

Sylwia Słowińska*

DZIELENIE SIĘ ODPOWIEDZIALNOŚCIĄ ZA PROCES EDUKACYJNY W INTERPRETACJI REALIZATORÓW EDUKACJI KULTURALNEJ DOJRZAŁYCH DOROSŁYCH

Edukacja dojrzałych dorosłych – od przymusu do autonomii?

Uczeniu się ludzi dorosłych towarzyszy swoista ambiwalencja. „Dorosły jest niejako »więźniem« swoich wyborów związanych z wypełnianiem ról społecznych, zobowiązań, podejmowaniem odpowiedzialności i potrzebami samorozwoju, samorealizacji”, pisze Alina Matlakiewicz (2011, s. 65). Zdaniem Knuda Illerisa sytuacja ta zmienia się na późniejszym etapie życia. W okresie dojrzałej dorosłości uczący się ludzie orientują się na osiągnięcie poczucia pełni i harmonii istnienia, o ile warunki życia oraz kondycja psychofizyczna im na to pozwalają. Illeris posługujący się określeniem „dojrzała dorosłość” nie wyznacza dla tego etapu precyzyjnych ram czasowych. Według niego zapoczątkowuje go występujący między 45. a 65. rokiem życia „moment życiowego zwrotu”, gdy to człowiek dostrzega oraz zaczyna akceptować nieuchronną skończoność swojej egzystencji. Ten okres trwa do śmierci (Illeris 2006, s. 221-222). To właśnie wtedy ludzie mogą uwolnić się od ambiwalencji doświadczanej podczas uczenia się, oswobadzają się bowiem od licznych zobowiązań związanych z rolami przypisanymi dorosłym i uzyskują szansę angażowania się w sprawy ważne dla nich samych oraz ich osobistego rozwoju, na co wcześniej brakowało czasu i sposobności. Jak twierdzi Illeris, na etapie dojrzałej dorosłości pojawia się możliwość autonomicznego uczenia się – wyzwolonego od społecznych ograniczeń i przymusów. Jednostka staje się bardziej niezależna w swoich decyzjach edukacyjnych, uczy się z własnej woli, kierując się indywidualnymi potrzebami i zainteresowaniami oraz dążąc do harmonii i osobistego spełnienia (Illeris 2006, s. 236-240).

Należy oczywiście mieć na uwadze, że kategoria dojrzałych dorosłych jest bardzo zróżnicowana i obejmuje także osoby jeszcze czynne zawodowo, przeobrażenia demograficzne będą zaś coraz mocniej wpływały na dłuższe utrzymywanie na rynku pracy ludzi starszych, zasobnych wprawdzie w doświadczenie i wiedzę, ale wymagających aktualizacji. To z kolei może prowadzić do większego zaangażowania w edukację związaną

* **Sylwia Słowińska**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Zakład Animacji Kultury i Andragogiki; e-mail: s.slowinska@ips.uz.zgora.pl.

ze sferą zawodową, motywowaną zewnętrznie i odczuwaną nierzadko jako przymus (zob. Tippelt i in. 2009). Zdaniem badaczy istnieją istotne różnice w zachowaniach edukacyjnych pomiędzy osobami starszymi aktywnymi zawodowo a emerytowanymi. Niebagatelne znaczenie dla przeobrażenia podejścia do edukacji ma zatem przejście na emeryturę. Wówczas inna staje się motywacja do angażowania się w edukację, zmienia się obszar zainteresowania, a także poziom uczestnictwa w ofertach zorganizowanych (zob. Tippelt i in. 2009). Pojawia się też możliwość motywowanego wewnątrznie autonomicznego zaangażowania się w uczenie się, a jeden z ważnych jego obszarów stanowi edukacja kulturalna, która stała się w ostatnich latach znaczącym elementem oferty adresowanej przez rozmaite instytucje do tej kategorii wiekowej (zob. Gołdys i in. 2012; Landsberg i in. 2012; Słowińska red. 2015).

Wydawać by się mogło, że autonomia uczenia się wiązać się powinna automatycznie z samodzielnością i odpowiedzialnością jednostki za ten proces. Nie jest to jednak oczywiste. Dorośli przejmują odpowiedzialność za uczenie się, jeśli mają po temu sposobność, ale jedynie na tyle, na ile chcą (Illeris 2006, s. 233). Zatem po pierwsze w sytuacjach edukacji zorganizowanej instytucjonalnie uczestnicy rzadko uzyskują taką szansę, a po drugie zaś sami dorośli nie zawsze chcą lub też potrafią przeinterpretować swoją pozycję w układzie nauczyciel–uczeń, a co za tym idzie podjąć się wynikającego z tego dodatkowego trudu. „Regułą jest, że inicjatywa edukacyjna należy do nauczyciela”, stwierdza K. Illeris (2006, s. 235). Niektórzy badacze dowodzą, że to m.in. wieloletnie doświadczenia szkolne ukształtowały w ludziach nastawienie, zgodnie z którym w ograniczonym stopniu wykazują oni skłonność do współkreowania sytuacji edukacyjnych, a odpowiedzialność za nie pozostawiają nauczycielowi (Breloer 1980, s. 46; Illeris 2006, s. 233). Horst Siebert uważa, że istnieje związek między zachowaniem dorosłego na zajęciach a jego sytuacją życiową i związanymi z nią doświadczeniami. Podaje on, że kategorie społeczne ułożone w społeczeństwie na pozycjach podporządkowanych wykazują mniejszą gotowość do współdecydowania o kształcie sytuacji edukacyjnej (Siebert 1980, s. 127).

Zatem osoby dorosłe, także te na etapie trzeciego wieku, czyli teoretycznie uzyskujące w największym zakresie szansę na uczenie się autonomiczne, w różnym stopniu mogą przejmować odpowiedzialność za ten proces, w skrajnych przypadkach ograniczając swą niezależność do wyboru określonej oferty edukacyjnej, jej akceptacji i decyzji o kontynuacji uczestnictwa. Nie bez znaczenia jest również sposób, w jaki swoją rolę i rolę uczestników zajęć pojmują edukator, o ile ułatwia, zachęca i prowokuje do przejścia inicjatywy, a w jakim stopniu te możliwości ogranicza i blokuje. Mieczysław Malewski, opisując podejścia dydaktyczne w pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi, wymienił trzy modele, w których pozycja i rola nauczyciela oraz ucznia, cel edukacji, a przede wszystkim zakres autonomii uczącego się człowieka zdecydowanie się różnią.

Tak więc w modelu technologicznym dorosły zostaje uprzedmiotowiony w roli ucznia, pełnia władzy należy do nauczyciela, to on ponosi odpowiedzialność za całość procesu edukacyjnego, organizuje go i kontroluje, decyduje o treściach, formach oraz metodach nauczania. W modelu humanistycznym nauczyciel abdykuje, a więc rezygnuje z dominującej pozycji i ustępuje pola uczestnikowi edukacji. Ten wraz ze swoimi potrzebami sytuuje się w centrum procesu edukacyjnego, współdecyduje przy wsparciu nauczyciela o jej celach, metodach, formach i treściach, dzieli też z nim odpowiedzialność. Model krytyczny dotyczy zaś edukacji, której celem jest emancypacja jednostki i za którą to uczący się dorosły ponosi odpowiedzialność (Malewski 2010, s. 22-43).

Dzielenie się odpowiedzialnością za proces edukacyjny stanowi także fundamentalną cechę dydaktyki konstruktywistycznej (zob. Solarczyk-Szwec 2005). Na to zagadnienie można również spojrzeć z perspektywy idei orientacji na uczestnika. Orientacja na uczestnika jako podstawowa zasada pracy z ludźmi dorosłymi nie jest pojmowana w sposób jednorodny, zarówno w teorii, jak i praktyce rozwijane są różne jej koncepcje. Bywa interpretowana m.in. jako orientacja na świat przeżywany uczestnika, na jego biografię, wzory znaczeniowe lub doświadczenie (Holm 2012). Najbardziej rozpoznany sposób jej ujmowania wiąże się z partycypacją uczestników w procesie określania celów, treści, form i metod uczenia się i nauczania (Holm 2012; Müller 1993; Tietgens 1980). W tym podejściu zatem orientacja na uczestnika oznacza dawanie mu możliwości współdecydowania o procesie edukacyjnym. Zauważyć można zatem zgodność tak zinterpretowanej zasady orientacji na uczestnika z założeniami humanistycznego modelu pracy edukacyjnej z dorosłymi.

Należy jednak zwrócić uwagę również na krytyczne podejście do tych koncepcji. Model humanistyczny bowiem niekoniecznie musi służyć rozwojowi ludzi, a edukacji realizowanej wedle tej formuły zarzuca się, że pozostawia ich niezmiennymi (zob. Malewski 2010). Podobne zastrzeżenia wobec tak zdefiniowanej orientacji na uczestnika mają niektórzy niemieccy andragodzy. Po pierwsze bowiem, o czym była mowa powyżej, uczestnicy nie zawsze są w stanie zachowywać się partycypacyjnie, a też często nie są zainteresowani udziałem w kształtowaniu procesu edukacyjnego oraz przyjmowaniem części odpowiedzialności (Müller 1993). A po drugie zaś, aby edukacja miała znamiona procesu rozwojowego, musi prowadzić ludzi biorących w niej udział do „przekraczania horyzontu własnych życzeń”. W ten sposób o orientacji na uczestnika myślał Hans Tietgens, przyznający, że wymaga ona uwzględnienia zróżnicowanych potrzeb, możliwości uczestników i ich indywidualnej sytuacji, lecz nie jest to tożsame z dostosowywaniem się edukatora do ich oczekiwań względem treści i metod pracy. „Orientacja na uczestnika wymaga wprawdzie, by przyjąć do wiadomości perspektywę uczestnika, ale nie oznacza, że należy ją wprost w procesie uczenia się kontynuować. Nie byłoby to nawet zgodne z interesem uczących się” (Tietgens 1980, s. 210). W edukacji

dorosłych chodzi więc przede wszystkim o pomoc uczestnikom w świadomym uczeniu się, związanym z przewyciężaniem barier, nawyków i schematów, które utrudniają przekraczanie oswojonej, wygodnej perspektywy i ograniczają rozwój.

Małgorzata Malec Rawiński zauważa, że mimo dużego zainteresowania badaczy starością i procesami starzenia się „edukacyjny aspekt starości i starzenia się jest niewystarczająco rozpoznany naukowo” (Malec Rawiński 2013, s. 174) i że bardzo rzadko nauczanie i uczenie się ujmowane bywa z perspektywy krytycznej, przyjmującej za cel emancypację i upełnomocnienie osób starszych. Rozważania naukowe nad tą problematyką wpisują się raczej w perspektywę humanistyczną. Tak więc w literaturze poświęconej edukacji osób starszych i specyfice pracy z tą kategorią propagowana jest idea pomocy w rozwoju dla pomyślnej starości (Czerniawska 2007; Szarota 2015). Akcentuje się konieczność podmiotowego traktowania seniorów, poszanowania ich godności, potrzebę tworzenia przyjaznego środowiska dla uczenia się, uwzględniania swoistych potrzeb i możliwości, włączania osobistego doświadczenia uczących się osób do procesu edukacyjnego, humanistyczne podejście do problemów człowieka starego i starzejącego się (Konieczna 2016; Konieczna-Woźniak 2013; Skibińska 2008; Skutnik 2015). Zwraca się też uwagę, że ludzie starsi chcą aktywnie uczestniczyć w sytuacjach edukacyjnych. Takie podejście do pracy z osobami starszymi sytuuje się blisko opisanego wyżej modelu humanistycznego, choć mniej wyraźna jest tu zasada dzielenia się odpowiedzialnością, czynienia uczących się współtwórcami sytuacji edukacyjnej, partycypującymi w decyzjach co do jej kształtu.

Założenia i opis postępowania badawczego

W artykule zostaną przedstawione wyniki wtórnej analizy części materiału empirycznego, pozyskanego w ramach projektu „Inicjatywy z udziałem osób 50+ a rozwój kapitału społecznego w woj. lubuskim – diagnoza i ewaluacja”. Przeprowadzona analiza, wpisana w podejście interpretacyjne, orientowała się na zrekonstruowanie sposobu, w jaki realizatorzy zajęć z zakresu edukacji kulturalnej pojmują swoją rolę i pozycję oraz rolę i pozycję uczestniczących w zajęciach dojrzałych dorosłych w odniesieniu do odpowiedzialności za proces edukacyjny.

Istotą poszukiwań badawczych było więc docieranie do znaczeń, jakie swoim i uczestników działaniom przypisują edukatorzy. Zgodnie z poglądami Alfreda Schütza, zrozumienie zjawisk społecznych wymaga zrozumienia ludzkich działań, dlatego też należy skoncentrować się na ich subiektywnych podstawach, czyli systemie projektów, motywów, środków, istotności i konstruktów, na podłożu których jednostka radzi sobie w rzeczywistości społecznej. Taka analiza odwołuje się do indywidualnego punktu widzenia, czyli do kategorii, w jakich aktor społeczny interpretuje swoje działanie

i jego kontekst (Schütz 2006, s. 886). Badacz, opierając się o owe znaczenia, buduje tzw. konstrukty drugiego stopnia, czyli modele i typologie:

Obiekty myślowe konstruowane przez badaczy społecznych odnoszą się do myślowych obiektów tworzonych przez potoczne myślenie ludzi przeżywających swe codzienne życie wśród bliźnich – i na nich są oparte. Dlatego konstrukty używane przez badacza można nazwać konstruktami drugiego stopnia, to znaczy konstruktami konstruktów tworzonych na społecznej scenie przez aktorów, których zachowanie badacz obserwuje i stara się wyjaśnić zgodnie z regułami proceduralnymi swej nauki (Schütz 2006, s. 868-869).

Analiza materiału empirycznego przeprowadzona na użytek niniejszego artykułu obejmowała wyłonienie kategorii analizy, grupowanie i porównywanie danych oraz stworzenie typologii podejść. Kategorie analizy dotyczyły:

- sposobu, w jaki edukatorzy postrzegają gotowość (chęć, kompetencje) uczestników do brania odpowiedzialności za proces uczenia się,
- sposobu, w jaki edukatorzy postrzegają swoją rolę w tym obszarze.

Charakterystyka uczestników badań

W ramach projektu „Inicjatywy z udziałem osób 50+ a rozwój kapitału społecznego w woj. lubuskim – diagnoza i ewaluacja” przeprowadzono m.in. indywidualne wywiady pogłębione z 44 osobami, biorącymi udział w różnych formach zajęć związanych z szeroko rozumianą aktywnością kulturalną, oraz z 14 realizatorami tych form, a także obserwacje tych działań edukacyjnych. Do analizy na użytek niniejszego artykułu został wybrany materiał pozyskany z wywiadów z jedenastoma realizatorami zajęć, zaklasyfikowanych jako formy edukacji kulturalnej, oraz wskutek obserwacji tych zajęć. Ich formy to: zespoły artystyczne (chór, teatr tańca, grupa teatralna), sekcje i kluby (klub piosenki, sekcja zumbi, plastyczna, rękodzieła artystycznego, poetycko-teatralna) oraz spotkania uczestników (spotkania wielodziedzinowe, kulinarne, rękodzielnicze). Stanowiły one ofertę uniwersytetów trzeciego wieku (działających jako stowarzyszenie lub sekcja domu kultury), biblioteki, domów kultury, prywatnej firmy, a także w jednym przypadku – inicjatywę niesformalizowaną.

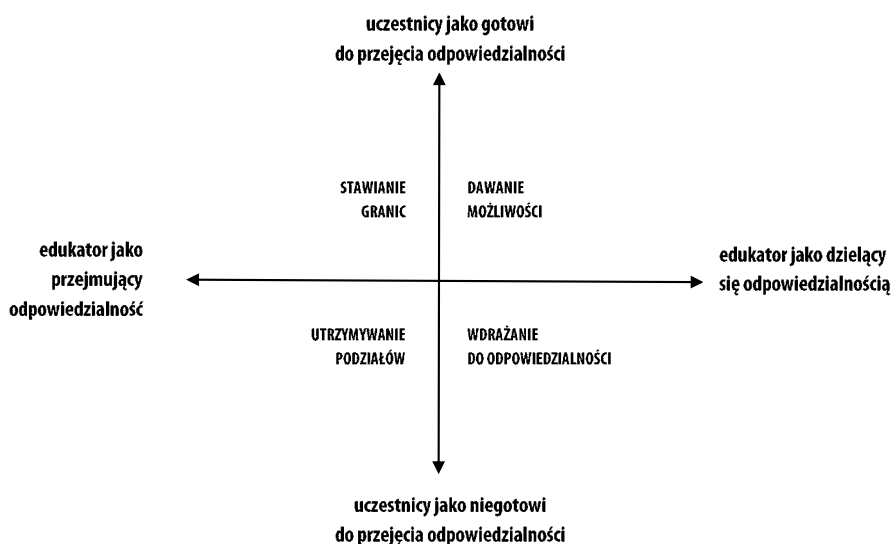
Biorące udział w badaniach osoby zajmujące się edukacją kulturalną czyniły to odpłatnie jako etatowi pracownicy samorządowych placówek (4) i w ramach działalności gospodarczej (1); jako realizatorzy zatrudnieni na umowę o dzieło/umowę zlecenie (3), a także społecznie (2). Jedna osoba prowadziła zajęcia edukacji kulturalnej raz społecznie, innym razem odpłatnie, w zależności od dostępności środków pozyskiwanych przez organizatora w ramach programów dotacyjnych. Poza jedną osobą, działającą w ramach inicjatywy niesformalizowanej, wszyscy objęci badaniami pracowali wcześniej lub nadal pracują z innymi kategoriami wiekowymi, pięć osób zaś po raz pierwszy realizowało

zajęcia z ludźmi starszymi. Edukatorzy uczestniczący w badaniach nie legitymowali się specjalistycznym przygotowaniem gerontologicznym, ale należy zaliczyć ich do bardzo heterogenicznego grona kadr pracujących z osobami starymi, nazywanych pracownikami bezpośredniego kontaktu (Szarota 1998; 2014).

Dzielenie się odpowiedzialnością – typologia podejść

Analizy materiału empirycznego umożliwiły wyłonienie czterech typów podejść do kwestii odpowiedzialności za proces edukacyjny, reprezentowanych przez realizatorów edukacji kulturalnej (nazywanych tu po prostu edukatorami), pracujących z osobami na etapie dojrzałej dorosłości. Są to:

- stawianie granic,
- dawanie możliwości,
- wdrażanie do odpowiedzialności,
- utrzymywanie podziałów.



Schemat 1. Podejścia realizatorów edukacji kulturalnej do kwestii odpowiedzialności za proces edukacyjny

Źródło: opracowanie własne. Schemat wypracowano, inspirowane schematem zastosowanym przez R. Tippelta i in. przy budowaniu typologii uczestników edukacji (2009, s. 175).

W pierwszym podejściu – **stawianie granic** – edukator postrzega osoby, z którymi pracuje, jako aspirujące do przejęcia inicjatywy i decydowania o kształcie zajęć, ale nie dysponujące odpowiednimi do tego kompetencjami. Gotowość uczestników do

przyjmowania odpowiedzialności, której doświadcza realizator, pojmowana jest jako chęć wpływania na zajęcia, treści, cele i sposoby pracy. Odczuwana bywa jako próba narzucenia przez uczestników własnej koncepcji realizatorowi, czemu daje on stanowczo odpór. Dokonuje się tu swoiste ścieranie się wyobrażeń i dążeń uczestników z wizją edukatora.

Z jednej strony edukator dostrzega i docenia określone talenty oraz predyspozycje uczestników związane z dziedziną, jakiej dotyczą zajęcia, i traktuje je jako potencjał, który może być w ich trakcie spożytkowany i rozwijany. Z drugiej zaś strony nie stanowią one jednak wystarczającego warunku do oddania odpowiedzialności za zajęcia. Dążeniom uczestników próbujących przejąć inicjatywę realizator zdecydowanie stawia granice i oczekuje podporządkowania się proponowanym przez niego regułom. W jego przekonaniu to on odpowiada za proces edukacyjny i nadaje mu kształt zgodnie z własną koncepcją.

[...] *na występy na zewnątrz, gdzie jesteśmy oceniani, oglądani przez innych, puszczam jakby te lepsze [teksty] i na wyższym poziomie. Z bardzo prostego względu, zawsze zadaję pytanie: „Czy chcecie Państwo mieć uznanie, że jest dobry poziom, czy dlatego, że wystąpiliście?”. No i na początku były zgrzyty, nie powiem, że nie. Było mi ciężko się z tym przebić, dlatego że wcześniej puszczano wszystko, a ja jakoś nie bardzo chcę wszystko puszczać. Ale poziom utrzymuję, tak że to jest najważniejsze.* (W1)¹

Dla tego sposobu kreowania sytuacji edukacyjnej i traktowania kwestii odpowiedzialności za nią istotne znaczenie wydaje się mieć przede wszystkim obszar działań edukacyjnych. Edukacja kulturalna bardzo często wiąże się ze sferą aktywności artystycznej. W przedsięwzięcia tego typu wpisany jest nie tylko proces twórczy, ale i założenie rozwijania konkretnych umiejętności i technik artystycznych, doskonalenia kompetencji w danej dziedzinie, które swoje potwierdzenie znaleźć powinny w stworzonym indywidualnie lub grupowo dziele, prezentowanym publiczności. Ten element staje się ważny dla podejścia do kwestii odpowiedzialności za proces edukacyjny (edukacyjno-twórczy) i jego rezultaty, które w przekonaniu realizatora winny prezentować „określony poziom”, by mogły być przedstawione na zewnątrz. To właśnie za ów poziom czuje się odpowiedzialny edukator i siebie postrzega jako osobę kompetentną do wyznaczenia pożądanej jakości działań oraz ich rezultatów. Uczestnicy muszą więc uznać wyższość kompetencyjną realizatora i przyjąć jego wizję, co wiąże się dla nich z podjęciem się pewnego wyzwania edukacyjnego, wymagającego przekroczenia własnej perspektywy. Niektórzy nie potrafią pogodzić się z tą koncepcją i im pozostaje zrezygnować z udziału w zajęciach:

[...] *raz im pozwoliłam, żeby zrobili to, co chcą zrobić i się po prostu wyłożyli. Położyli mi program [...]. To tak wyglądało. Po prostu mówię, że pewne rzeczy nie przejdą. Inaczej: „Publiczność*

¹ Przykłady są wywiadami (W).

nie zareaguje tak, jakbyście chcieli". I publiczność nie zareagowała. I to była dla nich klęska i po prostu nie umieli się po tym pozbierać [...], no i zrezygnowali. (W1)

Dawanie możliwości (przejmowania odpowiedzialności) to podejście, w którym edukator postrzega uczestników jako istoty dojrzałe i świadome potrzeb, które zamierzają one zaspokoić poprzez udział w danej formie edukacji kulturalnej. Ich gotowość do dzielenia się odpowiedzialnością za proces edukacyjny oznacza dla edukatora zdolność do podejmowania samodzielnych decyzji w kwestii przedmiotu edukacji oraz jej celu, a także możliwość indywidualnego kierowania swoim rozwojem w ramach działań podejmowanych już poza zajęciami, w przestrzeni nieformalnej:

[...] każda z nich ma inną jakby technikę pracy i moim zadaniem jest nie zepsuć tego, nie wymuszać na nich po prostu stylu mojego, tylko po prostu gdzieś pielęgnować te ich właściwości, ich formę wyrazu. Ja im mogę jedynie w tej chwili po prostu podsuwać... na przykład doradzać, że coś technicznie można lepiej po prostu wykonać. [...] Natomiast też jest właśnie kwestia tego typu, że im bardziej są samodzielne, im bardziej tworzą w domu, bo to jest właśnie cudowne, że pewna grupa osób przestała już tylko tworzyć tu i wyłącznie tu, ale wyrwały się właściwie, faktycznie stało się to ich hobby, faktycznie robią to w czasie wolnym, w domu. Tak, że przychodzą tutaj jakby po doradztwo, co jeszcze można by było zrobić i tak to się właściwie odbywa. (W3)

Edukator definiuje osoby uczestniczące w kategoriach potencjałów, a nie ograniczeń. Jawią się tu one jako mające określone oczekiwania, predyspozycje, zainteresowania i talenty, a także nawyki i schematy działania (np. dążenia odtwórcze). Taki sposób postrzegania uczestników zajęć przekłada się na koncepcję pracy i roli edukatora. W przeciwieństwie do „stawiającego granice” edukator „dający możliwości” nie doświadcza sytuacji edukacyjnej jako zmagania się z oporem uczestników. Nigdy nie działa „wbrew”, odczytuje potrzeby i oczekiwania, akceptuje je i wychodzi im naprzeciw, ale stara się też stopniowo je przekraczać. Wydaje się, że radzenie sobie z zadaniami ułatwia mu to, że wyobrażenia co do celu i sposobu pracy samego realizatora bezkolidująco wpisują się w oczekiwania uczestników, nie budzą ich sprzeciwu. Dostosowuje on zajęcia do specyfiki grupy i daje możliwość decydowania o tym, nad czym pracuje, następnie w tym zakresie udziela profesjonalnego wsparcia. Przybiera to postać pomagania, inspirowania, zachęcania do wyjścia poza utrwalone schematy działania, nigdy narzucania. W żadnym razie aktywność edukatora nie ma charakteru usługowego, podporządkowanego oczekiwaniom uczestników. Edukator sam siebie definiuje jako specjalistę w danej dziedzinie, który może pomagać uczestnikom w rozwoju, w taki sposób, by osiągnęli oni samodzielność.

W omawianym podejściu nie chodzi o usunięcie się edukatora w cień i zupełne oddanie pola uczestnikom oraz przerzucenie na nich odpowiedzialności za proces edukacyjny. Edukator stwarza możliwość dzielenia się odpowiedzialnością, kreując sytuacje uczenia się, wsłuchuje się w uczestników i jednocześnie próbuje „poszerzać horyzonty”.

[...] to jest forma elastyczna. Ja biorę pod uwagę to, czego [panie] oczekują. Niczego na siłę nie próbuję [...] im wciskać. [...] więc jeżeli chce pani malować, będziemy malować. Oprócz tego w tym momencie dzieją się różne rzeczy naraz, to jest taki tzw. kontrolowany chaos, czyli przychodzi pani, przypuścimy jest ich 10 i dosłownie każda robi co innego. W międzyczasie ja wysyłam tutaj sygnał, że „a może zrobimy coś nowego?”. I te, które chcą, owszem, mogą spróbować czegoś nowego. Z batikami była niesamowita sytuacja. (W3)

Edukator, który wypracowuje podejście nazwane tu **wdrażaniem do odpowiedzialności**, podobnie jak „stawiający granice” napotyka w swoich działaniach opór uczestników, a jego wyobrażenia, co do odpowiedzialności za proces edukacyjny, zderzają się z odmiennymi wyobrażeniami uczestników. Jednak opór ten i różnice w myśleniu o roli i pozycji edukatora oraz uczestników mają zgoła odmienny charakter niż w pierwszym podejściu. Tu bowiem „niegotowość” do przejmowania odpowiedzialności nie jest interpretowana jako brak kompetencji, lecz jako niechęć do „wychylania się”, jak to określa jedna z osób biorących udział w badaniach. Oznacza to wycofywanie się, unikanie zaangażowania, niechęć do podejmowania decyzji, wyjścia z roli odbiorcy, konsumenta gotowej oferty.

Co istotne, „wdrażający do odpowiedzialności” wierzy w potencjał uczestników, a w swojej wizji zajęć przypisuje im docelowo bardziej aktywną rolę. Ta koncepcja zakłada stopniowe oddawanie inicjatywy uczestnikom, przewyżczanie biernej, podporządkowującej się realizatorowi postawy oraz inicjowanie przyjmowania konkretnych zadań, a tym samym i odpowiedzialności za nie. Także tu dochodzi do forsowania wizji zajęć edukatora, który w pewnym stopniu nawet wymusza na uczestnikach branie części odpowiedzialności. Nie tyle daje on możliwości i zachęca do większego zaangażowania, ile po prostu deleguje konkretne zadania i przenosi odpowiedzialność za nie na osoby biorące udział w zajęciach:

[...] zadania przydzieliłam i dziewczyny musiały po prostu się wykazać. (W5)

No, pomysły nie wszystkie mają dziewczyny. [...] ale jak zaproponujemy jakieś spotkania i coś trzeba zrobić, to panie naprawdę się super wykazują. I jestem w szoku, w ilu kobietkach drzemie coś, o czym ja nawet nie wiedziałam. Ula na przykład przepięknie recytuje! Jak ona potrafi usiąść, przebrać się, bajki dla dzieci czytać, ubrać się do danej chwili, do momentu. (W5)

Prezentowany sposób myślenia o współpracy z ludźmi zakłada przełamywanie określonych przyzwyczajeń i schematów działania oraz postrzegania roli uczestnika edukacji (jako podległego nauczycielowi) i edukatora (jako dominującego i decydującego za uczestników). Zatem realizatorzy reprezentujący omawiane podejście, kreując sytuacje uczenia się w obszarze edukacji kulturalnej, jednocześnie inicjują w pewnym stopniu uczenie się o charakterze emancypacyjnym, poszerzającym zakres autonomii uczestników i wyzwalamym ich od krępujących wzorów kulturowych, w tym przy-

padku przypisujących im pozycje podporządkowane (zob. Czerepaniak-Walczak 2006; Malewski 2010; Tietgens 1980).

[...] *na samym początku, nawet kiedy były prowadzone te spotkania odnośnie różnego rodzaju państw Unii Europejskiej, to te pierwsze kilka spotkań, to była porażka, bo cztery się przebrały, wszystkie siedziały i nic: „Ja nie potrafię... Ja nie mam pomysłów... Ja nie to...” Ostatnie były rewelacyjne! Czyli panie zaskoczyły.* (W5)

Istotą ostatniego z wyróżnionych podejść jest **utrzymywanie podziałów** – hierarchicznych, tradycyjnie definiujących role edukatora i uczących się. W myśl tego ładu odpowiedzialność za proces edukacyjny spoczywa na realizatorze zajęć – to on konstruuje ich koncepcję, określając cele pracy, jej treść, metody i formy. Jasno zaznacza hierarchię, podkreślając, że to on „nadaje kierunek”, „wszystko to kontroluje”, „przejmuje dowodzenie”, to do niego „należy ostatnie zdanie”:

Mnie interesuje generalnie tylko chór. [...] No to nie były takie „luźne piosenki”, bo od razu wiedziałam, że nie będziemy śpiewać piosenki biesiadnej ani żadnych takich rzeczy, tylko idziemy w kierunku muzyki poważnej i jakichś naprawdę fajnych dzieł, najlepiej chóralnych. (W4)

[...] *ja wierzę w demokrację, ale do pewnego momentu, a jakby w sztuce czasami demokracja totalnie się nie sprawdza. Jakbyśmy chcieli zapytać, no na przykład przymierzamy stroje, i zapytać: „Co wam się podoba?”. To każdemu będzie się podobało coś innego, a my musimy znaleźć wspólny cel i wspólny kierunek. Jakby ja nadaję to wszystko: cel, kierunek i sposób realizacji, natomiast w jakiś sposób... słucham... Jeżeli widzę, że to co słyszę ma sens dla mnie też i to jest budujące dla tego, co my robimy, to jestem gotów do pewnych ustępstw. Ale ogólnie staram się bardziej iść jakby w moim kierunku, ale też patrzeć, czy to im się podoba, czy też nie.* (W2)

Edukator kreuje proces uczenia się wedle własnej wizji, chociaż działanie jego nie musi polegać na autorytarnym, despotycznym narzucaniu jej uczestnikom. Po pierwsze bowiem, ta wizja z jednej strony wpisuje się w ogólną koncepcję edukatora pracy z ludźmi, jej celu i swojej w niej roli, a z drugiej kreowana jest dla danej grupy, zgodnie z tym jak edukator ją definiuje, jak interpretuje jej potrzeby i specyfikę:

Bo wierzę, że ci ludzie już nie muszą nic sobie już z tych rzeczy [dramatycznych] przypominać, to jest niepotrzebne dla nich kompletnie. Oni się chcą dobrze czuć, dobrze bawić, ale też nie głupio totalnie, że tak powiem. Nie robić z siebie, no nie wiem, piętnastolatek na przykład. Bo jest w ogóle nie ta historia. Myślę, że to jest taki fajny wiek, że niczego nie muszą udowadniać. Już wszystko przeżyli, nie muszą też włosa na pięcioro dzielić, jakiś dramatyzm to jest kompletnie dla nich niepotrzebne. (W2)

Po drugie zaś, uczestnicy podporządkowują się wizji realizatora w sposób naturalny, ponieważ i oni jawią się zwolennikami tradycyjnego podziału odpowiedzialności w ramach edukacji. W odczuciu edukatora jego wyobrażenia na temat roli i pozycji nauczyciela oraz roli i pozycji uczestnika nie kolidują z wyobrażeniami uczestników na ten temat. Edukator nie doświadcza zatem oporu ze strony osób biorących udział w zajęciach i czuje, że działa zgodnie z ich potrzebami i oczekiwaniami. Jest to edukacja

hierarchiczna o złagodzonym, zhumanizowanym obliczu, ale w istocie swjej nadal hierarchiczna, nieprzewidująca podziału odpowiedzialności i decydowania uczestników o ważnych dla procesu edukacyjnego kwestiach.

Podsumowanie

Podjęcia edukatorów do kwestii odpowiedzialności nie wpisują się jednoznacznie w teoretyczne modele pracy z człowiekiem dorosłym, raczej mają charakter eklektyczny. Najbliżej modelu humanistycznego sytuuje się „dawanie możliwości”, a tym samym dzielenie się odpowiedzialnością, przy czym rola edukatora jest wzmocniona i związana z dążeniem do przekraczania oczekiwań uczestników, a nie po prostu z zaspokajaniem ich potrzeb. „Wdrażanie do odpowiedzialności” to podejście, które uświadamia, że uczestnicy nie zawsze są zainteresowani przyjmowaniem odpowiedzialności za proces uczenia się. W takiej sytuacji edukator może dostosować swój sposób pracy do wyobrażeń uczestników i „objąć dowodzenie” zgodnie z tradycyjnym hierarchicznym ładem lub próbować zmieniać nawyki uczestników, co dzieje się właśnie w tym podejściu. Z kolei „utrzymywanie podziałów” z jawnie dominującym nauczycielem, monopolizującym odpowiedzialność za edukację w wielu aspektach wydaje się bliskie sposobowi działania nauczyciela z modelu technologicznego (ale nie celom edukacji). Tu wszakże wyraźne jest „zmiękczenie” technologicznego podejścia poprzez wprowadzenie pewnych elementów modelu humanistycznego. Edukator jako twórca koncepcji stara się uwzględniać możliwości oraz specyfikę grupy i musi uzyskać akceptację dla swoich pomysłów ze strony uczestników. Także „stawianie granic” może się jawić uprzedmiotawiające, uniemożliwiające uczestnikom przyjmowanie odpowiedzialności za proces edukacyjny. Jednak ten typ podejścia trudno jest powiązać z konkretnym modelem pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. Poglądy Hansa Tietgensa dotyczące orientacji na uczestnika pozwalają spojrzeć nieco inaczej na ten rodzaj postępowania edukatora, przejmującego inicjatywę i biorącego na siebie odpowiedzialność za proces edukacyjny. Można sądzić, że edukator jawnie nie godzi się na redukcję swojej roli do kogoś, kto „spełnia życzenia” uczestników, na utwierdzenie ich w samozadowoleniu, prawdopodobnie też nie godzi się na mniejsze wymagania wobec ludzi starszych. Ścieranie się wizji uczestników i realizatora może nieść ze sobą emancypacyjny potencjał i skłaniać osoby biorące udział w zajęciach do rewizji własnych wyobrażeń o aktywności kulturalnej, jej obszarze, treści i celach; do zmiany schematów interpretacyjnych, np. upodobań i gustów estetycznych.

Na zakończenie warto podkreślić, że nie bez znaczenia dla podejścia do kwestii odpowiedzialności w procesie edukacyjnym jest sposób pojmowania samej edukacji kulturalnej, a w szczególności jej zakresu i celów. Przede wszystkim bowiem, gdy

ujmowana jest ona wąsko, oparta tylko lub w głównej mierze na aktywności artystycznej, to przeważnie wiąże się z węższymi zakresłonymi celami – orientacją na wynik w postaci dzieła, wytworu oraz prezentacją tego efektu publiczności. Tak zdefiniowany cel sprzyja przypisaniu odpowiedzialności osobie prowadzącej zajęcia. Edukacja kulturalna, której cele odnoszą się przede wszystkim do procesu zmian zachodzących podczas aktywności w samych jednostkach i relacjach pomiędzy nimi, zdaje się dawać większe możliwości partycypacyjnemu uczestnictwu edukacyjnemu. Ponadto podejście do edukacji kulturalnej ujmujące ją wąsko, skoncentrowane na celach artystycznych i jednostkowych (rozwijaniu wiedzy, umiejętności w dziedzinie, której ona dotyczy, potencjału twórczego, wrażliwości itd.), nie uwzględnia jej roli w budowaniu demokratycznej rzeczywistości i ingerowania w świat społeczny. Taki tradycyjny sposób myślenia o celach edukacji kulturalnej nie sprzyja też wychodzeniu poza tradycyjny układ sił w sytuacji uczenia się i nauczania, co dotyczy także dzielenia się z uczestnikiem odpowiedzialnością za ten proces.

Bibliografia

- Breloer G. (1980), *Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik und Erwachsenenbildung*, w: *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*, G. Breloer, H. Dauber, H. Tietgens (red.), Westermann, Braunschweig, s. 8-112.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo WSHE, Łódź.
- Gołdys A., Krzyżanowska Ł., Stec M., Ostrowski Ł. (2012), *Zoom na UTW. Raport z badań*, http://zoomnautw.pl/wp-content/uploads/2012/05/Zoom_na_UTW_RAPORT_calosciowy_www.pdf, 20.01.2017.
- Holm U. (2012), *Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bildungsfacetten*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, <http://www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf>, 20.01.2017.
- Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, tłum. A. Jurgiel i in., Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Konieczna E. (2016), *Senior w kulturze – kultura dla seniora*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 17, s. 199-212.
- Konieczna-Woźniak R. (2013), *Uczenie się jako strategia pozytywnego starzenia się*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 20, s. 186-200.
- Landsberg P. i in. (2012), *Po co seniorom kultura? Badania kulturalnych aktywności osób starszych*, Regionalne Obserwatorium Kultury UAM, https://www.academia.edu/2494034/Po_co_seniorom_kultura_Badania_kulturalnych_aktywnosci_osob_starszych._Raport, 28.12.2014.
- Malec Rawiński M. (2013), *Znaczenie krytycznej gerontologii edukacyjnej dla badań i praktyki*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 20, s. 173-184.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się: o paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

- Matlakiewicz A. (2011), *Ambiwalencja w uczeniu się dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 18, s. 64-70.
- Müller K.R. (1993), *Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug im sozialisationstheoretischen und bildungspraktischen Zusammenhang*, w: *Vermittlungsprobleme und Vermittlungsaufgaben. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Band 5*, H. Tietgens (red.), Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M, s. 26-50.
- Schütz A. (2006), *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, A. Jasińska-Kania i in. (red.), tłum. D. Lachowska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 867-893.
- Siebert H. (1980), *Teilnehmerorientierung als eine didaktische Legitimationsgrundlage*, w: *Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung*, J. Olbrich (red.), Kohlhammer, Stuttgart, s. 113-133.
- Skibińska E. (2008), *Proces kształcenia seniorów*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 15, s. 57-80.
- Skutnik J. (2015), *Krzeseł w muzeum – o obecności seniorów w muzeum*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 16, s. 265-278.
- Słowińska S. (red.) (2015), *Inicjatywy angażujące osoby 50+ jako przestrzeń indywidualnego rozwoju i kształtowania kapitału społecznego*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Solarczyk-Szwec H. (2005), *Konstrukttywizm w edukacji dorosłych – inspiracje z Niemiec*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2-3 (47-48), s. 161-173.
- Szarota Z. (1998), *Projekt kształcenia gerontologicznego*, „Edukacja Dorosłych”, nr 3, s. 49-64.
- Szarota Z. (2014), *Era trzeciego wieku – implikacje edukacyjne*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 1, s. 7-18.
- Szarota Z. (2015), *Uczenie się starości*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 23-35.
- Tietgens H. (1980), *Teilnehmerorientierung als Antizipation*, w: *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*, G. Breloer, H. Dauber, H. Tietgens (red.), Westermann, Braunschweig, s. 177-231.
- Tippelt R., Schmidt B., Schnurr S., Theisen C. (2009), *Bildung Älterer. Chancen im demokratischen Wandel*, Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

DZIELENIE SIĘ ODPOWIEDZIALNOŚCIĄ ZA PROCES EDUKACYJNY W INTERPRETACJI REALIZATORÓW EDUKACJI KULTURALNEJ DOJRZAŁYCH DOROSŁYCH

STRESZCZENIE: W artykule przedstawione zostały wyniki wtórnej analizy części materiału empirycznego pozyskanego w ramach projektu „Inicjatywy z udziałem osób 50+ a rozwój kapitału społecznego w woj. lubuskim – diagnoza i ewaluacja”. Celem poszukiwań badawczych, opartych na założeniach fenomenologii społecznej Alfreda Schütza, było zrekonstruowanie sposobu, w jaki realizatorzy zajęć z zakresu edukacji kulturalnej podchodzą do kwestii dzielenia się odpowiedzialnością za proces edukacyjny. Autorka przedstawiła cztery typy podejść, reprezentowanych przez edukatorów: stawianie granic, dawanie możliwości, wdrażanie do odpowiedzialności, utrzymywanie podziałów. W zakończeniu odniosła te podejścia do kontekstu teoretycznego: modeli pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi oraz koncepcji orientacji na uczestnika Hansa Tietgensa, wskazała także, że dla podejścia do kwestii odpowiedzialności za proces edukacyjny znaczenie ma sposób pojmowania edukacji kulturalnej i jej celów. Edukacja kulturalna ujmowana wąsko, oparta w głównej mierze na aktywności artystycznej, której cele zorientowane są na wynik w postaci dzieła, wytworu artystycznego, sprzyja przypisaniu odpowiedzialności edukatorowi. Edukacja kulturalna, której cele odnoszą się przede wszystkim do

procesu zmian zachodzących podczas aktywności w jednostkach i relacjach pomiędzy nimi, zdaje się dawać większe możliwości dzieleniu się odpowiedzialnością z uczestnikami edukacji.

SŁOWA KLUCZOWE: odpowiedzialność za proces edukacyjny, dzielenie się odpowiedzialnością, dojrzała dorośli, edukacja kulturalna.

SHARING THE RESPONSIBILITY FOR EDUCATION IN THE INTERPRETATION OF MATURE ADULTS' EDUCATORS

SUMMARY: The paper presents results of the secondary analysis of a part of data collected within the project *Initiative with the participation of the 50+ and the development of social capital in the Lubuskie province – diagnosis and evaluation*. The aim of research, based on the social phenomenology of Alfred Schütz, was to reconstruct, the way in which the educators, who realize cultural education with mature adults, treat the question of sharing the responsibility for educational process. Authoress described four approaches to this issue, represented by interviewed educators: putting limits; giving possibilities; deploying to take responsibility; keeping divisions. In the summary, these approaches were related to the theoretical context: models of educational work with adults of Mieczysław Malewski and concept of participant orientation of Hans Tietgens. The authoress also pointed out that for the way in which the educators treat the question of sharing the responsibility for education important is the understanding of cultural education and its aims. Cultural education narrowly understood, based primarily on artistic activity, that aims are oriented towards the effect of work in form of an artistic product, promotes the attribution of responsibility to the educator. Cultural education, that aims relate first of all to the process of changes taking place during the cultural activities in individuals and their relationships, seems to provide greater opportunity for sharing responsibility with participants of education.

KEYWORDS: responsibility for educational process; sharing the responsibility; mature adults; cultural education.