się całożyciowego uczenia się od systemu oświatowego i administracyjnego. Jak zauważa Peter Jarvis, *pojęcie uczenia się przez całe życie jest mocno dezorientujące z racji, iż łączy w sobie uczenie się indywidualne oraz instytucjonalne. [...] Lifelong learning obejmuje uczenie się społecznie zinstytucjonalizowane, odbywające się w ramach systemu edukacji, jak też to, które ma miejsce poza nim oraz indywidualne uczenie się w toku całego życia* (Jarvis 1993, s. 65).

Stąd też możemy obserwować ciągły konflikt rozgrywający się w obszarze planowania edukacji dorosłych. Sektory publiczne i państwo próbują przechylić „szalę” w kierunku jej pełnej wokacjonalizacji, w czym pomaga im hegemoniczny

dyskurs przedsiębiorczego zarządzania sobą, a także instytucje edukacji ustawicznej podporządkowane niemal w całości realizacji kursów praktycznych i zawodowych. Ale komponent wspólnotowy jest w samej idei edukacji dorosłych wciąż obecny. Na niego właśnie kładą nacisk różne organizacje pozarządowe, proponując formy uczenia się dla wyzwolenia i emancypacji, dla sprawiedliwości społecznej, zrównoważonego rozwoju, refleksji krytycznej. Taka edukacja oczywiście odbywa się wciąż pod auspicjami jakichś instytucji, rzecz jasna pozarządowych.

Przyjmując ów charakterystycznie szeroki zakres definicyjny całościowego uczenia się, a także mając w pamięci fakt, że w toku życia mamy do czynienia z wieloma procesami uczenia się, co wcale nie oznacza, że wszystkie one mają efekt oraz potencjał edukacyjny, tzn. nie zmieniają naszego zachowania tudzież naszego myślenia i pojmowania świata, zauważyć można, że edukacja pozaformalna i nieformalna, wiedza przyswajana z codzienności, mająca rzekomo służyć konstruowaniu i redefiniowaniu tożsamości, w skrócie – wszystkie obserwowane przez andragogów procesy uczenia się indywidualnego – wydają się mało przekonująco steoretyzowane. Mówiąc precyzyjniej: nawet jeżeli przyjmiemy, że dla osoby wykształconej możliwe i wskazane jest kontynuowanie edukacji, wciąż nie do końca wiemy, czemu dokładnie – poza oczywistym kontekstem instrumentalnego, technicznego zabiegania o uzyskanie nowych umiejętności i kompetencji (odpowiednio akredytowanych i certyfikowanych) zgodnego z neoliberalnym konstruktem *lifelong learning* – ów dodatkowy proces ma służyć. Indywidualnie, pozaformalnie i nieformalnie realizowanych procesów uczenia nie potrafimy różnicować i wartościować, gdyż nie posiadamy po temu kryteriów. Dlatego w przeciwieństwie do Ewy Przybylskiej nie sądzę, aby wzrost zainteresowania uczeniem się nieformalnym i pozaformalnym był aż tak pozytywnym trendem w porównaniu z edukacją formalną (Przybylska 2011, s. 63–64), skoro można pokazywać, że w istocie na obu płaszczyznach dominuje uczenie się rozumiane w kontekście ekonomicznym i instrumentalnym, a więc sprowadzone do sfery aktywności zawodowej. Ma prawo niepokoić fakt, że te nowsze, niosące obietnicę jakiejś zmiany, modele uczenia się są zupełnie – póki co – pozbawione normatywnego, pedagogicznego sensu. Sytuację tę doskonale rozjaśnia Krzysztof Maliszewski, którego wypowiedź przytoczymy tutaj szerzej. Autor słusznie protestuje przeciwko optymistycznemu ujęciu Carla Rogersa orzekającego, że *nigdy nie jesteśmy poza uczeniem się*. Następnie przeprowadza rozumowanie, w którym poddaje korekcie stanowisko M. Malewskiego:

Uświadomienie sobie tego – przynajmniej przez andragogów – doprowadziło podobno w latach 90. XX stulecia do zdecydowanej preferencji dla kategorii całościowego uczenia się (lifelong learning). Edukacja jako uczenie się przestaje być wyodrębnioną z życia aktywnością, a staje się integralną jego częścią jako refleksyjna interpretacja składników egzystencji w pracy, wśród najbliższych, w kontaktach towarzyskich, w stowarzyszeniach (Malewski 2010, s. 47, 57–58).

Przyznaję, że mam wątpliwości co do trafności takiego obrazu. Wydaje mi się, że dochodzi tu do milczącego podmienienia znaczeń – zamiennie dochodzi do głosu banalny, opisowy, techniczny sens terminu uczenie się i jego normatywny pedagogiczny sens, a w konsekwencji przemieszaniu ulega deskrypcja rzeczywistych praktyk społecznych i humanistycznego projektu. Nie sposób bowiem zaprzeczyć, że cokolwiek w życiu robimy, coś się w nas zmienia, chociażby tylko ilościowo (usłyszeliśmy nową informację, raz jeszcze utrwalając wykonaliśmy jakąś czynność etc.) i bez względu na etyczną ocenę efektów (można minimalizowanie wysiłku poznawczego i pozorowanie kompetencji, jakich uczniowie nabywają w szkole, nazwać „autentycznym uczeniem się”); i rzeczywiście trudno upierać się, że dzieje się to tylko w szkole czy na kursie i jedynie w formalnie wyznaczonym czasie. Ale to jest sens trywialny, który nie pozwala nam zachować krytycznego dystansu do tego, co robimy i co nazywamy „uczeniem się”, nie pozwala uchwycić „jałowych trajektorii”, na których człowiek w gruncie rzeczy się nie zmienia. Z dużo większym pożytkiem możemy posługiwać się tą kategorią, jeśli uwzględnimy jej normatywny charakter, pozwalający różnicować postawy. Mieczysław Malewski zdaje się mieć tego świadomość, kiedy pisze: „Całozyciowe uczenie się ma swoje rysy charakterystyczne – wymaga refleksyjności, autonomii, podmiotowości, autotzarządzania” (Maliszewski 2011, s. 34–35).

Co ciekawe, jeśli na tezę o przejściu od edukacji do uczenia się spojrzymy od strony systemu – rozdzielonego na (1) państwowy aparat administracyjny, kontrolowany przez władzę, i (2) gospodarkę, kierowaną przez medium pieniądza – okaże się, że przełom paradygmatyczny istotnie dokonaliśmy, z tymże obok generujących go impulsów ekonomicznych i kulturowych takich jak globalizacja inżynierowała go w pierwszej kolejności władza, tym razem pojęta za Foucault jako uzupełniająca bio-władzę (biologiczna kontrola całych populacji) i władzę pastoralną (władza „przewodników” dbających o nasze dobro – *vide* poradnictwo) r z a d o m y ś l n o ś ć (*gouvernementalité*) (Foucault 2000a).

Dalej pokażę, jak można łączyć także i tę koncepcję z dyskursem całozyciowego uczenia się jako strategią kolektywnego sprawowania władzy za pomocą technik i procedur służących kierowaniu ludzkim zachowaniem. Być może *lifelong learning* nabierze w ten sposób innego kolorytu. Obok wizji Komisji Europejskiej, w której jest ono *essential policy strategy for the development of citizenship, social cohesion, employment and for individual fulfillment* (European Commission, 2002, s. 4), postawić można pytanie, czy w rzeczywistości *lifelong learning* nie stanowi neoliberalnej racji stanu (Olssen 2008).

Przypomnijmy, dla jasności, że neoliberalizm to *doktryna ekonomiczna, w ramach której minimalizuje się państwo i jego rolę regulacyjną, a rynek uznaje się za fenomen stanowiący wszechogarniającą, ogólnie motywującą siłę regulacyjną, maksymalizującą zyski dla wszystkich* (Rutkowiak 2010, s. 15–16). Opiera się ona na założeniach ekonomicznych F.A. Hayeka i M. Friedmana, a więc *przeciwstawia się praktyce i koncepcji interwencjonizmu państwowego, zgodnie z którym opodatkowuje się wysokie dochody, zapewnia ludziom świadczenia socjalne i inwestuje*

w infrastrukturę dobra publicznego, dba o zasoby pieniądza w społeczeństwie i w ten sposób pobudza gospodarkę (tamże, s. 15). Dla edukacji neoliberalizm ma konsekwencje kolosalne, gdyż w pierwszym rzędzie przypisuje jej funkcje służebne wobec globalnego rynku. Edukacja ma służyć przygotowywaniu „elastycznych” pracowników.

Główną stawką w tej rozgrywce, jak można sądzić, jest zdjęcie z państwa części odpowiedzialności opiekuńczej wobec obywateli, którzy najlepiej sobie poradzą, gdy zadbają o siebie sami. Deregulacja rynku – proces nie tyle uruchomiony przez jego inherentne mechanizmy, co będący efektem konsekwentnej polityki publicznej (Olssen 2008, s. 38) – powoduje niestabilność i niepewność zatrudnienia, ale globalnemu biznesowi i kapitałowi zapewnia większą jeszcze wolność i mobilność. Straciłeś pracę? Szukasz i nie możesz znaleźć? Zwolnienia w twojej branży? Przedsiębiorstwo upadło, gdyż nie wytrzymało konkurencji? Cóż, winić możesz tylko siebie. Państwo socjalne się zwija; rząd a tym bardziej biznes nie biorą odpowiedzialności. Jesteś winny, ponieważ najwyraźniej nie jesteś wystarczająco mobilny, nie potrafisz się adoptować, a co najgorsze – najpewniej za mało się uczyłeś i nie chcesz uczyć się dalej. Jak przekonująco argumentuje Mark Olssen, strategia polityczna, reprezentowana przez *lifelong learning*, *rozluźnia prawne ograniczenia związane z warunkami pracy i zatrudnienia, szczególnie w kwestii zwolnienia z pracy. Przekłada się na propozycję zredukowania kontroli nad prawami pracowniczymi w kontekście stabilności zatrudnienia i ochrony pracy i wprowadza mechanizm pracowniczej adaptacyjności, który minimalizuje związki pracownika z miejscem pracy poprzez uczynienie jego kontraktu bardziej elastycznym* (tamże, s. 39). Widziana od strony zapewniania państwu i gospodarce elastycznych i szybko przystosowujących się do zmian pracowników, polityczna strategia *lifelong learning* wyłania się teraz jako Foucaultowska *technologia neoliberalnej rządomości, zapewniająca bezpośredni zysk głównym podmiotom ekonomicznym* (tamże, s. 40).

Cele nie tylko zawodowe – trzy wskazówki

(1) Można wątpić, jakoby zastąpienie edukacji procesem nieskończonego uczenia się oraz podmienienie pod zdobytą wiedzę tzw. umiejętności, kompetencji czy po prostu informacji miało jakikolwiek związek z rozwojem człowieka. Według Kazimierza Sośnickiego celem wychowania i edukacji jest właśnie rozwój, czyli zachodzenie *ciągu zmian prowadzących do nowego stanu fizycznego i psychicznego człowieka* (1964, s. 7). Ów nowy stan może być przez nas wartościowany, gdyż interesuje nas – przynajmniej pedagogów – *by pod względem swej wartości był on wyższy niż stan początkowy. Jeżeli proces wychowania osiąga nowy stan, wyższy pod względem swej wartości, to proces ten nazywamy r o z w o j e m* (tamże, s. 7–8). Jak zauważył Krzysztof Maliszewski w przytoczonym wcześniej fragmencie (2011), pojęcie uczenia się powinno zachować normatywny pedagogiczny sens, jako że wiąże się z szerszym projektem humanistycznym. Uczenie się

– jeśli ma być wartościowe – można określać w terminach rozwojowych i takie też postulowałbym kryterium jego wartościowania. Oznacza to, że rozpatrując procesy uczenia się i ich efekty, patrzymy na to, czy przynoszą one rezultat w postaci, by tak rzec, dorabiania się nowych zasobów tożsamości, osobowości, moralności, wrażliwości, rozumności – wymieniać można dalej – w którym to zestawie mieści się pojęcie, że *bardziej rozwinięty stan psychologiczny jest bardziej wartościowy lub odpowiedni niż stan mniej rozwinięty* (Kohlberg, Mayer 2000, s. 47).

Niestety, wydaje się, że w andragogice uczenie się, owszem, jest rozumiane jako proces (nieskończony...), ale brakuje w nim owego pedagogicznego rdzenia. Tymczasem w kontekście rozwoju u osób dorosłych także możemy mówić o postępowaniu po sobie kolejnych, wyższych stadiów. Wystarczy wziąć za przykład świadomość i samoświadomość, która *jest nie tylko „poznawcza”; jest ona moralna, estetyczna i metafizyczna; jest ona świadomością nowych znaczeń w życiu* (tamże, s. 61). O niczym takim nie może być mowy w andragogice tak długo, jak rozpatruje ona uczenie się jedynie jako wściekłą pogoń za dodatkowymi umiejętnościami i kompetencjami oraz efektywne nimi zarządzanie, aby utrzymać się w pracy lub pracę znaleźć (zob. Marianowska 2017, Śladek 2017). Takie uczenie się to niewiele więcej niż *fast food for the brain*, jak rzecz ujął jeden z krytyków zjawiska (Lambeir 2005, s. 354).

(2) Zostawmy wszelako progresywną koncepcję edukacji oraz wychowania i zapytajmy: czy rzeczywiście edukacja dorosłych i koncepcja całościowego uczenia się mają służyć jedynie rynkowi pracy? Jak pisze Olssen, *prawdziwe pytanie dotyczy tego, jak wypracować model uczenia się, które nie pozostaje na usługach neoliberalnego rozumu* (2008, s. 43). Tu napotykamy jednak problem: jeśli mamy rozważać cele edukacji dorosłych inne niż czysto zawodowe, musimy jakoś zadbać o ich n o r m a t y w n e ugruntowanie. Niestety, takie analizy są, według mojej wiedzy, niezwykle rzadkie. Można zasugerować, że włączenie i zastosowanie w polskich studiach nad edukacją dorosłych myśli Jürgena Habermasa uzupełni ten brak. Jego teoria działania komunikacyjnego oferuje na tym polu wiele możliwości.

(3) Zacytuję ponownie Marka Olssena, który dobrze wie, że brzmi w tym momencie naiwnie, bo nazbyt preskryptywnie, niemniej śmiało przedkłada swoją teleologię edukacji:

Rodzaj uczenia się, jakiego dzisiaj potrzebujemy, to taki, który orientuje się na przetrwanie, definiowane jako bezpieczeństwo i dobrobyt dla wszystkich. Kontynuowanie tradycji i obyczajów, które jednostkom pozwalają funkcjonować efektywnie jako członkom wspólnot, wymaga nie ciągłej akumulacji umiejętności i informacji dla rynku pracy, lecz konsekwentnego pogłębiania politycznej sztuki demokratycznego komunikowania się i negocjowania za pomocą umiejętności deliberowania, debatowania i uprawiania krytyki. Uczenie się musi odejść od koncepcji ilościowego gromadzenia umiejętności kognitywnych i metakognitywnych i objąć sobą jakościową transformację podmiotów poprzez ich aktywne zaangażowanie w procesy demokratyczne (Olssen 2008, s. 44).

Podoba mi się w tej wypowiedzi zwrócenie uwagi na umiejętność komunikowania się jako niezbędny element edukacji. O ile w świecie społecznym nikt raczej nie ma problemów z działaniem ukierunkowanym na założony rezultat – działaniem racjonalnym ze względu na cel, a więc instrumentalnym – o tyle działania komunikacyjne, o którym mówimy wtedy, *kiedy uczestnicy koordynują plany działania nie przez egocentryczną kalkulację szans sukcesu, lecz przez akty dochodzenia do porozumienia* (Habermas 1999, s. 473), jest czymś, czego na pewno trzeba się uczyć, skoro kompetencja i sama chęć osiągnięcia porozumienia co do czegoś w świecie, po pierwsze nie dla każdego jest oczywista, po wtóre, wydaje się społecznie zanikać. Jak twierdzi Stephen Brookfield, nie wszystkie nasze interakcje mogą posłużyć za przykład działania komunikacyjnego:

W społeczeństwie zdominowanym przez pieniądź i władzę spora część naszych komunikacji stanowi przeciwieństwo takiego działania. Ludzie mówią po to, by wyzyścić i zdominować drugiego, by usprawiedliwiać i popierać system, który legitymizuje dominację. Prawdziwe działanie komunikacyjne to w życiu rzadkość, coś co rozmyślnie trzeba propagować. Tutaj pojawia się zadanie dla edukacji dorosłych, tutaj działania edukatorów stają się istotne. [...] Dialogiczne uczenie się i nauczanie opiera się na idei, że dyspozycji do demokratycznego dyskusowania można nauczać i uczyć się (Brookfield 2010, s. 127–128).

Zrzucić maski

Do dziś nie potrafię zrozumieć, dlaczego niektóre rozważania z zakresu andragogiki, poradownictwa i ogólnie edukacji dorosłych podpiswane są pod namysł pedagogiczny, skoro wyraźnie nie mają niczego wspólnego z troską pedagogiczną. Hasło „zrzucić maski!”, zaczerpnięte z prozy Stephena Kinga (2009, s. 211), być może brzmi kampańowo, ale powinno być rozumiane jako wezwanie do samookreślenia się, skierowane do badaczy zajmujących się oświatą dorosłych. Jeśli chcą oni dalej sporządzać opisy aktywizacji czy mobilności zawodowej oraz adaptacji środowiskowej kapitału ludzkiego, to czy mają prawo określać się mianem andragogów i pedagogów? Prowadzone przez nich badania i publikowane teksty to wszakże pewna gałąź socjologii lub ekonomii, administracji lub zarządzania. To nie jest pedagogika. Choć, z drugiej strony patrząc, być może andragogika nie jest nauką pedagogiczną. Może nie chce nią być. Może szuka swojej własnej, bardziej niezależnej, tożsamości, bliższej, by tak rzec, inżynierii społecznej?

Aprecjacje

W innym artykule podkreślałem, że w żadnym wypadku nie można tracić z oczu kwestii otwarcia się andragogiki polskiej na myślenie krytyczne w sojuszu ze stanowiskami współczesnej filozofii i pedagogiki krytycznej oraz w zgodzie z porządkiem wartości i oglądem świata przyjmowanym na gruncie racjonalności komunikacyjnej i emancypacyjnej (Kruszelnicki 2015b, s. 38). Z braku miejsca

podam skrótowo tylko kilka przykładów stanowisk alternatywnych i krytycznych, lecz chcę zaznaczyć, że literatury wyłamującej się z dobrze już u nas ugruntowanej tradycji konformistycznego akceptowania stanu rzeczy, a także badań nad edukacją zorientowaną nie na kształcenie na rzecz rynku pracy, lecz na kształtowanie postaw obywatelskich i demokratycznych, jest w naszej andragogice więcej, choć zdaje się, że wciąż reprezentują one jedynie „nurt” w tej nauce, niczym jakaś osobliwa enklawa frekwentowana przez fantastów. Tak jakby nauka mogła n i e b y ć krytyczna!

Badacze tacy jak Ewa Kurantowicz i Adrianna Nizińska zwracają uwagę, że w instytucjach kształcenia ustawicznego oraz w nieformalnym i pozaformalnym uczeniu się dorosłych istnieją *nieobecne kategorie*, takie choćby jak *uznanie i upelnomocnienie* (Kurantowicz, Nizińska 2012, s. 93). Wiedzą oni, że uczenie się można traktować jako *narzędzie krytycznej analizy rzeczywistości, które służy demaskowaniu niesprawiedliwości, stosunków władzy i zależności, napędza roszczenia do świata bardziej sprawiedliwego, lepszego, podmiotowo zdefiniowanego i przekształcanego* (tamże). Także Mieczysław Malewski – sam dający dowody niejakiego dystansu wobec pedagogii całościowego uczenia się jako nowej formy kontrolowania całego ludzkiego życia i próby wpisania człowieka w konstrukcję wiecznego uczenia (2010, s. 207) – nie obawiał się postawić przed andragogiką innego wymogu, mianowicie pokazywania dorosłym uczącym się, jak *odkrywać związki między definicją swojej tożsamości i oddziaływaniem struktur społecznych, a także dostrzegać ich kolonizujący wpływ na treści konstytuujące ich samoświadomość* (Malewski 2010, s. 37. por. Kruszelnicki 2015b, s. 38). W jednym z najnowszych numerów „Edukacji Dorosłych” pojawił się świetny artykuł Beaty Cyboran poświęcony kształtowaniu lokalnej polityki publicznej w duchu partycypacji obywatelskiej (Cyboran 2017, por. Cyboran, Gierszewski 2014). Wcześniej instruktywnie pisała o tej kwestii Dorota Gierszewski w tekście o edukacji na rzecz demokratycznego społeczeństwa (2011), zaś ostatnio ukazało się całościowe opracowanie tej problematyki w książce jej autorstwa pod tytułem *Edukacja obywatelska w przestrzeni lokalnej* (Gierszewski 2017). Wymienione studia istotnie realizują ideały pedagogiki krytycznej, ponieważ pokazują, że edukacja naprawdę jest w stanie *wyposażać ludzi w wiedzę i kompetencje niezbędne do tego, by opierać się władzy i kontestować dostępne spektrum wyborów zapewniających rozwój ekonomiczny, polityczny, kulturalny, społeczny i intelektualny* (Giroux, Searls-Giroux 2004, s. 113).

Uwagi końcowe

Krytycyzm to jeden z najważniejszych wyznaczników postawy naukowej. To nie żaden luksus, na który możemy sobie pozwolić, gdy już należycie opiszemy społeczną rzeczywistość. Jest raczej na odwrót: społeczną rzeczywistość należy opisywać nie jako zbiór faktów do zaakceptowania, lecz jako zbiór interpretacji, za którymi kryć się mogą różnorakie interesy i mechanizmy dominacji. Dopiero gdy się je odkryje, objawi się w pełni janusowe oblicze idei całościowego uczenia się,

cała jej ambiwalencja i pokrętność, przewrotnie pedagogiczny charakter skrytych za nią strategii władzy, które *nie tylko kontrolują, podporządkowują, dyscyplinują, normalizują i reformują jednostki, lecz także czynią je inteligentniejszymi, mądrzejszymi, szczęśliwszymi, cnotliwszymi, zdrowszymi, bardziej produktywnymi, potulnymi, przedsiębiorczymi, spełnionymi, wyżej się oceniającymi, upelnomocnionymi* (Rose 1999, s. 12).

Tylko jako nauka krytyczna andragogika będzie w stanie *uchronić siebie i społeczeństwo przed bezkrytycznym zajmowaniem się tym, co istnieje i przed utrwalaniem tego w sposób naiwny, choć środkami naukowymi* (Habermas 1983, s. 354).

Bibliografia

1. Althusser L. (2006), *Ideologia i aparaty ideologiczne państwa*. Przeł. A. Staroń. Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej, Uniwersytet Warszawski. Pobrane z: <http://marksizm.edu.pl/wydawnictwa/wspolczesna-mysl-marksistowska/louis-althusser/ideologie-i-aparaty-ideologiczne-panstwa>.
2. Brookfield S. (2010), *Learning Democratic Reason: The Adult Education Project of Jürgen Habermas*. W: M. Murphy, T. Fleming (red.), *Habermas, Critical Theory, and Education*. Routledge: New York.
3. Burchell G. (1996), *Liberal Government and Techniques of the Self*. W: A. Barry, T. Osborne N.S. Rose (red.), *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism and Rationalities of Government*. The University of Chicago Press: Chicago.
4. Cooper B. (2010), *Educating Social Workers for Lifeworld and System*. W: M. Murphy, T. Fleming (red.), *Habermas, Critical Theory, and Education*. Routledge: New York.
5. Cyboran B. (2017), Kształtowanie lokalnej polityki publicznej w duchu partycypacji obywatelskiej jako przestrzeń doświadczania dorosłości, *Edukacja Dorosłych*, nr 1.
6. Cyboran B., Gierszewski D., (2014), Przestrzenie uczenia się dorosłych w ramach rewalizacji społecznej, *Studia Dydaktyczne*, nr 26.
7. Edwards R. (2008), *Actively Seeking Subjects?*. W: A. Fejes, K. Nicoll (red.), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. Routledge: New York.
8. Faure E. (1975), *Uczyć się, aby być*, PWN: Warszawa.
9. European Commission (2002), *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*, Brussels.
10. Foucault M. (1980), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. Edited. by C. Gordon, transl. C. Gordon et. al. Pantheon Books: New York.
11. Foucault, M. (1998), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Przeł. T. Komendant. Aletheia: Warszawa.
12. Foucault M. (1999a), *Czym jest autor?*. Przeł. M. P. Markowski. W: tenże, *Powiedziane, napisane. Szaleństwo i literatura*. Wybór i opracowanie T. Komendant, Aletheia: Warszawa.
13. Foucault M. (1999b), *Żywoty ludzi niegodziwych*. Przeł. M.P. Markowski. W: tenże, *Powiedziane, napisane. Szaleństwo i literatura*. Wybór i opracowanie T. Komendant. Aletheia, Warszawa.
14. Foucault M. (2000a), „Rządomyślność”. W: tenże, *Filozofia, historia, polityka. Wybór Pism*. Wybór i opracowanie L. Rasiński. Przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, PWN: Warszawa – Wrocław.

15. Foucault M. (2000b), *Seksualność i władza*. W: tenże, *Filozofia, historia, polityka. Wybór Pism*. Wybór i opracowanie L. Rasiński. Przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, PWN: Warszawa – Wrocław.
16. Foucault M. (2002), *Porządek dyskursu*. Wykład inauguracyjny wygłoszony w Collège de France 2 grudnia 1970. Słowo-obraz-terytoria: Gdańsk.
17. Gierszewski D. (2011), Edukacja na rzecz demokratycznego społeczeństwa. *Edukacja Dorosłych*, nr 2.
18. Gierszewski D. (2017), *Edukacja obywatelska w przestrzeni lokalnej*. Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego: Kraków.
19. Giroux H., Searls-Giroux S. (2004), *Take Back Higher Education. Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*. Palgrave Macmillan: New York.
20. Habermas J. (1983), *Krytyczne i konserwatywne zadania socjologii*. W: tenże, *Teoria i praktyka*, wybór i opracowanie S. Krasnodębski. Przeł. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, PIW: Warszawa.
21. Habermas J. (1999), *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1. Przeł. A.M. Kaniowski. PWN: Warszawa.
22. Habermas J. (2002), *Teoria działania komunikacyjnego* T. 2. Przeł. A.M. Kaniowski. PWN: Warszawa.
23. Jarvis P. (1993), *Adult Education and the State: Towards a Politics of Adult Education*. Routledge: New York – London.
24. Joldersma C.W., Deakin Crick R. (2010), *Citizenship, Discourse Ethics and an Emancipatory Model of Lifelong Learning*. W: M. Murphy, T. Fleming (red.), *Habermas, Critical Theory, and Education*. Routledge: New York.
25. King S. (2009), *Łśnienie*, przeł. Z. Zinserling. Prószyński i S-ka: Warszawa.
26. Kohlberg L., Mayer R. (2000), *Rozwój jako cel wychowania*. Przeł. P. Kwieciński i A. Nalaskowski. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o edukacji*. IBE: Warszawa.
27. Kostyło H. (2012), Rekonstrukcjonizm społeczny: wzajemność oddziaływań kultury i edukacji. *Forum Oświatowe*, nr 2.
28. Kruszelnicki W. (2015a), Znaczenie teorii krytycznej dla uczenia się i nauczania dorosłych. *Edukacja Dorosłych*, nr 2.
29. Kruszelnicki W. (2015b), Lifelong learning i poradzoznawstwo w perspektywie krytycznej: pedagogie konformizmu i rządomyślności. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja* 2015, nr 1.
30. Kurantowicz E., Nizińska A. (2012), *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia Ustawicznego*. Wydawnictwo Naukowe DSW: Wrocław.
31. Lambeir B. (2005), Education as Liberation: The Politics and Techniques of Lifelong Learning. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 37.
32. Lubrańska A. (2014), Edukacja dorosłych w aspekcie rozwoju zawodowego i realiów współczesnego rynku pracy. *Edukacja Dorosłych*, nr 2.
33. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w Andragogice*. Wydawnictwo Naukowe DSW: Wrocław.
34. Maliszewski K. (2011), Implozja przestrzeni uczenia się. *Edukacja Dorosłych*, nr 2.
35. Marianowska A. (2017), Doświadczenie mobilności w programie Erasmus a szanse na rynku pracy. Przegląd międzynarodowych raportów. *Edukacja Dorosłych*, nr 2.
36. Mills S. (2004), *Discourse*. Routledge: London.

37. Olssen M. (2008), *Understanding the Mechanisms of Neoliberal Control: Lifelong Learning, Flexibility and Knowledge Capitalism*. W: A. Fejes, K. Nicoll (red.), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. Routledge: New York.
38. Przybylska E. (2011), Tendencje w europejskiej edukacji dorosłych. *Kultura i Edukacja*, nr 1.
39. Rose N.S. (1999), *Inventing our Selves: Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge University Press: Cambridge – New York.
40. Rutkowiak J. (2010), *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, [w:] J. Rutkowiak, E. Potulicka, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls: Kraków.
41. Śladek A. (2017), Kompetencje potrzebne studentom w okresie podwójnej tranżycji: na rynek pracy i w dorosłość. *Edukacja Dorosłych*, nr 2.
42. Sośnicki K. (1964), *Istota i cele wychowania*. Nasza Księgarnia: Warszawa.
43. Torres C.A. (2013), *Political Sociology of Adult Learning*. Sense Publishers: Rotterdam.
44. UNESCO (Institute for Lifelong Learning), (2009), *Global Report on Adult Learning and Education*, Hamburg.
45. World Bank, 2003. *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for the Developing Countries. A World Bank Report*. The International Bank for Reconstruction and Development: Washington D.C.

Adult Education and Lifelong Learning Between System and Lifeworld. Critical Interventions

Key words: adult education, lifelong learning, social theory of Jürgen Habermas, models of adult vocational education

Abstract: The reckless promotion of competency-based education and training and the imposition of regulatory curriculum standards go hand in hand with similar attitudes among adult education scholars and experts who increasingly back off from envisaging adult learning as an area of human interaction where pedagogy finds its humanistic meaning and significance and where communicative rationality can be enacted and taught. Out of three basic interests of human knowledge and cognition – technical, practical and critical – adult education of our time tends to opt for realising only the technical one. This is due to the colonisation of the lifeworld by the imperatives of the system (Habermas) which remains blind to a human interest in self-formation, autonomy, emancipation, and gaining critical awareness. As the lifeworld system is colonised, there emerge autonomous subsystems, such as global economies, markets, media, and business corporations. Operating relatively independently of state and democratic control, they impose instrumental rationality in sectors of key importance for viable democracy and subject education to its interests and standards. Through the use of manifold technologies of micro-power (Foucault), people are now “condemned to learn” – only to make profits, if not to subsist in uncertain times.

Dane do korespondencji:

Dr Wojciech Kruszelnicki

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Uniwersytet Śląski

ul. Grażyńskiego 53

40-126 Katowice

e-mail: wokrusz@gmail.com

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

Joanna Golonka-Legut

MUZYKA POPULARNA JAKO ŹRÓDŁO REFLEKSJI NAD DOROSŁOŚCIĄ. ALBUM *THE DARK SIDE OF THE MOON* GRUPY PINK FLOYD JAKO DROGA DO (Z)ROZUMIENIA ISTOTY DOROSŁOŚCI I PRZYGOTOWANIA SIĘ DO NIEJ

Słowa kluczowe: dorosłość, nieformalne uczenie się, kultura popularna, muzyka popularna, edukacja dorosłych.

Streszczenie: Problematyka niniejszego artykułu wpisuje się w nurt rozważań dotyczących rozumienia kultury popularnej jako obszaru uczenia się człowieka dorosłego. Przedstawione treści odnoszą się bezpośrednio do postrzegania muzyki popularnej jako źródła refleksji nad podstawową kategorią andragogiczną – dorosłością. Natomiast punktem odniesienia jest refleksja nad albumem muzycznym *The Dark Side of the Moon* grupy Pink Floyd, który jest postrzegany jako droga (jedna z dróg) do (z)rozumienia istoty dorosłości i przygotowania się do niej.

Intencją przygotowanego tekstu jest nie tylko chęć podzielenia się własnymi przemyśleniami dotyczącymi wyżej wymienionej tematyki, ale przede wszystkim zainteresowanie czytelników albumem *The Dark Side of the Moon* grupy Pink Floyd i zaproszenie ich do refleksji nad dorosłością – refleksji zainspirowanej muzyką.

Wstęp

Pomimo licznych opracowań i badań nad dorosłością andragodzy nieustannie poszukują odpowiedzi na pytania: czym jest dorosłość? jakie są jej granice? kim jest człowiek dorosły? co konstituuje kategorię dorosłości? Aktywności poznawcze, które podejmują badacze, aby „zbliżyć się” do zrozumienia fenomenu dorosłości są o tyle istotne, iż bezpośrednio odnoszą się do zagadnień dotyczących procesu przygotowania się do dorosłości, doświadczania dorosłości, uczenia się w dorosłości, czy też edukacji dorosłych (zob. m.in. Glanc 2011, Małewski 2013,

Dubas 2015, Świtalski 2015). Kategoria dorosłości, jak zauważa Mieczysław Malewski (2013), jest jednak wciąż nieuchwytna i „kłopotliwa”. Taką sytuację można jednak postrzegać w kategoriach wyzwania naukowego, traktując namysł nad dorosłością jako nieustannie intrygującą aktywność poznawczą.

Podjmując refleksję nad dorosłością, chciałabym także zwrócić uwagę, iż na przestrzeni kilkunastu lat można dostrzec swego rodzaju poszerzenie się zakresu obszarów badań, które łączy się z podejmowaniem przez badaczy wyzwań poznawczych o charakterze multidyscyplinarnym, interdyscyplinarnym, czy też transdyscyplinarnym. I tak, we współczesnych badaniach andragogicznych, jednym z ważniejszych kontekstów teoretycznych i badawczych jest dostrzeżenie potencjału edukacyjnego codzienności, czego efektem jest widoczny rozwój badań poświęconych edukacji nieformalnej.

W takiej perspektywie interesującym poznawczo obszarem uczenia się jest kultura popularna, która będąc wytworem i składnikiem życia codziennego człowieka, stanowi swego rodzaju reprezentacje (mikro)światów społecznych stając się źródłem ich (roz)poznawania i rozumienia (zob. np. Melosik, Szkudlarek 2010, Jakubowski 2016).

Z kolei jednym z ważniejszych obszarów kultury popularnej (aczkolwiek słabo eksplorowanym na gruncie badań andragogicznych) jest muzyka popularna – rozumiana jako *fenomen społeczno-kulturowy* (zob. Jeziński 2011); *ekspresyjna forma rozrywki, często niosąca ze sobą ogromny ładunek emocji, będąca miejscem wyrażania i kształtowania postaw społecznych* (Jakubowski 2001, s. 33); forma interakcji jednostki z codziennością.

W kontekście tych rozważań chciałabym bliżej przyjrzeć się muzyce popularnej z perspektywy myślenia o niej jako źródle refleksji nad dorosłością. Próba (roz)poznania poznawczego potencjału muzyki popularnej zostanie dokonana z perspektywy analizy i interpretacji konkretnego dzieła muzycznego – albumu *The Dark Side of the Moon* grupy Pink Floyd¹. W ten sposób będę starała się ukazać wskazane dzieło jako przestrzeń rozważań nad istotą dorosłości, jej doświadczaniem, wartościami w nią wpisanymi. Artykuł powstał w ramach realizacji projektu badawczego *Muzyka popularna jako przestrzeń edukacji nieformalnej – perspektywa andragogiczna*².

¹ Pink Floyd – angielski zespół rockowy założony w Londynie w 1965 roku. Lata działalności: 1965–1996, 2005, 2012–2014. Twórczość zespołu klasyfikowana jest jako: rock psychodeliczny, rock progresywny, art rock. Podstawowy skład: Roger Waters, Richard Wright, Nick Mason, Syd Barrett, David Gilmour. Oficjalna strona zespołu: <http://www.pinkfloyd.com>.

² Projekt sfinansowany został ze środków na badania statutowe z dotacji na prowadzenie badań naukowych lub prac rozwojowych oraz zadań z nimi związanych, służących rozwojowi młodych naukowców oraz uczestników studiów doktoranckich Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego w 2017 r. Informacje na temat projektu znajdują się na stronie: www.music.edu.pl.

Dorosłość i przygotowanie się do dorosłości – rozumienie podstawowych pojęć

W literaturze andragogicznej można wskazać kilka podejść rozumienia dorosłości (akceptowanych i cieszących się popularnością wśród andragogów). Jednym z nich jest rozumienie dorosłości jako: 1) stanu społecznego (m.in. stanowisko Włodzimierza Szewczuka, Cyrila O. Houle); 2) procesu rozwoju psychicznego (m.in. ujęcie Malcolma S. Knowlesa, Franciszka Urbańczyka); 3) procesu społeczno-kulturowego (m.in. koncepcja Roberta Havighursta, Patrycji Cross)³.

Innego rodzaju ujęcie dorosłości proponuje Olga Czerniawska (1996), która wskazuje dwa wymiary dorosłości: obiektywny i subiektywny. W takiej perspektywie dorosłość w sensie obiektywnym wyznaczana jest przez role społeczne pełnione przez jednostkę, normy, wiek kalendarzowy i biologiczny. Z kolei postrzeganie dorosłości w sensie subiektywnym łączy się z podmiotowym, indywidualnym samookreśleniem samego siebie przez jednostkę jako osoby dorosłej. Co ważne, punktem odniesienia dla kształtowania się tożsamości człowieka dorosłego jest umiejętność dokonywania wyboru wartości moralnych, filozoficznych, politycznych i swojego miejsca w świecie (Czerniawska 2007).

Wartościową koncepcją jest także rozumienie dorosłości na dwóch poziomach (skalach epistemologicznych) (Malewski 2013). Pierwszy, jest związany z postrzeganiem dorosłości w kategoriach opisowych (*Jaki jest człowiek dorosły?*) oraz normatywnych (*Jaki powinien być człowiek dorosły?*). Drugi, odnosi się do dookreślenia dorosłości przez pryzmat dwóch stanowisk: realistycznego (*Jacy są ludzie dorośli? Jakimi ludzie dorośli chcą być?*) oraz konstruktywistycznego (*Jakimi ludzie dorośli mogą być? Jakimi ludzie dorośli powinni być?*). Przyjmując taką perspektywę, Mieczysław Malewski (2013) dookreśla cztery aspekty kategorii *dorosłość*. Są nimi: 1) rozumienie dorosłości przez pryzmat stałych, uniwersalnych, obiektywnych cech, którymi nosicielami są dorośli – ujęcie realistyczne/opisowe; 2) postrzeganie dorosłości jako zbioru pożądanых cech i właściwości człowieka/definiowanie atrybutów dorosłego w perspektywie wzoru osobowego uznanego w danym społeczeństwie – ujęcie realistyczne/normatywne; 3) dookreślenie dorosłości jako procesu biograficznego bezpośrednio związanego z rozwojem fizycznym, psychicznym i społecznym jednostki i dookreślanego przez kulturę – ujęcie konstruktywistyczne/dynamiczne/podmiotowe/opisowe; 4) ujęcie dorosłości jako ideału rozwojowego – ujęcie konstruktywistyczne/dynamiczne/podmiotowe/normatywne (Malewski 2013).

Znajomość różnych podejść jest o tyle ważna, iż pozwala na dookreślenie własnej perspektywy poznawczej, co z kolei wyznacza kierunek (roz)poznawania kategorii dorosłości, jak również orientuje myślenie dotyczące tego, w jaki sposób może przebiegać przygotowanie się do jej doświadczania.

³ Poszczególne stanowiska zostały omówione m.in. w podręczniku autorstwa M. Malewskiego *Andragogika w perspektywie metodologicznej* (Malewski 1991).

Myśląc o muzyce popularnej jako źródle refleksji nad dorosłością – zarówno z perspektywy poszukiwania w dziełach muzyki popularnej istoty dorosłości, jak i w kontekście wykorzystania muzyki popularnej do inicjowania refleksyjnego i krytycznego myślenia o (własnej) dorosłości – pojęcie to rozumiem przez pryzmat procesu „stawania się osobą dorosłą” oraz „procesu doświadczania własnej dorosłości”. Jest to zatem *proces permanentnego doskonalenia się w roli człowieka dorosłego, dojrzewania do pełnej dorosłości, będąc już formalnie dorosłym* (Dubas 2015, s. 11). Istotą takiego podejścia jest możliwość ciągłego (roz)poznawania przez jednostkę (własnej) dorosłości, co może być związane zarówno z przygotowaniem się do dorosłości, jak i doświadczaniem własnej dorosłości na różnych jej etapach i w rozmaitych sytuacjach życiowych. W takim rozumieniu *dorosłość* może być postrzegana jako *doświadczenie indywidualne* – rozumiane z perspektywy formy niedokonanej, czyli doświadczania⁴.

W takiej perspektywie warto także zwrócić uwagę na specyfikę *procesu przygotowania do dorosłości*. Powinien być on bowiem także postrzegany jako *indywidualny proces całościowy*, obejmujący zarówno etap wkraczania w dorosłość, jak i jej doświadczania w biegu życia. Takie podejście jest zatem bliskie rozumienia przygotowania do dorosłości jako edukacji ukierunkowanej na dorosłość, która *obejmuje aspekty edukacji szkolnej, pozaszkolnej i nieformalnej (uczenia się w »nurcie życia«), zawiera się w całościowym uczeniu się, oznacza edukację o dorosłości jako wiedzę o dorosłości, edukację do dorosłości jako przygotowanie do dorosłości, edukację w dorosłości jako towarzyszenie i wspieranie w rozwoju człowieka dorosłego* (Dubas 2015, s. 11–12).

Zarysowane powyżej podejście, w moim przekonaniu, łączy się z myśleniem o kulturze popularnej jako ważnym obszarze edukacji nieformalnej i postrzeganiem muzyki popularnej jako drogi do (z)rozumienia istoty dorosłości i przygotowania się do niej. Jak wskazuje bowiem Witold Jakubowski (2001), *właśnie muzyka (...) jest jednym z najciekawszych obszarów kultury popularnej* (s. 33). W takiej perspektywie interesującym zagadnieniem jest dostrzeżenie istoty muzyki popularnej z perspektywy andragogicznej.

Muzyka popularna w refleksji andragogicznej

Muzyka stanowi istotny aspekt zarówno indywidualnego doświadczenia życiowego, jak i doświadczeń zbiorowych. Stanowi także element ludzkiej tożsamości i pamięci zbiorowej, wyrażając się poprzez wspólnotowe działania nakierowane na muzykę (zob. Jabłońska 2014). Może być ona również postrzegana jako forma kulturowej ekspresji, źródło refleksji nad relacją: człowiek–świat, a także obszar wychowania, socjalizacji, czy też uczenia się człowieka w biegu życia. Tym

⁴ Zgodnie z definicją słownikową „doświadczać” (forma niedokonana) oraz „doświadczyć” (forma dokonana) oznacza „»doznać czegoś, zaznać, odczuć, przejść przez coś«” (Szymczak, 1978, s. 440).

samym analizy prowadzące do zrozumienia jej fenomenu (w różnych kontekstach i w zróżnicowanych perspektywach) stanowią ważny obszar działań poznawczych i badawczych.

W literaturze naukowej, w szczególności w obszarze: literatury, kulturoznawstwa muzykologii, socjologii, antropologii, psychologii, czy też studiów kulturowych odnajdujemy opracowania na tematy dookreślające relacje: muzyka popularna – kultura (m.in. Burszta 2005); muzyka popularna – życie społeczne (m.in. Jabłońska 2014); muzyka popularna – działalność polityczna o ideologicznym charakterze (m.in. Jeziński 2011). Badaczy interesuje również estetyka muzyki popularnej. Z kolei w pedagogice uwaga badaczy koncentruje się głównie na relacji, jakie zachodzą między wychowaniem i sztuką oraz rolą muzyki w procesie wychowania i socjalizacji dzieci i młodzieży (m.in. Olbrycht 1987; Szuman 1990, Sacher 2012). Myślenie o niej rozwija się w perspektywie refleksji nad kulturą popularną i edukacją (Jakubowski 2001; Melosik, Szkuclarek 2010; Jakubowski 2011). Chociaż, co należy podkreślić, pedagogika boryka się z problemem muzyki popularnej, akceptacją jej obecności w dyskursie edukacyjnym.

Podejmowane przez teoretyków i praktyków refleksje nad muzyką popularną obarczone są jednak trudnością w jej definiowaniu. Muzykolog i kulturoznawca, Grzegorz Piotrowski (2016), wprost zadaje pytania: *Co jednak muzykę popularną wyróżnia? Gdzie przebiegają jej granice? Czy ma ona własną, choćby płynną tożsamość?* (s. 7). Jednocześnie autor wskazuje, iż po ponad trzydziestu latach poszukiwań wciąż nie jest możliwe wskazanie jednoznacznej definicji muzyki popularnej. Jest ona bowiem *zarazem zjawiskiem – współczesnym, ale mającym też bogatą historię – jak i pewnym wyobrażeniem czy konstruktem w ramach zachodnioeuropejskiej (i globalnej) mentalité. Jest muzyczna i pozamuzyczna, uwikłana w różne dyskursy (kulturowe, artystyczne, społeczne, polityczne, ideologiczne itd.), »heteronomiczna z samej swej natury« i bardzo zróżnicowana* (s. 8).

Poglądy G. Piotrowskiego są bliskie mojemu myśleniu o muzyce popularnej. Jednocześnie przyjmują także stanowisko Dominica Strinati (1998), który wskazuje, iż *granice między kulturą popularną i sztuką, albo między kulturą masową, wyższą i ludową, ulegają ciągłemu rozmywaniu, zmianie i ponowoczesnemu nakreśleniu* (s. 47), jak i punkt widzenia Noël Carroll, która twierdzi, iż *nie ma żadnych podstaw o charakterze formalnym, strukturalnym, funkcjonalnym czy ontologicznym, które pozwalałyby odróżnić sztukę popularną lub masową od innych rodzajów sztuki, np. od sztuki wysokiej* (Bokiniec 2007, s. 100–101). Stąd też myślenie o muzyce w kategoriach: muzyka klasyczna – poważna, wartościowa, oryginalna, twórcza; muzyka popularna – prosta, przystępna, estetycznie bezwartościowa, wulgarna, demoralizująca jest zbytnim uproszczeniem (por. Jakubowski 2001).

W rezultacie – jako andragog – muzykę popularną utożsamiam z różnego rodzaju gatunkami muzyki współczesnej, które mogą być fundamentem lub elementem znaczącego dla jednostki doświadczenia życiowego, odgrywać istotną rolę w procesie kształtowania się tożsamości człowieka, dookreślać relacje: człowiek

– świat, inicjować do refleksyjnego, krytycznego i twórczego myślenia. Przyjęty przeze mnie kierunek myślenia o muzyce jest dla mnie o tyle inspirujący, iż w andragogice wielostronne badanie muzyki popularnej – (roz)poznawanie potencjału edukacyjnego muzyki popularnej w perspektywie procesu całościowego uczenia, ekspresji i kształtowania się tożsamości człowieka dorosłego, jak również analiza możliwości, jakie daje muzyka popularna w pracy z człowiekiem dorosłym – zdecydowanie ma charakter niszowy. Wprawdzie, co należy podkreślić, badacze dostrzegają edukacyjny wymiar działalności muzycznej dorosłych (m.in. Semków 1990; Litawa 2014), niemniej, aktywności poznawcze ukierunkowane na wielokierunkowe (roz)poznawanie edukacyjnego potencjału muzyki popularnej czy też (roz)poznawanie jej jako obszaru nieformalnego uczenia się są incydentalne.

Być może taka sytuacja jest związana ze „złą sławą” muzyki popularnej. W tradycyjnym rozumieniu bowiem nauką badającą muzykę oraz wszelkie przejawy kultury muzycznej jest muzykologia, która do końca lat siedemdziesiątych ignorowała muzykę popularną, wyłączając ją z badań muzykologicznych (zob. Kasperski 2010). Należy jednak zwrócić uwagę, iż w obrębie tej dyscypliny badaczy interesuje jednak przede wszystkim estetyka muzyki, która dla badaczy reprezentujących nauki społeczne czy humanistyczne odgrywa znaczenie peryferyjne. Stąd też, jak zauważa Simon Frith (2011), *nasza recepcja muzyki, nasze oczekiwania wobec niej nie tkwią w samej muzyce. Dlatego właśnie tak wiele muzykologicznych analiz muzyki popularnej jest chybionych: ich przedmiot badań, dyskursywny tekst, jaki konstruują, to nie jest tekst, którego ktokolwiek inny słucha* (s. 33–34).

Stąd też, mając na uwadze aspekt edukacyjny czy też społeczny muzyki popularnej (aspekty pozamuzyczne), istotne znaczenie dla jej badania odgrywają nie tyle teorie i narzędzia wywodzące się z muzykologii, co z kulturoznawstwa, socjologii, politologii. W takiej perspektywie podstawowym układem odniesienia mogą być studia kulturowe, które posługując się wieloma dyskursami, zwracają uwagę na *istotność aspektów kultury masowej i elementów życia codziennego jako czynników definiujących kulturę w ogólnym rozumieniu i, tym samym, dookreślających tożsamość jednostki* (Jeziński 2011, s. 36). Z punktu widzenia badań nad procesami uczenia się/edukacją człowieka dorosłego istotne jest jednak umiejscowienie muzyki popularnej w badaniach realizowanych przez badaczy – andragogów.

Muzyka popularna jako źródło refleksji nad dorosłością z perspektywy projektu *Muzyka popularna jako przestrzeń edukacji nieformalnej – perspektywa andragogiczna*

Odnosząc się zatem do relacji: muzyka popularna – edukacja; muzyka popularna – uczenie się, można wyróżnić dwie podstawowe płaszczyzny poznania. Pierwsza odnosi się do (roz)poznawania potencjału edukacyjnego muzyki popularnej w życiu jednostki (badanie „muzycznych”, indywidualnych doświadczeń dorosłych). Druga, do (roz)poznawania znaczeń oraz poszukiwania interpretacji

treści dzieł muzyki popularnej – utworów, płyt, teledysków muzycznych. Każda z nich dotyczy badania „muzycznych” i „pozamuzycznych” treści. Obie odnoszą się do dwóch perspektyw – twórcy i odbiorcy. W rezultacie utwór muzyczny może być rozumiany jako: proces twórczy, dialog z rzeczywistością/codziennością, wyraz postaw i wyznawanych wartości, zwierciadło odbijające namiętności, myśli, lęki, możliwości i potrzeby człowieka (perspektywa twórcy) oraz jako medium edukacyjne – źródło wiedzy o rzeczywistości społecznej, źródło samowiedzy jednostki, doświadczenie edukacyjne, doświadczenie estetyczne (perspektywa odbiorcy) (por. Jakubowski 2001). To, co należy jednak podkreślić, myśląc o badaniu muzyki popularnej w obszarze andragogiki, to nadrzędną rolę odbiorcy w procesie generowania znaczeń (Jakubowski 2011). Tym samym punktem wyjścia wielokierunkowych analiz jest to, w jaki sposób jednostka wartościuje dane dzieło (jakie nadaje mu znaczenie). W rezultacie różnorodne gatunki muzyki czy też pojedyncze dzieła – albumy, *utwory, mogą zmieniać swe dyskursywne znaczenia, mogą przekraczać pozornie sztywne granice kulturowe* (Frith 2011, s. 58).

W takim rozumieniu funkcjonowanie muzyki popularnej jako przedmiotu badań andragogicznych zbliża badania muzyki popularnej do założeń metodologicznych, które pozwoliłyby na rozpoznawanie (ukrytych) sensów, poszukiwanie znaczeń, rozumienie (będące następstwem interpretacji), krytyczną i samokrytyczną refleksję, czy też krytyczny dialog. Przyjęcie takiej perspektywy wiąże się natomiast z wyborem podejść wywodzących się z nurtu humanistycznego, które to odnoszą się do realizacji badań jakościowych.

Potrzeba włączenia andragogicznych badań muzyki popularnej w przestrzeń badań jakościowych pozwala nie tylko na realizację powyżej zasygnalizowanych, ogólnych celów poznania naukowego, ale także umożliwia badaczowi przyjęcie podmiotowej roli w procesie (roz)poznawania świata społecznego/świata kultury. Stąd też może być on zarówno wewnętrznym obserwatorem badanej rzeczywistości, jej tymczasowym uczestnikiem (paradygmat interpretatywny), jak i krytykiem, osobą aksjologicznie zaangażowaną, dążącą do wywołania zmian w rzeczywistości badanej (paradygmat krytyczny) (zob. Malewski 1998, s. 27–40; Pryszmont-Ciesielska 2008, s. 48–55). W takiej sytuacji całość procesu badawczego „wykracza poza technologiczne procedury warsztatu naukowego w kierunku otwartości, innowacyjności i krytycyzmu” (Malewski, 2017, s. 105).

Projektem badawczym, w którym muzyka popularna jest utożsamiana z pełnowartościową przestrzenią edukacji nieformalnej był realizowany przeze mnie od czerwca 2017 roku do marca 2018 roku projekt „Muzyka popularna jako przestrzeń edukacji nieformalnej – perspektywa andragogiczna”. Celami głównymi zrealizowanego przedsięwzięcia badawczego było: 1 – (Roz)poznanie potencjału edukacyjnego muzyki popularnej w życiu człowieka dorosłego z perspektywy indywidualnych doświadczeń; 2 – Wskazanie naukowych interpretacji znaczących dla jednostki dzieł muzyki popularnej z perspektywy andragogicznej. Badania zostały wpisane w orientację jakościową. Jako tradycję poznawczą przyjęto

paradygmat interpretacyjny i krytyczny. Projekt został zrealizowany na dwóch poziomach: 1 – przeprowadzenie wywiadów z miłośnikami muzyki; 2 – jakościowa analiza wybranych dzieł muzyki popularnej. Istotnym aspektem projektu jest możliwość połączenia badań naukowych z praktyką andragogiczną.

W ramach drugiego problemu badawczego została dokonana m.in. analiza albumu muzycznego *The Dark Side of the Moon* grupy Pink Floyd, której celem było: dostrzeżenie edukacyjnego potencjału poszczególnych utworów z perspektywy refleksji nad istotą dorosłości, wartościami wpisanymi w dorosłość, doświadczaniem dorosłości⁵. Tym samym poszukiwałam odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jakie przemyślenia, refleksje mogą zostać zainicjowane podczas świadomego słuchania albumu *The Dark Side of the Moon*? Jakiego rodzaju treści nawiązujące do doświadczania dorosłości obecne są w poszczególnych utworach albumu *The Dark Side of the Moon*? Jak można wykorzystać album *The Dark Side of the Moon* w pracy z dorosłym?

W niniejszym artykule zostaną zasygnalizowane jedynie najważniejsze wątki związane z analizą utworów, co w moim przekonaniu stwarza przestrzeń dla podjęcia indywidualnych interpretacji w momencie własnego „spotkania się” ze wskazanym albumem muzycznym.

Album *The Dark Side of the Moon* grupy Pink Floyd jako droga do (z)rozumienia istoty dorosłości i przygotowania się do niej

Album *The Dark Side of the Moon* grupy Pink Floyd został wydany w marcu 1973 r. Interesującym aspektem jest jego kontekst tworzenia. Roger Waters wprost zdradza kulisy powstania poszczególnych utworów: *Przygotowałem na kartkach serię około dwudziestu pytań, od bardziej ogólnych, w rodzaju: »co znaczą dla Ciebie słowa `ciemna strona Księżyca`?«, do odnoszących się do każdego wprost, jak »kiedy ostatnio zachowałeś się gwałtownie», a następnie: »czy uważasz, że miałeś powody?». Prosiłiśmy ludzi, by weszli do pustego studia, spojrzeli na pierwsze pytanie, odpowiedzieli, przeszli do następnego, odpowiedzieli, i tak do końca* (Weiss, 2015 s. 211). Kwestię tę także po latach rozwija David Gilmour, który przyznaje, iż: *udało nam się pozyskać całe mnóstwo osób: naszych technicznych, przyjaciół, portiera w Abbey Road. (...) Zabawniejsze i bardziej przydatne okazały się myśli nieokrzesanych, wypowiadających się ze swadą technicznych czy po prostu ludzi, którzy nie są tak ostrożni i mówią, co im tylko przyjdzie na myśl* (Weiss, 2015 s. 211).

W rezultacie na płycie znalazło się 10 utworów (w tym trzy instrumentalne), które podejmują tematy egzystencjalne, *dotyczące trudów istnienia i zmagañ z poczuciem bezsensu życia* (zob. Weiss, 2015, s. 208). Jest to artystyczna wypowiedź *o naciskach, którym we współczesnym świecie Zachodu musi stawić czoło każdy z nas* (zob. Weiss, 2015, s. 208).

⁵ Ze względu na różnorodność i obszerność zgromadzonych danych, prezentacja i analiza materiałów pozyskanych drogą wywiadów zostanie wskazana w odrębnym artykule.

Istotnym elementem albumu jest także charakterystyczna okładka – czarne tło z trójkątem przedstawiającym zjawisko rozszczepienia światła przez pryzmat. Wykorzystany symbol trójkąta był z jednej strony nawiązaniem do światła, które odgrywało kluczową rolę podczas koncertów zespołu. Z drugiej, był on odzwierciedleniem treści poszczególnych utworów, w których przewijają się wątki ambicji i szaleństwa. Jak tłumaczy bowiem Wiesław Weiss, *trójkąt uważa się za symbol ambicji. Wystarczyło jeszcze dodać – na jednym z dwóch plakatów dołączonych do albumu – piramidy, symbol ambicji chorobliwej i zarazem szaleństwa, by projekt stał się logicznym dopełnieniem całości* (Weiss, 2015, s. 214–215).

W takiej perspektywie *The Dark Side of the Moon* ukazuje się jako ilustracja „ciemnej” strony życia, co sugeruje, iż właśnie w takim świetle należałoby myśleć o dorosłości – jako w dużej mierze doświadczeniu zagrażającym, uwikłanym w dylematy i trudności. W tej sytuacji nie chodzi jednak o przyjęcie takiego kierunku analiz. Traktowanie albumu jako drogi do (z)rozumienia istoty dorosłości i przygotowywania się do niej jest bardziej związane ze specyfiką myślenia o niej. Innymi słowy, myślenie o dorosłości (traktowanej jako całościowy proces naznaczony szeroko rozumianą „zmianą”) często budzi niepokój, obawy, czy też lęk przed nieznanym. Ponadto zainicjowanie refleksyjnego i krytycznego myślenia o/nad problemami/niepokojami egzystencjalnymi człowieka, w moim przekonaniu, stanowi wartościowe źródło wiedzy i samowiedzy, pozwala nadać jednostce znaczenie własnym doświadczeniom oraz stanowi swego rodzaju przestrożę przed jej zagubieniem się w życiu.

Album otwiera instrumentalny kolaż dźwiękowy *Speak To Me* (Mów do mnie), który w rzeczywistości powstał jako uzupełnienie całości nagrania *The Dark Side of the Moon*. W ten sposób poprzez narrację muzyczną twórcy zapraszają nas do wyciszenia i podjęcia refleksji nad treściami, które wypełniają poszczególne kompozycje.

I tak, obecny na płycie utwór *Breathe* (Oddychaj) z jednej strony nawiązuje do istoty przeżywania i doceniania swojego życia „tu i teraz” (*Breathe, breathe the air. Don't be afraid to care*). Z drugiej, ostrzegając przed zaangażowaniem się w sprawy, które nie mają głębszego sensu, zachęca do poszukiwania własnego miejsca w świecie (*Look around and choose your own ground*) oraz nieustannego poświęcania się prawdziwym wartościom nadającym sens ludzkiemu życiu (*And when at last the work is done. Don't sit down it's time to dig another one*). Istotnym aspektem utworu jest również zwrócenie uwagi na fakt, iż życie ludzkie jest ograniczone, a czas „biegnie szybko”. Nie powinniśmy go zatem marnować, bo straconego czasu nie da się nadrobić. W tym miejscu warto jednak zwrócić szczególną uwagę na narrację muzyczną. Utwór rozpoczyna bowiem odgłos bijącego serca, które z każdą sekundą staje się mocniejsze. Kolejno wprowadzone zostają dźwięki zegara, szyderczy śmiech, krzyki, po których następuje kilkusekundowy wstęp muzyczny. Całość jest kompozycją dźwięków (wykorzystano możliwości tkwiące w instrumentach muzycznych), które można odczytać jako zaproszenie odbiorcy do

refleksji dotyczącej biegu życia. Tekst pojawia się dopiero po 2 minutach i 30 sekundach (całość utworu trwa 3:58). Takie wprowadzenie może być rozumiane jako swoista metafora przygotowywania się do dorosłości, po której następuje symboliczne wkroczenie w „nowy etap”. Utwór ten może być zatem inspiracją do zastanowienia się nie tylko nad problematyką ukazaną w narracji werbalnej, ale przede wszystkim nad pytaniem: Kiedy człowiek staje się dorosły?

Po *Breathe* przychodzi czas na kolejny utwór instrumentalny – *On the Run* (W biegu), jeszcze dobitniej zanurzający słuchacza w świat różnorodnych dźwięków, których sens może być początkowo trudny do odczytania, a wręcz drażnić. Z drugiej strony, wsłuchując się w poszczególne tony można odnieść wrażenie swego rodzaju szamotaniny, która stanowi płynne przejście do kolejnego utworu – *Time* (Czas). Ten, by tak rzec, dźwiękowy zamęt można skojarzyć ze zmaganiem się z trudnościami, jakie często towarzyszą młodym ludziom w procesie stawania się osobą dorosłą.

Time to bardzo symboliczny utwór, który rozpoczynają charakterystyczne dźwięki zegara (najpierw tykanie, potem dzwonięcie), które w kolejnych sekundach przenika puls bicia serca. Kompozycja w sposób bezpośredni nawiązuje do uciekającego czasu (*Ticking away the moments that make up a dull day. You fritter and waste the hours in an offhand way*). Analizując tekst utworu można dostrzec, iż przede wszystkim uwaga skoncentrowana jest na problemie marnotrawienia czasu przez człowieka, a czas płynie tylko w jednym kierunku, nieubłaganie (*Every year is getting shorter never seem to find the time. Plans that either come to naught or half a page of scribbled lines*). Co więcej, z każdym dniem naszego życia jest coraz mniej czasu na dokonywanie zmian. Tym samym nie należy beczynn timer czekać na „dobry moment”, aby zacząć żyć, ponieważ można go przegapić (*And then one day you find ten years have got behind you. No one told you when to run, you missed the starting gun*). W takiej perspektywie warto zatem zadać sobie pytanie: Jaką wartość ma (dla mnie) czas w dorosłości?

Breathe [Reprise] (Oddychaj [Repryza]) jest swego rodzaju powrotem do pierwszego utworu – jego kontynuacją, co w założeniu ma stwarzać poczucie odczytywania poszczególnych kompozycji jako całości (początkowo nie funkcjonowała jako odrębna kompozycja). W perspektywie prowadzonych rozważań taki zabieg można skojarzyć z przyjętym rozumieniem dorosłości/przygotowania do dorosłości – jako aktywnego procesu ciągłego „stawania się”. W rezultacie naszą dorosłość również powinniśmy odczytywać jako swego rodzaju całość – mozaikę różnych doświadczeń w biegu życia (która jednak nieustannie się zmienia). Symbolem pojawiającym się w utworze jest dom, ukazany jako miejsce bezpieczne, w którym można się schronić i odpocząć (*Home, home again. I like to be here when I can. When I come home cold and tired. It's good to warm my bones beside the fire*). W tym miejscu interesującym pytaniem jest zatem: Co nadaje sens (naszej) dorosłości?

Odpowiedź na to pytanie może być także prowadzona w świetle kolejnego, instrumentalnego utworu *The Great Gig In The Sky* (*Wielki Koncert w Niebie*), który jest swego rodzaju odzwierciedleniem lęków egzystencjalnych człowieka.

Słuchając tego niezwykle poruszającego i przeszywającego kolażu dźwiękowego, który dodatkowo wzmocniony jest ekspresyjną, mocną, kobiecą partią wokalną bez słów, można odnieść wrażenie zatapiania się w głąb siebie. Z tego stanu „wyrwa” jednak słuchacza kolejna kompozycja.

Money (Pieniądze) to jeden z najbardziej poruszających utworów wprowadzających słuchacza do refleksji nad relacją: człowiek – pieniądz, która mając na uwadze wymagania, jakim musi sprostać człowiek dorosły, jest bezpośrednio wpisana w ten etap życia. Wykorzystanym w tym utworze motywem jest dźwięk brzęczących monet/dźwięk kasy (o różnym natężeniu), którego zadaniem jest ukazanie siły pieniądza. Wsłuchując się w *Money* można odnieść wrażenie, iż pieniądze „skradają się”, śledzą człowieka, aby w końcu przejąć nad nim władzę (*Money, get away; Money, it's a gas; Money, get back; Money, it's a hit*). Całość – połączenie narracji muzycznej i werbalnej nawiązuje zatem do niszczącego wpływu pieniądza na życie człowieka. Warto także zwrócić uwagę, iż jest to jeden z najbardziej rockowych utworów na całej płycie. Mocne, ostre brzmienie nadaje *Money* szczególnego znaczenia i może zachęcić do refleksji na temat: Jakie dylematy przynosi dorosłość?

Kolejna kompozycja *Us And Them* (Oni mi My) muzycznie zdecydowanie odbiega od poprzedniego utworu, umożliwiając wyciszenie. Spokojne, delikatne dźwięki nie pozwalają jednak na zanurzenie się w beztrosce. Utwór nawiązuje bowiem do ważnej kwestii relacji międzyludzkich. Bezpośrednio opowiada o kwestii konieczności uczestnictwa ludzi w wojnie, którzy sami takich decyzji nie podjęliby dobrowolnie (*And after all we're only ordinary men. Me, and you. God only knows it's no what we would choose to do*). Bycie podporządkowanym odbiera im m.in. samodzielność w podejmowaniu decyzji, zniekształca poczucie tego, kim są i kim są inni (*And who knows which is which and who is who*). Ponadto treści utworu nawiązują do kwestii obojętności wobec drugiego człowieka. W takiej perspektywie, myśląc o dorosłości, o tym, jaka ona jest lub może być oraz o relacjach, które ją naznaczają, warto zadać sobie pytanie: Co daje, a co odbiera dorosłość?

W zamyśleniu tym możemy pozostać również podczas wsłuchiwania się w następny instrumentalny utwór *Any Colour You Like* (Jakikolwiek kolor lubisz), po którym następuje płynne przejście do finalnych utworów: *Brain Damage* (Uraz mózgu) oraz *Eclipse* (Zaćmienie).

Brain Damage to utwór bezpośrednio opowiadający o szaleństwie, które może zawładnąć człowiekiem, odbierając mu jego tożsamość (*The lunatic is in my head (...) There's someone in my head but it's not me*). Z kolei *Eclipse* bezpośrednio wskazuje elementy, które składają się na życie człowieka w biograficznej perspektywie czasu (*All that is now. All that is gone. All that's to come*). W takiej perspektywie interesującymi pytaniami, które mogą towarzyszyć wsłuchiowaniu się w ostatnie utwory, są: Co/kto kształtuje naszą dorosłość? Jaka jest MOJA dorosłość? To co ważne, w obu kompozycjach pojawia się charakterystyczne dla albumu bicie serca, słyszalne nawet po zakończeniu narracji muzycznej. Całość albumu kończą bardzo symboliczne słowa: *There is no dark side of the moon really. Matter of fact it's all*

dark (Właściwie to nie ma ciemnej strony księżyca. W rzeczywistości wszystko jest ciemne). W moim przekonaniu, z jednej strony można je odczytywać jako podsumowanie wcześniejszych refleksji. Z drugiej, są one jednak swego rodzaju zaproszenia do dalszego namysłu nad zasygnalizowanymi wątkami. W perspektywie podjętego tematu warto więc potraktować je jako zaproszenia do dalszej dyskusji na temat istoty i fenomenu dorosłości.

Refleksja na zakończenie

Wskazana propozycja spojrzenia na album *The Dark Side of the Moon* grupy Pink Floyd jako drogi do (z)rozumienia istoty dorosłości i przygotowania się do niej to zaledwie jedna z wielu możliwości wykorzystania muzyki popularnej w procesie uczenia się człowieka dorosłego/edukacji dorosłych. W przyjętej perspektywie szczególnie wartościowe poznawczo jest rozumienie albumów muzycznych (utworów) jako źródła indywidualnego doświadczenia odbiorcy, który wsłuchując się w poszczególne kompozycje, ma możliwość dokonywania własnych interpretacji.

W tym miejscu chciałabym jednak zaznaczyć, iż niezwykle wartościowe jest kompleksowe zapoznanie się z całym albumem i traktowanie wszystkich kompozycji przez pryzmat jednego utworu podzielonego na 10 elementów. Takie ujęcie pozwala bowiem dostrzec, że całość jest „czymś więcej” niż sumą poszczególnych części – tak jak dorosłość, której istota także jest „czymś więcej” aniżeli sumą poszczególnych doświadczeń i sytuacji wpisanych w ten, jakże wyjątkowy, etap życia.

W takiej perspektywie niezwykle wartościową praktyką jest także rozumienie dzieł muzyki popularnej nie tyle jako gotowych tekstów kultury, które mogą być próbą odpowiedzi na pytania egzystencjalne, ile jako inspiracji do ich zadawania⁶.

Bibliografia

1. Bokinić M. (2007), Kultura wysoka – kultura niska – Richard Shusterman i Noël Carroll, *Sztuka i Filozofia*, nr 30, s. 100–112.
2. Burszta W. (2005), *Kultura i muzyka popularna: ujęcie kulturoznawcze*, [w:] Kieć I., Traczyk M. (red.), *W teatrze piosenki*, Poznańskie Studia Polonistyczne, Poznań, s. 15–25.
3. Czerniawska O. (1996), *Trendy rozwojowe w zachowaniu ludzi dorosłych*, [w:] Wujek T. (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom, s. 36–46.
4. Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*, WSHE, Łódź.
5. Dubas E. (2015), Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym, *Edukacja Dorosłych*, nr 1, s. 9–21.
6. Frith S. (2011), *Sceniczne rytuały. O wartości muzyki popularnej*, przekł. M. Król, Wyd. UJ. Kraków.

⁶ Przykładem praktycznym takiego podejścia jest przygotowana przeze mnie gra andragogiczna „Porozmawiajmy o dorosłości”, która może stanowić uzupełnienie niniejszego tekstu. Gra (w formie pliku PDF) znajduje się na stronie internetowej: www.music.edu.pl (zakładka: Dydaktyka).

7. Glanc Z. (2011), *Obraz dorosłości w dobie ponowoczesności. Mozaika wymiarów dorosłości*, *Edukacja Dorosłych*, nr 1 (64), s. 116–132.
8. Jabłońska B. (2014), *Socjologia muzyki*, Wyd. Scholar, Warszawa.
9. Jakubowski W. (2011), *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
10. Jakubowski W. (2016) (red.), *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
11. Jakubowski W. (2001), *Edukacja i kultura popularna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
12. Jeziński M. (2011), *Muzyka popularna jako wehikuł ideologiczny*, Wyd. Nauk. UMK, Toruń.
13. Kasperski J. (2010), *Tożsamość muzykologii w perspektywie badań nad muzyką popularną*, [w:] Drozdowicz J., Bernasiewicz M., *Kultura popularna w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
14. Litawa A. (2014), *Chórzyści amatorzy o swoim uczestnictwie w zespole (komunikat z badań)*, *Edukacja Dorosłych*, nr 2, s. 191–200.
15. Malewski M. (1998), *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
16. Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
17. Malewski M. (2017), *Badania jakościowe w metodologicznej pułapce scjentyzmu. O potrzebie metodologicznej wyobraźni*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2(78), s. 130–136.
18. Malewski M. (2013), „Dorosłość” – kłopotliwa kategoria andragogiki, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 3 (63), s. 23–40.
19. Melosik Z., Szkudlarek T. (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
20. Olbrycht K. (1987), *Sztuka a działania pedagogów*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
21. Piotrowski G. (2016), *Muzyka popularna. Nasłuchy i namysły*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
22. Pryszmont-Ciesielska M. (2008), *Badacz wobec kultury – o „podróżowaniu”, czyli obadaniu świata społecznego*, [w:] W. Jakubowski (red.), *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
23. Sacher W.A. (2012), *Pedagogika muzyki Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
24. Semków J. (1990), *Kultura studencka w życiu uczelni. Rola uniwersyteckich zespołów chóralskich, instrumentalnych i tanecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
25. Strinati D. (1998), *Wprowadzenie do kultury popularnej*, Zysk i S-ka, Poznań.
26. Szuman S. (1990), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, wyd. IV, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
27. Szymczak M. (1987) (red.), *Słownik języka polskiego*, Tom 1, PWN, Warszawa.
28. Świtalski W. (2015), *Przygotowanie do dorosłości jako wciąż aktualny problem andragogiki*, *Edukacja Dorosłych*, nr 1, s. 117–125.
29. Weiss W. (2015), *Pink Floyd. O krowach, świniach, małpach, robakach oraz wszystkich utworach Pink Floyd i Rogera Watersa*, In Rock, Poznań.

Popular music as a source of reflection on adulthood. Pink Floyd's album *The Dark Side of the Moon* as a way to understand and prepare to adulthood

Keywords: adulthood, non-formal learning, pop culture, popular music, adult education.

Abstract: Subject of this paper is part of the discussion on pop culture as an area of non-formal learning of adults. The author refers directly to perception of pop music as a source of reflection on the main andragogical category – adulthood. The reference point is Pink Floyd's album *The Dark Side of the Moon*, presented as one of the ways to understand and prepare to adulthood.

The text is intended not only to share author's reflections regarding the above mentioned subject but, first of all, to interest readers in the album *The Dark Side of the Moon* by Pink Floyd and invite them to music-inspired reflection on adulthood.

Dane do korespondencji:

dr Joanna Golonka-Legut

Uniwersytet Wrocławski

Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych

Instytut Pedagogiki

Zakład Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych

ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław

e-mail: joanna.golonka-legut@uwr.edu.pl

Agnieszka Kozerska

MIĘDZYPOKOLENIOWE RÓŻNICE W ROZUMIENIU POJĘCIA POMYŚLNEGO STARZENIA SIĘ

Słowa kluczowe: pomyślne starzenie się, jakość życia osób starszych, różnice międzypokoleniowe.

Streszczenie: Celem artykułu jest przeanalizowanie międzypokoleniowych różnic dotyczących subiektywnych (potocznych) definicji pomyślnego starzenia się. Materiał empiryczny pozyskany został metodą wywiadu skategoryzowanego. Badanie przeprowadzono w 2016 i 2017 roku wśród 107 osób w wieku około 20 lat oraz 224 osób w wieku powyżej 60 lat. Dane analizowano z wykorzystaniem statystycznej metody – analizy skupień. Wyniki badania pozwalają stwierdzić, że wizerunek szczęśliwej osoby starszej z perspektywy młodych dorosłych jest zbliżony z promowanym w środkach masowego przekazu wizerunkiem „aktywnego seniora”. Z kolei subiektywna definicja, która wyłoniła się na podstawie odpowiedzi udzielonych przez osoby starsze, jest mozaiką takich pojęć, jak: integralność, duchowość i wspólnotowość.

Wstęp

Badania empiryczne i studia teoretyczne w obszarze geragogiki, dotyczące tematyki wspierania człowieka w rozwoju do tak zwanej „pomyślnej starości” prowadzone są zwykle z perspektywy koncepcji całożyciowego uczenia się (Czeraniawska, 2007; Leszczyńska-Rejchert, 2005; Szarota, 2014). Intencjonalnie podejmowane uczenie się jest rozpoznawane jako jedno z uwarunkowań pomyślnego starzenia się, czynnik mogący podnieść jakość życia, czy też źródło mądrości praktycznej, będącej kompozycją wiedzy i doświadczenia zdobywanego w trakcie życia codziennego (Jarvis, 2011, 2012a). Oczywiście, nie każdy przypadek uczenia się prowadzi do pozytywnych dla osoby uczącej się rezultatów (Brookfield, 2000; Jarvis, 2012b; Illeris, 2006), jednak w dyskursach edukacyjnych o pomyślnym starzeniu się rozważane są przede wszystkim sytuacje, kiedy tak właśnie jest. Można mówić o co najmniej dwóch rodzajach motywacji do uczenia w toku życia codziennego przez osoby starsze. Pierwszy rodzaj, to pragnienie osiągnięcia harmonii ze sobą i światem zewnętrznym (Jarvis, 2011). Stan harmonii jest czymś pożądanym; człowiek dąży do harmonizowania swoich relacji ze światem. Jarvis (2012b) uzasadnia te dążenia, cytując Schutza i Luckamana (1974), według

których harmonia z otoczeniem daje nam poczucie zadomowienia w środowisku. Możemy wtedy „z sukcesem odtwarzać nasz dotychczasowy repertuar zachowań, bo czujemy się w świecie swobodnie” (Jarvis, 2012b, s. 128). Permanentna sytuacja stabilności i ładu nie jest jednak możliwa. W życiu każdego człowieka pojawiają się sytuacje w różnym stopniu zaburzające stan harmonii. W szczególnych przypadkach mogą to być sytuacje kryzysowe. Uczenie się ma wtedy na celu przywrócenie tego utraconego stanu. Drugi rodzaj motywacji do uczenia się, to pragnienie zaspokojenia własnych aspiracji, pragnień, spełnienia własnych marzeń, dążenie do zbliżenia się do jakiegoś ideału. Zarówno pierwszy, jak i drugi rodzaj motywacji dotyczy pragnienia poprawienia swojej sytuacji, poprawienia jakości życia, co w przypadku osoby starszej można też nazwać dążeniem do *pomyślnego, dobrego starzenia się*.

Celowo, świadomie podejmowane uczenie się w późnej dorosłości (autoedukacja osób starszych) ma związek z subiektywną definicją *pomyślnego starzenia się*. Sposób, w jaki osoba starsza rozumie to pojęcie, stanowi punkt odniesienia, z którym związana jest jej aktywność. Można przyjąć, że sposób, w jaki człowiek rozumie *pomyślnie starzenie się*, ma wpływ na to, jakie podejmuje działania edukacyjne mające na celu przybliżenie go do tego wyobrazonego ideału. Od tej subiektywnej definicji zależy, jakie czynniki będzie postrzegać jako ważne i mające dla niego charakter edukacyjny.

Jeśli założymy, że sposób kreowania własnego środowiska edukacyjnego przez osoby starsze zależy od przyjmowanej przez nie subiektywnej definicji *pomyślnego starzenia się*, to z punktu widzenia nauk o edukacji interesujące mogą być odpowiedzi na pytania: jakie typy subiektywnych definicji tego pojęcia funkcjonują w społeczeństwie?, jak zmieniają się one z wiekiem poszczególnych osób? Interesujące może być także przeanalizowanie, jakie subiektywne definicje *pomyślnego starzenia się* formułują osoby młode i jak bardzo różnią się te definicje od formułowanych przez osoby starsze? W artykule podejmuję próbę odpowiedzi na ostatnie z postawionych pytań.

Definiowanie pomyślnego starzenia się

Koncepcje „*pomyślnego*”, „*dobrego*”, „*optymalnego*” *starzenia się* zajmują ważne miejsce w dyskursach prowadzonych przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych z dziedziny nauk społecznych i humanistycznych. Termin ten nie jest jednak tak samo rozumiany przez wszystkich autorów. Analizując literaturę przedmiotu, można zauważyć, że dominują trzy sposoby rozumienia tego pojęcia (Kozerska, 2015). Poniżej przedstawiam krótką charakterystykę każdego z nich.

Uwzględniając perspektywę, jaką przyjmują autorzy reprezentujący pierwszy ze sposobów, zakłada się, że źródłem szczęścia osoby starszej jest stawianie się częścią wspólnoty. Istotnym czynnikiem mającym związek z poziomem zadowolenia z życia (Thiele, Whelan, 2008) jest wtedy generatywność. Generatywność osób starszych może przejawiać się w takich zachowaniach, jak udzielanie wsparcia

innym osobom jako dziadkowie, przyjaciele, mentorzy, a także przekazywanie im własnej filozofii życiowej, doświadczeń. Nie musi być ona ograniczona do relacji z członkami rodziny, ale może dotyczyć innych wspólnot (np. mogą to być działania na rzecz wspólnot religijnych, społeczności lokalnej, działania w ramach wolontariatu). Generatywność wiąże się z dwoma rodzajami rozwoju (Villar, 2012; Villar, Serrat, 2014). Po pierwsze, jest to rozwój wspólnoty, do której kierowane są działania generatywne, umożliwiające pozostawianie dziedzictwa dla przyszłych pokoleń. Po drugie – jest to rozwój jednostki, która poprzez generatywność i działania z nią związane wzbogaca swój kapitał społeczny, zwiększa swoje kompetencje, umiejętności, rozwija zainteresowania.

Drugi sposób rozumienia pomyślnego starzenia się w literaturze gerontologicznej łączy się z pojęciem transcendencji (wykraczaniem poza „ja realne”). W tym przypadku omawiane pojęcie jest rozumiane jako proces otwierania się człowieka starszego na zmiany w postrzeganiu siebie i otaczającego świata. W teorii sformułowanej przez Larsa Tornstama rozwój człowieka w kierunku gerotranscendencji (Tornstam, 2005) prowadzi do wzrostu poczucia jedności ze światem, kosmosem, Bogiem, obniżenia lęku przed śmiercią, zwiększenia poczucia bliskości z przeszłością i przyszłym pokoleniem. Efektem rozwoju duchowego jest mądrość transcendentna/duchowa.

Trzeci sposób interpretacji polega na akcentowaniu znaczenia czynnika, jakim jest dbanie o dobro własne (własne zdrowie, samopoczucie). Taki sposób rozumienia pojęcia można znaleźć na przykład w literaturze z obszaru nauk o zdrowiu, nauk o pracy i polityce społecznej, a także nauk o edukacji (Kowaleski, Szukalski, 2008a, 2008b, 2008c). W polityce społecznej popularne jest podejście, w którym wykorzystuje się model Johna W. Rowe i Roberta L. Kahna (1998). *Pomyślnie starzenie się* jest tutaj łączone z *aktywnym starzeniem się* (Szukalski, Oliwińska, Bojanowska, Szweda-Lewandowska, 2008; WHO, 2002; EuroStat European Commission, 2011). Omawiane pojęcie może być też rozumiane jako proces dostosowywania się osoby starszej do zmian zachodzących wraz z wiekiem, jej zaangażowanie w minimalizację strat związanych z procesem starzenia się i maksymalizację zysków. Takie podejście jest reprezentowane na przykład w koncepcji Selektywnej Optymalizacji i Kompensacji (SOC) Paula B. Baltesa i Margaret Baltes (1990).

W badaniach empirycznych nad pomyślnym starzeniem się stosuje się dwa podejścia. Pierwsze opiera się na badaniu jakości starzenia się na podstawie obiektywnie określonych wskaźników (np. Hank, 2011), w drugim dąży się do poznania subiektywnych (potocznych) definicji *pomyślnego starzenia się* (Halicki, 2008). Potoczne definicje pomyślnego starzenia się korygowane są wraz z wiekiem lub zmieniającą się sytuacją życiową człowieka. W wyniku refleksji nad doświadczeniami życiowymi człowiek może zmieniać własne wyobrażenie o tym, czym jest dobre starzenie się. Naukowe poznanie subiektywnych definicji jest ważne z różnych powodów. Przede wszystkim może pomóc uporać się z dwoma wyzwaniami, jakie stoją przed badaczami zajmującymi się tematyką uczenia się osób starszych.

Po pierwsze, może wspomóc tworzenie teorii uczenia się osób starszych. Obecnie nie dysponujemy taką teorią. Po drugie, może przyczynić się do określenia sposobów wspierania osób starszych w ich pracy nad własnym rozwojem. Jest to trudne i wymagające przemyślenia wyzwanie etyczne. Bardzo łatwo bowiem chęć udzielania wsparcia, przekonanie o potrzebie „aktywizowania” mogą przerodzić się w działania mające więcej wspólnego z *ageismem* niż rzeczywistą pomocą.

Metoda i badanie

Badania przeprowadzono w roku 2016 i 2017, w dwóch grupach wiekowych:

1. 107 młodych dorosłych. Wiek osób badanych: od 19 do 29 lat; średni wiek $M = 21$ lat, odchylenie standardowe zmiennej wiek: $s = 1,9$. Płeć: 90 kobiet (84%), 8 mężczyzn (7,4%), 9 osób (8,4%) nie udzieliło odpowiedzi na pytanie o płeć. Wśród osób badanych 42% mieszka w mieście, 48% mieszka na wsi, 10% nie udzieliło odpowiedzi na pytanie o miejsce zamieszkania.
2. 224 starszych dorosłych. Wiek osób badanych: od 60 do 87 lat; średni wiek $M = 71$ lat, $s = 6,5$. Płeć 137 kobiet, 82 mężczyzn, 5 osób nie udzieliło odpowiedzi na pytanie o płeć. Wśród osób badanych 86 mieszka w mieście, 135 mieszka na wsi, 3 osoby nie udzieliły odpowiedzi na pytanie o miejsce zamieszkania.

Postawiono następujące pytania badawcze:

1. W jaki sposób pomyślnie starzenie się jest rozumiane przez młodych dorosłych oraz osoby starsze?
2. Jakie są podobieństwa i różnice w subiektywnych definicjach pomyślnego starzenia się w analizowanych grupach wiekowych?

Dane zostały pozyskane za pomocą kwestionariusza wywiadu, który został zbudowany w oparciu o przegląd literatury dotyczącej tematu pomyślnego starzenia się (Kozerska, 2015). W fazie konstrukcji kwestionariusza użyteczne okazały się też studia obejmujące konstrukcję narzędzi do pomiaru gerotranscendencji Gerotranscendence Scale – Further Revised (GS – RR) (Cozort, 2008), generatywności (Loyola Generativity Scale – LGS) i pomyślnego starzenia wg modelu Rowe i Kahna (1998). Ponadto wzięte zostały pod uwagę wyniki badań Jerzego Halickiego (2008) na temat potocznych definicji pomyślnego starzenia się. Zadaniem osób badanych było wyobrażenie sobie w pełni szczęśliwej osoby starszej i określenie, w jakim stopniu taką osobą charakteryzują podane stwierdzenia. Kwestionariusz składał się z 55 stwierdzeń opisujących osobę starszą. Do każdego z nich dołączono 7-stopniową skalę. Na podanej skali respondenci określali stopień, w jakim, ich zdaniem, poszczególne stwierdzenia opisują osobę starzejącą się pomyślnie.

Zebrane dane analizowane były z wykorzystaniem statystycznej metody – hierarchicznej analizy skupień. Zastosowano metodę Warda, a jako miarę podobieństwa przyjęto współczynnik korelacji r -Pearsona. Zastosowany typ analizy umożliwia poznanie struktury powiązań pomiędzy rozpatrywanymi zmiennymi (cechami osoby starszej). Pozwala też, podobnie jak analiza czynnikowa, na pogrupowanie

analizowanych cech. Analizowane cechy są traktowane jako wskaźniki zmiennej ukrytej (w tej samej grupie znajdują się pozycje kwestionariusza będące wskaźnikami jednej zmiennej teoretycznej/ukrytej, której można później nadać nazwę). Analiza pogrupowanych odpowiedzi udzielonych przez respondentów pozwala na określenie, które z podanych pozycji kwestionariusza są przez badane osoby traktowane jako podobne. Na tej podstawie można wypowiedzieć się na temat sposobu rozumienia przez respondentów stwierdzeń składających się na kwestionariusz. W badaniach wykorzystano metodę wywiadu skategoryzowanego, posłużono się więc gotowym zestawem zmiennych opisujących właściwości osoby starzejącej się pomyślnie. Jednak zastosowana analiza pozwala wyjść poza ten gotowy zestaw; pomaga uchwycić, w jaki sposób pozycje kwestionariusza są przez badanych odczytywane i interpretowane.

Zarówno w grupie młodych dorosłych, jak i starszych wszystkie podane stwierdzenia zostały ocenione przez badanych jako istotne dla pomyślnego starzenia się (średnie i mediany dla każdej pozycji testu wynosiły co najmniej 4); dlatego też w dalszej analizie brano każde z nich pod uwagę.

Analiza danych

A. Młodzi dorośli¹

Na rysunku 1. widoczne są trzy duże skupienia zmiennych. Analiza skupień przeprowadzona na stwierdzeniach wchodzących w skład kwestionariusza pozwoliła na wyodrębnienie trzech grup zmiennych opisujących trzy różne wymiary rozumienia pomyślnego starzenia się przez młodych dorosłych.

I. Skupienie 1. – „Religijność/Międzypokoleniowy przekaz wartości w rodzinie”

Pozycje kwestionariusza tworzące Skupienie 1. konstituują dwie grupy. Pierwsza grupa (skupienie 1a) to stwierdzenia, które koncentrują się wokół tematu religijności. Znajdują się tu na przykład pozycje opisujące osobę, która *Ma poczucie komunikacji z Bogiem, Odczuwa miłość istoty wyższej* oraz dotyczące życia zgodnego z nakazami religii. Ponadto w skupieniu 1b znajduje się grupa stwierdzeń opisujących bliskie relacje z wnukami oraz pozycje kwestionariusza opisujące brak oczekiwań wobec innych i nieprzywiązywanie wagi do rzeczy materialnych. Skupienie 1 znajduje się w dużej odległości od pozostałych grup zmiennych, co może oznaczać, że stwierdzenia wchodzące w jego skład respondenci traktują jako odrębny przedmiot oceny. Zmienna ukryta, która wyłania się z pierwszej grupy pozycji kwestionariusza, wykazuje podobieństwo do pojęcia transcendentji *poza osobą* (zewnętrzną) (Heszen-Niejodek, Gruszczyńska, 2004). Transcendencja zewnętrzna jest ukierunkowana na Wyższą Istotę, Uniwersum (wszechświat) lub inną osobę, której dobro jest dla jednostki ważniejsze niż dobro własne.

¹ Wyniki analizy w grupie młodych dorosłych zostały przedstawione w sposób bardziej szczegółowy w publikacji: Kozerska, A. (2017).

W definicji pomyślnego starzenia się, która ukazuje – na podstawie odpowiedzi udzielonych przez młodych dorosłych – otwarcie się na rzeczywistość duchową, ważnym elementem jest kwestia relacji z własnymi wnukami. Może to sugerować, że religijność jest łączona (kojarzona) przez respondentów z międzypokoleniowym przekazem wartości.

II. Skupienie 2. – „Aktywność”

Skupienie 2. zawiera dwie grupy zmiennych. Pierwsza z tych grup (skupienie 2a) to pozycje opisujące osobę starszą jako posiadającą kochającą rodzinę, darzoną miłością przez inne osoby, zadowoloną ze swojego życia i realizującą swoje marzenia. Takie położenie wymienionych zmiennych na wykresie sugeruje, że posiadanie kochającej rodziny jest przez osoby badane w relatywnie dużym stopniu kojarzone z zadowoleniem z własnego życia, realizacją własnych marzeń osoby starszej.

W skład skupienia 2b wchodzi grupa stwierdzeń opisujących osobę starszą jako aktywną, będącą w dobrej kondycji fizycznej i psychicznej, zaangażowaną w życie społeczności, w której żyje. Ta grupa wykazuje duże podobieństwo (znajduje się na wykresie w bliskiej odległości) do pozycji kwestionariusza dotyczących sytuacji materialnej osoby starszej. Są to stwierdzenia: *Nie ma problemów finansowych* oraz *Jest w dobrej sytuacji materialnej*. Skupienie 2b zawiera zbiór cech podobny do kryteriów pomyślnego starzenia się sformułowanych w modelu Rowe i Kahna (1998). W skład tego skupienia wchodzi między innymi stwierdzenia: *Jest osobą aktywną*, *Nie ma żadnych problemów zdrowotnych*, *Jest w dobrej kondycji fizycznej i psychicznej*. Młodzi dorośli dostrzegają związek pomiędzy elementami składającymi się na biomedyczny model Rowe i Kahna z sytuacją materialną. Związek ten jest często podkreślany przez krytyków modelu biomedycznego w literaturze. Opierając się na wynikach badań eksponujących m.in. zależność między elementami modelu i ekonomiczną sytuacją jednostki, podkreślają wykluczający, dyskryminujący charakter koncepcji (np. Dillaway, Byrnes, 2009).

Definicja pomyślnego starzenia się, która wyłącza się z drugiej grupy zmiennych, zawiera wizerunek osoby starszej, posiadającej podobne nawyki, preferencje, styl życia, aktywność, jak osoba młoda.

III. Skupienie 3. – „Zaangażowanie”

Skupienie 3. składa się z trzech dużych grup stwierdzeń. Pierwsza z nich (skupienie 3a) opisuje osobę starszą jako niezależną i samodzielną, potrafiącą radzić sobie z problemami zdrowotnymi. Są tu na przykład pozycje kwestionariusza: *Jest osobą samodzielną, nie liczy na pomoc innych*; *Jest osobą niezależną od innych*. Zwróćmy uwagę, że w tej grupie zmiennych znajduje się stwierdzenie *Akceptuje siebie jako człowieka starzejącego się*. Umiejscowienie tej zmiennej w grupie stwierdzeń dotyczących tematyki niezależności może sugerować, że akceptacja zmian związanych ze starzeniem się jest przez studentów kojarzona z poczuciem panowania nad własnym życiem, co wiąże się z kolei z poczuciem bycia

niezależnym od innych. Skupienie 3b opisuje osobę starszą jako realizującą swoje marzenia, poświęcającą czas na aktywność zgodną z własnymi zainteresowaniami. Stwierdzenia wchodzące w skład tej grupy mówią o możliwości robienia tego, na co się w danej chwili ma ochotę; o posiadaniu grona znajomych, z którymi miło spędza się czas; o umiejętności cieszenia się każdą chwilą. Skupienie 3c to zdania opisujące osobę mającą poczucie życiowego spełnienia. Wśród tych zmiennych znajduje się grupa pozycji kwestionariusza dotycząca przekazania pewnych wartości następnym pokoleniom (np. *Jest coś ważnego, co ta osoba zostawi po sobie przyszłym pokoleniom; Posiada umiejętności, które może przekazać innym*) oraz zdanie: *Jest dla kogoś autorytetem*. Bycie autorytetem kojarzą więc studenci z osobą, która akceptuje siebie i swoje dotychczasowe dokonania, *Żyje w harmonii z sobą i otoczeniem, Żyje zgodnie z własną naturą*.

Wyniki obliczeń średnich arytmetycznych i odchyłeń standardowych dla trzech wyróżnionych wymiarów wynoszą: Wymiar 1 (Religijność): $M = 4,98$, $s = 0,9$; Wymiar 2 (Aktywność): $M = 5,56$, $s = 0,7$ Wymiar 3 (Zaangażowanie): $M = 5,69$, $s = 0,8$.

B. Starsi dorośli

Na rysunku 2. widoczne są trzy duże skupienia zmiennych. Analiza skupień przeprowadzona na stwierdzeniach wchodzących w skład kwestionariusza pozwoliła na wyodrębnienie trzech grup zmiennych, opisujących trzy wymiary percepcji pomyślnego starzenia się przez starszych dorosłych.

I. Skupienie 1. – „Duchowość”

Pierwszy wymiar percepcji pomyślnego starzenia się dotyczy transcendencji ukierunkowanej na Istotę Wyższą (Boga). W skupieniu pierwszym znajdują się też inne zmienne, które można powiązać z teorią gerotranscendencji. Odnajdujemy tutaj pozycje kwestionariusza sugerujące uczucie jedności ze światem: *Ma poczucie, że żyje w harmonii z sobą i otoczeniem, Otrzymuje miłość od innych osób, Otacza miłością inne osoby*, a także wskaźniki zmniejszenia zainteresowania dobrami doczesnymi: *Rzeczy materialne nie mają dla tej osoby znaczenia*; wskaźniki zaniku egocentryzmu: *Wie, że zrobiła wiele dobrego dla innych, Niczego od innych nie oczekuje*; nastawienie kontemplacyjne: *Ma poczucie komunikacji z Bogiem*. Skupienie 1 znajduje się w dużej odległości od pozostałych grup zmiennych, co może oznaczać, że stwierdzenia wchodzące w skład tego skupienia respondenci traktują jako odrębny przedmiot oceny (odrębny typ pomyślnego starzenia się, mało podobny do dwóch pozostałych).

II. Skupienie 2. – „Integralność”

Drugi wymiar pomyślnego starzenia się, który wyłania się ze struktury analizowanych zmiennych, składa się z pozycji kwestionariusza opisujących osobę starszą jako żyjącą w zgodzie ze sobą (*Ma poczucie, że żyje zgodnie z własną naturą, Dobrze czuje się we własnym ciele*), mającą dobre relacje z innymi osobami,

osobę niezależną, realizującą swoje marzenia. Pozycje kwestionariusza wchodzące w skład skupienia 2. opisują osobę starszą jako akceptującą własną aktualną sytuację życiową (*Akceptuje siebie jako człowieka starzejącego się, Potrafi cieszyć się każdą chwilą*) jak i własną przeszłość (*Jest zadowolona ze swoich dotychczasowych dokonań, Ma świadomość, że zrealizowała swoje cele życiowe, Dobrze ocenia większość dotychczasowych dokonań, Ma poczucie spełnienia życiowego*). Na drugi wymiar składają się więc zmienne związane z rozliczaniem siebie i własnych dokonań, opisujące aktualną więź opisywanej osoby ze światem pod kątem odpowiedzi na pytanie o spełnienie. Wymienione powyżej pozycje kwestionariusza charakteryzują się podobieństwem do stwierdzeń opisujących osobę starszą jako członka kochającej rodziny (*Ma kochającą rodzinę, Ma kochającego współmałżonka, Opiekuje się wnukami, Sprawia jej przyjemność przebywanie z wnukami*). Interesujące jest położenie na wykresie zmiennej *Realizuje swoje marzenia*.

III. Skupienie 3. – „Wspólnotowość”

Wizerunek osoby starszej, jaki wyłania się ze stwierdzeń wchodzących w skład tego skupienia, jest powiązany ze społecznością, w jakiej ta osoba żyje: *Ma wielu przyjaciół, Jest osobą cenioną w społeczności, w której żyje, Jest aktywnym członkiem społeczności, w której żyje*. Aktywność społeczną respondenci kojarzą z posiadaniem własnych zainteresowań (zmienne opisujące osobą aktywną społecznie wykazują na wykresie duże podobieństwo do zmiennych opisujących osobę realizującą z pasją swoje zainteresowania). W skupieniu trzecim znalazły się też zmienne będące wskaźnikami generatywności mającej źródło w pragnieniu pozostawienia po sobie trwałego dziedzictwa (*Ma wiele do przekazania młodszym osobom, Posiada umiejętności, które może przekazać innym, Jest coś ważnego, co ta osoba pozostawi dla przyszłych pokoleń*).

Wyniki obliczeń średnich arytmetycznych i odchyłeń standardowych dla trzech wyróżnionych wymiarów wynoszą: Wymiar 1 (*Duchowość*): $M = 5,2$, $s = 0,95$; Wymiar 2 (*Integralność*): $M = 5,4$, $s = 0,91$; Wymiar 3 (*Wspólnotowość*): $M = 5,1$, $s = 0,99$.

Dyskusja wyników

Zarówno w grupie młodych, jak i starszych osób dorosłych subiektywna definicja pomyślnego starzenia się składa się z trzech wymiarów. Każdy z nich oceniany jest przez badanych jako ważny. Można zauważyć, że w każdej z badanych grup wymiar duchowy jest traktowany jako odrębny obszar oceny, mało podobny do pozostałych dwóch wymiarów. W porównaniu z typologią stworzoną w oparciu o przegląd literatury, zauważono w grupie młodych dorosłych brak wymiaru, który można określić jako *Bycie częścią wspólnoty*. Z kolei w grupie starszych dorosłych nie wyodrębnił się wymiar, w którym *pomyślnie starzenie się* jest interpretowane z perspektywy biomedycznej. Pozycje kwestionariusza, które w grupie młodych dorosłych weszły w skład skupienia przypominającego

biomedyczny model Rowe i Kahna, w grupie starszych dorosłych nie utworzyły oddzielnej grupy. Występują w otoczeniu innych zmiennych, które zmieniają sposób ich interpretacji, łącznie dając skupienie o nazwie *Integralność i Wspólnotowość*.

Zarówno wśród młodych, jak i starszych dorosłych w wyniku analizy wyróżniony został wymiar percepcji pomyślnego starzenia się, który dotyczy religijności (życia zgodnego z nakazami religii), transcendencji zewnętrznej, ukierunkowanej na istotę wyższą (Boga). Jednak każda z badanych grup inaczej tę transcendencję interpretuje. W grupie młodych dorosłych religijność, poczucie komunikacji z Bogiem kojarzone są z pozycjami kwestionariusza dotyczącymi bliskich relacji z wnukami. Młodzi dorośli traktują stwierdzenia dotyczące religijności, życia zgodnego z nakazami religii jako podobne do stwierdzeń opisujących dobre relacje z wnukami (m.in. opiekę nad nimi). Łączą więc obszar religijności z generatywnością osób starszych. Generatywność jest pojęciem wprowadzonym przez Erika H. Eriksona, odnosi się do siódmej fazy życia, która zdaniem Eriksona charakteryzuje się kryzysem rozgrywającym się na kontinuum generatywność-stagnacja. W wyniku zmagania pomiędzy generatywnością i stagnacją człowiek staje przed szansą osiągnięcia troskliwości (*care*), którą Erikson (1997, za: Witkowski, 1989, s. 153) określa jako – „nową formę zaangażowania, o stałej ekspansji, która wyraża się w podejmowaniu opieki wobec osób, wytworów lub idei”. Generatywność początkowo Erikson odnosił do osób w średniej dorosłości, jednak w późniejszych pracach mówi także o zachowaniach generatywnych osób starszych (*grand generativity*). W literaturze opisywane są dwa rodzaje potrzeb będących źródłem zachowań generatywnych (McAdams, de St. Aubin, 1992): pragnienie symbolicznej nieśmiertelności oraz pragnienie bycia potrzebnym innym ludziom. To pierwsze prowadzi do zachowań mających na celu pozostawienie po sobie trwałego dziedzictwa, drugie zaś – do zachowań takich jak opieka nad innymi, ich pielęgnowanie, wychowywanie. Pierwszy wymiar percepcji pomyślnego starzenia się, który wyłania się z zebranych danych wśród młodych dorosłych, dotyczy zachowań drugiego rodzaju. Można przypuszczać, że obraz osoby starszej, w którym skojarzona jest religijność z zachowaniami generatywnymi wobec wnuków, badani młodzi dorośli konstruują na bazie własnych doświadczeń biograficznych. Potwierdzają to inne badania ankietowe prowadzone wśród studentów, dotyczące ich własnych relacji z dziadkami (Kozerska, 2013) oraz badania na próbach reprezentatywnych Polaków (CBOS, 2008). W badaniach tych respondenci podkreślają, że religijność jest jedną z ważniejszych wartości przekazywaną im przez dziadków. Badania prowadzone w tym obszarze poza granicami naszego kraju również pokazują wpływ dziadków na przekaz wartości religijnych wnukom (Bengtson, Copen, Putney, Silverstein, 2009). Z odpowiedzi udzielonych przez młodych dorosłych w analizowanych tutaj wywiadach wynika, że wymiar pomyślnego starzenia się, jakim jest transcendencja zewnętrzna i międzypokoleniowy przekaz wnukom

wartości religijnych, w relatywnie najmniejszym stopniu kojarzą się im z opisem szczęśliwej osoby starszej (średnia dla tej grupy zmiennych jest wysoka – prawie równa 5, ale najniższa w porównaniu do dwóch pozostałych wyróżnionych tutaj wymiarów). Porównując strukturę analizowanych zmiennych w grupie młodych i starszych dorosłych, można dostrzec, że mówiąc o religijności, każda z grup ma na myśli inne konstrukcje pojęciowe. W grupie młodych dorosłych w skupieniu dotyczącym religijności znajdują się zmienne opisujące osobę starszą żyjącą obecnie i w przeszłości zgodnie z nakazami religii, odczuwającą miłość Istoty Wyższej. Zmienne opisujące osobę żyjącą w harmonii ze sobą i otoczeniem, życie w miłości do innych, znajdują się w innym skupieniu (łącznie składają się na generatywność, pozostawienie po sobie trwałego dziedzictwa). W definicji religijności, która wyłania się z tego zestawu zmiennych, akcent postawiony jest raczej na formalną, zewnętrzną stronę (życie zgodne z nakazami). Z kolei w grupie starszych dorosłych zawartość pierwszego skupienia w większym stopniu przypomina teorię gerotranscendencji (Tornstam, 2005). Starsi dorośli kojarzą więc religijność z duchowością, życiem w harmonii z sobą i otoczeniem, otrzymywaniem miłości od innych osób i otaczaniem miłością innych. Zdaniem Tornstama, w okresie starości następuje wzrost w kierunku transcendencji. Zjawisko to zachodzi na poziomie kosmicznym (m.in. zanik lęku przed śmiercią, wzrost poczucia więzi z nadchodzącym i przeszłym pokoleniem), na poziomie jaźni oraz na poziomie indywidualnych relacji. Wskaźniki dla tych trzech poziomów można znaleźć z skupieniu 1. Z przeprowadzonej analizy wynika, że osoby starsze w większym stopniu niż młode kojarzą transcendencję z wizerunkiem szczęśliwej osoby (średnie obliczone dla tego skupienia są wyższe).

Zmienne składające się na wymiar duchowy są w wysokim stopniu kojarzone przez seniorów z pomyślnym starzeniem się, jednak najwyżej ocenili oni ważność zmiennych składających się na skupienie 2. (*Integralność*). Analizując skład tego skupienia, przychodzi na myśl Eriksonowska kategoria integralności w ostatniej fazie życia człowieka. Owa integralność „w najprostszym znaczeniu (...) wyraża poczucie spójności i pełni” (Erikson, 1963, s. 62, za: Witkowski, 1989, s.149). Aspekt pełni związany jest u schyłku życia z rozliczaniem siebie, własnych dokonań i aktualnej więzi ze światem pod kątem pytania o spełnienie. Skupienie 2. przedstawia człowieka pogodzonego z sobą: akceptującego siebie takim, jaki jest obecnie, akceptującego własną przeszłość, mającego poczucie spójności i kompletności. Interesujące jest umiejscowienie zmiennej *Jest osobą niezależną od innych*. Stwierdzenie to respondenci traktują jako podobne do *Może robić to, na co ma w danej chwili ochotę* oraz *Jest w dobrej kondycji fizycznej i psychicznej*. „Niezależność” jest umiejscowiona w skupieniu, które nazwałam „integralnością” i jest prawdopodobnie rozumiana przez starszych dorosłych jako autonomia psychiczna, bycie panem własnego czasu, możliwość decydowania o sobie, wolność. Natomiast struktura analizowanych zmiennych pokazuje, że „samodzielność” w rozumieniu osób starszych, to nie to samo,

co „niezależność”. *Samodzielność* znajduje się w skupieniu 1. wraz z takimi zmiennymi, jak *Niczego od innych nie oczekuje*, *Potrafi radzić sobie z problemami zdrowotnymi*. *Samodzielność* kojarzona jest więc z samowystarczalnością, umiejętnością poradzenia sobie bez konieczności korzystania z pomocy innych. *Niezależność* (bycie panem własnego czasu) znajduje się w skupieniu ze zmiennymi opisującymi dobrą sytuację finansową. Skupienie 2. („integralność”) to także zmienne opisujące dobre, oparte na miłości relacje rodzinne. Tak więc wymiar pomyślnego starzenia się, który wyłącza się z tej analizy, to akceptacja własnego życia takim, jakie było. Możliwe to jest w otoczeniu kochającej rodziny (zmienne opisujące integralność są na wykresie podobne do tych, które opisują relacje rodzinne). Zwróćmy jeszcze uwagę na umiejscowienie zmiennej *Realizuje swoje marzenia*. To stwierdzenie jest traktowane przez seniorów jako podobne do *Ma poczucie, że żyje zgodnie z własną naturą*. Realizowanie marzeń, którymi jest życie w harmonii ze sobą, wpisuje się w wizerunek osoby starzejącej się pomyślnie, która osiągnęła stan integralności. Ten wymiar pomyślnego starzenia się traktują osoby starsze jako najważniejszy (średnie dla zmiennych skupienia 2. są najwyższe).

Zmienne, które w przypadku osób starszych składają się na integralność, w grupie młodych dorosłych także wchodzi w skład jednego skupienia (skupienia 3.). Jednak, inaczej niż to jest w grupie starszej, dołączone są tutaj jeszcze stwierdzenia opisujące dobre relacje z innymi, posiadanie przyjaciół oraz grupy znajomych, z którymi miło można spędzić czas, posiadanie zainteresowań, poświęcanie czasu na zajęcia, które wykonuje się z pasją. Ponadto jest tutaj grupa zmiennych, które opisują zachowania generatywne osoby starszej, wyrażające pragnienie symbolicznej nieśmiertelności, zostawienie po sobie trwałego dziedzictwa. Te wszystkie zmienne potraktowane łącznie przypominają opis zaproponowanej przez Beatę Bugajską (2015) dziewiątej fazy cyklu życia człowieka. Propozycja Bugajskiej dotyczy rozszerzenia koncepcji Eriksona o dodatkową, dziewiątą fazę, którą Autorka umieszcza pomiędzy wyróżnioną przez Eriksona fazą siódmą (generatywność *versus* stagnacja) i ósmą (integralność *versus* rozpacz) i odnosi swoje przemyślenia do osób, które są w tzw. trzecim wieku, przechodzą na emeryturę i stają przed wyzwaniem zupełnie innymi niż te, z którymi mierzyli się do tej pory. Zdaniem Bugajskiej, doświadczają one radykalnej zmiany perspektywy, ale nie oznacza to jeszcze, że rozpoczyna się u nich proces podsumowywania własnego życia i przygotowania do śmierci (to przypisuje do kolejnej fazy, która ma miejsce 10–20 lat później, w tzw. czwartym wieku). Kryzys tej dodatkowej fazy rozgrywa się pomiędzy zaangażowaniem a rezygnacją. Zaangażowania Autorka nie traktuje jednak wymiennie z aktywnością. Odnosi się ono do indywidualnego, świadomego formułowania celów na przyszłość, w zależności od osobistych preferencji i podejmowanie prób ich realizacji. „Nie każdy przejaw aktywności świadczy o pozytywnym rozwiązaniu kryzysu zaangażowanie-rezygnacja. W przypadku osób, które nie akceptują własnej starości,

może dochodzić do podejmowania różnego rodzaju działań w celu przekonania siebie i otoczenia, że to jeszcze nie starość, podejmowana aktywność będzie pełnić funkcję kompensacyjną a nie personalizacyjną” (Bugajska, 2015, s. 31). Wydaje się, że młodzi dorośli to zaangażowanie rozumieją podobnie – w analizowanym skupieniu 2. znajdują się zmienne opisujące osobę, która „żyje zgodnie z własną naturą”, „ma poczucie harmonii z sobą i otoczeniem”, „dobrze czuje się we własnym ciele”, „akceptuje siebie jako człowieka starzejącego się”. Bugajska zauważa, że życie człowieka w okresie starości wymaga odwagi życia na swój własny, niepowtarzalny sposób, odwagi w poszukiwaniu siebie i samo-realizacji. Analizując skupienie 3. można zauważyć, że jest tam grupa zmiennych opisujących samodzielność osoby starszej. *Samodzielność* charakteryzuje się na wykresie podobieństwem do *Niezależności* (młodzi badani utożsamiają niezależność z samodzielnością). Obecność tych zmiennych w skupieniu 3. sugeruje, że – podobnie jak Bugajska – zaangażowanie osób starszych młodzi dorośli postrzegają w kontekście odwagi, niezależności w poszukiwaniu siebie i samo-realizacji, zmieniania własnego życia w imię wyznawanych wartości. Portret szczęśliwej osoby starszej, jaki wyłania się z analizy struktury zmiennych wchodzących w skład skupienia 3., to portret człowieka, który z zaangażowaniem zaczyna nowy okres w swoim życiu.

W grupie młodych dorosłych jednym z wymiarów subiektywnej definicji pomyślnego starzenia się jest *Aktywność*. Podobnie jak w koncepcji Rowe i Kahna (1998) można znaleźć tu trzy elementy: 1. Brak choroby i niepełnosprawności, 2. Wysoki poziom funkcjonowania fizycznego i poznawczego, 3. Aktywne zaangażowanie w życie. Wśród starszych dorosłych określenia opisujące osobę aktywną także weszły w skład jednego skupienia. Znajdują się one jednak w otoczeniu innych stwierdzeń, które tworzą kontekst zmieniający sposób interpretacji. Na wykresie otoczenie określeń, opisujących starszą aktywną osobę stanowią pozycje kwestionariusza opisujące miejsce człowieka w społeczności (*Jest osobą cenioną w społeczności, w której żyje, Jest aktywnym członkiem społeczności, w której żyje*). Ponadto dołączona jest tu grupa zmiennych opisujących zachowania generatywne ukierunkowane na pozostawienie po sobie dziedzictwa, przekazanie jakichś wartości kolejnym pokoleniom. Łącznie potraktowane elementy wchodzące w skład skupienia 3. sugerują, że akcent pada tutaj na generatywność, wspólnotowość, życie we wspólnocie i zaangażowanie na rzecz wspólnoty. Tak więc wspólnotowość jest w tej grupie wiekowej jednym z wymiarów percepcji pomyślnego starzenia się. Nie wyróżniono takiego wymiaru w grupie osób młodych. Wspólnotowość osoby starsze traktują jako stosunkowo najmniej ważny wśród trzech wyłonionych wymiarów (średnie obliczone dla poszczególnych stwierdzeń kwestionariusza są najniższe).

Tabela 1. Opis wymiarów pomyślnego starzenia się uzyskany na podstawie analizy odpowiedzi w grupie młodych i starszych dorosłych

Młodzi dorośli			Starsi dorośli		
Wymiar pomyślnego starzenia się	Słowa kluczowe	Odpowiednik w literaturze	Wymiar pomyślnego starzenia się	Słowa kluczowe	Odpowiednik w literaturze
Zaangażowanie (wymiar najważniejszy)	Spełnienie życiowe Zainteresowanie życiem Formułowanie celów na przyszłość Świadomy wybór sposobu życia Generatywność Niezależność = odwaga w poszukiwaniu siebie Życie zgodne z własną naturą	Dziewiąta faza cyklu życia (Beata Bugajska)	Integralność (wymiar najważniejszy)	Spełnienie życiowe Akceptacja własnej sytuacji życiowej Akceptacja własnej przeszłości Życie w zgodzie z własną naturą Bycie członkiem kochającej rodziny	Teoria Erika Eriksona – integralność
Aktywność	Aktywność Bycie członkiem społeczności Kondycja fizyczna i psychiczna Zdrowie Brak problemów finansowych Kochająca rodzina	Biomedyczny model Rowe i Kahna	Duchowość	Komunikacja z Bogiem Odczuwanie miłości Boga Życie zgodne z nakazami religii Miłość Brak przywiązania do rzeczy materialnych Brak oczekiwań w stosunku do innych osób Życie w harmonii z sobą i otoczeniem	Teoria gerotranscendencji Larsa Tornstama
Religijność/ Międzypokoleniowy przekaz wartości w rodzinie (wymiar najmniej ważny)	Przestrzeganie nakazów religii Komunikacja z Bogiem Opieka nad wnukami Więź z wnukami Międzypokoleniowy przekaz wartości	Koncepcja pokoleniowości Karla Mannheima	Wspólnotowość (wymiar najmniej ważny)	Aktywność Generatywność Bycie autorytetem Przyjaźń	Teoria Erika Eriksona – generatywność

Źródło: opracowanie własne.

Zakończenie

Subiektywna definicja pomyślnego starzenia się, jaka wyłoniła się na podstawie analizy w grupie młodych dorosłych, jest zbieżna z wizerunkiem „aktywnego seniora”, popularnym obecnie nie tylko w literaturze naukowej, ale także w przekazie medialnym czy debatach politycznych. Szeroko zakrojona promocja tzw. aktywnego starzenia się jest traktowana jako środek zaradczy w sytuacji postępującego starzenia się społeczeństwa. Biomedyczny model *successful aging* wydaje się być bliski osobom młodym, być może dlatego, że proponuje styl starzenia się kreowany na podobieństwo stylu życia we wcześniejszych fazach życia człowieka. Aktywność produktywna, dobra kondycja fizyczna i psychiczna, posiadanie przyjaciół są, patrząc z tej perspektywy, niekwestionowanym warunkiem „dobrego” starzenia się. Oprócz *aktywności* drugim słowem kluczowym w subiektywnej definicji młodych dorosłych jest *zaangażowanie*. Definicja skonstruowana na podstawie odpowiedzi starszych dorosłych jest inna, można powiedzieć – bardziej zbliżona do definicji mądrości. Pomyślnie starzenie się rozumiane jest tutaj jako mozaika integralności, duchowości i wspólnotowości. Budzi to skojarzenia z koncepcjami mądrości sformułowanymi na gruncie psychologii. W szczególności koncepcją Roberta Sternberga (1998), gdzie podkreśla się znaczenie umiejętności znajdowania równowagi pomiędzy interesem własnym a interesem otoczenia. Ponadto, koncepcją Erika Eriksona (2004), gdzie mądrość jest ukoronowaniem rozwoju człowieka i wiąże się z integralnością człowieka, odnalezieniem sensu życia nawet wtedy, jeśli nie do końca zostało przeżyte tak, jak człowiek, patrząc wstecz, wolałby, aby zostało przeżyte. Oprócz tego – koncepcją mądrości duchowej/transcendentnej o której mówi Lars Tornstam (2005).

Kryterium doboru osób do porównywanych grup jest wiek. Jednak, niezależnie od wieku, zachowania ludzi, ich opinie i poglądy mają swoją kontekstualność w warunkach społeczno – kulturowych². Każda z analizowanych grup ma za sobą inny bagaż doświadczeń związany z innymi warunkami historycznymi, w jakich przyszło im żyć. Rzeczywistość społeczna, w której żyje człowiek, i związane z nią, obowiązujące w danej społeczności typy nawiązywanych interakcji z innymi ludźmi, normy kulturowe, habitusy uczenia się, a także wydarzenia życiowe czy wydarzenia historyczne, w jakich uczestniczy dane pokolenie, stanowią kontekst, w którym człowiek buduje swoją tożsamość i koncepcję własnego życia. Od tego kontekstu w dużej mierze zależy sposób rozumienia „dobrego życia”, w tym: „dobrego starzenia się” (Kozerska 2016). Dla każdej z porównywanych grup (przedstawiciele różnych pokoleń) pomyślnie starzenie się jest więc czymś innym, bo światy ich społecznego życia (ich biografie) się różnią.

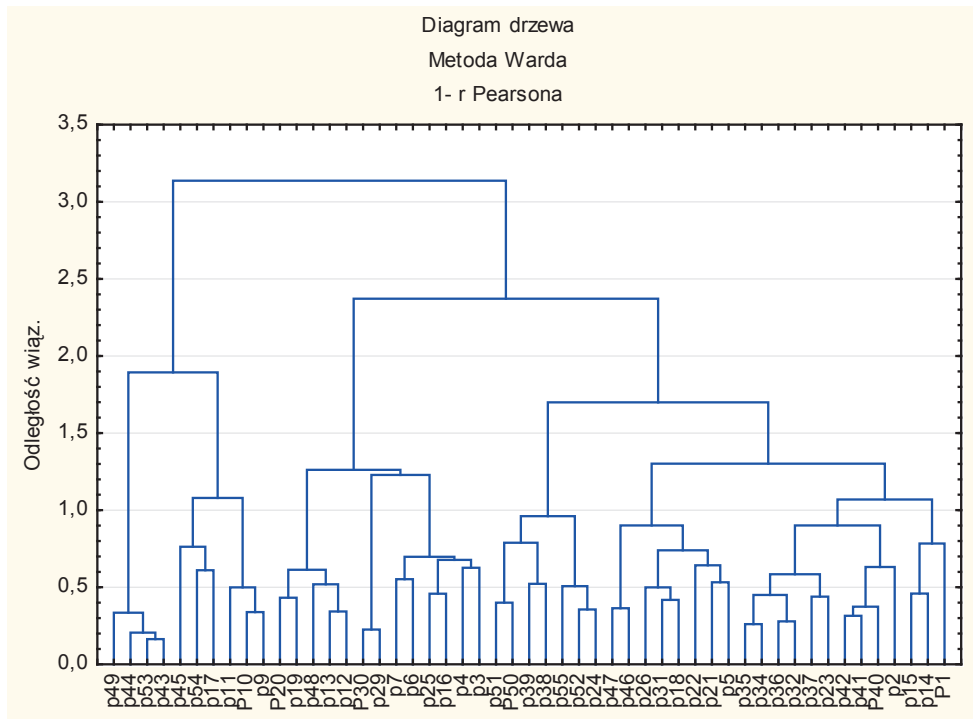
² Na ten aspekt zwrócił mi uwagę jeden z anonimowych recenzentów tego artykułu.

Bibliografia

1. Baltes P.B., Baltes M.M. (1990), *Psychological perspectives on successful ageing: the model of selective optimization with compensation*. W: P.B. Baltes, M.M. Baltes (red.), *Successful Ageing. Perspectives from the Behavioral Sciences* (s. 1–34), Cambridge: Cambridge University Press.
2. Bengtson V.L., Copen C.E., Putney N.M., Silverstein M. (2009), A longitudinal study of the intergenerational transmission of religion. *International Sociology*, nr 24(3), s. 325–345.
3. Brookfield S. (2000), *Adult cognition as a dimension of lifelong learning*. W: Field J., Leicester M. (red.), *Lifelong learning: Education Across the Lifespan* (s. 89–101), London: Routledge.
4. Bugajska B. (2015), Dziewiąta faza w cyklu życia – propozycja rozszerzenia teorii psychospołecznego rozwoju E.H. Eriksona. *EXLIBRIS Biblioteka Gerontologii Społecznej*, nr 1, s. 19–36.
5. CBOS, 2008, *Co im zawdzięczamy? Opinie w przeddzień święta babć i dziadków*, Komunikat z badań, Warszawa.
6. Cozort R.W. (2008), *Revising the Gerotranscendence Scale for use with older adults in the southern United States and establishing psychometric properties of the revised Gerotranscendence Scale*. ProQuest. Pobrane z: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Cozort_uncg_0154D_10037.pdf
7. Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*. Łódź: Wydawnictwo WSHE.
8. Dillaway H.E., Byrnes M. (2009), Reconsidering successful aging. *Journal of Applied Gerontology*, nr 28, s. 702–722. DOI: 10.1177/0733464809333882.
9. Erikson E.H. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, tłum. Żywicki M., Poznań: Zysk i S-ka.
10. Eurostat european Commission. 2011. Active ageing and solidarity between generations – A statistical portrait of the European Union 2012. Pobrane z: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EP-11-001/EN/KS-EP-11-001-EN.PDF. (1.07.2014).
11. Halicki J. (2008), *Potoczne definicje pomyślnego starzenia się*. W: J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.) *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych* (s. 13–27), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
12. Hank K. (2011), How „successful” do older europeans age? Finding from SHARE. *Journals of Gerontology Series B-Psychological Sciences and Social Sciences*, nr 66(2), s. 230–236. DOI: 10.1093/geronb/gbq089.
13. Heszen-Niejodek I., Gruszczyńska E. (2004), Wymiar duchowy człowieka, jego znaczenie w psychologii zdrowia i jego pomiar. *Przegląd Psychologiczny*, nr 47(1), s. 15–31.
14. Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: DSWE.
15. Jarvis P. (2011), *Teaching, learning, and the human quest: Wisdom*. New directions for adult and continuing education, nr 131, s. 85–93. DOI: 10.1002/ace.424.
16. Jarvis P. (2012), Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 3, 127–136.
17. Jarvis P. (2012a), *Wisdom and the Quest for Meaning*. W: S. Jelenc Krašovec, M. Radovan (red.), *Intergenerational solidarity and older adults education in community/The Third Conference of the ESREA Network on Education and Learning of Older Adults*, September, 19–21, 2012, Ljubljana, Slovenia (s. 20–30), Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

18. Kowaleski J.T., Szukalski P. (red.), (2008a), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk o pracy i polityce społecznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
19. Kowaleski J.T., Szukalski P. (red.), (2008b), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
20. Kowaleski J.T., Szukalski P. (red.), (2008c), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk o zdrowiu*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
21. Kozerska A. (2013), *Uczestnictwo dziadków w wychowaniu wnuków. Ujęcie z perspektywy wnuków*. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Edukacja ustawiczna. Pozaszkolne formy wychowania i kształcenia* (s. 279–289), Sosnowiec: Wyd. Humanitas.
22. Kozerska A. (2015), *Kształtowanie własnego środowiska edukacyjnego w okresie późnej dorosłości*.
23. Kozerska A. (2016), *Model uczenia się w okresie późnej dorosłości*. Podstawy edukacji. Zrównoważony rozwój, 9, s. 81–95. DOI: 10.16926/pe.2016.09.05.
24. Kozerska A. (2017), *Successful ageing from the perspective of young adults in Poland*. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Rezekne, Latvia, Volume II, s. 421–434. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2017vol2.2336>.
25. Leszczyńska-Rejchert A. (2005), *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
26. McAdams D.P. i de St Aubin E. (1992), A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 62.
27. *Podstawy edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 217–237. DOI:10.16926/pe.2015.08.16.
28. Rowe J.W., Kahn R.L. (1998), *Successful aging*, Pantheon Books, New York.
29. Schutz A. Luckmann T. (1974), *The Structures of the Life-World*. London: Heinemann.
30. Sternberg R.J. (1998), A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, nr 2(4), s. 347–365.
31. Szarota Z. (2014), Era trzeciego wieku – implikacje edukacyjne. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, nr 1(84), s. 7–18.
32. Szukalski P., Oliwińska I., Bojanowska E., Szweda-Lewandowska Z. (2008), *To idzie starość – polityka społeczna a przygotowanie do starzenia się ludności Polski*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
33. Thiele D.M., Whelan T.A. (2008), The relationship between grandparent satisfaction, meaning, and generativity. *International Journal of Aging and Human Development*, nr 66(1), 21–48. DOI: 10.2190/AG.66.1.b.
34. Tornstam L. (2005), *Gerotranscendence. A developed theory of positive aging*, New York.
35. Villar F. (2012), Successful ageing and development: The contribution of generativity in older age. *Aging & Society*, nr 32, 1087–1105. DOI: 10.1017/S0144686X11000973.
36. Villar F., Serrat R. (2014), A Field in Search of Concepts: The Relevance of Generativity to Understanding Intergenerational Relationships. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(4), 381–397. DOI: 10.1080/15350770.2014.960352.
37. *WHO: Active Ageing: A Policy Framework World Health Organization*. (2002), Geneva. Pobrane z: http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/who_nmh_nph_02.8.pdf (1.08.2013).
38. Witkowski L. (1989). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

Aneks



Rys. 1. Struktura analizowanych zmiennych w grupie młodych dorosłych

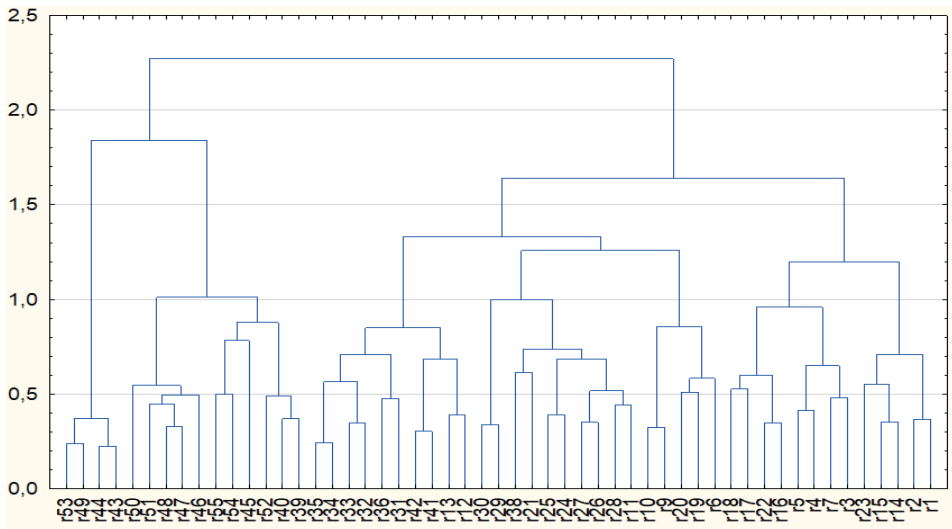
Źródło: opracowanie własne. Wykres został opublikowany w: Kozerska A. (2017).

Tabela 2. Legenda do wykresu 1

	Pozycje kwestionariusza
Skupienie 1	
1a Religia	49. odczuwa miłość Istoty Wyższej (Boga) 44. ma poczucie komunikacji z Bogiem 53. wie, że dotychczas żyła zgodnie z nakazami religii 43. ma poczucie, że żyje zgodnie z nakazami religii
1b Brak oczekiwań	rzeczy materialne nie mają dla tej osoby znaczenia 54. niczego od innych nie oczekuje
1c Relacje z wnukami	17. jest osobą, o której wszyscy mówią, że wygląda bardzo młodo 11. otrzymuje wsparcie od swoich wnuków 10. opiekuje się wnukami 9. sprawia jej przyjemność przebywanie z wnukami

<p>Skupienie 2 2a Rodzina</p> <p>2b Aktywność i zdrowie</p>	<p>20. ma kochającą rodzinę 19. ma kochającego współmałżonka 48. otrzymuje miłość od innych osób 13. jest zadowolona ze swojego dotychczasowego życia 12. realizuje swoje marzenia</p> <p>30. nie ma problemów finansowych 29. jest w dobrej sytuacji materialnej 6. nie ma żadnych problemów zdrowotnych 7. jest osobą cenioną w społeczności, w której żyje 25. jest w dobrej kondycji fizycznej i psychicznej 16. jest osobą aktywną 4. ma wielu przyjaciół 3. jest aktywnym członkiem społeczności, w której żyje</p>
<p>Skupienie 3 3a Niezależność</p> <p>3b Życie „tu i teraz”</p> <p>3c Życie, zgodne z własną naturą, poczucie spójności, harmonii</p> <p>3d Generatywność</p>	<p>51. pomimo problemów zdrowotnych, jest osobą pogodną 50. wie, że zrobiła w życiu wiele dobrego dla innych 39. jest osobą samodzielną, nie potrzebuje pomocy innych 38. akceptuje siebie jako człowieka starzejącego się 55. potrafi radzić sobie z problemami zdrowotnymi 52. jest osobą samodzielną, nie liczy na pomoc innych 24. jest osobą niezależną od innych</p> <p>47. otacza miłością inne osoby 46. potrafi cieszyć się każdą chwilą 26. ma dobre relacje z innymi 31. ma zainteresowania, które realizuje z pasją 18. ma grupę znajomych, z którymi miło spędza czas 22. ma zainteresowania, którym poświęca swój czas 21. może robić to, na co w danej chwili ma ochotę 5. ma jednego lub kilku przyjaciół</p> <p>35. ma uczucie spełnienia życiowego 34. ma świadomość, że zrealizowała swoje cele życiowe 36. posiada cele na przyszłość i marzenia 32. dobrze ocenia większość swoich dotychczasowych dokonań 37. dobrze czuje się we własnym ciele 23. jest dla kogoś autorytetem 42. ma poczucie, że żyje zgodnie z własną naturą 41. jest zadowolona ze swoich dotychczasowych dokonań 40. ma poczucie, że żyje w harmonii z sobą i otoczeniem 2. udziela wsparcia innym</p> <p>15. jest coś ważnego, co ta osoba zostawi po sobie dla przyszłych pokoleń 14. posiada umiejętności, które może przekazać innym 1. ma wiele do przekazania młodszym osobom</p>

Źródło: opracowanie własne. Tabela 2 została opublikowana w: Kozerska A. (2017).



Rys. 2. Struktura analizowanych zmiennych w grupie starszych dorosłych

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Legenda do wykresu 2

	Pozycje kwestionariusza
Skupienie I	
1a Religia	53. wie, że dotychczas żyła zgodnie z nakazami religii 49. odczuwa miłość Istoty Wyższej (Boga); ma poczucie komunikacji z Bogiem 43. ma poczucie, że żyje zgodnie z nakazami religii
1b Relacje z innymi oparte na miłości	51. pomimo problemów zdrowotnych, jest osobą pogodną 50. wie, że zrobiła w życiu wiele dobrego dla innych 48. otrzymuje miłość od innych osób 47. otacza miłością inne osoby 46. potrafi cieszyć się każdą chwilą
1c Brak przywiązania do rzeczy materialnych i brak oczekiwań w stosunku do innych	54. niczego od innych nie oczekuje 55. potrafi radzić sobie z problemami zdrowotnymi 45. rzeczy materialne nie mają dla tej osoby znaczenia 52. jest osobą samodzielną, nie liczy na pomoc innych 40. ma poczucie, że żyje w harmonii z sobą i otoczeniem 39. jest osobą samodzielną, nie potrzebuje pomocy innych

<p>Skupienie 2</p> <p>2a Poczucie spójności (pozytywny wynik rozliczenia siebie i własnej przeszłości pod kątem pytania o spełnienie)</p> <p>2b Pozytywny bilans obecnej sytuacji życiowej</p> <p>2c Kochająca rodzina</p>	<p>35. ma uczucie spełnienia życiowego</p> <p>34. ma świadomość, że zrealizowała swoje cele życiowe</p> <p>32. dobrze ocenia większość swoich dotychczasowych dokonań</p> <p>36. posiada cele na przyszłość i marzenia</p> <p>33. dobrze ocenia swoje dotychczasowe życie</p> <p>31. ma zainteresowania, które realizuje z pasją</p> <p>42. ma poczucie, że żyje zgodnie z własną naturą</p> <p>41. jest zadowolona ze swoich dotychczasowych dokonań</p> <p>13. jest zadowolona ze swojego dotychczasowego życia</p> <p>12. realizuje swoje marzenia</p> <p>30. nie ma problemów finansowych</p> <p>29. jest w dobrej sytuacji materialnej</p> <p>38. akceptuje siebie jako człowieka starzejącego się</p> <p>21. może robić to, na co w danej chwili ma ochotę</p> <p>25. jest w dobrej kondycji fizycznej i psychicznej</p> <p>24. jest osobą niezależną od innych</p> <p>26. ma dobre relacje z innymi</p> <p>28. potrafi cieszyć się każdą chwilą</p> <p>11. otrzymuje wsparcie od swoich wnuków</p> <p>10. opiekuje się wnukami</p> <p>9. sprawia jej przyjemność przebywanie z wnukami</p> <p>20. ma kochającą rodzinę</p> <p>19. ma kochającego współmałżonka</p> <p>6. nie ma żadnych problemów zdrowotnych</p>
<p>Skupienie 3</p> <p>3a Bycie aktywnym członkiem wspólnoty</p> <p>3b Generatywność</p>	<p>18. ma grupę znajomych, z którymi miło spędza czas</p> <p>17. jest osobą, o której wszyscy mówią, że wygląda bardzo młodo</p> <p>22. ma zainteresowania, którym poświęca swój czas</p> <p>16. jest osobą aktywną</p> <p>5. ma jednego lub kilku przyjaciół</p> <p>4. ma wielu przyjaciół</p> <p>7. jest osobą cenioną w społeczności, w której żyje</p> <p>3. jest aktywnym członkiem społeczności, w której żyje</p> <p>23. jest dla kogoś autorytetem</p> <p>15. jest coś ważnego, co ta osoba zostawi po sobie dla przyszłych pokoleń</p> <p>14. posiada umiejętności, które może przekazać innym</p> <p>2. udziela wsparcia innym</p> <p>1. ma wiele do przekazania młodszym osobom</p>

Źródło: opracowanie własne.

Understanding the concept of *successful ageing* – intergenerational differences

Keywords: successful aging, older people's quality of life, intergenerational differences

Summary: The aim of this paper is to explore intergenerational differences noted in terms of subjective definitions of successful ageing. Empirical material has been collected on the basis of a categorised interview. The study was conducted in 2016 and 2017 among two groups of participants. The first group was comprised of 107 respondents aged 20; and in the second group there were 224 individuals over the age of 60. The data were analysed using a statistical method, cluster analysis. The findings of the study revealed that the depiction of happy and satisfied elderly people from the point of view of young adults seems to coincide with the media's portrayal of "active" seniors. On the other hand, the subjective definition, which emerged from the answers given by older people, involves concepts such as integrity, spirituality and a sense of community.

Dane do korespondencji:

Dr Agnieszka Kozerska

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy

im. Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: agnieszka.kozerska@gmail.com

Mariola Markowska-Plebankiewicz

(NIE)PAMIĘĆ CZASÓW WOJNY I POWOJENNYCH NAJSTARSZYCH MIESZKAŃCÓW SĄDECKICH WSI

Słowa kluczowe: pamięć, badania biograficzne, doświadczenie, osoby stare

Streszczenie: Artykuł stanowi prezentację fragmentu badań biograficznych przeprowadzonych wśród osób starych zamieszkujących tereny wiejskie Beskidu Sądeckiego. Badania dotyczyły pamięci czasów wojny i powojennych. Pamięć tego okresu stanowi ważny komponent życia osób badanych, poprzez który konstytuuje się ich doświadczenie zarówno osobiste, jak i zbiorowe.

Pamięć należy do kluczowych pojęć współczesnej humanistyki i jest w ostatnim czasie jednym z najczęściej przywoływanych terminów eksplorowanych w różnych kontekstach. Intensyfikacja badań nakierowanych na penetrację zagadnień związanych z konceptualizacjami pamięci ponadindywidualnej w kontekście badań dyskursów polityki, władzy symbolicznej, tożsamości zbiorowej czy tożsamości miejsca, jest przyczynkiem do tego, że coraz więcej zwolenników ma teza o narastającym rozkwicie zajmowania się pamięcią (*memory boom*) i swego rodzaju zwrocie pamięciowym (*memory turn*), który w swej istocie sygnalizowałby równie istotne przemiany humanistyki, co wcześniejsze zwroty: lingwistyczny, przestrzenny czy obrazowy.

Literatura przedmiotu w studiach nad pamięcią jest niezwykle obszerna. Interdyscyplinarność badaczy i związana z tym mnogość orientacji teoretyczno-metodologicznych, wieloletnie peregrynacje badawcze sprawiły, że swego rodzaju koncept „pamięci” został rozwinięty oraz doprecyzowane zostały różne jego typy. Stąd też w odniesieniu do pamięci ponadindywidualnej zaobserwować można mnogość funkcjonujących terminów, z których każdy eksponuje inne aspekty czy poziomy owego zjawiska. Można więc mówić o pamięci: zbiorowej, społecznej (Szacka 2000, Golka 2009), historycznej, publicznej (Jacobs, 1995, Krzyżanowska, 2016), grupowej (Szacka, 2000), czy kulturowej (Saryusz-Wolska, 2000, Saryusz-Wolska 2011, Assman, 1999).

Wyczerpujące przedstawienie obecnego stanu refleksji teoretycznej dotyczącej konceptualizacji terminu pamięci wykracza jednak poza możliwości, ale przede wszystkim zadania niniejszego artykułu. Dlatego też podążając za rozważaniami brytyjskiego historyka – Davida Lowenthala – postanowiłam odnosić się do pamięci jako komponentu, który zmienia historię w doświadczenie osobiste. Pamięć pojmowana jako świadectwo doświadczenia jest zapisem owego doświadczenia – traktowana jest jako źródło, jest „dokumentem rzeczywistej przeszłości, jest narracją, która wyraża czyjaś prawdę” (Lowenthal, 1985, s. 76–80), stając się „jedynym tej prawdy nośnikiem i gwarantem” (Kaniowska, 2003, s. 57). W tym ujęciu badacz zajmuje się zarówno przebiegiem procesu pamiętania, jak i „zawartością” pamięci, funkcjami oraz konstrukcją treści podlegającej pamiętaniu ze względu na znaczenia, jakie są im nadawane.

Według założeń psychologii społecznej człowiek nie pamięta swojej przeszłości tak dokładnie, jak chciałby w to wierzyć. Pamiętanie bowiem przez jednostkę wszystkiego, co zdarzyło się w jej życiu, jest niemożliwe. W pamięci autobiograficznej zachodzą wielorakie zmiany i zniekształcenia, które w gruncie rzeczy nie mają charakteru przypadkowego. Dlatego też można powiedzieć, że pamięć jest zjawiskiem znajdującym się w sytuacji ciągłej zmiany i reinterpretacji, jest bardziej procesem niż stanem. Człowiek na przestrzeni całego swego życia ma silną skłonność do konstruowania swojej własnej historii i zniekształcania wspomnień tak, aby pasowały do ogólnego obrazu własnej osoby. Można zatem rzec, że wraz z upływem czasu wspomnienia stają się coraz spójniejsze, a jednocześnie coraz mniej wierne (Chłopecki, 1989, s. 143).

Zatem pamięć i związane z nią wspomnienia są zjawiskami bardzo złożonymi, obejmującymi specyficzne systemy i liczne procesy – „świadome i nieświadome, kontrolowane i automatyczne, podejmowane intencjonalnie i mimowolnie. Dzięki pamięci nie tylko przyswajamy wiedzę o świecie i uczymy się różnorodnych umiejętności, ale także kształtujemy własną tożsamość, uzyskujemy poczucie ciągłości swego życia i tworzymy autobiografię pozwalającą oceniać przeszłość, rozumieć terażniejszość i planować przyszłość” (Jagodzińska, 2003, s. 13). Przytoczone słowa Marii Jagodzińskiej podkreślają znaczenie ludzkiej pamięci, która jest niezwykle istotnym komponentem ludzkiego doświadczenia.

Również dla osób starych wspomnienia i powrót pamięcią do przeszłości, często nawet do czasów dzieciństwa, stanowi ważny element ich życia. Czasami przyjmuje formę przekazywania wspomnień, czasami jest tylko fragmentarycznym odtworzeniem pewnych sytuacji, opisem wybranych wydarzeń, które wywarły wpływ na ich obecne życie – bowiem, jak zauważa Marshall D. Sahlins, „doświadczenia przeszłości są sposobem, w jaki doświadczana jest terażniejszość” (Sahlins, 2003, s. 136). Obraz przeszłości nie zawsze jest przyjemny i pogodny. Szczególnie wtedy, gdy dotyczy czasów wojny. Wybuch wojny bowiem utrudnia lub uniemożliwia realizację planów życiowych jednostek, a „normalne życie” przeobraża w walkę o przetrwanie.

Zdecydowana większość osób starych biorących udział w przeprowadzonych przeze mnie badaniach urodziła się w czasach trwania drugiej wojny światowej albo tuż po jej zakończeniu. W przeprowadzonym przeze mnie w 2015 i 2016 roku badaniach z wykorzystaniem metody biograficznej wzięło udział 19 osób – dwanaście kobiet i siedmioro mężczyzn. Sześć kobiet i jeden mężczyzna zamieszkuje wieś Żegiestów, jedna kobieta i jeden mężczyzna są mieszkańcami wsi Łomnica, jeden mężczyzna i jedna kobieta mieszkają we wsi Szczawnik; trzy kobiety i dwóch mężczyzn we wsi Milik oraz jedna kobieta i dwóch mężczyzn we wsi Andrzejówka. Były to osoby w wieku od sześćdziesięciu czterech do dziewięćdziesięciu lat. Jednakże w niniejszym tekście opierać się będę na analizie dziewięciu narracji. Jest to podyktowane faktem, iż wybrane wypowiedzi zawierają najbardziej rzetelne i rozbudowane wątki związane z pamięcią czasów wojny i powojennych.

Wojna oraz czasy powojenne w sposób znaczny wpłynęły na życie ludzi zarówno w sferze osobistej, jak i w wymiarze społecznym. W tym kontekście „pamięć” ma wyjątkowe znaczenie dla badanej przeze mnie wspólnoty, ponieważ jest czymś, co wspólnotę współtworzy i spaja; podzielana pamięć tworzy więc wspólnotę pamięci. Zdaniem Jana Assmanna: „Przez odniesienie do przeszłości ustanowiona zostaje tożsamość wspominającej grupy. Wspominając swoją historię i przywołując figury pamięci, grupy społeczne upewniają się co do swojej tożsamości. Nie jest ona powszednia. Tożsamości zbiorowe mają w sobie coś odświętnego i niepowszedniego. Są skrojone „na wyrost” i przekraczają horyzont dnia powszedniego, stanowiąc przedmiot komunikacji ceremonialnej i niepowszedniej” (Assmann, 2008, s. 66–67).

Z większości relacji senierek i seniorów wynika, że doświadczyli cierpienia i trudów związanych z egzystencją w okresie II wojny światowej, podczas której przebiegał okres ich dzieciństwa. Wydarzenia temu towarzyszące pozostawiły trwałe ślady w ich pamięci – pamięci, do której część z nich nie chciała powracać w obawie przed pojawieniem się traumatycznych wspomnień. Owa „niepamięć”, będąca janusowym obliczem pamięci, jest w rozumieniu P. Ricoeura – wychodzącego od teorii Zygmunta Freuda – przejawem tego, że ludzie kierowani troską o integralność własnej tożsamości zapominają o pewnych elementach własnej historii, niejako wypierając je do nieświadomości (Ricoeur, 2006, s. 127). Ponadto, jak zauważa Wojciech Józef Burszta: „Z pamięcią jest jak z dzisiejszą tożsamością: obie są polimorficzne, niepewne, niekiedy warto zapominać, aby radzić sobie w neoliberalnym świecie nastawionym na „tu i teraz”, niekiedy przeciwnie – trzeba pamiętać, aby nie zagubić się w meandrach współczesności” (Burszta, 2016, s. 17).

Egzemplifikacją powyższych rozważań jest między innymi wypowiedź **Jana** (87 l.), od urodzenia zamieszkującego wieś Andrzejówka, który tak oto wypowiada się na temat tamtego okresu:

Pani, ja to nawet tego wspominać nie chcę tych czasów. Cieszę się, że już się skończyły, bo to tylko bieda z nędzą, strach, ukrywanie po lasach. Jedzenia nie było, butów nie było, człowiek głodny chodził. O tak było, nic dobrego, to po co o tym mówić, wspominać.

Przepracowywanie bolesnych elementów własnej biografii, „odpominanie” wydarzeń naznaczonych traumą stanowi szczególnie trudne przedsięwzięcie dla osób starych. Narracja **Jana** jest przejawem niechęci wobec przeszłości i przywoływania wspomnień związanych z trudnymi przeżyciami i emocjami. Elementami, które są eliminowane ze świadomości jednostek, mogą być przeżycia traumatyczne – w przypadku seniora – uczestnictwo w II wojnie światowej. Jednym z możliwych przypadków strategii zapominania jest zaprzestanie rozpamiętywania. Treść wspomnień staje się ukryta, ponieważ nie jest potrzebna na co dzień, a ciągle przypominanie zaburzyłoby normalną egzystencję (Golka, 2009, s. 144–145). W tym kontekście chciałabym się odnieść do słów Barbary Skargi, według której: „pamiętanie, zapominanie i przypominanie są w nieustannej grze” (Skarga, 1995, s. 6). Dzieje się tak na poziomie nie tylko jednostkowym, ale także wspólnotowym. Jednak zdaje się, że łatwiej jest określić, czym jest pamięć – analizując jej nosicieli, niż zdefiniować niepamięć, która jest „zagadką obecności nieobecności”. Zapominanie na poziomie indywidualnym/jednostkowym jest charakteryzowane najczęściej jako efekt naturalnego procesu przeżywania lub w odniesieniu do wydarzeń/sytuacji ujmowanych jako istotne dla jednostki – łącząc się często z poczuciem winy, niesprawiedliwości lub traumy. Natomiast na poziomie grupowym jawi się w sposób bardziej skomplikowany, nieostry i ma więcej niż jedno znaczenie (Connerton, 2008, s. 63). Ponadto na tym poziomie jest odróżniana od naturalnego procesu zapominania i ma wpływ zarówno na kulturę, jak i poczucie tożsamości danej zbiorowości. Powstawanie luk w pamięci zbiorowej może być wynikiem zarówno bierności, jak i aktywności, czyli czynnych i planowanych działań lub efektem „filtracji” pamięci, czyli selektywnego zapominania. Dlatego też do (nie)pamięci należy także to, co „bywa przemilczane [dlatego] łatwo ulega zapomnieniu” (Hiroszowicz, Neyman, 2001, s. 25–48).

W kontekście przeprowadzonych przeze mnie badań narracja Józefa, jak i wielu innych narratorów, jest przejawem zarówno jednostkowej, jak i zbiorowej strategii zapominania osób starych zamieszkujących obszary wiejskie Sądecczyzny.

Poza niechęcią powracania do tego okresu, wiele relacji obfitowało w bogate i szczegółowe opisy wojennej i powojennej rzeczywistości – rzeczywistości, która ówczesnie w drastyczny sposób zdeterminowała życie moich rozmówców i rozmówców. Większość moich rozmówców i rozmówców urodzonych po wojnie lub w ostatnich latach trwania wojny przechowuje w pamięci wydarzenia z tamtych czasów. Dzięki „pamięci” oraz przywoływanym wspomnieniom wyłaniała się zarówno indywidualna, jak i jednostkowa autoprezentacja doświadczenia. Widoczne to było nie tylko w treści, ale i sposobie, w jaki jednostka o sobie mówi, jak przebiega jej komunikacja z innymi.

Z wypowiedzi senierek i seniorów wykrystalizowały się trzy główne wątki, które zostały przez nich poruszane. Pierwszy z nich dotyczył **warunków bytowych owego okresu oraz ludzkiego cierpienia**, drugi związany był z **pamięcią ludności lemківskiej i ich losów na terenach Sądecczyzny**, natomiast w trzecim

dominowały opowieści o **oddziałach wojsk niemieckich oraz oddziałach partyzanckich ukrywających się w sądeckich lasach.**

W opowieści **Eugeniei, Feliksa, Józefa i Kazimiery** na pierwszy plan wysuwa się wątek związany z trudnymi warunkami bytowymi oraz ludzkim cierpieniem podczas trwania wojny i tuż po jej zakończeniu. Narratorki i narratorzy szczególną uwagę zwracali na panującą biedę oraz głód, które najbardziej im doskwierały. W niezwykle przejmujących wspomnieniach nawiązywali oni do traumatycznych zdarzeń, jakie miały miejsce w tym okresie na Sądecczyźnie. Jako badaczce, podczas przeprowadzania wywiadów w terenie, nierzadko przytrafiały mi się sytuacje związane z wkraczaniem w sferę osobistych przeżyć, emocji, tęsknoty, uruchamianiem bolesnych wspomnień i dramatycznych zdarzeń z przeszłości. Trudno było mi szczególnie o emocjonalną obojętność, kiedy obserwowałam i słuchałam relacji nacechowanych poczuciem straty i pustki, ukazujących okrucieństwo wojny wobec ludzkich losów i uczuć. W obliczu takich opowieści, które zawsze wywoływały emocje moich rozmówczyń i rozmówców, zadumę, często wzruszenie, nie mogłam pozostać obojętną badaczką, która biernie wysłuchuje odpowiedzi na pytania. Starłam się także wówczas dać narratorkom i narratorom czas na swobodne wypowiedzenie się i naturalne snucie narracji.

Jedna z narratorek, mieszkanka wsi Żegiestów – **Eugenia** (78 l.), tak oto wspomina przeżycia związane z pierwszymi latami po wojnie:

Straszne to było w wojnę i po wojnie też... Jak po tych domach było... myśmy takie podlotki były, jak my latały, jak tych Łemków biednych wywozili. To co oni, te ludzie wyznali to, aż strach człowieka do tej pory bierze. Ile tam było płaczu, lamentowania, bo to wszystko musieli zostawić, cały swój dorobek, dom, konie, krowy... no wszystko tak, jak stali, tak musieli iść. Do tego bieda była taka sakramencka. Nigdy tego nie zapomnę. A pluskwy, pluskwy w tych drewnianych łózkach. Było ciężko to wytepić. To dopiero była bieda. Nie było podłogi. Nic. Tylko glina, glina udeptana. Było wszystko tak zaklepane ino. Teraz są te karaluchy, a dawniej po tych drewnianych łózkach obrabiały dupy jak pras.

Podobne wspomnienia z tamtego okresu ma również **Feliks** (71 l.) – mieszkaniec wsi Żegiestów, który szczególną uwagę zwraca na pewnego rodzaju „zabiegi”, do jakich uciekał się człowiek, aby w czasach wojny nie odebrano mu zwierząt, które hodował – stanowiących niekiedy jedyne źródło pożywienia.

Takie ciężkie, ciężkie czasy to były. Ludzie strachem żyli, ile się głodu na tego, nagłodowali też, bo to uchowali coś, jakąś krowę, czy jakąś świnię... nie wolno było nawet... no chowali po kryjomu, chowali gdzieś tam, ale jak zabijali, to do mordy tam napchali szmat, żeby nie słyhać było, jak się świnia drze, jak ją zabijają. No. Bo zaraz przyszli i zabrali. Jak chowali tam krowę jakąś, to przyszła też, przyszli partyzanci też, no Polacy z lasów, wszystko pozabierali, no bo głodem przymierali w tym lesie, no a tu mówią – wy zawsze tu co we wsi, zawsze jakieś tam ziemniaki macie, jakieś tam, coś tam zawsze do zjedzenia, aby człowiek tylko głodny nie był. Nie tam, suchego chleba się najadł, tam co, zawsze tam coś posiali, jakieś pszenice, bo to... zmielili mu, te

żarna mieli takie ręczne... zmielili i upiekli chleb. Już, już głód nie dokuczał, nie? Czy tam jakąś krowę, czy tam cokolwiek było, czy herbatę... czarną kawę nawet zbożową popijali i tak... suchy, jałowy chleb, i tak było...

Józefa (78 l.) – rodowita łomniczanka, w swej narracji nawiązuje do traumatycznego dla niej przeżycia, którego jako dziecko doświadczyła tuż po zakończeniu drugiej wojny światowej. Seniorka podczas opowieści była bardzo wzruszona i trudno było jej opanować łzy, tym bardziej, że jej siostra (której będzie dotyczyć poniższa relacja) zmarła kilka miesięcy przed naszą rozmową.

[...] No i my szły właśnie do kopania [ziemniaków]. To ja to mała byłam. Ale wszystko wiem i widzę to właśnie. No i siostra właśnie, z kuzynką prowadziły krowy. Bo jedna krowa nam została, co nam, co taki jeden Niemiec był dobry, co nam tą krowę obronił. No i prowadziły i one tak szły na ostatku, w tyle jaką godzinę może, a my już tam byli u góry. I słycać strzał. Tam strzał i okrzyk taki okropny. No i mama i stryjek wtedy lecą na dół, i wszyscy, i tego, ja mała za nimi. Ta siostra znalazła właśnie taki niewypał, taki długopis jakby i po kamieniu nim biła i to wystrzeliło. No i wybiło jej oko, palce zucinało, i cała zakrwawiona leci: „Mamo...” oczy, ręce. Zabrali ją na dół do doktora... no i tak..., ale się przeżyło. Takie były te przeżycia. Ciężkie...

Z wielkim poruszeniem o okrucieństwie i ludzkim cierpieniu opowiadała także **Kazimiera** (89 l.) – mieszkanka wsi Andrzejówka, która podzieliła się ze mną przekazaną przez jej zmarłego męża historią ocalałego chłopca z brutalnego mordu dokonanego na jego rodzinie.

Nawet mój Franek, mój, opowiadał, że na Wiercholmii była rodzina, mieszkali na górach, tam już blisko Łomnicy, bo tam te góry się tam jakoś łączą, mieli wybudowany dom, no i piekła babka tam chleb... jak to było... już nie pamiętam... aha. Mieszkali w tym. I przyszli, przyszli Niemcy też. Tak się mścili. Po prostu mścili się na tych ludziach, na tych, tam było siedmioro dzieci i dwoje... Dwoje rodziców i siedmioro dzieci. A jeden chłopak wyszedł, gdzieś sobie usnął w polu, wiesz? Usnął sobie w polu i spał. Gdzieś tak dość daleko od tego domu. I przyszli Niemcy, podpalili ten dom, zlali ten... zlali benzyną i podpalili. I to w momencie się wszystko i te ludzie, i te dzieci się spaliły wszystko, w środku wszystko. Otoczyli wkoło to wszystko, ten cały dom i to palenisko, no to pilnowali, żeby nikt nie uciekł. No i dopiero ten... oni... dom się spalił, poszli. No a ten chłopak się obudził, miał może siedem lat. Pięć, siedem lat – taki już duży, no. Nie tego... nie był starszy. No to mówi tak, że: „Rany boskie”, jak zobaczył, że nie ma domu, jak strasznie krzyczał: „Gdzie mój tata, gdzie moja mama, gdzie mój brat?” No i tam ludzie dalej mieszkali, no to też strachem żyli, żeby w lesie, jakimś lesie tam mieszkali, jakiś dom tam mieli, że strach, żeby tam nie podeszli. Modlili się gorąco, no ale ci poszli w cholere, ci Niemcy. No i zostali ten, tego chłopczyka wzięli, to go wychowali, wychowali go, no już teraz będzie miał ze 70 lat. Na pewno. Później się ożenił, jakoś tak, nie mógł tak przeżyć tego, że tak cała rodzina spalona. Tragedia była.

Wspomnienia z czasów niemieckiej okupacji osób starych, które oglądały ją już oczami dorosłych lub nastolatków, ale także starszych dzieci – w przypadku

niecego młodszych narratorek/narratorów biorących udział w przeprowadzonych przeze mnie badaniach – ukazują warunki życia we wsi w tym czasie. Wojna oglądana oczami dziecka rysuje się jako czas wielkiego strachu i stałego, codziennego zagrożenia. Z relacji wyłania się widmo wszechobecnej śmierci. Życie na sądeckiej wsi w czasie okupacji wspomina się jako ciągle zagrożenie ze strony Niemców. Uciążliwością, szczególnie dotkliwą, było oddawanie kontyngentów, które narażało całe rodziny na głód. Narracje eksponują również szczególne wojenne wypadki, które stały się udziałem moich rozmówców, takie jak utrata oka i palców u dłoni przez siostrę jednej z moich rozmówczyń.

Poza treścią wynikającą bezpośrednio z relacji osób badanych nie mogę pominąć także warstwy „ukrytej” przytoczonych powyżej narracji, związanej z korelacją pamięci i tożsamości. W tym kontekście chciałabym się odnieść do stanowiska B. Skargi, według której: „Pamięć ma pokonać czas, a więc i zmiany, jakim podlegamy” (Skarga, 1995, s. 4) – te sugestywne słowa sugerują, że pamięć o tym, jakim się było i czego się doświadczyło, pamięć kontaktów z innymi ludźmi, pamięć trosk, nadziei, a nawet przeżytych traum pozwala odczuwać trwałość własnego istnienia – tak jednostkowego, jak i zbiorowego. Również John Locke pisał, że nasza tożsamość sięga tylko tak daleko, jak nasza świadomość, to znaczy, że nasze poczucie tożsamości zawiera tylko to, co mieści się w naszej uświadomionej pamięci. Inaczej mówiąc, tożsamość to swoista pamięć naszego czasu – tego czasu, który przeżyliśmy i zapamiętaliśmy (Locke, 2007, s. 98–101) „Pamięć i tożsamość stały się niemal synonimami” (Nora, 2002, s. 65) – twierdzi Pierre Nora. Przenosząc poglądy powyższych autorek i autorów na grunt narracji osób, które wzięły udział w przeprowadzonych przeze mnie badaniach, chciałabym zauważyć, że poczucie własnej tożsamości związanej z pamięcią miało także związek z poczuciem ciągłości biograficznej moich rozmówczyń i rozmówców. Przejawiała się ona w refleksyjnych odniesieniach do własnego życia, opowiedzeniu go innym, poczuciu zaufania wobec przebiegu tego życia i możliwość jego ochrony, a także uznaniu go za coś wartościowego pod wpływem przeszłych doświadczeń i nadawanych im obecnie znaczeń.

Drugą grupę narracji stanowią relacje dotyczące pamięci ludności łemkowskiej i ich losów na terenach Sądecczyzny, których miejsce życia, jak również historia przeplatały i łączyły się z mieszkańcami sądeckich wsi.

Obszerną relację dotyczącą dziejów Łemków, którzy ostatecznie zostali wysiedleni z Sądecczyzny podczas trwania w 1947 roku akcji „Wisła” – popartą jakże przejmującym przykładem losów Łemkini – przedstawiła mieszkanka wsi Szczawnik – **Wanda** (68 l.):

Łemki to w każdym razie zostali w ogóle wygnani stąd. Z tych swoich terenów, z tych swoich domów, to co mieli na sobie i co potrafili wziąć do ręki, to wzięli. Reszta została. I krowy i całe gospodarstwa, wszystko zostało. Nie wolno im było nic wziąć, bo to jeszcze Niemcy wtedy, ta partyzantka, partyzanci, co po lasach się chowali, oni przeganiali tych Polaków. No to z płaczem niejednen szedł. My tu tyle się narobili, tyleśmy tu miały wszystkiego i musimy tu zostawić – tak mówili. No straszna rozpacz i żal była

tych ludzi, że muszą to wszystko zostawić. No przecież ja byłam małym dzieckiem, jeszcze nie tak małym, bo już krowy pasłam, jak żeśmy wygonili krowy tam, jak jest hala, nie? Tam troszkę dalej, tam za halą, no to jeszcze były te pola górne, jeszcze te skiby były po Łemkach widać, po polach były, kapustę, co tam sadzili, nie? Co pościnali tą kapustę i jeszcze te hyki po tej kapuście, bo główkę odcięli, nie? I taki hyk został, no to jeszcze my widziały tu po Łemkach, to ich było pozostałości jeszcze takie. Biedni ludzie. Bardzo, bardzo biedni. No i została, no, kilka takich starszych ludzi nie chciało się stąd wyprowadzić, pamiętam taką Łemkę jedną, ale bardzo, tak jak przez mgłę, bardzo mało ją pamiętam, tą Łemkę, została, ale tak: gdzieś się ukrywała w takiej jakiejś zawalonej piwnicy. Tam spała, bo się bała. Przyszła do mamy mojej wieczorem, jak już się robiło tak, robiło się ciemno. Mama się jej pyta, co by chciała? Papu? A papu, to jeść, bo tym swoim językiem mówili, no to mama im dała, no co tam miała, to dała, żeby sobie pojadła. No i mówiła, żeby nie szła, że zimno jest, bo to już jesień była, pamiętam wtedy. To już było tak, już koniec lata, już jesień to była. No i mama mówiła, żeby została spać. Przyniosę tu jakieś spanie – mówi. Nawet na słomie się prześpiemy. No to tata przyniósł tej słomy, tam gdzieś do kąta rzucił i mama jakieś coś tam wynalazła, żeby pościelić na tym, na tą słomę, nie? Żeby na gołej słomie nie... Ona mówi, że nie, bo ktoś po nią by przyszedł i by ją zastrzelili. Nie chciała zostać. Pojadła sobie tylko. Te bucięta takie miała trampki, jakieś potargane... No i mama wynalazła jakieś tam stare buty, stare, stare, ale jeszcze dobre były, to jej dała mama te buty takie już powykrzywiane. Tata w nich chodził, no to dobrze, bo mi będzie ciepło w nogi – mówiła. Niech będą takie... Strasznie ciężki żywot. Co te biedne ludzie przeszły po wojnie już... tak początki końca wojny, tak. Początki takiego lepszego jakby życia, nie? Bo to już było po wojnie, ale to jeszcze strasznie... jejku... No i taka historia jest tych wspomnień. Wspomnienia takie z tamtych dawnych, dawnych lat.

Podobny wydźwięk ma również narracja **Marii** (87 l.) – rodowitej mieszkanki wsi Milik, która przepełniona jest empatią i współczuciem:

Łemki to się tak nacierpieli tutaj, bo wszystko im zabrali... To były takie biedne ludzie, jak im kazano stąd iść. No wszystko im zabrali. A przecież to nie były złe ludzie, nikomu krzywdy nie robiły, mogli sobie przecież ostać, a tak, to w czym stali, musieli uciekać. To tak płakali, jak stąd jechali, że aż żal ich było. No szkoda, szkoda.

W kontekście przytoczonych powyżej wspomnień chciałabym zauważyć, że każda kultura dysponuje strategiami wydobycia wspomnień z autobiograficznych pamięci jej członków, które określają, jakie wydarzenia warte są wspominania i publicznego ujawnienia, i które to strategie kształtowane są w toku socjalizacji. Od tego, jak dana grupa przeżywa swoją przeszłość, w jaki sposób utrwała jej przekaz, legitymizuje jej wpływ na teraźniejszość, zależy kształt jej pamięci zbiorowej. Ta ostatnia natomiast wpływa wprost na zabiegi identyfikacji z własnym dziedzictwem kulturowym oraz konstruowaną przez grupę tożsamością kulturową w jej etnicznym wymiarze. Tym co łączy sądeckich Górali oraz Góralki i przejawia się w rozmaitych formach ich etnicznej i kulturowej autoprezentacji, jest zbiorowa pamięć ludności łemkowskiej, dla której treścią są losy tej zbiorowości, przekazywane w bezpośrednich kontaktach i kształtujące potoczne kategorie

opisu przeszłości tej grupy i wyznaczników jej tożsamości kulturowej i etnicznej. Swego rodzaju łączność mieszkańców Sądecczyzny z łemkowską grupą etniczną jest niewątpliwa, czego przejawem są nacechowane emocjonalnie narracje moich rozmówczyń i rozmówców. Na trwałość wspomnień bowiem wpływają emocje, którymi opatrywane są przeszłe wydarzenia. Jak zauważa Robert Traba: „Najbardziej emocjonalnym nośnikiem pamięci są wspomnienia wspólnych wielkich dokonań, dramatycznych przeżyć, które tworzą szczególną więź grupową. Dla ludzi objętych wspólnotą przeżyć są one nie tylko znakiem rozpoznawczym <<własnej>> grupy, lecz tworzą jednocześnie wewnątrz niej kod porozumiewania się, symboli i ułatwiają komunikację grupową” (Traba, 2003, s. 199). Zatem w przypadku osób badanych można mówić o doświadczeniu pamięci emocjonalnej odnoszącej się do pierwotnych mieszkańców sądeckich wsi.

Natomiast w ostatniej już grupie narracji dominują wspomnienia dotyczące oddziałów wojsk niemieckich oraz oddziałów partyzanckich, z którymi podczas wojny zetknęły się moje rozmówczynie i rozmówcy. Tymi jakże przerażającymi wspomnieniami podzielił się ze mną **Józef** oraz **Bronisława**.

Wypowiedź **Józefa** (75 l.) – rodowitego mieszkańca wsi Łomnica, dotyczy jego wspomnień związanych zarówno z udzielaniem pomocy ukrywającym się w sądeckich lasach oddziałom partyzanckim, jak również współdziałania i podejmowania ryzykownych działań oraz ataku i zabójstw żołnierzy niemieckich. Jest to niezwykle wstrząsająca relacja, która ukazuje ogrom cierpienia, nienawiści i wszystkich nieludzkich uczuć tkwiących w człowieku, które wojna obnażyła:

[...] Ludzie po prostu byli przychylni, pomagali tej partyzantce, która była w lesie. Wspomagali żywnością, czym tylko mogli [...]. I tam na tym osiedlu Polanka spalili domy Niemcy, bo tam partyzanci wypiekali chleb, żeby mieli chociaż jakiś posiłek. No to ktoś tam zdradził to, że tam są partyzanci. Niemcy przyjechali w niedzielę pod kościół, zabrali z kościoła ludzi i obstawili, bo się bali, żeby po prostu jako osłona oni byli. Bo jak widzieli partyzanci, że idą cywilni ludzie, no to nie strzelali i tak dalej... No i tam wystrzelali takie rodziny, starszych, młodych, dzieci. Spalili też zabudowania. Po więzieniach różne tortury przeżywali ci, którzy zostali przy życiu. Po prostu cały swój dobytek był zniszczony, spalony i ... różne przeżycia w związku z tym były. A Łomnica posiada duże lasy, więc były możliwości przebywania oddziału partyzanckiego w tych lasach. [...] Albo znowu w Wierchomli było tak, że tam był dość duży budynek i w tym budynku mieszkali tam Niemcy. Mieli swoją placówkę, tam w tej Wierchomli. No i na straży tam strażników mieli swoich, wszystko. A oni sobie spali spokojnie, wszystko, broń na boku gdzieś tam, w jakimś tam pomieszczeniu, mieli tą broń, no i spali jakby nigdy nic. A obserwowali Polacy nasi, nasi chłopcy, nie? No i widzą, że tam się... mieli latarki ze sobą, jakby tam coś przyszło poszukać, albo co... nie? A ci strażnicy, dwóch było tych strażników, co mieli pilnować. Usnęli sobie. No i wszyscy, cała ta zgraja Polaków tam weszła, no i tę broń do ręki – jeden, drugi, trzeci, chyba z dwudziestu tych chłopów tam było. Do tych Niemców wkroczyli, no i pobrali tą broń. No i co. I strzelać. Ręce do góry, hendehu, mówili do nich. No. No i oni wystraszeni

wszyscy ci, co pilnowali, tamci Niemcy też, no i co. Pozastrzeliliwali tych Niemców wszystkich na tej placówce, no. I tych, tych, co pilnowali – tak samo.

Również **Józefa** (78 l.) pamięta tragiczne przeżycia związane z ograbianiem i podpalaniem domów przez oddziały wojska niemieckiego, które z niezwykłym rozżaleniem tak oto wspomina:

To było w 44 roku. Była ta banda, te partyzanty i Niemcy, co były. I oni właśnie nocami chodzili po domach, zabierali wszystko, kradli na potęgę. Palili domy przecież. Grozili strzelaniem, mordowaniem. Także to, co my tu wyznali w tych górach, to jeden tylko Pan Bóg wie.

Natomiast mieszkanka wsi Żegiestów – **Bronisława** (70 l.) przedstawia wspomnienia dotyczące ostatnich już działań wojennych mających miejsce na Sądeczynie, związanych z pacyfikacją wojsk niemieckich i oddziałów partyzanckich:

Jak Niemców rozbrajali, jak zostali, bo już się wojna skończyła, jeszcze tych Niemców było tam na Kokuszce, no to tam wszystko, ci partyzanci się wzięli za nich, bo oni też robili szantaż, szkodę ludziom, ci właśnie Niemcy. No ale mówią tak: myśmy musiały, to nie nasza wina, myśmy były pod rozkazem, nie? Pod rozkazem tego Hitlera całego. To jakby nie zrobili tego, co on im kazał, no to oni by zginęli. Tak. No to robili. Ale później już to się ta wojna skończyła, już ci właśnie partyzanci zeszli z tych lasów, bo to po lasach się ukrywali, no to zeszli do wsi, no to poodbierali im tę broń, te bronie, te pistolety, te karabiny, poodbierali im wszystko. Mama mówiła, że wszyscy z rękami do góry i szli przez wieś. No. I takie były czasy wojenne ciężkie.

Przytoczone powyżej narracje senierek i seniorów są narracjami konstruowanymi z własnej, indywidualnej perspektywy, jak i przeżyć innych osób znaczących. Dominują tu zatem osobiste oraz zapożyczone wspomnienia, które wzajemnie się uzupełniają i przenikają. Podczas przeprowadzania wielu wywiadów miałam możliwość obserwowania pracy pamięci, która polegała na „zagęszczaniu” i uzupełnianiu opowieści o przypominające się wątki. Szczególnie widoczne było to wówczas, kiedy w rozmowie uczestniczyła więcej niż jedna osoba (np. mąż lub żona), która także podejmowała próbę przypomnienia/odzyskania przeszłości. Wspólnymi siłami porządkowali wspomnienia i wiedzę o minionych wydarzeniach.

Zawarte w niniejszym artykule narracje ukazały różnorodność doświadczeń związanych z przeżyciem wojny i czasów powojennych senierek i seniorów, którzy wzięli udział w przeprowadzonych przeze mnie badaniach. Liczne szczegóły przedstawiane w wywiadach nie uległy zapomnieniu, mimo że dotyczą wydarzeń sprzed kilkudziesięciu lat. Zdaniem Edwarda Nęcki: „Tworzenie własnych historii, a zwłaszcza historii dotyczących głównych tematów życia, wymaga sporego wysiłku poznawczego. Ten wysiłek, a także fakt, iż jest to kulturowo wzmacniany sposób samookreślenia, sprawia, że pewne historie zapamiętywane są bardzo dokładnie. Stają się odporne na zakłócenia i mogą być z łatwością przywoływane w wieku podeszłym” (Nęcka, 1994, s.176). Rozmawiając z osobami starymi, często miałam wrażenie, jakby opowiadały one o sytuacjach, które wydarzyły się kilka dni temu, a nie kilka dekad wcześniej. Moje rozmówczynie i rozmówcy

konstruowali podobny obraz minionych, wojennych czasów, przepełniony cierpieniem, smutkiem, żalem i obawą. Pamięć o tych jakże trudnych i smutnych zdarzeniach wydaje się być elementem łączącym i scalającym ich doświadczenia w jedno wspólne doświadczenie zbiorowe, które w dużej mierze wpłynęło na ich obecny stosunek do życia oraz prezentowanych wobec niego postaw. W tym kontekście można wnioskować, że osoby badane jednoczy potencjał trajektoryjny podobnych przeżyć. Analiza narracji ujawniła, iż szczególnie dotyczy to potencjału trajektorii cierpienia, wyraźnie związanego z uczestnictwem w wydarzeniach związanych z II wojną światową. Pamięć i pielęgnowanie tego, co dawne, stanowiły ważne komponenty znaczeniowe i świadomościowe dla osób biorących udział w przeprowadzonych przeze mnie badaniach. Przeszłość – stanowiąca dla nich magazyn doświadczeń, była wielokrotnie przez nich podejmowana i w pewien sposób na nowo konstruowana poprzez nadawanie nowych znaczeń minionym wydarzeniom. Szczególnie przejmujące doświadczenia związane były z okresem powojennym, z którym nierozzerwalnie wiązały się opisy jakże traumatycznych doświadczeń związanych z ludzkim cierpieniem, permanentnym strachem oraz z niemożliwym do opanowania uczuciem głodu – na stałe wpisanym w pamięć wielu z nich. Pamięć moich rozmówczyń i rozmówców wykazuje także pewne luki, w których mieszczą się treści wyparte, zapomniane lub celowo pominięte. Pomimo że ich los obarczony był w większości przypadków trudnymi przeżyciami, to jednak w swych wspomnieniach nie pomijali ludności łemkowskiej, niegdyś zamieszkującej wieś Beskidu Sądeckiego. I chociaż minęło już sporo czasu od ich wysiedlenia – oni nadal odczuwają wobec nich wdzięczność za możliwość zamieszkania pozostawionych przez nich gospodarstw i wspominają ich w codziennej modlitwie. Przywoływane przez seniorki i seniorów wspomnienia oraz obrazy z przeszłości służyły samopoznaniu, autoanalizie oraz autokreacji etnicznej. Przesiąknięcie narracyjnych strategii tożsamościowych powrotami do przeszłości jest praktyką kulturową, która odsuwała moje rozmówczynie i rozmówców od terażniejszości, każąc im widzieć ją jako jakościowo gorszą. Zbiorowo podejmują wysiłek ocalenia mitu, który z kolei może ocalić ich samych poprzez „mechanizm powrotu pamięci historycznej do pierwotnej bezwarunkowości” (Burszta, 1997, s. 121), którą „zawsze można ocalić bez względu na nieodwracalność zdarzeń historycznych” (Burszta, 1997, s. 122).

Bibliografia

1. Assmann J. (2008), *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*. Przeł. A. Kryczyńska-Pham. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
2. Burszta W.J. (1997), *Nostalgia i mit*. W: *Historia – o jeden świat za daleko?* (s. 119–130) Wstęp, przekład i opracowanie E. Domańska. Poznań: IH UAM.
3. Burszta W.J. (2016), *Upamiętnianie jako forma praktyki kulturowej*. W: M. Fabiszak, A.W. Brzezińska, M. Owiński (red.), *Znaki (nie)pamięci, Teoria i praktyka upamiętniania w Polsce*. (s. 15–28) Kraków: Universitas.

4. Chłopecki J. (1989), *Czas. Świadomość. Historia*. Warszawa: WSP.
5. Connerton P. (2008), Seven Types of Forgetting. *Memory Studies*, No. 1 (1), s. 59–71.
6. Golka M. (2009), *Pamięć społeczna i jej implanty*. Warszawa: Scholar.
7. Hiroszowicz M., Neyman E. (2001), Społeczne ramy niepamięci. *Kultura i Społeczeństwo*, nr 3–4.
8. Jagodzińska M. (2003), *Rozwój pamięci w dzieciństwie*. Gdańsk: GWP.
9. Kaniowska K. (2003), Antropologia i problem pamięci. *Konteksty. Polska Sztuka Ludowa*, nr 3–4.
10. Krzyżanowska N. (2016), Dyskursy (nie)pamięci w przestrzeni miasta. *Studia Socjologiczne*, nr 220 (1).
11. Locke J. (2007), *An Essay Concerning Human Understanding*. Londyn: Pramona Press.
12. Lowenthal D. (1985), *The Past is a Foreign Country*. Londyn: Cambridge University.
13. Nęcka E. (1994), *Inteligencja i procesy poznawcze*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
14. Nora P. (2002), *Epoka upamiętniania*. W: J. Żakowski (red.), *Rewanż pamięci*. (s. 59–58) Warszawa: Wydawnictwo Sic!
15. Ricoeur P. (2006), *Pamięć, historia, zapomnienie*. Przeł. J. Margański. Kraków: Universitas.
16. Sahlins M.D. (2003), *Inne czasy, inne zwyczaje. Antropologia historii*. W: M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Antologia*. Przeł. E. Dzurak. Warszawa: PWN.
17. Skarga B. (1995), Tożsamość Ja i pamięć. *Znak*, nr 5, s. 4–18.
18. Traba R. (2003), *Kraina tysiąca granic: szkice o historii i pamięci*. Olsztyn: Stowarzyszenie WK Borussia.

Remembrance of war and post-war times by Beskid Sadecki's oldest residents

Keywords: memory, biographical research, experience, elderly people

Abstract: This article is an excerpt of biographical research carried out among elderly people living in rural areas of Beskid Sądecki. The research addressed the memory of the war and post-war times. The memory of this period is an important component of the respondents' lives, through which their experience, both personal and collective, is constituted.

Dane do korespondencji:

dr Mariola Markowska-Plebankiewicz

e-mail: markowska.mariola@wp.pl

POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

Sylwia Słowińska

CZY „EDUKACJA KULTURALNA” TO KATEGORIA PRZETERMINOWANA?

Słowa kluczowe: edukacja kulturalna, koncepcje edukacji kulturalnej, spór o aktualność edukacji kulturalnej

Streszczenie: Artykuł jest głosem w dyskusji nad aktualnością terminu „edukacja kulturalna” i koncepcji działań edukacyjnych, które się nią posługują. Autorka odnosi się do tezy głoszonej przez część badaczy i praktyków, że edukacja kulturalna jest „kategorią przeterminowaną”. W początkowej części artykułu prezentuje stanowisko krytyków edukacji kulturalnej, którzy zarzucają jej, że opiera się ona na tradycyjnej, wartościującej definicji kultury. Krytycy wskazują także, że zadania edukacji kulturalnej są nieadekwatne wobec potrzeb współczesnego demokratycznego społeczeństwa, ponieważ ujmowane są wąsko – dotyczą głównie przygotowania do odbioru kultury w wąskim rozumieniu (przeważnie jako kultury artystycznej). Kolejny zarzut wobec „edukacji kulturalnej” odnosi się do jej genezy. Krytycy uważają, iż narodziła się ona w latach 40. XX wieku, a więc w całkowicie odmiennych realiach społeczno-kulturowych i politycznych, co sprawia, że stała się ona dziś anachroniczna. W kolejnej części artykułu autorka stara się pokazać, iż zarzuty te nie są w pełni słuszne i uzasadnione. Według niej nie jest bowiem prawdą, że wszystkie koncepcje posługujące się terminem „edukacja kulturalna” opierają się na wąskim, wartościującym rozumieniu kultury oraz że zadania zredukowane są w nich jedynie do przygotowania ludzi do odbioru kultury. Większość koncepcji edukacji kulturalnej zakłada bowiem przygotowanie człowieka do samodzielnego, twórczego i aktywnego funkcjonowania w rzeczywistości społeczno-kulturowej. Ponadto autorka nie zgadza się z poglądem, iż edukacja kulturalna jest „przeterminowana”, gdyż narodziła się w Polsce w latach 40. XX wieku. Twierdzi ona, że termin ten został użyty w polskiej literaturze naukowej pierwszy raz w latach 80. XX wieku i od tego momentu zaczęły rozwijać się koncepcje edukacji kulturalnej. Na zakończenie autorka wskazuje, że nie jest wskazane odrzucanie terminu edukacji kulturalnej oraz związanego z nim podejścia edukacyjnego. Podkreśla ona, że różnorodność pojmowania edukacji kulturalnej jest wartością zgodną z realiami demokratycznego i pluralistycznego społeczeństwa, gdzie odmienne podejścia mogą i powinny współistnieć.

W ostatnich dwóch dekadach w Polsce nastąpiło ożywienie naukowego dyskursu aktywności kulturalnej/uczestnictwa w kulturze. Intensywniejsze zainteresowanie tą problematyką znajduje potwierdzenie w licznych badaniach oraz publikacjach, głównie raportach z badań, wnoszących nie tylko aktualną wiedzę o aktywności kulturalnej/uczestnictwie w kulturze różnych kategorii społecznych oraz o nowych zjawiskach i trendach w tym obszarze, ale także proponujących odmienne spojrzenie na nie, nowe podejście badawcze i teoretyczne. Charakterystycznym rysem tej debaty jest krytyczny stosunek do wcześniej praktykowanych sposobów badania aktywności kulturalnej/uczestnictwa w kulturze, do związanych z tym polem problemowym kategorii pojęciowych i modeli teoretycznych, wywodzących się najczęściej z drugiej połowy XX wieku. Pojawia się tu między innymi teza o „przeterminowaniu” określonych terminów i pojęć, a więc ich nieadekwatności wobec współczesnej pluralistycznej i zmiennej rzeczywistości. Za taką nieaktualną kategorię część badaczy uznaje przede wszystkim „uczestnictwo w kulturze” (zob. Danielewicz, Filiciak, Tarkowski; Fatyga, 2014), ale również wyraźnie wybrzmiewa pogląd o anachroniczności „edukacji kulturalnej”. Ta właśnie teza wydaje się być na tyle dyskusyjna, że skłania do bliższego przyjrzenia się argumentom, na których się opiera. W artykule postaram się w pierwszej części przybliżyć krytyczne głosy dotyczące „edukacji kulturalnej”, a następnie odnieść się do zarzutów i spróbuję ocenić trafność tezy o nieaktualności tej kategorii.

Dlaczego nie „edukacja kulturalna” i co w zamian?

Krytyczne stanowisko wobec kategorii „edukacji kulturalnej” pojawiło się przede wszystkim w publikacjach i działaniach Centrum Praktyk Edukacyjnych oraz badaczy i praktyków z nim związanych (zob. Koschany, Skórzyńska red., 2014; Krajewski i Schmidt 2014a i 2014b; Sikorska red., 2015; Krajewski, 2016; Kosińska, 2014; Krajewski i Frąckowiak, 2016). Istotne jest, iż odrzucenie tego terminu wiąże się z propozycją zastąpienia go innym, mianowicie „edukacją kulturową”. Wydaje się, że w znacznym stopniu do upowszechnienia terminu „edukacja kulturowa” przyczynił się w ostatnim czasie szeroko zakrojony, ogólnopolski, trzyletni program wsparcia edukacji kulturalnej (kulturowej) Bardzo Młoda Kultura, realizowany na zlecenie Narodowego Centrum Kultury.

Zwolennicy omawianego stanowiska starają się pokazać, że nie chodzi tu tylko o spór o słowa, używane w dyskursie terminy, lecz przede wszystkim o sposób myślenia i realizowania edukacji kulturalnej/kulturowej. Zatem wprowadzenie nowej kategorii pojęciowej ma zaznaczyć tę zmianę – przejście od podejścia wąskiego, tradycyjnego, zdezaktualizowanego do podejścia nowoczesnego, stworzonego na miarę potrzeb współczesnej rzeczywistości kulturowej. Argumenty, którymi badacze i praktycy uzasadniają zastępowanie kategorii „edukacji kulturalnej” „edukacją kulturową”, dotyczą kilku kwestii, a u ich podstaw leży założenie, że termin „edukacja kulturalna” odnosi się do przestarzałego myślenia o kulturze oraz edukacji z nią związanej.

Po pierwsze więc wskazuje się na to, iż w odróżnieniu od „edukacji kulturalnej” podejście nazywane „edukacją kulturową” ujmuje kulturę w sposób szerszy, nieselektywny, a więc nie wykluczający żadnej ze sfer ludzkiej praktyki, co jest bardziej adekwatne wobec realiów i potrzeb demokratycznego społeczeństwa. Podejście to opiera się bowiem na szerokim, niewartościującym antropologicznym definiowaniu kultury. Rozumienie kultury to kwestia kluczowa dla edukacji kulturalnej/kulturowej, ponieważ wyznacza ono nie tylko zakres działań edukacyjnych, ale także wpływa na sposób, w jaki postrzegana jest rola i pozycja uczestnika edukacji, jej cele oraz sposoby działania. Marek Krajewski i Maciej Frąckowiak wyjaśniają: „W proponowanym przez nas rozumieniu kultura to tyle, co specyficzny sposób życia ludzi, zaś uczestnictwo w niej tożsame jest z byciem człowiekiem. Kultura to więc nie tylko sztuka, działalność artystyczna czy obyczaje, ale to wszystko, co sprawia, iż człowiek żyje inaczej niż pozostałe stworzenia. To nasz wyjątkowy sposób adaptowania się do rzeczywistości. Uczestniczyć w kulturze można zarówno poprzez korzystanie z niej w codziennych praktykach, jak i poprzez jej współtworzenie – nie tylko malując czy pisząc książki, ale też mówiąc, używając narzędzi, opowiadając dowcipy, korzystając z mediów, działając społecznie” (2016, s. 5).

Odpowiadając na pytanie: „Dlaczego >>edukacja kulturowa<<, a nie >>kulturalna<<?”, podobnie wypowiada się Marta Kosińska: „Nasza propozycja rozumienia edukacji kulturowej zrywa z rozumieniem kultury jako pewnego niezmiennego, monolitycznego i dającego się hierarchicznie uporządkować systemu aksjologicznego. Zakładamy, że wszystkie jednostki i grupy posiadają swoją kulturę, żyją w jakiejś kulturze, uczestniczą w niej i tworzą ją. Że zamiast jednego, istnieje wiele zróżnicowanych porządków kulturowych. Interesuje nas egalitarne, demokratyczne, a nie wartościujące rozumienie kultury” (2014, s. 175).

Przedstawiciele podejścia związanego z kategorią „edukacji kulturowej” odrzucają więc definicję kultury wąską, wartościującą, najczęściej utożsamiającą ją ze sztuką, kulturą artystyczną, kanoniczną, prawomocną, które to rozumienie generalnie uznają za charakterystyczne dla podejścia posługującego się kategorią „edukacji kulturalnej”:

„[...] termin >>edukacja kulturalna<< odnosi się tylko do tych form edukowania, które opierają się na założeniu, iż istnieje ustalony i niezmienny zestaw wartości, norm, dzieł, umiejętności, których przyswojenie jest warunkiem pełnego uczestnictwa w kulturze, przy czym tę ostatnią najczęściej utożsamia się z >>kulturą artystyczną<<, a więc rozumie w sposób wąski i selektywny” (Krajewski i Szmidt, 2014b, s. 9–10).

Po drugie, w sytuacji gdy podejście nazywane „edukacją kulturalną” w konsekwencji wartościującego i selektywnego myślenia o kulturze zawężać ma zadania edukacyjne do kształtowania „człowieka kulturalnego”, „ukulturalniania niekulturalnych”, wprowadzania do kultury kanonicznej, transmisji kulturowej stawiającej jednostkę w pozycji biernego odbiorcy, wpisywanego w narzucony odgórnie ład,

edukacja kulturowa szerzej oraz w bardziej adekwatny sposób formułuje zadania edukacyjne wobec demokratycznego i pluralistycznego świata. Wychodzi poza przygotowanie do odbioru czy tworzenia kultury w wąskim rozumieniu ku wspieraniu człowieka w rozwoju jego zdolności komunikacyjnych i przygotowuje do pełnego uczestniczenia w życiu zbiorowym:

„Dlaczego używamy pojęcia edukacja kulturowa, a nie edukacja kulturalna? Po pierwsze dlatego, że pozwala to dostrzec, iż celem procesów edukacyjnych nie jest tylko kształtowanie ludzi kulturalnych (edukacja kulturalna) czy uczenie umiejętności tworzenia sztuki (edukacja artystyczna). Określenie edukacja kulturowa sygnalizuje, że podstawowym problemem nie jest wcale to, że ludzie nie czytają książek, nie chodzą do kina czy do galerii, czy też to, że używają wulgaryzmów. Podstawowym problemem jest to, że nie potrafią w pełni uczestniczyć w życiu swojej zbiorowości. Nie potrafią tego, bo: nie umieją komunikować się z innymi, wyrażać tego, co czują, nie rozumieją docierających do nich komunikatów, nie potrafią odróżnić tego, co wartościowe od tego, co wartości jest pozbawione; nie mają zaufania do innych i nigdy z nimi nie współdziałali, nie umieją dostrzec wartości tego, co potrafią ani określić tego, co z tych umiejętności może przydać się innym itd.” (Krajewski i Frąckowiak, 2016, s. 5). W innym miejscu Marek Krajewski pisze: „edukacja kulturowa to nie tylko przygotowywanie do tworzenia i odbioru sztuki, ale raczej wyposażanie w kompetencje pozwalające na bycie w kulturze, korzystanie i współtworzenie jej zasobów, a tym samym pełnoprawne uczestnictwo w życiu zbiorowym” (Krajewski, 2016).

Edukacja kulturowa, jak podkreślają jej zwolennicy, (odmiennie więc niż edukacja kulturalna) przygotowuje do bardziej aktywnego, świadomego, krytycznego uczestnictwa w kulturze, do samodzielnego, krytycznego, pogłębionego rozumienia sensów poszczególnych wytworów kulturowych oraz sprawczego działania w sieci społeczno-kulturowych relacji (Kosińska, 2014, s. 173).

Po trzecie, zarzucana edukacji kulturalnej nieadekwatność, nietrafna identyfikacja potrzeb społecznych i indywidualnych oraz zawężenie zadań wynikają z faktu, iż miałyby ona być zakorzeniona w przeszłości, wywodzić się z innego kontekstu społeczno-kulturowego i politycznego, a mianowicie z czasów PRL-u:

„[...] używamy kategorii edukacja kulturowa ze względów historycznych. Początki edukacji kulturalnej w Polsce to koniec lat 40. XX wieku, a więc są one ulokowane w kontekście, w którym w bardzo wąski sposób rozumiano kulturę – jako przede wszystkim sztukę i dobre wychowanie. Szły za tym specyficzne cele edukacji kulturalnej – najważniejszym z nich było ukulturalnianie, a więc przygotowanie do uczestnictwa „niekulturalnych” w wąsko rozumianej, instytucjonalnej kulturze proponowanej przez państwo. Współcześnie zmieniły się nie tylko naukowe sposoby myślenia o kulturze, ale przede wszystkim ona sama – ludzie są dziś wolni, autonomiczni, mają mnóstwo sposobności, by korzystać z kultury, społeczeństwo jest bardzo zróżnicowane, stykamy się dziś z całkowicie odmiennymi problemami niż przed półwieczem, inna jest też pozycja państwa i jego rola.

Zasadne wydaje się więc zastąpienie przestarzałego pojęcia edukacji kulturalnej bardziej adekwatnym i lepiej wyrażającym cele edukacji w kulturze, a więc edukacją kulturową” (Krajewski i Frąckowiak, 2016, s. 6).

Czy odrzucenie „edukacji kulturalnej” jest przekonująco uzasadnione?

Odnosząc się do dyskusji nad aktualnością/nieaktualnością kategorii „edukacji kulturalnej” należy wskazać na wstępie, że nie ma dziś jednorodnego rozumienia edukacji kulturalnej w polskiej refleksji i praktyce. Zatem generalna krytyka, w której nie bierze się pod uwagę zróżnicowania ujęć, poglądów i koncepcji, w wielu punktach wydaje się zdecydowanie nietrafna. Uproszczeniem jest bowiem przede wszystkim arbitralny podział na dwa opozycyjne podejścia: edukację kulturową (jako stanowisko nowoczesne i aktualne, poszerzające zakres działań edukacyjnych, oparte na podmiotowości, kreatywności, refleksyjności jednostki i krytycznym myśleniu) i edukację kulturalną (jako stanowisko tradycyjne i zdeaktualizowane, uprzedmiotawiające i „urabiające” jednostkę wedle określonego wzoru człowieka kulturalnego, wpisujące ją w zastany ład, redukujące do odbiorcy transmitowanych wartości kulturowych, ewentualnie przygotowujące do aktywności artystycznej). W rzeczywistości bowiem, zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w praktyce, edukację kulturalną pojmuje się w sposób niejednorodny, przypisując jej różne cele i wyznaczając odmienne zakresy (zob. Słowińska 2018, 2008). W obrębie myśli pedagogicznej mamy aktualnie do czynienia z różnymi jej koncepcjami (zob. Słowińska, 2007 i 2012). Odnaleźć tu można zarówno ujęcia tradycyjne (klasyczne), związane z selektywnym myśleniem o kulturze i hierarchicznym ujmowaniem edukacji, czego przykładem byłyby: koncepcja wielostronnego wychowania przez sztukę i do sztuki Ireny Wojnar, przygotowania do uczestnictwa w kulturze symbolicznej Dzierżymira Jankowskiego (2006a, 2006b), edukacji aksjologicznej Katarzyny Olbrycht (1999, 2000, 2002, 2004). Z drugiej strony na uwagę zasługuje też podejście Witolda Jakubowskiego, odwołujące się do globalnej, niewartościującej definicji kultury i pojmujące relacje w edukacji jako dialogowe, niehierarchiczne (2001, 2006).

Jednak o ile nie da się zaprzeczyć, że tzw. klasyczne koncepcje edukacji kulturalnej opierają się na selektywnych definicjach kultury, to już nie zawsze na wartościujących. Przykładem jest tu propozycja Dzierżymira Jankowskiego (2006a, 2006b), który posługuje się rozumieniem kultury jako kultury symbolicznej autorstwa Antoniny Kłoskowskiej. Przyznać należy wszakże, że normatywny komponent obecny jest w mniejszym lub większym stopniu nawet w tych koncepcjach, które sięgają po niewartościujące definicje kultury. Jest on bowiem naturalnie wpisany w każdą praktykę edukacyjną i w każdy jej projekt, wiążący się z założeniem wspierania rozwoju i pozytywnych zmian w jednostce i jej aktywności oraz w świecie społecznym. W przypadku koncepcji edukacji kulturalnej wyżej waloryzowane są: kreatywność, aktywność, zaangażowanie, krytyczne podejście, refleksyjność, samodzielność, niezależność, otwartość, tolerancja itd. Na przykład D. Jankowski wskazuje, że edukacja kulturalna dotyczy „sposobienia go

[*człowieka – przyp. S.S.*] do rekonstrukcji swojego usytuowania w rozwijającej się kulturze – z przedmiotowego na podmiotowy, zdystansowany, refleksyjny, krytyczny i twórczy” (2006, s. 37). Irena Wojnar opisuje edukację kulturalną następująco: „nastawiona jest na wzbogacanie roli czynnika ludzkiego, czyli po prostu twórczej obecności człowieka w rozwoju świata. Z tej racji opowiada się za określonym modelem człowieka, hierarchią uznawanych wartości, za potrzebą duchowego rozwoju istoty ludzkiej, pogłębiania humanistycznej wymowy jej wyborów, decyzji i działań. Utożsamia się ją z wielostronnym wzbogacaniem człowieka, kształceniem umysłu i dyspozycji poznawczych, lecz także wrażliwości społecznej, moralnej, estetycznej, pobudzaniem ciekawości świata, wyobraźni, ekspresji, postaw twórczych” (1998, s. 148). Zawsze więc w mniej lub bardziej kategoryczny sposób koncepcje edukacji kulturalnej definiując cele, charakter proponowanych działań, wskazują cechy, zdolności, dyspozycje, postawy i zachowania bardziej pożądane niż inne: ceniona jest aktywność, a nie bierność; zaangażowanie, a nie wycofanie/obojętność; kreatywność, a nie odtwórczość; refleksyjność, a nie bezrefleksyjność; podmiotowość, a nie podporządkowanie itd. Nie wystrzegali się tego wartościującego aspektu także propagatorzy „edukacji kulturowej”, wszak jasno wskazują pożądany wzór uczestnictwa w kulturze i w sieci relacji społeczno-kulturowych jest to uczestnictwo: bardziej aktywne, świadome, krytyczne, samodzielne, rozumiejące i sprawcze (Kosińska, 2014, s. 173).

Następna kwestia, wymagająca rozpatrzenia, to zakres i charakter zadań edukacji kulturalnej. Nawet w odniesieniu do stanowisk ujmujących kulturę wąsko i wartościująco, trudno w pełni zgodzić się z tezą, że zadania edukacji kulturalnej są ograniczone do kształtowania człowieka kulturalnego, „ukulturalniania”, transmisji kulturowej. Zapewne zdarzają się i takie poglądy, lecz każda z głównych koncepcji edukacji kulturalnej (koncepcje I. Wojnar, D. Jankowskiego, K. Olbrycht, W. Jakubowskiego) definiuje je o wiele szerzej. Owszem, obecne jest tu również założenie przygotowania do uczestnictwa w kulturze, czyli rozwijania określonych kompetencji (ale nigdy nie jest redukowane ono do formy odbiorczej, wysoko waloryzuje się uczestnictwo aktywne, twórcze i współtwórcze). Można określić ten aspekt edukacją do kultury (rozumianej szerzej lub wężiej, wartościująco lub niewartościująco). Ale równie istotne jest, że autorzy tych koncepcji traktują wartości kultury i uczestnictwo w niej jako instrument wspierający rozwój człowieka w wielu wymiarach i aktywne podmiotowe uczestnictwo w rzeczywistości społeczno-kulturowej. Byłaby to więc edukacja przez kulturę (przez uczestnictwo w kulturze). Ten sposób myślenia o edukacji ma swoje korzenie w antycznej filozofii. W klasycznych koncepcjach edukacji kulturalnej odnaleźć można stanowiska wywodzące się ze starożytnej myśli i sięgającej do niej koncepcji wychowania przez sztukę Herberta Reada (1976) czy Fryderyka Schillera wychowania estetycznego, a właściwie estetyczno-politycznego (1972). Istotna jest tutaj teza o szerokim oddziaływaniu wychowawczym kultury, sztuki, piękna, świata zjawisk estetycznych oraz o możliwości integrowania ludzkiej osobowości przy

pomocy tych środków. To z tradycji starożytnej wywodzi się myśl, głosząca, że sztuka, piękno, wartości estetyczne mają moc harmonizującego, wszechstronnego oddziaływania wychowawczego na osobowość człowieka, służą nie tylko kształtowaniu wrażliwości estetycznej, ale przede wszystkim rozwojowi poznawczemu, emocjonalnemu, społecznemu, mogą kształtować postawy moralne, szeroko rozumianą kreatywność, wyobraźnię itd. Ponadto te tradycyjne koncepcje (Platona, Reada, Schillera) zakładały nie tylko rozwój jednostki, lecz także przeobrażenia w świecie społecznym. Ten pogląd przenika także polskie koncepcje edukacji kulturalnej, chodzi bowiem raczej o przygotowanie człowieka do samodzielnego, twórczego i aktywnego funkcjonowania w rzeczywistości społeczno-kulturowej niż o wyedukowanie „jednostki kulturalnej”.

Ponadto warto podkreślić, że szerokie ujmowanie zadań edukacji kulturalnej nie jest obce badaczom i teoretykom tej problematyki. Wraz z terminem „edukacja kulturalna” upowszechniała je już na początku lat 90. Irena Wojnar. To ona opisywała zadania edukacji kulturalnej, odnoszące się do szerokiej definicji kultury, które zostały ogłoszone w 1992 roku na międzynarodowej konferencji pedagogicznej w Genewie organizowanej przez UNESCO (Final Report. International Conference on Education, 1993). W tej właśnie propozycji wychodziły one poza przygotowanie jednostki do kontaktu z wąsko rozumianą kulturą, utożsamianą ze sferą zjawisk artystyczno-intelektualnych. Dotyczyły wprowadzenia do wiedzy i oceny dziedzictwa kulturowego oraz do uczestnictwa we współczesnym życiu kulturalnym; zaangażowania w procesy upowszechniania kultury; uwrażliwiania na godność kultur i na więź łączącą dziedzictwo ze współczesnością; edukacji estetycznej i artystycznej; kształcenia do wartości moralnych i obywatelskich; przygotowania do krytycznego korzystania z masowych środków przekazu oraz edukacji interkulturowej i wielokulturowej (Wojnar, 2000, s. 174).

Na zakończenie odnieść się należy do tezy o źródłach anachroniczności „edukacji kulturalnej”, mianowicie do jej genezy, lokowanej przez jej krytyków w latach 40. XX wieku. Sam termin „edukacja kulturalna” pojawił się w polskiej literaturze przedmiotu dopiero w latach 80. XX wieku. Upowszechniła go Irena Wojnar, autorka koncepcji wielostronnego wychowania przez sztukę i do sztuki, która w roku 1980 pisała: „Coraz częściej i chętniej posługujemy się dziś formułą edukacja kulturalna czy kształcenie kulturalne [...]. Istnieją co najmniej dwa nieco odrębne jego znaczenia będące oczywiście konsekwencją sposobu interpretowania kultury. Istnieje znaczenie szerokie, za pomocą którego określa się całokształt zjawisk cywilizacyjnych, łącznie z nauką, techniką, itp., wobec czego kultura interpretowana bardziej tradycyjnie, jak zespół wartości typu humanistycznego: literacko-artystycznych, jest tylko częścią owej wielkiej całości, tak właśnie określa treści „edukacji kulturalnej” Bogdan Suchodolski, proponując szeroki i wieloaspektowy program kształcenia obejmujący różne dziedziny cywilizacji współczesnej, w zakresie intelektualnym, technicznym, społecznym, politycznym, artystycznym. Istnieje również węższe znaczenie edukacji kulturalnej, które wiąże

ją tylko z treściami literacko-artystycznymi [...]. Tak pojęta edukacja kulturalna stanowi współczesną wersję koncepcji pedagogicznej znanej jako wychowanie estetyczne czy wychowanie przez sztukę jako swoisty środek kształtowania osobowości zarówno w zakresie kultury estetycznej, jak we wszystkich zakresach ludzkich przeżyć i działań” (Wojnar, 1980, s. 274). Faktycznie jednak dopiero po przełomie społeczno-politycznym, a więc w latach 90., termin ten wszedł powszechnie do użycia. Dokonało się to w kontekście poszukiwania nowej formuły działalności w kulturze, bardziej adekwatnej do demokratyzującego się społeczeństwa. Animacja kultury/animacja społeczno-kulturalna oraz właśnie edukacja kulturalna zastąpiły upowszechnianie kultury i pracę kulturalno-oświatową skompromitowane służbą ideologiczną w czasach PRL. Po przełomie ustrojowym także inni autorzy zaczęli rozwijać własne koncepcje edukacji kulturalnej, m.in. Dzierżymir Jankowski, Katarzyna Olbrycht. W tym czasie upowszechniło się stanowisko, zaprezentowane przez D. Jankowskiego, że edukacja kulturalna jest jednym z paradygmatów działalności kulturalnej, obok upowszechniania kultury i animacji kultury/animacji społeczno-kulturalnej. Choć należy zauważyć, że zaznaczył się wówczas także inny pogląd propagowany przez środowisko badaczy z UMCS w Lublinie, mianowicie taki, że animacja społeczno-kulturalna jest metodą edukacji kulturalnej (zob. Jedlewska, 1999).

W świetle tego trudno zatem zgodzić się ze twierdzeniem, że edukacja kulturalna narodziła się pod koniec lat 40. XX wieku. Nawet jeśli autorzy tej tezy utożsamiliby ją z pracą kulturalno-oświatową lub upowszechnianiem kultury, to należy zauważyć, że żadna z tych dwóch koncepcji nie została stworzona w tym czasie. Ponadto utożsamianie ich nie jest słuszne. Niewątpliwie po drugiej wojnie światowej praca kulturalno-oświatowa, nazywana też pracą kulturalną lub działalnością kulturalno-oświatową, obok upowszechniania kultury stała się wiodącą koncepcją działalności kulturalnej w kraju, intensywnie rozwijaną w refleksji naukowej i w praktyce. Jak wskazuje D. Jankowski (1988), mocno ugruntowało się wówczas w polskiej literaturze ujmowanie jej w kontekście oświaty dorosłych i pedagogiki społecznej. Jednak jej korzenie sięgają raczej międzywojnia i należy ją wiązać z przede wszystkim z działalnością takich postaci polskiej pedagogiki, jak Helena Radlińska (zob. 1925) oraz Kazimierz Korniłowicz (zob. 1976). Praca kulturalno-oświatowa także nie była rozumiana w sposób jednorodny. Jankowski definiuje ją następująco: „Działalność kulturalno-oświatowa jest więc takim fragmentem zinstytucjonalizowanej praktyki społecznej, którego istotą jest stymulowanie, wspomaganie i organizowanie szczególnego rodzaju aktywności kulturalnej ludzi w ich czasie wolnym, a mianowicie aktywności charakteryzującej się dużym udziałem pierwiastków twórczych, przeżyciowych i samokształceniowych” (1988, s. 7). Charakter i zakres działań oraz zadań pracy kulturalno-oświatowej nie pozwala uznać, że pokrywa się ona w pełni z edukacją kulturalną (jako edukacją w kulturze, do kultury i przez kulturę). Podobnie sprawa wygląda w odniesieniu do upowszechniania kultury, które, jak podaje D. Jankowski, zaczęło

się rozwijać w XVIII wieku, podejmując zadania obrony polskiej kultury przed naciskami germanizacyjnymi i rusyfikacyjnymi oraz stając się wyrazem dążeń emancypacyjnych niższych warstw społecznych i dynamicznie rozwijającego się mieszczaństwa (2006b, s. 93). Sama idea upowszechniania kultury pojawiła się już wcześniej, realizowana była przez kościół, dwory królewskie i magnackie (Kargul, 1998). Upowszechnianie kultury także tylko w pewnej części może być zbieżne z edukacją kulturalną. Istnieje wiele jego definicji, lecz ogólnie rzecz biorąc termin ten odnosi się do „sfery życia kulturalnego, uczestnictwa w kulturze, aktywności kulturalnej, którym poprzez rozpowszechnianie zamierza się przypisać nowe wartości, zwiększyć ich dynamikę oraz rangę w całokształcie życia jednostek i zbiorowości” (Jankowski, 2006b, s. 93).

Jeśli spojrzymy na przebiegający od początku XX wieku po dziś rozwój refleksji dotyczącej obszaru, w którym spotyka się w jakimś zakresie edukacja i kultura, to funkcjonowało/funkcjonuje na tym polu wiele kategorii pojęciowych powiązanych z konkretnymi koncepcjami działalności kulturalnej i edukacyjnej. Jest to przede wszystkim wspomniane upowszechnianie kultury, praca kulturalno-oświatowa, praca kulturalna, działalność kulturalno-oświatowa, wychowanie estetyczne/edukacja estetyczna, wychowanie przez sztukę/edukacja przez sztukę, ale także edukacja artystyczna, kształcenie artystyczne oraz animacja kultury. Większość z nich jest różnie pojmowana, ale na pewno w każdej można odnaleźć w mniejszym lub większym wymiarze aspekt edukacji (jako procesu planowanego uczenia się). Jednak zakładając, iż edukacja kulturalna stanowi pewien specyficzny fragment praktyki edukacyjnej, to właśnie tym różni się ona od innych koncepcji, że w całości jest procesem intencjonalnego i świadomego uczenia się w kulturze, przez kulturę i do kultury. Dlatego nieuprawnionym jest stawianie znaku równości pomiędzy edukacją kulturalną a upowszechnianiem kultury czy pracą kulturalno-oświatową.

Analizując zarysowane stanowisko i propozycję zastąpienia edukacji kulturalnej – edukacją kulturową, można również wywnioskować, iż proponowane próby „odnowienia” tego obszaru edukacji przyczyniają się do jego rozmycia. Dla edukacji kulturalnej/kulturowej, jak już wskazano, fundamentalne znaczenie ma pojmowanie kultury, wyznaczające nie tylko zakres działań edukacyjnych, ale i ich charakter oraz cel. Równie istotna jest także kwestia definiowania edukacji, czego krytycy „edukacji kulturalnej” nie czynią. A przecież gdyby przyjąć także szerokie rozumienie edukacji jako uczenia się zarówno planowanego, intencjonalnego, jak i niezamierzonego, nieuświadomionego, to sfera edukacji kulturalnej utraci swą specyfikę. Właściwie każdy rodzaj działalności kulturalnej można by było uznać za edukację kulturalną. Dlatego ważne jest odróżnienie edukacji kulturalnej jako procesów podejmowanych planowo od szeroko rozumianego uczenia się w kontakcie z kulturą. Zgodnie ze współczesnym stanowiskiem nauk o edukacji, z każdą aktywnością człowieka wiąże się uczenie się, często o charakterze spontanicznym,

nieformalnym, incydentalnym, nieświadomym (Malewski, 2010; Muszyński, 2014). Z tej perspektywy wszelkie sytuacje uczestnictwa w kulturze stanowią potencjalne sytuacje uczenia się, ale nie oznacza to, że są one tożsame z edukacją kulturalną. Ponadto przyjmując globalne rozumienie kultury i nie wskazując wybranego jej obszaru, którego dotyczyć by miała edukacja, badacze i praktycy przede wszystkim poszerzają zakres praktyki edukacyjnej, odchodzą od wąskiego ujęcia, ograniczającego się do wybranej sfery ludzkiej praktyki ku szerokiemu – kulturowemu, jak można mniemać, dotyczącemu wszelkich obszarów życia ludzi i wszelkich praktyk kulturowych. To na tyle rozszerza edukację kulturową, że można uznać, iż właściwie wszelka edukacja jest edukacją kulturową.

Kończąc chciałabym podkreślić, iż koncepcja edukacji kulturowej zawiera wiele słusznych założeń. Przede wszystkim u jej podłoża leży szlachetna intencja przeobrażenia nie tylko uczestnictwa jednostek w kulturze, lecz też w świecie społeczno-kulturowym oraz procesów edukacyjnego wspierania tych zmian. Nie zgadzam się jednak z poglądem jej propagatorów, że termin edukacja kulturalna jest „przestarzały” i zasadniczo odnosi się do „przestarzałych” sposobów myślenia i działania. Sądzę, że różnorodność w odniesieniu do sposobu pojmowania edukacji kulturalnej, jej zakresu i zadań jest wartością zgodną z realiami demokratycznego i pluralistycznego społeczeństwa, gdzie odmienne podejścia mogą i powinny współistnieć.

Bibliografia

1. Danielewicz M., Filiciak M., Tarkowski A., *Uczestnictwo w kulturze: nowe zjawiska, „przeterminowane” kategorie*. Pobrane z: http://www.nck.pl/files/uczestnictwo_w_kulturze_nowe_zjawiska_przeterminowane_kategorie.pdf (11.03.2015).
2. Fatyga B. (2014), *Rekonstrukcja sensu kategorii uczestnictwa w kulturze*. W: R. Drozdowski B., Fatyga M., Filiciak M., Krajewski T., Szlendak, *Praktyki kulturalne Polaków* (9–12), Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Pobrane z: <http://www.publicprofits.pl/upl/browser/files/praktyki-kulturalne-polakow-publicakcja.pdf> (8.03.2015).
3. *Final Report. International Conference on Education, 43rd session*. Geneva 14–19 September 1992 (1993), UNESCO International Bureau of Education. Paris. Pobrane z: http://www.unesco.org/education/pdf/31_42.pdf (10.06.2018).
4. Jakubowski W. (2001), *Edukacja i kultura popularna*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
5. Jakubowski W. (2006), *Edukacja kulturalna w świecie kultury popularnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
6. Jankowski D. (1988), *Wychowawcze perspektywy działalności kulturalno-oświatowej*. Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza.
7. Jankowski D. (2006a), *Aktywność kulturalna dorosłych w sytuacji potężnienia rynku kultury i bezwładu edukacji ogólnej – wyzwania dla edukacji*. W: B. Jedlewska (red.) *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce* (s. 34–41). Lublin: Verba.

8. Jankowski D. (2006b), *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
9. Jedlewska B. (1999), *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS
10. Kargul J. (1998), *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
11. Kornilowicz K. (1976), *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
12. Koschany R., Skórzyńska A., (red.). (2014), *Edukacja kulturowa. Podręcznik*. Poznań: Centrum Praktyk Edukacyjnych. Pobrane z: http://cpe.poznan.pl/wp-content/uploads/2014/07/CPE_podrecznik_interaktywny.pdf (25.06.2018)
13. Kosińska M. (2014), *Edukacja kulturowa*. W: R. Koschany, A. Skórzyńska (red.), *Edukacja kulturowa. Podręcznik* (s. 172–177). Poznań: Centrum Praktyk Edukacyjnych. Pobrane z: http://cpe.poznan.pl/wp-content/uploads/2014/07/CPE_porecznik_interaktywny.pdf (25.06.2018).
14. Krajewski M. (2016), [http://www.edukajakulturowa.pl/about/\(10.01.018\)](http://www.edukajakulturowa.pl/about/(10.01.018)).
15. Krajewski M., Frąckowiak M. (2016), *Raport z realizacji programu Bardzo Młoda Kultura*, Warszawa: NCK, file:///C:/Users/User/Downloads/RAPORT_BMK_2016.pdf (10.06.2018).
16. Krajewski M., Schmidt, F. (2014a), *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce. Raport z pierwszego etapu badań*. Kraków: Małopolski Instytut Kultury. Pobrane z: http://badania-w-kulturze.mik.krakow.pl/files/animacja_edukacja.pdf (20.06.2018).
17. Krajewski M., Schmidt F. (2014a), *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce. Raport z pierwszego etapu badań*. Kraków: Małopolski Instytut Kultury. Pobrane z: [http://badania-w-kulturze.mik.krakow.pl/\(10.06.2018\)](http://badania-w-kulturze.mik.krakow.pl/(10.06.2018)).
18. Krajewski M., Schmidt F. (2014b), *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce. Raport końcowy*. Kraków: Małopolski Instytut Kultury. Pobrane z: http://e-sklep.mik.krakow.pl/ebooks/animacja-edukacja_raport-koncowy.pdf (20.06.2018).
19. Krajewski M., Schmidt F. (2014b), *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce. Raport końcowy*. Kraków: Małopolski Instytut Kultury. Pobrane z: [http://badania-w-kulturze.mik.krakow.pl/\(10.06.2018\)](http://badania-w-kulturze.mik.krakow.pl/(10.06.2018)).
20. Małewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się: o paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji.
21. Muszyński M. (2014), *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*. *Rocznik Andragogiczny*, nr 21, s. 77–88.
22. Olbrycht K. (2002), *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
23. Olbrycht K. (1999), *Edukacja kulturalna wobec wpływów środków masowego przekazu*. W: D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna w życiu człowieka* (s. 57–66), Kalisz: Uniwersytet im. A. Mickiewicza.
24. Olbrycht K. (2000), *Edukacja kulturalna – pytania o cel w świetle wielości podmiotów*. W: B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbałec (red.), *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży* (s. 22–31) Zielona Góra: RCAF.

25. Olbrycht K. (2004), *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej*. W: K. Olbrycht (red.), *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary* (s. 15–30). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
26. Radlińska H. (1925), *Studium Pracy Kulturalnej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
27. Read H. (1976), *Wychowanie przez sztukę*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
28. Schiller F. (1972), *Listy o wychowaniu estetycznym człowieka i inne rozprawy*, Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
29. Sikorska K. (2014), *Poradnik metodyczny. Edukacja kulturowa*. T. 2. Poznań: Centrum Kultury „Zamek”, Centrum Praktyk Edukacyjnych. Pobrane z: <http://cpe.poznan.pl/wp-content/uploads/2015/10/Poradnik-Metodyczny-II-2015.pdf> (20.06.2018).
30. Słowińska S. (2007), *Edukacja kulturalna w Polsce i w Niemczech. Inspiracje – propozycje – koncepcje*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
31. Słowińska S. (2008), *Koncepcje edukacji kulturalnej w narracjach kierowników lubuskich domów kultury*. W: K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik (red.), *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej* (s. 132–143). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
32. Słowińska S. (2012), *Idee (koncepcje) edukacji kulturalnej*. W: J. Kargul, *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury* (s. 219–241). Warszawa: PWN.
33. Słowińska S. (2018), Zróżnicowane oblicze edukacji kulturalnej podejmowanej oddolnie zilustrowane badaniem i krytycznym komentarzem, *Dyskursy Młodych Andragogów*. Nr 19.
34. Wojnar I. (1980), *Edukacja kulturalna i wychowanie przez sztukę w koncepcji kształcenia ogólnego*. W: B. Suchodolski (red.), *Model wykształconego Polaka* (s. 273–286). Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
35. Wojnar I. (1986), *Edukacja kulturalna a kształcenie postawy empatycznej. Rola sztuki*. W: B. Suchodolski (red.), *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka* (s. 153–169). Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
36. Wojnar I. (1998), *Światowa Dekada Rozwoju Kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji*. W: J. Kubin, I. Wojnar (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku* (s. 129–149). Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
37. Wojnar I. (2000), *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Is „cultural education” an out-of-date term?

Key words: dispute over the validity of cultural education, cultural education, concepts of cultural education

Summary: The article is a voice in the discussion on the validity of the term „cultural education” and the sphere of educational practice to which it relates. The author refers to the thesis proclaimed by some researchers and practitioners that „cultural education” is an out-of-date category. In the first part of the article, she presents the critique of the concept of cultural education. Critics accuse that the concept is being based on an obsolete, narrow and valuing definition of culture. They also point out that the tasks of cultural education are inadequate to the needs of contemporary democratic society, because they are formulated narrowly and mainly concern preparation

for the reception of culture in a narrow sense (usually as an artistic culture). These accusations are related to the genesis of cultural education, as its opponents believe. They say that it was created in the 1940s, that is in completely different socio-cultural and political realities, which makes it today out-of-date. In the next part, the author tries to show that these allegations are not entirely right and justified. According to the author, it is not true that all concepts of cultural education are based on a narrow valuing culture definition and that tasks are reduced only to prepare people for the reception of culture. Most of the concepts of cultural education assume the preparation of a person for independent, creative and active participation in the socio-cultural world. In addition, the author disagrees with the view that cultural education is anachronistic because it was created in the 1940s. She claims that the term “cultural education” was used in Poland in academic literature for the first time in the 1980s and from then on, the concepts of cultural education began to develop. At the end, the author indicates that it is not justified to reject the term “cultural education” and the related educational approaches. She emphasizes that the diversity of the concepts of cultural education is a value in keeping with the realities of a democratic and pluralistic society, where different approaches can and should coexist.

Dane do korespondencji:

dr Sylwia Słowińska

Uniwersytet Zielonogórski

Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii

Instytut Pedagogiki, Zakład Animacji Kultury i Andragogiki

e-mail: s.slowinska@ips.uz.zgora.pl

Anna Lubrańska, Ewa Zawira

WOLONTARIAT A SATYSFAKCJA Z ŻYCIA I SATYSFAKCJA Z PRACY

Słowa kluczowe: wolontariat, wolontariusz, satysfakcja z życia, satysfakcja z pracy

Streszczenie: W opracowaniu podjęto zagadnienie wzajemnych relacji wolontariatu wobec doświadczanej satysfakcji z życia i satysfakcji z pracy. Problem zweryfikowano empirycznie. W badaniu uczestniczyło 60 dorosłych, aktywnych zawodowo wolontariuszy i 60 nie-wolontariuszy. Zastosowano Skalę Satysfakcji z Życia, Skalę Satysfakcji z Pracy oraz metryczkę. Wykorzystano analizę korelacji (korelacji rang rho Spearmana) i test porównań międzygrupowych (test U Manna-Whitneya). Otrzymane rezultaty wskazują, iż wolontariuszy cechuje istotnie wyższa satysfakcja z życia. W przypadku satysfakcji z pracy nie uzyskano efektów istotnych statystycznie.

Wprowadzenie – wolontariat jako doświadczenie indywidualne i zjawisko w przestrzeni społecznej

Wolontariat jawi się współcześnie jako zjawisko, które jest coraz mocniej zauważalne w przestrzeni publicznej. Jego obecność wyraźnie podkreślają zestawienia statystyczne (Boguszewski 2016, s. 1–2). Jednocześnie wolontariat pozostaje szczególnym rodzajem indywidualnego doświadczenia, zaangażowania jednostki w zróżnicowane obszary aktywności pomocowej. Poddając charakterystyce analizowane zjawisko, zauważa się, iż wolontariat to termin wprowadzony do literatury wraz z rozwojem różnego rodzaju organizacji społecznych coraz silniej oddziałujących na kształt współczesności. Wolontariat odnosi się do niemal każdej dziedziny życia społecznego oraz działania na rzecz środowiska naturalnego (na przykład ochrony środowiska naturalnego, opieki nad zwierzętami, ochrony i pomnażania różnych wartości, dóbr służących człowiekowi, zgodnie z ideą zrównoważonego rozwoju) (Górecki 2013, s. 81–82).

W myśl definicji wolontariatu proponowanej przez Ogólnopolską Sieć Centrów Wolontariatu (<http://wolontariat.org.pl>), wolontariat to „bezpłatne, dobrowolne, świadome działanie na rzecz innych, wykraczające poza więzi rodzinne, koleżeńskie lub przyjacielskie”. Efekt dobrowolności widoczny jest również w innym określeniu (Leszczyński 2012, s. 131), poszukującym źródła terminu wolontariat w tradycji łacińskiej (gdzie *voluntas* tłumaczy się jako dobrowolność albo dobrą wolę). Wolontariat pozostaje zatem pracą podejmowaną z dobrej woli.

A wolontariuszem może zostać każdy, w każdym obszarze życia, wszędzie tam, gdzie istnieje potrzeba niesienia pomocy i wsparcia (Olubiński 2005, s. 47).

Mirosław Górecki (2013, s. 86–90) zwraca uwagę na istotne funkcje wolontariatu (funkcje autokreacyjne i funkcje ogólnospołeczne). Wśród funkcji autokreacyjnych wyróżnia się: funkcję wychowawczą (związaną z tworzeniem optymalnych możliwości rozwoju osobistego i społecznego, z kształtowaniem osobowości człowieka podczas wypełniania roli wolontariusza); funkcję afiliacyjną (realizowaną w efekcie zaspokajania naturalnej potrzeby przynależności jednostki do danej grupy społecznej, z którą się utożsamia); funkcję integracyjną (zawartą w realizacji idei solidarności społecznej); funkcję aksjologiczno-normatywną (której przejawy widoczne są w kształtowaniu systemu wartości oraz promowaniu, utrwalaniu fundamentalnych idei); funkcję ekspresyjną (odnoszącą się do możliwości realizacji potrzeb wyższego rzędu, potrzeby samorealizacji, potrzeby szacunku i uznania oraz potrzeby miłości i przynależności). W obszarze funkcji ogólnospołecznych wymienia się: funkcję innowacyjną (eksperymentalną; ukierunkowaną na poszukiwanie, wprowadzanie i promowanie nowych, oryginalnych rozwiązań modelowych oraz przewodzenie w doświadczaniu działań ryzykownych, jednak ważnych społecznie); funkcję pomocową (odnoszącą się do zaspokajania podstawowych potrzeb jednostek); funkcję ekonomiczną (związaną z efektywnością ekonomiczną świadczonych usług oraz pozyskiwaniem dodatkowych środków i zasobów); funkcję normalizacyjną; funkcję lobbingsową (dotyczącą obrony podstawowych wartości społeczeństwa demokratycznego, m.in. wolności, pluralizmu, poszanowania praw, interesów grup społecznych, dobra wspólnego, godnego uczestnictwa w życiu); funkcję rzecznictwa interesów obywateli oraz funkcję kontrolną (zawartą w monitorowaniu działań władz publicznych, w krytycznej ocenie systemu państwowego i w podejmowaniu stosownych interwencji wobec stwierdzonych błędów, uchybień czy zaniechań) (Górecki 2013, s. 86–90).

Przeszkody dla podjęcia działalności wolontariackiej nie powinien stanowić wiek jednostki. Ewa Włodarczyk (2011, s. 28) słusznie zauważa, iż w każdej grupie wiekowej tkwi pewien istotny potencjał dla wolontariatu. Wśród najmłodszych cennym zasobem pozostaje umiejętnie zakorzeniana i pielęgnowana gotowość do pomagania innym. Młodzież z kolei może w działalności wolontariackiej zrealizować motyw zmiany świata oraz zaspokoić potrzebę otwartości na to, co nowe. Dorośli aktywni zawodowo w roli wolontariusza mają możliwość wykorzystania bogatego życiowego i zawodowego doświadczenia, poczucia sensu własnej aktywności poprzez oderwanie od codziennej rutyny, wyjścia poza dotychczasowe standardy działania. Dla osób starszych, nieczynnych zawodowo, wolontariat staje się szansą na zaferowanie i wykorzystanie własnej dyspozycyjności, jednoczesne doświadczanie bycia potrzebnym i użytecznym społecznie. Przekonuje się, iż osoby starsze doskonale sprawdzają się w roli wolontariusza. Argumentując na rzecz wolontariatu seniorów, zauważa się, iż mają

oni więcej czasu, dysponują unikatowymi umiejętnościami, zestawem zróżnicowanych kompetencji, są pasjonatami i specjalistami, którzy mają kontakty, mogą wiele nauczyć innych, chcą pomagać i dzielić się z innymi (*Angażowanie osób dojrzałych w wolontariat i aktywność społeczną*, s. 9). Podobny obraz aktywności społecznej osób starszych jawi się w rezultatach raportu poświęconego temu zagadnieniu (Czapiński, Błędowski 2014, s. 68–70). Aktywność sformalizowana stanowi dla badanych źródło satysfakcji z udziału w działaniach wspólnoty i możliwości kształtowania warunków funkcjonowania w danej społeczności. Podsumowując powyższe refleksje, można uznać, iż wolontariat pozostaje zjawiskiem, które bardzo mocno zaznacza się w obszarze doświadczeń indywidualnych i w przestrzeni życia społecznego. Jednocześnie – co potwierdzają zarówno wyniki badań, jak i opinie samych zainteresowanych – wolontariat jest źródłem szeregu pozytywnych następstw.

Satysfakcja z życia i satysfakcja z pracy – ujęcie definicyjne

Podjmując rozważania wokół zjawiska wolontariatu – pozostając w zgodzie z problematyką prezentowaną w niniejszym opracowaniu – należy równolegle zwrócić uwagę na sposoby rozumienia terminów „satysfakcja z życia i satysfakcja z pracy”. Satysfakcja z życia, rozpatrywana w kategoriach dobrostanu psychicznego, jakości życia, poczucia szczęścia (Wnuk i in. 2013), stanowiąc ogólną ocenę zadowolenia z własnych osiągnięć i warunków życia, pozostaje istotną składową subiektywnego dobrego samopoczucia (Diener i in. 1985, Pavot, Diener 1993). Ujmując zagadnienie jeszcze inaczej, to „emocjonalny i/lub poznawczy bilans życia w wymiarze wartościującym (dobre-złe, przyjemne-przykre)” (Czapiński 1994, s. 25). Uwzględnienie perspektywy poznawczej i emocjonalnej zawarte jest także we współczesnym sposobie rozumienia satysfakcji z pracy. Zadowolenie z pracy wyraża się bowiem zarówno w tym, co jednostka myśli o swojej pracy, jak ją ocenia, w sądach poznawczych odnoszących się do pracy, jak również jest widoczne w doświadczanych uczuciach, stanach afektywnych, towarzyszących człowiekowi w realizacji roli pracownika (Sowińska 2014, s. 48). Wspomniane dwa obszary opisu i wyjaśniania zjawiska zadowolenia z pracy potwierdzone są w poglądach Arthura Briefa (Brief 1998 za: Jaros 2005, s. 90), akcentującego rolę emocjonalnego i poznawczego komponentu zadowolenia z pracy, uznającego, że „reakcje emocjonalne oznaczają samopoczucie w pracy lub doświadczane uczucia wobec pracy, a oceny poznawcze, zwane inaczej satysfakcją z pracy, określają, w jakim stopniu człowiek postrzega swoją pracę jako korzystną lub niekorzystną” (Jaros 2005, s. 90). W świetle badań (Zalewska 2004, s. 410) oceny emocjonalne i poznawcze są odmiennie warunkowane, a całkowite zadowolenie z pracy stanowi efekt kombinacji różnych poziomów poznawczego i emocjonalnego zadowolenia w pracy (Jaros 2004, s. 312). Literatura przedmiotu przytacza zróżnicowane próby zdefiniowania, uporządkowania stanowisk teoretycznych wyrażanych wobec zadowolenia w pracy (Wudarszewski 2013, Sowińska 2014).

Metodologia badań

Badaniem (realizowanym we współpracy Auterek w ramach seminarium magisterskiego) objęto 60 wolontariuszy (83,3% kobiet), w wieku 21–66 lat ($M = 42,31$), aktywnych zawodowo, ze stażem pracy 1–43 lata ($M = 19,64$). Respondenci byli zatrudnieni na trzech typach stanowisk: kierowniczym 12%, wykonawczym 45%, specjalisty 43%, pracując średnio 8,45 godzin dziennie (liczba godzin pracy wahała się od 5 do 13 w ciągu dnia). W większości respondenci pracowali z Ludźmi (70%), a także z: Rzeczami (8%), Danymi (20%), Ideami (2%). Wolontariusze byli zaangażowani w projekt „Szlachetna Paczka”. 75% badanych określiło uczestnictwo w wolontariacie jako stałe, 22% zadeklarowało formę tymczasową, a dla 3% wolontariat miał charakter jednorazowy. 60% respondentów to wolontariusze pełniący tę funkcję 2 lata i dłużej, 23% od 1 roku do 2 lat, 14% przez okres 1 roku, 3% około pół roku. W projekcie badawczym uczestniczyło również 60 aktywnych zawodowo nie-wolontariuszy, co umożliwiło przeprowadzenie porównań międzygrupowych. Nie-wolontariusze to w większości kobiety (86,7%), w wieku 23–61 lat ($M = 42,77$), ze średnim stażem pracy 12,13 lat (1–43 lata). Dzienna liczba godzin pracy wynosiła: 4–12 ($M = 8,10$). Nie-wolontariusze byli zatrudnieni na stanowiskach: kierowniczych (22%), wykonawczych (45%), specjalistów (33%), pracując z: Ludźmi (73%), z Rzeczami (4%), z Danymi (18%), z Ideami (5%).

Celem zebrania materiału empirycznego zastosowano Skalę Satysfakcji z Życia, Skalę Satysfakcji z Pracy oraz metryczkę (dotyczącą danych socjodemograficznych). Skala Satysfakcji z Życia, *Satisfaction With Life Scale, SWLS* (Diener i in., 1985), w polskiej adaptacji Zygryda Juczyńskiego (Juczyński 2001) pozwala na ocenę subiektywnej satysfakcji z życia. Skala jest miarą dobrostanu psychicznego w oparciu o operacjonalizację satysfakcji z życia jako świadomej poznawczej oceny życia (Pavot, Diener 1993). Struktura skali obejmuje 5 stwierdzeń, wobec których badany ustosunkowuje się, odpowiadając, w jakim stopniu odnoszą się one do jego dotychczasowego życia, z wykorzystaniem siedmiostopniowej skali odpowiedzi od 1 – „zdecydowanie się nie zgadzam”, do 7 – „całkowicie się zgadzam”. Uzyskane wyniki zawarte są w przedziale od 5 do 35 punktów. Im wyższa liczba punktów, tym wyższa satysfakcja z życia. SWLS jest przeznaczona do diagnozy osób dorosłych. Narzędzie posiada satysfakcjonujące parametry psychometryczne (Juczyński 2001). Skala Satysfakcji z Pracy (Zalewska 2003) służy do pomiaru poznawczego aspektu ogólnego zadowolenia z pracy. Skala obejmuje 5 stwierdzeń. Osoba badana określa, na ile każde z nich odnosi się do jej pracy. Odpowiedzi są udzielane w skali siedmiostopniowej (1 – „zdecydowanie nie zgadzam się”, do 7 – „zdecydowanie zgadzam się”). Wynik ogólny (suma wszystkich ocen, od 5 do 35 punktów) wskazuje na stopień satysfakcji z pracy. Im wyższy wynik, tym wyższa satysfakcja z pracy. Własności psychometryczne narzędzia są zadowalające (Zalewska 2003).

W opinii Dominika Buttlera (2011, s. 13) wolontariat to działalność „motywowana głównie przez oczekiwane korzyści psychiczne”. Za taką podmiotową korzyść można uznać doświadczaną przez podmiot satysfakcję z życia. Kierując się tym przekonaniem, przesłankami empirycznymi (Willigen 2000, Bocheńska-Seweryn, Kluzowa 2005, *The Health Benefits of Volunteering: A Review of Recent Research* 2007, Argyle 2012) oraz faktem, iż prawda ta wybrzmiewa w wypowiedziach samych wolontariuszy (Dolińska i in. 2016, Grzybowski 2014), można sformułować przypuszczenie, iż: Uczestnictwo w wolontariacie sprzyja wzrostowi satysfakcji z życia (H1). Z uwagi na znaczące promieniowanie doświadczeń związanych z wolontariatem także na inne sfery życia (w tym również na aktywność zawodową) oraz na widoczne w badaniach istotne, pozytywne związki satysfakcji z życia z satysfakcją z pracy (Michoń 2008, Wołowska 2013) przyjęto założenie, iż: zaangażowaniu w wolontariat może towarzyszyć silniejsza satysfakcja z pracy (H2).

Wyniki badań

W celu weryfikacji sformułowanych założeń badawczych zastosowano stosowne analizy statystyczne: analizę korelacji (korelacji rang rho Spearmana) i test porównań międzygrupowych (test U Manna-Whitneya). W pierwszej kolejności zostaną zaprezentowane wyniki analizy korelacji pomiędzy zmiennymi: satysfakcja z życia i satysfakcja z pracy (tabela 1).

Tabela 1. Satysfakcja z życia a satysfakcja z pracy – analiza korelacji (źródło: wyniki badań własnych)

		Satysfakcja z życia
Satysfakcja z pracy	W całej grupie (n = 120)	rho = 0,472; 0,000
	Wolontariusze (n = 60)	rho = 0,363; 0,004
	Nie-wolontariusze (n = 60)	rho = 0,594; 0,000

Z wykorzystaniem analizy korelacji (rho Spearmana) określono siłę i kierunek związków pomiędzy analizowanymi zmiennymi. Otrzymane rezultaty wskazują na dodatnie zależności (zmienne satysfakcja z życia i satysfakcja z pracy są ze sobą skorelowane pozytywnie). Wartości współczynników korelacji wynosiły odpowiednio: dla całej grupy respondentów rho = 0,472, p<0,000, wśród wolontariuszy rho = 0,363, p = 0,004, wśród nie-wolontariuszy rho = 0,594, p<0,000. Siła i kierunek otrzymanej zależności dowodzi istotnego związku między zmiennymi, potwierdzając jednocześnie efekty uzyskane w innych badaniach, ilustrujących dodatnie korelacje satysfakcji z życia i satysfakcji z pracy (Michoń 2008, Wołowska 2013).

Następnie porównano wolontariuszy i nie-wolontariuszy w zakresie ich satysfakcji z życia i z pracy. Porównania międzygrupowe, z uwagi na brak normalności rozkładu, wykonano testem U Manna-Whitneya. Uzyskane efekty statystyczne zawarto w tabelach 2 i 3.

Tabela 2. Satysfakcja z życia wśród wolontariuszy i nie-wolontariuszy (źródło: wyniki badań własnych)

Satysfakcja z życia		Z	U	p
Wolontariusze (n = 60)	Nie-wolontariusze (n = 60)			
Średnia ranga	Średnia ranga			
67,13	53,88	-2,091	1402,500	0,037

Legenda: Z/U – wartość testu Manna-Whitneya, p – poziom istotności

Rozkład wyników zaprezentowany w tabeli 2 dowodzi, iż uczestnictwo w wolontariacie stanowi czynnik istotnie statystycznie różnicujący poziom satysfakcji z życia ($p = 0,037$). Wolontariuszy charakteryzuje wyższy poziom analizowanej zmiennej (średnia ranga = 67,13).

Tabela 3. Satysfakcja z pracy wśród wolontariuszy i nie-wolontariuszy (źródło: wyniki badań własnych)

Satysfakcja z pracy		Z	U	p
Wolontariusze (n = 60)	Nie-wolontariusze (n = 60)			
Średnia ranga	Średnia ranga			
66,01	54,99	-1,737	1469,500	0,082

Legenda: Z/U – wartość testu Manna-Whitneya, p – poziom istotności

Efekty statystyczne przedstawione w tabeli 3 ilustrują zróżnicowanie wyników w obszarze zmiennej satysfakcja z pracy. Wolontariusze uzyskali wyższe rezultaty niż osoby, które nie posiadają takich jednostkowych doświadczeń. Otrzymany rozkład wyników ilustruje podobną tendencję, jaką zaobserwowano wobec zmiennej satysfakcja z życia (jednak wystąpił brak wymaganego poziomu istotności statystycznej, $p > 0,05$).

Dyskusja wyników

W niniejszym opracowaniu, koncentrując uwagę na aspekcie podmiotowym wolontariatu, korzystając z licznych przesłanek empirycznych, jak również z doświadczeń samych wolontariuszy, którzy dzielą się nimi m.in. w przekazach medialnych, podjęto próbę empirycznej oceny znaczenia uczestnictwa w wolontariacie dla doświadczanej satysfakcji z życia i satysfakcji z pracy.

Zaprezentowane rezultaty dowodzą, iż badaną grupę wolontariuszy cechuje istotnie wyższa satysfakcja z życia. Otrzymane efekty statystyczne potwierdzają założenia sformułowane w treści jednej z hipotez badawczych (H1). Jednocześnie uzyskane wyniki wykazują wysoką zbieżność z danymi (Argyle 2012, s. 191–192), które wskazują, iż dobrowolna, bezinteresowna praca na rzecz innych stanowi istotne źródło szczęścia i zadowolenia, doświadczania znaczących osobistych korzyści wyrażanych w opiniach, iż „patrząc na rezultaty, odczuwają satysfakcję (93%), naprawdę sprawia to przyjemność (93%), daje poczucie osobistych osiągnięć (78%)”. Badania pokazują (*The Health Benefits of Volunteering: A Review of Recent Research* 2007), że na ogół wolontariusze zgłaszają większą satysfakcję z życia i lepsze zdrowie fizyczne niż nie-wolontariusze, a ich zadowolenie z życia i zdrowie fizyczne poprawia się w większym stopniu w efekcie zaangażowania w wolontariat. Także w innych badaniach (*Willigen* 2000) zaobserwowano, iż pełnienie funkcji wolontariusza było istotnie, pozytywnie związane z satysfakcją z życia oraz z postrzeganym stanem zdrowia. Jednocześnie badania pokazały, iż zaangażowanie w działalność wolontariacką znacznie różnicowało badanych w obszarze satysfakcji z życia. Starsi uczestnicy badania (wolontariusze w wieku 60 lat i powyżej) prezentowali wyższy poziom satysfakcji z życia w porównaniu do nie-wolontariuszy w podobnej kategorii wiekowej. Wolontariuszy cechował również lepszy stan zdrowia ($p < 0,001$). Satysfakcja osobista, wynikająca z autentycznego zaangażowania w pomoc innym ludziom, jednoznacznie wybrzmiewa w relacjach samych wolontariuszy. Widoczna jest m.in. w wypowiedziach doktorów klaunów Fundacji DrClown, którzy na pytanie: Co Ci daje wolontariat? odpowiadają „wolontariat daje mi dużo satysfakcji i poczucie spełnienia; daje mi to mnóstwo radości i satysfakcję; daje mi poczucie, że komuś jestem potrzebny; sprawia mi ogromną frajdę; czuję, że to ma sens; pomagając innym, czuję się dowartościowana, spełniona” (Grzybowski 2014, s. 111–113). W jednym z projektów badawczych, wśród wielu różnych wskazań, określających obszary życia, które zmienił udział w wolontariacie, respondenci, odpowiedzieli m.in. „bardziej wierzę w siebie i swoje możliwości; poszerzył perspektywy i patrzenie na świat, podejście do świata i ludzi; stałam się bardziej wrażliwa na potrzeby ludzkie”, uznali również, że wolontariat „daje mi radość” (Dolińska i in., 2016, s. 31). Z kolei w innych badaniach wykazano (Pulińska 2012, s. 34–37), iż objęci nimi wolontariusze w 74% zadeklarowali odczuwanie przyjemności z udzielania pomocy. Wśród czynników warunkujących wzrost zadowolenia z pracy wolontariackiej najistotniejsze okazały się: możliwość samorealizacji, poziom wiedzy na temat wolontariatu oraz kompetencje społeczne

i świadomość potrzeb określonych grup odbiorców pomocy. Maria Bocheńska-Seweryn i Krystyna Kluzowa (2005), obejmując badaniem 288 członków zespołów charytatywnych, wykazały, iż dla większości respondentów działalność była postrzegana jako ważny obszar aktywności życiowej, z reguły o satysfakcjonującym charakterze. Dla 44,8% badanych źródłem tej satysfakcji pozostawał fakt, że mogą zrobić coś dla innych (Bocheńska-Seweryn, Kluzowa 2005, s. 136). Ocenie poddano również relację pomiędzy satysfakcją a efektywnością wolontariuszy hospicyjnych (Finkelstein 2008). Uczestników badania cechowała tym większa satysfakcja, im więcej ich doświadczeń zaspokajało jednostkową motywację do pomocy. Satysfakcję przewidywał również czas spędzony na wolontariacie. Na satysfakcję z doświadczeń w wolontariacie wskazują również rezultaty innych badań (Farrell i in. 1998). Około 80% uczestników projektu zadeklarowało satysfakcję z tej formy zaangażowania. Efekt wzajemnych zależności pomiędzy czasowym zaangażowaniem w wolontariat a satysfakcją wolontariuszy analizowano także w innych badaniach (Gina 2011). Zastosowana analiza korelacji wykazała, że czas spędzony w wolontariacie był znacząco związany z ogólną satysfakcją. Badani, którzy spędzili więcej czasu (ponad 20 godzin) na działalności wolontariackiej, wykazywali większą satysfakcję niż badani, poświęcający mniej czasu (15–20 godzin). W projekcie tym dowiedziono również istotnego wpływu wcześniejszego doświadczenia na satysfakcję badanych. Wolontariusze z wcześniejszym doświadczeniem uzyskali wyższy wskaźnik satysfakcji ($M = 5,88$, $SD = 0,67$) niż pozostali ochotnicy ($M = 5,64$, $SD = 0,83$) (Gina 2011, s. 21–22).

Agnieszka Szymańska-Palaczyk (2016), charakteryzując różne aspekty działalności wybranej grupy wolontariuszy, czyli Latarników Polski Cyfrowej (działających w swoich lokalnych społecznościach, pomagających osobom w wieku 50+ poznawać technologie cyfrowe, przeciwdziałających wykluczeniu cyfrowemu), wskazała m.in. na źródła satysfakcji w ich pracy. W opinii badanych Latarników ($n = 264$, wiek 17–78 lat) przyczynę ich największej satysfakcji (30,3%) stanowi zadowolenie uczestników. Kolejne powody satysfakcji to: postępy podopiecznych (18,4%) oraz kontakty międzyludzkie (11,9%). Aspekt relacji społecznych był szczególnie ważny dla starszych wolontariuszy. Latarnicy-seniorzy (powyżej 55 roku życia) deklarowali najczęściej, że największą satysfakcję w pracy wolontariusza daje im zaspokojenie własnych potrzeb, takich jak kontakt z ludźmi (42,9%) (Szymańska-Palaczyk 2016, s. 267–268).

Pogłębiając obszar analiz warto zauważyć, iż w świetle doniesień empirycznych satysfakcja jest zarówno następstwem, jak i motywem do podejmowania pracy ochotniczej. Jak pokazują wyniki badań (Pulińska 2012), element osobistej satysfakcji, doświadczanej w następstwie zaangażowania w działalność wolontariacką, stanowi zasadniczą przyczynę podejmowania roli wolontariusza. Respondenci w większości deklarowali, że po prostu sprawia im to przyjemność, że ich to interesuje. Taki pogląd wyraziło, niezależnie od wieku, 42% mężczyzn i 43% kobiet (Pulińska 2012, s. 32–33). Wzbudzana i aktualizowana motywacja

do wolontariatu prowadzi do przeżycia satysfakcji, która może być czynnikiem wzmacniającym aktywność wolontariacką. Zwłaszcza w perspektywie długoterminowej pomaga utrzymać tę aktywność przez dłuższy czas, co pozostaje jednym z elementów wolontariatu. W następstwie prowadzi do wzbudzenia i utrwalenia motywacji do pomagania oraz do podejmowania aktywności wolontariackiej (Karnios 2010). Efekt ten widać w badaniach. W projekcie, zrealizowanym wśród byłych i obecnych wolontariuszy z województwa dolnośląskiego, celem poznania opinii ankietowanych na temat wpływu pracy w ramach wolontariatu na kształtowanie się ścieżki kariery zawodowej (Dolińska i in. 2016), doświadczanie własnej satysfakcji stanowiło jeden z bardziej istotnych motywów (obok chęci pomagania innym/potrzebującym, zdobycia doświadczenia czy poznawania nowych ludzi, podjęcia działalności wolontariackiej).

Druga z hipotez zakładała obecność znaczącej relacji pomiędzy satysfakcją z pracy a uczestnictwem w wolontariacie. Zaobserwowany efekt statystyczny, z uwagi na fakt, iż nie uzyskano wymaganego poziomu istotności statystycznej, $p > 0,05$, posiada jedynie charakter tendencji. Wobec otrzymanych rezultatów można jednak zaryzykować ostrożny wniosek, iż promieniowanie pozytywnych doświadczeń z pracy wolontariusza korzystnie oddziałuje na życie zawodowe, sprzyjając wyższej satysfakcji z pracy. Swoistym kontekstem dla otrzymanego wyniku, poszerzającym nieco obszar wnioskowania, jest zwrócenie uwagi na okoliczności, warunki wykonywania pracy zawodowej przez wolontariuszy. Badania tej grupy (Millette, Gagne 2008) realizowane w ramach Modelu Charakterystyki Pracy (*JCM, Job Characteristics Model*¹) wykazały, że motywacja autonomiczna pośredniczyła w związku między charakterystykami (właściwościami) pracy a satysfakcją z pracy. Autorzy badania wnioskujeją (Millette, Gagne 2008, s. 17–18), iż uzyskany rezultat dowodzi, że przeprojektowanie zadań wolontariuszy może spowodować wzrost ich satysfakcji (17% rozbieżności w satysfakcji wynikało z cech pracy, a kolejne 18% wynikało z autonomicznej motywacji).

W podsumowaniu rozważań przedstawionych w treści niniejszego opracowania warto również uwzględnić ogólną perspektywę, wyrażającą zaangażowanie Polaków w działalność pomocową. W badaniach CBOS (Boguszewski 2016, s. 1–2), zrealizowanych w kierunku oceny społecznikowskiego potencjału Polaków oraz ogólnego poziomu zaangażowania w wolontariat, rozumianego jako dobrowolna i nieodpłatna praca na rzecz dobra wspólnego i osób potrzebujących ($n = 1063$) postawy altruistyczne naszych rodaków, wyrażone poglądem „Obecnie trzeba być bardziej wrażliwym i gotowym do pomocy innym ludziom” prezentowało 65% ankietowanych. W latach ubiegłych odsetek udzielonych odpowiedzi był podobny (najmniej, 56% w 2004 roku, a najwięcej, 66% w 2014 roku). Zaprezentowane dane wyrażają akceptujące stanowisko wobec aktywności pomocowej. Z zadowoleniem

¹ W założeniach *Job Characteristics Model, JCM*, autorstwa Richarda Hackmana i Grega Oldhama, dominuje pogląd, iż cechy pracy i natura zadań oddziałują na zachowanie pracowników, na ich zadowolenie i motywację (Kozusznik 2002, Hauk 2012).

należy odnotować fakt, iż duża część naszego społeczeństwa wykazuje widoczną przychylność wobec działalności pomocowej, deklaruje gotowość zaangażowania i przyjęcia aktywnej postawy w sytuacji konieczności udzielenia wsparcia. Efekt ten pozostaje tym bardziej znaczący, że jak wskazują rezultaty badań, zaangażowanie w wolontariat sprzyja wzrostowi satysfakcji z życia, dobrostanowi psychicznemu. Badania dowodzą (Plagnol, Huppert 2010), że kraje charakteryzowane przez wysokie wskaźniki uczestnictwa w wolontariacie (np. Norwegia) wykazują jednocześnie wyższe wartości w ocenie satysfakcji z życia. Zaobserwowana siła związku sugeruje, że poczuciu życiowego szczęścia towarzyszy wyższa gotowość do zaangażowania w działalność pomocową.

Bibliografia

1. Argyle M. (2012), *Przyczyny i korelaty szczęścia*, [w:] Czapiński J. (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 165–203.
2. Boguszewski R. (2016), *Potencjał społecznikowski oraz zaangażowanie w pracę społeczną*, Komunikat z badań nr 15/2016 Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznych, dostępny na: www.cbos.pl (otwarty 13.01.2018).
3. Bocheńska-Seweryn M., Kluzowa K. (2005), *Wolontariat parafialny*, [w:] Kromolicka B. (red.), *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Wydawnictwo Akapit, Toruń, s. 125–140.
4. Brief A.P. (1998), *Attitudes in and around organizations*, SAGE Publications, Thousand Oaks.
5. Buttler D. (2011), *Pozycja wolontariuszy na rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Poznań.
6. Czapiński J. (1994), *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa.
7. Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S. (1985), The Satisfaction With Life Scale, *Journal of Personality Assessment*, nr 49, s. 71–75.
8. Dolińska A., Grabowska M., Nahajowska N. (2016), *Za darmo nie robię – wolontariat drogą do sukcesu. Raport z badań własnych*, Stowarzyszenie Instytut Edukacyjno-Badawczy Smardzów, Wrocław.
9. Farrell J.M., Johnston M.E., Twynam G.D. (1998), Volunteer Motivation, Satisfaction, and Management at an Elite Sporting Competition, *Journal of Sport Management*, nr 12, s. 288–300.
10. Finkelstein M.A. (2008), Volunteer satisfaction and volunteer action: A functional approach, *Social Behavior and Personality*, nr 36(1), s. 9–18.
11. Gina P. (2011), Volunteer Satisfaction and Intent to Remain: An Analysis of Contributing Factors Among Professional Golf Event Volunteers, *International Journal of Event Management Research*, nr 1(6), s. 10–32.
12. Górecki M. (2013), Wolontariat – idea, organizacja, doświadczenia, *Mazursko-Warmiński Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne*, nr 1, s. 81–110.
13. Grzybowski P. (2014), *Czerwony nos i radość życia. Działalność doktorów klaunów w opiniach wolontariuszy*, [w:] Grzybowski P.P., Woderska N. (red.), *Wolontariat – czas*

- stracony czy bezcenny?*, Akademickie Centrum Wolontariatu – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Dom Wydawniczy Margrafen, Bydgoszcz, s. 95–125.
14. Hauk M. (2012), Koncepcja JCM Hackmana i Oldhama w praktyce zarządzania zasobami ludzkimi, *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, nr 3–4(86–87), s. 25–38.
 15. Jaros R. (2004), Aktywność a zadowolenie z pracy, *Studia i Monografie, Psychologia w zarządzaniu, dydaktyka, badania, sukcesy*, nr 10, s. 311–321.
 16. Jaros R. (2005), *Zadowolenie z pracy*, [w:] Golińska L. (red.), *Skuteczniej, sprawniej, z większą satysfakcją*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Kupieckiej, Łódź, s. 85–105.
 17. Juczyński Z. (2001), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Wydawnictwo PTP, Warszawa.
 18. Kanios A. (2010), *Spoleczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
 19. Kożusznik B. (2002), *Zachowania człowieka w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
 20. Leszczyński S. (2012), Wolontariat – definicja, typy, readaptacja społeczna, *Ogrody Nauk i Sztuk*, nr 2, s. 131–138.
 21. Michoń P. (2008), *Praca a zadowolenie z życia matek w krajach Unii Europejskiej*, [w:] Sadowska-Snarska C. (red.), *Równowaga praca – życie – rodzina*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej, Białystok, s. 256–266.
 22. Millette V., Gagne M. (2008), Designing volunteers' tasks to maximize motivation, satisfaction and performance: The impact of job characteristics on volunteer engagement, *Motivation and Emotion*, nr 32, s. 11–22.
 23. Olubiński A. (2005), *Humanistyczno-edukacyjne wartości wolontariatu w przygotowaniu do pracy socjalnej*, [w:] Kromolicka B. (red.), *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Wydawnictwo Akapit, Toruń, s. 47–55.
 24. Pavot W., Diener E. (1993), Review of The Satisfaction With Life Scale, *Psychological Assessment*, nr 5(2), s. 164–172.
 25. Plagnol A., Huppert F.A. (2010), Happy to help? Exploring the factors associated with variations in rates of volunteering across Europe, *Social Indicators Research*, nr 97(2), s. 157–176.
 26. Pulińska U. (2012), Psychospołeczne uwarunkowania podejmowania działalności wolontariackiej, *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne*, nr 2, s. 23–40.
 27. Sowińska A. (2014), Zadowolenie z pracy – problemy definicyjne, *Studia Ekonomiczne. Edukacja w świetle przemian współczesnego rynku pracy: wybrane problemy*, nr 197, s. 45–56.
 28. Szymańska-Palaczyk A. (2016), Wolontariat w Polsce. Przykład projektu Polska Cyfrowa Równych Szans, *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, nr 1, s. 255–271.
 29. *The Health Benefits of Volunteering: A Review of Recent Research*, 2007, Corporation for National and Community Service, Office of Research and Policy Development, Washington, dostępny na: https://www.nationalservice.gov/pdf/07_0506_hbr.pdf. (otwarty: 13.01.2018).
 30. Willigen M. (2000), Differential Benefits of Volunteering Across the Life Course, *The Journals of Gerontology*, nr 5(55), s. 308–318.
 31. Włodarczyk E. (2011), Odcienie i cienie wolontariatu, *Kultura i Edukacja*, nr 3(82), s. 26–50.

32. Wnuk M., Zielonka D., Purandare B., Kaniewski A., Klimberg A., Ulatowska-Szostak E., Palicka E., Zarzycki A., Kaminiarz E. (2013), Przegląd koncepcji jakości życia w naukach społecznych, *Hygeia Public Health*, nr 48(1), s. 10–16.
33. Wołowska A. (2013), Satysfakcja z pracy i jej wyznaczniki a poczucie jakości życia urzędników, *Rocznik Andragogiczny*, nr 20, s. 119–132.
34. Wudarzewski G. (2013), Satysfakcja z pracy – konceptualizacja pojęcia w świetle badań literaturowych, *Zeszyty Bankowe Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu*, nr 5(37), s. 323–344.
35. Zalewska A. (2003), Skala Satysfakcji z Pracy – pomiar poznawczego aspektu ogólnego zadowolenia z pracy, *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Psychologica*, nr 7, s. 49–61.
36. Zalewska A. (2004), Reaktywność i system wartościowania a zadowolenie z pracy w nowym miejscu pracy, *Studia i Monografie, Psychologia w zarządzaniu, dydaktyka, badania, sukcesy*, nr 10, s. 394–413.
37. <http://wolontariat.org.pl>.

Volunteering and satisfaction with life and job satisfaction

Keywords: volunteering, volunteer, life satisfaction, job satisfaction

Abstract: The study addressed the issue of mutual relationship of volunteering in relation to experienced satisfaction with life and job satisfaction. The problem was verified empirically. The study involved 60 adult volunteers and 60 non-volunteers, professionally active. The Satisfaction with Life Scale, the Scale of Satisfaction at Work and sociodemographic survey were applied. The correlation analysis (Spearman rho rank correlation) and the inter-group comparison test (Mann-Whitney U test) were used. The results obtained indicate that volunteers are characterized by significantly higher life satisfaction. In the case of job satisfaction, the required level of statistical significance was not obtained.

Dane do korespondencji:

Dr Anna Lubrańska

Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Instytut Psychologii

ul. Smugowa 10/12, 91-433, Łódź

annalubr@wp.pl tel. 515 477 686

Mgr Ewa Zawira

BSH Wrocław

Referent ds. personalnych

e.zawira@wp.pl tel. 783 023 988

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

***Łukasz Tomczyk, Jolanta Maćkowicz,
Olga Wyżga, Patrycja Curyło,
Barbara Pietryga-Szkarłat, Anna Mróz,
Anna Duda***

NEET – MŁODZI DOROŚLI POZA RYNKIEM PRACY I SYSTEMEM EDUKACYJNYM

Słowa kluczowe: NEET, faktory ryzyka, rynek pracy, programy edukacyjne,

Streszczenie: W tekście podjęto próbę charakterystyki grupy młodych osób, funkcjonujących poza rynkiem pracy i systemem edukacyjnym. W artykule zaprezentowano charakterystykę uwarunkowań indywidualnych, społecznych oraz ekonomicznych decydujących o niepodejmowaniu aktywności typowych dla młodych dorosłych. Zagadnienie przynależności do NEET ułożono w perspektywie cech rozwojowych młodych dorosłych. Ważną częścią artykułu jest zaprezentowanie rozwiązań edukacyjnych minimalizujących bierność edukacyjną, zawodową i społeczną NEET.

Generacja NEET – konceptualizacja pojęcia oraz uwarunkowania zjawiska

W literaturze przedmiotu termin NEET jest skrótem pochodzącym od angielskich słów *Not in Education, Employment, or Training* (Szczęśniak, Rondón 2011). W Europie pojęcia tego po raz pierwszy użyto w drugiej połowie XX wieku w brytyjskim raporcie rządowym *Bridging the Gap* w celu opisanego sytuacji młodzieży w wieku 16–18 lat, która przez co najmniej pół roku nie pracowała, nie uczyła się i nie uczestniczyła w szkoleniach (Krause 2016). W Polsce zbiorowość NEET bardzo często określa się jako „pokolenie trzy razy nic”, „pokolenie ani ani”, „młodzież zagrożona wykluczeniem społecznym” lub „pokolenie straconych” (Szczęśniak, Rondón 2011). NEET, ze względu na swoiste cechy, powiązane z faktorem wykluczenia społecznego, zostali objęci szczególną uwagą rozwiązań zawartych w polityce społecznej poszczególnych krajów, jak również Unii Europejskiej. Wynika to z faktu, iż grupa ta, będąc zagrożona ekskluzją

społeczną, nie ma możliwości pełnej partycypacji w podstawowych sferach życia społecznego (Subocz, 2017).

Współcześnie uważa się, że zjawisko NEET jest jednym z ważniejszych problemów społecznych, które wymagają interwencji w większości państw Unii Europejskiej, w tym również w Polsce (Krause 2016). Odsetek osób należących do zbiorowości NEET przestał być marginalny i z tego względu kategoria ta wzbudza coraz większe zainteresowanie. Według danych OECD z 2012 r. i oszacowań Banku Światowego na całym świecie poza sferą pracy i edukacji pozostawało 290 mln młodych ludzi, czyli prawie 1/4 (Generationjobless, 2013; Serafin-Juszczak 2014). Według danych Eurostatu z 2015 roku w Polsce wskaźnik tzw. NEET-sów wyniósł 17,6%, co dawało nam środkową pozycję wśród krajów UE.

Zjawisko NEET, zgodnie z danymi zawartymi w dokumentach programowych Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS), dotyczy osób w wieku 15–24 lata. Analizując dane statystyczne Eurostatu – będącego podstawowym źródłem informacji na temat tej grupy młodych ludzi – można z kolei przyjąć następujące przedziały wiekowe: (1) 15–19 lat, (2) 15–24 lata, (3) 20–23 lata, (4) 20–29 lat oraz (5) 25–29 lat. W Polsce, zgodnie z ustawą z dnia 14 marca 2014 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, terminem NEET określa się osobę w wieku 15–29 lat, która jednocześnie nie pracuje, nie uczy się oraz nie bierze udziału w szkoleniu. Grupa NEET-sów odnosi się zatem do adolescentów oraz osób w wieku wczesnej dorosłości, tworząc niezwykle niejednorodną zbiorowość, którą łączy brak aktywności zarówno w obszarze edukacji, jak i w obszarze pracy (Serafin-Juszczak 2014).

Złożoność tego zjawiska wiąże się nie tylko z problematyczną kwestią przedziału wiekowego, w którym daną jednostkę można zaklasyfikować do tzw. grupy NEET. Z socjologicznego i ekonomicznego punktu widzenia zbiorowość ta obejmuje także osoby, które z różnych przyczyn określa się mianem „pokolenia trzy razy nic”. Kwestia ta najpełniej przedstawiona została w klasyfikacji zaprezentowanej przez Europejską Fundację na rzecz Poprawy Warunków Życia i Pracy, zgodnie z którą wśród NEET wskazuje się na pięć kategorii (Krause 2016; Bielecki 2017):

- konwencjonalnie bezrobotni, stanowiący najliczniejszą grupę reprezentowaną przez osoby młode długo- i krótkoterminowo bezrobotne;
- młodzi ludzie niezdolni do podjęcia aktywności w sferze pracy i nauki z powodu chorób, niepełnosprawności lub zobowiązań wynikających z posiadania własnej rodziny;
- młodzież niezaangażowana, która nie poszukuje pracy ani możliwości kształcenia, u której nie występują ograniczenia wynikające ze zobowiązań lub niezdolności do pracy, jak również ta, która prowadzi ryzykowny czy aspołeczny styl życia;
- młodzi poszukujący pracy lub możliwości kształcenia i doskonalenia własnych kwalifikacji, ale jednocześnie oczekujący na szanse, które uważają za korzystne ze względu na swoje umiejętności czy status;

- dobrowolni NEET-si – to osobliwa grupa obejmująca młodzież zaangażowaną w inne aktywności, np. sztukę, muzykę, samokształcenie lub poświęcającą czas na podróżowanie.

Zgodnie z powyższym ujęciem grupę NEET tworzą z jednej strony wykształceni młodzi ludzie, którzy napotykają trudności w znalezieniu pracy zgodnej z własnym wykształceniem, z drugiej zaś osoby z niskim poziomem kwalifikacji, które przerwały naukę szkolną. Powyższe grupy cechuje i jednocześnie łączy brak motywacji do kontynuowania nauki lub zmiany i rozwoju własnych kwalifikacji oraz całkowita bierność w sferze zawodowej (Serafin-Juszczak 2014; Krause 2016).

Czynniki leżące u podłoża przynależności do zbiorowości NEET można podzielić na trzy poziomy (Szczęśniak, Rondón 2011; Rybicka 2014; Bielecki 2017):

- poziom mikro – stanowiący odzwierciedlenie cech osobowościowych, wśród których podstawowe znaczenie odgrywa samoocena, umiejętność nawiązywania relacji interpersonalnych, zaradność, umiejętność podejmowania działania podczas nauki, jak i poszukiwania pracy;
- poziom mezo – wskazujący na niedostosowanie do współczesnych potrzeb rynku pracy instytucji edukacyjnych oraz brak efektywnego doradztwa edukacyjno-zawodowego;
- poziom makro – przedstawiający czynniki społeczno-ekonomiczne, które bezpośrednio wiążą się z możliwością znalezienia pracy. Wśród nich można wskazać na spowolnienie gospodarcze lub wzrost tendencji do coraz późniejszego usamodzielniania się młodych ludzi.

Wśród czynników ryzyka zakwalifikowania do zbiorowości NEET wymienia się także płeć. Zjawisko to częściej dotyka kobiet w porównaniu z mężczyznami i nie jest to wniosek zaskakujący, ponieważ kobiety – mimo unijnej polityki równouprawnienia – częściej doświadczają przeszkód w skutecznym zatrudnieniu (Krause 2016). Muszą one radzić sobie z odgrywaniem jednocześnie różnych ról społecznych, a więc matki i pracownika. Stąd też wśród kobiet często występuje podgrupa NEET określana jako młodzi niezdolni do podjęcia pracy zawodowej z powodu ciężących na nich obowiązkach związanych z posiadaniem rodziny.

Kolejnymi czynnikami prowadzącymi do pogłębiania zjawiska NEET są także zmiany na współczesnym rynku (Pańkow 2012; Pawlak 2014). Obecnie niezwykle widoczne staje się zjawisko *underemployment*, które wyraża się w niestabilności zatrudnienia, niskich zarobkach oraz wykonywaniu pracy poniżej swoich kwalifikacji (Leś, 2016). Wskazane wyżej niepokojące realia rynku pracy w połączeniu z niechęcią pracodawców do zatrudniania osób, które dopiero wchodzą na rynek pracy i najczęściej nie dysponują jeszcze wymaganym doświadczeniem, mogą utrzymywać bierność zawodową i społeczną młodych dorosłych (Russell i in., 2014). Należy zaznaczyć, że Polska jest krajem wyróżniającym się na tle państw Unii Europejskiej, które na bezprecedensową skalę wprowadziło umowy terminowe jako podstawową formę zatrudnienia młodych pracowników (Szfranec, 2011; Leś, 2016). Szacuje się, że blisko połowa osób w wieku 15–29 lat zatrudniona jest na

podstawie umów cywilnoprawnych (Szafraniec, 2011; Pasternak-Malicka, 2014). Okoliczności te w praktyce oznaczają nie tylko gorsze warunki pracy i nieatrakcyjne wynagrodzenia, ale także uniemożliwiają młodemu pokoleniu usamodzielnienie się od rodziny oraz prowadzą do opóźniania przez nich decyzji o zawieraniu małżeństw i nabywaniu własnych mieszkań ze względu na brak zdolności kredytowej. W skrajnych przypadkach niestabilność zatrudnienia może prowadzić do marginalizacji ekonomicznej i społecznej, w tym narastania skali zjawiska młodzieży zaliczanej do grupy NEET (Leś, 2016).

Kolejnym czynnikiem sprzyjającym zjawisku NEET jest słaba jakość instytucji edukacyjnych i kwestia niedopasowania kompetencyjnego młodych do oczekiwań zatrudniających. Współczesny rynek pracy poszukuje pracowników, którzy będą prezentować nie tylko kompetencje zawodowe – twarde, ale przede wszystkim kompetencje społeczne – miękkie, ze szczególnym zaakcentowaniem umiejętności interpersonalnych oraz zdolności do samodzielnego organizowania miejsca oraz czasu swojej pracy (Wawrzonek 2014). Tymczasem polscy uczniowie i studenci mają coraz większe trudności w realizowaniu zadań wymagających swobody działania, twórczego myślenia oraz poszukiwania niestandardowych rozwiązań. Dlatego niezbędna jest edukacja, prowadzona na każdym szczeblu kształcenia, w celu rozwijania konkretnych umiejętności i kompetencji wśród młodych osób.

Nie bez istotnego znaczenia pozostają także zmiany na rynku pracy powiązane z procesami globalizacji. Ich skutkiem jest zwiększająca się konkurencja, która zmusza przedsiębiorców do przenoszenia swoich oddziałów w regiony, gdzie można zatrudnić więcej osób bez ponoszenia dodatkowych kosztów. Globalizacja wiąże się także ze wzrostem migracji i umiędzynarodowieniem rynku pracy, czego konsekwencją jest zmiana charakteru i sposobów wykonywania danego zawodu, np. dzięki nowoczesnym technologiom informatycznym pojawiły się nowe możliwości wykonywania obowiązków zawodowych w domu w ramach tzw. pracy zdalnej (Pawlak 2014).

Wśród czynników determinujących brak aktywności młodych dorosłych na rynku pracy jest także kwestia zastąpienia personelu przez maszyny, co skutecznie ogranicza zapotrzebowanie na pracę w dziedzinach, które współcześnie ekonomiczniej jest zautomatyzować (Pawlak 2014). Należy podkreślić, że substytucja ludzi przez automaty stwarza także pewne możliwości kreowania nowych miejsc pracy, co jednak wiąże się z prezentowaniem nowych predyspozycji i kompetencji. Szacuje się, że w przyszłości znaczna część uczniów uczących się obecnie w pierwszej klasie szkoły podstawowej będzie pracowała w zawodach, które jeszcze nie istnieją (Polak 2011, za: Pawlak 2014). Okoliczności te zmuszają współczesne szkolnictwo do kształtowania u młodego pokolenia elastyczności i zdolności otwarcia się na zmiany.

Wyzwaniem dla rynku pracy oraz młodego pokolenia są także procesy demograficzne. Obecnie w Europie mamy do czynienia ze społeczeństwem starzejącym się, co oznacza, że większość pracowników, szczególnie tych wchodzących na rynek pracy, musi liczyć się z wydłużeniem powszechnego wieku emerytalnego

ora koniecznością przekwalifikowywania się do wykonywania zawodów w dojrzałym okresie życia.

Uwzględniając powyższe i wybrane problemy współczesnego rynku pracy, należy podkreślić, że zakres oczekiwań wobec młodego pokolenia jest szeroki i zróżnicowany oraz generuje konieczność brania indywidualnej odpowiedzialności za własny rozwój. Oznacza to, że brak dysponowania szerokim wachlarzem kompetencji oraz niezdolność do ich systematycznego poszerzania może prowadzić do zwiększenia ryzyka całkowitej bierności społecznej. Dlatego ważną rolę odgrywa edukacja szkolna, która powinna przygotować młodego człowieka do samodzielności, elastyczności i samokształcenia, tak by był on w stanie poradzić sobie na globalnym rynku pracy i kreować swoją karierę zawodową opartą na niezależności i przedsiębiorczości (Pawlak 2014).

Charakterystyka NEET na tle wybranych dostępnych badań

Młodzi dorośli, którzy nie pracują, nie kształcą się ani nie szkolą, są zagrożeni długofalową niekorzystną sytuacją ekonomiczną i wykluczeniem społecznym. Definicja NEET reprezentuje ujednolicony opis statusu tych młodych ludzi, którzy nie są zaangażowani w pracę lub szkolenie edukacyjne. Jednak pojęcie to opisuje młodych ludzi w negatywny sposób, etykietując heterogeniczną grupę młodych ludzi, których różnorodne sytuacje i trudności nie są skonceptualizowane (Yates, Payne 2006). Grupa NEET jest mocno zróżnicowana, dlatego określenie wspólnych cech w tym przypadku jest bardzo trudne. Biorąc pod uwagę różnorodność NEET, należy wyszczególnić podgrupy o różnych potrzebach i warunkach. Wśród nich można wyróżnić:

- *core NEET* – grupa z problemami społecznymi i behawioralnymi, w tym osoby pochodzące z rodzin, w których bezrobocie jest normą;
- *floating NEET* – obejmuje młodych ludzi, którym brak kierunku i motywacji, poruszają się oni między różnymi fazami aktywności, ale powracają wielokrotnie do statusu NEET po nieudanych staraniach, rezygnując z programów szkoleniowych i/lub krótkoterminowego zatrudnienia;
- *transition/gap year NEET* – to z kolei ci młodzi ludzie, którzy często postanowili zrobić sobie przerwę, zanim rozpoczną studia (np. podejmując wolontariat) i prawdopodobnie powrócą do edukacji, szkolenia lub zatrudnienia (Tanner, Obhrai, Spilsbury, 2007, 1–56).

Pomimo że NEET mają więcej wolnego czasu dla siebie, wykorzystują go w inny sposób niż ich rówieśnicy: nie lubią chodzić do kin, teatrów, muzeów i na wystawy. Czytają mniej gazet i mniej korzystają z komputerów osobistych i Internetu. NEET o niższym poziomie wykształcenia mniej interesują się kulturą i rzadziej uczestniczą w działalności społecznej, takiej jak stowarzyszenia wolontariackie, partie polityczne lub inne organizacje (11,2%) (Nardi et al., 2013, 42–48). Prócz tego cechuje ich niska motywacja i niechęć do podejmowania wysiłku oraz niskie zdolności adaptacyjne. Ponadto wobec zbliżającej się dorosłości

taki „stan zawieszenia” zwiększa dezorientację i skutkuje odwlekaniami wejścia w dorosłe życie, co jest charakterystyczne głównie dla NEET w okresie adolescencji (Szcześniak, Rondón, 2011, 245–248). Według Tomaszewskiej-Lipiec osoby, które nie uczą się, nie pracują i nie uczestniczą w szkoleniach nie potrafią „podejmować decyzji dotyczących własnego życia zawodowego oraz przyjąć za nie odpowiedzialności” (2016, 59). Analizując jednak wyniki badań z innych krajów, należy zachować szczególną ostrożność wobec generalizacji, która ekstrapolowana jest na polską grupę NEET. Po pierwsze, jak ukazano we wstępie, jest to grupa niehomogeniczna. Po drugie, nie wszystkie uwarunkowania kulturowe, występujące w jednym kraju, występują w innych państwach. Niemniej jednak grupa ta charakteryzuje się dużą biernością oraz nieporadnością definiowaną w myśl interakcjonizmu symbolicznego.

Z badań włoskich (Nardi et al., 2013, 42–48) prowadzonych na grupie 143 NEET wynika, że blisko 60% z nich porzuciło szkołę (w porównaniu do grupy kontrolnej), a 45% tej grupy zmuszona była powtarzać rok szkolny. Nie stwierdzono natomiast istotnych różnic w grupach w zakresie frekwencji szkolnej. W grupie NEET stwierdzono wysoki wskaźnik rodziców rozwiedzionych (około 70%), podczas gdy w grupie kontrolnej było to 30%. W tym badaniu ubóstwo miało statystycznie istotny wpływ na stanie się NEET.

W sferze relacji społecznych wyniki wskazują, że wśród tych, którzy nie mieli relacji przyjacielskich, odsetek NEET był znacznie wyższy (61%). Dlatego życie w stanie samotności, aspołeczne podejście do otoczenia i niskie umiejętności interpersonalne są czynnikami wysokiego ryzyka dla stanu NEET. Ta tendencja do samoizolacji jest nie tylko czynnikiem ryzyka NEET, ale także ważnym sygnałem, który może skutkować problemami psychiatrycznymi w późniejszym życiu. Badania wykazały również wysoką częstotliwość występowania psychopatologii wśród młodzieży NEET. Około jedna trzecia tych osób cechuje się zaburzeniami osobowości typu borderline lub antyspołecznymi, natomiast ich zachowanie było niezależne zarówno od adekwatności, jak i akceptowalności społecznej. Również około 30% próby miało opóźnienie umysłowe, podczas gdy pozostała część doświadczała zaburzenia nastroju (Nardi et al., 2013, 42–48). Choroba psychiczna może być więc zarówno czynnikiem ryzyka dla uzyskania statusu NEET, jak i konsekwencją statusu NEET (Fergusson DM, John Horwood L., Woodward, 2011, 305–320).

W wielu raportach badawczych dotyczących NEET można zauważyć związek między bezrobociem a chorobą fizyczną lub psychosomatyczną (Paykel, 2003, 61). Osoby pozbawione aktywności zawodowej, bezrobotne, wykazują niezdolność do rozwijania związków emocjonalnych, wysoki poziom lęku i fobii (zwłaszcza fobii społecznej), oraz zaburzenia związane ze stresem. Z pewnością przynależność do NEET nie wiąże się z dobrym samopoczuciem, a pozostawanie w tym stanie może być przyczyną niepokoju psychicznego. U młodych dorosłych będących NEET zaobserwowano także wysokie wskaźniki powszechnych zaburzeń psychicznych (tj. lęki, depresja), ryzyko samobójstwa i nadużywanie alkoholu i narkotyków

(Benjet, 2012, 410–417; Baggio, 2015, 238–243). „Przymusowa beczynność i nieuregulowany tryb życia sprzyjają bowiem takim zaburzeniom jak: frustracja, agresja, apatia, obojętność, załamania nerwowe, depresja, nadmierne przeżywanie stresu, bezsenność, skłonności samobójcze” (Mazowieckie Obserwatorium Rynku Pracy, 2014, 34).

Zasadniczo długotrwałe bezrobocie niesie ze sobą dalsze trudności, takie jak zmiany psychologiczne: zaniżona – w efekcie ciągłych, powtarzających się niepowodzeń na rynku pracy i w edukacji – samoocena, niskie poczucie własnej wartości, a także brak skuteczności wobec podejmowanych działań. Wszystkie te czynniki zmniejszają prawdopodobieństwo znalezienia pracy lub mogą znacznie zmniejszyć motywację do poszukiwania pracy w ogóle. Wielu długotrwałe bezrobotnych przestaje wierzyć w swoją zdolność do odzyskania zatrudnienia, co ich pesymistycznie nastawia do rzeczywistości, nasilając jednocześnie niezaradność w trudnych sytuacjach życiowych (Eden, Aviram, 1993, 352–360; Rondon, 2011, 245–248).

Stosunek aktywności do czasu regulują wśród młodych dorosłych aspiracje, im są one bowiem wyższe, tym występuje większa potrzeba usprawnień/reorganizacji działań w czasie i konieczny staje się podział doby na różne ważne części: rodzina, praca, sen, rozrywka, zdrowie etc. Zatem dla młodych ludzi niezwykle ważne okazują się kompetencje temporalne, które pozwalają im efektywnie zarządzać czasem, ale też zdolność myślenia krytycznego i analitycznego, dzięki którym ustalają oni priorytety życiowe wraz z wartościami, którymi chcą się w życiu kierować. Cel ten w większości programów adresowanych do NEET jest ukryty pomiędzy szeregiem innych widocznych wprost działań.

Wydaje się to dowodzić, że bycie NEET to coś więcej niż posiadanie pewnych cech wynikających z definicji. Im dłużej dana osoba znajduje się poza rynkiem pracy, edukacji i szkoleń, tym trudniej jest jej ponownie zintegrować się. Trwanie w stanie NEET jest ryzykownym wskaźnikiem wykluczenia społecznego, zaś wykluczenie społeczne NEETsów – brak uporządkowanego czasu i nadzoru, oraz nieprzestrzeganie oczekiwań społecznych może prowadzić do poczucia beznadziejności, niezadowolenia z życia, używania substancji psychoaktywnych (Fergusson, Horwood, Woodward, 2001, 305–320). Powstaje więc mechanizm błędnego koła, z którego trudno się wydostać bez wsparcia profesjonalnych instytucji.

Programy edukacyjne w Polsce i za granicą adresowane do NEET – przykłady, rozwiązania modelowe

Uwarunkowania oraz konsekwencje zjawiska NEET znajdują odzwierciedlenie nie tylko na poziomie indywidualnym, są także ściśle powiązane z kontekstem społeczno-kulturowym i ekonomicznym kraju (Federowicz i Sitek, 2011; Krause, 2016).

Z uwagi na te czynniki, jak również niepokojący zasięg omawianego zjawiska, konieczne jest projektowanie i wdrażanie oddziaływań mających na celu przeciwdziałanie długotrwałemu pozostawianiu przez młodych ludzi poza

zatrudnieniem i edukacją. Ograniczenie bezrobocia tychże osób powinno stanowić jeden z głównych priorytetów polityki na szczeblu unijnym, krajowym oraz regionalnym i lokalnym. Wbrew powszechnym opiniom, sytuacja młodych ludzi, określanych jako NEET, nie jest obojętna różnym podmiotom. Kwestia ich aktywności zawodowej oraz sytuacja na rynku pracy od wielu lat jest przedmiotem europejskiej debaty publicznej (Wawrzonek, 2014). Państwa członkowskie Unii Europejskiej stoją przed problemem reintegracji wielu młodych ludzi z rynkiem pracy i edukacji. Kategoria NEET nie ma charakteru jednorodnego, co oznacza, że zupełnie inne oddziaływania powinny być kierowane do różnych podgrup NEET-sów. W literaturze wskazuje się na 5 podstawowych strategii, ukierunkowanych na:

- 1) zapobieganie przedwczesnemu odpływowi z edukacji;
- 2) reintegrację młodych ludzi ze sferą edukacji, w sytuacji jej przedwczesnego zakończenia;
- 3) wspomaganie przejścia z systemu edukacji na rynek pracy;
- 4) zwiększenie zatrudnienia;
- 5) redukcję barier zatrudnienia (Hawley, Nevala i Weber, 2012).

Wśród dobrych praktyk państw europejskich w obszarze edukacji projektowanej dla NEET można wymienić np. szkoły drugiej szansy (Francja, Estonia), programy kształcenia zawodowego (Hiszpania), system *classes mosaïques* (Luksemburg), programy dożywiania i rozdawania wyprawek szkolnych (Bułgaria, Polska, Rumunia) (Młodzi ludzie..., 2012).

Za jeden z najskuteczniejszych sposobów wspomagających proces przejścia z edukacji na rynek pracy, jak również przeciwdziałający przedwczesnemu wypadaniu z systemu edukacji, uważa się dualny system kształcenia (Serafin-Juszczak, 2014). System ten polega na nauce zawodu organizowanej przez pracodawcę oraz kształceniu teoretycznym i ogólnym w systemie szkolnym lub formach pozaszkolnych. Jest on szczególnie rozpowszechniony w Niemczech, Austrii, Szwajcarii, Norwegii i Francji. Za modelowe programy usprawniające przejście ze szkoły na rynek pracy można uznać np. *Flexible New Deal* (Wielka Brytania), *Young Potentials* (Szwecja) czy *Gradlink* (Irlandia) (Młodzi ludzie..., 2012).

Polityka zatrudnienia powinna być ukierunkowana na zwiększanie zatrudnienia i redukcję jego barier. W tym obszarze wskazuje się przede wszystkim na rolę oddziaływań, których celem jest zwiększenie atrakcyjności zatrudnienia pracownika (np. dotacje, ulgi podatkowe, ulgi przy zatrudnianiu osób ze środowisk defaworyzowanych czy osób niepełnosprawnych) (Hawley i in., 2012), jak również propagowanie wśród młodych ludzi przedsiębiorczości i pracy „na własny rachunek” (Serafin-Juszczak, 2014; Nowiński et al., 2017). Przykład dobrych praktyk w omawianych obszarach mogą stanowić Węgry, które wprowadziły tzw. „Kartę startową” (pracodawcy przez okres dwóch lat odprowadzają niższe składki na pracowników posiadających tę kartę). Istotne jest także wspieranie mobilności zawodowej młodzieży, zarówno „wewnętrznej” (bon na zasiedlenie, grant na telepracę), jak i w ramach Unii Europejskiej (dostęp do ofert pracy z krajów UE/

Europejskiego Obszaru Gospodarczego zapewnia Europejski Portal Mobilności Zawodowej EURES, który jest stale rozwijany) (Zaktualizowany plan..., 2015).

W strategii Europa 2020, przyjętej w 2010 roku przez Komisję Europejską, wskazuje się m.in. na istotę zwiększenia wskaźnika zatrudnienia (także w grupie określanej jako NEET) oraz redukcję liczby uczniów przedwcześnie kończących edukację. Podstawowym instrumentem realizacji celów zaproponowanych w omawianej strategii są inicjatywy przewodnie (flagshipinitiatives), realizowane na poziomie UE, państw członkowskich, władz regionalnych i lokalnych.

Wśród rozwiązań opracowanych przez Unię Europejską, których celem jest walka z bezrobociem wśród młodzieży i promowanie mobilności zawodowej, można wskazać program „Młodzież Mobilna”. Działaniem podejmowanym w odniesieniu do omawianej kwestii jest „Pakiet na rzecz zatrudnienia Młodzieży” i jego uzupełnienie: „Inicjatywa na rzecz zatrudnienia ludzi młodych” (Wawrzonek, 2014). W tym kontekście należy wspomnieć o opracowanym w Brukseli programie „Gwarancja dla Młodzieży”, który stanowi postulat zagwarantowania osobom w wieku od 15 do 24 lat, nie mającym zatrudnienia oraz nie uczestniczącym w kształceniu lub szkoleniu (tzw. młodzież NEET), dobrej jakości oferty zatrudnienia, dalszego kształcenia, przyuczenia do zawodu lub stażu w ciągu czterech miesięcy od zakończenia kształcenia formalnego lub utraty pracy. Inicjatywa skierowana jest do regionów, w których poziom bezrobocia osób w wieku od 15 do 24 lat przekracza 25%.

Z pomocą młodym bezrobotnym z grupy NEET przychodzą różne programy szkoleniowo-stażowe. W ich ramach często oferowane są: poradnictwo indywidualne, poradnictwo grupowe, wsparcie psychologiczne, szkolenia zawodowe, staże zawodowe (z wypłatą stypendium), pośrednictwo pracy, także materiały i stypendium szkoleniowe. Projekty te zakładają w efekcie: zwiększenie motywacji do kształcenia i podejmowania zatrudnienia, wzrost kwalifikacji i kompetencji, na które istnieje zapotrzebowanie na lokalnym rynku pracy, zwiększenie szans na podjęcie zatrudnienia dzięki zindywidualizowanemu pośrednictwu pracy, wzrost umiejętności poruszania się na rynku pracy. W praktyce młodym ludziom oferowane powinny być, jak podkreśla E. Subocz, powołując się na rozwiązania ministerialne, głównie cztery rodzaje wsparcia, a więc: zatrudnienie na otwartym rynku pracy (subsydiowane bądź nie) lub możliwość samozatrudnienia poprzez dotacje zewnętrzne, kontynuacja edukacji (w tym formalnej), szkolenia zawodowe, kursy pomostowe wspierające integrację zawodową młodych, praktyki zawodowe, staże zawodowe (Subocz, 2017, s. 12).

Przykłady mogą stanowić następujące programy: „Dobry start!!! – Program aktywizacji zawodowej młodzieży NEET”, „Praca z pasją – program wsparcia młodzieży NEET na rynku pracy”, „Pierwszy krok do zatrudnienia – program wsparcia młodzieży NEET na rynku pracy i edukacji”, „Młodzież NEET – kreatywna i aktywna”, „Szlifowanie diamentów – Młodzież NEET z województwa Śląskiego brylantami rynku pracy”, „Akademia Pozytywnej Zmiany – program

aktywizacji zawodowej NEET”, „*Aktywni NEET na zachodniopomorskim rynku pracy*”, „*Zielone miejsca pracy – szansa dla NEET*”, „*Wyspecjalizowani na starcie*”, „*Kierunek PRACA – kompleksowy program aktywizacji NEET*”. Programy te adresowane są do ogółu populacji NEET, zamieszkującej obszar danego województwa. Na rynku istnieją jednak projekty skierowane do konkretnych grup, z właściwą sobie specyfiką. Przykładem tych ostatnich mogą być następujące projekty „Praca i pasja – program kompleksowej aktywizacji zawodowej integrujący osoby grupy NEET widzące i niewidome”, „Kompleksowy program aktywizacji zawodowej dla biernych zawodowo niepełnosprawnych mieszkańców woj. lubuskiego z grupy NEET w wieku 15–29 l.” oraz „*Kompleksowy program aktywizacji zawodowej młodych osób niepełnosprawnych z kategorii NEET w woj. Dolnośląskim*”. Przedstawione programy finansowane są ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER). Osią priorytetową tych programów są osoby młode na rynku pracy, zaś działania podejmowane w ich ramach koncentrują się na wsparciu osób młodych pozostających bez pracy na regionalnym rynku pracy. Celem tych projektów jest więc zwiększenie kwalifikacji, kompetencji i doświadczenia zawodowego przydatnych na lokalnym rynku pracy oraz podniesienie szans na uzyskanie zatrudnienia. Uczestnictwo w tego typu projektach umożliwia także uzyskanie bonów szkoleniowych, wsparcia pomostowego czy bezzwrotnych dotacji na założenie własnej firmy.

Interesujące w tym aspekcie wydaje się również przywołanie innych rozwiązań wsparcia społecznego adresowanego do NEET, które są wdrażane w różnych częściach świata. Wśród nich można wymienić: powołanie funkcji mediatora młodzieżowego – rozpoznającego problemy młodzieży w społecznościach lokalnych (Bułgaria), powstawanie nowych centrów doradztwa zawodowego, zorientowanego na NEET (Chorwacja, Finlandia), łączenie grup NEET z młodzieżą uczącą się formalnie i pozaformalnie (Dania), tworzenie spersonalizowanych programów wsparcia (Francja), wygenerowanie dodatkowych subsydiów finansowanych na potrzeby zatrudnienia NEET (Hiszpania), motywowanie i aktywizowanie w ramach wąsko ukierunkowanych projektów (Łotwa), powołanie wielospecjalistycznych zespołów diagnostyczno-wspierających (Szwecja), czy też wdrażanie zasad aktywnego rynku pracy (Włochy) (Subocz, 2017, s. 13–5).

Do grupy osób określanych jako NEET kierowane są różne formy wsparcia, warto jednak zwrócić uwagę, że programy te adresowane są przede wszystkim do osób, których problemy rynku pracy już dotyczą. Brakuje działań profilaktycznych, które ukierunkowane byłyby na przygotowanie młodzieży do życia zawodowego, a więc efektywnego funkcjonowania na rynku pracy oraz funkcjonowania w różnorodnych rolach (pracownika, współpracownika, pracodawcy). Osobom z grupy NEET lub zagrożonym przynależnością do tej kategorii trzeba zaproponować odpowiednie rozwiązania, tak aby powróciły one do kształcenia i szkolenia lub aby znalazły się na rynku pracy. Oddziaływania te powinny mieć charakter systemowy i wielotorowy. Oznacza to, że powinny być realizowane na poziomie:

mikro (aspekt indywidualny, odnoszący się do cech i sposobu funkcjonowania jednostki), mezo (aspekt edukacyjny, wskazujący na braki instytucji edukacyjnych) oraz makro (aspekt społeczno-ekonomiczny związany z czynnikami bezpośrednio oddziałującymi na możliwość znalezienia pracy) (Szczęśniak i Rondon, 2011) oraz w wymiarze działań unijnych, krajowych, lokalnych i regionalnych (Wawrzonek, 2014).

Podsumowanie

Powyższe wybrane problemy wskazują jednoznacznie, że zakres oczekiwań globalnego rynku pracy wobec młodego pokolenia jest szeroki i zróżnicowany. Generuje on konieczność brania indywidualnej odpowiedzialności za własny rozwój poprzez dysponowanie szerokim wachlarzem kompetencji interpersonalnych oraz zdolnościami szybkiego przystosowywania własnych zasobów do wymogów otoczenia.

Jak mocne są tendencje dążące do równoważenia sfer ludzkich aktywności, dostrzegają również pracodawcy, wobec których stawiane są wysokie wymagania ze strony przyszłych pracowników oraz brak dyspozycyjności wynikający z rygorystycznej dbałości o czas prywatny młodych – zatrudnionych.

Analizując tematykę NEET, warto zwrócić również uwagę na kwestię młodych dorosłych posiadających wysokie wykształcenie, urodzonych po 1990 roku, których sytuacja na rynku pracy jest dobra, głównie ze względu na wysokie kompetencje technologiczne oraz znajomość języków obcych (Raport MPiPS, 2016). Jednak także w tej grupie pojawiają się osoby, które można zaklasyfikować do NEET. Ich postawa, którą można określić jako roszczeniową, wynika z wysokiej samooceny i świadomości swojej wartości na rynku pracy. Niezgoda na działanie w warunkach zawodowych, które nie pozwalają im na realizowanie indywidualnych pasji, zainteresowań, celów to niezbywalny przymiot tej generacji. Problem potęguje dodatkowo fakt, iż po przemianach ustrojowych w Polsce niejako „otwarto” szkolnictwo wyższe w odpowiedzi na zarzut niskiego poziomu scholaryzacji, czyniąc je egalitarnym, a przez to łatwiej osiągalnym. W konsekwencji młodzi ludzie otrzymali możliwość łatwego zdobywania kolejnych studiów/uprawnień i kwalifikacji zawodowych. Stan ten wymusił rozbudzenie ambicji, które nie zawsze współgrają z uwarunkowaniami rynku pracy.

W Polsce funkcjonuje wiele instytucji wspierających młodych w powrocie na rynek pracy lub do szkoły, a także tworzone są specjalne programy pomocowe i oferty szkoleniowo – doradcze mające na celu rozbudzenie wśród NEET zainteresowań. Wiele z nich jest odpowiedzią na potrzeby młodych bezrobotnych, zarejestrowanych w urzędach pracy, nie pobierających zasiłków i których wiek nie przekroczył 25. roku życia. Kryteria te wynikają bezpośrednio ze struktury bezrobocia ludzi młodych oraz jego przyczyn. W 2016 roku ponad 40% młodych do 25. roku życia pozostawało bez zatrudnienia w wyniku zbyt małego doświadczenia zawodowego, niezgodnego z wymogami pracodawców. Kolejną grupę (32%)

stanowią młodzi z rocznym stażem pracy. Oznacza to, że niemal 100 tys. młodych osób pozostaje bez pracy z jednoczesnym brakiem praw do zasiłku, który jest warunkowany latami pracy (Raport MPiPS, 2016). Pomimo coraz niższego poziomu bezrobocia w Polsce, grupa NEET od wielu lat cechuje się stałym poziomem wśród bezrobotnych, a więc jest to realny problem i wyzwanie, charakterystyczne dla diagnostycznych i metodycznych kwestii związanych z andragogiką (Tomczyk, Vanek, 2017).

Bibliografia

1. Baggio S. at al. (2015). Not in education, employment, or training status among young Swiss men. Longitudinal associations with mental health and substance use. *Journal of Adolescent Health* 56, 238–243.
2. Baldwin J., Bottoms A.E. (1976). *The urban criminal*, London.
3. Benjet C. at. all. (2012). Youth who neither study nor work: mental health, education and employment. *Salud Publica de México*, 54, 410–417.
4. Bielecki J. (2017). Wybór zawodu a okres adolescencji – proces przejścia z dzieciństwa w dorosłość. *Meritum*, nr 1, pp. 24–28.
5. Delecta P., (2011). Review article – work life balance. *International Journal of Current Research*, Vol. 3, Issue, 4, pp. 186–189, April.
6. Eden D., Aviram E. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: Helping people to help themselves. *J Appl Psychol*, 1993; 78:352–360.
7. Eurofound (2012). *Młodzi ludzie i młodzież bierna społecznie (tzw. Grupa NEET) w Europie: podstawowe ustalenia. Podsumowanie*. Dublin. Pozyskano z: https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/pubdocs/2011/72/pl/1/EF1172PL.pdf.
8. Federowicz M., Sitek M. (2011). *Spółczesność w drodze do wiedzy*. Raport o stanie edukacji. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
9. Hawley J. Nevala, A.M. Weber, T. (2012). *Recent policy developments related to those not in employment education and training (neets)*. Pobrane z: https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/docs/erm/tn1109042s/tn1109042s.pdf.
10. Hennel-Brzozowska A. (2014). *O pracy i o dramacie pracy młodych dialog wielodyscyplinarny*. Przedmowa. W: A. Hennel-Brzozowska (red.), *Młody człowiek wobec pracy, wyzysku i bezrobocia. Perspektywy fides i ratio* (s. 5–17). Kraków: Scriptum.
11. Krause E. (2016). Zjawisko NEET, czyli o młodzieży trzy razy nic. *Problemy Profesjologii*, 2, 67–81.
12. Kunikowski J., Kamińska A., Gawryluk M. (2016). Aspiracje zawodowe młodzieży/Young Peoples Professional Aspiration. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*. Lublin, Polonia, VOL. XXIX/4.
13. Leś E. (2016), *Negatywne konsekwencje ekonomiczne i społeczne przemian współczesnego rynku pracy w Polsce dla ludzi młodych*. Główne obszary ryzyka i propozycje rozwiązań. W: A. Hennel-Brzozowska (red.), *Młody człowiek wobec pracy, wyzysku i bezrobocia. Perspektywy fides i ratio* (s. 165–175). Kraków: Scriptum.
14. Morris T.P. (1957), *The criminal area, a study in social ecology*. London.
15. Nardi B. at all. (2013), Not Employed in Education or Training (NEET) adolescents with unlawful behaviour: an observational study, *Journal of Psychopathology*, 19:42–48.
16. Nowiński W., Haddoud M.Y., Lančarič D., Egerová D., & Czeglédi C. (2017), The impact of entrepreneurship education, entrepreneurial self-efficacy and gender on

- entrepreneurial intentions of university students in the Visegrad countries. *Studies in Higher Education*, 1–19. doi:10.1080/03075079.2017.1365359.
17. Pańkow M. (2012), *Młodzi na rynku pracy. Raport z badania*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
 18. Pasternak-Malicka M. (2014), Aktywność zawodowa młodych osób na rynku pracy i ich skłonność do podejmowania nieformalnego zatrudnienia. *Ekonomia i Zarządzanie*, nr 3, s. 127–143.
 19. Pawlak J. (2016), Rozwój zawodowy a współczesne wyzwania na rynku pracy. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, nr 39, s. 262–272.
 20. Paykel E.S. (2000), Life events and affective disorders. *Acta Psychiatr Scand*, 108:61–6.
 21. Raport Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej (2016). *Sytuacja na rynku pracy w 2016 roku*. Pobrane z: <https://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/raporty-sprawozdania/rynek-pracy/sytuacja-na-ryнку-pracy-osob-mlodych/rok-2016>.
 22. Russell L., Thompson R., Simmons R. (2014), *Helping unemployed young people to find private sector work*. York: Joseph Rowntree Foundation.
 23. Rybicka K. (2014), Sytuacja młodzieży na polskim rynku pracy. *Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania*, nr 37, pp. 109–110.
 24. Sawicki K., Konaszewski K. (2014), *Środowiskowy wymiar niedostosowania. Teorie – badania – praktyka*, Białystok.
 25. Serafin-Juszczak B. (2014), NEET – nowa kategoria młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym, *Acta Universitatis Lodzianis, Folia Sociologica*, nr 49, s. 45–61.
 26. Sikorska I. (2003), Refleksje nad ludzkim rozwojem. *Terapia Uzależnienia i Współuzależnienia*, nr 3, s. 1–7.
 27. Smoder A. (2012), Elastyczne formy pracy jako instrument work-life balanced/Flexible form of work as a tool for work-life balanced. *Polityka Społeczna*, Warszawa, nr XXXIX (452)/styczeń 2012.
 28. Subocz E. (2017), Polityka społeczna Unii Europejskiej wobec młodzieży wykluczonej z systemu edukacji i rynku pracy. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, nr 4(99)/2017, s. 9–18.
 29. Szafraniec K. (2011), *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
 30. Szcześniak M., Rondón G. (2011), Pokolenie „ani-ani”: o młodzieży, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie. *Psychologia Społeczna*, nr 3 (18), s. 245–248.
 31. Szwed A. (2016), *Dlaczego dzisiaj potrzebujemy filozofii pracy księdza Józefa Tischnera?* W: A. Hennel-Brzozowska (red.), *Młody człowiek wobec pracy, wyzysku i bezrobocia. Perspektywy fides i ratio* (s. 49–64). Kraków: Scriptum.
 32. Tanner S., Obhrai A., Spilsbury M. (2007), Preventing and re-engaging young people NEET in London. *Research as Evidence for Greater London Authority*, pp. 1–56.
 33. Tomczyk Ł., Vanek B. (2017), *Adults literacies as benefit for inclusion and equity: reports on young adults being NEETs: Estonia, Iceland, Poland and Slovakia*. Cracow: Department of Social Pedagogy and Andragogy Pedagogical University of Cracow.
 34. Wawrzonek A. (2014), Młodzi dorośli wobec zmian na rynku pracy. *Studia Edukacyjne*, nr 33, s. 305–320.
 35. Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie (2014). *Wsparcie młodych osób na mazowieckim rynku pracy, Mazowieckie Obserwatorium Rynku Pracy*. Warszawa. Pobrane z: http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/Raport_finalny_z_badiani_NEET_okl.pdf.

36. Yates S., Payne M. (2006), Not so NEET? A critique of the use of 'NEET' in setting targets for interventions with young people. *Journal of Youth Studies*, 9:329–44.
37. Zaktualizowany Plan realizacji Gwarancji dla młodzieży w Polsce (2015). Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju.

Adnotacja

Tekst powstał w ramach projektu Adult Literacies as Benefit for Inclusion and Equity/ALBIE. Projekt numer 2016 – 1 – SK01 – KA204 – 022586 finansowany jest ze źródeł Erasmus+ KA2.

NEET – young adults outside the job market and education system

Key words: NEET, risky factor, labor market, educational solutions

Summary: The text attempts to describe a group of young persons, being outside the job market and the system of education. The article presents characteristics of individual, social and economic factors, determining resignation from activities typical for young adults. The issue of belonging to NEET was situated in the perspective of developmental features of young adults. An important part of the article is presentation of educational solutions, minimising educational, professional and social passiveness of NEETs.

Dane do korespondencji:

Dr inż. Łukasz Tomczyk

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Podchorążych 2, 30-060 Kraków
lukasz.tomczyk@up.krakow.pl

Prof. UP dr hab. Jolanta Maćkiewicz

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Podchorążych 2, 30-060 Kraków
jolanta.mackowicz@up.krakow.pl

Dr Olga Wyzga

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Podchorążych 2, 30-060 Kraków
olga.wyzga@up.krakow.pl

Dr Patrycja Curyło

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Podchorążych 2, 30-060 Kraków
patrycja.curylo@up.krakow.pl

Dr Barbara Pietryga-Szkarlat

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Podchorążych 2, 30-060 Kraków
barbara.pietryga-szkarlat@up.krakow.pl

Dr Anna Mróz

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Podchorążych 2, 30-060 Kraków
anna.mroz@up.krakow.pl

Mgr Anna Duda

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Podchorążych 2, 30-060 Kraków
anna.duda@up.krakow.pl

Z HISTORII EDUKACJI DOROSŁYCH

Anna Landau-Czajka

WPLYW NAUKI DOROSŁYCH NA ŻYCIE RODZINNE NA PODSTAWIE PAMIĘTNIKÓW LAT 60. I 70. XX WIEKU

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, rodzina, gender, pamiętnikarstwo

Streszczenie: Na podstawie plonu konkursów pamiętnikarskich z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych starano się prześledzić motywy podejmowania nauki przez osoby dorosłe i wpływ nauki na funkcjonowanie rodziny. Motywy różniły się w zależności od tego, jaka była przyczyna przerwania nauki, w jakim wieku ją podejmowano. Choć badania studentów z tego okresu wskazują, że najczęstszym motywem była chęć doskonalenia zawodowego, to z pamiętników wynika, że ambicja była tu czynnikiem najistotniejszym, pojawia się też motyw nieuwzględniony w badaniach, czyli niechęć do brania udziału w domowych obowiązkach.

Długotrwała nauka osób dorosłych wpływała bardzo często destrukcyjnie na rodzinę. Mężczyźni rezygnowali nie tylko z uczestnictwa w pracach domowych, ale także z wychowywania dzieci i spędzania czasu z żoną. Kobiety wprawdzie nadal prowadziły gospodarstwo, ale bardzo często przekazywały wychowanie dzieci komu innemu, czasem nawet oddając je z domu. Nie wszystkie rodziny przetrwały ten okres. Problemem był także brak czasu na uczestnictwo w kulturze.

Wprowadzenie

Lata 60. i 70. XX wieku to czas konkursów pamiętnikarskich. Ogłaszały je różnorodne czasopisma i instytucje – od „Życia Warszawy” po „Znak”. Plonem konkursów były wydawnictwa książkowe, w których gromadzono najlepsze prace lub ich fragmenty. Tematyka konkursów była bardzo różnorodna, dotyczyła jednak zawsze trzech zasadniczych dziedzin – życia codziennego („Miesiąc mojego życia”), rodziny („Moje małżeństwo i rodzina”, „Rodzice – dzieci – rodzice”) i pracy („Moja pierwsza praca”). Jeden z konkursów poświęcony był bezpośrednio

poruszanemu w artykule tematowi: „Studiuję i pracuję zawodowo”¹. Kwestia oświaty dorosłych, czyli szkół i studiów wieczorowych oraz zaocznych, jest obecna we wszystkich. Pamiętnikarze rzadko – poza jednym wymienionym tomem – naukę stawiali na pierwszym planie. Przewijała się ona przez narrację dotyczącą innych tematów, była ważna, ale rzadko pierwszoplanowa. Jako że nie była głównym tematem konkursowym, relacje zyskują na wiarygodności, bowiem nie było wytycznych, co i jak należy pisać, jakie kwestie poruszać. Nadsyłający prace nie oczekiwali, że ich stosunek do własnej nauki zaważy na ocenie. Dzięki temu, że uczenie się w dorosłości pojawia się w pamiętnikach, w których na plan pierwszy wybija się inna tematyka, pisanych dla bardzo różnie nastawionych redakcji, istnieje możliwość porównania stosunku do niej osób dorosłych w zależności od poglądów piszącego. Kluczowe znaczenie ma wówczas pytanie, co autor uważa za ważniejsze: kształcenie się czy życie rodzinne? Różnice w narracji i ocenie są dramatycznie różne.

Należałoby sprecyzować, co będzie uznawane za uczenie się w dorosłości. Będzie to uczestnictwo w zorganizowanych kursach, nauka szkolna i studia osób, które założyły własne rodziny albo mieszkały same i same się utrzymywały. Jeśli pamiętnikarz mieszkał z rodzicami, to za „uczenie się w dorosłości” przyjmowałam tylko te przypadki, gdy nauka odbywała się równoległe z pracą – nie dorywczą, ale na cały etat – albo gdy pamiętnikarz był finansowo niezależny. Bo choć studiująca młodzież niewątpliwie jest dorosła, to sytuacja studentów na utrzymaniu rodziców jest zdecydowanie inna.

W analizowanych pamiętnikach występują niemal wszystkie opcje kontynuowania nauki – od kursów zawodowych po studia magisterskie. Nie ma pamiętników osób uzupełniających szkołę podstawową, a jest nadreprezentacja studentów. O swojej nauce piszą i kobiety, i mężczyźni, ludzie młodzi, w wieku najstarszych licealistów (którzy wcześniej z różnych względów porzucili szkołę), a także ludzie w średnim wieku, mający własne rodziny i dzieci. Pamiętniki dają możliwość dowiedzenia się, jak oceniają kontynuację uczenia się ludzie dorośli. Nie tylko poziom kursów czy szkoły, trudności z opanowaniem tematu czy przydatność, ale też motywy kontynuowania uczenia się, znaczenie zdobycia wykształcenia w życiu codziennym, hierarchię ważności. Wreszcie pamiętniki pozwalają odpowiedzieć na pytanie: jak dawano sobie radę z łączeniem uczenia się, pracy i codzienności, a jeśli nie dawano, to z czego rezygnowano lub co ograniczano w pierwszej kolejności.

¹ W artykule wykorzystano następujące zbiory: Kosowska-Syczewska Z., Jakubczak F. (wyb. i oprac.) (1967). *Rodzina o rodzinie*. Warszawa: Iskry, konkurs „Argumentów”; Parzyńska M., Tarłowska I. (wyb. i oprac.) (1965). *Jaka jesteś rodzinie*. Warszawa: Iskry, wyd. II., konkurs „Życia Warszawy”; Broniarek A. (wyb. i oprac.) (1968). *Mój sukces, moja porażka*. Warszawa 1968, organizowane przez „Dookoła świata”; Błuszkowski J., Grzelak Z., Iłowiecki M. (wyb. i oprac.) (1969). *Studiuję i pracuję zawodowo*. Warszawa: Iskry; Chlabicz B., Czapotowicz T., Glinka-Olechnowicz K. (wyb. i red.) (1977). *Pamiętniki Kobiet. Biografie Trzydziestolecia*. Warszawa: Czytelnik.

Studia dla osób pracujących w ówczesnym okresie wyglądały inaczej niż obecnie. Popularne były studia wieczorowe, na których zajęcia odbywały się w późnych godzinach popołudniowych. Studia zaoczne (obecnie niestacjonarne) były zazwyczaj w trybie zjazdowym, studenci przyjeżdżali w wyznaczonych terminach na tydzień lub dłużej. Zakłady pracy były zobowiązane do udzielania urlopów na okres zjazdu czy zwalniania wcześniej z pracy uczniów i studentów szkół wieczorowych. W wielu przypadkach to właśnie zakład pracy wskazywał, kto ma studiować, a nawet co ma studiować. „Wydano mi skierowanie na studia oraz inne niezbędne dokumenty z zaleceniem specjalizacji w kierunku prawa administracyjnego” (Komes, 1969, s. 74). To pozwalało ominąć egzaminy wstępne. Studia, także zaoczne i wieczorowe, były bezpłatne. Problemem finansowym były dojazdy, konieczność ograniczenia pracy zawodowej, ale pieniądze stanowiły mniejszą barierę w kontynuowaniu uczenia się niż obecnie.

Tekst podzielony jest na dwie części – w pierwszej omówione zostały motywacje do podjęcia uczenia się, w drugiej znajduje się omówienie zasadniczego problemu – skutków uczenia się w dorosłości dla życia rodzinnego. To temat, który nie jest zazwyczaj poruszany przy badaniu satysfakcji z kursów i studiów. Motywacje są o tyle istotne, że choć studiowanie zabiera czas, który można poświęcić rodzinie, to nie jest bez znaczenia, czy zostało podjęte z konieczności dla utrzymania czy zdobycia pracy, z przyczyn ambicjonalnych, czy stanowi swoiste hobby albo – choć pamiętnikarze nie piszą o tym wprost – doskonały pretekst, aby w domu być tylko gościem czy osobą obsługiwaną przez pozostałych domowników.

Motywacje i zadowolenie z uczenia się w dorosłości

Motywacje były zależne od wieku i od tego, dlaczego przzerwano wcześniej naukę. Najbardziej zmotywowani byli ludzie, którzy od zawsze dążyli do zdobycia wykształcenia, ale rodzice ich nie wspierali albo nie mieli środków na wykształcenie dzieci. W podobnej sytuacji byli pamiętnikarze, którym normalny tryb kształcenia przerwała wojna. Lata przerwy obniżały motywację. Choć chęć kontynuacji nauki była czasem silna, to trudno znaleźć opinie choćby zbliżone do tych, które wyraża młodzież z lat 1945–48, dla której nauka jawi się jako najważniejszy z celów życiowych, przepustka do wymarzonego życia (Janiszewska, 2017). Dorosli ludzie mieli już ułożone życie, pracę, mogli chcieć je zmienić, ale takie czy inne wykształcenie nie wpływało już zasadniczo na większość aspektów codziennego życia – na środowisko, w którym się obracali, na wybór partnera, którego zazwyczaj już znaleźli.

Najbardziej entuzjastycznie podchodziły do dalszego uczenia się osoby, które z różnych przyczyn nie miały możliwości ukończenia szkoły. 27-letni pamiętnikarz, sierota, który musiał pracować po ukończeniu szkoły powszechnej, wykorzystał możliwości, jakie otworzyły się po wojnie – przy czym zaznacza, że w pracy nikt o maturę nie pytał. Jego plany życiowe obejmowały w pierwszym

rzędzie zdobycie pracy, potem znalezienie szkoły i mieszkania, a na zakończenie – narzeczonej. Gdy przyjęto go do liceum postanowił, że nie zmarnuje szansy i zrezygnował z utrzymywania kontaktów ze znajomymi, spacerów, zwiedzania (O.T. Machałowski, 1967). Podobnie z wielką satysfakcją uczył się w liceum dla pracujących 25-letni mężczyzna, pracujący jako ekonomista w przedsiębiorstwie. W Domu Dziecka nie dano mu szansy na ukończenie szkoły średniej, bo kierownik wszystkich wysłał do szkół zawodowych (Janusz, 1968). Równie pełen samozaparcia był chłopak ze wsi, któremu ojciec nie pozwolił po VII klasie uczyć się dalej. Po kilku latach postanowił sam przygotować się do egzaminu do zawodowego liceum. Mimo braku podręczników i konieczności podjęcia dodatkowej pracy na opłacenie książek, podręczników i dojazdów, zdawał wszystkie egzaminy – a uczył się w tajemnicy przed ojcem (Dzikus, 1968, s. 72–75).

Na ogół zadowoleni byli także uczestnicy kursów zawodowych. Trwały one krótko, nie zaburzały tak bardzo życia domowego, od razu dawały wymierne korzyści, takie jak awans w pracy czy podwyższenie zarobków. Nie były też nigdy traktowane przez bliskich jak fanaberia. Mniej samozaparcia wykazywali młodzi ludzie, którzy sami zrezygnowali ze szkoły, sądząc, że lepiej jest pracować i zarabiać, albo po to, żeby pomóc rodzicom. Szybko przekonywali się, że brakuje im wykształcenia (lub dyplomu, co nie jest tożsame).

Rzadziej motywem był prestiż lub ambicja. Co zaskakujące, piszą o tym raczej kobiety niż mężczyźni. Jedna z pamiętnikarek planowała zrobienie doktoratu po odchowaniu dzieci: „Potrzebne mi to jest do poczucia własnej wartości. I chyba do rzeczywistego uzyskania tej wartości” (Żona oficera, 1967, s. 337). Na ogół też nie traktowano wykształcenia jako drogi do lepszych zarobków. Takie szczere wyznanie, jak: „To nie wrodzony pociąg do wiedzy, to niskie zarobki były bodźcem do nauki” (Homo, 1968, s. 157) było wyjątkowe. I zdanie to pada w pamiętniku osoby, która okazała się nieuczciwa i została skazana za malwersacje...

Uzupełnianie wykształcenia jako wymóg stawiany przez zakład pracy był wymieniany rzadko. Wyjątek stanowiły sytuacje, gdy brak wykształcenia przeszkadzał w znalezieniu jakiegokolwiek pracy, bo bez ukończenia nawet szkoły zawodowej można było zostać najwyżej niewykwalifikowanym robotnikiem. Chłopak, który przerwał szkołę po siódmej klasie, bo chciał pomóc finansowo ojcu, ale jak przyznawał, szkoła była dla niego „największym utrapieniem”, po śmierci ojca zorientował się, że nie znajdzie żadnej pracy: „Jakże teraz żałowałem, że nie poszedłem dalej do szkoły, że nie wyuczyłem się innego zawodu, dzięki któremu mógłbym podjąć pracę w fabryce jako wykwalifikowany robotnik” (H.P, 1968, s. 49). Gdy poszedł do pracy w kopalni, a znajomy zaczął zachwalać liceum dla pracujących, zapisał się natychmiast i mimo ogromnego wyczerpania – z kopalni bezpośrednio szedł do szkoły – szkoły nie rzucił. „Byłem niemal pijany ze szczęścia. W dniu wręczania świadectw wydawało mi się, że słońce świeci tylko dla mnie” (H.P, 1968, s. 54) – opisywał dzień wręczania matur. Uzupełniały wykształcenie gospodynie domowe, które dotychczas wychowywały dzieci i prowadziły gospodarstwo. Jednak, jak wynika z wielu relacji, choć pójście do szkoły

nie było celem samym w sobie, a drogą do zdobycia pracy, często okazywało się, że uczenie się staje się najważniejszą sprawą w życiu: „Po odchowaniu chłopców żona uznała, że powinna iść do pracy, aby pomóc w utrzymaniu rodziny. Posiadała nie ukończone wykształcenie średnie. (...) Rozpoczęła naukę w technikum. (...) Od tego momentu przez cały rok nie było dla żony niź ważniejszego, jak napisanie wymaganej pracy kontrolnej lub przygotowanie do wyznaczonego egzaminu” (O.T. Machałowski, 1967, s. 127).

Gdy nie chodziło o znalezienie jakiegokolwiek pracy, ale o poszerzenie kwalifikacji zawodowych, sytuacja przedstawiała się inaczej. Można znaleźć narzekania (ze strony np. kierownika szkoły), że nie sposób namówić pracowników do podjęcia studiów. Z drugiej strony i pracodawcy, i funkcjonariusze partyjni nie zawsze chętnie patrzyli na osoby podejmujące studia, obawiając się, że staną się przez to gorszymi, mniej dyspozycyjnymi pracownikami. Obawiano się też, że osoba kończąca studia zagrozi gorzej wykształconym przełożonym i kolegom. Jedna z pamiętnikarek musiała zmienić pracę, aby rozpocząć studia, bo władze partyjne w poprzednim miejscu uznały, że matura i rok ukończonych studiów to aż nadto (Halina, 1965, s. 88). Nauczycielka narzekała, że kierownictwo szkoły układało plan zajęć nie licząc się z tym, że ona studiuje i musi mieć dzień wolny na naukę (M, 1969, s. 115). Zdarzały się jednak i relacje pełne wdzięczności dla zakładu pracy, kolegów i przełożonych, którzy dopingowali, pomagali, dostosowywali godziny pracy. Nie obawiano się bezrobocia, trudności ze znalezieniem pracy były niewielkie, rzadziej wymagano wyższego wykształcenia (nie musieli go mieć np. nauczyciele szkół podstawowych, przedszkolanki, pielęgniarki itd.). Dlatego też część osób, choć zdawała sobie sprawę, że przydałoby się uzupełnić kwalifikacje zawodowe, rezygnowała, bo obawiała się nadmiaru pracy, braku czasu. Jedna z nauczycielek przyznała: „Mam tylko wyrzuty sumienia, że dotychczas nie zdobyliśmy się na to, żeby coś studiować. Powinnam pójść na pedagogikę, skończyć zaoczne studia, matura to za mało. Mąż się też jakoś nie kwapi” (Helena Bajazzo, 1967, s. 297). Warto dodać, że mąż w czasie wolnym polował i pił z kolegami, a autorka jeździła do rodzinnego domu na wieś sprzątać i pomagać ojcu-wdowcowi.

Rzadko podejmowano studia dlatego, że kogoś po prostu interesował ich przedmiot. W jednym przypadku mąż przerwał studia politechniczne, ale choć kontynuacja byłaby mu pomocna w pracy, zamierzał wybrać kierunek humanistyczny, zgodny z zamiłowaniem (Żona oficera, 1967, s. 337).

Rodzina

Problemy rodzinne pojawiają się, jeśli pamiętnikarz założył już rodzinę, ma męża/żonę i często dzieci. W zależności od tego, czy tematyka konkursu dotyczyła pracy, codzienności czy rodziny, a przede wszystkim, czy uczy się żona, czy mąż, relacje są krańcowo różne. Jeśli tematem jest praca, studia są tylko jednym z elementów życia codziennego, czasem zaś można odnaleźć wzmiankę, że trudno jest

je pogodzić z życiem rodzinnym. Inny obraz wyłania się z pamiętników, których głównym tematem była rodzina czy studia. Tu relacje bywają dramatyczne, choć nie wszyscy piszący – przede wszystkim mężczyźni – zdają sobie sprawę ze spustoszeń, jakie uczynił ich brak czasu.

Jeśli uczył się mężczyzna, rodzina początkowo popierała jego aspiracje, zachęcała i wspierała. Szybko okazywało się, że wszystkie obowiązki domowe spadają na żonę. Widać to w relacjach obu stron, jak np.: „Mąż uczył się w domu [liceum dla pracujących], nie pomagał mi, bo nie miał czasu, zresztą niezbyt przychylnie patrzył na moją pracę zawodową” (Matka, 1967, s. 198). Dostrzegali to sami pamiętnikarze, jednak zazwyczaj uważali wymagania partnerek za nadmierne. Jeden opisuje dramatyczną sytuację żony, z dwójką dzieci, która nawet po porodzie była sama, bo on wyjeżdżał na wielotygodniowe delegacje. To odbiło się na relacji między małżonkami. W tej sytuacji, gdy młodsze dziecko miało dwa lata, autor zdecydował się na studia zaoczne na SGPiS: „Przebywając w domu wszystkie popołudnia, wieczory i niedziele poświęcałem nauce. (...)”. Nie miał czasu na żadne zajęcia domowe: „Nie mogę powiedzieć, by moja żona nie doceniała potrzeby nauki (...) ale w chwilach depresji mówiła z pewnością co innego, niż rzeczywiście myślała” (Jan Sas, 1965, s. 66–67). Depresja żony, oskarżenia, że mąż o nic nie dba, trwały 6 lat, aż do ukończenia studiów. Potem autor mógł już brać udział w życiu rodzinnym, zająć się dziećmi, ale jak sam szczerze przyznał, tego nie lubił. W momencie, gdy pilny student zabrał się za wychowanie dzieci, młodsze miało już 8–9 lat. Inny pamiętnikarz pisał otwarcie, że studia, a nie rodzina były priorytetem i że kłócili się o to z żoną. Uważała go za egoistę, który studiuje kosztem rodziny. Przyznawał rację żonie, ale: „Bardziej zależało mi na wywiązywaniu się z obowiązków wobec uczelni niż wobec domu i rodziny. Odmawiałem więc dokonywania zakupów, wychodzenia z dziećmi na spacerów itd. Wypraszałem nawet żonę i dzieci z pokoju, jeśli mi bardzo przeszkadzali” (O.T. Machałowski, 1967, s. 121). Żona dostała nerwicy, co fatalnie wpływało na stan zdrowia syna. W poradni zdrowia psychicznego poradzono, aby autor więcej czasu poświęcał rodzinie, ale przecież nie mógł zrezygnować ze studiów. Po ich ukończeniu natychmiast rozpoczął pracę społeczną – co może skłaniać do zastanowienia się, czy dla części pamiętnikarzy studia nie były raczej pretekstem do wyrwania się z domu i nieuczestniczenia w pracach domowych. Inny pamiętnikarz szczerze przyznaje, że „żona powiedziała mi wręcz, że fakt, że sam siebie nie oszczędza i ciężko pracuje nie oznacza, że studia są tylko jego sprawą. Ona nie może robić wszystkiego, sama jest już ‘potwornie zmęczona’ jego studiami. Dzieci nie mają ojca. Pamiętnikarz skwitował to słowami, że rodzina „(...) odnosi się z coraz większym sceptycyzmem do mojej niezłomnej woli. Coraz mniej słów otuchy, zachęty” (Antek, 1969, s. 262).

Takich relacji było wiele i we wszystkich przypadkach studiujący mężowie uznawali uczenie się za coś bez porównania ważniejszego od pracy żony, jej zmęczenia czy nawet własnych dzieci. Podejmujący uczenie się w życiu dorosłym mężczyźni czuli się zwolnieni z domowych obowiązków i opieki nad dziećmi.

Niektórzy uznawali, że tego typu oczekiwania są wyrazem niezrozumienia i złej woli całej żeńskiej części rodziny. Jeden z pamiętnikarzy skarżył się, że przed ślubem ustalił z narzeczoną, że będzie kontynuował studia. Po ślubie okazało się, że choć pomaga w domu, żona (a i teściowa) oczekują, by cały czas wolny poświęcił życiu domowemu. W rezultacie miesiąc po ślubie przeprowadził się do matki, gdzie planował pozostać do egzaminu dyplomowego, a z żoną tylko się widywał, mimo że w tym czasie urodziło się dziecko. Miał pretensję, że przed egzaminem dyplomowym żona go nie odwiedzała, aby dowiedzieć się, jak mu idzie nauka, choć miała do niego tylko 20 minut drogi. Małżeństwo nie przetrwało, dziecka autor niemal nie widuje, ale za to jego pierwszy artykuł ukazał się po angielsku (Andrzej Bart, 1968, s. 193–198). Część autorów uznawała, że nie tylko prace domowe, ale wymaganie, aby iść czasem z żoną na spacer czy do kina, są nie do przyjęcia. Aby temu zapobiec, autor pamiętnika kupił telewizor i radio z adapterem, które miały umilić żonie czas, ale hałas przeszkadzał mu w nauce. Wymógł na żonie ograniczenie włączania telewizora, a później wyprowadził się z domu. Wrócił, ale gdy urodziło się dziecko, był zbyt zmęczony, aby do niego wstawać (żona była pielęgniarką pracującą na zmiany) i żona musiała przerwać pracę (Prawda, 1969, s. 64–66).

Mniej drastycznie, ale podobnie zachowywał się pamiętnikarz przyznający, że prac domowych nie lubi i że podział obowiązków domowych jest zdecydowanie niekorzystny dla żony. Harmonogram jego dnia nie przewidywał wprowadzenia domowych kataklizmów, gdy trzeba przerwać uczenie się, ale pozostawiał czas na hobby: „Ponieważ jeszcze uzupełniam studia do stopnia magistra i równocześnie realizuję własne hobby, żona nieraz wymawia mi, że powinienem się uczyć, a nie zajmować się bzdurami. (...) Niestety, skutku to nie odnosi, jakoś przecierpię ten moment i kontynuuję swoje” (Mad, 1967, s. 181).

Żony rzadko zajmują głos w sprawie studiów swoich mężów. Piszą, jak bardzo mąż jest zaangażowany w studia, że są dumne, że mąż mimo wszystko coś w domu robi – zakupy czy sprzątanie. Jednak gdy przechodzą do szczegółów pojawia się smutniejsza wizja. Jedna z pamiętnikarek, której mąż od chwili ślubu bezustannie studiował, pisze, że trudno było jej przejąć większość domowych obowiązków, tym bardziej że pracowała w sąsiedniej miejscowości. Zauważyła, jak samotna była w wakacje i święta, a gdy urodziło się dziecko, praktycznie musiała zająć się nim sama: „Czasami mąż znalazł godzinkę czasu, żeby pospacerować z wózkiem po osiedlu, ale najczęściej nasz maluch nie mógł się doczekać, kiedy tatuś wróci do domu (...)” (Góral, 1968, s. 179). W tej sytuacji mąż po zrobieniu magisterium przystąpił do pisania doktoratu. Bardzo charakterystyczne jest, że mąż – główny autor pamiętnika – w swoich wspomnieniach w ogóle tego nie zauważył. Pisał, owszem, o trudnościach, ale w pogodzeniu uczenia się z pracą zawodową, oraz o tym, że musiał zarabiać nie tylko na rodzinę, ale na to, aby dobrze się prezentować, mieć porządne meble itd. Chyba najbardziej szczerzy był autor, który napisał wprost, że odkąd studiuje, nie ma czasu nawet na spacer z żoną i dzieckiem, wychodzą razem tylko parę razy w roku, nie utrzymują prawie

stosunków towarzyskich. I przyznaje, że jest mu z tym dobrze. Nie może rozmieniać się w życiu na drobne, na garnki i sprzątanie. Żał mu żony, ale przecież jeśli do czegoś dojdzie, to także dla rodziny. W tym wypadku widać wyraźnie, do jakiego stopnia kontynuowanie wykształcenia było po prostu ucieczką z domu, od żony, której towarzystwo najwyraźniej było mniej atrakcyjne niż praca i nauka (Ewa, 1969, s. 405).

Podjęcie uczenia się w życiu dorosłym było często wyższym priorytetem niż posiadanie dzieci – jeden z pamiętnikarzy, który uczył się w technikum budowlanym (tylko dla zdobycia zawodu, bo ukończył już liceum ogólnokształcące), pisał, jak bardzo był niezadowolony, gdy okazało się, że żona jest w ciąży, żona jednak nie chciała aborcji (Technik budowlany, 1965, s. 66–67). Mąż przyjeżdżał do domu nie wcześniej, niż o 11 wieczorem, a w soboty i niedziele robił prace do szkoły. Jednak w tym przypadku chodziło tylko o 10 miesięcy i żona nie miała pretensji, przeciwnie – dopingowała męża. Nawet nauczyciele i pedagodzy przyznawali, że podjęcie studiów oznaczało niemal całkowite zerwanie kontaktów z dziećmi: „(...) dzieci nauczycieli studiujących zaocznie są bardzo pokrzywdzone. Nigdy się nie ma dla nich czasu, nie ma kiedy w pełni rozwinąć swych rodzicielskich uczuć, często bywa się dla nich niedobrym, nawet opryskliwym (...)” (Nauczyciel, 1969, s. 28).

Inaczej było w przypadku kobiet. Oto jak widzi sytuację żony pamiętnikarz: „Schorowana dotkliwie, przywalona nazbyt licznymi obowiązkami w pracy i nauce, nie zawsze miała czas i ochotę na czynienie porządków w domu. (...) Dopiero kiedy Irenka [córka] powtarzając na domowym podwórku przedszkolne obyczaje, poczęła sprzątać swój kącik lalek, kontrast stał się nazbyt rażący i oczywisty. Wzięła się zatem Baśka do robienia porządków w chałupie (...)” (Piętaszek, 1967, s. 41). Inna kobieta „z bólem serca” przerwała naukę w szkole średniej dopiero po urodzeniu siódmego dziecka, ale mieszkała z teściową (Sęp, 1967, s. 133). W jednej tylko relacji mąż namawia żonę, aby studiowała: „Poświęcanie się dla dzieci to gadka-szmatka, często po prostu jest to wyraz leniwej, czy błędzącej w ciemnościach duszy. Twierdził, ważniejszy będzie dyplom inżyniera matki niż dogadzanie (...) zachciankom żołądkowym (czy nawet potrzebom)” (Tabeusz, 1969, s. 73). Problem jednak w tym, że to nie było jego dziecko.

Gdy na uczenie się w wieku dorosłym decydowała się kobieta, łączyło się to zazwyczaj z przekazaniem wychowania dzieci komu innemu. Czasem było to stosunkowo mało kłopotliwe – gdy dzieckiem zajmowała się babcia albo przedszkole, a matka, jak stwierdzała, miała 9 godzin spokojnego czasu, wiedząc, że dziecko ma opiekę (Ewa, 1965, s. 207 i 54), (Pomorzanka, 1967, s. 54). Dawało się też pogodzić studia z wychowywaniem dziecka, gdy matka nie pracowała. W takim wypadku, jak się wydaje, satysfakcja ze studiów była największa, bo było to wyrwanie się z domu, od świata zupek i pieluch (Anna, 1965, s. 270–272). Babcie były nieodzowne – jedna z nich jeździła 250 km od jednej córki do drugiej, aby umożliwić świeżo upieczonej matce ukończenie ostatniego roku studiów (Żona oficera, 1967, s. 335). Babcie nie były traktowane jako dorywcza pomoc,

przekazywano im niemal całkowicie wychowanie dziecka. Tak opisuje życie studenckiego małżeństwa pamiętnikarka: „(...) znikaliśmy z domu zaraz po obiedzie, a wracaliśmy wieczorem. Kasia była więc niemal całkowicie we władaniu babci i dziadka (...) Kasia ma teraz rok i cztery miesiące i (...) pozostaje prawie całkiem pod opieką swojej babci, a mojej mamy” (Łódzka Alcyjon, 1967, s. 356–357). Mąż sugerował, że po ukończeniu studiów rodzice powinni zająć się dzieckiem, tym bardziej, że nie zgadzał się z wieloma poglądami teściowej i nie chciał, aby wpoila je dziecku, co wzbudzało protest autorki pamiętnika. Nie miała ochoty na samodzielne wychowanie dziecka, nawet niezależnie od kontynuowania nauki.

Najbardziej dramatyczna była relacja matki dwóch córek, wdowy, której dzieci wychowywała babcia (ona sama pracowała w biurze wojewódzkim partii, gdzie nie uznawano braku dyspozycyjności, namawiano do oddania dzieci do Domu Dziecka). Sytuacja pogorszyła się, gdy podjęła studia – choć nikt tego nie wymagał, przeciwnie, musiała w tym celu zmienić pracę. Dzieci odwiedzała, nie miała nic do powiedzenia w sprawie ich wychowania, ograniczała się do utrzymywania domu, a gdy chciała cokolwiek zmienić, matka groziła odejściem. Dzieci były zaniedbane. Gdy babcia się rozchorowała, narzeczony matki umieścił je w prewentorium i sanatorium przeciwgruźliczym – jedna córka zmarła po 6 tygodniach. Autorka pisze, że gdy została tylko starsza, odchowana, mogło być źle, ale niestety wtedy urodziła kolejne dziecko. Starsza córka matki i siostry nie zaakceptowała nigdy (Halina, 1965, s. 86–94).

Pomysły kontynuowania nauki przez kobietę spotykały się często z oporem reszty rodziny. Ciekawa sytuacja, prawdopodobnie znacznie częstsza, niż do tego się przyznawano, została przedstawiona w jednym z przytaczanych już pamiętników. Młoda żona zamieszkała w domu bardzo tradycyjnej teściowej. Musiała podporządkowywać się zaleceniom, gdzie co kupować, jak sprzątać, jak gotować – i pewnego dnia nie wytrzymała takiego życia. Zdecydowała, że pójdzie na studia. Teściowa protestowała, tłumacząc, że mąż jest urzędnikiem, osobą na stanowisku, i wymaga, aby się nim zająć. Mąż oświadczył: „Ożeniłem się po to, aby mieć w domu wszystko w porządku” (Studentka, 1968, s. 184). Tu studia niewątpliwie miały być odskocznią, ucieczką z domu, pokazaniem, że jest się czymś więcej niż kucharką i popychadłem teściowej. Wprawdzie w czasie studiów dbała o dom, gotowała obiady, robiła zakupy – ale z coraz mniejszym zapałem, choć czuła się winna i starała się, aby wszystko było w porządku. Wreszcie zrobiła karczemną awanturę teściowej. Mąż zaczął pić, potem grać w karty – co nawet spotykało się z pewnym zrozumieniem autorki – nie tylko przecież nie było jej w domu, ale powoli nie znajdowała też tematów do rozmowy z mężem. I jak pisze na zakończenie: „Tego, że właściwie straciłam rodzinę, nie odczuwam, a właściwie odczuwam bardzo rzadko. Któż może mi zaręczyć, że bym jej nie straciła z jakiejś innej przyczyny, nie zaś z powodu studiów” (Studentka, 1968, s. 184). Widać jednak, że rodzinę straciła nie z powodu braku czasu, ale dlatego, że w gruncie rzeczy studia właśnie miały być drogą do innego życia, niż rodzina jej oferowała, i że świadomie postanowiła odciąć się od roli dla niej wyznaczonej.

Jedna z matek zdecydowała się na odwiezienie dziecka do matki, kosztem niepokoju o dziecko zyskała czas na naukę. W końcu mąż (za namową teściowej), zamknął drzwi na klucz, kazał pamiętnikarce zająć się dzieckiem i zrobić kolację, spalił książki, zeszyty, notatki. Egzamin mimo to zdała, ale mąż wyprowadził się do matki. Tu jednak był happy end – po paru tygodniach mąż i teściowa wrócili z kwiatami, a teściowa zaczęła dopingować do nauki (Emilia, 1969, s. 182–185).

Gdy nie było babci, sytuacja była jeszcze trudniejsza. Jedna studentka wspomina, że dziecko – czteromiesięczne – było w żłobku na dwie zmiany, bo nie miała odwagi oddać go do żłobka tygodniowego, a gdy wyjeżdżała na konsultacje, dziecko było podrzucane ciotkom (Zalmir, 1969, s. 58). Rządziej autorzy skarżyli się, że gdy studiowali oboje małżonkowie, byli uzależnieni od rodziców: „Studiując, byliśmy finansowo zależni od rodziców, którzy wykorzystując to starali się narzucić nam styl i sposób swojego postępowania. Byli bezwzględni w tym, co robili” (Teresa, 1968, s. 115).

Wyjątkowo na czas studiów żony mąż przejmował obowiązki domowe. Jedna z żon pisze entuzjastycznie o umiejętnościach gospodarskich męża i jest zachwycona funkcjonowaniem domu. Mieszka jednak w innej miejscowości. Podobnie jak mężczyźni w podobnej sytuacji, nie dostrzega problemów, choćby z tym, że nie uczestniczy w wychowaniu dzieci, a ich radość, gdy je odwiedza, wyłącznie ją cieszy (Bambi, 1965, s. 115 i 120).

Wspólne dla obu płci były dwie sprawy. Ci, którzy chcieli studiować, nie liczyli się z jawnie wyrażanym protestem współmałżonków. Żony wskazywały na to, że na nie spada ciężar prac domowych, mężowie mówili o konieczności opieki nad dzieckiem, braku potrzeby podejmowania przez kobietę studiów. Zazwyczaj odbywało się to tak, jak w relacji jednego z mężów. Żona odniosła się negatywnie do jego planów kolejnych studiów już gdy studiował zaocznie, oboje przeszli przez lata wyrzeczeń, trzeba było zająć się dziećmi: „Uznałem jej argumentację. Mimo to zdecydowałem się wysłać w wyznaczonym terminie podanie (...). Na studia zostałem przyjęty (...)” (Ludowiec, 1969, s. 354). Być może jednak ci, którzy zrezygnowali ze studiów pod wpływem nalegań, nie pisali o tym w pamiętnikach.

Niezależnie od płci, z nielicznymi tylko wyjątkami, pamiętnikarze narzekali, że studia czy nauka oznaczają rezygnację z rozrywek, spacerów, znajomych, kina i teatru, wakacji. Ten tryb życia nie tylko nie służył rodzinie, ale można zastanawiać się, czy ceną za otrzymanie formalnego wykształcenia nie było znaczne obniżenie poziomu erudycji, znajomości literatury, filmu, kultury – czy zatem, szczególnie w wypadku studiów humanistycznych, studia rzeczywiście służyły swojemu celowi, czy też tylko otrzymaniu dyplomu.

Inaczej sytuacja wygląda, gdy pamiętnikarze piszą nie o rodzinie, a o pracy czy sukcesach. Wtedy znacznie częściej rodzina podziwia ojca: „Okazał się człowiekiem zdolnym, dobrym organizatorem. Skończył kurs dla kierowników gospodarstw rolnych, stanął do pracy prawdziwie pionierskiej” (Maria

Krechowska, 1968, s. 70). Kobieta wspomina, że łączyła (w latach 60.) samotne wychowywanie dwojga dzieci ze studiami zaocznymi na WSP. Inna pisze o tym, że sześć i pół roku pracowała na pełnym etacie, 60 sobót i niedziel spędziła na zajęciach, w laboratoriach i salach wykładowych, i jednocześnie wychowywała dziecko, codziennie spotykała się ze znajomymi na kawie, miała czas na prywatki i wyjazdy na narty, wakacje na Mazurach. Żadnych problemów rodzinnych studia nie przysporzyły (Filek, 1977, s. 52–53). Trochę skarżyła się na nadmiar pracy inna pamiętnikarka, ale tu z kolei mąż przejął na czas studiów część opieki nad dziećmi i sprzątanie (Nowak, 1977, s. 65). Wprawdzie pisze o maksymalnym wysiłku, ale na pewno nie o zaniedbywaniu rodziny, i stwierdza, że był to dla niej okres bardzo dobry (Malinowska, 1977, s. 20–21). Podobnie inna kobieta uważała, że jej zadaniem jest organizować życie domowe, aby mąż mógł się spokojnie uczyć – mimo że była w zaawansowanej ciąży (Kwiatkowska, 1977, s. 40–41).

Dające wiele do myślenia jest porównanie relacji pamiętnikarskich z badaniami przeprowadzonymi wśród studentów zaocznych pedagogiki (z lat 1961 i 1967) (Starościak, 1972). Badania uwzględniały czynniki rodzinne, motywacje i uczestnictwo w kulturze. Ankietowani wskazali pogłębienie wiedzy i zdobycie wyższego wykształcenia jako najważniejszy motyw podejmowania studiów (K.70,9%, M.73,7%), udoskonalenie pracy zawodowej (K.94%, M.62%), zdobycie wyższej pozycji w pracy zawodowej i społecznej (K.21,8%, M.30%), ambicję (K.23%, M.25,5%), polepszenie warunków bytowych (K.11,5%, M.21%) (Starościak, 1972). Trudno procentowo policzyć motywy wymieniane w pamiętnikach, tym bardziej że wiele z nich wyraźnie ukrywano, ale nie ulega wątpliwości, że motywy ambicjonalne pojawiały się niemal wszędzie, natomiast prawie nie spotyka się chęci studiowania dla podwyższenia kwalifikacji. To, co wręcz uderza w pamiętnikach, czyli studia jako alternatywa dla zajmowania się rodziną, chęć realizowania własnych ambicji, a nie bycia tylko mężem czy żoną, wyrwanie z kieratu domowych obowiązków, tu w ogóle nie występuje. Nie ma też w pamiętnikach górnolotnych przeświadczeń o wielkich społecznych przemianach, w których nauczyciele muszą uczestniczyć (Starościak, 1972, s. 26). Z badań wynika, że najlepiej na studiach radziły sobie osoby z rodzin 2–4-osobowych. Osoby samotne lub mające więcej dzieci uczyły się słabiej i rezygnowały z nauki częściej, bez względu na płeć. Autor stwierdza: „W okresie studiów cały ciężar życia rodzinnego spada na barki współmałżonka. Musi on bowiem przejąć na siebie prowadzenie domu, wychowanie dzieci, a nierzadko podjąć dodatkową pracę zarobkową” (Starościak, 1972, s. 207). Nie ulega wątpliwości, że ten obraz, jeśli ma dotyczyć także studentek, jest rażąco odmienny od tego, który wyłania się z pamiętników. Autor, aby udowodnić swoją tezę, posiłkuje się cytatami ze zbioru „Studiuje i pracuję zawodowo”, ale tylko z pamiętników mężczyzn, którzy chwalą żony za dostosowanie do potrzeb studiujących mężów całego życia domowego. Jednak analizując budżet czasu studentów zaocznych, autor dochodzi do podobnych wniosków, jak te, które przynosi analiza

wspomnień. „Ci (...), którzy dochodzą do mety osiągają ten sukces kosztem wielu wyrzeczeń (rezygnują z odpoczynku, nie mogą poświęcić więcej czasu na sprawy rodzinne, życie kulturalne itp.)” (Starościak, 1972, s. 211). Nie dostrzega jednak, że wyrzeczenia nie dotyczyły tylko studenta, ale całej jego rodziny.

Refleksja końcowa.

Spojrzenie z perspektywy drugiej dekady XXI wieku

Czy problemy z lat 60. i 70. dwudziestego wieku występują także dziś? To pytanie, które należałoby sobie zadać i przeprowadzić badania wśród studentów studiów niestacjonarnych, którzy założyli rodziny. Nie można z ówczesnej sytuacji wyciągać wniosków dotyczących współczesności. Inna jest forma studiów, zajęcia zazwyczaj odbywają się co drugi weekend, co mniej oddala studenta od rodziny. I wreszcie, co może być najistotniejsze, bardzo zmieniła się motywacja. Dziś studia potrzebne są do wykonywania bardzo wielu zawodów, wprawdzie nie chronią przed bezrobociem, ale dają większe możliwości znalezienia pracy. A zatem wybór kontynuowania nauki jest na ogół czysto pragmatyczny, poświęca się parę lat, aby lepiej funkcjonować na rynku pracy. Oznacza to, że rodzina osoby studiującej znacznie rzadziej traktuje jej wybór jako fanaberię, realizację hobby kosztem rodziny, a częściej jako ciężką pracę dla podwyższenia prestiżu i materialnego statusu. Łatwiejszy jest też dostęp do kultury. To, na co tak bardzo skarżyli się autorzy – odcięcie od znajomych, filmów, książek – w tej chwili może być znacznie mniej dotkliwe. Nie trzeba mieć paru godzin, aby iść do kina, zobaczyć film, ze znajomymi da się porozmawiać w mediach społecznościowych, są wirtualne biblioteki i Legimi.

Nie znaczy to jednak, że problemu w ogóle nie należy dostrzegać. Rodzice małych dzieci na pewno mają dla nich znacznie mniej czasu. Ograniczony jest też czas spędzany z partnerem. Bardzo potrzebne byłyby badania dotyczące studiów i nauki osób dorosłych, a także funkcjonowania ich rodzin i tego, jak funkcjonują oni sami w kulturze. Być może pewne tendencje, widoczne w latach 60. i 70., występują i dziś, a nie ulega wątpliwości, że są bardzo niebezpieczne.

Bibliografia

1. Anna (1965), *Niepełne wyższe*. W: M. Parzyńska, I. Tarłowska, (wybór i oprac.), *Jaka jesteś rodzino?* Warszawa: Iskry.
2. Antek (1969), *Towarzyszu, nie znacie technologii*. W: J. Błuszkowski, Z. Grzelak, M. Howiecki (wyb. i oprac.), *Studiuje i pracuje zawodowo*. Warszawa: Iskry.
3. Bajazzo H. (1967), *Jesteśmy szczęśliwi*. W: Z. Kosowska-Syczewska, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Rodzina o rodzinie*. Warszawa: konkurs „Argumentów”.
4. Bambi (1965), *Bambi*. W: M. Parzyńska, I. Tarłowska, (wybór i oprac.), *Jaka jesteś rodzino?* Warszawa: Iskry.
5. Bart A. (1968), *Przyszłość da mi odpowiedź*. W: A. Broniarek (wyb. i oprac.), *Mój sukces, moja porażka*. Warszawa: Dookoła świata.

6. Błuszkowski J., Grzelak Z., Hłowiecki M. (wybór i oprac.) (1969), *Studiuje i pracuje zawodowo*. Warszawa: Iskry.
7. Broniarek A. (wybór i oprac.) (1968), *Mój sukces, moja porażka*. Warszawa: Dookoła świata.
8. Chlabicz B., Czapotowicz T., Glinka-Olechnowicz K. (wybór i red.) (1977), *Pamiętniki Kobiet. Biografie Trzydziestolecia*. Warszawa: Czytelnik.
9. Dzikus (1968), *Dzikus z Puszczy Piskiej*. W: A. Broniarek (wyb. i oprac.), *Mój sukces, moja porażka*. Warszawa: Dookoła świata.
10. Emilia (1969), *Spalone książki*. W: J. Błuszkowski, Z. Grzelak, M. Hłowiecki (wyb. i oprac.), *Studiuje i pracuje zawodowo*. Warszawa: Iskry.
11. Ewa (1965), *Ewa, wykształcenie niepełne wyższe*. W: M. Parzyńska, I. Tarłowska, (wybór i oprac.), *Jaka jesteś rodzinie?* Warszawa: Iskry.
12. Ewa (1969), *Niepokoje i satysfakcje*. W: J. Błuszkowski Z. Grzelak, M. Hłowiecki (wyb. i oprac.), *Studiuje i pracuje zawodowo*. Warszawa: Iskry.
13. Filek A. (1977), *Sila przebicia*. W: B. Chlabicz, T. Czapotowicz K. Glinka-Olechnowicz (wybór i red.), *Pamiętniki Kobiet. Biografie Trzydziestolecia*. Warszawa: Czytelnik.
14. Góral (1968), *Powołanie uczonego*. W: J. Błuszkowski, Z. Grzelak, M. Hłowiecki (wyb. i oprac.), *Studiuje i pracuje zawodowo*. Warszawa: Iskry.
15. Halina (1965), *Halina, mgr historii*. W: M. Parzyńska, I. Tarłowska, (wybór i oprac.), *Jaka jesteś rodzinie?* Warszawa: Iskry.
16. Homo (1968), *Zabrakło mi silnej woli*. W: A. Broniarek (wyb. i oprac.), *Mój sukces, moja porażka*. Warszawa: Dookoła świata.
17. H.P. (1968), *Byłem kołodziejem*. W: A. Broniarek (wyb. i oprac.), *Mój sukces, moja porażka*. Warszawa: Dookoła świata.
18. Janiszewska A. (wybór i oprac.) (2017), *Wstaje świt. Dzienniki młodych z pierwszych lat powojennych*. Warszawa: Karta.
19. Janusz (1968), *Jestem przeciętnym człowiekiem*. W: A. Broniarek (wyb. i oprac.), *Mój sukces, moja porażka*. Warszawa: Dookoła świata.
20. Komes (1969), *Doktorat zamiast aplikacji*. W: J. Błuszkowski, Z. Grzelak, M. Hłowiecki (wyb. i oprac.), *Studiuje i pracuje zawodowo*. Warszawa: Iskry.
21. Kosowska-Syczewska Z., Jakubczak F. (wybór i oprac.) (1967), *Rodzina o rodzinie*. Warszawa: konkurs „Argumentów”.
22. Krechowska M. (1968), *Nasz ojciec*. W: A. Broniarek (wyb. i oprac.), *Mój sukces moja porażka*. Warszawa: Dookoła świata.
23. Kwiatkowska M. (1977), *Nieugięta Kaszubka*. W: B. Chlabicz, T. Czapotowicz, K. Glinka-Olechnowicz, (wybór i red.), *Pamiętniki Kobiet. Biografie Trzydziestolecia*. Warszawa: Czytelnik.
24. Ludowicz (1969), *Miałem 50 lat*. W: J. Błuszkowski, Z. Grzelak, M. Hłowiecki (wyb. i oprac.), *Studiuje i pracuje zawodowo*. Warszawa: Iskry.
25. Łódzka Alcyjon (1967), *Kasia, mama, mój mąż i ja*. W: Z. Kosowska-Syczewska, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Rodzina o rodzinie*. Warszawa: konkurs „Argumentów”.
26. M. (1969), *Matka*. W: J. Błuszkowski, Z. Grzelak, M. Hłowiecki (wyb. i oprac.), *Studiuje i pracuje zawodowo*. Warszawa: Iskry.
27. Machałowski O.T. (1967), *Błędy i doświadczenia*. W: Z. Kosowska-Syczewska, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Rodzina o rodzinie*. Warszawa: konkurs „Argumentów”.

28. Mad (1967), *Wspomnienia i refleksje*. W: Z. Kosowska-Syczewska, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Rodzina o rodzinie*. Warszawa: konkurs „Argumentów”.
29. Malinowska K. (1977), *Wykorzystane szanse*. W: B. Chlabicz, T. Czaputowicz, K. Glinka-Olechnowicz, (wybór i red.), *Pamiętniki Kobiet. Biografie Trzydziestolecia*. Warszawa: Czytelnik.
30. Matka (1967), *Pojęcie ideału jest dla każdego inne*. W: Z. Kosowska-Syczewska, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Rodzina o rodzinie*. Warszawa: konkurs „Argumentów”.
31. Nauczyciel (1969), *Per aspera ad astra*. W: J. Błuszkowski, Z. Grzelak, M. Howiecki (wyb. i oprac.), *Studiuje i pracuje zawodowo*. Warszawa: Iskry.
32. Nowak K. (1977), *I motyką można zdobyć słońce*. W: B. Chlabicz, T. Czaputowicz, K. Glinka-Olechnowicz (wybór i red.), *Pamiętniki Kobiet. Biografie Trzydziestolecia*. Warszawa: Czytelnik.
33. Parzyńska M., Tarłowska, I. (wybór i oprac.) (1965), *Jaka jesteś rodzinie?* Warszawa: Iskry.
34. Piętaszek (1967), *Genealogia*. W: Z. Kosowska-Syczewska, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Rodzina o rodzinie*. Warszawa: konkurs „Argumentów”.
35. Pomorzanka (1967), *Czy jesteśmy nowoczesni?* W: Z. Kosowska-Syczewska, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Rodzina o rodzinie*. Warszawa: konkurs „Argumentów”.
36. Prawda (1969), *Będę ekonomistą*. W: J. Błuszkowski, Z. Grzelak, M. Howiecki (wyb. i oprac.), *Studiuje i pracuje zawodowo*. Warszawa: Iskry.
37. Sas J. (1968), *Jan Sas, wykształcenie wyższe, lat 45*. W: M. Parzyńska I. Tarłowska (wybór i oprac.), *Jaka jesteś rodzinie?* Warszawa: Iskry.
38. Sęp (1967), *Pamiętnik góralki*. W: Z. Kosowska-Syczewska, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Rodzina o rodzinie*. Warszawa: konkurs „Argumentów”.
39. Starościak, J. (1972), *Problemy kształcenia zaocznego na przykładzie studiów pedagogicznych*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
40. Studentka (1968), *Studia z pietruszką*. W: M. Parzyńska I. Tarłowska, (wybór i oprac.), *Jaka jesteś rodzinie?* Warszawa: Iskry.
41. Tabeusz (1969), *Koślawy życiorys*. W: J. Błuszkowski, Z. Grzelak, M. Howiecki (wyb. i oprac.), *Studiuje i pracuje zawodowo*. Warszawa: Iskry.
42. Technik budowlany (1965), *Dziesięć lat*. W: M. Parzyńska I. Tarłowska (wybór i oprac.), *Jaka jesteś rodzinie?* Warszawa: Iskry.
43. Teresa (1968), *Ostatnia spowiedź*. W: A. Broniarek (wyb. i oprac.), *Mój sukces moja porażka*. Warszawa: Dookoła świata.
44. Zalmir (1969), *Nie zdana łacina*. W: J. Błuszkowski, Z. Grzelak, M. Howiecki (wyb. i oprac.), *Studiuje i pracuje zawodowo*. Warszawa: Iskry.
45. Żona oficera (1967), *Ośrodek żywiołu*. W: Z. Kosowska-Syczewska, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Rodzina o rodzinie*. Warszawa: konkurs „Argumentów”.

The influence of adult learning on family life based on the 60's and 70's 20th century memoirs

Key words: adult education, family, gender, memoirs.

Abstract: The researchers, studying the memoirs written for the competitions in the sixties and seventies, tried to trace the motives of adult learning and the impact of learning on the functioning of the family. The motives differed depending

on what was the reason for leaving school, at what age the learning has been resumed. Although research on of students from this period indicates that the most common motive was the desire for professional improvement, it is clear from the diaries that ambition was the most important factor here, there is also a motive that is not included in the research, i.e. unwillingness to participate in domestic duties. Long-term adult education has often had a destructive effect on the family. Men resigned not only from participation in housework, but also from raising children and spending time with their wives. The women continued to run the household, but very often they passed on the upbringing of the children to other people, sometimes even giving them away from home. Not all families have survived this period. Another problem of learning adult persons was the lack of time to participate in culture.

Dane do korespondencji:

Prof. dr hab. Anna Landau-Czajka

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Wydział Nauk Społecznych

e-mail: alandau@op.pl

Eleonora Sapia-Drewniak

PIONIERSKIE DZIAŁANIA NAUCZYCIELI W SZKOLNICTWIE DLA DOROSŁYCH NA ŚLĄSKU OPOLSKIM W OKRESIE POWOJENNYM (1945–1950)

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, nauczyciel dorosłych, szkoły dla dorosłych, Śląsk Opolski

Streszczenie: Po zakończeniu II wojny światowej na Opolszczyźnie na masową skalę organizowano od podstaw szkolnictwo dla dorosłych. Tworzono kursy dla analfabetów, kursy repolonizacyjne, szkoły podstawowe i średnie. Główną rolę w nich miał do odegrania nauczyciel. Przybywający do tego regionu nauczyciele od 1945 r. w większości posiadali wykształcenie pedagogiczne na poziomie seminarium nauczycielskiego. Niektórzy mieli ukończone uniwersyteckie studia wyższe, a nawet legitymowali się stopniem doktora. Część jednak była bez kwalifikacji zawodowych. Napotykali na wiele problemów dydaktycznych w pracy z dorosłymi. Warunki bytowe dla podejmujących pracę zawodową na Opolszczyźnie były bardzo trudne, co powodowało dużą fluktuację kadr. W pionierskim okresie lat 1945–1950 wpłynęli oni na stabilizację życia społecznego, kształtowanie więzi terytorialnych i poczucia wspólnoty mieszkańców Opolszczyzny z resztą kraju.

Wprowadzenie

Opolszczyzna stosunkowo długo była terenem działań wojennych. Wojska niemieckie opuściły prawobrzeżne powiaty regionu częściowo w styczniu 1945 r., lewobrzeżne w marcu, a całkowicie dopiero 8 maja tego roku (Tomczyk, 1989; Gołębiowski, 1965). Jego przejęcie przez administrację polską nastąpiło w drugiej połowie marca 1945 r. Po zakończeniu wojny zmianie uległa zachodnia granica państwa polskiego. Śląsk Opolski, Śląsk Dolny, Ziemia Lubuska, Pomorze Zachodnie, Warmia i Mazury, stanowiące do tej pory część Niemiec, znalazły się w granicach państwa polskiego. 14 marca 1945 r. ziemie zachodnie i północne zostały podzielone na cztery okręgi administracyjne: Okręg Mazurski (część Prus Wschodnich), Pomorze Zachodnie, Dolny Śląsk, Śląsk Opolski (Jaworski, 1973). Dwa miesiące później, 28 maja tego roku, w Warszawie podjęto decyzję o przejściu w nich władzy cywilnej przez pełnomocników okręgowych rządu polskiego, którzy mieli pełnić funkcje wojewodów. Dla Śląska Opolskiego, stanowiącego część województwa śląskiego, wyznaczono generała Aleksandra Zawadzkiego (Madajczyk, 1996; Osękowski, 1994).

Miasta regionu były zrujnowane, przemysł i infrastruktura zniszczone, pozostała w swoich miejscowościach ludność nie była zaopatrywana w żywność i lekarstwa, rozkładające się zwłoki ludzkie i zwierzęce groziły wybuchem tyfusu (Madajczyk, 1996). Zamieszkali wcześniej ten region Niemcy w przeważającej większości opuścili swoje miejscowości, co spowodowało ich wyludnienie.

Po zakończeniu wojny w regionie tym mieszkało ponad 400 tys. osób ludności rodzimej, tzn. posługującej się w życiu codziennym gwarą śląską (językiem polskim), kultywującą polskie tradycje i zwyczaje. W tym czasie kilkadziesiąt tysięcy mężczyzn ze Śląska Opolskiego zostało wywiezionych w głąb ZSRR, a pozostały kobiety, starcy i dzieci. Nie dawało to poczucia bezpieczeństwa osobistego, gdyż zarówno na wsiach, jak i w miastach dokonywano rabunku mienia, wielu aktów przemocy wobec kobiet i dzieci, co nie przyczyniało się do stabilizacji życia społecznego (Senft, 1989).

Na skutek wysiedlenia ludności niemieckiej wiele miejscowości Opolszczyzny zostało całkowicie opuszczonych. Aby normalnie funkcjonować i rozwijać się, Opolszczyzna musiała zostać ponownie zasiedlona przez nowych mieszkańców. Na te tereny przybyła ludność z Kresów Wschodnich II Rzeczypospolitej, które znalazły się w granicach administracyjnych Związku Radzieckiego; osadnicy ze środkowej i wschodniej Polski oraz reemigranci z krajów Europy Zachodniej (Francja, Niemcy, mniej liczne grupy z Belgii, Holandii i państw skandynawskich) (Filipkowski, 1978; Misztal, 1984).

Grupy te posiadały odmienne doświadczenia okupacyjne i stosunek do nowej rzeczywistości społeczno-politycznej. Ludność miejscowa z dużą nieufnością przyjęła ustrój socjalistyczny, nietolerancję wobec odmiennych od oficjalnych poglądów politycznych, odsuwanie Kościoła katolickiego od życia społecznego tej głęboko przywiązanej do religii społeczności lokalnej (Senft, 1989).

Osiedlających się repatriantów, urzędnicy nie orientujący się w strukturze narodowościowej na Opolszczyźnie, nie kierowali do tych miejscowości, gdzie mogli objąć opuszczone majątki ponemieckie, ale do wiosek zamieszkałych przez rodzimą ludność polską, co doprowadzało do niepotrzebnych zatargów i sytuacji konfliktowych.

Demonstrowana po wojnie wzajemna obcość pomiędzy ludnością rodzimą i napływową sprowadzała się do przeświadczenia przybywających, że są lepszymi Polakami. Nazywano Ślązaków Szwabami, zdrajcami, gdyż ulegli w różnym stopniu wpływom niemieckim. Obcość pomiędzy nimi manifestowała się w różnicach kulturowych, odmiennych obyczajach, różnym poziomie stosowanej techniki rolnej, dbałości o mieszkanie itp.

Trudne doświadczenia z pierwszych lat powojennych spowodowały izolację ludności śląskiej, gdyż powstało wśród niej poczucie zagrożenia ze strony ludności napływowej. Jednocześnie jednak niektórzy Ślązacy mieli poczucie własnej wyższości nad repatriantami. Opierało się ono na obserwacjach, m.in. kultury życia codziennego, dbałości o porządek w gospodarstwach domowych, o higienę

osobistą, ubiór, jak również o kulturę upraw rolnych rodzimej ludności, znacznie przewyższające doświadczenia ludności repatrianckiej.

Organizacja edukacji dorosłych

Po zakończeniu wojny przed oświatą dorosłych najważniejszym zadaniem była likwidacja zacofania oświatowego, będącego spuścizną zarówno okresu międzywojennego, jak również lat okupacji. Dążono w założeniach do podniesienia poziomu wykształcenia ludności chłopskiej i robotniczej, gdyż wśród tych grup masowym zjawiskiem był analfabetyzm. Osiedlająca się na ziemiach zachodnich ludność z Kresów Wschodnich i centralnej Polski tworzyła nowe, bardzo zróżnicowane społecznie i regionalnie skupiska. W procesie ich integracji działalność oświatowa była jednym z ważnych czynników, miała tworzyć zwarte środowiska lokalne.

Znaczna część nowych mieszkańców posiadała poważne braki w zakresie wykształcenia, bowiem wywodziła się z grup społecznych i regionów zaniedbanych pod względem kulturalnym i oświatowym. Odmierna sytuacja w tym zakresie miała miejsce wśród ludności autochtonicznej, która zrealizowała obowiązek szkolny kształcąc się w niemieckich placówkach. Powojenna odbudowa kraju i przemysłu wymagała zatrudniania osób znających język polski, posiadających określoną wiedzę i kwalifikacje. Można je było zdobyć w różnych formach oświaty dla dorosłych zarówno tych kierowanych do ludności miejscowej, jak i napływowej.

Śląsk Opolski do 1945 r. nie posiadał żadnej tradycji w zakresie szkolnej oświaty dorosłych. Nie było przed wojną szkół dla dorosłych, ani kursów pozwalających na uzyskanie formalnych uprawnień dorosłym. Zostały one na masową skalę wprowadzone w Polsce powojennej, w granicach której znalazła się Opolszczyzna. W latach 1945–1950 wykorzystując doświadczenia okresu międzywojennego, odbudowywano i tworzone na terenie całego kraju sieć szkół różnych szczebli i typów. Nie dotyczyło to jednak Śląska Opolskiego, stanowiącego do 1945 r. integralną część Rzeszy Niemieckiej. W tym regionie trzeba było szkolnictwo polskie – zarówno dla dzieci, młodzieży, jak i dorosłych – tworzyć od podstaw, w bardzo trudnych warunkach ekonomicznych, wynikających ze zniszczeń wojennych. Było wiele spalonych budynków szkolnych, trzeba zatem było dużego nakładu pracy i środków finansowych, by wykonać najpilniejsze prace umożliwiające rozpoczęcie zajęć lekcyjnych. Organizowano szkoły w prowizorycznych, zrujnowanych pomieszczeniach, w barakach, bądź w mieszkaniach (Archiwum Akt Nowych, Ministerstwo Ziem Odzyskanych, sygn. B 6656; Musioł, 1960). Lata 1945/46 i 1946/47 były dla szkolnictwa polskiego na tym obszarze najtrudniejszymi.

Jednym z najpoważniejszych i jednocześnie najtrudniejszym problemem związanym z uruchamianiem szkół – zarówno dla dzieci, młodzieży, jak i dorosłych – było zatrudnienie nauczycieli. Na terenie Śląska Opolskiego nie było miejscowej kadry mogącej uczyć w polskim szkolnictwie, dlatego musiano się oprzeć

na osobach z innych części Polski. Najwięcej było nauczycieli pochodzących ze wschodnich kresów II Rzeczypospolitej, ze wschodniej Galicji. Wielu mieszkało do końca wojny w Małopolsce, a po jej zakończeniu osiedliło się na Opolszczyźnie, niektórzy przybyli z województw centralnych. Początkowo, tj. w 1945 r., do pracy w tym regionie zgłaszali się głównie mężczyźni.

Władze oczekiwały, że na Opolszczyźnie najważniejszą rolę w procesach integracyjnych odegra nauczyciel. Jego zadaniem było nie tylko dbanie o prawidłowy przebieg procesu nauczania i wychowania, ale to na nim spoczywało zadanie aktywnego uczestnictwa w przemianach społecznych zachodzących w regionie oraz w całym państwie i włączania do nich wszystkich mieszkańców. Już w marcu 1945 r. przybyła do Opola pierwsza grupa nauczycieli z regionu częstochowskiego. Pionierzy mieli bardzo trudne zadania do wykonania, gdyż trzeba było budynki szkolne – zdewastowane, zrujnowane, bez pomocy dydaktycznych i wyposażenia szkolnego, doprowadzić do stanu umożliwiającego prowadzenie zajęć (Gołębiowski, 1965). Kierownik szkoły w powiecie prudnickim napisał w sprawozdaniu do inspektora szkolnego: „Cały tydzień mozoliłem się z usuwaniem nieporządków i śmieci różnego brudu, a kiedy ze słomy wyłowilem głowę ludzką, rzuciłem pracę, usiadłem na schodach i postanowiłem opuścić placówkę”. Inny tak opisuje początki pracy: „Objąłem budynek, w którym zastałem pełno brudnych bandaży z zeschlą krwią, a nawet amputowane kończyny. Nad tym wszystkim unosiły się roje much” (Skarbek, 1973). Takie trudne sytuacje nie były odosobnione, podejmujący pracę już na początku swej drogi zawodowej pokonywali wiele trudności, mogli też zrezygnować z zatrudnienia w szkolnictwie. W praktyce jednak tylko niewielu na tym etapie podejmowało decyzję o rezygnacji.

Zadaniem nauczycieli w pierwszym roku po zakończeniu wojny było również ułatwienie nawiązania kontaktów społecznych między różnymi grupami ludności, oni mieli zbliżać mieszkańców Opolszczyzny do władzy ludowej, wyjaśniać problemy i wątpliwości, inicjować działalność kulturalną na wsi (Musioł, 1960). Wszystkie typy szkół i kursów dla dorosłych były zlokalizowane w budynkach szkół młodzieżowych. Kadra pedagogiczna również rekrutowała się spośród nauczycieli tych placówek. Choć nie posiadali przygotowania do pracy z osobami dorosłymi, a część spośród nich była bez kwalifikacji pedagogicznych, to z wielkim zaangażowaniem organizowano pracę edukacyjną. W roku 1947/48 w województwie śląskim 8% nauczycieli w tym typie szkół nie posiadało kwalifikacji zawodowych. Na Opolszczyźnie w roku szk. 1948/49 ogółem zatrudnionych na etacie było 32 nauczycieli, w tym 2 bez kwalifikacji¹. Rok później – 49 osób – w tym 5 niekwalifikowanych (Gawlik, Koniarski, 1979).

¹ W zachowanych materiałach archiwalnych brakuje informacji statystycznych dotyczących nauczycieli szkół dla dorosłych i kursów nauczania początkowego i repolonizacyjnych w latach 1945–1950. Dane podawane są najczęściej łącznie dla form edukacji formalnej i pozaformalnej dla całego województwa śląskiego, bez wyodrębnienia Opolszczyzny.

Część nauczycieli przybyłych na teren Śląska Opolskiego odnosiła się do miejscowej ludności niechętnie, a czasami nawet wrogo. Wynikało to z faktu, iż często słyszano na co dzień mowę niemiecką wśród mieszkańców miast i wsi, uważano zatem tę ludność za Niemców. Było to związane też z osobistymi przeżyciami wojennymi nauczycieli oraz nieznajomością lokalnej specyfiki (Straucholdt, 2001). Doświadczenie zdobywane stopniowo przez nich zarówno w pracy dydaktycznej, jak i w środowisku lokalnym, w którym funkcjonowali, tę sytuację bardzo powoli zmieniały.

Formy edukacji dorosłych

W pierwszym okresie po wojnie nauczyciele samorzutnie podejmowali inicjatywy oświatowe. Kilka roczników młodzieży w okresie okupacji w ogóle nie uczęszczało do żadnych szkół. Tę „przerośniętą” młodzież należało objąć opieką pedagogiczną. Tworzono zatem semestralne szkoły podstawowe, gimnazja i licea dla dorosłych. Starano się likwidować opóźnienia szkolne tych osób, których wiek szkolny przypadał na czas wojny. Obok szkół dla dorosłych tworzone dla nich kursy o różnym poziomie kształcenia. Spełniały one te same zadania kompensacyjne, co szkoły dla dorosłych (Wroczyński, 1966).

Na obszarze pozostającym przez stulecia poza granicami państwa polskiego konieczne było prowadzenie działalności repolonizacyjnej. W województwie śląskim (w skład którego wchodziła Opolszczyzna) w owym czasie prowadzono tzw. akcję „odniemczania” – tzn. usuwano wszelkie zewnętrzne przejawy powiązań regionu z kulturą niemiecką. Starano się również wpływać na świadomość osób, by wewnątrz czuły się powiązane z polskością. Ponieważ metody stosowane do osiągnięcia tych celów były wielokrotnie bardzo drastyczne, wielu Ślązaków niechętnie, z dużą rezerwą odnosiło się do tzw. akcji repolonizacyjnej (Linek, 1997). Stąd też w tej pracy niezwykle ważne były cechy charakteru nauczyciela, takie, jak: delikatność, takt pedagogiczny, wyrozumiałość, chęć współpracy, tolerancja, życzliwość. Nauczyciele nie dysponowali wówczas żadnym podręcznikiem metodycznym, zajęcia prowadzono więc w sposób intuicyjny.

Od umiejętnego podejścia nauczyciela był uzależniony stosunek do pracy podczas lekcji. Uczestnicy w wieku starszym byli do niej pozytywnie nastawieni, co przejawiało się w ich aktywności. Władze szkolne tak o dorosłych uczniach pisały: „Autochtoni odnośnie prac kursowych repolonizacyjnych są bardzo pilni, punktualni, sumienni w nauce, frekwencja dobra, aktywni w pracy. Z wielką trudnością opanowują język polski. Próby indywidualnego nauczania autochtonów zawiodły” (Archiwum Państwowe w Opolu, Inspektorat Szkolny w Grodkowie, sygn. 72).

Ważną była również działalność alfabetyzacyjna prowadzona głównie wobec napływowych mieszkańców. Ministerstwo Oświaty przypisywało kursom nauczania początkowego dla dorosłych szczególną rolę. Uważano, że z perspektywy polityki kulturalno-oświatowej na Ziemiach Odzyskanych jest to „koniecznością państwową”. Wskazywano w okólniku z 1947 r., iż „zagadnieniem naczelnym w pracy

oświatowej w szkołach i na kursach dokształcających dla dorosłych winna być w dalszym ciągu skuteczna akcja prowadząca stopniowo do likwidacji analfabetyzmu. Wobec tego, kursy dla analfabetów winne być organizowane przed wszystkimi innymi pracami oświatowymi nie tylko w zakresie systematycznego kształcenia, lecz również na prawach pierwszeństwa w całokształcie prac oświatowo-kulturalnych” (Archiwum Akt Nowych, Ministerstwo Ziemi Odzyskanych, sygn. 1471).

Likwidacja analfabetyzmu sprawiała wiele problemów władzom szkolnym i nauczycielom. „Długo trzeba było przekonywać dorosłych – wspominał inspektor szkolny w powiecie prudnickim, Stanisław Nabzdyk – że sztuka czytania i pisanie jest nieodzowną rzeczą każdego człowieka. Kierownictwo szkół zmuszone było pozostawać w ścisłym kontakcie z gminnymi biurami ruchu ludności, które informowały czynniki szkolne o wszystkich zmianach miejsca zamieszkania” (Nabzdyk, 1960).

Zaangażowani w pozaszkolną działalność oświatową dla osób dorosłych nauczyciele otaczali opieką uczestników kursów po ich zakończeniu, organizując zajęcia w celu zapobiegania wtórnemu analfabetyzmowi. Nie wszyscy posiadali kwalifikacje pedagogiczne, znaczna część była tzw. nauczycielami społecznymi, którymi mógł zostać każdy obywatel umiejący czytać i pisać. Musieli oni zobowiązać się na piśmie w określonej gminnej komisji, że przydzieloną przez nią osobę nauczą czytać i pisać oraz doprowadzą ją do egzaminu z zakresu nauczania początkowego. Większość z dużym zaangażowaniem wykonywała tę pracę, a zapłatą za nią było przełamywanie barier psychicznych wśród dorosłych uczestników kursów, często uważających pedagogów za wrogów, zmuszających ich do siedzenia w ławkach i uczenia się trudnej sztuki pisania i czytania. Po okresie zajęć na kursie otwierały się bowiem przed absolwentami nowe, dotąd nieznanym im perspektywy i możliwości uczestniczenia w życiu kulturalnym narodu.

Nauczyciele dorosłych

Efektywność nauczania zarówno na kursach repolonizacyjnych, jak i kursach dla analfabetów była uzależniona w znacznym zakresie od kadry pedagogicznej. Na terenie Śląskiego Kuratorium Szkolnego w r. szk. 1948/49 dorosłych uczyło 580 kwalifikowanych nauczycieli i 102 niekwalifikowanych (Archiwum Państwowe w Katowicach, Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego, sygn. 412). Dzięki nim – ich ofiarnej pracy i zaangażowaniu, często kosztem życia osobistego, mogli mieszkańcy regionu w pełni korzystać z praw przysługujących każdemu obywatelowi polskiemu oraz uzupełniać swoje wykształcenie zgodnie z indywidualnymi możliwościami i aspiracjami. Podejmujący pracę pedagogiczną na Opolszczyźnie – podobnie jak i w innych regionach ziem zachodnich – zdani byli wyłącznie na własne siły. Nie było wówczas czasopiśmiennictwa pedagogicznego, które mogłoby wspierać ich pracę, czy też kursów orientujących w specyfice regionu. Zaczęto je organizować dopiero od 1946 r. (Kwilecki, 1969).

Praca z dorosłymi na kursach nie była łatwa, co wielu nauczycieli w swoich wspomnieniach podkreślało. Przede wszystkim nawet wykwalifikowani i doświadczeni

nie posiadali wiedzy o specyfice pracy dydaktycznej z dorosłymi. Starali się zatem przenieść metody oraz program ze szkół porannych do pracy na kursach. Nabieranie doświadczenia metodą „prób i błędów” powodowało, iż z upływem czasu coraz lepiej dostosowywali pracę do faktycznych potrzeb dorosłych uczestników tego specyficznego regionu, jakim był Śląsk Opolski.

Potrzebne były w tym regionie instytucjonalne formy edukacji dorosłych, do których należały różne typy szkół. Zatrudniani nauczyciele w szkolnictwie powszechnym dla dorosłych w pierwszych miesiącach po zakończeniu wojny musieli być „omnibusami”, tj. prowadzili zajęcia dydaktyczne z różnych przedmiotów, do nauczania których najczęściej nie mieli odpowiednich uprawnień. Nauczyciele szkół średnich natomiast – we wspomnieniach dyrektora – byli najczęściej „dobrymi fachowcami w swoich przedmiotach i troskliwymi wychowawcami, choć nie zawsze rozumiejący czasy w jakich im żyć przyszło. Nie zawsze umiejący podejść dialektycznie do aktualnych problemów dydaktyczno-wychowawczych (...), nie zawsze też umieli nauczyciele zrozumieć, iż w pierwszych latach po długiej i tak tragicznej dla Polski wojnie wobec braku podręczników, bibliotek, pomocy naukowych, przy ogromnych niezawinionych brakach w wiadomościach młodzieży wstępującej do szkoły (...), należy stosować inne kryteria ocen z przedmiotów i z zachowania” (Zembaty, 1970). W odróżnieniu od szkolnictwa powszechnego w państwowych liceach dla pracujących 75% nauczycieli posiadało pełne kwalifikacje pedagogiczne. Nieposiadający ich, zgodnie z zarządzeniem Ministerstwa Oświaty z 28 sierpnia 1945 r., mogli kwalifikacje zdobyć na wznowionej działalności wyższych kursów nauczycielskich, przeznaczonych dla czynnych nauczycieli legitymujących się średnim wykształceniem pedagogicznym. Ich absolwenci w większości zostali zatrudnieni w szkołach średnich ogólnokształcących (Rabicki, 1974).

W szkolnictwie średnim dla dorosłych znaczną część kadry zatrudniano na etacie, co było korzystne dla efektywności procesu nauczania. W *Sprawozdaniu* z 1949 r. wskazywano, iż nauczyciele dochodzący pracują znacznie gorzej, traktując fakt pracy w szkole dla dorosłych jako zło konieczne, jako możliwość poprawy sytuacji finansowej. Niskie wynagrodzenie nauczycieli kontraktowych – 420 zł za godzinę w stosunku miesięcznym – nie zachęcało do wysiłku. Nauczyciele dochodzący i poszukujący dodatkowego źródła dochodu są „słabszym materiałem niż nauczyciele szkół średnich dla dorosłych. W zakresie szkolenia biorą mały udział i ulegają presji ze strony kursantów, którzy chcą w rekordowym tempie, bez wysiłku zdobyć świadectwa dojrzałości” (AP Katowice, KOS Śl., sygn. 412). Nie można tej opinii generalizować, ale zapewne analizy dokonywane przez Wydział Oświaty Dorosłych upoważniały do formułowania tak ostrych, niekorzystnych dla nich opinii.

Pozyskanie nauczycieli i dyrektorów szkół dla dorosłych również sprawiało sporo problemów Oddziałowi Oświaty Dorosłych w Katowicach. Początkowo niezwykle trudna sytuacja związana zarówno ze zniszczeniami regionu, przemieszczaniem się ludności, problemami bytowymi, brakiem osobistego bezpieczeństwa powodowała, iż niezbyt chętnie przyjmowano propozycje do pracy na

Opolszczyźnie. Nauczyciele również nie chcieli w takich placówkach się zatrudniać ze względu na kwestie finansowe, tj. „niską stawkę za godzinę lekcyjną tj. 320 zł za 1 godzinę w stosunku miesięcznym (1950 r.)” (AP Katowice, KOS Śl., sygn. 412). Dyrektorzy – pionierzy niejednokrotnie szukali nauczycieli wśród repatriantów podczas postojów na stacjach kolejowych. Sami byli ochotnikami, deklarującymi pracę w tym regionie. Z biegiem czasu jednak od kandydatów na te stanowiska zaczęto wymagać odpowiedniej postawy ideologicznej.

Czego ówczesne władze szkolne oczekiwały od nauczyciela szkoły dla dorosłych? „Nauczyciel szkoły – pisano – dla pracujących musi się odznaczać postawą moralno-polityczną, posiadaną wiedzą, umiejętnością przekazywania wiedzy, oddziaływania na środowisko, umiejętnością lub przynajmniej chęcią pracy z dorosłymi, zrozumieniem wielkiego zadania, jakie wykonuje. Tymczasem mamy nauczycieli najlepszych i najgorszych, mamy wybitne siły pedagogiczne, naukowe i nauczycieli niekwalifikowanych bez wiedzy, bez metody, bezwartościowych, brakorobów (...) Kadry oświaty dorosłych muszą być traktowane oddzielnie od kadr szkoły podstawowej młodzieżowej, służą bowiem bezpośrednio klasie robotniczej i pracującemu chłopstwu, muszą być dlatego jeśli nie najlepsze, to przynajmniej dobre” (AP w Opolu, Powiatowa Rada Narodowa w Opolu, sygn. 3919).

Przyczyną braku sił nauczycielskich w szkolnictwie dla dorosłych była mała atrakcyjność pracy w niekorzystnej do wysiłku umysłowego porze dnia oraz trudności, na które napotymano. Uczyli się w nich bowiem ludzie pracujący, przychodzący do szkoły po 7–8 godzinach wysiłku fizycznego i umysłowego, co bardzo utrudniało prowadzenie lekcji szkolnych. Poważne problemy związane z brakiem znajomości literackiej polszczyzny przez miejscowych uczniów wpływały na organizację procesu dydaktycznego. Jednym z najtrudniejszych zadań nauczycieli było dostosowanie toku lekcji do znajomości literackiego języka polskiego zarówno wśród ludności rodzimej, jak i napływowej. Niektórym taka sytuacja nie ułatwiała pracy, a nawet nastawiała negatywnie do miejscowych uczniów. Pracę tę wspominali nauczyciele jako bardzo trudną. Trzeba jednakże wskazać, że po wojnie większość uczących się dorosłych wykazywała odpowiedzialne podejście do tej aktywności edukacyjnej, umożliwiając jej awans społeczny.

Różny był też poziom intelektualny uczących się, jak i zróżnicowana była ich struktura wiekowa. W klasach dla dorosłych czasami różnice wieku uczniów wynosiły ponad dwadzieścia lat. Nauczyciele nie znali metod pracy dydaktycznej z dorosłymi, dopiero w toku własnej pracy zawodowej z tą grupą uczniów zdobywali niezbędne umiejętności.

Dzięki ich zaangażowaniu w wielu miejscowościach zostały zażegnane konflikty między napływowymi mieszkańcami a rodzimą ludnością. Spełniali zatem zarówno funkcję integracyjną, jak i adaptacyjną. Praca edukacyjna nauczycieli wywarła istotny wpływ na stabilizację życia społecznego, kształtowanie więzi terytorialnych i integrację tych ziem z resztą kraju. Wiele przemian, które wówczas w tym regionie zachodziły, związanych było w sposób bezpośredni z osobą nauczyciela, jego inicjatywą i działalnością.

Przygotowanie zawodowe nauczycieli do pracy w szkolnictwie było zróżnicowane. Część posiadała wykształcenie pedagogiczne na poziomie seminarium nauczycielskiego, niektórzy mieli ukończone uniwersyteckie studia wyższe, a nawet legitymowali się stopniem doktora, ale było wielu zatrudnionych bez jakiegokolwiek przygotowania merytorycznego. Było to koniecznością ówczesnych czasów, bowiem bez nich nie mógłby funkcjonować tworzony od podstaw w regionie system polskiego szkolnictwa. Mieli oni możliwość dokończania i uzupełnienia wykształcenia, jednak nie wszyscy je podejmowali. Czasami było to spowodowane względami bezpieczeństwa osobistego, trudnościami komunikacyjnymi pomiędzy miejscowościami, a czasami wiązało się z przypadkowością podjęcia pracy w szkolnictwie.

Przyjeżdżający na Śląsk Opolski nauczyciele podejmujący pracę z osobami dorosłymi byli w wieku średnim między 30. a 40. rokiem życia, czyli posiadali doświadczenie w pracy pedagogicznej. Najwięcej było absolwentów seminarium nauczycielskich. Dotyczyło to zarówno kobiet, jak i mężczyzn. W najstarszej wiekowo grupie, tj. urodzonych do 1900 r., były osoby najlepiej wykształcone, czyli posiadające wyższe wykształcenie bądź ukończone seminarium nauczycielskie. Nie było wśród nich osób niewykwalifikowanych.

Warunki bytowe dla wszystkich nauczycieli podejmujących pracę zawodową na Opolszczyźnie były trudne. Nie były czynne sklepy, trudno było o żywność. Pomocne były dary UNRA. Nauczycielom wsparcia udzielał Państwowy Urząd Repatriacyjny. Powołano w całym kraju konsumy nauczycielskie, gdzie ta grupa zawodowa mogła się zaopatrywać w potrzebne produkty. W Katowicach do 1949 r. był czynny punkt zaopatrzenia nauczycieli w odzież, obuwie i inne artykuły. Kwestię tę regulowało zarządzenie Ministra Oświaty z 24 maja 1945 r. o organizacji zaopatrywania nauczycieli w produkty przydziałowe. Wskazano w nim, iż „w Kuratoriach Okręgów Szkolnych i w Inspektoratach Szkolnych tworzy się jednoosobowe referaty zaopatrywania nauczycieli. Na stanowiska referentów zaopatrywania w obu instancjach należy do odwołania płatnie urlopować czynnych nauczycieli, w pierwszym rzędzie nauczycieli-spółdzielców, członków ZNP, cieszących się zaufaniem nauczycieli” (Dz. U. Ministerstwa Oświaty nr 1 z 24 maja 1945 r. poz. 16). Powszechnie stosowane kartki żywnościowe w latach 1945–46 pozwalały częściowo zapewnić egzystencję rodzinom nauczycielskim (Skarbek, 1983).

Uwagi końcowe

Prowadzona w znacznie trudniejszych warunkach praca pedagogiczna na Śląsku Opolskim niż na terenach Polski centralnej spowodowała bardzo dużą fluktuację kadr. Nauczyciele przenosili się głównie do województw centralnych, gdzie praca była bardziej efektywna i nie tak trudna. „Różne były przyczyny płynności kadr na Opolszczyźnie. Wielu nawet dobrych i zapałanych nauczycieli przychodziło na Opolszczyznę nie wiedząc nic lub bardzo mało o ludzie opolskim na tutejszej ziemi. Braki te odbijały się niekorzystnie nie tylko na realizacji programów nauczania

i wychowania w szkole, ale na całokształcie działalności nauczyciela, który przeszedł tu wiele przykrości i przeżył wiele gorzkich rozczarowań. Świeża pamięć o zbrodniach hitlerowskich okupantów, bolesne doświadczenia z ludźmi, którzy nosili niemieckie mundury i mówili niemieckim językiem nastrojały wielu nauczycieli osadników na dźwięk mowy niemieckiej negatywnie do ludności miejscowej” (Musioł, 1960a).

Zmieniająca się sytuacja polityczna w kraju w sposób bezpośredni wpłynęła na pracę szkół dla dorosłych. Od 1947 r. coraz większego znaczenia nabierały kwestie polityczne, przez pryzmat których zaczęto oceniać pracę dydaktyczną nauczycieli, a szkołę wykorzystywano do realizacji określonych celów politycznych (Osękowski, 1994). Wzrastała liczba zatrudnianych w szkołach dla dorosłych nauczycieli zaangażowanych politycznie, a niejednokrotnie nie posiadających odpowiedniego wykształcenia ani kwalifikacji zawodowych do prowadzenia zajęć na określonym poziomie kształcenia.

Nauczyciel był inicjatorem działań edukacyjnych i kulturalnych. On wpływał na kształt życia społecznego i kulturalnego lokalnego środowiska. Większość przybyłych na Opolszczyznę czuła się jednak obco w nowym środowisku społecznym, ale swoją pracę traktowała jako misję edukacyjną w tym regionie. Ich praca wywarła istotny wpływ na stabilizację życia społecznego, kształtowanie więzi terytorialnych i poczucia wspólnoty z resztą kraju. Dzięki nim uczniowie dorośli mogli kontynuować edukację na wyższych szczeblach, pozwalającą im na awans społeczny, jak również aktywnie włączali się do życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego powojennej Polski.

Bibliografia

Źródła archiwalne:

1. Archiwum Akt Nowych, zespół: Ministerstwo Ziem Odzyskanych, sygn. B 6656 i 1471.
2. Archiwum Państwowe w Opolu, zespoły: Inspektorat Szkolny w Grodkowie; Powiatowa Rada Narodowa w Opolu, sygn. 3919.
3. Archiwum Państwowe w Katowicach, zespół: Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego w Katowicach, sygn. 412.
4. Dz.U. Ministerstwa Oświaty nr 1 z 24 maja 1945 r. poz. 16.

Opracowania:

1. Filipkowski T. (1978), *Oświata na Warmii i Mazurach w latach 1945–1960*. Warszawa: PWN.
2. Gawlik S., Koniarski H. (1979), *Szkolnictwo ogólnokształcące dla pracujących na Opolszczyźnie w latach 1945–197*. Opole.
3. Gołębiowski J. (1965), *Pierwsze lata władzy ludowej w województwie śląsko-dąbrowskim*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.

4. Jaworski M. (1973) *Na piastowskim szlaku. Działalność Ministerstwa Ziem Odzyskanych w latach 1945–194*. Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej.
5. Kwilecki A. (1969), Szkoła i nauczyciel a Ziemiach Odzyskanych w okresie pionierskim, *Nowa Szkoła*, nr 8–9.
6. Linek B. (1997), *Odniemczanie województwa śląskiego w latach 1945–1950*. Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski.
7. Madajczyk P. (1996), *Przyłączenie Śląska Opolskiego do Polski 1945–1948*. Warszawa: ISP PAN.
8. Michułowicz J. (1964), *Publiczne szkoły powszechne w powiecie opolskim w latach 1945–1948*. Opole: Instytut Śląski.
9. Misztal J. (1984), *Weryfikacja narodowościowa na Śląsku Opolskim 1945–1950*. Opole: Wydawnictwo Instytutu Śląskiego.
10. Musioł T. (1960), Oświata, *Kwartalnik Opolski*, nr 1(21).
11. Musioł T. (1960a), *Nauczyciel w środowisku autochtonicznym na Opolszczyźnie*. Opole: nakład własny.
12. Osękowski Cz. (1994), *Spółczesność Polski Zachodniej i Północnej w latach 1945–1956*. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP im. T. Kotarbińskiego.
13. Rabicki Z. (1974), *Szkoły średnie ogólnokształcące w województwie katowickim w latach 1945–1970*. Katowice.
14. Senft S. (1989), *Sytuacja polskiej ludności rodzimej na Ziemiach Zachodnich i Północnych w latach 1945–1956 (na przykładzie Śląska Opolskiego)*, W: *Polska ludność rodzima na Ziemiach Zachodnich i Północnych po II wojnie światowej. Materiały z sympozjum naukowego w Instytucie Śląskim w Opolu w dniu 25 listopada 1988 r.* pod red. R. Rauzińskiego i S. Senfta, Opole: Instytut Śląski.
15. Skarbek P. (1986), *Rozwój szkół szczebli średnich na Ziemi Prudnickiej w latach 1945–1970*. Prudnik: nakład własny.
16. Skarbek P. (1973), *Państwowe Liceum Ogólnokształcące im. A. Mickiewicza w Prudniku 1945–1970*, Prudnik.
17. Strauchold G. (2001), *Autochtoni polscy, niemieccy czy...Od nacjonalizmu do komunizmu (1945–1949)*, Toruń.
18. Tomczyk D. (1989), *Śląsk Opolski – 1945. Militarne i polityczne problemy okresu wyzwolenia*. Opole.
19. Wroczyński R. (1966), *Oświata dorosłych*, W: Suchodolski B. (red.). *Osiągnięcia i problemy oświaty i wychowania w XX-leciu Polski Ludowej*. Warszawa.
20. Zembaty J. (1970), *Garść wspomnień z mojej pracy na Opolszczyźnie*, *Kwartalnik Opolski*, nr 1.

Pioneering work of teachers in the school system for adults in Opole Silesia in the post-war period of 1945–1950

Keywords: education of adults, teachers of adults, schools for adults, Opole Silesia

Abstract: After the end of World War II, the school system designed for the adult was organized from scratch on a mass scale in Opole Region. Literacy as well as re-Polonisation courses were organised, elementary and secondary schools were established. The main role in them was to be played by teachers. The majority of those who were arriving in the Region beginning with 1945 held pedagogical education at

the level of teachers' seminary. Some had completed higher education study courses or even held the PhD degree. However, quite a number of them had no relevant qualifications and therefore encountered many didactic problems in their work with adults. The living conditions for the teachers beginning their professional activity in Opole Region were very hard, which was the reason for a high fluctuation of the personnel. In the pioneer period of the years 1945–1950, the teachers exerted a strong impact on the stabilization of the social life, formation of territorial bonds and the sense of commonwealth of the inhabitants of Opole Region and the rest of the country.

Dane do korespondencji:

Prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak

Uniwersytet Opolski

e-mail: sapia@uni.opole.pl

Józef Kargul

POZAFORMALNA EDUKACJA PRACOWNIKÓW UPOWSZECHNIANIA KULTURY W LATACH 1945–1956

Słowa kluczowe: świetlica, wielofunkcyjny działacz kultury, centralizacja życia kulturalnego, agitator i propagandysta, kolektywizm

Streszczenie: W artykule staram się odpowiedzieć na pytanie: jak – na tle założeń polityki kulturalnej wymienionych w tytule lat – organizowano pozaformalną edukację wspomnianych pracowników? Założenia wyznaczające treść organizowanych form edukacji były publikowane w dokumentach państwowych i partyjnych, artykułowane przez polityków, działaczy oświatowych, publicystów, a także niektórych ówczesnych pracowników nauki. Wspomniane źródła informacji pozwalają na konstrukcję wzoru pracownika upowszechniania kultury, który był podstawą budowy treści i form określonego przedsięwzięcia edukacyjnego najczęściej w postaci kursu. W artykule przedstawiam wzory wspomnianych pracowników, omawiam programy kilku kursów uruchamianych zarówno przez instytucje państwowe, jak i organizacje społeczne, akcentując zmiany zachodzące w tych formach edukacji.

Wstęp

W tym tekście w syntetycznym skrócie będę się starał odpowiedzieć na pytanie: jak – na tle założeń polityki kulturalnej wymienionych w tytule lat – organizowano pozaformalną edukację wspomnianych pracowników? Założenia wyznaczające treść organizowanych form edukacji były publikowane w dokumentach państwowych i partyjnych, artykułowane przez polityków, działaczy oświatowych, publicystów, a także niektórych ówczesnych pracowników nauki. Wspomniane źródła informacji pozwalają na konstrukcję wzoru pracownika upowszechniania kultury, czyli osoby zatrudnionej na stanowisku kierownika lub instruktora określonej placówki czy instytucji – niezależnie od jej stopnia organizacyjnego – który to wzór z kolei był podstawą budowy treści i form określonego przedsięwzięcia edukacyjnego najczęściej w postaci kursu.

Jak powszechnie wiadomo, każdy, kto podejmuje próbę opisu jakiegokolwiek dziedziny życia społeczno-gospodarczego naszego kraju po II wojnie, winien odnotować fakt, że życie społeczno-polityczne i gospodarcze regulowane przez „władzę ludową” we wspomnianych w tytule latach nie przebiegało linearnie. Istnieje bowiem konieczność wyodrębnienia dwóch okresów. Pierwszy obejmujący lata 1945–1948 i drugi od roku 1949 do października 1956.

Pozaformalna edukacja wielofunkcyjnego działacza kultury w latach 1945–1948

Podczas wojny i okupacji hitlerowskiej zginęło wielu działaczy oświatowych będących organizatorami, kierownikami lub pracownikami typowo polskiej instytucji kulturalnej, jaką była świetlica – która się narodziła i rozkwitła w okresie międzywojennym – i innych placówek oświatowo-kulturalnych. Wzrosło więc zapotrzebowanie na takich pracowników spotęgowane przez założenia ustrojowe nowego państwa.

Użyte w Manifestie PKWN sformułowanie „upowszechnienie oświaty i kultury” nałożyło na pracowników oświatowych ważne zadania. Na pierwszy plan wysunęła się likwidacja analfabetyzmu, który szerzył się jeszcze przed wojną, a zwielokrotniony został w okresie okupacji. Następnie władze państwa starały się wyznaczyć bardziej szczegółowe cele działalności określonej – zapożyczonym z języka rosyjskiego terminem – „praca kulturalno-oświatowa”. Praca ta, tak jak ją rozumiano w pierwszym okresie istnienia naszego państwa, winna ukazywać społeczeństwu nowy model kultury socjalistycznej, zaspokajać szeroki zakres potrzeb kulturalnych, spełniać funkcje zastępczą oświaty dorosłych, dawać szerokim masom odpoczynek i rozrywkę. Jednocześnie działalność ta miała być szkołą politycznego myślenia, formą aktywizacji kulturalnej szerokich mas, a tym samym mieć charakter polityczny i propagandowy.

Aby zrealizować owe założone cele, Ministerstwo Informacji i Propagandy (MIP) rozpoczęło edukację kierowników świetlic już od roku 1944, kiedy to w Lublinie zorganizowano pierwsze kursy¹. W końcu listopada 1945 roku powstała centralna Szkoła Kierowników Świetlic podlegająca Wydziałowi Szkolenia Departamentu Polityczno-Wychowawczego MIP. Edukację wspomnianych pracowników realizowano w tej Szkole systemem kursowych do maja 1946 r. W roku 1946 zorganizowano we wszystkich województwach ogółem 22 kursy, na których jak pisało, „przeszkolono 912 osób”². W programie tych czterotygodniowych kursów 17% przeznaczano na zagadnienia ideologiczne, 9% na teoretyczne podstawy pracy kulturalno-oświatowej i 74% na metodykę pracy k-o. Nadto w tej szkole zorganizowano 3 kursy świetlicowe. Jeden był adresowany do działaczy związków zawodowych,

¹ Archiwum Akt Nowych (AAN). Zespół Akt Ministerstwa Informacji i Propagandy (MIP), sygn. 157, dok. nr 2 „Krótki zarys działalności wydziału szkoleniowego od września 1944”. Dokument ten podaje, że MIP organizowało kursy, „na których przeszkolono 1204 osoby”. Kursy takie trwały 3–4 tygodni i były często anonsowane w prasie. Np. czasopismo „Wieś” z 1944 roku, nr 3 pisze: „W poniedziałek 23.X.br. rozpocznie się drugi kurs dla kierowników świetlic. Kurs będzie trzy tygodnie i obejmie wykłady polityczne, gospodarcze oraz techniczne z zakresu organizacji bibliotek, kół oświatowych itd., zajęcia praktyczne jak inscenizacje, chóry, taniec ludowy, gry świetlicowe i inne. Kandydatem na kurs może być każdy, kto prowadził już kiedykolwiek świetlicę, lub inną pracę społeczną, albo pragnie się tek pracy poświęcić. Uczestnicy otrzymują nocleg i utrzymanie za opłatą 300 złotych. Należy wziąć ze sobą bieliznę osobista na trzy tygodnie, koc lub kołdrę, poduszkę i prześcieradło. Kandydaci proszeni są o zgłoszenie podań wraz z życiorysem pod adres: Dom Kultury Lublin, ul. Skłodowskiej 2”.

² AAN jw.

drugi do pracowników domów wypoczynkowych i trzeci do działaczy Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Radzieckiej Ślad. W dokumentacji działalność tej szkoły ginie od czerwca 1946 roku.

Z kolei istniejący od roku 1946 Departament Oświaty i Kultury Dorosłych w Ministerstwie Oświaty miał między innymi na celu edukację i nadzór nad kształceniem pracowników kulturalno-oświatowych. Zadanie sprawowania nadzoru przybrało praktyczny wymiar w postaci pisma do działających wówczas 14 organizacji i instytucji, w którym przedstawiono „projekt programu najczęściej stosowanego 6-tygodniowego kursu dla kierowników świetlic wraz z uwagami dotyczącymi organizacji kursu oraz metod realizacji program”³. Natomiast praktyczną organizację owej edukacji rozpoczęto od kursów dla podinspektorów (obwodowych) oświaty i kultury dorosłych. Była to sprawa pilna, ponieważ 80% ogółu zatrudnionych na tych stanowiskach po raz pierwszy zetknęło się z pracą kulturalno-oświatową, a 50% nie posiadało wymaganych kwalifikacji (Dziubak, 1947). Projekt programu zawierał 21% zagadnień ideologicznych, 11% teoretycznych podstaw pracy kulturalno-oświatowej, 60% metodyki i organizacji pracy kulturalno-oświatowej oraz 8% zagadnień ogólnokształcących. Analiza treści wspomnianego wyżej projektu programu kursu pozwala wnosić, że jego autorzy wykreowali wzór pracownika instytucji kulturalnych, przypisując mu funkcje: nauczyciela dorosłych, organizatora kursów dla analfabetów, instruktora zespołów artystycznych, bibliotekarza, organizatora wycieczek i innych form aktywności kulturalno-oświatowej. Z kolei umieszczenie w programie 21% zagadnień ideologicznych świadczy o tym, że w uczestnikach starano się wyrobić przekonanie o politycznym i propagandowym charakterze ich pracy mającej na celu „aktywizować społeczeństwo do działania”. W ujęciu tego programu placówka kulturalna jest miejscem wypoczynku i rozrywki, miejscem organizowania kursów dla analfabetów, kół samokształceniowych, pracy bibliotecznej. Władze państwowe w tych początkowych latach aprobowały fakt, że działające przed wojną stowarzyszenia oświatowe o różnym obliczu ideologicznym wznowiły swoją działalność. Nie ingerowały więc ani w treści, ani w formy edukacji pracowników powstających świetlic i domów kultury przez nie uruchamiane.

Na czoło w tej edukacji wysunęło się Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego. Jego działacze w roku 1945 w Centralnym Robotniczym Domu Kultury (CRDK) w Łodzi zorganizowali szereg sześciotygodniowych kursów przygotowujących do pracy we wspomnianych instytucjach. Ich celem było przekazanie uczestnikom podstawowych wiadomości z zakresu metodyki i organizacji pracy kulturalno-oświatowej. Uczestnicy tych kursów charakteryzowali się różnym wiekiem,

³ Między innymi do Zarządu Głównego Towarzystwa Uniwersytetów Robotniczych i Ludowych Ministerstwo Oświaty skierowało w/w pismo o następującej treści: „Ministerstwo Oświaty pragnąc przyjąć z pomocą instytucjom i organizacjom w zakresie szkolenia pracowników świetlicowych opracowało projekt programu najczęściej stosowanego 6-tygodniowego kursu dla kierowników świetlic wraz z uwagami dotyczącymi organizacji kursu oraz metod realizacji programu. Projekt ma służyć jako materiał pomocniczy przy projektowaniu, przeprowadzaniu kursów”. Archiwum Akt Nowych, Zespół Akt TURiL sygn. 96.

niejednolitym stopniem wykształcenia i poziomem intelektualnym. Jedynym warunkiem przyjęcia na kurs była deklaracja o zainteresowaniu pracą kulturalno-oświatową. Program zakładał zdobycie umiejętności zawodowych poprzez ćwiczenia i seminaria przy minimalnej ilości wykładów. Rok później uruchomili Szkołę Aktywu Świetlicowego, w której realizowano 3-miesięczne kursy dla kandydatów na pracowników oraz instruktorów świetlic i domów kultury – stacjonarne oraz wieczorowe dla osób zatrudnionych w tych placówkach na terenie Łodzi. Działacze TUR współpracowali z ówczesnym Ministerstwem Kultury i Sztuki oraz Ministerstwem Informacji i Propagandy i nie podejmowali prac w zakresie kształcenia pracowników kulturalno-oświatowych bez uzgodnienia z władzami państwowymi. Programy tych kursów różniły się pozytywnie od tych, które były organizowane przez MIP i TUR przy CRDK. Przede wszystkim trwały dwukrotnie dłużej. Wprowadzono do programu zagadnienia ogólnokształcące w postaci wybranych zagadnień z języka polskiego, historii i przyrody, i chyba co najważniejsze – wprowadzono egzamin końcowy i dopiero jego zdanie uprawniało do podjęcia pracy w placówkach⁴.

Z kolei działacze Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, organizując kursy dla pracowników własnych placówek i placówek pokrewnej ideologicznie organizacji „Wici”, nie uzgadniali programów tych przedsięwzięć z władzami państwowymi. Organizowano na przykład kursy artystyczno-świetlicowe, które miały na celu przekazanie głównych wiadomości za zakresu pracy kulturalno-oświatowej w świetlicach tego stowarzyszenia. Program nie zawierał zagadnień ideologicznych. Starano się przede wszystkim, aby absolwenci tego kursu zdobyli praktyczne umiejętności w kultywowaniu ludowych tradycji i pielęgnowaniu sztuki ludowej. Stąd program realizowano przede wszystkim w formie zajęć praktycznych przy minimalnej liczbie wykładów, a tematy takie, jak „obrzędy bożonarodzeniowe, zdobnictwo wycinankowe” itp. świadczą o zamiarze utwierdzenia w uczestników przekonania, że kulturę ludową należy zachowywać i kultywować w jej tradycyjnych formach⁵. Na kursie tym przygotowywano do funkcji instruktora zespołów artystycznych i samokształceniowych, organizatora obrzędów ludowych i bibliotekarza. Nie przygotowywano do działań propagandowych zgodnych z rodzącą się polityką kulturalną socjalistycznego państwa. Jak widać kurs ten miał realizować swoisty, nieco odmienny od opisanych wyżej, wzór pracownika.

W tym miejscu należy dodać, że zarówno działacze wszystkich organizacji społeczno-kulturalnych, jak i pracownicy wspomnianych wyżej ministerstw mieli świadomość faktu, że w praktyce w tym początkowym okresie pracownik świetlicy był niejednokrotnie nauczycielem na kursie dla analfabetów, kierownikiem zespołu

⁴ W dokumentacji działalności TUR istnieją protokoły z posiedzeń konferencji mówiące o wspomnianej współpracy. W dniach 10 listopada i 20 grudnia 1947 roku oraz 10 lutego i 25 marca 1948 roku TUR zorganizowało kursy dla pracowników placówek kulturalno-oświatowych podległych związkom zawodowym. Było to ostateczne przedsięwzięcie TUR w zakresie kształcenia pracowników kultury, bowiem kilka tygodni później nastąpiła jego likwidacja. AAN, zespół akt Zarządu Głównego TUR, sygn. 294.

⁵ „Siewba” *Kronika*, 1948, nr 3–4, s. 100–102.

artystycznego, oświatowego, lub czytelniczego, organizatorem rozmaitego rodzaju zajęć świetlicowych i zespołów samokształceniowych, a czasami żarliwym działaczem politycznym. Ten stan rzeczy można nazwać **wielofunkcyjnością tegoż pracownika**, ale zjawisko to nie było zgodne z wyobrażeniami o jego pracy ówczesnych działaczy politycznych. Ci bowiem skłonni byli pracownikom kultury przypisywać coraz większe zadania w dziedzinie propagandy politycznej. Świadczą o tym między innymi wypowiedzi ówczesnego ministra kultury Włodzimierza Sokorskiego, który stwierdził m.in.: „Pragniemy uczynić z pracownika oświatowego węzłową postać na froncie kulturalnym, na froncie walki o nowego człowieka, człowieka świadomie budującego życie własnej klasy, narodu i całej ludzkości walczącej o pokój i sprawiedliwość” (Sokorski, 1948). Ta wypowiedź jest odzwierciedleniem myślenia ideologów partii komunistycznej ówczesnego okresu, którym chodziło przede wszystkim o przekonanie szerokich rzesz robotników i chłopów, a przede wszystkim robotników, że jako „klasa niedawno uciskana i wyzyskiwana przez kapitalistów, spełnia przodującą rolę w budowie socjalizmu”. Wzmociono więc nacisk propagandowy przez decyzje polityczne dotyczące również kultury. Propagandowy wymiar w traktowaniu roli, jaką odgrywać miał – według cytowanej wypowiedzi – pracownik kulturalno-oświatowy i eksponowanie przede wszystkim jego polityczno-wychowawczej funkcji, świadczy o tym, że zakładano, iż wspomniana jego wielofunkcyjność jest zjawiskiem chwilowym. Zdawano sobie jednak sprawę, że społeczeństwo polskie po okresie rygorystycznych zakazów okupanta szukało spontanicznych i dobrowolnych kontaktów międzyludzkich. Zbyt często bowiem w czasach okupacji kontakty społeczne były wynikiem konieczności i przymusu. Szanse możliwości wyrażania przeżyć, doznań i uczuć wynikających z niedawnych wydarzeń dawał właśnie pobyt i uczestnictwo w zajęciach organizowanych przez placówki kulturalne. Stąd ich duża popularność w tym pierwszym powojennym okresie, stąd też gwałtowny rozwój zespołów artystycznych. Charakter działalności kulturalnej i jej oblicze ideologiczne były niejednolite, upowszechnianie były różne treści, w tym także wyraźnie sprzeczne z tymi, o które chodziło komunistom. Stąd też, według ich zdania, zaszła konieczność objęcia kontrolą działalności kulturalno-oświatowej, by – jak wówczas pisano i mówiono – „wylimitować nierządnie wynaturzenia polegające na bezkarnym popisaniu się dzikich zespołów karmiących widzów „Żywotem św. Genowefy”” (Siekierska, 1949, s. 14).

Edukacja pracownika kulturalno-oświatowego jako agitatora i propagandysty w latach 1949–1956

Praktyczny wymiar owej kontroli znalazł wyraz w postaci powołania w roku 1948 Komisji Głównej do Spraw Kultury⁶. Działalność jej polegała w pierwszym rzędzie na negacji większości dotychczas eksponowanych idei kultury, jej

⁶ Komisja ta powołana została uchwałą Rady Ministrów o utworzeniu Komisji Głównej do Spraw Kultury z dnia 27 lipca 1948 r., „Biuletyn Informacyjny” Komisji Głównej do Spraw Kultury”, Warszawa 1949, nr 1.

wartości, i możliwości jej upowszechniania. Praktycznie rzecz biorąc wszystkie formy działalności w tej dziedzinie organizowane przez stowarzyszenia oświatowo-kulturalne zostały zlikwidowane (łącznie z placówkami o długiej tradycji, jak uniwersytety ludowe, domy społeczne, placówki YMCA itp.). Dwa odrębne stowarzyszenia: Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego i Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych połączono w jedno pod nazwą Towarzystwo Uniwersytetów Robotniczych i Ludowych po to, by je zlikwidować w roku 1950. W ich miejsce utworzone zostało jedno pod nazwą Towarzystwo Wiedzy Powszechnej.

Z kolei uchwały V Plenum KC PZPR i V Plenum CRZZ z roku 1949 spowodowały centralizację życia zarówno gospodarczego, jak i kulturalnego. W pracy kulturalno-oświatowej przejawiało się to w bardzo szczegółowych zaleceniach, dotyczących nie tylko upowszechnianych treści, lecz nawet form i metod.

Podstawą kreowania polityki kulturalnej nowego państwa i wytyczania kierunków rozwoju kultury była komunistyczna koncepcja walki z kulturą burżuazyjną i tworzenie nowej socjalistycznej kultury. Kolektywizm jako zasadniczy element ideologii komunistycznej, który miał się urzeczywistniać we wszystkich sferach życia, musiał być prezentowany i propagowany we wszystkich możliwych wytworach kultury. W kwestii upowszechniania kultury przyjęto niemal jednomyślnie zasadę, iż dozwolona jest popularyzacja twórczości ludowej jako wyrażającej ideały klasy robotniczej oraz twórczości narodów ZSRR jako kultury przodującego państwa socjalistycznego. Inne treści i inne wartości kultury miały zostać wyeliminowane i zapomniane, ponieważ stanowiły przeżytki, wytwory odchodzącej i wymierającej burżuazji. Działalność kulturalno-oświatowa miała budzić i pogłębiać społeczną świadomość socjalistyczną, pomagać w przewyżnianiu starego ustroju, propagować wielkie idee socjalistyczne, agitować do wykonywania planów produkcyjnych.

Okres ten wykreował także nowy wzór pracownika kultury. Miał on być propagatorem idei socjalizmu. **Innymi słowy miał być agitatorem i propagandystą**, który przez pogadanki, odczyty oraz wszelkie inne formy aktywności mobilizuje szerokie masy do budowy socjalizmu. Każda bowiem forma pracy kulturalno-oświatowej musiała być przepojona elementami propagandowymi. Nie były od nich wolne ani działania o charakterze oświatowym, ani artystycznym. Te ostatnie przybierały najczęściej charakter brygady artystyczno-agitacyjnej, które miały opracowywać „programy okolicznościowe związane z problemami aktualnymi, lub wybranym zagadnieniem na przykład „Walczy my o wykonanie zobowiązań”, „Demaskujemy amerykański styl życia” i „pseudokulturę imperialistyczną”⁷.

⁷ Rzecz oczywista, że opracowano również instrukcję dotyczącą owych „brygad”: „Brygady składają się z najbardziej uzdolnionych członków zespołu teatralnego, chóru, orkiestry i ewentualnie zespołu tanecznego. W skład brygady wchodzi: 1 konferansjer, 2–3 recytatorów, piosenkarze i instrumentalista. Najbardziej stosownym instrumentem jest akordeon. Mogą być również skrzypce, mandolina a nawet harmonijka ustna”. Jest to cytat z broszury pt.: *Upowszechnianie kultury i sztuki oraz organizowanie rozrywki i wypoczynku*, Warszawa 1954, s. 19. Wyd. CRZZ.

Próbując prześledzić, w jakim zakresie poszczególne formy edukacji pozaformalnej przygotowywały do realizacji wspomnianych wyżej zadań, można zauważyć, że ich organizatorami były trzy podmioty, a mianowicie: Ministerstwo Oświaty, Ministerstwo Kultury i Sztuki oraz Centralna Rada Związków Zawodowych. Pod koniec sierpnia 1949 roku na mocy zarządzenia Ministra Oświaty powołane zostały w ośmiu miejscowościach Państwowe Ośrodki Szkolenia Pracowników i Kierowników świetlic⁸. Organizowano w nich pięciomiesięczne kursy dla osób zatrudnionych w placówkach kulturalno-oświatowych. Warunkiem przyjęcia było ukończenie 20 lat, szkoły podstawowej i wykazanie się pracą w świetlicy. Celem było przygotowanie „fachowców do pracy związanej z prowadzeniem i kontrolowaniem terenowych placówek upowszechniania oświaty i kultury i masowych organizacji społecznych oraz wychowanie świadomych swych obowiązków obywateli państwa o ustroju socjalistycznym i zamiłowanych w swoim zawodzie pracowników”⁹. Na program tych kursów złożyły się w 24% teoretyczne podstawy pracy kulturalno-oświatowej, 35% metodyka i organizacja pracy kulturalno-oświatowej, w tym metodyka prowadzenia zespołów artystycznych, 20% zagadnienia ideologiczne i 21% zagadnienia ogólnokształcące. Stosunkowo duża liczba godzin przeznaczonych na zagadnienia ideologiczne mogłaby sugerować, że będą omawiane zagadnienia mające zrealizować wyżej sformułowany drugi cel. Dział ten jednak obejmował zbyt szeroki zakres treści, a mianowicie: „podstawowe zagadnienia z dziedziny nauk przyrodniczych, podstawowe zagadnienia z ekonomii, wiadomości o świecie współczesnym oraz dzieje rozwoju społecznego”. Tak sformułowane tematy wprawdzie dopuszczają omawianie wspomnianego zadania pracy kulturalno-oświatowej, ale ich wyraźnie nie stawiają. Precyzyjniej sformułowano te problemy w dziale zatytułowanym *Zagadnienia ogólnooświatowe*, w którym umieszczono omówienie takich kwestii, jak: „polityka oświatowa PRL, kształtowanie światopoglądu socjalistycznego w procesie wychowania dorosłych”.

W programie brak sformułowań świadczących o tym, by postrzegać pracownika kultury jako agitatora zagrzewającego do walki o socjalizm, do walki z naporem wrogich ideologii itp., o których pisałem wyżej. Można więc sformułować wniosek, że kształcenie wspomnianych pracowników w ośrodkach Ministerstwa Oświaty nie w pełni realizowało zadania polityki kulturalnej. Do zmian programu kursów nie doszło i po niespełna dwu latach owe ośrodki zlikwidowano. Ich likwidacja w roku 1952 była jednocześnie aktem całkowitego odsunięcia się Ministerstwa Oświaty od kształcenia pracowników kultury¹⁰.

W celu rozwiązania problemu kształcenia kadr pracowników kultury w Ministerstwie Kultury i Sztuki powstał zamysł utworzenia Centralnej Szkoły

⁸ Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty 1949. Wspomniane zarządzenie mówi: „Zadania swoje ośrodki będą realizowały poprzez organizowanie długoterminowych kursów, konferencji zjazdów pracowników oświatowych. Okres nauki na kursach długoterminowych trwa w zasadzie jeden rok. (Wyjątkowo 5 miesięcy)”. Jednak ten wyjątek stał się regułą.

⁹ Por. Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 20 sierpnia 1949 r.

¹⁰ Zarządzenie Ministra oświaty z dnia 19 czerwca 1952.

Pracowników Kulturalno-Oświatowych. Jej założenia były referowane na konferencji w październiku 1948 roku z udziałem przedstawicieli: Prezydium Rady Ministrów, KC PPR, Ministerstwa Oświaty, ZNP, Związku Samopomocy Chłopskiej, Ligi Kobiet. A sprawa była pilna, bowiem można było obserwować zjawisko odchodzenia i odsuwania od pracy kulturalno-oświatowej wielu przygotowanych działaczy. Na ich miejsce przychodzili ludzie często niedojrzali, niewykształceni, nie zorientowani w sposobach pracy oświatowej z dorosłymi.

Przedstawiciele MKiS konieczność powołania takiej szkoły uzasadniali niedostatecznym przygotowaniem zawodowym dotychczasowych pracowników kulturalno-oświatowych, którzy rekrutowali się albo z przeciążonych pracą nauczycieli, albo z „apolitycznych działaczy przedwojennych, albo często z niewyrobytych ideologicznie aktywistów pochodzenia robotniczego i chłopskiego”. Wedle zdania ówczesnych urzędników MKiS, właśnie taka szkoła mogłaby wykształcić odpowiednie kadry. Przyjmowano by do niej kandydatów o „właściwej postawie ideologicznej pochodzenia robotniczego lub chłopskiego z odpowiednimi kwalifikacjami naukowymi”. Postulowano, by okres nauki trwał nie krócej niż rok, bowiem w krótszym czasie „trudno zamknąć pewien materiał naukowy”¹¹. Uczestnicy tej konferencji podjęli uchwałę o organizacji takiej szkoły, Minister Kultury i Sztuki wydał stosowne zarządzenie, opracowano ramowy program, ale projekt nie został zrealizowany, ponieważ MKiS stworzyło inną koncepcję kształcenia kadr¹². Zamiast takiej szkoły uruchomiono dwa ośrodki szkoleniowe w Otwocku Wielkim, w którym zamierzano kształcić instruktorów różnych dziedzin zespołów artystycznych i w Jadwisinie, w którym rozpoczęto kształcenie pracowników świetlic systemem kursowym, które trwały od 30 do 52 dni.

Struktura programu tych kursów zarówno „dla kierowników świetlic gminnych”, jak i dla „czynnych a nie przeszkolonych kierowników świetlic” czy „czynnych raz przeszkolonych kierowników świetlic” była podobna. Różniła się w poręczach czasu przeznaczanego na realizację określonych zagadnień. I tak w każdym programie wyodrębniono zagadnienia ideologiczne i polityczne, problematykę metodyki i organizacji pracy kulturalno-oświatowej, oraz zagadnienia ogólnokształcące¹³.

A oto konkretny przykład. Program kursu dla czynnych, a nie przeszkolonych kierowników świetlic obejmował: 15% zagadnień ideologicznych i politycznych, 5% teoretycznych podstaw pracy kulturalno-oświatowej, 56% metodyki i organizacji pracy kulturalno-oświatowej i 24% zagadnień ogólnokształcących. Celem kursu było: rozszerzenie wiadomości ogólnych, politycznych i fachowych kierowników świetlic, „właściwe ustawienie” ich w pracy kulturalno-oświatowej na wsi w powiązaniu z zagadnieniami i gospodarczymi kraju, wdrożenie do pracy

¹¹ Cytaty pochodzą z protokołu wspomnianej konferencji. Archiwum MKiS, sygn. 35/21.

¹² Dz.Urz. MKiS nr z dnia 1 czerwca 1949. „Zarządzenie Ministra Kultury i Sztuki z dnia 2 stycznia 1949 roku w sprawie utworzenia Centralnej Szkoły Pracowników Kulturalno-Społecznych w Jadwisinie.

¹³ Programy tych kursów znajdowały się w istniejącym przez pewien czas przy MKiS Archiwum. Zespół akt sygn. 345/21 oraz zespół akt Departamentu Pracy Kulturalno-Oświatowej i Bibliotek.

samokształceniowej po ukończeniu kursu. Z programu wynika, że szczególny nacisk położono na traktowanie pracy kulturalno-oświatowej jako instrumentu przebudowy świadomości mas chłopskich. Stąd wiele miejsca przeznaczono na zagadnienia ściśle rolnicze. W programie znajdują się takie sformułowania, jak: „uprawa podstawowych roślin przemysłowych – buraka cukrowego, rzepaku, lnu i kopni, podniesienie żyzności gleby przez odpowiednie nawożenie, znaczenie znaczenia doboru materiału siewnego” itp. Starano się, by uczestników przekonać, że praca kulturalno-oświatowa ma pomóc w przezwyciężaniu starego ustroju, stąd w programie umieszczono zajęcia przeznaczone na omówienie zagadnień pod nazwą „walka o socjalistyczną wieś, w których wykazuje się wyższość gospodarki socjalistycznej nad kapitalistyczną”. Nie pomijano również propagandowej i agitacyjnej roli pracownika kulturalno-oświatowego, co znajduje wyraz w umieszczeniu zagadnień tak zwanej pracy masowo-politycznej. Miał on mobilizować uczestników zajęć świetlicowych do walki o lepsze wyniki produkcyjne. Podkreślano zadanie włączania się do: „akcji omłotowej, skupu zboża, siewów, wykopków” oraz akcentowano, że praca kulturalno-oświatowa winna popularyzować święta państwowe i obchody rocznicowe.

Aby przygotować kursanta do pełnienia funkcji agitatora i propagandysty, podczas zajęć omawiano zagadnienia organizacji brygad artystyczno-agitacyjnych, metodyki wygłaszania pogadank, gawęd, odczytów, redagowania błyskawic, gazetki ściennych. Nie pomijano podkreślania roli aktywisty przez pracownika świetlic organizującego masówki, akademie, wieczornice, poświęcone rocznicom historycznym i wydarzeniom politycznym lub gospodarczym. Starano się również zorientować uczestników w problematyce „wychowania socjalistycznego”, stąd takie zagadnienia, jak: „ideał socjalistycznego wychowania, zasady kolektywnego stylu pracy, socjalistyczna dyscyplina pracy”. Z punktu widzenia zadań, by na kursie przygotować się do pełnienia wspomnianej wyżej funkcji program można ocenić pozytywnie. Mniej korzystnie przedstawia się ten kurs w konfrontacji z zasadami pedagogicznymi. Uczestnicy stanowili różnorodną grupę pod względem wieku, wykształcenia, poziomu intelektualnego, a nawet zainteresowań, dlatego rodzi wątpliwość, czy istotnie wykształcono na tym kursie agitatora i propagandystę. Zwłaszcza że kandydaci nie zawsze mieli zamiar pracować w świetlicy. Byli to tak zwani aktywiści organizacyjni, często z pracą kulturalno-oświatową niemający nic wspólnego. Na przykład na jednym kursie w Jadwisinie dla kierowników świetlic ponad 20% uczestników stanowili krawcy, szewcy, tokarze, ślusarze, kierowcy, stolarze¹⁴.

Z chwilą likwidacji Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego związku zawodowe straciły partnera do współpracy w kształceniu pracowników placówek kulturalno-oświatowych, których w zakładach pracy była niebagatelna ilość. Ponieważ w myśl ustaleń Centralnej Rady Związków Zawodowych każdy większy zakład pracy był zobowiązany do prowadzenia domu kultury, a mniejszy świetlicy zakładowej, ich dyrekcje były zobowiązane do delegowania na „szkolenie” wytypowanych

¹⁴ Archiwum MKIS, Departament Pracy Kulturalno-Oświatowej i Bibliotek, dok. pt.: *analiza rekrutacji na kursy w Jadwisinie*.

pracowników. CRZZ prowadziła szereg szkół dla działaczy związkowych, postanowiła jedną z nich wyspecjalizować i przeznaczyć wyłącznie na kształcenie pracowników kultury. Była to Krakowska Szkoła WKZZ, która swą działalność rozpoczęła w styczniu 1949 r. Od tej pory szkoła zorganizowała kilkanaście kursów dla różnych grup pracowników kulturalno-oświatowych. A oto fragmenty programu jednego z trzymiesięcznych kursów dla kierowników świetlic zakładowych i instruktorów domów kultury lub kandydatów na te stanowiska, który zawierał 20% zagadnień ideologicznych, 10% zagadnień pracy związków zawodowych i 70% metodyki i organizacji pracy kulturalno-oświatowej¹⁵. Pominięto zagadnienia teoretycznych podstaw tej pracy. Wedle autorów programu, praca kulturalno-oświatowa miała prowadzić walkę z „wrogą i reakcyjną propagandą, demaskować wrogą działalność i uzbrajać ideologicznie do walki z wrogiem”. Traktowano ją również jako czynnik podnoszący wydajność pracy produkcyjnej stwierdzając, że: „miarą wyników pracy świetlicy jest wykonywanie planów produkcyjnych oraz poziom polityczny i ideologiczny załogi”. Starano się, by uczestnicy traktowali swą działalność jako środek „przekształcania narodu polskiego w naród socjalistyczny, szerzenia wiedzy marksistowsko-leninowskiej, kształtowania w masach naukowego poglądu na świat”. Treść programu wskazuje więc, że starano się, by uczestnik kursu pojmował zadania pracy kulturalno-oświatowej zgodnie z polityką kulturalną tego okresu. Przygotowywano więc kursantów do propagowania idei socjalistycznych załóg robotniczych poprzez wygłaszanie pogadarek, organizowanie przeglądów wydarzeń politycznych, popularyzowanie osiągnięć i doświadczeń ZSRR. Starano się, aby absolwent kursu umiał stosować formy agitacji pogładowej, organizować zespoły agitacyjno-artystyczne tworzące ekipy łączności miasta ze wsią, które miały pogłębiać sojusz robotniczo-chłopski. Przygotowywano go również do organizowania form wypoczynku i rozrywki dla załóg zakładów pracy – wycieczek, wieczornic, turniejów, konkursów, jednocześnie wskazując ich rolę polityczno-wychowawczą.

Podsumowanie

Na rezultaty tak pojmowanej działalności kulturalno-oświatowej nie trzeba było długo czekać. Już bowiem w połowie lat pięćdziesiątych świetlice, które jeszcze kilka lat temu tętniły życiem, opustoszały, sama nazwa „świetlica” stała się synonimem nudy i prymitywizmu, a potoczna nazwa pracownika świetlicy „kao-wiec” rodziła negatywne skojarzenia i stała się jedynie źródłem złośliwych anegdot. Sytuacja zaczęła się zmieniać po październiku 1956 r. Ale to już inna historia.

Bibliografia

1. Brodziak S. (1953), Świetlice wiejskie ważnym czynnikiem socjalistycznej przebudowy wsi. *Kultura i Życie*, nr 22 (Tygodniowy dodatek „Sztandaru Ludu”).

¹⁵ Program udostępniła mi Maria Kowalczykowa.

2. Cyrankiewicz J. (1949), Zadania masowych organizacji społecznych w ofensywie kulturalnej. W: *Biuletyn Informacyjny Komisji Głównej do Spraw Kultury*. Warszawa.
3. *Cztery lata działalności kulturalno-oświatowej w związkach zawodowych*. (1949), Warszawa: Wydawnictwo: Komitet Centralny Związków Zawodowych (Brak autora).
4. Dziubak S. (1947), Kształcenie i dokształcanie pracowników i działaczy w pracach Ministerstwa Oświaty, *Oświata i Kultura*, nr 7–8.
5. Dziubak S. (1948), Kształcenie pracowników oświaty dorosłych. *Oświata i Kultura*, nr 5–6.
6. Kargul J. (1973), *Kształcenie pracowników upowszechniania kultury w Polsce Ludowej*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury.
7. Kargul J. (2012), *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*. Warszawa: PWN.
8. Kądziański J. (1964), *O problemie modelu rewolucji kulturalnej*. Warszawa: PWN.
9. Korpała J. (1945), Zagadnienie kształcenia pracowników oświatowych. *Oświata i Kultura*, nr 1–2.
10. Kowalczyk M. (1950), Masowe szkolenie związkowego aktywu kulturalno-oświatowego. *Biuletyn CRZZ*, nr 8–9.
11. Kowalczyk M. (1957), Wyniki próbnych badań ankietowych wśród pracowników kulturalno-oświatowych. *Oświata Dorosłych*, nr 4.
12. Siekierska J. (1949), O pracach Komisji Głównej do Spraw Kultury. *Biuletyn Informacyjny*, nr 1, Warszawa: Komisja Główna do Spraw Kultury.
13. Sokorski W. (1948), W obliczu nowych zadań pracy kulturalno-oświatowej. *Kuźnica*, nr 45.
14. Wojciechowski K. (1948), Działalność kulturalno-oświatowa wśród dorosłych. *Przeгляд Socjalistyczny*, nr 6.
15. Wojciechowski K. (1959), Sylwetka pracownika kulturalno-oświatowego. *Kultura i Życie*, nr 3.

Non-formal education of culture promotion workers between 1945 and 1956

Keywords: community centre, multifunctional culture worker, centralisation of cultural life, agitator and propagandist, collectivism

Abstract: In the article, I explore the organisation of non-formal education of who were known as culture promotion workers against the backdrop of cultural policy frameworks between 1945 and 1956. The policy guidelines that determined the content of organised education forms were published in the national and party policy documents as well as voiced by politicians, education activists and journalists. Based on these documents, we can trace back the model of the workers and forms of individual educational undertakings, usually courses. I depict such worker models, discuss the syllabuses of selected courses launched both by state institutions and by social organisations, stressing the changes taking place in these forms of education.

Dane do korespondencji:

Prof. zw. dr hab. Józef Kargul

Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka

Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach

e-mail: jozef.kargul@dsw.edu.pl

Ryszard Kałużny

KSZTAŁCENIE KADRY DYDAKTYCZNEJ WYŻSZYCH SZKÓŁ OFICERSKICH W LATACH 1967–1980

Słowa kluczowe: kształcenie, dokształcanie, kadra dydaktyczna, kadra naukowo-dydaktyczna, wyższe szkoły oficerskie, wojskowy nauczyciel akademicki.

Streszczenie: Autor w artykule podejmuje kwestie dotyczące przekształcenia w 1967 r. szkół oficerskich w wyższe szkoły oficerskie. Na podstawie analizy źródeł archiwalnych, literatury przedmiotu oraz własnej refleksji opisuje kryteria dotyczące wyznaczania kandydatów na stanowiska nauczycieli akademickich w nowo utworzonych wojskowych uczelniach zawodowych. Zwraca uwagę na kształcenie doskonalące, a w szczególności na kształcenie pedagogiczne kadry dydaktycznej, podejmuje również próbę uzasadnienia konieczności owego kształcenia. Wskazuje także na proces rozwoju naukowego nauczycieli akademickich, w tym wojskowych nauczycieli akademickich, dostrzega i interpretuje mankamenty tego procesu.

Wprowadzenie

W Polsce od początku lat sześćdziesiątych poprzedniego wieku prowadzono prace studyjne nad całościowym pakietem spraw dotyczących systemu obronnego, będącego gwarantem wewnętrznego i zewnętrznego bezpieczeństwa państwa. Swój pełny kształt przybrał on w ustawie z 1967 r., o powszechnym obowiązku obrony Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (Ustawa ... 1967). Ujęto w niej podstawowe zagadnienia dotyczące obronności kraju, określając zadania dla sił zbrojnych, instytucji państwowych, podmiotów gospodarczych, organizacji paramilitarnych oraz wszystkich obywateli uznanych za zdolnych do obrony kraju.

Ustawa wprowadziła też zmiany w zakresie prawnych uregulowań odnośnie wojskowej służby żołnierzy zawodowych. Tę grupę żołnierzy podzielono na trzy korpusy osobowe: oficerów, chorążych i podoficerów (Ustawa ... 1967). W celu kształcenia kadry zawodowej utworzono trzy podstawowe rodzaje szkół wojskowych: wyższe szkoły oficerskie – kształcące oficerów na poziomie wyższych studiów zawodowych, szkoły chorążych – kształcące żołnierzy zawodowych na poziomie średniej szkoły technicznej oraz podoficerskie szkoły wojskowe o charakterze zasadniczych szkół zawodowych – przygotowujące żołnierzy do

objęcia stanowisk przewidzianych dla podoficerów zawodowych (Lenik, Urbańska 1974).

Wyższe szkoły oficerskie zostały utworzone w wyniku rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 23 marca 1967 r. (Rozporządzenie ... 1967). Powstały one w rezultacie przekształcenia funkcjonujących szkół oficerskich, a działalność w nowej strukturze rozpoczęły 1 października 1967 r¹. Należy podkreślić, że wstępne prace studyjne nad przekształceniem istniejących szkół oficerskich w wyższe szkoły zawodowe podjęto już w 1962 r. (Kałużny 2005). Natomiast prawną podstawę do ich przekształcenia stanowiła ustawa z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym (Ustawa ... 1965). W ustawie określono między innymi zadania dla wyższych szkół oficerskich – aktywne uczestnictwo w umacnianiu siły obronnej Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej przez kształcenie kadr oficerskich, prowadzenie badań naukowych, rozwijanie i pielęgnowanie kultury narodowej oraz współdziałanie w rozwoju postępu technicznego. Wyższe szkoły oficerskie miały gwarantować swoim absolwentom, oprócz stopnia oficerskiego, również odpowiednie przygotowanie inżynierskie potwierdzone dyplomem ukończenia wyższych studiów zawodowych.

Zgodnie z założeniami organizacyjnymi i programowymi wyższych szkół oficerskich, główny ciężar odpowiedzialności za realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych i naukowo-badawczych spoczywał na wojskowych nauczycielach akademickich. W znacznie mniejszym stopniu zaś na pracownikach cywilnych zatrudnionych na stanowiskach nauczycieli akademickich. Wyższe szkoły oficerskie z chwilą ich powołania borykały się z niedoborem wykwalifikowanej kadry dydaktycznej, tym samym nie spełniały w pełnym zakresie wymogów kształcenia studentów (podchorążych) na poziomie wyższych studiów zawodowych.

W niniejszych rozważaniach podejmuję próbę udzielenia odpowiedzi na pytania: Jakie kryteria obowiązywały przy doborze i wyznaczaniu kandydatów na stanowiska nauczycieli akademickich (wojskowych i cywilnych)? W jaki sposób oraz przy pomocy jakich form organizowano proces kształcenia i doskonalenia pedagogicznego kadr nauczycielskich? Jaką politykę preferowano w zakresie rozwoju naukowego nauczycieli akademickich?

¹ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 23 marca 1967 r. stwarzało prawną możliwość do utworzenia dwunastu wyższych szkół oficerskich na bazie dotychczas istniejących szkół oficerskich. Jednak z dniem 1 października 1967 r. działalność w nowej strukturze rozpoczęło osiem uczelni, w tym: Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Zmechanizowanych, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Pancernych, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Rakietowych i Artylerii, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Obrony Przeciwlotniczej, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Inżynieryjnych, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Łączności, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Chemicznych, Wyższa Oficerska Szkoła Samochodowa. Z dniem 2 stycznia 1968 r. rozpoczęła działalność Wyższa Oficerska Szkoła Lotnicza, a od 1969 r. Wyższa Oficerska Szkoła Radiotechniczna. Dwie szkoły oficerskie, Oficerska Szkoła Techniczno-Lotnicza i Oficerska Szkoła Uzbrojenia, pomimo decyzji RM o ich przekształceniu, nie osiągnęły statusu wyższych szkół wojskowych.

Kryteria dotyczące wyznaczania kandydatów na stanowiska nauczycieli akademickich

Wymagania formalne wobec kandydatów na stanowiska nauczycieli akademickich, a także zadania oraz obowiązki osób na tych stanowiskach wynikały z zapisów ustawy o wyższym szkolnictwie wojskowym (Ustawa ... 1965). W myśl zapisów w tej ustawie, na stanowisko wojskowego nauczyciela akademickiego (WNA) można było wyznaczyć oficera posiadającego kwalifikacje naukowe, pedagogiczne, specjalistyczne, dydaktyczne i inne, odpowiadające kierunkowi naukowemu i ogólnemu w zakresie wyższej szkoły wojskowej. Większe wymagania stawiano, co jest faktem oczywistym, kandydatom na stanowiska naukowe i naukowo-dydaktyczne, zaś wymagania o nieco węższym zakresie kompetencji kandydatom na stanowiska dydaktyczne. I tak, osoby ubiegające się o stanowiska naukowe i naukowo-dydaktyczne w wyższych szkołach oficerskich, oprócz stosownych kwalifikacji (tytułów lub stopni naukowych) powinny były posiadać: zdolność do kształcenia i wychowania słuchaczy oraz młodszej kadry naukowej; osiągnięcia w pracy naukowej lub w pracy zawodowej; odpowiedni dorobek naukowy lub zawodowy; przygotowanie do prowadzenia samodzielnie pracy naukowej i dydaktycznej (Kałużny 2005).

Kandydaci na stanowiska dydaktyczne winni natomiast legitymować się tytułem zawodowym (oficer dyplomowany, magister, magister inżynier lub równorzędny), dającym formalne podstawy do samodzielnego prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz wykazać się: dobrymi wynikami w pracy dydaktyczno-wychowawczej; predyspozycjami do pracy dydaktyczno-wychowawczej i naukowo-badawczej. Należy pamiętać, że ważnym wyznacznikiem wymagalności, w obu przypadkach, były walory etyczno-moralne i pod tym względem miała to być osoba zapewniająca kształcenie oraz wychowanie słuchaczy na świadomych swoich obowiązków i praw obywateli, zwłaszcza zaangażowanych w umacnianie obronności i bezpieczeństwa socjalistycznego państwa (Kałużny 2005). Miernikiem zaś owych walorów etyczno-moralnych była bardzo dobra ocena dotychczasowego przebiegu służby oraz przynależność do PZPR.

W wyższych szkołach oficerskich powszechną zasadą było – przed wyznaczeniem kandydata na stanowisko WNA – skierowanie go do właściwego cyklu przedmiotowego (na okres do sześciu miesięcy) w celu określenia jego przydatności. W okresie tym obejmowano kandydata opieką merytoryczną i metodyczną², wyznaczając na opiekuna – oficera wprowadzającego – najbardziej doświadczonego i najlepiej przygotowanego wojskowego nauczyciela akademickiego. Z reguły

² Kandydat na WNA asystował opiekunowi przy prowadzeniu zajęć, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych. Studiował także specjalistyczną literaturę, analizował program i plany zajęć realizowanych w tym cyklu, opracowywał konspekty do zajęć, które miał prowadzić. Z czasem prowadził zajęcia w uzgodnieniu z opiekunem oraz realizował inne czynności zlecane przez opiekuna. Zwieńczeniem okresu przygotowawczego była opinia opiekuna o przydatności (lub braku predyspozycji) kandydata do wyznaczenia na stanowisko WNA.

wyboru dokonywano spośród oficerów posiadających wyróżniający tytuł „Mistrza Dydaktyki” (Tunkiewicz i in. 1994).

Oficerom wyznaczonym na stanowisko wojskowego nauczyciela akademickiego stawiano również określone warunki odnośnie uzupełnienia kwalifikacji zawodowych, a mianowicie: uczestnictwo w kursach pedagogicznych, w zajęciach metodycznych oraz w innych formach doskonalenia zawodowego – dotyczących dydaktyki szkoły wyższej; ukończenie studiów podyplomowych w zakresie dydaktyki lub pedagogiki albo organizacji i zarządzania procesem dydaktyczno-wychowawczym w okresie (2–3 lata) od wyznaczenia na stanowisko. Niespełnienie tych warunków stanowiło podstawę do zwolnienia WNA z zajmowanego stanowiska. Nauczyciele akademicy zajmujący w wyższych szkołach oficerskich stanowiska naukowe, naukowo-dydaktyczne, zobowiązani byli nie tylko do realizacji procesu dydaktycznego, ale również do prowadzenia badań naukowych. Obowiązek prowadzenia badań naukowych nie dotyczył nauczycieli zajmujących stanowiska dydaktyczne (Kałużny 2005).

Kształcenie doskonalące – pedagogiczne kadry dydaktycznej

Pod pojęciem kształcenia doskonalącego kadry rozumiano kształtowanie cech i umiejętności pożądanych dla wychowawcy i dydaktyka w wyższej szkole oficerskiej. Pod tym określeniem kryło się także doskonalenie umiejętności potrzebnych nauczycielowi akademickiemu do płynnego i zrozumiałego przekazywania wiedzy podchorążym, do kształtowania ich osobowości, pobudzania do twórczego myślenia. W słownictwie charakterystycznym dla szkolnictwa wojskowego w omawianym okresie kształcenie doskonalące określano zamiennie jako „pedagogizację kadry”³. Zdobywanie wiedzy i umiejętności pedagogicznych przez nauczycieli akademickich pomyślane było jako proces ciągły i powszechny, ujednolicony pod względem ogólnych zasad, a zróżnicowany w zakresie celów, treści i metod – w zależności od etapu rozwoju nauczyciela akademickiego i od typu uczelni wojskowej (Bogusz, Dudek 1974a).

Kształcenie pedagogiczne wojskowych nauczycieli akademickich weszło w fazę o priorytetowym znaczeniu i nabrało mocy wówczas, gdy problem przygotowania zawodowego nauczycieli znalazł odbicie w jednej z uchwał VI Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. Stwierdzono w niej, że „[...] nauki pedagogiczne pomagają zarówno nauczycielom w unowocześnianiu ich pracy, jak i władzom oświatowym w diagnozowaniu rozwoju szkolnictwa” (Bogusz, Dudek 1974b, s. 8). Uchwałą tą zobowiązano władze szkół wyższych do podnoszenia jakości kształcenia i wychowania młodej inteligencji poprzez wypełnianie treści nauczania twórczą, celową i skuteczną działalnością całego zespołu pracowników i studentów. W konsekwencji przyjętej partyjnej uchwały, we wszystkich

³ Określenie wprowadzone do słownictwa wojskowego w latach siedemdziesiątych poprzedniego wieku przez Jana Stanisława Bogusza.

uczelniah wprowadzono systematyczne kształcenie pedagogiczne (obowiązkowe dla stażystów i asystentów) metodą kursów o przeciętnym okresie trwania 60 godz. Kadra dydaktyczna ze stopniem lub tytułem naukowym proces doskonalenia pedagogicznego mogła realizować w formie samokształcenia (Ketlińska 1971).

W szkolnictwie wojskowym, wypełniając zalecenia owej uchwały, przystąpiono ze wzmoczoną energią do doksztalcania pedagogicznego, obejmując nim kadre dydaktyczną i dowódczą. Podstawę do realizacji przyjętego celu stanowiły między innymi wytyczne Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego odnośnie podwyższania kwalifikacji pedagogicznych. Zgodnie z tymi zaleceniami, od roku akademickiego 1975/76 wszyscy nauczyciele byli zobowiązani, niezależnie od zajmowanego stanowiska, stopnia i tytułu naukowego, do udziału w studiach lub kursach pedagogicznych (Śmiałek 1989). Doksztalcaniem objęto w pierwszej kolejności – by dać przykład pozostałej kadrze – komendantów szkół i ich zastępców do spraw szkolenia, a w dalszej kolejności kierowników cykli przedmiotowych⁴. Natomiast dla oficerów obejmujących stanowiska dydaktyczne w uczelniach wojskowych organizowano trzymiesięczne (obowiązkowe) kursy pedagogiczno-adaptacyjne. Z kolei dla pracujących już oficerów, nie posiadających przygotowania pedagogicznego, przewidywano udział w dwuletnim studium na Wydziale Pedagogiczno-Psychologicznym Wieczorowego Uniwersytetu Marksizmu-Leninizmu (WUML) organizowanym przez macierzyste uczelnie wojskowe. Istniała również możliwość odbycia takiego kursu na Wydziale Pedagogiczno-Psychologicznym Studium Specjalistycznego, organizowanym przy Ośrodkach Nauk Społecznych i Wojskowych właściwych okręgów wojskowych lub na studiach podyplomowych o kierunku pedagogicznym w Wojskowej Akademii Politycznej (Rakowski 1981).

Na WUML realizowano program kształcenia w wymiarze 280 godz. dydaktycznych. W ramach tych godzin prowadzono wykłady z pedagogiki, dydaktyki, psychologii i socjologii wojskowej, teorii i praktyki wychowania wojskowego oraz z wybranych problemów wiedzy o partii. Należy podkreślić, że do prowadzenia zajęć na WUML zapraszano doświadczonych wojskowych nauczycieli akademickich, jak również pracowników naukowo-dydaktycznych z uczelni cywilnych. Ukończenie Wieczorowego Uniwersytetu Marksizmu-Leninizmu, Studium Specjalistycznego lub studiów podyplomowych o kierunku pedagogicznym stanowiło dla oficerów jeden z podstawowych warunków ubiegania się o uzyskanie tytułu „Mistrza Dydaktyki”, wyznaczenie na wyższe stanowisko służbowe, czy awans na kolejny stopień wojskowy (Rakowski 1981).

W każdym roku akademickim na poszczególne rodzaje studiów kierowano określoną liczbę oficerów. Obowiązywała jednak zasada, że na Zaoczne Podyplomowe Studium Pedagogiki Wojskowej do Wojskowej Akademii Politycznej (WAP) kierowano z reguły oficerów posiadających wyższe wykształcenie

⁴ Kursy pedagogiczne organizowano w Wojskowej Akademii Politycznej, dla komendantów i ich zastępców – siedmioletniowe, a dla kierowników cykli przedmiotowych – dwumiesięczne. Szerzej: (Bogusz, Dudek 1974b).

o kierunku technicznym lub operacyjno-taktycznym. Realizacja treści programowych rozłożona była na dziesięć miesięcy (od 1 października do 15 lipca roku następnego) i obejmowała 1250 godz. dydaktycznych. Z tej puli 234 godz. przeznaczono na zajęcia prowadzone w formie stacjonarnej, 1026 godz. na czynności wykonywane przez słuchaczy w ich miejscu pracy. Na stacjonarną część studium składały się trzy sesje zjazdowe (od 10 do 14 dni każda) oraz sesja egzaminacyjna (2–3 dni). Do egzaminu końcowego mogli przystąpić słuchacze, którzy zaliczyli poszczególne sesje i przedstawili w określonym terminie pisemną pracę kursową (Regulamin ... 1984).

Mając na uwadze nabywanie nauczycielskich sprawności, począwszy od 1976 r. we wszystkich szkołach oficerskich utworzono nieetatowe stanowiska wolontariuszy asystentów, obejmując tą formą doskonalenia pedagogicznego przodujących dowódców pododdziałów szkolnych, którzy wykazywali zainteresowanie oraz posiadali odpowiednie predyspozycje do pracy dydaktycznej (Rakowski 1981). Natomiast w Akademii Sztabu Generalnego oraz w Wojskowej Akademii Technicznej, w trosce o wszechstronne przygotowanie oficerów do zawodu, wprowadzono specjalizację dydaktyczno-naukową dla słuchaczy przewidywanych do pracy w wyższych szkołach oficerskich na stanowiskach dydaktycznych. Także w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Zmechanizowanych w 1982 r. uruchomiono Podyplomowe Studium Pedagogiczne, jako filię Akademii Sztabu Generalnego (Materiały ... 1983).

Potrzeba przygotowania pedagogicznego oficerów zatrudnionych na stanowiskach dydaktycznych była bezdyskusyjna. Specjaliści od polityki kadrowej nie byli jednak w stanie skierować wszystkich oficerów rozpoczynających pracę w wyższych szkołach oficerskich w charakterze nauczyciela na pełne, uzupełniające studia pedagogiczne. Nie można ich było także skazać na samodzielne, obciążone licznymi błędami poszukiwanie właściwych i prawidłowych metod działalności dydaktycznej. Tolerowanie takiej sytuacji byłoby zbyt kosztowne i szkodliwe w sensie społecznym, dla utrzymania odpowiedniego poziomu kształcenia. Zatem wszystkie wyższe szkoły oficerskie – podobnie, jak uczelnie cywilne – wprowadziły systematyczne kształcenie pedagogiczne dla stażystów i asystentów. Z reguły były to 60–75-godzinne kursy o programie dostosowanym do specyfiki danej uczelni, które realizowano równoległe z innymi formami adaptacji oficerów do pracy dydaktycznej, takimi jak uczestnictwo w zajęciach pokazowych, prowadzenie hospitacji, przygotowanie konspektów i pomocy naukowych, asystowanie w czasie konsultacji dla podchorążych itp. Zajęcia na kursach odbywały się od dwóch do trzech razy w tygodniu i każdy oficer skierowany po raz pierwszy do pracy w cyklu przedmiotowym miał obowiązek w nich uczestniczyć. Systematyczne kształcenie nauczycieli w zakresie umiejętności pedagogicznych rozpoczynało się z chwilą objęcia przez nich stanowiska asystenta, a kończyło się przed wszczęciem przewodu habilitacyjnego. W latach 1970–1974 przeszkolono na różnego rodzaju organizowanych kursach pedagogicznych 4694 asystentów, wykładowców

i adiunktów zatrudnionych w uczelniach wojskowych. Merytoryczny nadzór nad procesem „pedagogizacji kadry” w siłach zbrojnych sprawowała wówczas Wojskowa Akademia Polityczna, a poczynania organizacyjne koordynował sekretariat Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego (Bogusz, Dudek 1975).

Jedną z kolejnych form doskonalenia umiejętności pedagogicznych WNA były (i są do dnia dzisiejszego – w nieco innej formie) dni pracy metodycznej organizowane raz w miesiącu, w postaci: odprawy metodycznej (w cyklach, wydziałach, katedrach, zakładach); instruktażu do zajęć; pokazowych zajęć metodycznych; dyskusji metodycznych. Na szczeblu szkoły organizowano natomiast: konferencje szkoleniowo-metodyczne; kursy instruktorsko-metodyczne (przed rozpoczęciem roku akademickiego). Jeszcze inną praktykowaną formą doskonalenia zawodowego kadry dydaktycznej było uczestniczenie obowiązkowe w programowym szkoleniu politycznym, taktycznym, w treningach ogólnowojskowych, w treningach z wychowania fizycznego, w wykładach gościnnych, w zajęciach z języka rosyjskiego, w informacjach politycznych, w ćwiczeniach grupowych, w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych (Pilżys 2002).

System naboru oficerów na stanowiska dydaktyczne do wyższych szkół oficerskich oraz proces ich kształcenia i doskonalenia, jak wynika z prowadzonych rozważań, posiadał wieloraką strukturę organizacyjną. Nie zawsze jednak o wyborze oficera decydowały zainteresowane szkoły wojskowe, będące jednymi z licznych ogniw w rozbudowanej strukturze sił zbrojnych. Do szkół wojskowych często kierowano na wyższe stanowiska dydaktyczne oficerów z jednostek wojskowych o wieloletnim stażu zawodowym. Należy przyznać, że posiadali oni dużą wiedzę specjalistyczną i doświadczenie w dowodzeniu podwładnymi w jednostkach wojskowych (bojowych). Z reguły natomiast ujawniali istotne braki pod względem umiejętności pedagogicznych, szczególnie z zakresu organizowania i prowadzenia działalności naukowo-badawczej, kierowania – nie dowodzenia – zespołami pracowników dydaktycznych. W takich przypadkach tym oficerom proponowano ukończenie kursu z pedagogiki w Wojskowej Akademii Politycznej (Rakowski 1981).

Kształcenie pedagogiczne kadry dydaktycznej – próba uzasadnienia potrzeb

Permanentne podnoszenie kwalifikacji pedagogicznych kadry dydaktycznej przyczyniało się nie tylko do wprowadzania pożądanych zmian w systemie organizacji szkolnictwa wojskowego, było także źródłem doskonalenia procesu dydaktycznego w wyższych szkołach oficerskich. Doksztalcenie pedagogiczne stanowiło również podstawę do tworzenia nowych wzorów działalności dydaktycznej opartych na aktualizowanych treściach programowych. Ułatwiało kadrze dydaktycznej korzystanie w szerszym wymiarze z wkraczającej do wyższych szkół oficerskich nowoczesnej technologii kształcenia (Tomczak i in. 1992).

Podjmując organizacyjny wysiłek kształcenia pedagogicznego oficerów – dydaktyków, wychodzono z założenia, że wzrost poziomu przygotowania pedagogicznego nauczycieli akademickich wzbogaci ich możliwości w zakresie posługiwania się treściami i środkami nauczania, przyczyniając się tym samym do efektywniejszego oddziaływania na słuchaczy. Ponadto za podnoszeniem kwalifikacji pedagogicznych przez kadre dydaktyczną przemawiało przekonanie, że niski poziom owych umiejętności stanowi poważną barierę dla postępu dydaktycznego. Motywacją zaś do podnoszenia kwalifikacji przez kadre dydaktyczną była ogólnie obowiązująca zasada, że o stanowisko wojskowego nauczyciela akademickiego mogli ubiegać się oficerowie, którzy pomyślnie ukończyli kurs pedagogiczny, zdali egzamin kwalifikacyjny i uzyskali pozytywną opinię kierownika danego cyklu przedmiotowego. Z przytoczonych zapisów wynika, że droga do uzyskania miana wojskowego nauczyciela akademickiego była dość długa. Takie postępowanie wobec kadry dydaktycznej było uzasadnione tezą, że każdy nauczyciel wojskowy był nie tylko przekaznikiem określonych treści, ale miał również obowiązek w bardzo subtelny sposób wpływać na słuchaczy, kierować ich samodzielnym zdobywaniem wiedzy, stymulować ich zainteresowania, wspierać w organizowaniu działalności teoretycznej i praktycznej, rozwijać ich zdolności poznawcze – stwarzając ku temu określone sytuacje (Rakowski 1981).

Wojskowi nauczyciele akademicy mieli być nie tylko dobrymi fachowcami w swojej specjalności, ale w równym stopniu doskonałymi pedagogami. Zgodnie z obowiązującymi w szkolnictwie wojskowym wytycznymi mieli nie tylko kształcić słuchaczy (podchorążych), ale ich wychowywać. Zatem wiedza z zakresu nauk pedagogicznych, którą nabyli w trakcie studiów, była niewystarczająca do efektywnego prowadzenia działalności dydaktyczno-wychowawczej. Owe kwestie w szczególności dotyczyły oficerów rozpoczynających pracę na stanowiskach WNA i odnosiły się przede wszystkim do absolwentów uczelni wojskowych o kierunkach technicznych lub dowódczych, którzy nie posiadali przygotowania do pełnienia funkcji wykładowcy.

W uzasadnieniu podjętego na dużą skalę kształcenia pedagogicznego kadry dydaktycznej można się było również spotkać z opiniami: że nauczyciel wojskowy winien być lepiej przygotowany do pracy ze studentami niż nauczyciel z uczelni cywilnej. A to dlatego, że hermetyzacja życia koszarowego w znacznie wyższym stopniu uzależniła intelektualnie podchorążych od nauczyciela, niż miało to miejsce w przypadku studentów z uczelni cywilnej. Faktem jest, że studenci cywilni mieli większe możliwości do minimalizowania wpływu mało wartościowego nauczyciela, o niepełnych kwalifikacjach i umiejętnościach, chociażby przez nieformalne kontakty środowiskowe, przez uchylanie się od mało interesujących wykładów, a nawet przez zmianę kierunku studiów czy uczelni. Poprzez dobrowolność udziału na wykładach akceptowali wiedzę nauczyciela, jego umiejętności przekazu, a także jego postawy wobec studentów i nauczanego przedmiotu. Natomiast możliwości podchorążych w tym względzie były

mocno ograniczone⁵. Podejmowanie jakiegokolwiek krytycznej oceny pracy wykładowcy przez podchorążych było niedopuszczalne, a także tłumione przez presję środowiska wojskowego, nastawionego z reguły na budowanie autorytetu przełożonych (w tym nauczycieli akademickich) przez systematyczne wdrażanie zasad posłuszeństwa i szacunku wobec osób o wyższym stopniu wojskowym, meldowanie się do odpowiedzi i po odpowiedzi, zwracanie się do podchorążych przez „Wy” lub przez „Obywatel podchorąży” itp. Utrzymywanie w uczelni wojskowej określonych rygorów dyscypliny po pewnym okresie nauki nawykowo ograniczało wartościowanie przez podchorążych działalności nauczyciela. Nie sprzyjało rozbudzaniu indywidualnych zainteresowań słuchaczy oraz rozwojowi w sferze psychicznej. Tym ogólnie przyjętym celem dydaktyczno-wychowawczym nie sprzyjało także współzycie w zorganizowanym męskim kolektywie, grupowa nauka własna w salach wykładowych, sztywne i sformalizowane ramy porządku dnia, zuniformowany ubiór i wiele innych czynników charakterystycznych dla życia wojskowo-koszarowego (Bogusz, Dudek 1974a). Z drugiej strony, taka sytuacja – wymuszone zachowanie podchorążych – wpływała na postawę nauczycieli i skłaniała, tych o przeciętnych umiejętnościach do standaryzacji postępowania, do prowadzenia zajęć na poziomie odpowiadającym przeciętnemu słuchaczowi, a więc nie wymagających intelektualnego wysiłku z obu stron.

Argumentem przemawiającym za powszechnym kształceniem kadry nauczycielskiej był również fakt, że w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych istotną przeszkodą na drodze do przejścia szkół na strukturę katedralną były niewystarczające kwalifikacje nauczycieli wojskowych. Na przykład w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Pancernych w roku akademickim 1977/78, a zatem dziesięć lat od zmiany statusu szkoły, na 103 pracujących nauczycieli akademickich tylko 3 posiadało stopień doktora, a 6 nie miało nawet ukończonych studiów I stopnia. Problem ten, w podobnym stopniu, dotyczył pozostałych wyższych szkół oficerskich. Z tych względów kwestie poziomu wykształcenia kadry dydaktycznej były częstym tematem poruszonym na posiedzeniach Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego. Poszukiwano rozwiązań przyspieszających i usprawniających uzyskiwanie przez oficerów – dydaktyków stopni naukowych, gdyż dostrzegano zależność, a mianowicie: im wszechstronniej wykształceni nauczyciele prowadzili zajęcia w szkołach wojskowych, tym lepiej do służby na pierwszych stanowiskach byli przygotowani absolwenci tych szkół (Kałużny 2005).

Uzasadniając obszerny zakres dokształcania oficerów WP, w tym WNA, należy zwrócić uwagę na fakt, że miało ono także na celu kształtowanie socjalistycznych, patriotycznych i ideowych postaw. Miało budować przekonanie kadry oficerskiej o słuszności polityki prowadzonej przez władze państwowe pod

⁵ Dla podchorążych wszystkie zajęcia były obowiązkowe, prawo do zwolnienia podchorążego z zajęć posiadał tylko komendant szkoły lub upoważniony przez niego zastępca.

przewodnictwem PZPR. Wychodzono bowiem z założenia, że każdy oficer ma obowiązek uczestniczenia w rozwoju społeczeństwa socjalistycznego oraz stania w obronie jego zdobyczy. By zatem być godnymi obrońcami tego społeczeństwa i aktywnymi krzewicielami idei marksizmu-leninizmu, ponad 90% oficerów było członkami PZPR.

Rozwój naukowy nauczycieli akademickich

W szkołach oficerskich – tych przekształconych w wyższe szkoły zawodowe, oprócz dokształcania kadry dydaktycznej – zaczęto także poświęcać uwagę kwestiom dotyczącym uzyskiwania przez oficerów stopni naukowych. Oceniając ówczesne przygotowanie szkół oficerskich do pełnienia funkcji uczelni wyższych, należy stwierdzić, że w 1967 r. pod względem wykształcenia kadry dydaktycznej nie spełniały one obowiązujących kryteriów. Przełożeni odpowiedzialni za szkolnictwo wojskowe mieli jednak pełną wiedzę o niekorzystnej sytuacji w tym zakresie. Zdaje się, że z tych względów podjęto decyzję, by w nowo powstałych wyższych szkołach oficerskich okres do pierwszej połowy lat siedemdziesiątych traktowano jako przejściowy.

Wykształcenie kadry dydaktycznej w początkowym okresie funkcjonowania wyższych szkół oficerskich było dość zróżnicowane i zależało od rodzaju uczelni wojskowej. W Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Rakietowych i Artylerii wykształcenie na poziomie studiów drugiego stopnia posiadało 42% oficerów⁶, pozostali legitymowali się dyplomem ukończenia szkoły oficerskiej oraz przeszkoleniem na kursach specjalistycznych (Tomczak i in. 1992). W Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Obrony Przeciwlotniczej 55% kadry dydaktycznej posiadało wykształcenie na poziomie studiów drugiego stopnia (Głośny, Zasadziński 1983). Natomiast w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Chemicznych wskaźnik ten wynosił prawie 74%. Jeden z oficerów w tej uczelni posiadał stopień naukowy doktora (Leosz, Piątek 1995). Najkorzystniej – w porównaniu do innych szkół – sytuacja przedstawiała się w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Inżynieryjnych, gdzie wśród oficerskiej kadry dydaktycznej 89% posiadało wykształcenie wyższe na poziomie drugiego stopnia (Dziaduch 1994).

Wyższe szkoły oficerskie, o czym już wspomiano, od początku ich utworzenia przystąpiły do rozwiązywania problemów dotyczących podnoszenia kwalifikacji naukowych oficerów piastujących stanowiska dydaktyczne. Jednocześnie do nauczania przedmiotów ogólnokształcących i języków obcych zatrudniano pracowników dydaktyczno-naukowych i lektorów z miejscowych uczelni cywilnych. Odmienną kwestię stanowił sektor stanowisk dydaktycznych o specjalnościach techniczno-wojskowych i wojskowych. Tutaj starano się nabrać problemy

⁶ Do grupy oficerów legitymujących się wykształceniem na poziomie studiów drugiego stopnia zaliczano także absolwentów Akademii Sztabu Generalnego posiadających tytuł zawodowy – oficer dyplomowany.

rozwiązywać w nieco inny sposób, a mianowicie oficerów, którzy nie wykazywali zainteresowania uzupełnieniem kwalifikacji do wymaganego poziomu, przenoszono na inne stanowiska – przeważnie poza szkolnictwo. Tych, którzy nabyli uprawnienia do świadczeń emerytalnych, a nie spełniali wymaganych kryteriów, zwalniano z zawodowej służby wojskowej, przenosząc ich do rezerwy. Dla pozostałej kadry dydaktycznej tworzono, w miarę możliwości, dogodne warunki pracy, mobilizując ich w ten sposób do uzupełniania kwalifikacji. Oficerów posiadających wykształcenie na poziomie drugiego stopnia zobowiązano do podejmowania studiów doktoranckich (Brzeziński i in. 1984).

Warunki doksztalcania i rozwoju naukowego stwarzane oficerom – pomimo teoretycznych przesłanek – w praktyce nie zawsze były korzystne i motywujące do wzmoczonego wysiłku. Zależały one w dużej mierze od mądrości przewidywania i prowadzenia polityki kadrowej przez komendantów poszczególnych uczelni wojskowych, ale także od decyzji wyższych przełożonych określających kierunki rozwoju szkolnictwa wojskowego. Na początku lat siedemdziesiątych istniał rzeczywiście dogodny klimat do podnoszenia kwalifikacji, do uzyskiwania stopni naukowych, powodujący wzmoczoną aktywność naukową kadry dydaktycznej. Rozbudzone wówczas aspiracje i nadzieje oficerów, doksztalcających się z myślą o obejmowaniu wyższych stanowisk, nie sprawdziły się jednak do końca. Proponowane od 1974 r. zmiany etatowe w wyższych szkołach oficerskich, mające na celu utworzenie stanowisk adiunktów i asystentów, nie zostały wprowadzone w życie, co w konsekwencji nie pozwoliło na formalne uporządkowanie struktury etatowej (Graczyk 1996). W omawianym okresie, pomimo zapewnień i obietnic, dużo większą wagę przywiązywano do wszelkiego rodzaju uzupełniania kwalifikacji przez kadre, natomiast uzyskiwanie przezeń stopni naukowych odkładano na dalszy plan. Potwierdzeniem owej tezy jest fakt, że znaczna liczba oficerów z grona kadry dydaktycznej przez pięcioletni okres funkcjonowania wyższych szkół oficerskich podniosła swoje kwalifikacje, kończąc studia pierwszego i drugiego stopnia, ale tylko nielicznym udało się uzyskać stopień naukowy doktora (Zob. Główny, Zasadziński 1983; Tomczak i in. 1992).

Biorąc pod uwagę spadek zainteresowania kadry dydaktycznej i wydłużanie czasu uzyskiwania stopni naukowych, podjęto środki zaradcze polegające między innymi na tym, że w akademiach wojskowych oraz w wojskowych instytutach naukowo-badawczych uruchomiono studia doktoranckie dla oficerów i pracowników cywilnych wojska. Jednocześnie określono czas na realizację rozpraw naukowych. Na przygotowanie rozprawy doktorskiej w systemie studiów stacjonarnych przewidziano trzy lata, natomiast w trybie studiów indywidualnych lub zaocznych okres ten przedłużono do lat pięciu. Ponadto o skierowanie na studia doktoranckie mogli ubiegać się nie tylko oficerowie, jak dotychczas, ale również pracownicy cywilni wojska zajmujący stanowiska naukowo-dydaktyczne, naukowo-badawcze i inżynieryjno-techniczne w uczelniach wojskowych. Zgoda na studia doktoranckie wiązała się z zagwarantowaniem korzystnych warunków

do ich kontynuowania (np. obniżone pensum dydaktyczne, płatne urlopy naukowe, przejazdy na koszt wojska). Należy jednak dodać, że w owym czasie taką zgodę z reguły otrzymywali pracownicy zaangażowani w działalność polityczną i to pod warunkiem, że temat dysertacji doktorskiej był przydatny w wojsku i obejmował problematykę ujętą w planach prac nauko-badawczych realizowanych w wyższych szkołach oficerskich. Podobne jak przy rozprawach doktorskich, przewidziano okres (pięć lat) na przygotowanie pracy i przeprowadzenie przewodu habilitacyjnego. Zakładano również, że uzyskanie stopnia doktora powinno nastąpić w przedziale wieku 33–41 lat, a zakończenie przewodu habilitacyjnego w wieku 38–46 lat (Zarządzenie Ministra ... 1971)⁷.

Oficerów pracujących na stanowiskach naukowo-dydaktycznych kierowano również na praktyki, staże naukowe lub zawodowe do jednostek wojskowych lub wojskowych instytutów naukowych. W uzasadnionych przypadkach, na staże i praktyki zawodowe, kierowano także oficerów do cywilnych instytucji naukowych. Celem takich praktyk było odnowienie wiadomości, wzbogacenie doświadczeń, zweryfikowanie wiedzy, doskonalenie umiejętności w zakresie organizacji procesu kształcenia i prowadzenia badań naukowych (Zarządzenie Ministra ... 1973).

Uwzględniając bardziej lub mniej sprzyjające warunki do podnoszenia kwalifikacji naukowych przez oficerską kadre dydaktyczną, można jednoznacznie stwierdzić, że osiągnięto w tym względzie znaczny postęp. Pod koniec lat siedemdziesiątych wykształcenie oficerów – nauczycieli akademickich nie w pełni odpowiadało istniejącym potrzebom, ale w zasadzie wykonano, z pewnym poślizgiem, zadania postawione przed szkołami na okres przejściowy. Praktycznie do końca lat siedemdziesiątych uporano się z problemem obsadzenia stanowisk dydaktycznych oficerami z wykształceniem na poziomie wyższym – w większości legitymowali się oni dyplomem ukończenia studiów drugiego stopnia (Główny, Zasadiński 1983; Brzeziński i in. 1984; Leosz, Piątek 1995). Pomimo wspomnianych już trudności w podnoszeniu kwalifikacji naukowych przez oficerów, w każdej z wyższych szkół oficerskich w 1978 r. na etatach dydaktycznych byli zatrudnieni oficerowie ze stopniami doktora, a w nielicznych również oficerowie legitymujący się stopniem doktora habilitowanego (Materiał na ... 1978).

W latach osiemdziesiątych, w polityce kadrowej uprawianej przez MON, kadre oficerską zobowiązywano do systematycznego podnoszenia kwalifikacji. Z obowiązku tego zwolnieni byli tylko ci oficerowie, którzy przekroczyli pięćdziesiąty rok życia lub w ciągu ostatnich pięciu lat ukończyli studia wyższe, studia podyplomowe lub uzyskali stopień naukowy doktora (Materiały na ... 1981). Pomimo planowania dróg rozwoju naukowego kadry oficerskiej, lata te nie sprzyjały podnoszeniu kwalifikacji, chociażby ze względu na istniejącą sytuację społeczno-polityczną i gospodarczą w kraju. Z jednej strony oficerów – dydaktyków obciążano zadaniami innymi niż wynikało to z pełnionej funkcji, np. udziałem

⁷ W każdym roku liczbę miejsc na studiach doktoranckich w skali wojska określał MON, a szef Departamentu Kadr kwalifikował kandydatów stosownie do liczby miejsc.

w „grupach operacyjnych”, w zespołach kontrolnych, dodatkowymi służbami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Z drugiej strony, realizowana w praktyce polityka kadrowa w dalszym ciągu sprzyjała głównie osobom preferującym określone opcje polityczne i utożsamiającym się z polityką partii. Ponadto dość powszechnym zwyczajem stało się obsadzanie stanowisk dydaktycznych oficerami z jednostek wojskowych, na zasadzie „dosłużenia do emerytury”.

Należy zauważyć, że w latach osiemdziesiątych, w przeciwieństwie do poprzedniego dziesięciolecia, przestał istnieć problem dotyczący kształcenia kadry dydaktycznej na poziomie studiów drugiego stopnia, ale ciągle aktualne i nierozwiązane pozostawały kwestie niewystarczającej liczby oficerów ze stopniami i tytułami naukowymi. Dokonując analizy procesu rozwoju naukowego oficerów, można uznać, że pozytywny przełom – przynajmniej w niektórych wyższych szkołach – nastąpił po roku 1983. Sytuacja pod tym względem wyraźnie jednak zaczęła się poprawiać dopiero na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Równocześnie ze zmianami społeczno-politycznymi zachodzącymi w kraju, także w siłach zbrojnych nastąpiły przewartościowania dotyczące w szczególności sfery kształtowania stosunków międzyludzkich, zasad dowodzenia i kształcenia kadr dydaktycznych i dowódczych. Coraz częściej mówiono o idei humanizacji i demokratyzacji, stopniowo wprowadzając je w obszar działalności wyższych szkół oficerskich (Kałużny 2005).

Podsumowanie

Podsumowując rozważania dotyczące kadry dydaktycznej wyższych szkół oficerskich, jej kształcenia i rozwoju naukowego, należy zauważyć, iż zależały one od wielu czynników. Podniesienie szkół oficerskich do rangi wyższych uczelni zawodowych, w 1967 r., bez odpowiednio wykształconej kadry dydaktycznej nie było dobrym prognostykiem dla stworzenia własnego środowiska naukowego. W pierwszych latach istnienia wyższych szkół oficerskich kadra dydaktyczna (około 50% oficerów posiadało studia II stopnia) uzupełniała wykształcenie, a tylko nieliczni rozpoczynali studia doktoranckie. Zdobywaniu kwalifikacji naukowych przez kadre dydaktyczną nie sprzyjała także hermetyczność wyższych szkół oficerskich jako instytucji wojskowych. Ograniczone kontakty naukowe wojskowych nauczycieli akademickich z nauczycielami uczelni cywilnych nie pozwalały na weryfikowanie posiadanej przez nich wiedzy i poglądów. Do czynników niesprzyjających tworzeniu środowiska naukowego można również zaliczyć niestabilność systemu zarządzania tymi uczelniami, traktowanie wyższych szkół oficerskich pod względem organizacyjno-wojskowym na podobnych warunkach jak jednostki wojskowe, nieczytelne zasady przy wyznaczaniu wojskowych nauczycieli akademickich ze stopniami naukowymi na kierownicze stanowiska w uczelniach. Ponadto powszechna indoktrynacja kadry oficerskiej, ograniczająca między innymi swobodę podejmowania badań naukowych i publikację ich wyników. Są to tylko niektóre z przyczyn wywierających – w analizowanym okresie – niekorzystny wpływ na

podnoszenie kwalifikacji i naukowy rozwój kadry dydaktycznej wyższych szkół oficerskich, ale także na proces i poziom kształcenia podchorążych.

Bibliografia

1. Bogusz J., Dudek L. (1974a), *Zasady pedagogizacji nauczycieli akademickich w wyższych szkołach wojskowych (materiał na Radę Naukową Wyższego Szkolnictwa Wojskowego)*, Wyd. Wojskowej Akademii Politycznej, Warszawa.
2. Bogusz J., Dudek L. (1974b), Problemy pedagogizacji kadry w wyższych szkołach wojskowych, *Myśl Wojskowa*, nr 5, s. 4–18.
3. Bogusz J., Dudek L. (1975), Pedagogizacja nauczycieli akademickich w wyższych szkołach wojskowych, *Zeszyty Naukowe WAP*, nr 3, s. 12–27.
4. Brzeziński S., Majewski R., Witek H. (1984), *Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Zmechanizowanych im. Tadeusza Kościuszki*, Wyd. Wojskowego Instytutu Historycznego, Warszawa.
5. Dziaduch B. (1994), *Powstanie i działalność Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Inżynierskich w latach 1967–1990*, [w:] B. Dziaduch, (red.) *Wyższa Szkoła Oficerska Inżynierii Wojskowej im. gen. Jakuba Jasińskiego we Wrocławiu*, Wyd. Wyższej Szkoły Oficerskiej Inżynierii Wojskowej, Wrocław, s. 104–145.
6. Główny J., Zasadziński J. (1983), *Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Obrony Przeciwlotniczej im. Por. Mieczysława Kalinowskiego*, Wyd. Wojskowego Instytutu Historycznego, Warszawa.
7. Graczyk K. (1996), *Działalność naukowa w wyższych szkołach oficerskich*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa, Niepublikowana rozprawa doktorska.
8. Kałużny R. (2005), *Wyższe szkoły oficerskie wojsk lądowych w Polsce w latach 1967–1997*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
9. Ketlińska Z. (1971), Kształcenie pedagogiczne kadry naukowo-dydaktycznej wyższych uczelni, *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, nr 1, s. 67–81.
10. Lenik E., Urbańska Z. (1974), Zarys dziejów szkolnictwa ludowego Wojska Polskiego, *Zeszyty Naukowe WAP*, nr 81, s. 228–235.
11. Leosz A., Piątek W. (1995), *Z dziejów obrony przeciwlotniczej w Polsce*, Wyd. Wyższej Szkoły Oficerskiej im. Tadeusza Kościuszki, Wrocław.
12. *Materiał na odprawę roczną kierowniczej kadry szkół wojskowych*, WSOWZ 1978, Wrocław, BG AWL.
13. *Materiały na plenarne posiedzenie Rady Naukowej WSOWZ w 1981 r.*, nr 1/81, Wrocław, BG AWL.
14. *Materiały na posiedzenie plenarne Rady Naukowej WSOWZ w 1983 r.*, nr 1 i 2/83, Wrocław 1983, BG AWL.
15. Pilżys J. (2002), *Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Obrony Przeciwlotniczej 1967–1997*, Wyd. Centrum Szkolenia Obrony Przeciwlotniczej im. R. Traugutta, Koszalin.
16. Rakowski J. (1981), *Pedagogizacja kadry dydaktycznej i dowódczej. Doświadczenia i wnioski Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Inżynierskich – materiały do dyskusji na kolegium komendantów WSO*, Wyd. Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Inżynierskich, Wrocław.
17. *Regulamin i program kształcenia Zaocznego Podyplomowego Studium Pedagogiki Wojskowej*, Wyd. Wojskowej Akademii Politycznej, Warszawa 1984.

18. *Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 23 marca 1967 r. w sprawie utworzenia wyższych szkół oficerskich*, Dziennik Ustaw 1967 r. Nr 15, poz. 65.
19. Śmiałek M.J. (1989), *Ustawiczne kształcenie i doskonalenie pedagogiczne wojskowych nauczycieli akademickich*, Wyd. Wyższej Szkoły Oficerskiej im. Stefana Czarnieckiego, Poznań.
20. Tomczak E., Wyszyński K., Ponichtera H. (1992), *Oficerska Szkoła Artylerii w Toruniu. Zarys dziejów*, Oficyna Wydawnicza Troja, Toruń.
21. Tunkiewicz A. i in. (1994), *Kryteria oceny działalności służbowej wojskowego nauczyciela akademickiego*. Wyższa Szkoła Oficerska im. T. Kościuszki, Wrocław. Niepublikowana praca naukowo-badawcza.
22. *Ustawa z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym*, Dziennik Ustaw 1965 r. Nr 14, poz. 102.
23. *Ustawa z dnia 21 listopada 1967 r. o powszechnym obowiązku obrony Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Dziennik Ustaw 1967 r. Nr 44, poz. 220.
24. *Zarządzenie Ministra Obrony Narodowej nr 61/MON z dnia 14 października 1971 r. w sprawie odbywania studiów doktoranckich przez oficerów i pracowników cywilnych*, Dziennik Rozkazów 1971 r. Nr 21, poz. 99.
25. *Zarządzenie Ministra Obrony Narodowej nr 42/MON z dnia 5 maja 1973 r. w sprawie odbywania przez oficerów praktyk i staży naukowych lub zawodowych*, Dziennik Rozkazów 1973 r. Nr 13, poz. 63.

Training of military academies teaching staff in the years 1967–1980

Keywords: education, training, teaching staff, research and teaching staff, military academies, military academic teacher.

Abstract: In the article, the author deals with issues concerning the transformation of officer schools into military academies in 1967. On the basis of the analysis of archival sources, the literature of the subject and his own reflection, he describes the criteria for appointing candidates for the posts of academic teachers in newly established military vocational academies. He draws attention to training, and in particular to pedagogical education of teaching staff, and also attempts to justify the necessity of this kind of training. He indicates the process of scientific development of academic teachers, including military academic teachers, recognises and interprets the shortcomings of this process.

Dane do korespondencji:

Dr hab. Ryszard Kaluźny, prof. AWL

Akademia Wojsk Lądowych im. gen. Tadeusza Kościuszki, Wydział Zarządzania
51-147 Wrocław, ul. Czajkowskiego 109

e-mail: ryszard_kaluzny@op.pl

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

Agnieszka Domagała-Kręcioch

SPRAWOZDANIE Z MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ *NEW TRENDS AND RESEARCH CHALLENGES IN PEDAGOGY AND ANDRAGOGY – NTRCPA18* (Praga, Czechy, 8 lutego 2018)

W dniu 8 lutego 2018 roku w Uniwersytecie Karola w Pradze odbyła się międzynarodowa konferencja naukowa *New trends and research challenges in pedagogy and andragogy – NTRCPA18* zorganizowana przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Karola w Pradze oraz Instytut Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Partnerami konferencji były następujące jednostki akademickie: Katedra Andragogiki, Uniwersytet Mateja Bela, Bańska Bystrica, Słowacja; Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet w Bitoli, Macedonia; Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej, Uniwersytet w Łodzi, Polska; Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Warszawie, Polska. Patronat naukowy nad konferencją objął Dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Karola w Pradze – prof. Paed Dr. Michal Nedělka, Dr., Česká andragogická společnost, Czech Republic oraz Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Polska.

Celem konferencji było przybliżenie nowych obszarów badawczych w naukach społecznych dotyczących edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych. Konferencja stała się okazją do podzielenia się wynikami badań, zaprezentowania teorii oraz rozwiązań metodologicznych i metodycznych wpisujących się w aktualne nurty nauk społecznych w obszarze uczenia się, nauczania oraz procesów wychowawczych.

W konferencji udział wzięli przedstawiciele kilku akademickich ośrodków krajowych i zagranicznych: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Warszawski, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Warszawski Uniwersytet

Medyczny, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie, Uniwersytet Karola w Pradze, Wrocławski Uniwersytet Przyrodniczy, Uniwersytet Mateja Bela z Bańskiej Bystrzycy, Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu.

Uroczystego otwarcia konferencji i powitania zebranych dokonali dr hab. Jiří Prokop, oraz dr inż. Łukasz Tomczyk.

Pierwszą plenarną część rozpoczął wykładem prof. Jaroslav Veteška, który scharakteryzował rozwój andragogiki w Czechach po 1989 roku. W swojej prezentacji wyszczególnił dwa okresy rozwoju tej nauki: do 1999, kiedy to rozwijała się kultura andragogiczna oraz po 2000 roku. W drugiej części wypowiedzi nakreślił słabe strony i bariery rozwojowe oraz silne strony tej dziedziny akademickiej. Sporo uwagi poświęcił także kwestiom metodycznego przygotowania do pracy z osobą dorosłą.

Pani prof. Zofia Szarota przedstawiła raport z badań dotyczących aktywności społeczno-edukacyjnej oraz sposobów spędzania czasu wolnego przez seniorów na terenie swoich małych ojczyzn. Analiza empiryczna usytuowana została w kontekście teoretycznym: gerontologii krytycznej M. Formosy, uczenia się w perspektywie biograficznej, a także orientacji temporalnej. Diagnozą objęte zostały także środowiska, które prowadzą edukację gerontologiczną.

Część plenarną zamknął wykład prof. Katarzyny Potyrały koncentrujący się wokół kształtowania się koncepcji dotyczących zdrowia i zachowań ryzykownych studentów w świetle informacji upowszechnianych przez nowe media. Przeprowadzone wśród studentów kierunków nauczycielskich badania pozwoliły na opracowanie typologii zachowań ryzykownych wraz z opisem elementów wchodzących w skład ich koncepcji (reprezentacji wiedzy). Wyniki badań przedstawiono w kontekście treści reklam przedstawianych w mediach społecznościowych.

Podsumowaniem każdego wystąpienia była dyskusja, w której głos zabrać mogli wszyscy uczestniczący w sesji. Wśród zebranych gości pojawiły się wypowiedzi dotyczące rozwoju andragogiki w różnych ośrodkach akademickich.

Druga część konferencji przebiegała w dwóch równoległych sesjach panelowych. W sesji I, poświęconej głównie zagadnieniom dzieci i młodzieży, moderatorami byli: dr hab. Jiří Prokop, dr hab. Ludvík Eger i dr Arkadiusz Wąsiński.

Prelegenci poruszali tutaj tematy związane m.in. ze szkolnym funkcjonowaniem podmiotów edukacji. Podejmowane w tym obszarze zagadnienia dotyczyły gotowości szkolnej w opiniach osób zaangażowanych w kształcenie dzieci, kultury szkolnego błędu, dialogu międzykulturowego, jakości życia nauczycieli w kontekście pełnionej roli zawodowej, czy też nowej roli i rozwoju zawodowego nauczyciela. Drugi obszar tematyczny w tej grupie koncentrował się wokół refleksji związanych z uwarunkowaniami społecznymi i socjalnymi życia dzieci i ich rodzin. Zwrócona została uwaga na systemowe podejście do problemów rodziny dziecka z wadą słuchu, wsparcia społecznego uczniów z niepełnosprawnością w klasie szkolnej oraz autokreację w perspektywie wielowymiarowego rodzicielstwa adopcyjnego. Dokonano analizy mikroświatów osób

z upośledzeniem umysłowym oraz funkcjonowania instytucji pomocy społecznej. Poruszono także kwestie kompetencji studentów w zakresie przygotowania do pomagania dziecku zaniedbanemu.

Moderatorami II sesji panelowej byli: prof. Zofia Szarota i dr Marcin Muszyński.

Uczestnicy tej części konferencji swoje rozważania skoncentrowali wokół zagadnień związanych z krytycznymi doświadczeniami takimi, jak: przewlekła choroba, uzależnienie czy osamotnienie spowodowane migracją najbliższych. Część wystąpień poświęconych zostało kwestii dostosowania procesu kształcenia do potrzeb współczesnej młodzieży i dorosłych, a także znaczenia profesjonalnej i amatorskiej aktywności edukacyjnej dorosłych. Odrębny blok stanowiły refleksje dotyczące rozwoju andragogiki w Czechach i na Słowacji, kompetencji andragoga (posiadanych i pożądanых), a także implikacji myśli edukacyjnej Jana Ámossa Komenského i Bogdana Suchodolskiego dla współczesności. Pojawiły się też prezentacje odnoszące się do kwestii prowadzenia badań: aktywności badawczej badacza w zakresie badań jakościowych, a także tworzenia raportów w zakresie różnych obszarów polityki oświatowej.

Każdej sesji towarzyszyła znakomita atmosfera, ożywione dyskusje. Tematyka podjęta w czasie konferencji ukazała szeroki kontekst zmian dokonujących się w zakresie społecznego i edukacyjnego funkcjonowania osób w każdym wieku. Wygłoszone referaty ukażą się w publikacji, do lektury której organizatorzy konferencji już serdecznie zapraszają.

Dane do korespondencji:

Dr Agnieszka Domagała-Kręcioch

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków

e-mail: agnieszka.kręcioch@gmail.com

Mariola Markowska-Plebankiewicz

SPRAWOZDANIE Z X ZAKOPIAŃSKIEJ KONFERENCJI ANDRAGOGICZNEJ

W dniach 17–18 maja 2018 roku odbyła się dziesiąta – jubileuszowa – konferencja z cyklu Zakopiańskich Konferencji Andragogicznych, zorganizowana przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne. Hasło przewodnie brzmiało: *100 lat edukacji dorosłych w Polsce – historyczne i teraźniejsze przestrzenie narracji andragogicznej*. Jak zauważa Agnieszka Stopińska-Pająk: „Dla rozwoju edukacji dorosłych te 100 lat to także niezwykle znaczący okres, w którym miały miejsce ważne wydarzenia, w którym tworzyła się historia zarówno różnych form, instytucji edukacji dorosłych, jak i jej naukowych podstaw, kształtowała się dyscyplina andragogika, tworzyły się andragogiczne ośrodki naukowo-badawcze”. Celem konferencji była teoretyczna refleksja, prezentacja wyników badań oraz wymiana poglądów związanych ze stuletnią obecnością edukacji dorosłych w Polsce. Tegoroczna konferencja podjęła dyskusję nad polską edukacją dorosłych w kontekście przestrzeni pomiędzy przeszłością a teraźniejszością, poddając analizie problemy nurtujące andragogów, pedagogów i gerontologów.

W konferencji tradycyjnie udział wzięli stali bywalcy spotkań zakopiańskich ze wszystkich środowisk akademickich, w których uprawia się andragogikę. Tradycyjnie też przyjechało wielu nowych uczestników, reprezentujących różne środowiska i różne dyscypliny naukowe. Wśród prawie siedemdziesięciu uczestników pojawiło się troje gości z zagranicy.

W pierwszym dniu konferencji uroczystego otwarcia spotkania dokonały w imieniu organizatorów dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK – Prezes Akademickiego Towarzystwa Akademickiego oraz dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, prof. Akademii WSB, Wiceprezes Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, wygłaszając okolicznościowe przemówienia, ale przede wszystkim serdecznie witając licznie przybyłych uczestników. Pierwszą sesję plenarną otworzyła dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, prof. Akademii WSB i prowadziła ją wraz z dr Agnieszką Majewską-Kafarowską. W pierwszej części sesji plenarnej referaty wygłosili: dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, prof. Akademii WSB, prof. dr hab. Józef Półturzycki, prof. dr hab. Tadeusz Aleksander, prof. dr hab. Józef Kargul. Część drugą obrad plenarnych moderowały dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK i dr Monika Sulik. Wygłoszono

cztery referaty. Kolejno wystąpili: Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK, dr hab. Krzysztof Maliszewski, prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik, dr hab. Zofia Szarota, prof. UP.

Po sesji plenarnej obradowano w czterech sekcjach. Sekcję pierwszą opatrzoną hasłem *Uczenie się dorosłych* moderowali dr hab. Ewa Skibińska i dr Mariola Markowska-Plebankiewicz. Wystąpiło w niej dziewięciu prelegentów: dr Martyna Pryszmont-Ciesielska, dr Wojciech Świtalski, dr Elżbieta Woźnicka, dr hab. Danuta Wajsprych, prof. WSB, dr hab. Wojciech Horyń, prof. AWL, dr Piotr Szpakowski, dr Edyta Nieduziak, mgr Przemysław Szczygieł, dr Rozalia Ligus. Sekcja druga pod hasłem *Biografie edukacyjne* moderowana była przez dr hab. Elżbietę Kowalską-Dubas, prof. UŁ i dr Agnieszkę Majewską-Kafarowską. W sekcji tej wygłoszono dziesięć referatów, których tematyka była różnorodna i dotyczyła badań nad wybranymi kontekstami doświadczeń biograficznych osób dorosłych, znajdujących się w różnych sytuacjach życiowych¹. Kolejno wystąpili: dr Agnieszka Majewska-Kafarowska, dr Dorota Ciechanowska, dr Monika Sulik, dr Alicja Szostkiewicz, dr Katarzyna Bieńkowska, dr Mariola Markowska-Plebankiewicz, dr Aleksandra Litawa, mgr Katarzyna Sygulska, mgr Paweł Seroka, dr Emilia Mazurek. Sekcja trzecia pod hasłem *Varia edukacyjne* prowadzona była przez dr hab. Elżbietę Siarkiewicz, prof. DSW i dra Marcina Muszyńskiego. Wygłoszonych zostało pięć referatów, kolejno wystąpili: dr Magdalena Czubak-Koch, dr Małgorzata Oleniacz, dr Arkadiusz Wąsiński, dr Łukasz Michalski, dr Irena Przybylska. Sekcja czwarta pod hasłem *System edukacji dorosłych* moderowana była przez dr hab. Hannę Solarczyk-Szwec, prof. UMK i dra hab. Wojciecha Horynia, prof. AWL. Kolejno wystąpili: dr hab. Jan Saran, prof. WSEI, dr Anna Wawrzonek, dr Tadeusz Kowalewski, dr Ewa Dębska wspólnie z dr Anną Marianowską, dr Marta Sałapata.

W drugim dniu konferencji obrady odbywały się w trzech sekcjach. Sekcja trzecia, prowadzona przez dra hab. Jerzego Semkowa, prof. WSP i dra Krzysztofa Pierścieniaka, kontynuowała hasło z dnia poprzedniego *Varia edukacyjne*. W kontekście tego hasła wygłoszono sześć referatów. Wśród prelegentów znaleźli się: dr Marcin Muszyński, dr Agnieszka Kozerska, dr Agata Chabior, dr Anna Gutowska, mgr Marta Lewandowska, dr Katarzyna Jarosz. W sekcji czwartej *System edukacji dorosłych*, prowadzonej przez dr hab. Danutę Wajsprych, prof. WSP i dr Joannę Wawrzyniak, i wygłoszono pięć referatów, których tematyka zogniskowana była wokół zakresu i form edukacji osób dorosłych w różnych kontekstach i przestrzeniach². Wśród prelegentów znaleźli się: dr Wojciech Kruszelnicki, dr Zuzanna Wojciechowska, dr Anna Sladek, dr Joanna Wawrzyniak, dr Anna Klawusiuc-Zduńczyk. Sekcja piąta *Narracje historyczne* moderowana była przez prof. dr hab.

¹ Wykorzystano informacje przedstawione w sprawozdaniu z sekcji sporządzonego przez dr hab. Elżbietę Kowalską-Dubas, prof. UŁ.

² Opracowano na podstawie sprawozdania z sekcji sporządzonego przez dr hab. Danutę Wajsprych, prof. WSB.

Eleonorę Sapię-Drewniak i dra Tomasza Maliszewskiego. Referaty wygłaszali: dr hab. Elżbieta Siarkiewicz, prof. DSW, dr Aneta Słowik, dr hab. Ryszard Kałużny, Ph.D. Jiri Pavlu, dr Małgorzata Stawiak-Ososińska, mgr Angelika Felska.

Konferencja zakończyła się obradami plenarnymi. Sesję plenarną prowadzili: dr hab. Zofia Szarota, prof. UP oraz dr Artur Fabiś. Wygłoszono cztery referaty. Kolejno wystąpili: prof. dr hab. Ewa Przybylska, prof. dr hab. Anna Landau-Czajka, dr Krzysztof Pierścieniak, dr Tomasz Maliszewski.

Eksplorowane przez referentów problemy i podejmowane zagadnienia okazały się bardzo potrzebnym i wartościowym dyskursem, który w opiniach wielu domaga się dalszych prac. Dziękując za wspólnie spędzony czas i wygłoszone referaty – Panie Prezes i Wiceprezes Akademickiego Towarzystwa Akademickiego: dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK i dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, prof. Akademii WSB, podziękowały uczestnikom za udział w konferencji oraz wygłoszone referaty. Kolejna konferencja z cyklu Zakopiańskich Konferencji Andragogicznych planowana jest za dwa lata.

Dane do korespondencji:

dr Mariola Markowska-Plebankiewicz

e-mail: markowska.mariola@wp.pl

Monika Gromadzka

**SPRAWOZDANIE Z II OGÓLNOPOLSKIEJ
KONFERENCJI NAUKOWEJ
„FILMOWE PSYCHO-TROPY”.
BOHATER I TWÓRCA FILMOWY
(12–13 kwietnia 2018)**

W dniach 12–13 kwietnia 2018 r. w Katowicach odbyła się II Ogólnopolska Konferencja Naukowa „*Filmowe Psycho-Tropy*”: *Bohater i twórca filmowy*. Wydarzenie to zorganizowały wspólnie Uniwersytet Śląski i Wydział Zamiejscowy SWPS Uniwersytetu Humanistycznospołecznego. Konferencja skierowana była do szerokiego grona zainteresowanych: nauczycieli, pedagogów, psychologów, terapeutów oraz przedstawicieli środowiska akademickiego. Organizatorom – jak sami podkreślali w zaproszeniu – zależało na interdyscyplinarności działań naukowych i aplikacyjnym wymiarze rozważań. Obrady i warsztaty odbywały się w siedzibie Wydziału Zamiejscowego SWPS w Katowicach, a towarzyszący konferencji pokaz filmu *The Square* i związana z tym wydarzeniem prelekcja miały miejsce w Centrum Sztuki Filmowej – Kino Kosmos.

Z uwagi na liczne zgłoszenia, a co za tym idzie – bardzo bogaty program, zarówno pierwszego, jak i drugiego dnia obrady rozpoczynały się już o 8.45. W czwartek 12 kwietnia nastąpiło uroczyste otwarcie konferencji przez dr hab. Annę Brytek-Materę, prof. SWPS, prof. dr. hab. Katarzynę Krasoń i dr. hab. Krysytynę Doktorowicz, prof. UŚ. Tuż po krótkim powitaniu uczestników jako pierwsza wykład wygłosiła prof. dr. hab. Katarzyna Krasoń. W wystąpieniu *Rozważni i romantyczni – w konfiguracjach nie tylko międzygalaktycznych* prelegentka przedstawiła na przykładach, w jaki sposób konstruowana jest emocjonalność bohaterów filmowych, tak aby poruszyć widza i umożliwić mu doświadczanie emocji. Następną prelegentką była dr hab. Barbara Mróz, prof. Uniwersytetu Opolskiego – w wystąpieniu *Dlaczego warto być twórczym? Badania psychologiczne wybitnych aktorów polskich* omówiła ona wyniki swoich wieloletnich badań, w których grupę badawczą stanowili wybitni polscy aktorzy. Jeszcze przed przerwą wykład wygłosili przedstawiciele komitetu organizacyjnego i naukowego: dr Agnieszka Skorupa i mgr Michał Broł. W wystąpieniu *Nadmierny optymizm czy realne szanse – o filmie w działaniach profilaktycznych* skoncentrowali się na włączaniu filmów do działań profilaktycznych. Podjęli kwestię efektywności takiego postępowania, jak również

przywołali kilka projektów, w których właśnie do działań profilaktycznych wykorzystywano film.

Po przerwie wznowiono obrady, a pierwszy wykład wygłosił przedstawiciel warszawskiego oddziału SWPS – prof. dr hab. Wiesław Godzic, który mówił o problemie nadmiaru celebrytów oraz zanikania w kulturze i filmach postaci bohatera. W wystąpieniu *Bohater jako celebryta, celebryta jako bohater* skupił się na omówieniu interesujących mechanizmów uheroicznienia celebryty i celebryzacji bohatera. Autorką następnego wystąpienia, zatytułowanego *Terapia w filmie i terapia poprzez film: twórca – bohaterowie – widz*, była prof. dr hab. Agnieszka Ogonowska (UP im. KEN w Krakowie), która omówiła kwestię reprezentacji terapii (jako procesu) w działach filmowych. Przedstawiła szanse i zagrożenia (element edukacji psychologicznej albo „poppsychologia”) związane z obecnością tematu terapii w filmie.

Po podsumowaniu sesji plenarnej i krótkiej przerwie wznowiono obrady, które przeniosły się do mniejszych sekcji. Równocześnie odbywały się spotkania w trzech sekcjach¹, w których łącznie, przez dwa dni, odbyło się 12 sesji.

Pierwszego dnia obrady w sekcjach zakończyły się ok. 18.30, a już o 20.00 w Centrum Sztuki Filmowej – Kino Kosmos rozpoczął się pokaz filmu *The Square* w reżyserii Rubena Östlunda, połączony z dyskusją i wystąpieniem eksperta, dra Mariusza Makowskiego (Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie).

Drugiego dnia, oprócz obrad w sekcjach odbywały się również warsztaty (3 pierwsze rano, a pozostałe po obradach plenarnych) i każdy z uczestników mógł wybrać trzy spośród poniższych tematów:

- *Odkryj w sobie antybohatera. O znajdowaniu wzorców w antywzorcach* – prowadziła mgr Sylwia Wojtysiak;
- *Filmowa lekcja empatii. Jak kształtować postawę empatyczną wśród dzieci i młodzieży poprzez kontakt z dziełem filmowym?* – prowadziła dr Joanna Zabłocka-Skorek;
- *Wytrwałość psychiczna – mistrzowskie strategie polskich twórców filmowych jako pozytywny przykład dla uczniów* – prowadziły Aleksandra Zienowicz-Wielebska i Ewa Serwotka;
- *Twórca i tworzywo, czyli analiza wybranych autotematycznych filmów dokumentalnych zrealizowanych przez studentów reżyserii PWSFTviT w Łodzi* – prowadził Sławomir Kalwinek;
- *Nowe Horyzonty pracy z filmem. Identyfikacja, empatia, narracja* – prowadził Krzysztof Kasprzyk;
- *Jak wykorzystać kino do budowania szczęścia?* – prowadziła mgr Martyna Harland;
- *Od bohatera do lidera – film a kształtowanie postaw* – prowadziły Karolina Giedrys-Majkut i Anna Kawalska;

¹ Psychologiczne tropy w twórczości filmowej; Bohater filmowy w działaniach edukacyjnych, profilaktycznych i terapeutycznych; Wzorce i antywzorce.

- *Być albo nie być Szekspirem* – prowadziła mgr Anna Ratkiewicz-Syrek;
- *Podróż bohatera – czyli jak napisać scenariusz filmowy w 12 krokach* – prowadzili Kamila Ogrodowiak i Paweł Miąsek.

Po obradach w sekcjach, trzech pierwszych warsztatach i krótkiej przerwie uczestnicy konferencji przeszli do auli na prowadzony przez Magdalenę Miśkę-Jackowską (Radio RMF Classic) panel dyskusyjny, w którym wzięli udział: dr hab. Barbara Mróz (UO), reżyserka i członkini Polskiej Akademii Filmowej Anna Jadowska, reżyser, scenarzysta i operator filmowy Mariusz Palej oraz wspomniane wcześniej autorki książki *Psychologia osiągnięć dla twórców filmowych* – Ewa Serwotka i Aleksandra Zienowicz-Wielebska. Rozmawiano o związkach psychologii i twórczości filmowej oraz dzielono się doświadczeniami ze świata filmowego i naukowego. Później przyszedł czas na pytania uczestników konferencji, dotyczące m.in. sposobów na efektywną pracę pisarską czy problemów, z którymi na co dzień borykają się osoby ze świata filmu.

Po panelu dyskusyjnym rozpoczęła się część oficjalnie zamykająca konferencję. Przewodnicząca komitetu organizacyjnego – Patrycja Paczyńska-Jasińska – podziękowała wolontariuszom za pomoc w organizacji wydarzenia, a na kolejną, trzecią już konferencję „Filmowe Psycho-Tropy” zaprosiła przewodnicząca komitetu naukowego – dr Agnieszka Skorupa. Bardzo miłymi niespodziankami były nagrody przyznawane autorom najlepszych wystąpień w poszczególnych sesjach oraz losowanie nagród „dla publiczności”. Tym sympatycznym akcentem oficjalnie zakończyły się obrady w ramach ostatniej sesji plenarnej, ale wcześniej zapisani uczestnicy mogli jeszcze wziąć udział w wybranych przez siebie dwóch warsztatach, które odbyły się po krótkiej przerwie obiadowej.

Zarówno warsztaty, jak i wystąpienia prelegentów umożliwiły uczestnikom konferencji poznanie najnowszych kierunków badań oraz środowiska ludzi zajmujących się analizą i wykorzystaniem filmu w szeroko rozumianym obszarze wsparcia społecznego.

Chciałabym serdecznie pogratulować organizatorom. Tak wspaniałe, inspirowane spotkanie w interdyscyplinarnym gronie nie mogłoby się odbyć bez ich ciężkiej pracy i zaangażowania. Dziękuję!

Dane korespondencyjne:

dr Monika Gromadzka

Katedra Edukacji ustawicznej i Andragogiki

Wydział Pedagogiczny UW

ul. Mokotowska 16/20

00-561 Warszawa

e-mail: monika.gromadzka@uw.edu.pl

KOMUNIKATY

Monika Gromadzka

EPALE – tu też warto publikować!

Jednym z głównych zadań pracownika naukowego jest **publikowanie**. To dla nas naturalne, że uważamy na to, gdzie i co dokładnie publikujemy, gdyż nasza bibliografia jest podstawą oceny pracowniczej, oceny dorobku w procesie ubiegania się o awans zawodowy czy grant. Najczęściej wyniki badań publikujemy w czasopiśmie naukowych, zwykle związanych z naszą dyscypliną. Warto jednak pamiętać, że nasze badania empiryczne i eksploracje teoretyczne nie tylko są interesujące dla wąskiej grupy specjalistów, ale też mogą być niezwykle inspirujące i pouczające dla osób spoza grona andragogów. Nieraz badamy przecież tematy, którymi przedstawiciele innych dyscyplin zajmują się bardzo rzadko albo na które patrzą ze swojej perspektywy. Ponadto na współczesnym rynku usług rozwojowych z coraz większą frekwencją pojawiają się mity szkoleniowe: teorie i koncepcje, które są nieaktualne, wymyślone bądź wykorzystywane i przytaczane w nieadekwatny sposób.

Silny nurt szkoleń opartych na dowodach wykorzystuje jednak przeważnie tylko dorobek psychologicznych badań ilościowych, nie czerpiąc z ogromnego potencjału badań jakościowych. A przecież właśnie te badania przeżywają prawdziwy renesans w badaniach andragogicznych. Niestety andragogika i jej dorobek często są pomijane. Trzeba przyznać, że do niedawna nasze środowisko nie miało specjalnego miejsca do publikowania krótszych treści o bardziej popularnonaukowym charakterze (czyli nie w formie wywodu naukowego, jak to bywa w czasopiśmie i monografiach). Rodziło się więc pytanie: gdzie jako andragodzy możemy przybliżyć wyniki swoich badań i dociekań większej liczbie odbiorców?

Obecnie takim miejscem może być powstała platforma EPALÉ! Już od kilku lat instytucje państwowe i międzynarodowe dostrzegają potencjał uczących się społeczności i starają się je budować. Tak właśnie powstała platforma EPALÉ – wielojęzyczna i bezpłatna witryna internetowa dla kadry edukacji dorosłych, stworzona na zlecenie Komisji Europejskiej. Celem, który przyświecał tej inicjatywie, było stworzenie miejsca dla specjalistów – praktyków i (lub) teoretyków – zajmujących się szeroko rozumianą edukacją ludzi dorosłych. Na platformie EPALÉ można uzyskać aktualne informacje o tym, co dzieje się w Europie: o trendach w świecie edukacyjnym i zawodowym, eventach oraz problemach, wyzwaniach czy osiągnięciach kolegów z innych krajów. Treści merytoryczne skupione są w pięciu głównych

wątkach tematycznych związanych z edukacją dorosłych: wsparcie osoby uczącej się, środowisko uczenia się, umiejętności życiowe, jakość oraz polityka. Każdy zarejestrowany uczestnik może sam dodać wpis na blogu, komentować treści innych, zamieszczać własne materiały (szczególnie przydatna opcja, gdy budujemy swoją profesjonalną markę) czy wreszcie poinformować społeczność o ciekawych kursach, warsztatach, seminariach lub konferencjach, w których warto wziąć udział.

Na platformie EPALE jest również wiele narzędzi, które mają ułatwiać komunikację. Można dołączyć do wybranych grup dyskusyjnych, zarówno międzynarodowych, jak i polskich („Pogromcy mitów rozwojowych”, „Ewaluacja zorientowana na użyteczność”) lub założyć własną. Dzięki funkcji Collaborative Space (Prywatna Przestrzeń Współpracy) – można stworzyć własną społeczność, w której znajdzie się przestrzeń na wspólną pracę z innymi partnerami. Szczególnie zapraszamy Państwa do aktywności w grupie dyskusyjnej **„Laboratorium inspiracji andragogicznych”**. Celem tej grupy jest stworzenie przestrzeni do dzielenia się pomysłami, doświadczeniami i ciekawymi publikacjami dotyczącymi szeroko rozumianej edukacji dorosłych. Chcemy wspólnie stworzyć miejsce, w którym będziemy się wzajemnie inspirować i rozwijać warsztat pracy. Na początku zaproponowałyśmy¹ następujące zagadnienia: interesujące książki (naukowe i popularnonaukowe), sprawdzone metody i materiały dydaktyczne (np. teksty kultury, scenariusze, opisy zajęć i metod czy inne narzędzia pracy dydaktycznej), zaproszenia do realizacji różnych projektów oraz kącik pytań i odpowiedzi (tzw. grupa nagłego wsparcia). **Zależy nam na stworzeniu miejsca, gdzie osoby pracujące na rynku usług edukacyjnych skierowanych do ludzi dorosłych, będą mogły otrzymać od nas, andragogów, merytoryczne wsparcie albo inspirację.**

Na platformie każdy sam decyduje o włączaniu się w aktywność edukacyjną (dodawanie komentarzy, dzielenie się wiedzą), ma możliwość planowania i organizowania procesu uczenia (korzystanie m.in. z wyszukiwarki aktywności edukacyjnych) oraz jest odpowiedzialny za treści, które przekazuje. Czasem jednak treści te można wzbogacić albo zmodyfikować – i także w tym zadaniu serdecznie prosimy o wsparcie. Państwa wiedza może być nieocenioną wartością dla osób, które pracują w obszarze edukacji dorosłych, ale nie są andragogami (trenerzy/konsultanci/coachowie). Czasem jeden komentarz ze wskazówką albo zwróceniem uwagi na jakiś ważny aspekt może być dla nich niebywale istotny.

Jako osoba mocno zaangażowana w rozwój EPALE serdecznie zapraszam Państwa do pomocy we współtworzeniu tej inicjatywy przez promowanie swoich badań i merytoryczne wsparcie społeczności EPALE.

Dane do korespondencji:

Dr Monika Gromadzka, Ambasadorka EPALE

e-mail: monika.gromadzka@uw.edu.pl

¹ Grupę moderuję wraz z dr Moniką Sulik.