20/2019

DYSKURSY MŁODYCH ANDRAGOGÓW

ROCZNIK

UNIWERSYTET ZIELONOGÓRSKI
Zielona Góra 2019

RADA NAUKOWA

Agnieszka Bron, Rob Evans, Wiltrud Gieseke, Solveig Haring, Bogdan Idzikowski, Larissa Jõgi, Józef Kargul, Mieczysław Malewski, Ewa Narkiewicz-Niedbalec, Steffi Robak, Ewa Maria Skibińska, Ewa Solarczyk-Ambrozik, Helga Stock, Camilla Thunborg

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Małgorzata Olejarz (redaktor naczelny)
Sylwia Słowińska (zastępca redaktora naczelnego)
Małgorzata Olejarz, Sylwia Słowińska, Emilia Paprzycka (redaktorzy tematyczni)
Kaja Thiele (redaktor językowy – j. angielski)
Edyta Mianowska (redaktor statystyczny)

LISTA RECENZENTÓW

www.dma.wpps.uz.zgora.pl

REDAKCJA JĘZYKOWA

Beata Szczeszek

KOREKTA

Kinga Dolczewska

TŁUMACZENIE, REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA TEKSTÓW ORAZ STRESZCZEŃ W JĘZYKU ANGIELSKIM

Kaja Thiele

REDAKCJA TECHNICZNA

Anna Strzyżewska

Wersja papierowa rocznika jest wersją pierwotną.
Elektroniczna wersja czasopisma dostępna jest na stronie:
www.dma.wpps.uz.zgora.pl

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii
Zielona Góra 2019

ISSN 2084-2740

OFICYNA WYDAWNICZA UNIWERSYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO

65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel. (68) 328 78 64
www.ow.uz.zgora.pl, sekretariat@ow.uz.zgora.pl

SPIS TREŚCI

Małgorzata Olejarz
20 lat minęło... 7
20 years have passed... 11

DYSKURS ANDRAGOGICZNY
red. Małgorzata Olejarz, Sylwia Słowińska

Linden West
Discourses of lifelong learning and adult education: back to the future? 15

Agnieszka Bron
Sleep habits and biographical learning. A review of previous research on their connections 33

Alicja Jurgiel-Aleksander
„Bycie obywatelem" w wypowiedziach pokolenia 20 plus i ich fenomenograficzna rekonstrukcja..... 51

Przemysław Szczygieł
Protest, uczenie się i konstruowanie tożsamości feministycznej 63

Izabela Kaźmierczak-Kałużna
Kiedyś zaplanowałam może jeszcze pouczyć się trochę... Aspiracje edukacyjne a ich realizacja w narracjach wielodzietnych ubogich kobiet 77

Zdzisław Wołk
Rola pracy zawodowej w powracaniu na drogę edukacji osób przerywających kształcenie..... 93

Jarosław Bąbka
Wspieranie społecznej inkluzji osób z niepełnosprawnością intelektualną – na przykładzie Zakładu Aktywności Zawodowej 105

Marianne Høyen
Looking back – adult education as a rite of passage?..... 121

Samantha Broadhead
Horizontal discourses in adult art and design education..... 139

Ingela Bergmo Prvulovic, Kristina Hansson
Governance of teachers' professional development and learning within a new career position 157

Mirosław Kowalski
Sytuacje graniczne w życiu człowieka (rozważania andragogiczno-etyczne)..... 179

Iwona Kopaczyńska
Rozmowy o spełnianiu pasji. Fenomenograficzna rekonstrukcja koncepcji pasji przyszłych nauczycieli i ich możliwe implikacje dla stawania się refleksyjnym nauczycielem..... 191

Jarosław Jendza
Koncepcje kształcenia studentów w uniwersytecie – fenomenograficzna analiza narracji pracowników naukowo-dydaktycznych..... 205

Ewa Bochno
Zespołowość studentów jako dobro wspólne. Refleksje na marginesie pracy dydaktycznej ... 221

Paweł Kleka, Agnieszka Fanslau, Hanna Brycz
Czy studenci uczą się przewidywania swoich ocen semestralnych? Rola błędu „przeszacowanej pewności" w trafności szacowania własnych osiągnięć edukacyjnych..... 231

Małgorzata Rosalska
Kompetencje akademickie w profilaktyce niepowodzeń edukacyjnych studentów 241

DYSKURS EDUKACJI MEDIALNEJ

red. Małgorzata Olejarz

Elżbieta Perzycka
Self-regulatory cognition competence, from a learner's perspective, in a digital information environment 253

Lidia Bielinis, Cezary Kurkowski
Learning and communication mediated by the social media – an analysis of educational networking services 267

Jacek Jędryczkowski
Nowe media w procesie nauczania-uczenia się studentów 279

Małgorzata Czerwińska
Od systemu Braille'a do technologii wspomagających – rozważania nad information literacy osób z niepełnosprawnością wzroku 291

Lidia Wawryk
Uz@leżnienia w dyskursie behawioralnym 305

Ewa Nowicka
Edukacja medialna w rodzinie a zapobieganie zagrożeniom medialnym 317

DYSKURS ANIMACJI KULTURY

red. Sylwia Słowińska

Ewa Bobrowska
Animacja jako budowanie demokracji w kulturze 331

Dariusz Kubinowski
Sztuka (dla/w) społeczności – animacja kultury – pedagogia publiczna. Przypadek międzykulturowego festiwalu artystycznego „Ludzka Mozaika" w Goleniowie 345

Anna Bilon
Wspólnotowy wymiar aktywizmu w narracjach aktywistek i aktywistów trzech pokoleń 359

Urszula Karwalajtys, Ewa Pasterniak-Kobyłecka
O potrzebie doskonalenia kompetencji kreatywnych animatorów edukacji nieformalnej. Zarys problemu 373

Sylwia Słowińska
Aktywność kulturalna osób starszych pomiędzy autotelicznością a instrumentalnością 383

DYSKURS GENDEROWY

red. Emilia Paprzycka

Krzysztof Arcimowicz
Gender and body. Establishing and blurring gender differences in culture – on the example of advertising 399

Barbara Ober-Domagalska
Płeć i teorie – rozwój poglądów na temat płci w teoriach ewolucyjnych 411

Barbara Post
Płeć i polityka. Między pozornymi różnicami i różnorodnością 421

Monika Podkowińska
Płeć komunikacji – płeć w komunikacji 431

Emilia Paprzycka, Edyta Mianowska
Płeć i związki intymne – strukturalne uwarunkowania trwałości pary intymnej 441

Nota o Autorach i Redaktorach 457

CONTENTS

Małgorzata Olejarz
20 years have passed... ..... 7, 11

ADULT EDUCATION DISCOURSE
ed. Małgorzata Olejarz, Sylwia Słowińska

Linden West
Discourses of lifelong learning and adult education: back to the future? 15

Agnieszka Bron
Sleep habits and biographical learning. A review of previous research on their connections 33

Alicja Jurgiel-Aleksander
"Being a citizen" in the narratives of the 20 plus generation and their phenomenographic reconstruction.....51

Przemysław Szczygieł
Protest, learning and feminist identity-building 63

Izabela Kaźmierczak-Kałużna
I used to plan to learn a little more... Educational aspirations and their implementation in the narratives of indigent women with many children 77

Zdzisław Wołk
The role of professional work in returning to an education path by people who have interrupted their education.....93

Jarosław Bąbka
Supporting the social inclusion of people with intellectual disabilities – based on the example of the Occupational Activity Centre 105

Marianne Høyen
Looking back – adult education as a rite of passage?..... 121

Samantha Broadhead
Horizontal discourses in adult art and design education..... 139

Ingela Bergmo Prvulovic, Kristina Hansson
Governance of teachers' professional development and learning within a new career position 157

Mirosław Kowalski
Terminal situations in human life (andragogical and ethical considerations)..... 179

Iwona Kopaczyńska
Conversations on the following of one's passions. A phenomenographic reconstruction of the concept of future teachers' passions and their possible implications for becoming reflective teachers 191

Jarosław Jendza
The conceptions of teaching students at a university - a phenomenographic analysis of scholars' narratives 205

Ewa Bochno
Students' team spirit as a common good. Reflections on the margin of didactic work 221

Paweł Kleka, Agnieszka Fanslau, Hanna Brycz
Do students learn to predict their academic grades accurately? The role of overconfidence in the accuracy of assessing one's own educational development..... 231

Małgorzata Rosalska
Academic skills in the prevention of students' failure 241

MEDIA EDUCATION DISCOURSE

ed. Małgorzata Olejarz

Elżbieta Perzycka
Self-regulatory cognition competence, from a learner's perspective, in a digital information environment 253

Lidia Bielinis, Cezary Kurkowski
Learning and communication mediated by the social media – an analysis of educational networking services 267

Jacek Jędryczkowski
New media in the teaching and learning process of students 279

Małgorzata Czerwińska
From the Braille system to assistive technologies – reflections on information literacy of persons with visual disabilities 291

Lidia Wawryk
Addictions in behavioural discourse..... 305

Ewa Nowicka
Media education of the family and the prevention of media threats 317

CULTURAL ANIMATION DISCOURSE

ed. Sylwia Słowińska

Ewa Bobrowska
Animation as a means of building democracy within a culture 331

Dariusz Kubinowski
Art (for/in) society – cultural animation – public pedagogy. On the example of the intercultural art festival "Ludzka Mozaika" (Human Mosaic) in Goleniów 345

Anna Bilon
The community dimension of activism in the narratives of activists from three generations 359

Urszula Karwalajtys, Ewa Pasterniak-Kobyłecka
On the need to improve creative competences of informal education entertainers: An outline of the problem..... 373

Sylwia Słowińska
Cultural activity of older people - between autotelicity and instrumentality..... 383

GENDER DISCOURSE

ed. Emilia Paprzycka

Krzysztof Arcimowicz
Gender and body. Establishing and blurring gender differences in culture – on the example of advertising 399

Barbara Ober-Domagalska
Gender and theories – development of views on gender in evolutionary theories..... 411

Barbara Post
Gender and politics. Between apparent differences and diversity 421

Monika Podkowińska
Gender of communication – Gender in communication 431

Emilia Paprzycka, Edyta Mianowska
Gender and intimate relationships – structural conditions for the permanence of intimate couples 441

Note about the Authors and Editors 457

https://doi.org/10.34768/dma.vi20.39

20 LAT MINĘŁO...

Z przyjemnością przekazujemy w Państwa ręce Jubileuszowy – 20 tom „Dyskursów Młodych Andragogów". Mija właśnie 20 lat od momentu, kiedy to pojawił się pomysł stworzenia serii wydawniczej prezentującej publikacje młodych ludzi, zajmujących się szeroko rozumianą edukacją dorosłych i biorących wówczas udział w corocznie organizowanych edycjach Letniej Szkoły Młodych Andragogów. Kierownikiem naukowym Szkoły, a także twórcą i redaktorem serii „Dyskursy Młodych Andragogów" był prof. zw. dr hab. Józef Kargul, który po kilku latach kierowania DMA z ufnością przekazał je w ręce swoich uczniów, tak by mogli oni w pełni autonomicznie realizować własne wizje rozwoju tego cyklicznego wydawnictwa i nadawać mu autorski charakter.

Jednym z elementów tej zmiany było przekształcenie serii w czasopismo naukowe (które w 2012 r. weszło na listę czasopism punktowanych MNiSW), a przede wszystkim poszerzenie granic, geograficznych, tematycznych i pokoleniowych, w obrębie których do dzisiaj na łamach naszego rocznika toczy się szeroka dyskusja o dorosłym człowieku i różnych kontekstach jego rozwoju. W ten sposób przez kolejne lata zdecydowanie poszerzyło się grono Autorów DMA reprezentujących nie tylko największe ośrodki akademickie w Polsce, ale też znaczące uczelnie zagraniczne, z takich między innymi krajów jak: USA, Australia, Wielka Brytania, Francja, Niemcy, Austria, Szwecja, Dania, Hiszpania, Włochy, Finlandia czy Słowenia. W tę współpracę włączyli się członkowie międzynarodowej Rady Naukowej czasopisma (z Polski, Szwecji, Niemiec i Austrii) oraz liczni polscy i zagraniczni badacze pełniący rolę zewnętrznych Recenzentów artykułów publikowanych w naszym roczniku. W tej chwili na liście stałych Recenzentów „Dyskursów Młodych Andragogów" znajduje się 112 uznanych naukowców – przedstawicieli 34 polskich uczelni oraz 30 uczelni zagranicznych (z USA, Kanady, Australii, Wielkiej Brytanii, Irlandii, Francji, Niemiec, Szwecji, Danii, Portugalii, Hiszpanii, Włoch, Austrii, Turcji i Słowenii).

Przez 20 lat rozwoju czasopisma znacznie poszerzyła się też przestrzeń tematyczna, w ramach której prowadzona jest na jego łamach dyskusja o dorosłym człowieku, jego rozwoju, edukacji i procesach uczenia się. Nowe konteksty tej dyskusji, pojawiające się w poszczególnych tomach DMA w postaci tematycznych dyskursów, to między innymi, oprócz stałego dyskursu andragogicznego, również: dyskurs poradoznawczy, gerontologiczny, animacji kultury, edukacji kulturalnej, edukacji medialnej, dyskurs metodologiczny i genderowy. Dyskusja prowadzona w ich obrębie ma charakter in-

terdyscyplinarny i włączają się w nią nie tylko pedagodzy, ale również socjolodzy, psycholodzy, kulturoznawcy. Najkrócej rzecz ujmując, można stwierdzić, że „Dyskursy Młodych Andragogów" są czasopismem, w którym andragodzy zapraszają przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych do pogłębionej dyskusji o dorosłym człowieku oraz różnych kontekstach jego rozwoju, w tym w szczególności dotyczącego szeroko rozumianej edukacji. Cieszymy się, że dyskusja ta w coraz większym stopniu ma międzynarodowy zasięg i jednocześnie interdyscyplinarny charakter, co pozwala dokonywać wymiany myśli oraz doświadczeń zarówno pomiędzy badaczami różnych dziedzin i dyscyplin naukowych, jak i pomiędzy badaczami różnych kultur oraz szerokości geograficznych.

„Dyskursy Młodych Andragogów" początkowo pomyślane były jako rocznik skierowany przede wszystkim do młodych Autorów – adeptów nauki prowadzących studia nad aktywnością edukacyjną dorosłych. Z czasem do grona młodych zaczęli dołączać również dojrzali i bardziej doświadczeni badacze, dzięki czemu stworzyła się w DMA przestrzeń dla międzypokoleniowej dyskusji, gdzie młodość spotyka się z doświadczeniem i gdzie stwarza się okazje do wzajemnego poznawania się, inspirowania i uczenia, dzielenia opiniami, wynikami badań i stanowiskami. W tym sensie określenie „młodych", zawarte w historycznej i jednocześnie już rozpoznawalnej nazwie naszego czasopisma, rozumiemy nie jako cezurę wiekową, ale raczej jako pewien stan ducha, młodzieńczej otwartości i odwagi w przekraczaniu granic, podejmowaniu oryginalnych tematów, stawianiu trudnych pytań i dociekliwym poszukiwaniu na nie odpowiedzi, który to stan nie jest ograniczony ani przez metrykę, ani przez stopnie i tytuły naukowe. Dzięki takiemu rozumieniu młodości na łamach naszego czasopisma dyskutują ze sobą teksty zarówno początkujących badaczy, jak i uznanych, doświadczonych naukowców, co z pewnością korzystne jest dla samych Autorów i Czytelników DMA, jak też dla międzypokoleniowej i międzyśrodowiskowej, naukowej dyskusji o dorosłym człowieku.

Wydanie 20 tomu „Dyskursów Młodych Andragogów" to dobra okazja, by podziękować serdecznie tym wszystkim, z którymi przez te 20 lat współpracowaliśmy, tym, którzy wspierali nas w działalności czasopisma i na których pomoc oraz życzliwość zawsze mogliśmy i nadal możemy liczyć. To dzięki nim nasze czasopismo dynamicznie rozwijało się przez te wszystkie lata, doskonaliło, wzbogacało swoją treść i formę oraz poszerzało swój krajowy i międzynarodowy zasięg, czego pewnym zwieńczeniem jest docenienie „Dyskursów Młodych Andragogów" w konkursie MNiSW „Wsparcie dla Czasopism Naukowych" i zakwalifikowanie do finansowania w ramach tego konkursu. Za tę owocną współpracę, pomoc i wsparcie serdecznie dziękujemy członkom Rady Naukowej DMA, naszym Autorom i Recenzentom, Władzom Rektorskim Uniwersytetu Zielonogórskiego, Władzom Dziekańskim Wydziału Pedagogiki, Psy-

chologii i Socjologii, Dyrekcji Instytutu Pedagogiki oraz Oficynie Wydawniczej UZ. Dziękując również wszystkim Czytelnikom „Dyskursów Młodych Andragogów" za towarzyszenie nam w rozwoju czasopisma, serdecznie zapraszamy do lektury kolejnych jego tomów, a badaczy interesujących się szeroko rozumianą edukacją i rozwojem ludzi dorosłych zachęcamy do aktywnego włączania się w naukowe dyskursy toczące się na łamach naszego rocznika.

Małgorzata Olejarz

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.39

20 YEARS HAVE PASSED...

We are pleased to present you with the Jubilee – 20th volume of "Adult Education Discourses"[1]. 20 years have passed since the idea arose of creating a series that presents the publications of young people dealing with broadly understood adult education and of taking part in annual editions of the Summer School of Young Andragogues. The school's scientific director, as well as the creator and editor of the series 'Adult Education Discourses', was prof. dr hab. Józef Kargul, who after a few years of confidently directing "AED" handed it over to his students so that they could fully implement their own visions of the development of this cyclical publication and give it an original character.

One of the elements of this change was the transformation of the series into a scientific journal (which in 2012 entered the list of MNiSW ranked scientific journals) and, above all, the expansion of its borders; geographic, thematic and generational, within which a wide discussion about adults and various contexts of their development is still taking place. In this way, over the years, the group of "AED" authors has considerably expanded, representing not only the largest academic centers in Poland, but also significant foreign universities, including countries such as: the USA, Australia, Great Britain, France, Germany, Austria, Sweden , Denmark, Spain, Italy, Finland and Slovenia. We were also joined by members of the International Scientific Council of the journal (from Poland, Sweden, Germany and Austria) as well as numerous Polish and foreign researchers acting as external reviewers of articles published in our journal. Currently, on the list of reviewers are 112 renowned scientists – representatives of 34 Polish universities and 30 foreign universities (from the USA, Canada, Australia, Great Britain, Ireland, France, Germany, Sweden, Denmark, Portugal, Spain, Italy, Austria, Turkey and Slovenia).

Throughout 20 years of the journal's development, the thematic range has also significantly expanded, as part of which a discussion on adults, their development, education and learning processes is conducted. The new contexts of this discussion, appearing in individual volumes of "AED" in the form of thematic discourses, include, apart from permanent andragogical discourse, also counseling discourse, gerontological discourse, cultural animation, cultural education, media education as well as methodological and gender discourse. The discussion within these topics is interdisciplinary and involves not only pedagogues but also sociologists, psychologists and cultural experts. In short,

[1] The original Polish title literally translates to "Discourses of Young, Adult Education Researchers".

we can say that "Adult Education Discourses" is a journal in which andragogues invite representatives from the fields of social sciences and the humanities to an in-depth discussion about adults and various contexts of their development, including in particular broadly understood education. We are glad that this discussion is increasingly international in scope and interdisciplinary in character, which allows us to exchange ideas and experiences between researchers from various fields and disciplines, as well as between researchers of different cultures and latitudes.

"Adult Education Discourses" was initially conceived as an annual publication primarily aimed towards young authors – adepts of science conducting studies on adults' educational activities. With time, mature and more experienced researchers joined the group, thanks to which a space for intergenerational discussion was created in "AED". A place where youth is met with experience and where opportunities for mutual learning, inspiration and the sharing of opinions and research results are created. In this sense, the term "young", included in the historical and, at the same time, recognizable name of our magazine is understood not as an age limitation but rather as a certain state of mind. It is a youthful openness and courage to cross borders, create original themes, ask difficult questions and search for their answer, this state is not limited either by age or by degrees and academic titles. Thanks to this understanding of 'youth' in the journal, juxtaposed are the texts of both novice researchers and recognized, experienced scholars, which is certainly beneficial for the authors and readers of 'AED' as well as for intergenerational and inter-environmental scientific discussion about adult education.

The publication of the 20th volume of "Adult Education Discourses" is a good opportunity to thank all those with whom we have been cooperating over the last 20 years, those who supported us in the journal's activities and whose help and kindness we could and can continue to count on. It is thanks to them that our journal has dynamically developed over all these years. It has improved, enriched its content and formed and expanded its national and international reach, which resulted in "Adult Education Discourses" being greatly appreciated in the MNiSW competition "Support for Scientific Journals" and qualifying for funding. For this fruitful cooperation, help and support, we would like to thank the members of the "AED" Scientific Council, our authors and reviewers, the Dean's Offices of the University of Zielona Góra, the Dean's Department of Pedagogy, Psychology and Sociology, the Directorate of the Pedagogy Institute and the University of Zielona Gora Publishing House. We would also like to thank all the readers of "Adult Education Discourses" for joining us in the development of the journal, we invite you to read its next volumes. Researchers interested in broadly understood education and adult development are encouraged to actively participate in the scientific discourses within our annual journal.

Małgorzata Olejarz

DYSKURS

andragogiczny

red. Małgorzata Olejarz,
Sylwia Słowińska

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.7

Linden West*

DISCOURSES OF LIFELONG LEARNING AND ADULT EDUCATION: BACK TO THE FUTURE?

Introduction

Lifelong learning as a concept and field of practice is deeply contested territory when the main discursive thrust nowadays is narrowly economistic and instrumental (Field 2000; Formenti & West 2018). It is easily reduced to worklong training and the perpetual, even frenetic updating of knowledge and skills. This in an anxious labour market and globalised neo-liberal world wherepeople are frightened of being left behind. Emphasis is given to individuals' capacity to adjust to constantly changing technology, work and cultural environments. A mantra of adaptability drives the imperative: at the bottom line, people must invent, or perpetually reinvent themselves, as marketable products.

There is the tendency too of shifting responsibility for learning to individuals, to ensure employability while the modernisation of education has become pre-eminently a matter of servicing employer agendas. An older spirit of adult education for more humanistic, personal and social ends – as part of a struggle for human agency, well-being and a socially just, democratised world – is lost in policy pronouncements and provision (Tuckett 2017). Lifelong learning once had a more humanistic and social justice inspiration, while adult education was steeped in the idea of cultivating an active citizenry. We should mourn the loss of that inspiration which could once more be important in resisting the anti-educational cults ofracism, populism and nativism. An extreme form of nativist populism is on the rise in a country like Poland, in which otherness is demonised, and history, as in Poland's complicity in the Holocaust, is rewritten. Fascism is entering our contemporary theatre, too, stage right, fuelled by racism, xenophobia and the spectre of Islamic fundamentalism. In countries like Poland, Hungary, Italy, Russia, the United States and Turkey there is the reincarnation of an old allusion: of the strong man who willsort things out, deal with the other, the foreigner or migrant, and the messiness of otherness; sorting out people, in short, who think and act differently. This is deeply defensive, paranoid schizoid cultural territory.

* **Linden West**, Professor PhD – Canterbury Christ Church University, Faculty of Education, United Kingdom; e-mail: linden.west@canterbury.ac.uk.

Representative democracy is in crisis too at such a time, in complex, multicultural societies. The case has to be made anewfor a reinvigorated humanistic lifelong learning and adult education to reinvigorate the public realm, in fractious societies (West 2016; Formenti & West 2018). I draw on historical research in a distressed, post-industrial city to make the case. Here fascist and racist forces alongside nativism have found strong purchase. I also use material from a new book written with Italian adult educator, Laura Formenti, exploring the importance of dialogue, within and without, in profounder forms of learning. Dialogue, we suggest, is fundamental to transformative experiencebut is often difficult to establish and sustain. We have drawn, among other authors, on distinguished Polish sociologist Zygmunt Bauman's understanding of 'liquid modernity', so as to better understand the economic, political, cultural and educational turbulence and how we might best, dialogically, learn our way beyond it (Formenti & West 2018).

A wider, more humanistic perspective

In the 1970s the discourse of lifelong learning, or what was then often called lifelong education, was as much social, cultural and humanistic as economistic in its scope (Dave 1976). John Field (2000), among others, has chronicled how various reports (for instance Faure's *Learning to Be,* published under the auspices of UNESCO) focused on the fulfilment of whole persons (often subsumed under the generic 'man'). There would be flexible organisation of different stages of education, through widening access to education at all levels, and a considered recognition of informal, non-formal as well as formal learning. In Europe, the European Commission produced various reports chronicling what it perceived to be the threats as well as opportunities of globalisation and the need for EU countries to pool sovereignty and resources to learn from each other in developing more inclusive systems of education and training. The concern was how to develop a European citizenship and ensure stronger social cohesion, alongside the usual economic anxieties (Field 2000). The concern has worsened.

Fragile democracies

The problems of democracy are by now well documented: there is anxiety, in many quarters, about the health of representative democracies (Biesta 2011; Alexander 2014). There are various indicators of increased alienation, and cynicism, among people towards conventional politics(think Trump, Brexit and the Polish Law and Justice Party). This can be especially strong in marginalised, multi-cultural communities (Austed 2012, 2014; Freeman 2014). If widespread citizen distrust or disenchantment with formal

democratic institutions, local and national, is well chronicled in the United Kingdom so too are patterns of minimal engagement in voting, especially in local elections, in the districts where poor people live (Goodwin 2011).

Moreover, the most powerful in society get a great deal of support for their involvement in politics, using education and the corporate world, whilst those with least power get little or none (Alexander 2014). Alongside these trends is a decline of participation in a range of community and voluntary activities, especially in 'distressed' areas, struggling with high and persistent inter-generational unemployment, poverty, social fragmentation and an epidemic of mental dis-ease (West 2016). There is associated anxiety about young people's seeming disinterest and alienation from representative politics (West 2016). Some of the concern finds expression under labels like 'community cohesion', with the fear that young Muslim people, in specific communities in various European countries, are so alienated from the mainstream. There is also the frightening rise of hostility towards immigrants and peoples of difference, among elements of the white working class (Austed 2014). The rise of racism and xenophobia and new racist parties, and sometimes violent organisations like the English Defence League – with various equivalents in Continental Europe – is well chronicled (Goodwin 2011).

Political apathy, in some perspectives, is a consequence of growing social and moral deviancy and of the decline of the family as a socialising and civilising institution (Peterson 2011). In response to which, in countries like the United Kingdom, programmes of civic and or character education in schools, are seen to provide solutions in the face of anti-social behaviour, political apathy and the 'threat' of multi-culturalism, (Peterson 2011). The United Kingdom's community cohesion narrative tends to focus on an absence of common values, and the importance of inculcating 'British' values in schools, given a perceived absence of good character traits or of satisfactory socialisation for the young. For some educators, this evokes a belief that religious education, for instance, and building a Christian ethos, will help fill a moral vacuum in society (Arthur et al. 2010). Strengthening a Christian Europe has echoes in other countries like Poland and Hungary.

Gert Biesta (2011) considers the problem of thinking about the education of citizens stems from a socialisation concept of civic learning in which learning is the vehicle by which children become part of an existing socio-political order. He offers an alternative concept of 'subjectification', which is to do with learning from and in, not about, experience. Here the challenge is to create spaces in which dialogue and respectfulness are encouraged and learnt experimentally, with the right to challenge authority. The socialisation/moral character view of education is about learning as preparation for the future, of something that is to happen, rather than building understanding in the here and now, as in that older world of adult or popular education (Formenti & West

2018). Learning from, rather than about, experience is also a crucial psychoanalytic insight when thinking about really significant or transformative learning, (rather than the 'banking' concept of education in which empty heads are to be filled with established wisdom). Biddy Youell (2006) suggests the difference is between amassing lots of information about a subject, in ways that lack any genuine emotional commitment to what is being studied; or learning from experience, where there can be a relatively strong emotional attachment, because of the meaningfulness of the experience in the present. This, historically, was the domain and strength of adult education (West 2016). I suggest, on the basis of my own research, that the health of states and parliaments in multi-cultural societies depends in fact on the vitality of democratic life in diverse public spaces, not least in forms of adult education, beyond the reach of the market and even, to an extent, in regulatory terms, the state (Honneth 2007, pp. 218-219; West 2016).

Bauman's liquid modernity

There has been no more eloquent interrogator of our contemporary state, and its implications for lifelong learning and education, than the Polish sociologist Zygmunt Bauman (2000). He died in 2017 after a long and inspiring academic career. Laura Formenti and I explored his contribution in a recent book (Formenti & West 2018). We reflected on the implications of his ideas for the basic formation of cohesive selves and our understanding of the role and purpose of transformative adult education. Formation, we suggested, has been considered a fundamental aim of education over millennia. From Plato's *paideia* and other philosophical schools in Ancient Greece; to the German concept of *Bildung,* in the eighteenth century, and the French/Italian *formation*. Here, the making of citizens entails building self-knowledge, as well as the cultivation of the arts, humanities and sciences as the means to enlightenment and civilisation. *Bildun*g focused on the life enhancing qualities of interpretation, understanding and gaining knowledge; a kind of edification of the self by the self (Laros, Fuhr & Taylor 2017). But for Bauman, 'liquid modernity' means that individuals face acute uncertainty and even under-determination. Teaching and learning as well as education become short-term, instrumentalised and superficial, focused on precarious jobs in transient labour markets.

The trouble is that formation, or the capacity for self-edification, require sufficient degrees of stability and certainty – in relationships, families, education, work and wider social interaction, while meaningful forms of learning and education take time to mature and need to draw on inherited and worthwhile knowledge, tested in experiential fire. Today, the consensus as to what is worthwhile or valuable has unravelled and we are asked to choose from a bewildering cafe menu of what Bauman calls junk food. Can

we learn a fulsome humanity and the spirit of democracy in such conditions? (Bauman 2005b). If stability is constitutive of human life and education, we might be in trouble. Both knowledge and the self are contested in shifting terrain. Bauman suggests that the hard-fought struggle for edification is sacrificed on the altar of immediacy, economic relevance and false material gods.

He argues that profound economic, social and cultural change has undermined overly linear, ordered, rational expectations about learning, education and self-formation. The exponential growth of knowledge, for instance, transcends the individual's capacity to assimilate it (we could of course argue that this was always true, for the majority, who were denied access to higher learning). Nowadays the divide between a minority with relatively good access to knowledge, of a substantial and imaginative kind, and those instructed in the skills of flexibility and adaptation to the marketplace, is widening. Many people enter 'a landscape of ignorance, where it is easy to feel lost' (Bauman 2005a, p. 25).

This is a neo-liberal world where historic determinants of class, gender or cultural identity have loosened as have the class solidarities that made meaningful change, or self-formation, possible. The workers' or popular education movements of the nineteenth and twentieth centuries are a good example. Undoubtedly, more people now have access to information, travel, languages, courses and digital technology. But, paradoxically, it might increase disorientation and uncertainty, and compel us towards increasingly unconfident choices. If there are many more opportunities for marginalised groups, these are fragile, even for university graduates. Jobs are precarious, labour is casualised while the power and wealth of the few increases. Competitive and individualistic survival is the new mantra. We are, in Bauman's terms, all hunters now in search of the latest kill or stimulation.

Bauman offers, at least in part, a deeply pessimistic reading of the present in which contingency combines with growing inequality to narrow meaningful educational, occupational and even relational opportunities for the majority. We may conspire in our freneticism, seduced by an endless quest to change, driven by the fantasy of the new and the fear of being left behind in a despised underclass. The constant marketing of 'transformative education' might itself be one example of manipulative forces. Institutions proclaim they transform lives, but the reality might be disillusionment and frustration. Bauman himself was once a member of the Polish Communist Party but became disillusioned with its conformist ideology. He was influenced by writers like Gramsci and his concept of hegemony, to suggest political and educational ways forward. The state, in this view, uses cultural institutions and ideology to maintain power rather than violence, economic force or coercion. Hegemonic culture propagates values and norms that seem like common sense and thus maintain the status quo (Formenti & West

2018). Adult education was once imagined as a counter-hegemonic movement to disrupt the tyranny of common sense through critical and reflexive dialogue (West 2016).

Bauman's perspective on liquid modernity remains troubling – the idea that social forms and human relationships melt away faster than new ones are forged while the seductions and manipulations of consumerism, including in new, digital forms of surveillance capitalism strengthen (Zuboff 2018). Becoming an agentic self is problematic because some stability in our relationships with actual people and in the symbolic world is essential to biological, psychological and social flourishing. Notions of life authorship and meaningful, self-generated transformation risk being cut adrift in a kind of cultural and economic tsunami. Even worse, to repeat, we may be responsible for creating some of the formlessness and drift ourselves: in the restless search for the new, fashionable and stimulating (Formenti & West 2018).

We also suffer from the dominance of *homo economicus* in which our humanity is reduced to a metaphor of rational, highly individualistic, self-aggrandising, calculating machines. But we become profoundly disillusioned by such reductionism, and lives can be bereft of meaning. We may be excited by perpetual adaptation but vulnerable to the forces of globalisation, neo-liberalism, unregulated labour markets and digital manipulation. Policy makers claim the necessity of lifelong learning, but this is short-term and instrumental. Doctrines of employee responsibility, flexibility and frequent job changes create the new, numerous and expanding precariat, encompassing many middle-class people as well the old working class.

Bauman insists that the contemporary world is characterised less by opportunity and more by uncertainty and the privatisation of ambivalence (Bauman 2000; Bauman & Raud 2015). It is a kind of chaotic continuation of modernity where a person shifts from one social position to another in a fluid manner. Nomadism – read by Bauman with concern – is a general trait of the 'liquid modern' person, as s/he flows through life like a tourist, changing places, jobs, spouses, values and without traditional networks of support and cultural embeddedness. Bauman (2005a&b) goes into considerable detail and examines the implications for 'education' and 'formation'.

First, social structures are not given time to solidify, meaning that the fulfilment of any life project becomes illusory. Work is a prime example in processes of casualisation or the GIG economy in parts of the 'developed' world; and mass migration to cities, and fragile, exploitative and even dangerous employment in the 'developing' one. The relationships of solidarity and possibilities for collective action via workers' organisations are weak in the face of the power of globalized capital.

Second, politics and power have become divorced from each other. 'Power now circulates within the politically uncontrolled global space' (Bauman 2005a, p. 303). Political processes once linked individual and public concerns with engendering col-

lective action and resolution, but these processes have weakened, with politicians appearing like marionettes, dancing to the globalised rhythms of elites and powerful corporations. Political institutions, like the old Emperor in Hans Christian Andersen's tale, are revealed as naked and false but only for those with the courage or innocence to name them. Market forces enter the stage, often in capricious ways, as global capital seeks higher rewards and lower labour costs, everywhere.

Third, there is a withdrawal of 'communal insurance' as welfare states and social solidarities fracture and risk is privatised. A premium is placed on competitive orientation, degrading collaboration and teamwork in the process. Fourth, and connectedly, there is a collapse of longer term thinking and planning; and of the social (and educational) structures in which thinking, planning and action can be inscribed. The demise of workers' education in the United Kingdom, and other 'developed' and 'democratic' countries, may be thought of in such terms.

Fifth, the future is deemed out of control in a movement from hope to apprehension. Apprehension and uncertainty bring fear: that our jobs will disappear in the play of the speculator's algorithm, or that our individual educational efforts bring little by way of a secure future. There is only impermanence and the perpetual mantra of lifelong learning as a kind of salvation, uttered with a sort of medieval religious fervour to diverse members of the new international precariat.

Sixth, the burden for dealing with the flotsam and jetsam of our lives is individualised. We must change ourselves and loyalties as and when necessary, almost regardless of the circumstances or consequence for our lives. The idea of risk and insurance against it being collectivised is fragile in the weakening of welfare states: even though we all experience times of intense vulnerability and need. The only people to be rescued by the collectivityseem to be the bankers, where profit is privatised and losses socialised, because they are deemed too big to fail.

Bauman plays with other metaphors in his interrogation of our 'posture towards the world' – of gamekeepers, gardeners or hunters. These are embodied states. In the pre-modern period, the gamekeeper operated within a social ethic of things being best when not interfered with, that the world was 'a divine chain of being and has its rightful and useful place' (Bauman 2005a, p. 306). The preservation of 'natural' balance was the rule. In the earlier modern period, the metaphor of the gardener applied where the world must be ordered and controlled by attention, effort and nurture. The gardener 'knows best' in this metaphor. We work out what is best for the plots of our lives, or livelihoods, with solutions lying in our own heads. But we can perceive this to be ideological hubris and excluding: the gardener defines who are the 'weeds' to be uprooted and destroyed; there is no 'natural' or 'divine' order, humankind brings its own order to the garden. The weeds may be the other, those who do not fit the humanly

prescribed order of things: like, historically, the Jew, and now the refugee, or those on the economic margins, decried as feckless, work-shy, failures and n'er-do-wells and even dangerous (West 2017; Formenti & West 2018).

In liquid modernity, Bauman argues, we are hunters, pursuing short term objectives, in loneliness, while the overall balance of things is ignored. The hunter is vaguely aware of unsustainability, but this is pushed to a distant future in the pursuit of immediate gratification. Here is a world of fierce competition; the cultures of the gamekeeper and gardener have been disparaged and deregulated in a war of each against the other. Such metaphors are powerful in contemporary discourse: they fuel our imagination and attract or repel us, evoking our own epistemology, our ongoing 'formation'. They entail different understandings of the place and nature of education. It is why building dialogue, and creating new public space for it, might be important in the struggle against hegemonic forces; sharing our metaphors, interrogating them, and finding new ones that resonate with who we are and want to be, individually and collectively, can be a revelation of our deepest values, emotions, ideas, differences and human commonalities (Formenti & West 2018).

Progress and knowledge, however, once the pillars of solid modernity, have weakened and even imply danger and potential disaster. What matters is survival and living for the moment rather than a lifetime's improvement: transformation, of any meaningful kind, dissipates under the gaze of immediate pressure. We can, as stated, be terrified of exclusion because of our incapacity to learn quickly and consume essential life-style choices. We risk, to repeat, entering an underclass of losers. This is the territory of dystopia, of the consumer-orientated, ideological cultivation of discontent. Upward mobility has ossified in countries like Britain, the United States and Italy as the threat of moving downwards increases. Bauman (2005a) himself observes, using findings from the US, that 74% of students attending the most prestigious colleges come from the top-income quarter of society but only 3% from the bottom. In a growing number of countries, the education system has turned into a mechanism for the reproduction of privilege and deprivation (Bauman 2012). The lot of the losers, the poor and marginalised, might include the occasional riot or rebellion but often degenerates into drug addiction or incarceration (Formenti & West 2018).

Moreover, the consumerist fantasy of becoming someone else has replaced the idea of salvation or redemption. We once accused God when things went wrong (and many still do) but now have only ourselves to blame in our perpetual desire to be someone else, perhaps a celebrity in whom we invest our desire and longing, despite the vacuousness of the project. We can, we are told, become what we want but are then blamed or blame ourselves for failure. Further, consumerism does not appear to have made people any happier, or better. In fact, narcissism, or self-worship, is a new

if fragile god because we face an infinity of choices without necessarily trusting any. Changing our image and dress and other wrappings is the 'utopia' of the hunters. The search for new appearance becomes seductive, but there is never an end to the pursuit, only impermanence, fleeting satisfaction, and, perhaps, the occasional bliss of a kill.

Lifelong learning could, as implied, be fuelled by a discourse of the hunter, in search of a quick fix, a new job, a changed lifestyle or set of relationships. Educators, teachers, coaches, counsellors, like ourselves, are pressured to buy into the new dystopia or 'halbbildung'/half education in Adorno's (Adorno et al. 1972) terms. This is a state of adaptation, and collusion with, rather than challenge to, hegemonic discourse. The ancient heteronomy of the Church is replaced by that of the market, with acceptance of the world as a given, where there is no alternative (Gaitanidis 2012). The market has invaded the academy as students demand easily assimilated products, especially when paying high fees for the privilege, even if the outcome is one of dissatisfaction. Bauman (2005a) reminds us of the importance of time in which to create and experiment, using well-tested recipes, in contrast to quickly digestedfast food. We can feel empty, dissatisfied and even poisoned by the 'fruits' ofagri-industry. Education, in Bauman's view, has become like fast food offering a quick stimulus that quickly dissipates (Formenti & West 2018).

Bauman (2012) himself stresses the imperative of active citizenship and dialogue to challenge hegemony and to enhance the possibility of reciprocal understanding, coexistence and collaboration with the other. Reviewing Bauman's work, Scott McLemee (2012) suggests that things of permanence – friendships, relationships, good literature and aspects of the humanities – can remain of abiding value. Research on the micro and meso-level reveals strong, as well as weak, bonds. Laura Formenti has observed, in studying the family, that a longing for safe havens, an encompassing, caring network of relationships is stronger than ever, and people continue to struggle towards this rather than giving up (Formenti 2011b). My own research illuminates how non-traditional learners in universities, from the margins of society, find resources of hope in ideas, literature, people and relationships that enable them to exploit some of the possibilities of the liquid world, in courageous ways (West 1996; Finnegan, Merrill & Thunburg 2014). I suggest, in the face of neo-liberalism and the crises of multiculturalism, it is worth re-visiting the historical nuances of popular or liberal adult education to chart a different future path.

Back to the future

Adult education, historically and discursively, sought to create a society of shared meanings and active citizenship. In the work of R.H. Tawney, for instance and his ideas of an

inclusive fraternity. Or in the case of Raymond Williams who believed that a central purpose of adult education was to create an inclusive culture of shared meanings in which all might participate in equal ways. Both stressed the importance of a full and liberal education for everyone in which there could be negotiation of diverse meanings and a search to build common values by which we could live together in greater solidarity. Each, like Bauman, was concerned with how we learn democratic sensibilities, fraternity and commonality. Both can help us think, with Bauman, about our present crises in a globalising, precarious world. Tawney, the ethical Socialist, and Williams, the humanistic Marxist have more in common, in fact, around these themes, when rescued from the condescension of certain kinds of reductive Marxist analysis (West 2017).

I should make clear that a common culture is not one incorporating the other into a firmly established, unquestionable set of values while leaving them free to engage with quaint customs. Nor is a common culture one in which everyone believes the same things, but where everyone has equal status and equal opportunities for shaping ways of life in common. This, I suggest, will only thrive if public space is created where deeper and inclusive dialogue is possible, contrasting, for instance, with the solipsistic emoting of social media. Multiculturalism has occasionally suffered from a politically correct avoidance of anything that could give offence, preventing people from questioning what might get in the way of collective well-being. We cannot simply accept the domestication of women, for instance, in any culture, or the Holocaust denier, but ways are needed to ensure that dialogue and relationships, if at all possible,can continue, even in tension ridden, diabolical situations.

Tawney's idea of fraternity

Lawrence Goldman (2013) has argued that we should look to the early Tawney and his work in adult education, and the idea of fraternity, as a guide in our present malaise. Tawney saw adult education as the vehicle to build microcosms of the Kingdom on Earth, according to his Christian socialist ideals. In hindsight, his later more Fabian, statist socialism, of elites handing down prescriptions and solutions from on high, appears less attractive. We should remember that workers' education in the UK was uniquely an alliance between progressives in universities and workers' organisations. It was characterised by a mix of Enlightenment idealism, the aspirations of democratic socialism and, for many, a religious belief in the potential divinity in everyone. It was as much a democratic and spiritual as well an educational movement that played a key role in creating British social democracy after the Second World War.

Workers' education represented a social experiment open to the marginalised, with equality of status between students encouraging freedom of expression and enquiry,

tolerance and respect, and the capacities to manage the turbulence arising from the clash of ideas. Dispute did not, in general, degenerate into breakdown. At their best the classes were communities of imaginative, caring, committed and thoughtful students in which all were teachers as well as learners. Revisiting the history offers glimpses into how previous generations of working-class people learned inclusive democracy and the making of shared meanings. It might teach us about relevant educational processes and principles for our present discontent.

Workers education, in the form of tutorial classes, once thrived in the city where I was born, Stoke, in the English Midlands, the subject of my recent work (West 2016, 2017). The first ever university/workers' tutorial class met there in 1908 when 30 or so worker students gathered on Friday evenings, for 2 hours, over a period of years, with their tutor, R.H. Tawney, an establishment figure but with a firm belief in popular, dialogic forms of education. The classes were free from prescribed curricula and members were encouraged to explore issues in their working lives from the perspectives of history, politics, economics and literature. Fortnightly essays were required, and the standard of some of these was high (West 1972; Goldman 1995). There were no formal examinations or qualifications due to a desire to eliminate competition and vocationalism from the classroom (West 1972; Rose 2010).

The students were potters, miners, clerks, shop assistants and elementary school teachers, women and men (West 1972). Many were from non-conformist backgrounds, from families, in short, that encouraged them to think for themselves and challenge hegemonic ideas. The Marxist Social Democratic Federation made up the nucleus of the first class. The Social Democratic Federation was formed in 1883 under the leadership of Henry Hyndman who was the son of a businessman and became a journalist and political agitator (Macintyre 1980). The Federation was opposed to the British Liberal Party of the time, and its programme was progressive, calling for a 48-hour working week, the abolition of child labour, compulsory free secular education, equality for women and the nationalisation of the means of production, distribution and exchange. Some SDF members held an extremely 'mechanical version of the materialist conception of history' in which the whole of human life 'was controlled by economic forces independent of human volition' (Macintyre 1980, p. 17). Education, politics and consciousness were epiphenomena of the techniques and relations of production. The students could sometimes be rigid in their economic doctrines (Macintyre 1980), that played out in tutorial classes. But we can also observe Tawney's own efforts, and those of some students, to keep dialogue and enquiry alive (West 2017).

The Workers Educational Association (WEA), through which the classes were organised, was founded on three principles. First, opposition to revolutionary violence. Second, no institution, however perfect in conception, could work effectively

with individuals whose morality was inadequate. Third, where a sound morality was lacking, this could be forged in a community of scholars seeking truth and the common good (Dennis & Halsey 1988). There was an Aristotelian ideal at work, as well as Oxford idealism (Goldman 1995): of the fully developed person living in communities, building and sustaining virtue, in relationship – communities cultivating not self- but other-regardedness (Dennis & Halsey 1988). The Oxford idealists influencing Tawney were opposed to individualism, utilitarianism and social atomism and drew on German philosophers, especially Kant and Hegel, to insist that individuals best realise their potential in the collective. People were a part of webs of social, cultural, political as well as economic relationships from which they could not be divorced for analytic purposes.

However, as noted, Tawney was well aware (Goldman 1995, p. 160) of how the same spirit of non-conformity drove some worker students to narrow viewpoints and the tendency to over-proselytise. Dogmatism and even fundamentalism of a Marxist or religious kind existed in the classes. But most students admired tutors like Tawney who remained steadfast as well as respectful even when harangued by a fundamentalist. Leftist fundamentalists, sometimes from the Social Democratic Federation and later the Communist Party, though not exclusively so, would quote texts like *Das Capital* with religious fervour. One recalled a particular Marxist – the SDF could dominate the first tutorial classes – challenging Tawney point by point and citing classic Marxist scripture. Tawney took it in his stride but insisted that there were other points of view. The student accused the tutor of hopping around like a bird, from twig to twig, and a sense of bad temper pervaded the room. But Tawney insisted that everyone, including his challenger, take tea together afterwards and tell stories, read poetry and sing songs. A shared humanity and a spirit of fraternity were restored (Rose 2010, p. 266). And the class stayed together despite the local secretary of the SDF demanding that his members leave for fear of ideological contamination (Goldman 2013; West 2016, 2017).

Tawney's contribution to theorising the role and practice of inclusive adult education is being positively re-evaluated by various scholars (Holford 2015; Goldman 2013; West 2016, 2017). The tutorial classes sought to make university education available to everyone, in their own localities: different to today's meritocratic assumptions about higher education for individual social mobility. Tawney was committed to a liberal and humane view of education for everyone so that they could acquire civic qualities of reciprocity, mutual recognition as well as intellectual confidence. Communities should not be privileged or discounted because of wealth or poverty. Tawney also represents a more constructivist view of knowledge: the classes were classes, not lectures, and ideas were explored and developed in discussion. The processes of education were democratised – students engaged in research and discovery through using original source material, like historical documents, rather than simply relying on secondary

texts. The fundamental aim was to make university education available to all in their localities, in pedagogically democratic and fraternal ways. And in a revised reading of my own earlier historical analysis, there is ample evidence of the extent to which the spirit of the tutorial classes motivated a wider workers' educational movement across the mining communities of North Staffordshire (West 1972, 2016).

Notwithstanding, some still regard Tawney and the tutorial classes as being complicit in marginalising other forms of working-class popular knowledge, especially Marxism (Macintyre 1980, pp. 89-90). In one influential historical reading, the tutorial classes and the WEA were 'welcomed by the establishment as a bulwark against revolutionism, a moderating influence and a form of social control…' (Fieldhouse 1995, p. 123). The difficulty is that there is little evidence from Stoke or many other places that the tutorial classes encouraged political quiescence in Marxist students, in fact quite the contrary. Historian Jonathan Rose (2010) questions whether quiescence applies even among Fieldhouse's own sample of seventy-one students.

We are now better ableto form a more nuanced, psychosocial understanding of the importance of the classes and processes of self/other recognition in the stories the students tell (combining interpretations from psychoanalysis and critical theory, the work of Freud, Winnicott and critical theorist Axel Honneth) (West 2016, 2017; Formenti & West 2018). The students learned, like countless adult students, then and since, something of a democratic and fraternal sensibility, which they describe in their own words (West 1996; Rose 2010, pp. 274-275). We can better understand how human flourishing in workers' education, and beyond, required sufficient experience of what Honneth (2007, 2009) calls self/other recognition: of love and experience of self-affirmation, at intimate, group and cultural levels. This included recognition from significant others, like Tawney and more experienced students. And then, feelingfully recognised and appreciated in groups, like the tutorial classes. When we feel sufficiently recognised and even important to a group's democratic life, we are better able to recognise others, from which stronger social solidarities can flow. I have applied and developed these ideas in interpreting the history of workers' education and contemporary popular education, to encompass symbolic and unconscious dynamics, creating cultures of fraternity, shared meaning and civic activism among for instance white and Muslim working-class women in health education projects (West 2016).

Williams, common cultures, common meanings

Raymond Williams was of the same broad tradition as Tawney, although of a later generation and with a somewhat different political outlook. His ideas are in fact closer to Bauman's. Williams understood that the WEA's historic mission was far from over

by the 1950s. If 'exceptional minds' from diverse backgrounds now could go to university, wrote Williams in a letter to WEA tutors, the remaining question was what about everyone else? Were they simply to be treated as rejects, suitable only for narrow vocational training? The WEA stood for something that even educational reformers forgot, obsessed as they might be with schooling: 'It stands for an educated democracy, not for a newly mobile and more varied élite', Williams wrote in 1961 (cited in Goldman 1995, p. 252). Like Tawney, Williams was critical of those who presumed to deliver answers to ordinary people using ideological texts to shape their minds and actions, without requiring active and critical engagement. Such 'teaching', the banking concept, was the antithesis of a democratic education, as Williams, like Tawney, understood it: it was demeaning, infantilising and anti-educational to proffer conclusions – people needed to reach them on their own, in fellowship, over time.

In his writing on 'culture as ordinary' (Williams 1989), Williams observed how elites of whatever kind – whether advertising men and women, (we could add the whizz kids of Silicon Valley) or the authoritarian left – hold dehumanised, reductive views of the masses. Expensively educated people were 'now in the service of the most brazen money-grabbing exploitation of the inexperience of ordinary people' (Williams 1989, p. 6). 'The new cheapjack is in offices with contemporary *décor*, using scraps of linguistics, psychology and sociology to influence what he thinks of as the mass mind' (Williams 1989, p. 7). But his scorn also applied to those Marxist interpretations of culture and education which insisted that people should think in prescribed ways. 'It is stupid and arrogant to suppose that any of these meanings (within cultures) can in any way be prescribed: they are made by living people, made and remade, in ways that we cannot know in advance'. The Marxist interpretation of culture, he argued, could never be acceptable if it retained such a directive element. There are echoes here of Bauman's work.

Williams, like Tawney, was critical too of militaristic metaphors and the fetish of violent 'solutions' among some on the left. When power is monopolised by unresponsive elites, divisions can constantly open among those who seek to oppose them: some may find violence attractive, whether of the left, racist right or Islamic fundamentalism. Metaphors of assaulting citadels, Williams observed, are the wrong kind of metaphor. Any struggle needed to be slow, democratic, non-violent and fundamentally educational. 'Active reception', Williams suggested, was a living response that real communication elicited, in adult education, as in life, which depended on creating 'a community of experience, of human and intellectual equality'. Adult education was 'a crucial experience', a central way of getting in touch with ourselves and others in new ways (McIlroy 1993, p. 6).

Multi-culturalism, learning dialogue or avoidance?

These ideas about adult education might seem passé, but in the face of liquid modernity and the crises of our times they could help to re-assert the relevance of a renewed, inclusive, civic, critical and fraternal adult *education* (West 2016). Adult education more so than learning, because it implies collective activity in strugglesagainst 'common sense' and for dialogue across differences. Terry Eagleton (2009) notes here how multiculturalism, at its least impressive, blandly embraces difference without wanting to examine too closely what we might differ about. It is in such terms anti-educational. At an extreme, it avoids challenging Holocaust deniers or the troubling treatment of women in all communities. There is a facile pluralism that numbs the impetus to contest other people's views. Eagleton wants to see vigorous opposition to those who peddle destructive views and challenges the idea of respecting beliefs just because they are beliefs. There were differences and disputes in workers' education – and cultural differences of class and gender – but ways could be found of dealing with and transcending them. Tawney, for one, and many students, managed this rather well. The point of this paper has been to revisit some of this spirit and its pedagogy, values and motivation as a guide in our present perplexity. Discursively, we must re-assert the value of the public realm and of good enough inclusive space for people to learn how to dialogue one with another and challenge oppressive norms (West 2016).

I want to conclude with a story (West 2016). In 2013, a mosque in York, England, was threatened by a demonstration and violence by the racist English Defence League (EDL). The elders were troubled but wanted to avoid knee-jerk responses. They decided to invite the leaders to take tea with them, to share concerns and discuss differences. Mohamed El-Gomati (2013), one of the elders, wrote, 'Tea, like many things we think of as English is adopted from other cultures.' He reminds us that George Bernard Shaw thought 'that if the world's problems were brought to the prophet Muhammad, he would solve them over a cup of tea'. El-Gomati wrote: 'When we listened to each other we realised the EDL thought we supported extremist behaviour and the Taliban.' In the storytelling that day people began to understand, however provisionally, what they held in common: a humanity and some of the uniqueness and hybridity of actual people. Even the EDL's racism is recognisably human and can – with difficulty – be challenged in a spirit of fraternity, through actual engagement with our own human complexity and that of the other. Tawney, like the Prophet, encouraged his students to take tea, after his classes, to tell stories and sing songs, and thought this essential to building fraternity and conviviality across difference. Of course, this is not to deny the importance of non-violent struggle against oppressive, hegemonic ideology, as in the climate extension rebellion. Nonetheless, there remains a need for some antidote

to feelings of precariousness, isolation and fear of the other, alongside the anxieties of economic and culture fracture. This, I suggest, lies in a collective effort to reinvigorate the public realm, in which liberal, dialogical adult education has a central role.

References

Adorno T. (1972), *Theorie der Halbbildung*, in: *Gesammelte Schriften*, Vol. 10(2), pp. 93-121.

Alexander T. (2014), *The Pedagogy of Power: Learning for democracy*, www.citized.info/pdf/commarticles/PedagogyofPower-IoE-v2.2.pdf, 20.12.2015.

Arthur J., Davies I. & Hahn C.L. (eds) (2010), *The Sage Handbook for Citizenship and Democracy*, Sage, London.

Austed L. (ed.) (2012), *Psychoanalysis and Politics. Exclusion and the politics of representation,* Karnac, London.

Austed L. (2014), *Nationalism and the Body Politic*, Karnac, London.

Bauman Z. (2000), *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge.

Bauman Z. (2003), *Liquid Love. On the Frailty of Human Bonds*, Polity Press, Cambridge.

Bauman Z. (2005a), *Education in Liquid Modernity*, "Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies", Vol. 27(4), pp. 303-317.

Bauman Z. (2005b), *Learning to Walk in Quicksands*, in: '*Old' and 'New' Worlds of Adult Learning*, A. Bron, E. Kurantowicz, H. Salling Olesen, & L. West (eds), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Wrocław, pp. 17-26.

Bauman Z. (2012), *Fuel, Sparks and Fires: On Taking to the Streets*, "Thesis Eleven", Vol. 109(1), pp. 11-16. http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0725513612444560, 31.01.2018.

Bauman Z. & Raud R. (2015), *Practices of Selfhood*, Polity Press, Cambridge.

Biesta G. (2011), *Learning Democracy in School and Society: Education, lifelong learning and the politics of citizenship*, Sense, Boston.

Dave R.H. (1976), *Foundations of lifelong education*, UNESCO/Pergamon, Hamburg.

Dennis N. & Halsey A. H. (1988*)*, *English Ethical Socialism; from Thomas More to R.H. Tawney*, Clarendon Press, Oxford.

Eagleton T. (2009), *Reason, faith, and revolution; reflections on the God debate*, Yale University Press, Princeton.

El-Gomati M. (2013), *Invite the EDL to tea*, "The Guardian", 1 June.

Field J. (2000), *Lifelong learning and the new educational order*, Stoke-on-Trent, Trentham.

Fieldhouse R. (1995), *Conformity and Contradiction in English Responsible Body Adult Education*, "Studies in the Education of Adults", Vol. 17 (2), October.

Finnegan F., Merrill B. & Thunborg, C. (eds) (2014), *Student Voices on Inequalities in European Higher Education. Challenges for Theory, Policy and Practice in a Time of Change*, Routledge, London.

Formenti L. (2011), *Families in a Changing Society: How Biographies Inspire Education*, in: *Biographie und Gesellschaft.* Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst, H. Herzberg & E. Kammler (eds), Campus, Frankfurt/New York, pp. 215-227.

Formenti L., West L. (2018), *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education: a dialogue*, Palgrave Macmillan, London.

Freeman M. (2014), *The Priority of the Other. Thinking and Living beyond the Self*, University Press, Oxford.

Gaitanidis A. (2012), *Anxiety, Psychoanalysis and Reinvigorating Education*, in: *Psychoanalysis and Education, minding a gap*, A. Bainbridge & L. West (eds), Karnac, London, pp. 37-50.
Goldman L. (1995), *Dons and Workers: Oxford and adult education since 1850*, Clarendon Press, Oxford.
Goldman L. (2013), *The Life of R.H. Tawney: Socialism and history*, Bloomsbury Academic, London.
Goodwin M.J. (2011), *New British Fascism: Rise of the British National Party*, Routledge, London.
Holford J. (2015), *Adult and higher education in the early work of R.H. Tawney*, in: *Standing Conference of University Teachers and Researchers in the Education of Adults (SCUTREA) It's all Adult Education,* The University of Leeds, 7-9 July.
Honneth A. (2007), *Disrespect: The normative foundations of critical theory*, Polity Press, Cambridge.
Honneth A. (2009), *Pathologies of Reason: On the legacy of critical theory*, Columbia University Press, New York.
Laros A., Fuhr T. & Taylor E.W. (2017), *Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange*, Sense, Rotterdam.
Macintyre S. (1980), *A Proletarian Science: Marxism in Britain, 1917-1933*, University Press, Cambridge.
McLemme, S. (2012), *Liquidity Trap. https://www.insidehighered.com/view/2012/06/27/review-zymunt-bauman-education,* 31.03.2018.
McIlroy J. (1993), *The Unknown Raymond Williams*, in: J. McIlroy and S. Westwood (eds), *Border Country, Raymond Williams in Adult Education*, NIACE, Leicester.
Peterson A. (2011), *Civic Republicanism and Civic Education; The Education of Citizens*, Palgrave Macmillan, London.
Rose J. (2010), *The intellectual life of the British Working Classes*, (2nd edition), Yale University Press.
Tuckett A. (2017), The *rise and fall of life-wide learning for adults in England*, "International Journal of Lifelong Education", Vol. 36(1-2), pp. 230-249.
West L. (1972), *The Tawney Legend Re-examined*, "Studies in Adult Education", Vol. 4(2), pp. 105-119.
West L. (1996), *Beyond fragments, adults, motivation and higher education, a biographical analysis*, Taylor and Francis, London.
West L. (2016), *Distress in the city; racism, fundamentalism and a democratic education*, London Trentham/UCL Books.
West L. (2017), *Resisting the enormous condescension of posterity: Richard Henry Tawney, Raymond Williams and the long struggle for a democratic education,* "International Journal of Lifelong Education", Vol. 36, pp. 129-144.
Williams R. (1989), *Resources of Hope: Culture, democracy, socialism*, Verso, London.
Youell, B. (2006), *The Learning Relationship: Psychoanalytic thinking in education*, Karnac, London.
Zuboff S. (2018), *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*, Profile Books, London.

DISCOURSES OF LIFELONG LEARNING AND ADULT EDUCATION: BACK TO THE FUTURE?

SUMMARY: Ours is a troubled, liquid and precarious world. Tsunamis of economic change, neo-liberal ideology and the cult of individualism have led to the rise of extreme nationalist, nativist and fascist organisations, where intolerance is shown to the other, the migrant, or asylum seeker. It is a time where dialogue across difference seems hard to achieve, while new social media often serve as echo chambers in which people only listen to others like themselves. Moreover, representative democracy is in crisis, while lifelong learning has been instrumentalised and commodified with its labour market focus. Popular or citizenship education has long been in decline. Drawing on the work of distinguished Polish sociologist Bauman, and of adult educators R.H. Tawney and Raymond Williams, alongside new psychosocial interpretations of the history and contemporary world of adult education, the case is made for a reinvigoration of the public realm, in which the marginalised spirit of a dialogical, popular adult education can claim a central role.

KEYWORDS: liquid modernity, the extreme right, ideology, lifelong learning, adult education, public space, dialogue.

DYSKURSY UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE I EDUKACJI DOROSŁYCH: POWRÓT DO PRZYSZŁOŚCI?

STRESZCZENIE: Nasz świat jest skomplikowany, płynny i niepewny. Tsunami zmian ekonomicznych, ideologia neoliberalna i kult indywidualizmu doprowadziły do powstania ekstremalnych organizacji nacjonalistycznych, natywistycznych i faszystowskich, gdzie nietolerancja jest okazywana obcym, migrantom lub osobom ubiegającym się o azyl. Jest to czas, w którym dialog między różniącymi się stronami wydaje się trudny do osiągnięcia, podczas gdy nowe media społecznościowe często służą jako komnaty echa, w których ludzie tylko słuchają opinii podobnych do własnych. Co więcej, demokracja przedstawicielska znajduje się w kryzysie, podczas gdy uczenie się przez całe życie jest instrumentalizowane i utowarowione z powodu nadmiernej koncentracji na potrzebach rynku pracy. Edukacja ludowa (popularna) lub obywatelska jest od dawna w odwrocie. Opierając się na pracach wybitnego polskiego socjologa i filozofa Zygmunta Baumana i andragogów R.H. Tawneya i Raymonda Williamsa, wraz z nowymi psychospołecznymi interpretacjami historii i współczesnego świata edukacji dorosłych, podjęto próbę ożywienia sfery publicznej, w której marginalizowany dotąd duch dialogicznej i powszechnej edukacji dorosłych może odgrywać centralną rolę.

SŁOWA KLUCZOWE: płynna nowoczesność, skrajna prawica, ideologia, uczenie się przez całe życie, edukacja dorosłych, przestrzeń publiczna, dialog.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.8

Agnieszka Bron*

SLEEP HABITS AND BIOGRAPHICAL LEARNING. A REVIEW OF PREVIOUS RESEARCH ON THEIR CONNECTIONS

Does a perfect sleep contribute to biographical learning? There is a strong possibility that it does. We know from our experience that real sleep is needed before any activity, such as performing important work tasks, or taking examinations, or making conference presentations, or taking part in sports competitions and so forth. However, some people may think that it does not matter, that sleep is not so important, that many adults can do well without much sleep. Regardless, if you do not get enough sleep at night, you can always catch up the following night or nights, as many of us believe. But this, unfortunately, is not as simple as it sounds and could be quite misleading. "The shorter your sleep, the shorter your life span" (Walker 2017, p. 4).

What are the conditions for biographical learning? Is a good night's sleep one of them? Are sleep and rest included in these conditions? What about sleeping habits when we get older, and what about our biographical learning? How can they be related? These are some questions I want to address and discuss in this article.

Some myths about adults learning and sleep

Adults' ability to learn in everyday life have been questioned for a long time by psychologists, educationists as well as ordinary people. In the past, learning and education were associated primarily with children and young people. As adults, it was firmly believed that we were already developed and fixed for life. This mainly meant formal learning, as no other form of learning was taken into consideration. When psychology as a scientific discipline developed at the beginning of 20th century, the phenomenon of learning was treated by research and theory entirely as pertaining to children and young people both by developmental as well as cognitive psychology. This was not different in people's minds either, although experience perhaps proved otherwise. But even today the proverb that "You cannot teach an old dog new tricks" is occasionally quoted. At the same time, this is a deep-rooted saying, and today some people still believe it is

* **Agnieszka Bron**, Professor PhD – Stockholm University, Department of Education, Sweden; e-mail: agniesz@edu.su.se; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3777-1100.

true. Everyday life experience is quite different, there may be substantial differences between individuals regarding difficulties or success with learning, sometimes due to their age. Among adult educationists and educators, a prevailing belief is that we have the potential to learn even during older age. The healthier you are the more learning capabilities and opportunities to learn new things you have.

The second myth is much more complicated. "Adults and especially older adults need less sleep". The majority believe that as we age we do not need to sleep as long and that the quantity and quality of sleep are not related to learning. This belief, according to Walker, a neuroscientist, has stemmed from certain observations by some scientists suggesting that an eighty-year old simply needs less sleep than a fifty-year-old (Walker 2017, p. 103). Leitz (2007, p. 230), a social work researcher, writes, referring to various specialists, "Sleep needs vary among individuals, but a range of 4 to 8 hours of sleep a night is considered necessary for normal functioning". However, Walker and his team, being seriously involved in research for several years, challenge this statement. He writes that "…just because an older individual obtains less sleep or does not obtain as much recovery sleep after sleep deprivation, does not necessarily mean that their need for sleep is less. It may just as easily indicate that they cannot physiologically generate the sleep they still nevertheless need" (Walker 2017, pp. 103-104). According to Leitz (2007, pp. 230-31), and without any disagreement on this matter, "sleep is easily disturbed by many different physical and emotional problems". Older people face more problems that are associated with sleep. "Approximately 50% of individuals 60 years old report chronic sleep problems, and 100% of those who are 90 and older experience sleep disturbances". But, then again, Walker (2018, p. 104) continues that: "older adults, may, in fact, need more sleep than they themselves naturally generate, since they benefit from an improvement in sleep quality, albeit through artificial means".

The research on sleep has intensified recently, but still too few people know about the results and especially about its possible impact on learning.

Learning, sleep and autobiography

Sleep, as a phenomenon, has never been studied by adult educationists. But it seems obvious from neuroscience research that we learn during sleep. Perhaps we can learn more from neurobiology and neuroscience about how our brain and our sleep affects learning. Some examples, as far as the role of brain development and our narrative competence are intervening, but not necessarily in connection to sleep, can be found in Horsdal's (2011) research. In addition to neuroscientific studies, sleep is a subject for gerontologists and social workers (see Leitz 2007) as well as for psychologists. A group of Swedish psychologists with Aleksander Perski, dealing with stress, studied

the relation between sleep and stress. One finding concerns the necessary amount of sleep which predicts burnout (Söderström et al. 2012): "…insufficient sleep, preoccupation with thoughts of work during leisure time, and high work demands are risk factors for subsequent burnout. The results suggest a chain of causation" (Söderström et al. 2012, Abstract).

Referring to the brain function Siegel (1999, p. 330) emphasizes "This mapping process may be at the heart of autobiographical narrative and the way the mind attempts to achieve a sense of coherence among its various states: trying to make sense of the self in the past, the present and the anticipated future. We can propose that the capacity of the mind to create such a global map of the self across time and various contexts – to have autonoetic consciousness – is an essential feature of integration that may continue to develop throughout life". Autonoetics comes from autonoesis and means self-knowing.

Today some older adults are healthier, live longer, have better nutrition habits and are physically more active than in the past (see Leitz 2007; Perski 2016). All that might contribute to their abilities to learn for as long as they live. However, while we can see some progress in learning even in older adults, can we see any benefits of longer sleep? Some may say, and without taking the age factor into consideration, that to make a decision straight away is not always advisable as "you'd better sleep on it".

There is obviously a relationship between having less sleep and a medical condition among older adults. Similarly, the reverse can be true: the medical condition generates less sleep. However, according to Walker, "individuals fail to connect their deterioration in health with their deterioration of sleep" (Walker 2017, p. 96). In this article, I will claim, with the support of research, that the view on longer sleep as a contribution to better learning has changed in recent years.

What do we know about sleep?

Sleep was seen wrongly, as a passive rest for the brain to "recharge one's batteries". This is not entirely true, as today neuroscience can prove what kind of processes occur in our brain, how the brain is both developed and maintained while we are asleep and how this is affected by the quality and quantity of sleep. However, sleep is not homogenous, but rather consists of different stages. In 1952, two American researchers, Klaitman and Aserinsky discovered that we cycle through two completely different types of sleep: NREM sleep, i.e. no-rapid eye movement and REM sleep, i.e. rapid eye movement (see Walker 2017). These two stages are involved in a battle to dominate the brain throughout the night. Every ninety minutes is first ruled by NREM-sleep which is followed by the coming of REM sleep. Walker presents the figure of Sleep's Architecture built on two axes; vertical showing the stages of sleep, and horizontal referring to the duration of

night which is divided into 90-minute cycles. Each cycle includes wake, NREM stage 1, stage 2, stage 3 and 4 (slow wave sleep) and REM. The whole duration of sleep lasts from 11PM to 7AM (Walker 2017, p. 43).

Sleep is crucial for the development of our brain. "Numerous functions of the brain are restored by, and depend upon, sleep. No one type of sleep accomplishes all. Each stage of sleep – light NREM sleep, deep NREM sleep, and REM sleep – offer different brain benefits at different times of night. Thus, no one type of sleep is more essential than another. Losing out any one of these types of sleep will cause brain impairment" (Walker 2017, p. 106). Thus, sleep is essential for our development as humans and for learning. "REM sleep is crucial for memory consolidation and has been suggested to facilitating long-term potentiation, allowing the strengthening of synaptic connections" (Siegel 1999, p. 53).

REM sleep was fundamental to making us human during our early development and contributed to our sociocultural complexity. What is more, REM sleep had an impact on our cognitive intelligence and emotions. Through this kind of sleep, we developed and increased our ability to recognize and navigate successfully the range of socioemotional signals that are located in human culture, like facial expressions, both covert and overt, bodily gestures, language and how a group behaves. REM-sleep enhanced the ability of emotional IQ to emerge and in the end contributed to the creation of strongly, emotionally clever, and highly bonded social communities of humans. Another quality of REM sleep dreaming was its impact on creativity (Walker 2017). Walker points out that "the harder we worked those increasingly developed emotional and creative circuits (*paths,* AB explanation) of the brain during the day, the greater was our need to service and recalibrate these ever-demanding neural systems at night with more REM sleep" (Walker 2017, p. 76).

NREM and REM play a crucial part here; while the first helps transfer safely newly learned facts and data into the long-term storage of the brain, the latter takes on newly gained memories to put them together and include in the entire catalogue of our life's autobiography. The REM sleep constructs huge associative networks of information within our brain. Interestingly, REM sleep can take a step back, and intuitively discover the network's core. Thus, the brain is not passive during sleep at all, just the opposite; it is actively, but unconsciously, engaged in making sense of newly obtained information linking it with old information to the whole. "We can awake the next morning with new solutions to previously intractable problems or even be infused with radically new and original ideas" (Walker 2017, pp. 75-76). This is exactly how sleep might relate to learning, and our biographical learning; we can make sense of our lives with the help of dreaming, i.e. REM sleep, during the night.

So, what happens when the brain is involved with consolidating our experiences and memory, and what about sleep disturbances? Siegel notes:

"… the brain is a complex system, meaning that there are multiple layers of component parts capable of chaotic behavior. These parts can be conceptualized at various levels of analysis and include the single neuron and its sending and receiving functions; neuronal groups; circuits; systems; regions; hemispheres; and the whole brain. The basic components, the neurons, are the simplest" (1999, p. 17).

He describes the function of the brain by showing how the brain is organized. "As … the brain as an open system, each region of the brain may take in unique input from outside of itself", but the task still is integration (Siegel 1999, p. 8-10).

To sum up, neuroscientists see sleep, especially REM sleep, as a factor forming us, and our accomplishments, as unique humans. Walker compares sleep with language development or discovering and using tools. More than that, sleep shaped both these latter fundamental features of humankind. This is an important conclusion which shows how crucial sleep might be for learning (language, problem solving and actions), and thus for our development as humans. It also leads us to ideas about how we can learn to change our habits of sleep when we get older and make these habits important.

Changes in sleep during our lifespan

Sleep is essential for growing and developing as a child and a teenager, considering both physical, mental, as well as emotional conditions. Although the sleep cycles remain the same, their stages differ in their proportions, what is more, sleep becomes shorter when we become older. When coming to this stage, adults usually face sleep difficulties, as they obtain a lesser amount of sleep compared to young persons. Additionally, "the older the individual, the more disrupted the REM sleep … even if the individual is in good health" but "medications to treat … illnesses decrease REM sleep even further" (Leitz 2007, p. 233). Overall, among older people, the length and quality of sleep decreases because of changes in sleep patterns, with longer periods of the lighter stages and shorter periods of the deeper stages of sleep.

The core deficiencies of sleep that occur with aging are, first, declines in the quantity and quality of sleep, second, the reduction of sleep efficiency, and finally, the disordered timing of sleep. If we look at the first deficiency, "there is a palpable reduction in the electronical quantity and quality of deep NREM sleep", which means that there are "few hours of deep sleep, and the deep NREM brainwaves become smaller", fewer in numbers and are not so powerful (Walker 2017, p. 96). This happens gradually, and unfortunately, when people are facing seventy years of age they lose 80 to 90 percent of their former deep sleep. However, older adults do not have any recognition of this

quality of sleep. They are, according to Walker, "not fully realising how degraded their deep-sleep quantity and quality have become". This means that senior "individuals fail to connect their deterioration in health with their deterioration with sleep, despite causal links between the two having been known to scientists for many decades" (Walker 2017, p. 96). This also concerns GPs (General practitioners) who seldom think about sleep as a cause of poor health or its worsening. However, Walker adds, "to be clear, not all medical problems of aging are attributable to poor sleep. But far more of our age-related physical and mental health ailments are related to sleep impairment than either we, or many doctors, truly realise or treat seriously" (Walker 2017, p. 96).

The second change in the sleep flow is its fragmentation. This is caused by many factors such as medication and diseases, but most seriously, by a weakened bladder, i.e. older adults more frequently make visits to the bathroom, which causes the efficiency of sleep to suffer. Being in bed for 8 hours and sleeping for all those hours gives 100 percent efficiency, while sleeping only four hours gives only 50 per cent (Walker 2017, p. 96).

When we get older, the third change in our sleep habits concerns circadian timing, which can be in sharp contrast to young people. Commonly, seniors experience a regression in sleep timing which leads them to earlier and earlier bedtimes. Our earlier start time for sleep when we get older is caused by an earlier evening release and peak of melatonin (Walker 2017). Melatonin, in other words "the hormone of darkness", is a suprachiasmatic nucleus that communicates repeating signals of night and day to our brain and body (Walker 2017, p. 22). It signals, systematically, darkness to the organism and the time to go to bed. What is even worse "the strengths of the circadian rhythm and amount of night-time melatonin released also decrease the older we get" (Walker 2017, p. 99).

As Leitz (2007) writes, circadian rhythms regulate sleep-wake cycles, which as such are regulated by exposure to light. Circadian rhythm disturbances can be treated in a suitable way by using light therapy. Poor sleep and lack of sleep have destructive impacts on one and all, although especially on seniors. Among the elderly, sleep disorders are more frequent "and escalate in intensity and frequency due to deterioration of physical and psychiatric status that occurs with normal aging" (Leitz 2007, p. 230). Lack of sleep causes health problems as well as reduced energy, emotional instability, humour fluxes, concentration inability, and what is more, it has a destructive impact on personal relationships. "Individuals who do not receive adequate sleep have higher rates of illness" (Leitz 2007, p. 230). Common problems for older adults are anxiety and depression. They are caused by experiencing major losses, i.e. the death of a spouse or family members, "loss of home and independence", and of course, lifestyle changes due to financial problems (Leitz 2007, p. 230). As life expectancies get longer, seniors

have to support themselves financially for many years, as they live for another 25 to 30 years after retirement. They are also likely to be healthier and remain active, but "the older they are the more likely they are to have health problems" (Leitz 2007, p. 231).

Experiencing a lack of sleep and its bad quality contributes not only to illness but also might affect our ability to learn. Neuroscientists have demonstrated "how critical deep sleep was for cementing new memories and retaining new facts in young adults" (Walker 2017, p. 102). When young adults were compared with seniors, the latter differed by almost 50 per cent in ability to memorise and learn new things. The older adults "with the greatest loss of deep sleep showed the most catastrophic overnight forgetting. Poor memory and poor sleep in old age are therefore not coincidental but rather significantly interrelated" (Walker 2017, p. 102). Forgetting in other words is caused by sleep that is disturbed and too short. Important experiences learned during daytime might be lost while the new configuration of old and new, even if fragmented memory bits, need to be consolidated (Siegel 1999). Another discovery relates to Alzheimer's disease: "It is important to note, that the extent of brain deterioration in older adults explained 60 per cent of their inability to generate deep sleep". Thus, Walker argues for "an urgent need (…) to develop new methods that restore some quality of deep, stable sleep" in older adults (Walker 2017, p. 103).

What seems interesting, concerns the importance of deep sleep for learning and memory in any age; not to mention some other important functions of health and of bodily condition. What happens when we sleep the night after learning? Sleep protects newly acquired information and knowledge, affording immunity against forgetting, i.e. our ability to consolidate the new with the old. Dreaming can be seen as a creative incubator, since "sleep is constantly modifying the information architecture of the brain at night (…) even daytime naps as short as twenty minutes can offer a memory consolidation advantage, so long as they contain enough NREM sleep" (Walker 2017, p. 115). While NREM sleep declines in old age, the ability to learn and maintain memory can also be diminished.

Interestingly, while sleeping after learning allows us to remember, we can also forget. Thus, we pay a price for remembering by forgetting. Still, the ability to forget can be as important as the need for remembering, writes Walker. Sleep is more intelligent than it seems by "deciding" what is important, and what is irrelevant to remember. Thus, brain function is crucial. We commonly think that it is something like 'muscle memory", but in fact, according to neuroscientists, this memory routine when we train and strengthen muscles is steered exclusively by the brain. So, what do we know about learning, and what can be a possible connection to sleep?

What do we know about adults' learning?

Thorndike was one of the few psychologists in the beginning of the 20th century, who believed that the ability to learn did not decline until age 35, and only then at a rate of 1 percent per year. The ability to learn does not decline but the speed with which we learn does. Thorndike et al. *Adult Learning* published in 1928 and 1932, presented research on that particular topic.

Can an older adult learn like a younger person? Does she/he have the same prerequisites or conditions for learning? And what about aging and learning? We know more today about what causes adult learning and what kinds of difficulties individuals face when they get older. Adult educationists were the first to start describing different forms of learning and education: formal, non-formal and informal, as well as different conditions that such settings imply. They also included the importance of experience, practice and previous levels of education for learning as an adult; treating learning as a process and making a difference between how we learn and what we have learnt (Jarvis 2001). In this process we take into account both time and breadth of learning, calling it lifelong and life wide learning. "Learning is as crucial as breathing to the human being. It is the process whereby individuals develop their minds, sense of self and identity, biography and their own history. Learning is the very basis of our humanity – it is the process of internalising the external world and being able to locate ourselves within it" (Jarvis 2001, p. 201).

While many adult educationists emphasise learning as a social process, some psychologists and neuroscientists seem to regard it more as an individual accumulation of knowledge, facts and information, and often as a result or outcome of certain efforts or actions. Thus, cognitive abilities and memory can be crucial for understanding how we learn. Memory is seen as how much we have remembered or forgotten. However, Nilsson and Larsson (2007) undertook research on both short-term memory (working memory) and long-term memory among adults. The novelty of this research is to examine four types of long-term memory: 1. procedural memory (skill memory) which develops when we are small and is needed to complete skills; 2. perceptual memory which we use to identify objects and others; 3. semantic or meaningful memory which is needed to gather and store facts about the world, to find coherence between different facts and to process relationships between concepts and symbols; and 4. episode memory or event memory which makes us remember among other things what we did last week. The last two develop when we are more mature. According to Siegel (1999, p. 34), however, memory is crucial for autobiographical consciousness. In this sense, Siegel's contention might be closer to some biographical research understandings of the self (see, Horsdal 2011; Bron & Thunborg 2016, 2017). Siegel distinguishes two

types of memory: "explicit" and "implicit". The former has two forms, that is semantic or factual memory and episodic or autobiographical memory (oneself in an episode of time). Siegel also reveals humans' ability to carry out so called "mental time travel" (see Wheeler et al. 1997), necessary for "a sense of recollection of the self at a particular time in the past, awareness of the self in the lived present, and projections of the self into imagined future" (Siegel 1999, p. 35). However, our capacity to memorise things weakens as we get older, although long-term memory is not as affected as short-term memory. Therefore, most older adults have problems with remembering. Good quality sleep, however, may help us to remember better (Walker 2017). I will return to this point.

Theories of learning in adult education

Much research has been done on learning including both younger and older adults. What is more, several learning theories concerning adults were developed by studying adults' biographies. I will mention just four of them, starting with Mezirow's transformative learning theory and Alheit's theory of biographicity. Subsequently, I will include Bron's theory of floating, as well as Bron's and Thunborg's theory of biographical work.

Mezirow et al. (1990) discovered, while researching non-traditional college female students, two types of learning: communicative and instrumental learning. Through the processes of critical thinking and reflection, as well as self-reflection, both types of learning lead to the third, namely transformative learning. Instrumental learning is about learning how to do things. We control and manipulate nature and the social environment to achieve certain ends in the form of objects or processes/practice/systems. They can be very simple or very complicated, e.g. learning how to ride a bicycle and how to build complicated instruments. Communicative learning, on the other hand, means learning to understand. We want to understand the meaning of what others share with or convey to us, to find out what kind of message they communicate. Here we use different forms of expression like language, art, music and non-vocal gestures.

Mezirow (2003) does not make any value judgement concerning these two types of learning: he only states that both are typical for our learning. There is, however, a third type of learning which occurs on the basis of the first or second, when we begin to think about the process of what was happening when we were learning and what role we played in this event. This leads us to experience change and/or to transform our taken-for-granted perspectives. To be able to be engaged in such an action we need to be involved in two other processes i.e. critical reflection and self-critical reflection. The first comprises an assessment of the prerequisites of our own frame of reference and an examination of its sources as well as of the consequences that are necessary to bring about a change to our perception of reality. It cannot be perceived, however, as

an integral part of the immediate action process. A gap (a hiatus) is required so that we can rethink our own point of view and transform it ourselves, if necessary. The second process occurs when we assess the methods and our own frame of reference that we used to determine problems. Such a framework Mezirow calls 'habits of mind', that is a perspective, an opinion or a position which includes a structure of assumption that establishes a frame of reference for the interpretation of the importance of our experience.

However, how do we deal with a gap which arises in our perspective, and how do we change our 'habits of mind'? According to Mezirow, we use reflection and self-reflection in these processes. Are these the only actions possible? What more do we do to bridge the gap or change our perspective? Can sleep at various stages help us in this process, and if so, how?

The second theory of biographical learning, developed by Alheit (1995, 2018), is about biographicity. While dealing with biographies, Alheit considers that it is necessary to understand life's constructions. Biographicity is used generally to describe how adults construct and reconstruct their lives. This theory's function is to explain biographical action as an interaction with specific environments, while at the same time viewing it as a product of the biographical action in these environments.

We are able to constantly recreate and shape our lives in the context that we are in or belong to. Biographicity challenges the dualism between structure and actor and ties them together. This entity of structure and subject, Alheit based on Bourdieu's conception (Bourdieu 1986, 1990). By emphasising learning, the structural framework of biographical learning which affects our lives on the one hand, and our own actions on the other, can be merged into one entity. The value of this theory is in its epistemology, when Alheit perceives construction and reconstruction of knowledge as possible only as a biographical act. In this way knowledge is always connected to our biographies and embodied in ourselves. Knowledge is evidently transitional. There is no other knowledge but biographical knowledge, according to this theory.

However, how do we construct and reconstruct knowledge, when these processes are taking place? Obviously, our brain is involved when we solve problems and make use of our experiences. Do these processes only arise consciously? How do we deal with transitional knowledge biographically? Can REM sleep help us to solve them?

Biographical learning is characterized by our experiences, knowledge, and in a broad sense by lessons learned which appear in our life stories when we tell or write them down. The stories are told in the present; thus they are temporal, and are changed when told again after sometime due to changes in life which impact the stories and make them different. In biographical learning, in the stories told, we can discover the condition of floating (Bron 2000; Bron & West 2000). Floating defines a situation

where actors have a feeling of being disconnected from their biography, being stuck, not being emotionally able to plan for the future or understand the past. Floating means a condition that may last for several years. We can imagine a situation when an adult student experiences a cognitive unrest or dissonance. If something is not right in our life, on a cognitive, personal or emotional level, the activity (learning) stops and we may experience ourselves in a vacuum. We have difficulty in making any decision to move forward. The identity of the person (self) and its place, is perceived as fragmented and unrelated. New messages and perspectives are not experienced as valid and attractive enough to influence our own way of thinking and acting. The old ways of living are no longer enough, thus they cannot be used as a working frame of reference for managing our lives.

Once again, how do we cope with floating biographically? It is an emotional condition; thus it is not only cognitive but also occurs in our brain and body. Are only conscious processes involved? What happens during our sleep? Do we work out our state of floating during REM sleep? What happens when sleep, regardless of its stage, is distracted and/or disturbed?

While analysing biographical longitudinal data by using two sensitizing concepts, habitus and transitional space and the core category which emerged from the data, i.e. struggles, Bron and Thunborg (2015, 2016, 2017) and Bron et al. (2014) determined activities leading to identity formation. Thus, biographical learning became fundamental in their way of understanding formation and transformation of non-traditional students' identities. However, two different processes were important to understand what is happening with identities, i.e. anchoring (Fenwick 2006), and floating (Bron 2000). While the theory of floating helped to understand identity formation, both processes were necessary in recognizing transformations of identities. From these two processes, it was possible to theorise biographical work. In this sense, biographical work signifies repeatedly constructing and reconstructing our biographies when we are telling and retelling our story to others and ourselves. Such telling and retelling often include discoveries that interviewees were not aware of at first and are surprised by, which they need to work out, by being involved in reflection and self-reflection, thus learning (see Bron & Thunborg 2016, 2017).

Still, is it possible to generate such discoveries also from sleep, when we are subconsciously involved with work on floating and anchoring, finding solutions to unsolved problems and crisis? Perhaps neuroscientists can help us, adult educationists, in this matter.

All these theories, Mezirow's, Alheit's, Bron's, and Bron & Thunborg's are processual, looking at human biography in space and time, testified in the present or in the making, thus, perceiving learning as a process of an individual engagement through

socially situated life. However, they tell us about the results of such process as well, just in the moment of telling, i.e. how do we appreciate our lives, how do we see and understand ourselves, our decisions and our plans? Perhaps there is more to uncover, perhaps we actually can work out biographically different life dilemmas in our dreams. But this is an empirical question.

Possibly, when engaging in biographical research, we could ask adults what happens during their sleep when they are in a dreaming phase. It might be a difficult task, but worth trying. We can assume that neurobiologists/neuroscientists could ask the same question in their clinical studies. In this sense we could uncover some hidden areas of people's consolidating experiences in their memory and their reflections on the use of them when taking care of everyday life tasks and/or responsibilities, as well as dealing biographically with the self and others.

According to Siegel (1999, p. 52), "dream stages of sleep are thought to play a central role in recognizing memory and in reinforcing the connections between memory and emotions" as "nightmares, occurring during the dream stage of sleep and involving active REM sleep disturbances, may reveal futile attempts of the brain to resolve and consolidate such blocked memory configurations".

Biographical theories of learning have as a point of departure; a social adult, assuming that we are from the beginning social beings, as our encounters from the start are with significant others and we only gradually or eventually become individuals. The same view adult educationists might share with neurobiologists, e.g. with Siegel (1999, p. x) for whom "Interpersonal experience shapes the mind as it continues to develop throughout the lifespan".

Learning to sleep to be able to learn; possible connections

How does sleep influence our ability to learn? What use can we make of neuroscience research? How can this research inform us as adult educationists? Sleep clearly has an impact on our memory and learning abilities. Walker (2018, pp. 108-109) writes, "Sleep has proven itself time and again as a memory aid: both before learning, to prepare your brain for initially making new memories and after learning, to cement these memories and prevent forgetting".

One discovery demonstrated by Walker is "… sleep before learning refreshes our ability to make initially new memories. It does so each and every night" (Walker 2017, p. 109). This we can know from experience, but most of all from experiments which Walker (2018) and his team did. We know that while awake our brain is constantly obtaining and capturing new information. However, there is a problem with the capacity of the brain to take in all information and even more information. So how does the

brain handle such a situation? Walker's team started testing the theory of a file-transfer mechanism by using daytime naps to see if sleep moved newly gained memories to a more permanent, long-term storage. The advantage for those who slept was obvious, while the question tested was if learning capacity declines when a person is continually awoken during the daytime, and whether sleep can hinder this drop-in replenishment effect and can indeed restore learning ability. In this experiment researchers discovered that: "the memory refreshment was related to lighter, stage 2 NREM sleep, and specifically the short, powerful bursts of electrical activity called sleep spindles" … "The more sleep spindles an individual obtained during the nap, the greater the restoration of their learning when they woke up". "It was specifically the *change* in learning from before relative to after sleep, which is to say *replenishment* of learning ability, that spindles predicted" (Walker 2017, p. 110).

Thus, the brain deals with the memory capacity challenge by a file-transfer mechanism, which was a result of this experiment. Moreover, researchers repeated this study throughout a whole nights' sleep and came to the same results: "The more sleep spindles an individual has at night, the greater the restoration of overnight ability come the next morning". Hence, "the learning of new facts could begin again, anew, the following day" (Walker 2017, p. 111). However, it was also discovered that 60-80-year-old seniors are unable to generate sleep spindles. This led to a prediction: "the fewer sleep spindles an older adult has a particular night, the harder it should be for them to cram new facts into their hippocampus the next day, since they have not received as much overnight refreshment of short-term memory capacity" (Walker 2017, p. 111). Thus, over again sleep quantity and quality are necessary for older adults to keep their health intact and to be able to keep learning.

Neuroscientists have investigated the possible role of sleep in memory consolidation over a long time, but as Sara (2017) discussed, the sequential hypothesis has been very much ignored. However, we still do not know how it happens that some 'information' is forgotten, while the rest is, at it were, kept in storage. According to Poe "More waking practice cannot integrate new memories into old schema or erase irrelevant information during new learning", thus the question remains: "how does the brain work to tag a new memory for retention while leaving others to be erased during sleep?" (in Sara 2017, p. 461). It has, of course, a crucial consequence for adults by affecting their learning, especially as they get older.

Our ability to solve problems is another phenomenon. So, what impact does sleep have on solving problems? Walker (2018) indicates that the sleeping brain has the capacity to mix together unrelated sets of knowledge that advance remarkable problem-solving abilities. One can be surprised by how unusual memory blending is produced during the dreaming state – REM sleep. "We can awake the next morning with new

solutions to previously intractable problems or even be infused with radically new and original ideas" (Walker 2017, p. 76). In other words, we confront unsolved life crises and problems during our REM sleep, thus we perhaps learn biographically, and the result of this learning can be solutions to these struggles. Sleep is also important for our emotional life, especially the REM sleep, as well as for creativity. What is more, it helps us with cognitive intelligence by facilitating problem-solving abilities (see Deak & Stickgold 2010; Siegel 1999).

Whilst it seems obvious that sleep and learning are linked, it is "yet one more reason for medicine to take more seriously the sleep complaints of [the older adults], further compelling researchers … to find new non-pharmacological methods for improving sleep in aging populations worldwide…" according to Walker (2018, p. 111). Perhaps learning to sleep, sleep hygiene, could be a new task for adults. We know now how important sleep might be for our biographical learning. How can we then facilitate adults to enjoy a good night's sleep? Leitz (2007), Loiselle (et al. 2005) and Walker (2018) provide some advice for a good sleep hygiene practice.

However, another question remains, how do adult educationists deal with neurobiology and learning, and not least, or above all, with biographical learning? An interesting way of learning from each other is, for example, Siegel's statement on autobiography and narrative, when he writes about experiences' integration in the brain and how we can know that such integration has occurred. "An important means of assessing integration is the coherence of the structure of autobiographical narratives. Narrative coherence is reflected both in the way a life story is told, as well as the way life activities are lived. These linguistic and behavioural outputs are generated from a proposed central integrative process. Developing the capacity of integrated mental coherence is profoundly influenced by experiences. In this way, attachment histories revealed in adult attachment narratives reflect the capacity of the individual to integrate a coherent sense of self" (Siegel 1999, pp. 8-9).

Another example of using neurobiology, this time in adult education biographical research, is to be found in Horsdal's (2011) work on narratives. In her research she combines thoughts of the neurobiologist, especially on memory, emotions and social brain with humanistic ideas of Bakhtin (1981) and Ricoeur (1984), as well as of linguistics (Lakoff 1980 and Labov 1966), and anthropology (Bateson 1973), to name perhaps the most obvious relevant theorists in this space.

Getting back to adult education as a discipline, biographical researchers might agree with Siegel (1999, p. 9) when he writes, "By organizing the self across past, present, and future, the integrating mind creates a sense of coherence and continuity". In this way, neurobiological and social science perhaps can come to the same conclusions.

Conclusions

In conclusion, sleep is arguably good for learning at any age, from infancy to older age. Neuroscience research suggests that the quality and quantity of sleep are crucial for memory learning. However, what learning is for neuroscientists is not necessarily the same as for adult educationists. While the former look at learning mostly as cumulative knowledge and information, training memory and being involved in solving problems (cognitive psychology), adult educationists particularly perceive learning as a process of gaining experience, coping with identity changes and one's own biography. Together the two approaches can bring us closer to understanding how people learn which could be crucial to put biographical learning into another broader perspective. Some such approaches concerning neurobiology and narratives have already been attempted (Siegel 1999), as well as regarding narrative learning and the social mind (Horsdal 2011).

From this perspective we might conclude, "Learning is the very basis of our humanity" (Jarvis 2001; Perski 2016), and that the "…shorter your sleep, the shorter your life span" (Walker 2017, p. 4). While we try to know more and understand human learning better, sleep has "… remained one of the last great biological mysteries" (Walker 2017, p. 5). Insufficient sleep causes poor learning, which is true for any age. But in older age lack of sleep causes memory decline, especially working memory. Adults generally need to sleep longer and better, not only to improve their health but also their learning ability, to obtain new information and knowledge and make their shorter memory work. What is even more important, sleep might contribute to solve problems that older adults struggle with during the daytime; it might add to their biographical learning. Thus, we can perhaps better understand how the dilemmas and problems we face, and struggle with during the daytime, are arranged and solved during our sleep. Here unconscious processes can suddenly be interesting for biographical researchers; how can we unpack them? How can we ask adults about them in biographical interviews? These are challenging and sensitive tasks. To quote Aleksander Perski, "I wonder if sleep is not just sufficient but necessary to learn something". (Personal communication 2019).

The hypothesis in this article is that sleep habits and biographical learning can be connected by influencing each other. The review of previous research shows that such a connection may be possible but not have been empirically tested. Sleep habits can be improved and influence adults' ways of learning (cf. Loiselle et al. 2005; Walker 2017, p. 292 and pp. 341-342). I believe we need to learn how to sleep better in order to improve the quality of our learning.

Bringing sleep to biographical learning seems sound and natural. For adult educationists the challenge is how to incorporate biographical dreams, which occur while we sleep, into daytime life stories to enable adults to make biographical sense of their life

struggles, crises and experiences. However, neuroscientists and especially neurobiologists might add to an understanding of how we create biographies during daytime and sleep, and by that, perhaps even to a better understanding of our biographical learning.

References

Alheit P. (1995), *Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education*, in: *The Biographical approach in European adult education*, P. Alheit et al. (eds.), Verband Wiener Volksbildung/ESREA, Vienna, pp. 57-74.

Alheit P. (2018), *The concept of "Biographicity" as Background Theory of Lifelong Learning?*, "Dyskursy Młodych Andragogów", Vol. 19, pp. 9-22.

Bakhtin, M. (1981), *The Dialogic Imagination: Four Essays*, University of Texas Press, Austin.

Bateson G. (1973), *Steps to an Ecology of Mind*, Granada Publishing, London.

Bourdieu P. (1986), *Distinction* (trans. R. Nice), Routledge and Kegan Paul, London.

Bourdieu P. (1990), *The Logic of Practice* (trans. R. Nice), Polity, Cambridge.

Bron A. (2000), *Floating as an analytical category in the narratives of Polish immigrants to Sweden*, in: *Allvarlig debatt och rolig lek.* En festskrift tillägnad Andrzej Nils Uggla, Uppsala Universitet, Uppsala, pp. 119-132.

Bron A. & West L. (2000), *Time for Stories; the emergence of life history methods in the Social Sciences*, "International Journal of Contemporary Sociology", Vol. 37(2), pp. 158-175.

Bron A. & Thunborg C. (2015), *Biographical Interviewing: The Case of Non-Traditional Students in Higher Education*, Sage Research Method Cases, London. http://dx.doi.org/10.4135/9781446273050145493 09.

Bron A. & Thunborg, C. (2016), *O teoretyzowaniu danych biograficznych. Przypadek studentów nietradycyjnych*, "Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", Vol. 19(3), pp. 139-153.

Bron A. & Thunborg C. (2017), *Theorising biographical work form non-traditional students' stories in Higher Education*, "International Journal of Contemporary Sociology", Vol. 54(2), pp. 111-127.

Bron A., Thunborg C. & Edström E. (2014), *Ethnicity and class, does it matter? Voices of inequalities from Swedish students with ethnic backgrounds*, in: *Student Voices on Inequalities, in European Higher Education. Challenges for theory, policy and practice in a time of change*, F. Finnegan, B. Merrill, C. Thunborg (eds.), Routledge, London, pp. 63-73.

Deak M.C. & Stickgold R. (2010), *Sleep and Cognition*, "Wiley Interdisciplinary Reviews Cognitive Science", Vol. 1(4), pp. 491-500, http://dx.doi.org/10.1002/wcs.52.

Fenwick T. (2006), *Escaping/Becoming Subjects. Learning to Work the Boundaries in Boundaryless Work*, in: *Work, Subjectivity and Learning. Understanding Learning Through Working Life*, S. Billett, T. Fenwick, M. Sommerville (eds.), Springer, pp. 21-36.

Horsdal M. (2011), *Telling Lives: Exploring dimensions of narratives*, Routledge, London.

Jarvis P. (2001), *The age of learning*, Kegan Page, London.

Labov W. (1966), *The Social Stratification of English in New York City*, Center for Applied Linguistics, Washington.

Lakoff G. & Johnson M. (1980), *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago.

Leitz M.A. (2007), *Sleep Disturbances*, in: *Handbook of Gerontology: Evidence-Based Approaches to Theory, Practice, and Policy*, J.A. Blackburn, C.N. Dulmus (eds.), John Wiley & Sons, Hoboken, New Jersey, pp. 230-243.

Loiselle M.M., Means M.K. & Edinger J.D. (2005), *Sleep disturbances in aging*, in: *Advances in cell aging and gerontology: Sleep and aging*, M.P. Mattson (ed.), Elsevier, San Diego, CA, pp. 33-59.
Mezirow J. & Associates (1990), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
Mezirow J. (2003), *Issues in Transformative Learning*, in: *Stockholm Lectures in Educology. Adult Development in Post-industrial Society and Working Life*, T. Hagström (ed.), Department of Education, Stockholm, pp. 49-65.
Nilsson L-G. & Larsson M. (2007), *Self-referent beliefs about memory and actual performance: Relationships with age and sex*, in: *Everyday memory*, S. Magnussen and T. Helstrup (eds.), Psychology Press, Hove, pp. 275-290.
Perski A. (2016), *Frisk till 100. Hälsan i behåll hela långa livet*, Natur & Kultur, Stockholm.
Ricoeur P. (1984), *Time and Narrative*, University of Chicago Press, Chicago.
Sara S.J. (2017), *Sleep to remember*, Dual Perspective Companion Paper: *Sleep is for forgetting* by Gina R. Poe, "The Journal of Neuroscience", Vol. 37(3), pp. 457-463.
Siegel D.J. (1999), *The developing mind. Toward a neurobiology of interpersonal experience*, The Guilford Press, New York.
Söderström M., Jeding K., Ekstedt M., Perski A., Åkerstedt T. (2012), *Insufficient sleep predicts clinical burnout*, "Journal of Occupational Health Psychology", Vol. 17(2), pp. 175-183. http://dx.doi.org/10.1037/a0027518.
Thorndike E.L., Bregman E.O, Tilton J.W., Woodyard E. (1928), *Adults Learning*, The Macmillan Company, New York.
Walker M. (2017), *Why we sleep. The new science of sleep and dreams*, Penguin books, London.
Wheeler M.A., Stuss D.T. & Tulving E. (1997), *Toward a theory of episodic memory: the frontal lobs and autonoetic consciousness*, "Psychological Bulletin", Vol. 121, pp. 331-354.

SLEEP HABITS AND BIOGRAPHICAL LEARNING. A REVIEW OF PREVIOUS RESEARCH ON THEIR CONNECTIONS

SUMMARY: This article examines adult learning and sleep habits. It is commonly assumed that learning occurs during the daytime. However, how does a good night's sleep or shortage of sleep contribute to our learning? Do we learn during sleep? This paper seeks to critically examine previous research into two myths concerning adults: adults cannot learn when they get older, and the second older adults need less sleep. But what can research say about this? What do we know about sleep in the first place? What do we know about adult learning and especially biographical learning? How do sleep patterns/habits influence adult learning? The author discusses these questions below as well as the consequences of a good quality and quantity of sleep for adults' memory and biographical learning. The author also seeks to identify some guidelines and advice from previous research into better sleep to enhance learning in older age.
KEYWORDS: biographical learning, adult learning theories, memory, experiences and sleep, REM sleep and learning, older adults and sleep habits, neuroscience and adult education.

SEN A BIOGRAFICZNE UCZENIE SIĘ – ICH ZWIĄZKI W ŚWIETLE ZASTANYCH BADAŃ

STRESZCZENIE: Opierając się na badaniach w neurobiologii i teoriach biograficznego uczenia się, artykuł rozpatruje możliwy związek między uczeniem się dorosłych a nawykami dotyczącymi snu. Powszechnie przyjmuje się, że uczenie się ma miejsce w ciągu dnia. Jak dobry sen lub brak snu przyczynia się do naszego uczenia się? Czy uczymy się podczas snu? Niniejszy artykuł ma na celu krytyczne przeanalizowanie wcześniejszych badań nad dwoma mitami dotyczącymi dorosłych: że dorośli nie mogą się uczyć, gdy się starzeją, a drugi, że starsi ludzie potrzebują mniej snu. Ale co mogą na ten temat powiedzieć badania? Co wiemy na temat snu? Co wiemy o uczeniu się dorosłych, a zwłaszcza

uczeniu się biograficznym? Jak nawyki senne wpływają na uczenie się dorosłych? Autorka omawia te pytania, jak również konsekwencje dobrej jakości i ilości snu dla pamięci dorosłych oraz uczenia się biograficznego. Stara się również zwrócić uwagę na porady wynikające z poprzednich badań dotyczące jakości snu w celu poprawy warunków uczenia się w starszym wieku.
SŁOWA KLUCZOWE: uczenie się biograficzne, teorie uczenia się dorosłych, pamięć, doświadczenia i sen, sen REM i uczenie się, osoby starsze i nawyki snu, neuronauka i edukacja dorosłych.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.10

Alicja Jurgiel-Aleksander*

„BYCIE OBYWATELEM" W WYPOWIEDZIACH POKOLENIA 20 PLUS I ICH FENOMENOGRAFICZNA REKONSTRUKCJA

Pytanie o obywatelskość i mechanizmy jej konstruowania towarzyszy od lat badaczom zajmującym się społecznym i kulturowym uczeniem się jednostki w ciągu życia. Zważywszy na samą genezę edukacji dorosłych jako praktykę społeczną, to przecież społeczny ruch edukacyjny i działalność na rzecz świadomego uczestniczenia grup wykluczonych w kształtowaniu przestrzeni publicznej stanowiły o jej istocie i do dziś ta tematyka nieustannie inspiruje andragogów. Wyraźnie widać, że znaczenie wyedukowanych obywateli dla budowania nowego porządku społecznego w Europie po pierwszej wojnie światowej i później dla kształtowania społeczeństwa obywatelskiego oraz demokratyzacji życia w nowych warunkach po drugiej wojnie światowej było przedmiotem analiz nie tylko socjologów, ale także historyków oświaty, komparatystów, jak i współczesnych dydaktyków. Podobnie rzecz się ma z analizą treści rekomendacji autorstwa projektantów nowego ładu ekonomiczno-politycznego w postaci wielkich organizacji ponadnarodowych, jak Bank Światowy czy OECD, które dostarczają rozmaitych recept dla świata edukacji zawsze sformułowanych w języku troski o lepsze jutro i stabilność ekonomiczną obywateli, które stały się udziałem politologów, jak i ludzi edukacji[1].

W polskich badaniach nad uczeniem się dorosłych zagadnienie obywatelskości w pracach andragogów powraca po 1989 roku, czyli po przełomie ekonomiczno-politycznym w Polsce. Choć były to projekty realizowane w różnych konwencjach metodologicznych i dotyczyły rozmaitych kwestii, jak: uczestnictwo obywateli w demokracji przedstawicielskiej, znaczenie edukacji obywatelskiej dla kształtowania życia społecznego, partycypacja obywateli w działaniach o zasięgu lokalnym, mechanizmy wyzwalającego uczenia się, to ich wspólnym mianownikiem, moim zdaniem, było *pytanie o potencjał do zmiany* polskiego społeczeństwa, głównie w ekonomicznym i demokratycznym wymiarze jego życia, oraz o *gotowość jednostki do wzięcia spraw*

* **Alicja Jurgiel-Aleksander**, dr hab. prof. UG – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki i Andragogiki; e-mail: pedamj@univ.gda.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7952-8910.

[1] Rekomendacje te nie tylko zostały przyjęte z entuzjazmem, ale także poddano je krytyce, zob. T. Szkudlarek (2001), J. Rutkowiak (2010), C. Huges, M. Tight (1998).

w swoje ręce (Przyszczypkowski 1999). Ważnym kontekstem dla formułowania wówczas pytań badawczych o kształt i jakość obywatelskości było manifestowane w sferze państwowej oraz publicznej odejście od polityki etatyzacji, czyli podporządkowania jednostki państwu na rzecz idealizowania postawy przedsiębiorczości i dążenia do ekonomicznego dobrobytu jako celu zmiany społecznej (zob. Jurgiel 2004; Starego 2012), ale także „cywilizowanie" się społeczeństw Europy Środkowej jako dorastających do stylu życia i wartości uznawanych w Europie Zachodniej.

Od tamtego czasu minęło trzydzieści lat, wyrosło nam pokolenie trzydziestolatków urodzonych po 1989 roku, któremu obce są rewolucyjne i wojenne wstrząsy. Pokolenie czasu tak zwanej stabilizacji, socjalizowane w okresie publicznie faworyzowanej przez polityków silnej orientacji na rozwój ekonomiczny i zawodowy jednostki, pokolenie mające swój wysoki udział we wskaźnikach skolaryzacji na poziomie szkoły średniej i wyższej, żyjące w świecie nowych technologii i nieograniczonych możliwości wolnego rynku, rozwijających się organizacji pozarządowych i dostępu do rozmaitych mediów. Pytanie o to, co to znaczy być obywatelem, skierowane do tych właśnie dorosłych, pozwoliło ujawnić różne sposoby konceptualizacji tego zjawiska i dało możliwość zastanowienia się, w jakiej sytuacji dorośli stawiają samych siebie – jeśli chodzi o uczenie się obywatelskości – co postaram się przedstawić w niniejszym tekście.

Metodologiczne aspekty projektu

Pytanie o to, co to znaczy dziś być obywatelem, ma typową dla fenomenografii[2], jako metody badawczej, konstrukcję. Zgodnie z jej założeniami pytamy o sposoby rozumienia tego samego fenomenu przez podmioty po to, by w rezultacie analizy wypowiedzi odsłonić, co te sposoby rozumienia, postrzegania i doświadczania zjawiska manifestują, jaki topos kryje się za ich wytwarzaniem. W tym sensie dzięki fenomenografii odkrywamy, jaki świat jawi się w bezpośrednim doświadczeniu badanemu, a nie jaki świat istnieje obiektywnie. Badacza interesuje każdy nowy sposób ujmowania badanej sprawy, a nie osoba badanego jako taka. W tym sensie jeśli w danej wypowiedzi ujawnione zostały różne jakościowo sposoby rozumienia zjawiska i każdym z nich rządzi inny typ racjonalności, to każdy z pomysłów zostaje umiejscowiony w innej kategorii opisu w przestrzeni wynikowej. Podstawą wyróżnienia kategorii opisu jest kryterium, które udaje się wyodrębnić w materiale, a które decyduje o specyfice opisywanego zjawiska i jest odrębne od tego, które rządzi opisem kolejnej kategorii. W tym sensie kategoria

[2] Ze względu na wielość publikacji dotyczących metody fenomenograficznej, w tym takich, które ukazały się na łamach DMA, dokonuję tu pewnych skrótów i odsyłam do bibliografii tekstów prezentujących metodę w ujęciu m.in. F. Martona (1986), L. Kopciewicz (2005), T. Szkudlarka (1997).

opisu może powstać w wyniku analizy jednej wypowiedzi, jak i kilkudziesięciu, ale w sensie znaczenia rezultatu badania każda z nich jest tak samo ważna.

Celem niniejszego projektu było odtworzenie sposobów rozumienia obywatelskości na podstawie analizy 48 wypowiedzi – studentów studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych, 38 kobiet i 10 mężczyzn w wieku 20-29 lat, rozmaitych kierunków (technicznych, humanistycznych, nauk społecznych i ścisłych) uczelni w Trójmieście – wywołanych pytaniem: co to znaczy według ciebie bycie obywatelem, obywatelką? Materiał został zebrany w postaci pisemnej wypowiedzi na temat (tekst nie był nagrywany i transkrybowany), jego gromadzenie odbywało się od marca 2017 do grudnia 2018[3]. W wyniku przepisania studenckich tekstów swobodnych otrzymałam arkusz składający się z 82 stron w formacie A4 i cały materiał został poddany analizie[4]. Sposób analizy materiału odbywał się zgodnie z procedurą opisaną w literaturze i przebiegał według następujących etapów:

a) etap *zapoznania się badacza z tekstami wypowiedzi*;
b) etap *kondensacji*, polegającej na wyselekcjonowaniu fragmentów rozmowy z tekstu wypowiedzi badanych, które dotyczą opisywanego zjawiska;
c) etap *porównywania* wyłonionych na etapie kondensacji fragmentów wypowiedzi w taki sposób, aby sprecyzować, jaki fenomen wnieśli do rozmowy badani oraz w jaki sposób jego aspekty są przez badanych doświadczane;
d) etap *grupowania* odpowiedzi na podstawie pojawiających się podobieństw i różnic;
e) etap *ustalania kryterium* (istoty) pojawiającego się na wcześniejszym etapie podobieństw i różnic;
f) etap *nazywania kategorii* w taki sposób, aby nazwa odpowiadała domenie opisywanego zjawiska oraz jego różnorodnych sposobów doświadczania (rozumienia) przez podmioty;
g) *odniesienie* wyłonionych kategorii opisu do teorii i perspektyw meta dotyczących analizowanego zjawiska[5].

[3] Specjalnie podaję tu okres zbierania materiału, ponieważ jest to czas po Czarnych Marszach w obronie praw kobiet, manifestacjach Komitetu Obrony Demokracji w sprawie obrony Konstytucji oraz demonstracjach siły skrajnie narodowych organizacji w przestrzeni publicznej.

[4] Jeśli chodzi o domenę opisu kategorii, to przestrzeń wynikowa zaczęła się wyczerpywać po 28. wypowiedzi pisemnej, jednak ze względu na różnorodność wątków (kontekstów) cały materiał został poddany analizie. W procedurze fenomenografii mamy na ogół projekty oparte na analizie 20 wywiadów indywidualnych. Trzeba pamiętać, że jest to uwaga wynikająca z praktyki badawczej szwedzkich badaczy, a nie zasada regulująca badanie fenomenograficzne, co oznacza, że materiał poddawany analizie może być większy niż na początku projektowano.

[5] W prezentowanym fragmencie projektu nie odnoszę materiału do perspektywy meta, a jedynie wskazuję na miejsca uczenia się obywatelskości jako implikację analizowanego materiału badawczego.

Sposoby „bycia obywatelem/obywatelką" w wypowiedziach studentów. Rekonstrukcja fenomenograficzna

Zgodnie z powyższą procedurą analiza materiału pozwoliła na wyodrębnienie czterech kategorii opisu[6], składających się na przestrzeń wynikową w niniejszym projekcie:

A. Bycie obywatelem/obywatelką jako bycie krytycznym podmiotem

Bycie obywatelem w tej kategorii opisu jest tożsame z funkcjonowaniem w liberalnej demokracji i wymaga kompetencji krytycznej od podmiotu po to, by nie poddać się manipulacji i jednostronnym sądom. Ten rodzaj „intelektualnej" obywatelskości wymaga odpowiedniej pracy instytucji edukacyjnych. Szkoła musi tu wykazać się umiejętnością kształtowania wiedzy o mechanizmach demokracji, ale przede wszystkim uczyć sztuki argumentowania i wymiany sądów. W tym ujęciu bycie obywatelem/obywatelką jest pochodną tego, jaką mamy edukację w tym zakresie, czyli tego, „co szkoła z nami robi, a właściwie czego nie robi", bez względu na nasz status społeczny. Kluczowe jest tu rozumienie demokracji jako sztuki deliberowania, która wymaga intelektualnego zaangażowania, odróżniania faktów od kłamstw, analizowania komunikatów i wiedzy o złożonych procesach społecznych. W tym sensie niska jakość demokracji to wynik nie tyle nierozumienia jej procedur, ale rezultat ogólnej edukacyjnej kondycji obywateli:

***Każdy obywatel musi wiedzieć, że nie mógłby nim być poza demokracją**. Pewnie, że to nie jest łatwe, żeby to zrozumieć, ale nikt nic lepszego do dziś nie wymyślił. **Państwo jako organizacja może chcieć to zniszczyć, dlatego trzeba być uważnym**. Mam przykłady tego niszczenia w Polsce i jako obywatelka nie mogę nic nie robić. Próbuję moim kolegom to mówić, dyskutujemy na studiach, ale widzę, jak moi koledzy uwierzyli tym w glanach z ogoloną głową. Chyba teraz najbardziej to widać.*

*To było najbardziej widać, jak straszyli nas emigrantami, których w Polsce nie ma. Manipulacja na piątkę, do tego działania telewizji na szóstkę i mamy pasztet. Jak nie widzisz, że tobą manipulują, to we wszystko uwierzysz. A ludzie są leniwi, nie chce im się uczyć i nie mogą być krytyczni. To trochę jak u mnie, jak przestaniesz się uczyć, to nie będziesz inżynierem, a niemądrym obywatelem możesz być, nikt cię za to z uczelni nie wyrzuci. **Szkoła powinna uczyć, jak politycy nami manipulują, jak robią to media, jak ci od religii opowiadają bajki i stąd ten sukces marnych polityków. To się w głowie nie mieści, żeby w XXI wieku ludzie dawali się tak oszukiwać przez polityków**.*

Jak nie masz rozumu i nie potrafisz się zdystansować, to będą tobą manipulować. Jak nie będziesz umiał rozróżnić tych antysemitów i tych rzekomo wiedzących, co to demokracja, to

[6] Kategorie opisu są naukową formą opisu doświadczania świata przez badanego. Odczytanie intencjonalności wypowiedzi badanego odbywa się tu przez docieranie do jego „potocznych opisów rzeczywistości", które są pochodną codziennego bycia podmiotu w świecie, natomiast w sensie empirycznym są podstawowym materiałem do analizy dla badacza. Nieuniknione jest zatem posługiwanie się językiem potocznym, zarówno na etapie analizowania materiału, jak i na etapie tłumaczenia przez badacza sposobu czyjegoś rozumienia, tym samym ujmowania widzenia danej sprawy w raporcie z badania.

na koniec może się okazać, że jest za późno na naprawę czegokolwiek. Oni się uczą, są zdyscyplinowani, dobrze zorganizowani, płacą składki na te swoje gazetki i mamią młodych, obiecując im lepszy świat. To mnie trochę przeraża.

Byłabym lepszą obywatelką, gdyby szkoła dała mi takie podstawy, ale tak nie było. ***Jakieś okrągłe zdania na lekcjach, definicje i bez dyskusji, dlatego nawet teraz, gdy jestem na studiach, to się rzadko spieramy, nie dyskutujemy, na ogół każdy idzie w swoją stronę po zajęciach****. Mało się sobą interesujemy, a co dopiero demokracją itd. Trochę wstyd, ale tak jest.*

U podstaw konstruowania tej kategorii leży przekonanie o tym, że demokracja jest wartością i zadaniem zarazem. Wymaga w związku z tym od obywatela kompetencji do jej stanowienia. W tym sensie edukacja (szkoła) na każdym etapie rozwoju człowieka powinna nie tylko zapoznawać z tym, czym demokracja jest, ale raczej odsłaniać rozmaite jej pułapki, stąd nacisk w wypowiedziach badanych tworzących tę kategorię na umiejętności typu intelektualnego pozwalające odsłaniać manipulacje, podejmować samodzielne decyzje, nie poddawać się strategiom indoktrynacji. Siłą tak rozumianej obywatelskości jest to, co Robert Kwaśnica (2007) nazywa emancypacją intelektualną, zdolnością do bycia samodzielnym w zakresie stanowienia o sobie. Ten rodzaj kompetencji oznacza bycie refleksyjnym i autonomicznym podmiotem oraz stanowi podstawę obywatelskiego działania (Męczkowska 2004), w ujęciu badanych tworzących tę kategorię takiej kompetencji można się nauczyć. Dlatego na szkole spoczywa ogromne zobowiązanie, czyniące ją odpowiedzialną za kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia, którego ta nie wypełnia. W tym rozumieniu refleksyjny obywatel jest siłą demokracji, ponieważ podejmuje decyzje świadomie, a jakość przestrzeni publicznej jest pochodną sumy decyzji odpowiedzianych i krytycznie nastawionych obywateli. Nie wystarczy już tylko wiedzieć, trzeba jeszcze umieć z tej wiedzy korzystać. Swoistego rodzaju „pułapką" edukacyjną jest tak zwany nieobywatel – najlepszy typ obywatelskości dla sprawujących władzę, bo nie tropiący niebezpieczeństw, a potwierdzający swoimi przekonaniami „coś, co powszechnie wiadomo".

B. Bycie obywatelem/obywatelką jako organizowanie i uczestniczenie w różnych inicjatywach zorganizowanych oddolnie

W tej kategorii wypowiedzi badani podkreślają znaczenie działania obywatelskiego na rzecz jakiejś sprawy jako istoty bycia obywatelem. Zaangażowanie jest tu podstawą zarówno niesienia indywidualnej pomocy (jak wolontariat), ale także organizowania się w formie manifestacji, by móc wyrazić swój sprzeciw bądź poparcie dla inicjatyw społecznych (bądź ekologicznych). Jest to także forma sprawowania kontroli nad działaniami polityków, w wielu miejscach materiału badawczego mówi się o politykach „oni", wskazując, że są po drugiej stronie sceny, barykady, sporu. Mamy tu coś w rodzaju „połączonych naczyń", których funkcjonowanie poddaje się prostej zasadzie – indywi-

dualne zaangażowanie kształtuje przestrzeń publiczną, a ta z kolei staje się miejscem uczenia się bycia obywatelem/obywatelką:

Bycie obywatelem to jest trochę bycie antypolitykiem. Musisz działać, wychodzić na ulice, żeby ci z partii wiedzieli, że nie śpisz i masz głos, nie tylko gdy są wybory*. Dziś trzeba wychodzić i manifestować. Ja też wtedy wiem, że są tacy jak ja i że nie jesteśmy sami w tej obronie kobiet na przykład.*

Dziś głównie spotykamy się w sieci, tak się skrzykujemy i to działa, dlatego ci z Warszawy czują, że nas mają za plecami*. Można walczyć z ludźmi, jak to robią politycy i pokazywać, że policja jest po ich stronie i że się odgrodzili od nas, ale i tak w końcu przyjdą wybory. Dobrze by było, żeby szkoła nas uczyła, że na wybory trzeba iść i dlaczego, ale to inny temat, bo szkoła akurat na to nigdy nie miała czasu.* ***Jak wychodzisz na ulice to trochę się tego uczysz****.*

Ja się czuję obywatelką, bo jestem wolontariuszką *i to w hospicjum. To jest świat bez telewizora, laptopa i modnych gadżetów. Poznałam tam fajnych ludzi, wiemy, co robimy i po co. Jestem daleko od polityki i dobrze mi z tym.*

Działam w ruchach na rzecz obrony ziemi i środowiska naturalnego*. Traktuję to jako mój obywatelski obowiązek. Nie da się tego robić, używając argumentów, że ziemie trzeba chronić.* ***Można tylko publicznie uświadamiać ludziom, że to jest nasza wspólna przestrzeń*** *i mamy prawo do zdrowego życia i w dobrej kondycji.*

Byłem kiedyś na takiej akademickiej debacie o faszyzmie. Dwóch historyków się spierało o jego pochodzenie i to nawet było ciekawe. ***Tylko wyszliśmy na zewnątrz z kolegami i wiedziałem, że to czas stracony, bo to trzeba ludziom wykrzyczeć, czym faszyzm śmierdzi****, urządzać pogadankę z młodymi ciągle w szkole, a nie raz od święta.* ***Ale szkole chyba chodzi o to, żeby ludzie nie zadawali trudnych pytań****.*

Ten typ bycia obywatelem ma charakter „działaniowy" i z założenia jego kreowanie odbywa się w indywidualnych sytuacjach niesienia pomocy albo manifestowaniu łamania praw lub ich nieprzestrzeganiu w przestrzeni publicznej (z której szkoła została wyłączona). Zarówno pierwszy, jak i drugi wymaga współpracy z innymi i jest przede wszystkim formą wyrażania „ja". Podstawą jest tu indywidualne zaangażowanie podmiotu – tego „oświecającego innych" i tego „pomagającego innym". Każde świadczy jednocześnie o „braniu spraw w swoje ręce" (Westheimer, Kahne 2004).

C. Bycie obywatelem/obywatelką jako stanie na straży praw gwarantujących wolność i rozwój podmiotu

Podobnie jak wcześniej, również w tej kategorii widać konieczność działań i zaangażowania obywatelskiego, ale wyraźnie został określony ich cel. O jakości bycia obywatelem (obywatelką) świadczy to, że rozumie on (ona) rolę wolności i praw dla organizacji życia społecznego, ale także to, że obronę tych praw traktuje on (ona) jako rodzaj etycznego zobowiązania. W wypowiedziach mamy tu przykłady zamachu na prawa obywatelskie, ale także obawy przed zamykaniem przestrzeni wolności. Potencjalnie jedną z takich przestrzeni kształtowania wolności i odzyskiwania głosu jest edukacja,

która sama wymaga obywatelskiego zaangażowania. Dyskusja nad jej kształtem jest tu koniecznością wynikającą z troski o kształt i jakość życia społecznego:

Wstyd się przyznać, ale dopóki nacjonaliści nie rządzili, to nigdy nie myślałem, żeby bronić wolności i prawa. To było i już. Dopiero dziś widzę całą tę „demolkę" i wiem, że trzeba się mobilizować, manifestować, bo inaczej obudzimy się w totalitarnym państwie i będzie za późno. ***To jest taki obywatelski obowiązek****.*

Dziś działam w wolontariacie, koleżanka należy do organizacji „sprawni inaczej", ale może się okazać, że za chwilę politycy znajdą przepis, żeby tego nie robić. Teraz zmieniają wszystko i to... w nocy. Dlaczego nie mieliby zabronić tego, skoro już cenzurują teatr, kino, chcą mówić, co ludzie mają robić i jak żyć. ***Obywatel dla mnie musi bronić swoich praw. To tak jak pomaganie, wiesz, że trzeba i to robisz. Nie można ciągle siedzieć na swojej kanapie****.*

To ciekawe, że kobiety późno dostały swoje prawo do głosowania, dlatego dziś myślę, że jestem taką obrończynią. Moja mama – była działaczka Solidarności, strajkowała, wychodziła na ulicę, kiedy jej koledzy siedzieli w więzieniu. Ja dziś niczym nie ryzykuję jak ona, mam jeszcze taką nadzieję, dlatego wychodzę zawsze na ulice, jak są jakieś manifesty w obronie praw. ***Kobiety są świetne w tym i wiadomo, wypiorą, ugotują i znajdą czas, żeby wyjść w ważnej sprawie. To jest świetna obywatelska lekcja, bo jak wiadomo, na szkołę nie można liczyć w tym zakresie. Szkoła cię nauczy milczeć, ale na pewno nie nauczy, po co ludziom wolność****.*

Myśmy nie dojrzeli do tego, żeby wyjść na ulice w obronie mądrej edukacji i naszych dzieci. Prawo do edukacji mamy zagwarantowane w konstytucji. Nie napisano tam, że chodzi o sensowną edukację i o niewydawanie pieniędzy na coś, co przypomina ruletkę bez ładu i składu. ***My musimy tu zabrać publicznie głos****! To, co muszą wytrzymać dzieciaki, to jedno, ale że za te same pieniądze podatnika można otrzymać lepszą edukację, to drugie.* ***Nikt z rządzących nie odpowiedział na pytanie, po co chodzimy do szkoły i o co w niej chodzi****.*

Przyzwyczailiśmy się, że mamy pracę, studiujemy i tak już jest i zawsze będzie. Kłopot zaczyna się wtedy, że ***kiedy może się okazać, że prawo do pracy mają tylko ci, którzy będą współpracować z władzą i się jej poddadzą****. Politycy nam to już powoli pokazują.*

W tej kategorii fragmenty wypowiedzi badanych koncentrują się na identyfikacji i znaczeniu wolności obywatelskich, których obrona jest nie tylko wynikiem działania racjonalnej i pragmatycznej jednostki, ale zobowiązaniem etycznym i poważnym osiągnięciem społecznym. W pierwszym przypadku chodzi o to, że obrona prawa do godnej (dobrej) edukacji jest – jak by powiedział John H. Hallowel (1993) – zobowiązaniem typu moralnego, ponieważ edukacja sama w sobie jest dobrem i wartością. W drugim przypadku obrona edukacji i dbanie o jej jakość jest wynikiem udziału nas wszystkich w tym, co wypracowały pokolenia przez lata (zob. Marshall 1998).

D. Bycie obywatelem/obywatelką jako identyfikowanie się z historią, tradycją państwa i narodu

Ostatnia opisywana kategoria oznacza przywiązanie do historii narodu i państwa, ale wewnątrz konstruowana jest na dwa sposoby. Pierwszy sposób to wyrażanie sposobu bycia obywatelem w języku warunków, które musisz spełnić, to znaczy jesteś obywate-

lem, jak znasz obowiązującą historię narodu, jesteś katolikiem, znasz symbole świadczące o polskiej kulturze i tradycji. Drugi sposób opisu poszerza pole bycia obywatelem o rozumienie własnej historii, tradycji w perspektywie zmian zachodzących w innych regionach Europy i świata. W obu przypadkach treścią bycia obywatelem jest tożsamość osadzona w historii i tradycji, ale różnicuje je to, do czego kwestii tożsamości się używa. W pierwszym przypadku do tego, by określić swoją przynależność do narodu, historii, języka, religii i uczynić z korzeni poważny warunek współczesnego istnienia („bez tamtych bohaterów nas by nie było", „bez kościoła nie wiedzielibyśmy, kim jesteśmy"). W drugim, żeby tłumaczyć, dlaczego jesteśmy, jacy jesteśmy („należałoby przemyśleć, skąd wzięło się przekonanie o naszej wielkości"):

Nie można być obywatelem, nie będąc państwowcem. W historii mieliśmy takich wielkich patriotów jak Piłsudski, Dmowski i do dziś wiadomo, że dzięki nim mamy państwo*. Zgadzam się z tymi, którzy twierdzą, że podstawą edukacji obywatelskiej jest uczenie historii. Trzeba się uczyć być świadomym obywatelem. Ja na przykład będę uczył moje dzieci, jak być obywatelem, że trzeba znać, hymn, historię i bohaterów, to podstawa. To musi być. Szkoła tego dobrze nie robi, a powinna. Lepsza by była taka tradycyjna lekcja w tym zakresie.*

Ja jestem fanką naszej historii i naszego państwa. Należałoby ciekawiej uczyć historii z perspektywy świata i Europy, bo inaczej nie dyskutujemy, tylko kłócimy się, kto ma rację, i ciągle szukamy wrogów i winnych naszego beznadziejnego położenia*. Jestem teraz na praktyce w szkole i widzę, czemu służy to gadanie o polskim patriotyzmie, wielkim narodzie itd. Jak mamy uczyć młodzież szacunku i tolerancji, skoro sami nie dyskutujemy o programie i treściach, tylko je wykładamy. Mogę tylko przypuszczać, jak dzieci rozumieją historię, kiedy w domu rodzice nie mają wiedzy, czasu albo nie przywiązują do tego wagi. Wtedy mamy takich zadufanych Polaków katolików, a nie wykształconych dobrze obywateli.*

Czuję się obywatelem, bo jestem Polakiem, katolikiem*, znam naszą tradycję i historię. Nie da się inaczej. Nie sądzę, by bycie obywatelem to było płacenie podatków, bycie pracownikiem, segregowanie śmieci, bo niektórzy tak to widzą i banalizują moim zdaniem. To coś znacznie ważniejszego niż dbałość o środowisko i dogadywanie się z sąsiadami. To też jest ważne,* ***to wszystko należy do dobrego wychowania****.*

Obecny tu dwugłos świadczy o rozumieniu obywatelskości jako ważnego instrumentu kształtującego związek podmiotu z przeszłością i potwierdza „wyjaśniającą moc" tej ostatniej, polegającą na tłumaczeniu postaw współcześnie żyjących przy użyciu znaczenia edukacji historycznej (jako edukacji obywatelskiej). Edukacji, która przez swój silny związek z przeszłością ma siłę odtwarzania obowiązującej wizji kultury.

Dotychczasowe analizy materiału syntetycznie przedstawia zestawienie.

Nazwa kategorii opisu	Koncepcja bycia obywatelem/ obywatelką	Język opisu	Miejsce uczenia się bycia obywatelem/obywatelką
Bycie obywatelem/ obywatelką jako bycie krytycznym podmiotem	– niepoddawanie się manipulacjom – rozumienie, czym jest demokracja – widzenie relacji między edukacją obywatelską a jakością życia społecznego	język intelektualnych kompetencji obywatelskich	nadanie edukacji szkolnej w ciągu życia wysokiej rangi – traktowanie edukacji instytucjonalnej jako instrumentu kształtowania kompetencji krytycznej, istoty kultury obywatelskiej z jednoczesnym pokazaniem, że szkoła takiej roli nie odgrywa
Bycie obywatelem/ obywatelką jako organizowanie i uczestniczenie w różnych inicjatywach zorganizowanych oddolnie	– forma wyrażania siebie – uczenie się współpracy z innymi – forma kontrolowania władzy polityków	język opisu rozmaitych działań i aktywności	uczenie się bycia obywatelem w przestrzeni publicznej, w inicjatywach oddolnych, organizacjach pozarządowych
Bycie obywatelem jako stanie na straży praw gwarantujących wolność i rozwój podmiotu	– konieczność obrony praw i wolności, w tym prawa do dobrej edukacji i możliwości pracy na miarę swoich możliwości	język etycznego zobowiązania	uczenie się bycia obywatelem w przestrzeni publicznej, której szkoła jest częścią (dlatego wymaga udoskonalania)
Bycie obywatelem jako identyfikowanie się z historią, tradycją państwa i narodu	– przeszłość przodków decyduje o tym, kim dziś jestem jako obywatel/ka – przeszłość pozwala wyjaśnić współczesne błędy, rozumieć, kim jestem	język przynależności do grupy, wspólnoty	uczenie się bycia obywatelem przy udziale edukacji historycznej

Interesujące jest, że opowieść o sposobie postrzegania, rozumienia i doświadczania obywatelskości zawiera w sobie w sposób naturalny oczekiwania względem edukacji formalnej (szkolnej) na różnych etapach rozwoju człowieka albo historycznej jako istoty edukacji obywatelskiej. Te oczekiwania nie mają jakiegoś „spektakularnego" czy „rewolucyjnego" wyrazu, przeciwnie – nawiązują do oświeceniowej wizji kształcenia z wyeksponowaniem uczenia się roli obywatela, zgodnie z demokratycznym porządkiem, którego wartość i znaczenie nie są w żaden sposób problematyzowane. Natomiast obecność uczenia się bycia obywatelem w przestrzeni publicznej jako rodzaj pozaformalnego uczenia się polega na manifestowaniu niezgody na kreowanie świata społecznego jako niezgodnego z indywidualnymi wartościami oraz oczekiwaniami, ale ma także swój nowy komponent w postaci postulatu konieczności uczenia się współpracy z innymi i jak powiedział Michael Walzer (2002, s. 91-92), „wyciągania ludzi z ich samolubnych norek".

Kilka uwag końcowych

1. Charakter myślenia o obywatelskości w niniejszym materiale, jak się okazało, nawiązuje do rozumienia kompetencji do bycia obywatelem raz jako dyspozycji do uczenia się, działania, wysiłku konstruowania własnego „ja" zgodnie z działaniami z innymi (kategorie: A, B, C) albo jako zdefiniowanej raz na zawsze formuły, wskazującej na konieczność silnej identyfikacji z tymi, którzy mają tę samą historię, podzielają te same wartości (kategoria D) – jak twierdzi Andrzej Szahaj (2000) – co może (ale nie musi) być przyczyną wykluczenia tych, którzy do tak zdefiniowanej wspólnoty nie pasują.

2. Mamy tu do czynienia z kilkoma typami obywatelskości. **Obywatelem zaangażowanym** – myślącym krytycznie (A), działającym w sferze publicznej (B), manifestującym przywiązanie do wolności (C). Ten rodzaj myślenia został zbudowany w języku opisującym **nieobywatela**, kogoś, kto poddaje się głównemu nurtowi informacji, nie ma wątpliwości i nie uznaje za istotne, by mieć swój pogląd w jakiejś sprawie oparty na wiedzy, faktach i powiązaniach między nimi, a nie tylko na własnych przekonaniach, kogoś, kto nie wychodzi poza swoją strefę komfortu (por. Snyder 2019). Mamy tu także koncepcję **obywatela zakorzenionego** w historii, tradycji, który został nakreślony przy użyciu języka opisującego **obywatela jako człowieka dobrze wychowanego** (utożsamiającego historię państwa z historią narodu, religijnego) lub **obywatela jako człowieka dobrze wykształconego** (widzącego w zakorzenieniu i tradycji klucz do uczenia się siebie we współczesności).

3. W całym materiale rola edukacji sprowadza się do służenia demokracji, ale bardziej w sensie jej idealizowania i rozumienia jako rządów większości niż pokazywania swojego udziału w rozwiazywaniu jej realnych problemów i respektowania praw mniejszości.

4. Osadzenie niniejszej próby badania w perspektywie fenomenograficznej upoważnia do interpretacji na podstawie tego, co znajduje się w materiale, a nie, czego w nim nie ma. Trudno jednak nie pokusić się o uwagę natury nieco ogólniejszej. W materiale w wielu miejscach pojawiły się wątki mówiące o tym, że obywatel zaangażowany to ten pomagający, ale nie ma tu takich, które wskazywałyby na refleksję, dlaczego inni znaleźli się w gorszym położeniu i pomoc jest im potrzebna. Innymi słowy, skąd biorą się nierówności? Być może dlatego, że pytano o to dorosłych uczestniczących w edukacji na poziomie szkoły wyższej, którzy myślą o sobie jako o klasie średniej w liberalnym stylu i w związku z tym sukces rozpoznają jako pochodną własnego wysiłku i ciężkiej pracy, a nie pochodzenia. Może jest też tak, że bycie w sytuacji trudnej jest współcześnie udziałem każdego z nas bez względu na status ekonomiczny czy pochodzenie i w tym sensie jest „naturalizowane", a tym samym nie stało się istotną kwestią w nadawaniu znaczenia obywatelskości(?).

Bibliografia

Hallowel J.H. (1993), *Moralne podstawy demokracji*, PWN, Warszawa.
Huges C., Tight M. (1998), *The myth of the learning society*, w: *Inside the learning society*, S. Ranson (red.), „Casel", London-New York, s. 179-188.
Jurgiel A. (2004), *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
Kopciewicz L. (2005), *Męskość i kobiecość. Polsko-francuskie studium porównawcze*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
Kwaśnica R. (2007), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
Marshall T.H. (1998), *Citizenship and social class*, w: *The citizenship debates*, G. Shafir (red.), University of Minnesota Press, Mineapolis-London, s. 93-111.
Marton F. (1986), *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*, „Journal of Thought", t. 21, nr 3, s. 28-49.
Męczkowska A. (2004), *Kompetencja jako kategoria pedagogiczna*, „Ars Educandi", t. 4, s. 135-150.
Przyszczypkowski K. (1999), *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Wydawnictwo „Edytor", Toruń-Poznań.
Rutkowiak J. (2010), *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*, w: *Neoliberalne uwikłania edukacji*, E. Potulicka, J. Rutkowiak, Wydawnictwo „Impuls", Kraków, s. 163-176.
Snyder T. (2019), *Droga do niewolności*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak", Kraków.
Starego K. (2012), *Obywatelstwo*, w: *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, M. Cackowska, L. Kopciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 208-266.
Szahaj A. (2000), *Jednostka czy wspólnota? Spór liberałów z komunitarystami a sprawa polska*, PWN, Warszawa.
Szkudlarek T. (1997), *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania XIII – Nauki Humanistyczno-Społeczne", z. 317, s. 167-199.
Szkudlarek T. (2001), *Ekonomia i etyka: przemieszczenie dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", numer specjalny, s. 165-191.
Walzer M. (w rozmowie z M. Raczyńską) (2002), *Sympatyczna lewica*, „Krytyka Polityczna", nr 2, s. 84-95.
Westheimer J., Kahne J. (2004), *What kind of citizen? The politics of educating for democracy*, „American Educational Research Journal", t. 41, nr 2, s. 237-269.

„BYCIE OBYWATELEM" W WYPOWIEDZIACH POKOLENIA 20 PLUS I ICH FENOMENOGRAFICZNA REKONSTRUKCJA

STRESZCZENIE: Celem niniejszego tekstu jest pokazanie, w jaki sposób studenci, należący do pokolenia 20 plus – czyli urodzeni i wychowani po 1989 roku w Polsce – rozumieją sens obywatelskości. Na podstawie prostego zabiegu – sprowadzającego się do zebrania otwartych wypowiedzi na temat tego, czym według ciebie jest bycie obywatelem, i ich fenomenograficznej analizy – autorka pokazuje dwie domeny obywatelskości, które rządzą ich opisem. Pierwsza to bycie obywatelem jako bycie intelektualnie i działaniowo zaangażowanym podmiotem z silnie wyeksponowanym pierwiastkiem „ja", ale opisywanym za pomocą konstrukcji nieobywatela, czyli kogoś, kto nie tylko nie działa w sferze publicznej, ale łatwo poddaje się manipulacji. Druga to postać zakorzenionego w tradycji i historii narodu obywatela, którego istota bycia wynika z tego, że został „dobrze wychowany" albo „dobrze

wykształcony". Każdy z tych typów zakorzeniony jest w instrumentalnie traktowanej edukacji obywatelskiej, która redukuje rozumienie demokracji do sprawowania władzy przez większość, a nie uczy respektowania słabszego.
SŁOWA KLUCZOWE: obywatelskość, edukacja obywatelska, pokolenie, fenomenografia.

"BEING A CITIZEN" IN THE NARRATIVES OF THE 20 PLUS GENERATION AND THEIR PHENOMENOGRAPHIC RECONSTRUCTION

SUMMARY: The aim of this text is to demonstrate how students over twenty (born and raised in Poland after 1989) conceptualize citizenship. The author argues for two domains of citizenship based on the collection and phenomenographic analyses of open narratives on what it means for the respondents to be citizens. The first domain describes the citizen as an intellectually engaged and task-oriented agent with a strong "ego" but in fact as a "non-citizen", a construct described as somebody inactive civically and prone to manipulation. The second domain describes the national rooted in his/her tradition and history, whose civic identity is about "proper" upbringing and education. Both types are rooted in instrumental civic education which reduces the concept of democracy to the rule of majority rather than teaching respect for the weaker.
KEYWORDS: citizenship, civic education, generation, phenomenography.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.11

Przemysław Szczygieł*

PROTEST, UCZENIE SIĘ I KONSTRUOWANIE TOŻSAMOŚCI FEMINISTYCZNEJ

W tekście podejmuję refleksję na temat kwestii uczenia się i konstruowania tożsamości feministycznej w kontekście uczestnictwa w buntach. To fragment szerszych badań nad uczącym[1] potencjałem buntu i niezadowolenia społecznego[2]. Badania nad buntem nie są nowe w pedagogice (Kowzan, Prusinowska 2009; Rudnicki 2009; Szwabowski 2015). Co więcej, są one uprawiane na różne sposoby. W moim projekcie chcę zbadać mechanizmy społeczno-kulturowego uczenia się i konstruowania tożsamości buntowników oraz poruszyć kwestię ich podmiotowego sprawstwa.

Uważam, że ważne i interesujące poznawczo jest spojrzenie na konstruowanie tożsamości feministycznej (przedmiot niniejszego tekstu) z andragogicznego punktu widzenia. Kładzie się w nim nacisk na wielokontekstowe podejście do konstruowania tożsamości[3] i uwzględnienie doświadczenia życiowego dorosłych pojmowanego jako zasób aktywności edukacyjnej (uczącej) i tożsamościotwórczej. Uczenie się i tożsamość są kluczowymi kategoriami w tym tekście nie bez powodu. Tworzą one dialektyczną relację (Georg Hegel), to znaczy jedno nie może istnieć bez drugiego. Kwestia tej relacji jest szeroko poruszana na gruncie andragogicznych badań biograficznych (Alheit 2011;

* **Przemysław Szczygieł**, mgr – Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku, Wydział Studiów Edukacyjnych, Katedra Pedagogiki; e-mail: przemyslaw.szczygiel88@gmail.com; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5353-7870.

[1] W niniejszym tekście używam określeń „uczący potencjał buntu", „efekty uczące buntu", mając świadomość tego, że w języku polskim mogą one brzmieć nieswojo. Poprzez te celowe zabiegi językowe chcę nawiązać do angielskiego terminu *learning expercience*, który kładzie nacisk na wielowymiarowe konteksty uczenia się. Sformułowania „potencjał uczący" będę używać konsekwentnie w mojej dalszej pracy badawczej. Kwestię tę uzasadniam bardziej szczegółowo w innym miejscu (Szczygieł 2017).

[2] Mowa o projekcie doktorskim realizowanym w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego pod kierunkiem dr hab. Alicji Jurgiel-Aleksander, prof. UG.

[3] Tożsamość jest złożoną kategorią. W moim projekcie rozumiem ją m.in. w sposób, jaki reprezentują autorzy i autorki projektu *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury* (Cackowska, Kopciewicz, Patalon, Stańczyk, Starego, Szkudlarek 2012). Tożsamość jest traktowana jako hybrydyczna, wielowymiarowa, zmienna (zadana, a nie dana raz na zawsze) i uwikłana w wielość tworzących ją dyskursów. Mogą to być dyskursy dotyczące pracy, religii, płci kulturowej, medialne i wiele innych. Tożsamości są skutkiem relacji społecznych i kulturowych, które je konstytuują. Niewątpliwie ogromną rolę w procesie konstruowania tożsamości w kontekście uczenia się odgrywają znaczący Inni (Mead 1975). Uważam również, że ważnym wątkiem w moim rozumieniu tożsamości jest kwestia autokreacji podmiotu zaangażowanego w różnego rodzaju działania (działający podmiot sprawczy).

Dubas 2015; Jurgiel-Aleksander 2013 i in.), w które wpisuję swój projekt badawczy. Chcę w nim sproblematyzować uczenie się w warunkach uczestnictwa w buntach i ukazać problematyczność wytwarzania wiedzy o tym fenomenie. Rozwinę to w części poświęconej uzasadnieniom metodologicznym. Zacznę od krótkiego przybliżenia relacji między uczeniem się a tożsamością.

Relacje między uczeniem się a tożsamością

Koncepcji dotyczących związków między uczeniem się i konstruowaniem tożsamości jest wiele. W niniejszym tekście odniosę się tylko do niektórych z nich, aby sproblematyzować badaną kwestię.

W podejściu opisującym biograficzne uczenie się kładzie się nacisk na refleksyjność i doświadczenia osób uczących się (Dubas 2017). Uczenie się jest tutaj silnie powiązane z instytucjami edukacyjnymi, które stanowią przykład „światów uczenia się" (Alheit 2011). Osoba ucząca się nie jest zatem całkowicie autonomiczna, ponieważ działa i myśli w kategoriach społecznie i instytucjonalnie wytworzonych znaczeń. Można do nich zaliczyć zaprogramowany charakter uczenia się w obrębie instytucji, które niejako nadają kierunek życia jednostce. Peter Alheit pisze, że „biograficzne procesy uczenia się i plany życiowe zależą od struktur instytucjonalnych oraz kontekstów świata życia, które mogą zarówno stymulować, jak i hamować procesy edukacyjne oraz kształceniowe jednostek i zbiorowości" (Alheit 2011, s. 16). Tym samym wpływają na tożsamość człowieka, która ma wyraźnie społeczną genezę. Daje się ona „obiektywnie określić jako umiejscowienie w pewnym świecie i jedynie wraz z tym światem może zostać subiektywnie przyswojona. Mówiąc inaczej, do identyfikacji dochodzi zawsze w obrębie określonego świata społecznego" (Berger, Luckmann 2010, s. 194).

Innym podejściem ukazującym relacje między uczeniem się i formowaniem tożsamości jest teoria społeczno-kulturowego uczenia się. Mieczysław Malewski (2006) pisze, że ten sposób spojrzenia na uczenie się i jego uwikłanie jest próbą wyjścia poza dominujący w nauce oświeceniowy model „rozum-świat". Współcześnie rozum jest traktowany raczej jako wytwór społeczny i kulturowy. Mamy tutaj zatem do czynienia z układem „część/całość", w którym relacje między nimi są interaktywistyczne lub dialektyczne. Oznacza to, że jednostka i rzeczywistość społeczna, w której ta funkcjonuje, nie są odrębnymi elementami, lecz komplementarnymi składowymi „bytu społecznego". Uczenie się jest w tym ujęciu postrzegane jako naturalny i nieuchronny komponent uczestnictwa jednostek w światach praktyki. W obrębie praktyk społecznych jednostki nierzadko stykają się ze sprzecznościami i zmuszone są do negocjowania i renegocjowania znaczeń. Tym samym „rozumienie i doświadczenie konstytuują się nawzajem,

formując rozwijającą się tożsamość" (Malewski 2006, s. 45). Wytwarzana wiedza staje się składową tożsamości usytuowanej w świecie życia.

Ogromną rolę w procesie uczenia się i konstruowaniu tożsamości odgrywa również proces socjalizacyjny. Interesujące mnie uczestnictwo w protestach może więc wynikać z doświadczeń socjalizacji pierwotnej i/lub wtórnej. Jest zatem związane z określonymi środowiskami społecznymi, w których dochodzi do naszego uspołecznienia. Wielu badaczy i badaczek wskazuje na szczególnie duży potencjał uczący (*learning potential*) socjalizacji pierwotnej, czyli tej związanej z pierwszym (najczęściej rodzinnym) środowiskiem wychowawczym (Marody 1987). Peter Berger i Thomas Luckmann twierdzą, że w środowisku tym mamy do czynienia z wysokim stopniem identyfikacji wynikającym niejako z konieczności. Jeśli natomiast jakiś rodzaj zachowania nie występował bądź nie był silnie wpisany w proces socjalizacji pierwotnej, wymaga on wypracowania przez podmioty określonych technik identyfikacyjnych. Potrzeba takich technik czy strategii „może wypływać z wymogów, jakie nakłada uczenie i stosowanie internalizowanych treści, czyli może mieć charakter wewnętrzny, albo może powstać w związku z grupowymi interesami osób kierujących danym procesem socjalizacji" (Berger, Luckmann 2010, s. 211). W kontekście buntowników potrzeba identyfikacji z ruchem społecznym (np. feministycznym) musi być szczególnie silna. Berger i Luckmann powiedzieliby, że „potrzeba ta nie pochodzi z wewnętrznych cech samej wiedzy, ale z osobistego zaangażowania, jakiego wymaga się od rewolucjonisty ze względu na grupowe interesy rewolucyjnego ruchu" (s. 211). W dużej mierze efekt procesu socjalizacyjnego zależy od emocjonalnego kolorytu działań społecznych, czyli również motywacji aktorów społecznych do działania.

Kwestia uczenia się i konstruowania tożsamości była poruszana wielokrotnie na gruncie badań *genderowych* (Kopciewicz 2011; Merrill 2011; Olesen 2005). Wydają się one kluczowe z punktu widzenia tego tekstu. Ciekawą propozycją są te przedsięwzięcia, które do badanych problemów podchodzą w sposób intersekcjonalny. Intersekcjonalność rozumiem jako krzyżowanie się ze sobą wielu kategorii społecznych, na przykład *gender*, klasy społecznej, rasy, orientacji psychoseksualnej i innych. Barbara Merrill badała związki między uczeniem się a płcią kulturową i klasą społeczną, ukazując problematyczność konstruktu, jakim jest biografia. Biografia jest bowiem ściśle związana z kategorią tożsamości, która jest ważna, „ponieważ wprowadza zagadnienie świadomości i pytanie, »gdzie jest moje miejsce?« w odniesieniu do klasy, *gender* i pochodzenia etnicznego. Pojęcie tożsamości podnosi kwestię pozycji społecznej oraz usytuowania siebie i innych w systemie społecznym, zarówno w przeszłości, jak i w danym momencie, co znajduje wyraz w opowiadanych historiach życia" (Merrill 2011, s. 14).

Ostatnio w teorii uczenia się dorosłych coraz częściej eksplorowane są stanowiska performatywne (Fenwick, Edwards 2013). Opierają się one na ontologii performatyw-

nej, to znaczy ukazują związki między materialnością i życiem społecznym. To, co traktujemy jako „społeczne", jest wynikiem socjomaterialnych praktyk. Owe praktyki, czyli najprościej mówiąc, robienie (*doing*) czegoś, nieustannie towarzyszą procesom uczenia się i konstruowania tożsamości. Zatem to, co materialne, stanowi swoisty instrument edukacyjnego performansu (Fenwick, Edwards 2013). Judith Butler kładzie nacisk na performatywność w kontekście protestowania i wytwarzania określonych tożsamości politycznych. Zdaniem badaczki, gdy ciała ludzkie „gromadzą się, by wyrazić swoje oburzenie i ukazać swoje mnogie istnienie w przestrzeni publicznej, wysuwają również ogólniejsze postulaty: domagają się uznania, chcą być docenione, korzystają z prawa do pojawiania się, ze swojej wolności, a także dopominają się lepszego życia" (Butler 2016, s. 26). Uznanie natomiast jest jednym z najważniejszych warunków wytworzenia się tożsamości (Nowak-Dziemianowicz 2016).

Związki między szeroko pojmowanym uczeniem się a tożsamością okazują się niezmiernie problematyczne. Postaram się te kwestie rozwinąć w części poświęconej analizie materiału empirycznego.

Założenia metodologiczne i ich uzasadnienia

Badanie sytuuję w nurcie badań biograficznych uprawianych w sposób dyskursywny (Jurgiel 2011). Bardzo ważne jest dla mnie sproblematyzowanie badanego zjawiska i transparentność prowadzonych badań, to znaczy wyraźne wskazanie powziętych kroków badawczych, co postuluje między innymi Danuta Urbaniak-Zając (2017). W przypadku moich badań zastosowałem analizę typu fenomenograficznego, nawiązującą do metody fenomenograficznej Ferenca Martona. W analizie tej chodziło mi o wyodrębnienie w każdej biografii z osobna kategorii analitycznych na podstawie wielokrotnego czytania wywiadu i próby uchwycenia intencji osoby badanej. Na początku wypowiedzi badanych osób były tematyzowane. Następnie wyodrębniałem konteksty ich wypowiedzi[4], które wielokrotnie ze sobą porównywałem w celu wytworzenia kategorii analitycznych (nazwanych językiem teorii). Kolejną czynnością było zestawienie ze sobą wszystkich wywiadów i odszukanie w nich elementów różnicujących i kwestii wspólnych. Kategorie analityczne zostały skonstruowane w sposób indukcyjny. W projekcie tym nie wychodziłem od konkretnej teorii, nie ma on zatem charakteru weryfikacyjnego (materiał badawczy nie służy tutaj „sprawdzeniu" teorii). Szerzej piszę o tym w innym miejscu (Szczygieł 2017).

W analizowanych w tym tekście pięciu wywiadach narracyjnych z osobami określającymi się jako buntowniczki i feministki pojawiły się wątki dotyczące mechanizmów

[4] Kontekst rozumiem tutaj w sposób subiektywistyczny, podobnie jak to uczynił w swoim badaniu dyskursu T. van Dijk (2008).

konstruowania tożsamości feministycznej (ale nie tylko). Chcę zaprezentować tę kwestię na kilku płaszczyznach:

– zrekonstruować najważniejsze znaczenia nadawane uczestnictwu w buntach (są to głównie protesty i wydarzenia „feministyczne" oraz poświęcone społeczności nieheteronormatywnej[5]), co jest ważne, ponieważ ukazuje szerszy kontekst wytwarzania tożsamości; w badaniu tym nie pojawiły się definicje feminizmu, dlatego aspekt treściowy tożsamości feministycznej został tutaj w dużej mierze pominięty;
– opisać mechanizmy konstruowania tożsamości (poziom organizacji znaczeń i poziom działaniowy), biorąc pod uwagę te fragmenty wypowiedzi, które wyraźnie odnosiły się do wydarzeń kobiecych i feministycznych;
– sproblematyzować kwestię polityki tożsamości ważnej z punktu widzenia buntów i tożsamości zbiorowej.

Rozpocznę od rekonstrukcji znaczeń nadawanych uczestnictwu w buntach.

Znaczenia nadawane uczestnictwu w buntach – elementy tożsamościowe

Uczestnictwo w buntach jest rozumiane na wiele sposobów. Znaczenia nadawane tego typu działaniom traktuję jako jeden z efektów uczenia się społeczno-kulturowego. Pojawiają się one na przecięciu tego, co jednostkowe i społeczne w doświadczeniu jednostek. W analizowanych wywiadach wyodrębniłem następujące sposoby rozumienia uczestnictwa w buntach: *wyraz sprzeciwu*, *wyrażenie swoich poglądów*, *doświadczenie transgresyjne*, *doświadczenie konstruowania wspólnoty*, *problem etyczny*, *reakcja społeczna na zło*, *okazja do uJAwnienia się*, *przymus wewnętrzny*, *wsparcie marginalizowanych grup społecznych*, *bezpieczna przestrzeń*, *przedłużenie działalności w organizacjach studenckich*, *realizacja obowiązku moralnego*, *przestrzeń wykrzyczenia swoich poglądów.*

Szczególnie ważne z punktu widzenia konstruowania tożsamości feministycznej są następujące sposoby definiowania uczestnictwa w buntach:

Uczestnictwo w buntach jako doświadczenie transgresyjne

W tym przypadku chodzi o uczestnictwo w Czarnym Wtorku. Jest on określany przez jedną z badanych jako wydarzenie transgresyjne, przełomowe, w tym sensie, że jej dotychczas niezaangażowana społecznie i politycznie matka decyduje się wyjść na ulicę, aby zawalczyć o prawa kobiet. Decyzja ta wywołuje pozytywne emocje u obu uczestniczek protestu:

[…] *to było w ogóle najbardziej niesamowite doświadczenie, jakie miałam, jeżeli chodzi w ogóle o obecność, bo to była pierwsza demonstracja, na którą poszłam z mamą. A moja mama yyy moja mama się bardzo boi szerokich, otwartych przestrzeni i boi się ludzi, tłumów. I dla niej to, żeby*

[5] Postanowiłem potraktować je jako wydarzenia, które są ze sobą ściśle powiązane m.in. w kontekście walki z „heteroseksualnym patriarchatem" (por. Auchmuty, Jeffreys, Miller 1992).

ona wyjechała z domu i pojechała na demonstrację, to było coś, co yyyy ona była z tego dumna, ona była szczęśliwa i ona wiedziała, że to jest potrzebne, żeby tam być ze mną (w 14)[6].

Uczestnictwo w buntach jako okazja do uJAwnienia się

Okazja do uJAwnienia się daje szansę na publiczne pokazanie swojej twarzy i wystawienie się na spojrzenia innych. Uczestnictwo jest więc sposobem na oswojenie ludzi z kategorią osób stygmatyzowanych (feministek) i odczarowanie negatywnych stereotypów:

Ale też myślę sobie, że w takich marszach feministycznych, no ***to też pokazujemy swoje twarze, że nie jesteśmy jakimiś wariatkami, jakie obrazy gdzieś tam w mediach są malowane, tylko jesteśmy waszymi sąsiadkami, koleżankami z pracy i tak dalej, i tak dalej****. Wyglądamy całkiem normalnie, yyy eee nie mamy jakichś po prostu, nie wiadomo jak bardzo agresywnych haseł, które świadczyłyby o nienawiści do mężczyzn* (w 18).

Uczestnictwo w buntach jako wsparcie marginalizowanych grup społecznych

Ważnym wątkiem jest wsparcie jednej z najbardziej marginalizowanych grup w Polsce, czyli społeczności osób LGBT. Badane biorą udział w eventach organizowanych przez organizacje LGBT, tym samym wspierają je (swoich przyjaciół) i solidaryzują się z nimi:

Yyy no a później później udział w manifestacjach, na przykład w tych związanych, Tęczowych Rodzin czy czy innych LGBT, to też tak jakby ważne jest gdzieś tam to, że wspieram w ten sposób swoich przyjaciół, dla których, którzy którzy należą do tego środowiska i którzy yyy no jakoś też, no gdzieś tam pokazują mi, że to jest dla nich istotne i ważne i, że to, i że takie i zarówno wsparcie, jakby ze strony tych takich rozszerzonych rodzin czy grup przyjaciół, jest dla nich ważne, to żeby się pokazali, ale jakby sam, jakby sam ***dla mnie fakt też tych postulatów jest jakby istotny i jakby, że się z nimi zgadzam*** *i stąd na nie przychodzę* (w 18).

Uczestnictwo w buntach jako realizacja obowiązku moralnego

Uczestnictwo w buntach ma charakter moralny. Wiąże się z przyjmowaniem określonych wartości, celów i norm społeczno-kulturowych. Stanowi coś w rodzaju obowiązku. Jest więc powinnością wobec społeczności kobiet i ważnym zagadnieniem feministycznym:

A w pewnym momencie, właśnie na studiach, było to dla mnie oczywiste, że że się idzie na Manifę. Bo jak jest źle z prawami kobiet, a to jest jedna z najprostszych możliwości, yyy którą można zrobić, żeby w jakiś sposób wyrazić swoje zdanie, ***no to trzeba to robić****. Wydaje mi się, że to oczywiste, że trzeba iść* […]. ***To gdzieś tak wynika ze mnie, to jest takie moralne po prostu*** (w 20).

[6] Obecne w tekście skróty w nawiasie (np. w 14) oznaczają numer wywiadu w kolejności jego przeprowadzenia. Oznaczenie to najczęściej umieszczone jest za dosłownymi wypowiedziami badanych (zaznaczonymi kursywą). Rekonstrukcje wypowiedzi osób badanych dokonane przez badacza zostały natomiast oznaczone kursywą i pogrubieniem.

Przywołane sposoby rozumienia stanowią niejako budulec tożsamości buntowniczki i feministki. W dalszej części tekstu postaram się ukazać mechanizmy ich konstruowania. Będę się starał uwzględnić kategorie znaczące, wspólne wszystkim analizowanym narracjom.

Mechanizmy konstruowania tożsamości feministycznej w warunkach protestu

Postanowiłem przyjrzeć się mechanizmom konstruowania tożsamości feministycznej z perspektywy procesu uczenia się społeczno-kulturowego. Perspektywa ta kładzie nacisk na znaczenie interakcji społecznych i kontekstu społecznego, kulturowego czy politycznego oraz na aktywny udział (m.in. poprzez refleksyjność) jednostek w procesie uczenia się i konstruowania ich tożsamości. Chcę również przyjrzeć się aspektowi działaniowemu konstruowania tożsamości. Wytwarzanie i podtrzymywanie tożsamości feministycznej może być ujmowane z punktu widzenia:

a) wartości stojących za buntem (protestami, happeningami, wydarzeniami powiązanymi z walką o prawa kobiet etc.)

Badane wskazują tutaj na takie wartości, jak autonomia, pokazanie się w przestrzeni publicznej, rozbrajanie (demontaż) stereotypów kobiecości, męskości, feminizmu, solidarność, feminizm jako wartość samą w sobie, wolność i równość. Wartości te są budulcem tożsamości (Castells 2009). Oto przykładowe wypowiedzi:

No i tak pamiętam, że to też, że to właśnie przy okazji tych, tych Manif jakby po raz pierwszy gdzieś tam zaczęłam się określać jako feministka. Chyba przy okazji yy którejś tam Manify pamiętam, że rozmawiałam z moją ciotką, to właśnie mnie zapytała: „czy jesteś feministką?", a ja wtedy powiedziałam: „no, tak", że jestem (w 18).

Znaczy yyy na Manifie manifestują się podstawowe yy prawa kobiet do bycia po prostu wolnymi ludźmi. I tak jak yyy byś zapytał, czy kobieta ma yyy prawo zarabiać tyle samo, co mężczyzna, no to naturalnym jest, że tak (w 20).

Wydarzenie, jakim jest Manifa, pozwala na określenie siebie jako feministki, które skutkuje dokonaniem feministycznego *coming outu*[7] w swoim najbliższym otoczeniu społecznym.

b) motywów uczestnictwa w wydarzeniach feministycznych i innych

Motywy podejmowania się działań na rzecz społeczności i w społeczności są ważne z punktu widzenia konstruowania tożsamości. Spajają bowiem zbiorowość, która zyskuje miano znaczącej. Jedna z badanych mówi wprost, że jej motywem jest

[7] Określenie to używane jest w kontekście ujawnienia swojej nienormatywnej tożsamości psychoseksualnej. Tutaj potraktowane metaforycznie.

konstruowanie tożsamości w relacji do osób sobie podobnych (tutaj reprezentantów społeczności LGBT):

Na ten pierwszy marsz [równości – P.S.] *w zeszłym roku poszłam dlatego, że już byłam po takim coming oucie przed sobą*. […] *wiedziałam już o swojej orientacji, wtedy też poznałam dużo takich ludzi z tego środowiska i umówiliśmy się po prostu ze znajomymi, że sobie pójdziemy, będzie fajnie* (w 20).

Powody, dla których badane wychodzą manifestować, są liczne: poparcie czegoś (idei, projektu), niezgoda z czymś (ograniczaniem praw, narzucaniem określonej wizji świata płci), wkurzenie, frustracja i gniew:

A Czarny Protest, jak sama nazwa mówi, to był już taki protest wkurzonych yy kobiet, ale nie tylko kobiet. Bo też głównie kobiet (w 20).

Motywy te można postrzegać jako spoiwo tworzenia wspólnoty (feministek i buntowniczek).

c) celów uczestnictwa w buntach

Cele są mocno powiązane z kategorią wartości i motywów. Są nimi przede wszystkim chęć wyrażenia sprzeciwu, przezwyciężenia stereotypów, pokazania (uwidocznienia) wspólnoty celów i wartości. Badane wychodzą protestować, ponieważ:

[…] *chcą mieć wybór i jeżeli byłaby taka sytuacja, to ja też chcę mieć wybór. Taki, że nie urodzę tego dziecka. Że nikt nie będzie mnie zmuszał do tego, żebym donosiła ciążę i żebym później je oddała do adopcji* (w 9).

[…] *żeby chyba ludzie wiedzieli, że, że, nie wiem, że chciałabym, żeby były rozbrajane, yyy były rozbrajane stereotypy feministki ooo dotyczące feminizmu, dotyczące osób transpłciowych, no w ogóle społeczności LGBT. Więc po to chyba wychodzę na manifestacje* (w 16).

Cele są rzecz jasna różnorodne. Widzę je zarówno jako przejaw interesów indywidualnych, jak i grupowych (wspólnotowych), co problematyzuje tezę, jakoby w ruchach społecznych motywy miały charakter przede wszystkim kolektywny.

d) efektów uczących sytuacji buntu

Kategoria ta jest bardzo rozbudowana (należą do niej m.in. znaczenia uczestnictwa buntów zaprezentowane wcześniej). Pośród wyników uczenia się wzmiankowanych przez badane odnalazłem: uczenie się tolerancji, różnorodności, szacunku, zmiany poglądów, umiejętności animowania ludzi, uczenie się o konieczności używania odpowiedniego języka podczas protestów. Inne ważne kwestie (zwłaszcza z punktu widzenia organizatorek wydarzeń) to nauka organizacji i planowania czasu, fakt, że protesty mogą być niebezpieczne oraz poszerzenie wiedzy o problemie i inne.

Yy jak mówimy o prawach kobiet, to nie używamy seksistowskich określeń wobec mężczyzn na przykład (w 14).

Co warte podkreślenia, jedna z badanych twierdzi, że niczego się nie uczy w kontekście uczestnictwa w manifestacjach. Osoby reprezentujące tego typu narracje zwykle odwołują się do tego, że zanim biorą udział w jakiejś akcji, są już na jej temat wyedukowane. W związku z tym samo uczestnictwo nic nie daje z punktu widzenia procesu uczenia się. Mówi to wiele o ich osobistych koncepcjach uczenia się. Wątek ten wart jest przeanalizowania w przyszłości.

e) ewaluacji, oceny

Kategoria ta jest bardzo ważna, gdyż odnosi się do krytycznego oglądu wydarzeń, które są ważne z punktu widzenia tożsamości. Badane zwracają uwagę zarówno na negatywne (mała liczebność wydarzeń), jak i pozytywne (poczucie podmiotowego sprawstwa) kwestie. Warto przytoczyć niektóre narracje:

[…] *są sprawy ważne i ważniejsze, że nagle się okazuje, że na KOD przychodzi tam powiedzmy 1500 osób, a na Manify przychodzi coraz mniej, bo przychodzi na przykład 200. I to nie jest, nie wiem, czy to jest taki kierunek, który chciałabym, żeby* [śmiech] *demonstracje brały. Że są na przykład yyy, że trochę się przejadły. Że trochę się yyy zdziwiły* (w 14).

Yyy no tak, że że że jakoś, że jakoś, że wspólnie mamy moc i sprawczość. Myślę, że szczególnie to Czarny Protest pokazał wielu osobom, że yyy takie masowe wyjście, takie naprawdę masowe wyjście po prostu ma jakąś tam moc. To jednak miało wpływ na to, że ten projekt konkretny został wycofany. I i że jakoś takie, przynajmniej krąży przekonanie, że w obawie przed kolejnym takim zrywem politycy na pewno na takie rzeczy się nie zdecydują (w 18).

Szczególnie interesujący jest tutaj wątek poczucia sprawstwa, co jest ważne z punktu widzenia siły i sensu działania ruchu kobiecego bądź feministycznego (ang. *empowerment*).

f) wspólnoty, społeczności feministek-buntowniczek

Wspólnota jest tutaj rozumiana jako zbiorowość osób, grup, organizacji, partii politycznych, które spotykają się na wydarzeniach o charakterze kobiecym i feministycznym w określonych celach (cele wskazane przez badane zostały opisane powyżej). Wspomniane osoby i grupy wyznają podobne wartości i stanowią ramę konstruowania wielu tożsamości (nie tylko feministycznych). Paradoksalnie jednak dzisiejsze wspólnoty mogą mieć niewiele ze sobą wspólnego, nie muszą ich tworzyć osoby o takim samym położeniu (Kurantowicz, Wildemeersch 2011). W badanych narracjach istotnym wątkiem było poczucie więzi i bezpieczeństwa, jakie daje wspólnota buntu:

Więc jakby wszyscy też. To taka ***taka bezpieczna przysta… przestrzeń się staje dla, mam wrażenie, dla wszystkich uczestników i uczestniczek, ale tak bardziej wewnątrz siebie,*** *no, bo widzimy, że na zewnątrz są jakieś tam wrogie osoby albo grupy* (w 18).

„Bezpieczna przestrzeń" jest taką sytuacją interakcyjną, która mocno sprzyja zarówno uczeniu się od innych, jak i konstruowaniu wspólnoty. Powyższy cytat wskazuje, że zbiorowość jest tworzona na zasadzie 'my' (walczący o prawa kobiet) i 'oni/e' (wrogowie

równouprawnienia, osoby i grupy niechętne wprowadzaniu zmian równościowych, narodowcy, ruchy anti-choice[8] i inne). Grupy te tworzą niejako konstytutywne zewnętrze w procesie tworzenia tożsamości. Są one oddzielone od siebie symbolicznie i/lub fizycznie, na przykład przez funkcjonariuszy policji w trakcie demonstracji (Laclau, Mouffe 2007).

Wspólnoty buntu tworzą także nieformalne organizacje feministyczne, w których dochodzi do zawierania relacji koleżeńskich i przyjacielskich. Można powiedzieć, że stanowią one instytucje socjalizacji wtórnej do feminizmu:

I to było coś takiego. A jeszcze miałam takie, takie przemyślenie jakiś czas temu, że yyy właśnie był taki moment też właśnie wtedy, jak poszłam na pierwsze manifestacje, zaczęłam wkręcać się, powstała wtedy _____. To była taka… która do dziś funkcjonuje i która jest taką nieformalną grupą yyy koleżankową yyy i kole… kolegową yyy, która działa jakby na rzecz, na rzecz kobiet, jest też jakby no logo, w sensie jest sobie jakby akcją, a nie, a nie grupą formalną, nie stowarzyszeniem, fundacją ani niczym, to jest super (w 14).

Widać zatem, że konstruowanie tożsamości dokonuje się w kontekście podejmowania refleksji, działania i uczenia się. Niezmiernie ważny jest tutaj kontekst społeczny, kulturowy, a także – co widać wyraźnie w analizowanych narracjach – kontekst polityczny. W tym sensie zasadne jest pytanie o tak zwaną politykę tożsamości. Towarzyszyło ono wielu ruchom kobiecym i feministycznym. Podejmuję się tej kwestii na zakończenie.

Polityka tożsamości jako kwestia andragogiczna

Utożsamienie się jednostek i grup z ruchem feministycznym i/lub ruchami, które w historii feminizmu miały ogromne znaczenie ze względu na duży potencjał walki „prorównościowej" (np. ruch LGBT), zawiera w sobie silny aspekt polityczny. Widzę tę kwestię jako problem andragogiczny. Dzieje się tak z kilku powodów. Po pierwsze, korzeniami andragogiki są ruchy społeczne i działalność oddolna osób dorosłych (raczej tzw. uczenie się pozaformalne i nieformalne niż formalne, związane z instytucjami kształceniowymi). Po drugie, tożsamości jednostkowe i zbiorowe są płynne, zmieniające się w czasie i konstruowane w toku całożyciowego uczenia się (uczenie się, jak i tożsamość są bytami niejednoznacznymi, niestałymi i wielowymiarowymi). Po trzecie, jednym z przedmiotów badań andragogiki jest kwestia obywatelskości i obywatelskiego zaangażowania (Jurgiel 2007), co nieuchronnie wiąże się z problematyką buntów i uczenia się w przestrzeni publicznej. W niniejszych analizach ważna staje się również kwestia polityki tożsamości.

[8] Są to grupy osób przeciwne liberalizacji ustawy aborcyjnej lub wręcz dążące do zakazania aborcji (por. Wieczorkiewicz 2018).

W ujęciu performatywnym, rozwijanym ostatnimi czasy na gruncie badań andragogicznych (por. Fenwick, Edwards 2013), ciało (działająca jednostka) jest traktowane jako miejsce uświadamiania, doświadczania, odczuwania i praktykowania władzy, od którego rozpoczyna się proces zmiany społecznej. W tym sensie owa zmiana będzie oznaczała cielesne nieposłuszeństwo, subwersję lub opór, czyli odmowę realizacji normatywnych scenariuszy dotyczących ciał (Kopciewicz 2015). Można powiedzieć, że ciała są sprawcze – uczą się nieustannie, wytwarzają określone znaczenia, działają w przestrzeni publicznej i „pragną" emancypacji. Ma to istotne znaczenie w kontekście analizowanych przeze mnie buntów (m.in. uczestnictwa w protestach).

Problemem staje się odpowiedź na pytanie: czy jednostki i grupy społeczne, które żyją w złych warunkach i buntują się przeciwko niesprawiedliwemu systemowi (patriarchalnemu, neoliberalnemu etc.), potrzebują polityki tożsamości, aby osiągnąć swoje cele? Sprawę tę podejmowała między innymi Judith Butler. Zdaniem badaczki:

[…] *polityka tożsamości jest niezdolna do dostarczenia nam ogólnej koncepcji wspólnego życia w sensie politycznym – życia razem pomimo różnic, czasem w bliskości niepochodzącej z wyboru, a zwłaszcza wtedy, kiedy wspólne życie, niezależnie od tego, jak byłoby trudne, pozostaje nakazem etycznym i politycznym. Co więcej, swoją wolność realizujemy na ogół wspólnie z innymi i to wcale nie na sposób ujednolicony czy konformistyczny. Nie wytwarza ona ani nie zakłada jakiejś wspólnej tożsamości, ale raczej zespół produktywnych i dynamicznych relacji, obejmujących wsparcie, dyskusję, konflikty, radość i solidarność* (Butler 2016, s. 28).

Trudno zatem mówić o jednolitym podmiocie politycznym w sytuacji, gdy jest on wytwarzany relacyjnie. Idea jednolitego podmiotu czy tożsamości jest problematyzowana między innymi na gruncie nauk o polityce. Ernesto Laclau i Chantal Mouffe piszą wyraźnie, że odrzucenie „kategorii podmiotu pojmowanego jako jednolity, przejrzysty i zszyty byt otwiera drogę do rozpoznania specyfiki antagonizmów konstytuujących się w oparciu o różne pozycje podmiotowe, a co za tym idzie, daje możliwość pogłębienia koncepcji pluralizmu i demokracji" (Laclau, Mouffe 2007, s. 175). Niejednoznaczność i różnorodność są wręcz warunkiem istnienia radykalnej demokracji. Poza tym Butler stwierdza, że niemożliwe jest odrzucenie tak zwanej polityki reprezentacji. Badaczka postuluje, aby obecnie, w czasach postfeminizmu, podjąć refleksję nad koniecznością tworzenia podmiotu feminizmu:

[…] *niezbędne wydaje się nowe podejście do ontologicznych konstruktów tożsamości – znalezienie takiej formuły polityki reprezentacji, która ożywiłaby feminizm, opierając się na innych podstawach. Z drugiej strony może nadeszła już pora na dogłębną krytykę, która zwolniłaby teorię feministyczną z obowiązku tworzenia jednej albo stałej podstawy, nieodmiennie atakowanej z pozycji tożsamości czy antytożsamości, stale przez nią wykluczanych* (Butler 2008, s. 48).

Nie chcę tej kwestii rozstrzygać: kobiecość jest bowiem pojęciem kłopotliwym, źródłem obaw i punktem spornym. Zbiega się z klasowymi, rasowymi, seksualnymi, regionalnymi i etnicznymi aspektami dyskursywnie ustanawianej tożsamości (Butler 2008).

Podsumowując, w kontekście całożyciowego uczenia się, obywatelskości oraz interesów określonych grup społecznych, widzę politykę tożsamości jako bardzo problematyczną. Z jednej strony jej budowanie jest tworzeniem nowego dyskursu władzy wykluczającego inne podmioty. Z drugiej zaś jest ona niejako konieczna, jeśli dysponujemy wspólnymi celami i chcemy osiągnąć określone cele polityczne (np. walkę z męską dominacją). W tym sensie feminizm może potrzebować określonej polityki tożsamości. W przypadku analizowanych wypowiedzi jest ona tworzona przez samoorganizację osób badanych, ich aktywne uczestnictwo w wydarzeniach feministycznych, próbę odtworzenia historii lokalnego ruchu feministycznego i silne zaangażowanie w ruchy powiązane z feminizmem. Badane kobiety są jednak otwarte na dyskusje i renegocjacje znaczeń. Mam wrażenie, że tym samym uznają płynność tożsamości ruchu, w który są zaangażowane. Mam zatem głębokie przekonanie, że warto badać tę problematykę na gruncie badań andragogicznych.

Bibliografia

Alheit P. (2011), *Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 3(55), s. 7-21.

Auchmuty R., Jeffreys S., Miller E. (1992), *Lesbian History and Gay Studies: keeping a feminist perspective*, „Women's History Review", t. 1, nr 1, s. 89-108.

Berger P., Luckmann T. (2010), *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

Butler J. (2008), *Uwikłani w płeć*, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa.

Butler J. (2016), *Zapiski o performatywnej teorii zgromadzeń*, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa.

Cackowska M., Kopciewicz L., Patalon M., Stańczyk P., Starego K., Szkudlarek T. (2012), *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Wyd. UG, Gdańsk.

Castells M. (2009), *Siła tożsamości*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

Dubas E. (2015), *Biograficzność w kontekście całożyciowego uczenia się*, w: *Biografie i uczenie się*, E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), „Biografia i Badanie Biografii", t. 4, Łódź, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 11-29.

Dubas E. (2017), *O podmiotowości w kontekście pedagogicznym*, „Edukacja Dorosłych", nr 2(77), s. 21-36.

Fenwick T., Edwards R. (2013), *Performative ontologies. Sociomaterial approaches to researching adult education and lifelong learning*, „European Journal for Research on the Education and Learning of Adults", t. 4, nr 1, s. 49-63.

Jurgiel A. (2007), *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim*, Wyd. UG, Gdańsk.

Jurgiel A. (2011), *Praktyki badawcze obecne w badaniach nad procesami społeczno-kulturowego uczenia się dorosłych. Ujęcie krytyczne*, „Edukacja Dorosłych", nr 2(65), s. 93-98.

Jurgiel-Aleksander A. (2013), *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej: studium biograficzno-fenomenograficzne*, Wyd. UG, Gdańsk.

Kopciewicz L. (2011), *Nauczycielskie poniżanie: szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Wyd. Difin, Warszawa.

Kopciewicz L. (2015), *Wstęp*, w: *Codzienność, performatywność, demokracja. Pedagogika wobec norm życiowych i problematyki nie normatywności*, L. Kopciewicz, B. Simlat-Żuk (red.), Wyd. Naukowe Katedra, Gdańsk, s. 7-19.

Kowzan P., Prusinowska M. (2009), *Uczenie się (w) ruchu: studenci przeciwko komercjalizacji edukacji*, „Rocznik Andragogiczny", t. 16**,** s. 208-234.

Kurantowicz E., Wildemeersch D. (2011), *Adult education and the community*, „European Journal for Research on the Education and Learning of Adults", t. 2, nr 11, s. 129-133.

Laclau E., Mouffe Ch. (2007), *Hegemonia i socjalistyczna strategia: przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, Wyd. DSW, Wrocław.

Malewski M. (2006), *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 2(34), s. 23-50.

Marody M. (1987), *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

Mead G.H. (1975), *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

Merrill B. (2011), *„Gender", klasa społeczna, biografia: teoria, badania, praktyka*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 2(54), s. 7-32.

Nowak-Dziemianowicz M. (2016), *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wyd. DSW, Wrocław.

Olesen H.S. (2005), *Work related learning, identities, and culture. New work – new genders? New gender – new work?*, w: *"Old" and "new" worlds of adult learning*, A. Bron, E. Kurantowicz, S.H. Olesen, L. West (red.), Wyd. DSW, Wrocław, s. 27-41.

Rudnicki P. (2009), *Oblicza buntu w biografiach kontestatorów. Refleksyjność – wyzwalające uczenie się – zmiana*, Wyd. DSW, Wrocław.

Szczygieł P. (2017), *Uczenie się buntowniczki na przykładzie narracji …to jest jedyny sposób, kiedy lud ma możliwość bycia usłyszanym, to znaczy poprzez manifestacje*, „Edukacja Dorosłych", nr 2(77), s. 183-195.

Szwabowski O. (2015), *Ruch Occupy: inna demokracja, inna polityka*, w: *Edukacyjne i społeczne konteksty demokracji*, A. Olczak, P. Prüfer, D. Skrocka (red.), Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Gorzów Wielkopolski, s. 75-90.

Urbaniak-Zając D. (2017), *Proces badawczy jako podejmowanie decyzji – refleksja metodologiczna*, w: *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, D. Kubinowski, M. Chutorański (red.), Wyd. „Impuls", Kraków, s. 181-195.

Van Dijk T. (2008), *Kontekstualizacja w dyskursie parlamentarnym. Aznar, Irak i pragmatyka kłamania*, w: *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, A. Duszak, N. Fairclough (red.), Universitas, Kraków, s. 215-244.

Wieczorkiewicz P. (2018), *Aborcja kontra falanga. Co nas wkurza, co nas oburza?*, „Codziennik feministyczny", http://codziennikfeministyczny.pl/aborcja-kontra-falanga-nas-wkurza-nas-oburza/ [dostęp: 9.03.2018].

PROTEST, UCZENIE SIĘ I KONSTRUOWANIE TOŻSAMOŚCI FEMINISTYCZNEJ

STRESZCZENIE: W tekście została podjęta problematyka uczenia się oraz konstruowania tożsamości feministycznej w warunkach uczestnictwa w protestach. Autor analizuje w nim pięć wywiadów narracyjnych z uczestniczkami różnego rodzaju demonstracji (m.in. Manify, Czarny Protest) i innych działań o charakterze feministycznym. Badane poruszają wątki, które można ująć w perspektywie uczenia się społeczno-kulturowego w obrębie wspólnot buntu i niezadowolenia społecznego. Okazuje się, że uczestnictwo w działaniach buntowniczych przyczynia się do wytwarzania, a być może intensyfikowania tożsamości feministycznej. Autor opisuje te mechanizmy i problematyzuje kwestię polityki tożsamości zgodnie z pytaniem Judith Butler: czy feminizm potrzebuje polityki tożsamości?
SŁOWA KLUCZOWE: bunt, uczenie się, tożsamość feministyczna.

PROTEST, LEARNING AND FEMINIST IDENTITY-BUILDING

SUMMARY: The issues of learning and feminist identity-building in terms of participating in protests are addressed in this text. The author analyzes five narrative interviews with female participants of various types of demonstrations (including "Manifas", Black Protests) and other feminist mobilisations. The interviewees discuss topics that can be included in the perspective of socio-cultural learning within communities of rebellion and social dissatisfaction. It turns out that participation in rebel actions contributes to the production and perhaps intensification of feminist identity. The author describes these mechanisms and problematises the issue of identity politics according to the question of Judith Butler: Does feminism need identity politics?
KEYWORDS: rebellion, learning, feminist identity.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.12

Izabela Kaźmierczak-Kałużna*

KIEDYŚ ZAPLANOWAŁAM MOŻE JESZCZE POUCZYĆ SIĘ TROCHĘ… ASPIRACJE EDUKACYJNE A ICH REALIZACJA W NARRACJACH WIELODZIETNYCH UBOGICH KOBIET

Brak wykształcenia obok bezrobocia i wielodzietności to podstawowy korelat ubóstwa. Bieda w znikomym stopniu dotyka osób gruntownie wykształconych, posiadających kwalifikacje ułatwiające poruszanie się na wymagającym współcześnie rynku pracy. Rynek ten stawia swoim uczestnikom wysokie wymagania w zakresie posiadanej wiedzy i umiejętności, a imperatyw permanentnego rozwoju i ustawicznej edukacji staje się udziałem nie tylko osób aktualnie zatrudnionych, ale także ewentualnych przyszłych pracobiorców. Kanały edukacyjne istotnie warunkują więc zarówno obecną, jak i potencjalną pozycję zawodową jednostki i różnicują ryzyko znalezienia się w kategorii świadczeniobiorców pomocy społecznej. Właśnie w rodzinach doświadczających ubóstwa problem edukacji jest szczególnie ważny. Z jednej strony bowiem ubóstwo jest skutkiem deficytów w zakresie kapitału edukacyjnego, z drugiej zaś tworzy bariery, które nie sprzyjają ani kształceniu ponad ustawowo zdefiniowane minimum, ani osiąganiu szkolnych sukcesów. Tymczasem badania socjologiczne pokazują, że tylko priorytetowe traktowanie wykształcenia, autentyczne inwestowanie w edukację – zarówno własną, jak i dzieci – oraz dbałość o rozwijanie kapitału kulturowego pozwalają tym rodzinom zwiększyć szanse na przezwyciężenie niedostatku i pełne społeczne włączenie.

Jednak od początku lat 90. ubiegłego stulecia obserwuje się w Polsce procesy usztywniania struktury społecznej i wzrost dziedziczenia pozycji – zwłaszcza u szczytu i dołu hierarchii (Domański 2002). System edukacji więc, choć uznawany za jeden z podstawowych mechanizmów awansu społecznego, nierzadko petryfikuje społeczne nierówności (Borowicz 2007). Nie tylko jednak obiektywnie istniejące bariery strukturalne i zła kondycja materialna gospodarstw domowych stanowią przeszkodę w zdobywaniu kolejnych szczebli na edukacyjnej drabinie. Istotne znaczenie mają także czynniki kulturowe – obniżone aspiracje edukacyjne i specyficzny system wartości (w którym wykształcenie i satysfakcjonująca praca nie odgrywają znaczącej roli), deficyt wzorców i tradycji edukacyjnych czy niedostateczne kompetencje komunikacyjne.

* **Izabela Kaźmierczak-Kałużna**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Socjologii; e-mail: I.Kazmierczak-Kaluzna@is.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7942-0507.

Główny nurt prezentowanych w niniejszym opracowaniu analiz koncentruje się wokół zagadnień edukacji i stosunku do edukacji wielodzietnych ubogich kobiet, żyjących w rodzinach wspieranych przez instytucjonalną pomoc społeczną. Badane matki są zazwyczaj słabo wykształcone (choć w większości deklarują pozytywny stosunek do edukacji) i funkcjonują poza rynkiem pracy (choć wskazują wiele korzyści wynikających z zatrudnienia). Istotne wątki wnioskowania bazują na formułowanych przez nie autoidentyfikacjach aspiracyjnych, które pozwalają odpowiedzieć na pytanie, jak postrzegają one własną sytuację i jak definiują swoje aktualne i potencjalne aktywności edukacyjne – zwłaszcza w kontekście doświadczanych deprywacji ekonomicznych.

Empiryczną podstawę tekstu stanowią wywiady pogłębione z elementami narracji biograficznej, realizowane w dwóch etapach – w latach 2013-2014 (59 wywiadów) i w 2017 roku (27) z mieszkankami województw lubuskiego, wielkopolskiego i dolnośląskiego. Co ważne, kwestie związane z edukacją stanowiły zaledwie jeden z wielu wątków poruszanych w trakcie badań[1]. Zaproponowane w niniejszym opracowaniu spojrzenie na problematykę aspiracji edukacyjnych i (wy)kształcenia w kontekście autoidentyfikacji, a więc tożsamości społecznej jednostki, nie jest zadaniem łatwym, zwłaszcza w odniesieniu do badanej kategorii kobiet. Tożsamość ma bowiem charakter wysoce relacyjny i zazwyczaj jest interpretowana jako efekt świadomego dialogu pomiędzy podmiotem a jego społecznym otoczeniem. W procesie budowania tożsamości szczególną rolę odgrywają konteksty (płaszczyzny aktywności), które są dla jednostki istotne i w których się ona lokuje. Tymczasem świat społeczny ubogich wielodzietnych matek jest światem mało różnorodnym, często niewykraczającym poza sferę rodziny, co pokazują aktualne autoidentyfikacje badanych (Kaźmierczak-Kałużna 2016a). Obiektywnie lub subiektywnie ograniczony dostęp do pozarodzinnych aktywności, wykluczenie z rynku pracy, koncentracja na domu i dzieciach oraz częste osamotnienie w mierzeniu się z trudną codziennością powodują, że obszarów, w jakich funkcjonują i postrzegają się badane, jest względnie niewiele, dlatego formułowane przez nie samoopisy mają dość homogeniczny i uproszczony charakter.

[1] Konstrukcja scenariuszy wywiadów i ich realizacja miały pozwolić na ukazanie całościowych obrazów życia rodzinnego i odkrycie zróżnicowanych wewnątrz badanej kategorii, a zarazem względnie typowych dla ubogiej wielodzietności cech oraz dokonujących się w nich zmian. Wywiady prowadzono z matkami, które z racji tradycyjnego przypisania do ról rodzinnych są zwykle głównymi organizatorkami życia domowego (por. Warzywoda-Kruszyńska red. 1999; Tarkowska red. 2000; Kawczyńska-Butrym 2004). W I etapie badań, podstawowym, obok wielodzietności, kryterium doboru próby było ubóstwo ustawowe. Badaniami objęto beneficjentów świadczeń wynikających z *Ustawy o pomocy społecznej* (Dz. U. 2004 Nr 64 poz. 593). Taki sposób definiowania ubóstwa wynika z powszechnej wśród badaczy zgody na jego utożsamianie z pozyskiwaniem wsparcia finansowego od państwa (Grotowska-Leder 2002). W II etapie badań kilka rodzin pozostawało poza obszarem oddziaływania pomocy społecznej.

Ubóstwo ekonomiczne i kulturowe deficyty uczestniczek badań istotnie wpływają na ich stosunek do edukacji i wykształcenia oraz treść tworzonych w tym kontekście autoprezentacji. Poza tym w sposób znaczący warunkują umiejętności ich werbalizowania. Niskie kompetencje językowe części kobiet, problemy z jasnym formułowaniem myśli i konstruowaniem bardziej rozbudowanych wypowiedzi szczególnie widoczne są właśnie w przypadku pytań o autoidentyfikację. Te bowiem stawiają matki wobec konieczności skonfrontowania się z własną (nie)wiedzą na swój temat i zwerbalizowania obrazu samego siebie. Wskazane powyżej bariery powodują, że odpowiedzi uczestniczek badań nie zawsze są ugruntowanymi i przemyślanymi sądami, a jedynie tworzonymi „na szybko", na potrzeby sytuacji badawczej „unikami". Same matki mają niekiedy (i czasem to artykułują) poczucie niedookreśloności siebie lub nawet pełną świadomość niewiedzy, „kim są", tym bardziej zaś „kim chciałyby być" (Kaźmierczak-Kałużna 2016a).

Wątki edukacji, definiowanej na ogół w kategoriach instrumentalnych, są obecne w wielu fragmentach analizowanych narracji. Panelowy charakter badań i powrót do rodzin po kilku latach, już po wprowadzeniu programu „Rodzina 500+", który niewątpliwie poprawił materialne warunki życia rodzin wielodzietnych i mógł wpłynąć na stosunek do zatrudnienia i/lub opinie na temat zasadności kształcenia (Kaźmierczak-Kałużna 2018), pozwolił skonfrontować deklaracje badanych kobiet z autentycznie podejmowanymi przez nie działaniami. W opracowaniu zatem podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, na ile artykułowany przez matki, pozytywny zazwyczaj, stosunek do wykształcenia i ich aspiracje edukacyjne znajdują odzwierciedlenie w konkretnych decyzjach i aktywnościach, na ile zaś są jedynie konstruowanymi na potrzeby badania, niemal recytowanymi odpowiedziami, które bądź mają przedstawić je w pozytywnym świetle (jako osoby świadome roli edukacji), bądź też stanowić rodzaj ochrony przed spojrzeniem na siebie jako jednostkę niewykształconą, ubogą, zmarginalizowaną i w konsekwencji obiektywnie pozbawioną szans na trwałą poprawę własnej sytuacji.

Teoretyczno-metodologiczne ramy analizy

Realizując projekt, stosowano się do klasycznych postulatów formułowanych wobec badań jakościowych i paradygmatu interpretatywnego (Wyka 1993). W całym procesie badawczym, zarówno w fazie konceptualizacji, gromadzenia materiałów, jak i ich opracowywania, nacisk położono na uznawanie kompetencji badanych, poszanowanie ich podmiotowości i autonomiczności wypowiedzi. Starano się nie narzucać matkom siatki pojęciowej badacza, unikano pytań oceniających i rezygnowano z „przepytywania" na rzecz dwustronnej rozmowy. Większość wywiadów odbywała się w „środowisku naturalnym" kobiet, czyli w ich mieszkaniach. Z jednej strony miało to zapewnić komfort

i poczucie bezpieczeństwa samym badanym, z drugiej zaś umożliwiało badaczowi prowadzenie obserwacji socjologicznej. Dzięki intensywnemu charakterowi wywiadów poszczególne wątki mogły być dogłębnie rozpoznane, co w przypadku badań interpretacyjnych jest szczególnie istotne.

Projektując badanie, zdecydowano się na daleko posuniętą elastyczność w zakresie podejść badawczych, a inspiracje teoretyczno-metodologiczne czerpano równolegle z kilku źródeł. Korzystano ze wskazówek zawartych w klasycznych i bardziej współczesnych pracach z zakresu teorii ugruntowanej (Glaser, Strauss 1967; Charmaz 2009), z opracowań mieszczących się w nurcie socjologii ubóstwa (np. Tarkowska red. 2000; Oliwa-Ciesielska 2013), socjologii stylów życia (np. Siciński red. 1978, 2002; Palska 2002) oraz prac Daniela Bertaux (np. 1990, 2012) na temat prowadzenia i analizy wywiadów narracyjnych i wypowiedzi autobiograficznych. W tej części analiz, które prezentowane są w niniejszym tekście i odnoszą się głównie do autoidentyfikacji badanych matek, teoretyczne ramy stanowiły przede wszystkim socjologiczne koncepcje tożsamości społecznej.

Na gruncie socjologii problematyka tożsamości z reguły podejmowana jest w kontekście zbiorowym i pozwala dookreślić relacje pomiędzy tym, co indywidualne, i tym, co kolektywne. Pomimo zbiorowych konotacji konstruowanie tożsamości jest jednak przede wszystkim wyzwaniem dla jednostki. To jednostka bowiem, kształtując obraz samego siebie, zadaje sobie pytania o to, kim jest (kim chciałaby ewentualnie być) i to jednostka staje przed próbami odpowiedzenia na nie. „Odsłonięcie w badaniach naukowych wiedzy jednostki […] na swój własny temat jest niczym innym, jak właśnie rozpoznaniem tych obszarów świadomości podmiotu, które są nie tylko obrazami przez niego konstruowanymi, ale i wyobrażeniami, sądami i przekonaniami podmiotu dotyczącymi samego siebie" (Machaj 2005, s. 47). Sposób, w jaki jednostki postrzegają siebie, jak definiują własną sytuację życiową, jest ściśle związany ze sposobem pojmowania otaczającego je świata, w dalszej perspektywie zaś wpływa na dokonywane wybory i podejmowane działania.

Zdaniem Ireny Machaj „społeczna tożsamość podmiotu jest konstytuowana przez procesy kategoryzacji i identyfikacji" (2005, s. 50). Procesy te pozwalają jednostce dookreślić, kim (i/lub jaka) jest, a kim (i/lub jaka) nie jest, jak również obrazują zakres posiadanej przez nią wiedzy (i/lub wyobrażeń) o przynależności do określonych grup i struktur społecznych. Cytowana autorka odróżnia identyfikację opartą na przynależności („my" grupowe) od identyfikacji opartej na podobieństwach („my" kategorialne i „my" atrybucyjne).

„My" grupowe pozwala jednostce na usytuowanie się w obrębie struktur kolektywnych, zwłaszcza małych grup społecznych. W przypadku badanych kobiet ten rodzaj „my" dominuje w ich autoidentyfikacjach aktualnych (Kaźmierczak-Kałużna 2016a).

W obu etapach projektu zdecydowana większość uczestniczek na pytanie: „Kim jesteś?" odpowiadała w ten sam sposób: „Jestem matką". Akcentowanie przynależności rodzinnej i roli matki nie stanowi w tym przypadku zaskoczenia. Słabe zakorzenienie w pozarodzinnym świecie zbiorowości i instytucji społecznych sprawia, że aktywność badanych koncentruje się wokół spraw domowych i dzieci. Ponadto w zestawie ról kobiecych rola matki nadal percypowana jest jako wiodąca, a samo macierzyństwo jest dominującym elementem obrazu siebie u kobiety. „Dorosła kobieta to z definicji ta, która ma dzieci, która jest matką. Wychowanie dzieci […] uważane jest za podstawowe zadanie, powinność i cel kobiecego życia" (Titkow i in. 2004, s. 205; por. Titkow 2007). W przypadku badanych ten naturalny niemal habitus dodatkowo wzmacniany jest przez ich wielodzietność i związane z nią liczne, często obciążające obowiązki.

Drugi mechanizm identyfikacji opiera się na podobieństwach i umożliwia dookreślenie się w kategoriach cech osobowościowych i charakterologicznych („my" atrybucyjne), ale i w kategoriach płci, wieku, kondycji psychofizycznej, statusu ekonomicznego czy edukacyjnego („my" kategorialne). Pozwala też na zaakcentowanie dystansu wobec podmiotów przynależnych do innych zbiorów i kategorii społecznych. O ile „my" atrybucyjne, ze względu na bardziej zindywidualizowany charakter, znajduje odzwierciedlenie i zastosowanie zwłaszcza w wewnątrzgrupowych relacjach i stosunkach społecznych, o tyle „my" kategorialne ukazuje istotne – wedle subiektywnych opinii i obiektywnych kryteriów – obszary zróżnicowania społecznego, na podstawie których można orzekać o szansach życiowych jednostki.

Doświadczanie ubóstwa zazwyczaj nie sprzyja budowaniu spójnej tożsamości społecznej, może również uszczuplać – i tak niewielkie w przypadku ubogich – pokłady podmiotowości i sprawczości. Tymczasem te właśnie komponenty odpowiadają nie tylko za procesy kształtowania własnej indywidualności, nie tylko pozwalają określić granice siebie i odróżnić się od innych, ale także – co w warunkach biedy ma szczególne znaczenie – ułatwiają przezwyciężanie trudności i radzenie sobie z problemami. Podmiotowo zorientowana jednostka, ukierunkowana na działanie, nie podporządkowuje się biernie zastanym warunkom, ale staje w o b e c rzeczywistości społecznej, próbując się z nią mierzyć i dialogować. Negocjowanie z otoczeniem, jeśli nie jest ono dostatecznie rozpoznane i/lub jawi się jako niedostępne, wrogie, a zarazem odpowiedzialne za doświadczane przez jednostkę deprywacje, jest zadaniem co najmniej trudnym (por. Lister 2007, Kaźmierczak-Kałużna 2012). Odsuwanie od siebie odpowiedzialności za własne życie i bierność skorelowana z przedmiotową autopercepcją nie ułatwiają wychodzenia z ubóstwa. Dla wielodzietnych matek bodźcem do działania są jednak dzieci, o które badane starają się zadbać, a narzędziem może być ich własna edukacja oraz podnoszenie kwalifikacji zawodowych i kompetencji społecznych – o czym mówią, przedstawiając swoje aspiracyjne autoprezentacje.

Stosunek do wykształcenia i edukacji oraz aspiracje edukacyjne badanych matek

Badane kobiety w zdecydowanej większości są słabo lub bardzo słabo wykształcone, nie posiadają kwalifikacji zawodowych i nie pracują zarobkowo. Czterdzieści spośród nich w I etapie badań legitymowało się najwyżej wykształceniem zasadniczym zawodowym (w tym 18 – podstawowym). Pozostałe deklarowały wykształcenie średnie, nie zawsze potwierdzone egzaminem maturalnym. Osiem kobiet ukończyło dodatkowo szkoły policealne lub pomaturalne, zazwyczaj w tak zwanym trybie zaocznym. W tej grupie są cztery absolwentki studium medycznego, a także uczestniczki kursów kwalifikacyjnych w zakresie: ekonomika i organizacja przedsiębiorstw, technik informatyk, pracownik socjalny, technik BHP, technik ekonomista oraz technik organizacji reklamy. Żadna z badanych matek nie posiadała wykształcenia wyższego, jedna – w trakcie realizacji I etapu badań – studiowała.

Badane w większości są świadome własnych deficytów edukacyjnych i wskazują na przydatność formalnego wykształcenia. Nawet te, które na tle badanej próby legitymują się ponadprzeciętnymi kompetencjami szkolnymi i zdobyły jakieś kwalifikacje zawodowe, orientują się, że są to kwalifikacje, które – jeśli nie są praktykowane – szybko się dezaktualizują i nie stanowią kapitału, który potencjalnie mógłby być wykorzystany w przyszłości. Nie tylko to jednak stanowi dla badanych problem. W przypadku niektórych luki w edukacji przeszkadzają im w codziennym funkcjonowaniu. Przykładowo nie wszystkie matki potrafią pomóc dzieciom w odrabianiu zadanych im lekcji, a to na nich – w większości rodzin – spoczywa ten obowiązek:

A z lekcjami będzie ciężko i to wiem, ja se to uświadomiłam jakiś czas temu […]. *No, bo tutaj raz, że jest bardzo* […] *duża odległość pomiędzy moją szkołą a ich szkołą, materiał się zupełnie zmienił, tak. Ale myślę, że na początku będę w stanie im pomóc,* […] *później będzie ciężej, bo wielu rzeczy na pewno nie pamiętam, na wielu rzeczach mnie nie było* (WB_38/1)[2].

Pomagam w tym, co potrafię, tak? Bo na przykład w matematycznych rzeczach kiepsko mi szło zawsze, no i w tym im nie pomogę, tak? Dlatego zawsze […] *gdzieś tam, do kogoś, kto się zna lepiej, odsyłałam… Albo po prostu prosiłam nauczycielkę, żeby przysiadła z dzieckiem, bo w końcu chodzą do szkoły i czegoś mają się nauczyć* (WB_44).

Niektóre uczestniczki projektu zwyczajnie wstydzą się własnych braków w edukacji. Jedna z matek, która po latach uzupełniła wykształcenie i ukończyła szkołę średnią, wskazuje na decydujące w tym względzie oczekiwania własnych córek:

[2] Zrealizowane w projekcie wywiady podzielono na trzy kategorie: (1) pojedyncze, czyli te przeprowadzone tylko raz, w latach 2013-2014 (w tekście są one oznaczone symbolami WB_X, gdzie X – oznacza numer wywiadu), (2) pierwsze, przeprowadzone w latach 2013-2014 jako jedne z dwóch (w tekście – WB_X/1) oraz (3) drugie, przeprowadzone w roku 2017 (w tekście – WB_X/2).

Ciągle […] *słyszałam, że muszą podawać podstawówkę* […], *że mama ma podstawowe* [wykształcenie] […], *ja właściwie dla moich córek to zrobiłam* (WB_54/1).

Większość jednak zwraca uwagę przede wszystkim na rosnące wymagania rynku pracy i przynajmniej potencjalne trudności w podjęciu jakiegokolwiek zatrudnienia. Kobiety dostrzegają związek pomiędzy statusem edukacyjnym a jakością życia. W obu etapach badań zapewniają, że edukacja – zwłaszcza dzieci, ale także ich własna – jest dla nich bardzo ważna. Przedstawiając swoje szkolne „kariery", podkreślają brak wsparcia i zainteresowania ze strony rodziców oraz oczekiwanie szybkiego usamodzielnienia się, które często determinowało ich edukacyjne wybory. Dodatkowym czynnikiem współdecydującym (jeśli nie przesądzającym) o niskim poziomie wykształcenia w przypadku części kobiet było bardzo wczesne macierzyństwo i – w konsekwencji – porzucenie szkoły. Co siódma uczestnicząca w projekcie matka swoje pierwsze dziecko urodziła przed ukończeniem osiemnastego roku życia.

Kobiety zdają sobie sprawę, że brak aspiracji szkolnych i własne (oraz rodziców) zaniedbania w tym zakresie przypłaciły doświadczanym obecnie niedostatkiem i deklarują, że chcą przede wszystkim uchronić przed podobnym losem własne dzieci, ale i zawalczyć o siebie. Wyjątek stanowią wypowiedzi kilku matek, które deprecjonują znaczenie formalnego wykształcenia i z niedowierzaniem odnoszą się do jego wpływu na szanse życiowe jednostki:

Czy [edukacja] *ma jakiś wpływ na przyszłość? Chyba raczej nie.* – […] *Teraz po maturze nawet nie mają pracy* [dopowiada mąż]. – *Niektórzy po zawodówkach mają, a po studiach, kończą matury nie mają* [starszy syn]. – *Nawet po studiach nie mają pracy* [mąż] (WB_8).

Mi się wydaje, że nie ma teraz [edukacja znaczenia]. *Nie ma pracy i to wykształcenie, nie ma w ogóle* [znaczenia]. *No, ale* […] *trzeba zrobić jakiś zawód, nie* (WB_40/1).

[…] *no, uczyć się wiadomo, zawsze ta wiedza jakaś tam jest potrzebna, ale teraz – nawet jeśli chodzi o pracę – to nawet bez wykształcenia ludzie chętniej idą do pracy niż ci wykształceni. I nawet przyjmują chętniej takich właśnie bez wykształcenia niż tych z wykształceniem, bo twierdzą, że mają za wysokie wykształcenie.* […] *trzeba chować* [dyplomy], *nie przedstawiać wszystkiego, żeby można było dostać jakąkolwiek pracę* (WB_7/2).

Przekaz płynący od przeważającej części kobiet jest jednak odmienny, ponieważ jednoznacznie pozytywny. Ale nie wiedza sama dla siebie i „studiowanie dla studiowania" ma w ich opinii znaczenie. Według badanych nauka i wykształcenie powinny mieć ściśle utylitarny charakter. Matki doceniają rolę kształcenia zawodowego, zwracają uwagę na posiadanie konkretnych umiejętności i „dobrego fachu". Niektóre na plan pierwszy wysuwają choćby elementarną znajomość języków obcych. Lingwistyczne kompetencje interpretowane są najczęściej jako przepustka do lepszej pracy i lepszego życia poza granicami Polski. Ogólnokształcące szkoły średnie i studia wyższe, według części uczestniczek badań, zdeprecjonowały się, ponieważ nie dają gwarancji znalezienia satysfakcjonującego zatrudnienia. Są więc traktowane jako strata czasu i stawiane

w opozycji do placówek kształcących w konkretnych zawodach, zwiększających szanse na dobrze opłacany etat. W analizowanych narracjach często pojawiają się odwołania do schematu: wykształcenie – dobra praca – dostatnie życie. Schemat ten badane odnoszą zarówno do własnego życia, jak i przyszłości dzieci:

Dzisiaj bez szkoły nie ma się nic. […] *bez wykształcenia nie ma pieniędzy, nie ma* […] *dobrej pracy… Jakiś status w życiu żeby osiągnąć, trzeba być wykształconym, nie* (WB_13).

No, wiadomo […] *wykształcenie daje nam przyszłość, nie? Tylko w sumie można teraz zauważyć, że większość ludzi teraz studiuje, każdy chce wygodnie żyć. Zaczyna się znowu liczyć wykształcenie zawodowe. Bardzo dużo brakuje teraz wyuczonych w tych zawodach.* […] *No, wiadomo, im lepsze wykształcenie, tym lepszy byt na przyszłość, no* (WB_15).

Jest ważna [edukacja] […]*, wiem sama po sobie. Jaki bym ten zawód nie skończyła, no to zawsze lepiej o pracę. No, nawet teraz, jak idę* [pytać] *o pracę, to pani w urzędzie pracy patrzy na mnie i: Pani po gimnazjum, to, co chce pani od nas? Nawet na głupi staż chcą kogoś teraz z wykształceniem. Może być po zawodówce, ale żeby był jakiś zawód na papierze* (WB_50).

Znaczy nie jestem za studiami, które są wszystko i nic, tak może powiem. Chyba że się dostanie pracę w tym kierunku i to idzie z praktyką, ale uwielbiam kursy. W tej chwili już robię szósty, w ciągu pół roku. […] *Tak, że jestem za* [edukacją]*, jak najbardziej, ale* […] *w tym momencie kiedy ktoś wie, co chce robić* (WB_2/2).

Kobiety, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci, deklarują wiele zabiegów mających je motywować i wspierać w realizacji szkolnych obowiązków. Jednak ich własny, słaby kapitał edukacyjny i działanie wedle defensywnej zasady „robię co mogę" utrudniają przezwyciężanie pojawiających się i nawarstwiających trudności (Kaźmierczak-Kałużna 2016b). Szkolne sukcesy potomstwa badanych, zmniejszające ryzyko transmisji upośledzonego statusu społeczno-ekonomicznego, w znacznej mierze zależą więc od ich (matek) aktywności edukacyjnej (jak i zarobkowej) oraz efektywnego wsparcia instytucjonalnego. Wsparcie to nie może jednak ograniczać się wyłącznie do dystrybucji zasiłków finansowych, musi polegać także na skutecznym eliminowaniu barier edukacyjnych i wzmacnianiu (lub kreowaniu) pozytywnego stosunku rodziców do edukacji – w tym także własnej.

Na tle prezentowanych powyżej wypowiedzi ostatnia kwestia pozornie wydawać się może mało istotna. Analizując narracje matek, można bowiem wnioskować, że doskonale rozumieją one znaczenie edukacji we współczesnym świecie i – co ważne – są przekonane o nadrzędnej roli osobistych wysiłków w zdobywaniu wykształcenia. Pomimo warunków, które panują w większości rodzin i które obiektywnie nie sprzyjają rozwijaniu kapitału edukacyjnego – skomplikowana sytuacja i problemy rodzinne, brak tradycji edukacyjnych, brak wzorców związanych z zarobkowaniem, ubóstwo materialne i niepewność jutra, widoczne w szczególności w I etapie badań – niektóre kobiety wyraźnie podkreślają rolę aspiracji i jednostkowych dążeń w kreowaniu własnej przyszłości:

Jeżeli będą aspirować, jeżeli będą dążyć do osiągnięcia celu, to chyba każdy człowiek ma szansę, tak? W momencie kiedy tych aspiracji brak i brak chęci do realizacji tych marzeń, marzenia się same nie zrealizują (WB_6/1).

Wymieniają też wiele korzyści wynikających z posiadania formalnego wykształcenia i szkód będących efektem zaniedbań w tym obszarze. Tego rodzaju opinie znajdują odzwierciedlenie zwłaszcza w wieńczących wywiady odpowiedziach na pytanie: „Kim Pani chciałaby być?". Ten typ autoidentyfikacji badanych zdominowany jest przez samoopisy z zakresu „my" kategorialnego. Kobiety na plan pierwszy wysuwają role zawodowe i aspiracje edukacyjne właśnie. Niejako w kontrze do matczynych obowiązków i ról rodzinnych – które nie zawsze są źródłem satysfakcji, a które stanowią naturalną domenę ich codzienności – swoją bliżej niezdefiniowaną przyszłość uczestniczki badań postrzegają przez pryzmat wyjścia poza własny habitus i podjęcia nietypowych dla siebie aktywności pozarodzinnych. Zgłaszają tym samym potrzebę (poczucia) społecznego włączenia, deklarują, że chcą uzupełniać wykształcenie i pracować poza domem. Co szczególnie interesujące, często zwracają w tym kontekście uwagę nie tylko (a nawet nie przede wszystkim) na aspekty ekonomiczne i ewentualną poprawę materialnych warunków życia rodziny, ale uwydatniają aspekty społeczne i psychologiczne tej potencjalnie nowej sytuacji. Poprzez podjęcie pracy matki zmęczone domowymi obowiązkami chcą „wyjść z domu", „uciec od domowego kieratu", „po prostu pójść do ludzi" (Kaźmierczak-Kałużna 2018). Kwintesencją tego sposobu myślenia jest wypowiedź jednej z nich:

Ja przede wszystkim chciałabym pracować. Kiedyś tam w najbliższej przyszłości chciałabym pójść po prostu do pracy. Obojętnie jakiej, byle do pracy. Wolę mieć taką po prostu odskocznię od wszystkiego (WB_7/1).

Większa koncentracja na zatrudnieniu nie umniejsza roli edukacji. Chęć kontynuowania kształcenia pojawia się w wypowiedziach badanych niemal równie często:

No, chciałam dalej iść do szkoły, zrobić administrację, […] *może coś swojego później mieć, nie wiem, po prostu czas pokaże* (WB_39).

[…] *jeszcze jakąś szkołę może skończę, może akurat się uda coś* (WB_3/1).

Kiedyś zaplanowałam może jeszcze pouczyć się trochę… Nie wiem, czy mi się to uda na stare lata… Może zdobyć wyższe wykształcenie […], *może nie całkiem wyższe, ale chociażby to średnie* (WB_30).

[…] *chciałabym* […] *zawód skończyć, nie.* […] *Jak to się mówi, żeby podwyższyć swoje kwalifikacje. Bo, co z tego, że ja mam gimnazjum skończone, jestem po kursie opieka do dzieci, ale co z tego, jak wszędzie wymagają szkoły. Sam kurs mi nie wystarczy* (WB_43/1).

Niektóre kobiety o własnej edukacji i potencjalnej pracy mówią w sposób szczególny, w kategoriach gwarancji na przyszłość. Te zwłaszcza, świadome przejściowości ich dotychczasowych ról rodzicielskich i funkcji opiekuńczych, wobec nieuchronnej

perspektywy usamodzielnienia się dzieci, nie chcą stać się „zbędne" i „bezfunkcyjne", planują więc dotychczasowe obowiązki matczyne zastąpić aktywnością zawodową. Znamienna w tym kontekście jest wypowiedź jedynej studiującej uczestniczki badań:

Ja chciałabym być […] *właśnie pracownikiem, tak. Ja mam takie pragnienie* […]*, że ja mam pracę, mam* […] *wykształcenie, że nie jestem tylko mamą, no, bo nie będę tylko mamą, no, bo ile mi jeszcze, parę lat mi zostanie? No i ta moja W.* [córka] *sobie wymyśli Zieloną Górę, taki D.* [syn] *sobie wymyśli tam Zagłębie Lubin, no… Co mi będzie po tej mamie? Zadzwonię czasami i zapytam: Co tam słychać?* […] *Mam pełną świadomość, dlatego tak poszłam na studia, bo mam pewną świadomość tego, że no nie będę tylko mamą całe życie, tak* (WB_4).

Narracje matek z lat 2013-2014, w tych fragmentach, które dotyczą edukacji, aspiracji edukacyjnych, a zwłaszcza autoprezentacji, niewiele się różnią od tych z roku 2017. W II etapie badań kobiety, chociaż wciąż skoncentrowane są na życiu domu i rodziny, konsekwentnie deklarują, że chciałyby kształcić się dalej i pracować zarobkowo. W ich aspiracyjnych autoidentyfikacjach nadal przeważają odpowiedzi mieszczące się w obszarze „my" kategorialnego:

[Chciałabym] *dalej iść do szkoły i na studia. I studia skończyć.* […] *no, ale na razie możliwości takich nie mam,* […] *bo to studia nie są tanie. No i z dziećmi…* (WB_3/2).

Na pewno chciałabym skończyć studia. […] *nie wiem, może jakieś pedagogiczne, może związane ze służbą zdrowia, z pracą w służbie zdrowia. No, a później pracować w jakimś zawodzie.* […] *Co bym chciała robić? No, chciałabym pracować w opiece społecznej,* […] *w służbie zdrowia jako pielęgniarka, jako… Być może jako nauczyciel* (WB_9/2).

Kim chciałabym być? Przede wszystkim kształciłabym się, jak bym mogła (WB_32/2).

No, wiadomo pierwsze co, to bym chciała skończyć szkołę, nie tak jak teraz mam niepełne wykształcenie. Wiadomo wykształcenie najpierw, nie. Praca (WB_43/2).

Reasumując, autoidentyfikacja aspiracyjna umożliwia wskazanie tych obiektów (cech, ról, aktywności), do których jednostki chciałyby się zbliżyć i które – co w przypadku badanych matek wydaje się szczególnie ważne – gwarantowałyby utrzymanie lub skonstruowanie pozytywnego obrazu siebie. Zdecydowana większość kobiet poprzez swoje odpowiedzi artykułuje niezadowolenie z posiadanych niskich kompetencji szkolnych i zarazem wyszczególnia te obszary, które choć obecnie znajdują się poza sferą ich działań i możliwości, stanowią pole do potencjalnego zagospodarowania w przyszłości. Wniosek ten dodatkowo wydają się uprawdopodabniać, cytowane wcześniej, rzeczowe wypowiedzi matek na temat ich stosunku do edukacji i wykształcenia. Dlaczego więc badane tak niewiele robią w tym kierunku?

Co dalej? Zamiast zakończenia

W czasie pomiędzy wywiadami żadna z badanych ponownie kobiet nie podniosła poziomu formalnego wykształcenia. Dwie uczestniczyły w kursach komputerowych

prowadzonych przez Urząd Marszałkowski lub szkołę, do której uczęszczają dzieci, trzy inne brały udział w projektach podnoszących kwalifikacje zawodowe, organizowanych przez ośrodki pomocy społecznej i urzędy pracy, skierowanych do osób długotrwale biernych zawodowo. Zdecydowana większość – pomimo prezentowanych 3-4 lata wcześniej deklaracji – nie powzięła w tym czasie żadnych aktywności edukacyjnych. Co równie ważne, jedynie trzy podjęły zatrudnienie (trzy inne przeciwnie – wcześniej zatrudnione, w II etapie funkcjonowały już poza rynkiem pracy).

Jak zatem należy interpretować zgłaszane przez badane aspiracje typu „chcę się uczyć", „pójdę do pracy", „myślę o studiach"? Na przestrzeni kilku lat, które dzielą wywiady, niewiele się pod tym względem zmieniło w rodzinach, do których udało się wrócić. Matki nadal zapewniają, że zamierzają wyjść poza role rodzinne, że chcą się dokształcać i podjąć pracę zarobkową, że to dla nich ważne, nadal jednak nie określają perspektywy czasowej i nie precyzują, kiedy podejmą działania na rzecz urzeczywistnienia swoich zamiarów. Być może więc te dobrze prezentujące się w wywiadach deklaracje stanowią jedynie rodzaj biernego sprzeciwu wobec bycia utożsamianym z niskim statusem społecznym i stygmatyzującą sytuacją biorcy pomocy społecznej?

Analiza całości zebranego materiału jednoznacznie wskazuje, że rolą kluczową dla większości badanych jest rola matki, która obliguje do koncentrowania się na sprawach dotyczących dzieci i rodziny. Te z kobiet, które w odpowiedzi na pytania o autopercepcję aspiracyjną operują „my" kategorialnym, zgłaszając dążenia edukacyjne i/lub zawodowe, wydaje się, że posiadają pewne pokłady pozarodzinnej aktywności. I w ich przypadku jednak deklarowana chęć wyjścia poza „domowy kierat" często napotyka na przeszkody wynikające z utrwalonego poczucia braku sprawstwa, niepewności i ciągle nikłej kontroli nad własnym życiem. Tymczasem to właśnie te atrybuty jednostkowej tożsamości sprzyjają podejmowaniu działań i przełamywaniu barier, ponieważ „przetrwaniu w sytuacji opresji i deprywacji pomaga przekonanie o możliwości […] kontroli własnego życia" (Lister 2007, s. 155).

Matki autentycznie aktywne, które w swoich narracjach świadomie akcentują cechy podmiotowe, sprzyjające strategicznemu myśleniu, planowaniu i ułatwiające podejmowanie „kontrolowanego ryzyka", stanowią w badanej próbie mniejszość. One jednak chcą być i – na ile tylko mogą – są autorkami własnych biografii. Walczą i o siebie, i o dzieci. Na edukację kładą rzeczywisty, nie wyłącznie deklarowany nacisk. Motywuje je nie tylko sytuacja bieżąca (kwestie ekonomiczne i psychospołeczne), ale i świadomość nieuchronnych zmian, jakie dokonają się w ich życiu w niedalekiej przyszłości w związku ze zmianą w zakresie roli kluczowej, jaką na razie jest dla nich rola matki.

Podsumowując, kategoria wielodzietnych ubogich kobiet, poważnie obciążonych domowymi obowiązkami, jest pod wieloma względami kategorią specyficzną. Zgłaszane przez badane aspiracje upoważniają jednak do traktowania ich na równi z innymi

kategoriami osób doświadczających niedostatku, w przypadku których strukturalnie wywierane naciski, aby maksymalnie wykorzystywać dostępne zasoby i podejmować samodzielne starania na rzecz poprawy własnej sytuacji życiowej, zazwyczaj słabną wobec oddziaływania kulturowych i osobowościowych deficytów. Wnioski z przeprowadzonej analizy nie napawają więc optymizmem. Przede wszystkim pokazują, jak ważne jest ciągłe wzmacnianie pozytywnego nastawienia do edukacji i zatrudnienia w środowiskach defaworyzowanych i jak ważne jest eliminowanie barier mentalnych oraz promowanie autentycznej aktywności w tym zakresie. Wobec rzeczowo prezentujących się zapewnień i deklarowanych zamierzeń uczestniczek projektu działania i programy wspierające aktywizację osób wykluczonych z systemu edukacji i rynku pracy i generujące zmiany w sposobie myślenia o własnej (i dzieci) przyszłości wydawać by się mogły zbędne. Tymczasem to od ich efektywności zapewne zależeć będzie los kolejnych pokoleń osób doświadczających ubóstwa lub nim zagrożonych.

Istotne w tym kontekście wydaje się także oddziaływanie programu „Rodzina 500+", który część badanych kobiet nauczył kalkulowania i wpłynął na ich nastawienie do pracy zarobkowej (pośrednio więc również na nastawienie do dalszej edukacji). Matki mają świadomość, że w obecnych warunkach zatrudnienie, jakie ewentualnie mogłyby podjąć, nie zapewni im godziwych zarobków, natomiast niesie za sobą poważne ryzyko utraty zasiłków socjalnych oraz świadczenia wychowawczego na pierwsze dziecko. Wobec relatywnie wysokich dotacji aktywność zawodowa przestaje więc być atrakcyjną płaszczyzną pozyskiwania dochodów. Nieutracona i w większości rodzin ciągle otrzymywana w różnych formach pomoc finansowa z OPS w połączeniu ze świadczeniami wychowawczymi pozwala na satysfakcjonujące (w porównaniu z sytuacją sprzed kilku lat) życie, dlatego potrzeba obiektywnego potwierdzania, że jest się społecznie włączonym poprzez system edukacji i rynek pracy, nie jest już tak silna. Zwłaszcza że rodziny badanych zyskały wcześniej, poważnie ograniczony, dostęp do rynku konsumpcji i mogą dziś nabywać dobra i usługi kilka lat temu będące poza ich zasięgiem. Mogą tym samym czuć się pełnoprawnymi uczestnikami świata transakcji ekonomicznych. Inkluzja w tym obszarze pozwala niewątpliwie (od)budować poczucie własnej wartości i pozytywnie wpływa na obraz samego siebie. Paradoksalnie, demobilizująco na badane matki mogą oddziaływać także formułowane przez rząd obietnice emerytur dla wielodzietnych kobiet, które do tej pory właściwie pozbawione były widoków na tego typu świadczenia i dla niektórych ta właśnie perspektywa – niechybnej utraty źródła dochodów w przyszłości – stanowiła istotny bodziec do działania.

Trudno jednoznacznie ocenić, czy obserwowany w badanej próbie brak energicznych starań, aby podnieść kompetencje szkolne i spróbować samodzielnie (współ)przyczynić się do redukowania doznawanych deprywacji, stanowi rezultat oddziaływania Murray'owskiego prawa łącznej szkody, wedle którego to nieefektywna pomoc socjalna,

ograniczająca się w zasadzie do transferów finansowych, wpływa destrukcyjnie na poziom aktywności jednostek, czy też – w przypadku tej kategorii badanych – decydujące znaczenie mają innego rodzaju bariery, na przykład zakres domowych obowiązków. Podkreślić jednak należy, że w przypadku nielicznej reprezentacji matek autentycznie sprawczych i aktywnych – inaczej niż u pozostałych – pozyskiwane obecnie świadczenia nie tylko zwiększają poczucie bezpieczeństwa finansowego, ale i sprawiają, że ich osobiste marzenia o wykształceniu i zarobkowaniu przybierają na sile – stają się bowiem bardziej realne.

Bibliografia

Bertaux D. (1990), *Funkcje wypowiedzi autobiograficznych*, w: *Metoda biograficzna w socjologii*, J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), PWN, Warszawa-Poznań, s. 71-81.

Bertaux D. (2012), *Analiza pojedynczych przypadków (au cas par cas)*, w: *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, K. Kaźmierska (red.), Nomos, Kraków, s. 309-333.

Borowicz R. (2007), *Powszechny dostęp do wykształcenia vs wczesne społeczne wykluczanie*, w: *Enklawy życia społecznego*, L. Gołdyka, I. Machaj (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin, s. 405-418.

Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, PWN, Warszawa.

Domański H. (2002), *Główne kierunki zmian w strukturze społecznej*, w: *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, M. Marody (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 69-96.

Glaser B.G., Strauss A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine, Chicago.

Grotowska-Leder J. (2002), *Fenomen wielkomiejskiej biedy. Od epizodu do underclass*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Kawczyńska-Butrym Z. (2004), *Kobiety i ich rodziny w osiedlach byłych pegeerów. Raport*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.

Kaźmierczak-Kałużna I. (2012), *Dwa oblicza biedy. Subiektywne i obiektywne aspekty sytuacji życiowej ubogich*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.

Kaźmierczak-Kałużna I. (2016a), *„Jestem matką, jestem ojcem, to na pewno…". Aktualne i aspiracyjne autoidentyfikacje wielodzietnych kobiet z ubogich rodzin i ich społeczne konsekwencje*, w: *Dylematy życia rodzinnego. Diagnoza i wsparcie*, M. Szyszka (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 71-89.

Kaźmierczak-Kałużna I. (2016b), *Na krętych ścieżkach edukacji. Edukacyjne szanse i ograniczenia dzieci z rodzin wspieranych przez instytucjonalną pomoc społeczną*, w: *Zasoby rodziny: wychowanie, poradnictwo, praca socjalna*, E. Czerka-Fortuna, K. Kmita-Zaniewska, A. Zbierzchowska (red.), Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk, s. 288-318.

Kaźmierczak-Kałużna I. (2018), *Work in the lives of women with many children living in poverty in the context of reforms in Poland's family policy – continuation or change?*, „Przegląd Socjologiczny", nr 3, s. 85-110.

Lister R. (2007), *Bieda*, Sic!, Warszawa.

Machaj I. (2005), *Społeczno-kulturowe konteksty tożsamości mieszkańców wschodniego i zachodniego pogranicza Polski*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Oliwa-Ciesielska M. (2013), *W poszukiwaniu kultury ubóstwa*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
Palska H. (2002), *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce lat dziewięćdziesiątych*, IFiS PAN, Warszawa.
Siciński A. (red.) (1978), *Styl życia. Przemiany we współczesnej Polsce*, PWN, Warszawa.
Siciński A. (2002), *Styl życia, kultura, wybór. Szkice*, IFiS PAN, Warszawa.
Tarkowska E. (red.) (2000), *Zrozumieć biednego. O dawnej i obecnej biedzie w Polsce*, Typografika, Warszawa.
Titkow A. (2007), *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*, IFiS PAN, Warszawa.
Titkow A., Duch-Krzystoszek D., Budrowska B. (2004), *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*, IFiS PAN, Warszawa.
Ustawa z dn. 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz.U. 2008 Nr 64 poz. 593 z późn. zm.
Warzywoda-Kruszyńska W. (red.) (1999), *(Żyć) Na marginesie wielkiego miasta*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
Wyka A. (1993), *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, IFiS PAN, Warszawa.

KIEDYŚ ZAPLANOWAŁAM MOŻE JESZCZE POUCZYĆ SIĘ TROCHĘ…
ASPIRACJE EDUKACYJNE A ICH REALIZACJA W NARRACJACH WIELODZIETNYCH UBOGICH KOBIET

STRESZCZENIE: W artykule podjęto problematykę edukacji i aspiracji edukacyjnych wielodzietnych ubogich kobiet. Empiryczną podstawę opracowania stanowią cząstkowe wyniki badań jakościowych zrealizowanych w latach 2013-14 i w 2017 roku w rodzinach wspieranych przez instytucjonalną pomoc społeczną. Główny nurt analiz koncentruje się wokół zagadnień autoidentyfikacji aspiracyjnych badanych (w większości słabo wykształconych i funkcjonujących poza rynkiem pracy) oraz tych wypowiedzi, które dotyczą ich stosunku do edukacji. Zarówno formułowane przez matki autoprezentacje, jak i pozostałe fragmenty wywiadów pozwalają odpowiedzieć na pytanie, jak postrzegają one własną sytuację i jak definiują swoje aktualne i potencjalne aktywności edukacyjne – zwłaszcza w kontekście doświadczanego niedostatku (w tym przypadku istotne jest oddziaływanie wprowadzonego w 2016 r. programu „Rodzina 500 plus") oraz własnej wielodzietności i związanych z nią obowiązków.

Wyraźna – zwłaszcza w I etapie badań – obecność wątków edukacyjnych w narracjach badanych wskazuje, że ten rodzaj aktywności jest deklaratywnie istotny dla części matek. Powrót do badanych rodzin po kilku latach pozwala poszerzyć i zobiektywizować wnioskowanie oraz oszacować, na ile zgłaszane przez badane aspiracje edukacyjne są urzeczywistniane (i przekładają się na konkretne działania), na ile zaś są jedynie wyuczonymi, niemal recytowanymi odpowiedziami, które stanowią rodzaj ochrony przed spojrzeniem na siebie jak na jednostkę ubogą i niewykształconą, a w konsekwencji (z)marginalizowaną czy wykluczoną społecznie.

Teoretyczno-metodologiczną podstawę prezentowanych analiz stanowią prace z zakresu socjologii ubóstwa, socjologicznych teorii tożsamości oraz metodologii teorii ugruntowanej.
SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, wykształcenie, ubóstwo, wielodzietność, pomoc społeczna, tożsamość.

I USED TO PLAN TO LEARN A LITTLE MORE… **EDUCATIONAL ASPIRATIONS AND THEIR IMPLEMENTATION IN THE NARRATIVES OF INDIGENT WOMEN WITH MANY CHILDREN**

SUMMARY: The article discusses the issues of education and educational aspirations among indigent women with many children. Partial results of qualitative research carried out in 2013-14 and in 2017 on families supported by institutional social assistance were used as the empirical basis of this paper. The analysis mainly focuses on the aspirational self-identification of the respondents (mostly poorly educated and functioning outside the labour market) and their attitudes towards education. Both the mothers' self-presentations and other fragments of their interviews make it possible to determine how they perceive their own situation and how they define their current and potential educational activities – especially in the context of deficiencies they experience (here the impact of the "Family

500 plus" programme introduced in 2016 is essential), their large families and family responsibilities.

A clear – especially in the first stage of the research – presence of educational threads in the narratives of the respondents indicates that this type of activity is declaratively significant for some mothers. Returning to the surveyed families after a few years allows the author to broaden and objectify the reasoning and estimate how the respondents' educational aspirations are realised (and turned into specific activities), and to what extent they are just learned, almost recited answers which are to protect the woman from perceiving herself as poor, uneducated and consequently marginalized or socially excluded.

Studies into the sociology of poverty, sociological theories of identity and grounded theory methodology are the theoretical and methodological basis of the presented analyses.
KEYWORDS: education, poverty, large families, social assistance, identity.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.13

Zdzisław Wołk*

ROLA PRACY ZAWODOWEJ W POWRACANIU NA DROGĘ EDUKACJI OSÓB PRZERYWAJĄCYCH KSZTAŁCENIE

Wśród zadań rozwojowych przypisanych do kolejnych wielkich er w życiu człowieka szczególne znaczenie przypada uczeniu się i pracy zawodowej. Uczenie się jest formą dominującej aktywności w okresie dzieciństwa i młodzieńczości, natomiast praca zawodowa realizowana jest przez wszystkie kolejne ery dorosłości (Pietrasiński 1996, s. 24). Znaczące jest, że „rozwój człowieka dokonuje się w biegu jego doświadczeń życiowych, a występujące w życiu etapy są powiązane z okresami następnymi, zaś zadania życiowe i doświadczenia biograficzne przeżywane w temporalnych fazach życia mają znaczenie i skutki dla całego przeciągu ludzkiej biografii" (Piorunek 2004, s. 15). Edukacja jest zadaniem rozwojowym, które zachodzi w trakcie całego życia człowieka, a jednym ze stawianych przed nią zadań jest przygotowanie do wykonywania pracy zawodowej. Edukacja i rynek pracy oddziałują na siebie i wzajemnie wpływają na swój kształt (Krawczyk 2011, s. 358). Wiele uwagi poświęca się więc na poszukiwanie sposobów możliwie najlepszego dopasowania szkoła – rynek pracy, tak, aby możliwie najpełniej wykorzystać pracownika i jego zasoby własne na rzecz organizacji firmy i osiągnięcia przez pracodawcę jak największego zysku (Beck 2002, s. 228). Pomimo to wciąż występuje brak spójności pomiędzy działalnością systemu edukacji i gospodarką. Osłabia to motywację uczniów do nauki, powoduje, że wielu z nich nie dostrzega jej praktycznej przydatności w przyszłej pracy. Szczególny jednak problem wiąże się z osobami, które przerywają kształcenie. Jako że zazwyczaj wywodzą się one ze środowisk dysfunkcyjnych, ich niewystarczające wykształcenie i brak kwalifikacji dodatkowo pogłębiają społeczną przepaść i w sposób znaczący przyczyniają się do życia w izolacji społecznej (Krawczyk 2011, s. 351). W sposób nagły, bez przygotowania i niezbędnych zasobów, trafiają one na próg system szkolny – praca zawodowa. Jego pokonanie stanowi poważne wyzwanie dla wszystkich znajdujących się na nim młodych ludzi. Trudność jest tym większa, że towarzyszy mu wiele innych poważnych problemów, a przy tym jest realizowane w złożonych okolicznościach związanych z wchodzeniem w dorosłość. Uzyskane wykształcenie i nabyte kwalifikacje sprzyjają realizacji kariery zawodowej. Wiedza

* **Zdzisław Wołk**, prof. zw. dr hab. – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Katedra Pedagogiki Społecznej; e-mail: Z.Wolk@ips.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2846-6246.

stanowi podstawowy zasób osoby wykształconej, która jest usytuowana w centrum społeczeństwa wiedzy (Drucker 1999, s. 171). Im wyższy jest poziom wykorzystania szans edukacyjnych, tym większe prawdopodobieństwo szerokiej dostępności szans życiowych, toteż bez odpowiedniego wykształcenia nie można sprawnie funkcjonować we współczesnym społeczeństwie (Wilk i Rzymełka-Frąckiewicz 2010, s. 183). Kwalifikacje formalne, ale także nieformalne związane z ukończeniem kształcenia przyczyniają się do powodzenia na rynku pracy, ułatwiają procesy adaptacji zawodowej oraz sprzyjają pomyślnym rozwiązaniom problemów na kolejnych etapach rozwoju zawodowego (Plewka 2015, s. 136). Umożliwiają też łatwiejsze i korzystniejsze sytuowanie się w strukturze firmy (Robbins 1998, s. 357). Osoby, które nie dokończyły nauki szkolnej, są wspomnianych zasobów pozbawione, znajdują się więc w szczególnie trudnej sytuacji na rynku pracy. Ich sytuacja stanowi poważny problem społeczny, którego rozwiązanie jest jednym z priorytetów polityki edukacyjnej Unii Europejskiej (Delors 1998, s. 143). Za osoby wcześnie kończące naukę (Early School Leavers – ELS) uważane są „osoby w wieku 18-24 lata, które uzyskały wykształcenie gimnazjalne lub niepełne wykształcenie ponadgimnazjalne krótsze niż 2 lata" (Borkowska 2013, s. 51). W Polsce osób opuszczających system szkolny z bardzo niskimi kwalifikacjami, niepodejmujących jednocześnie żadnych starań o dalszą naukę czy dokształcanie, jest około 5,0% (Miś, Pieklus 2013, s. 106). Osób dorosłych, które wcześnie zakończyły naukę szkolną, jest około 0,5% (Komisja Europejska 2011, s. 10). Można więc przypuszczać, że około co dziesiąta osoba przerywająca naukę w szkole nie wraca już na drogę edukacji formalnej. Jest to grupa potencjalnie skazana na społeczne wykluczenie (Szafraniec 2011, s. 99). Potencjał tworzących ją osób na rynku pracy jest zdecydowanie mniejszy niż osób lepiej wykształconych, mających ukończone szkoły i związane z tym uprawnienia do dalszego kształcenia i wykonywania pracy. Społeczeństwo nie może jednak ich odrzucić jako ludzi mniej produktywnych, pomimo że nie wie, co z nimi zrobić (Handy 1999, s. 37). Problem stara się rozwiązywać system edukacji, jednakże jego działania mogą dotyczyć jedynie tych, którzy znajdują się pod jego wpływem, czyli uczniów zagrożonych porzuceniem nauki oraz tych, którzy powrócili do szkoły po jej przerwaniu. Natomiast osoby wypadające z edukacji, na rynku pracy rządzącym się regułami ekonomicznymi, są potencjalnie zagrożone bezrobociem lub koniecznością podejmowania prostych prac niewymagających kwalifikacji, czyli prac o niskim prestiżu i niskopłatnych. Poszukując zatrudnienia, mogą one napotykać liczne poważne komplikacje i utrudnienia ograniczające ich możliwości pozyskania satysfakcjonującej pracy. Po podjęciu pracy na ich drodze pojawiają się kolejne trudności. Doświadczane wcześniej sytuacje przy poszukiwaniu pracy, a także występujące już w trakcie jej wykonywania, wymuszają na nich ponowne podejmowanie aktywności edukacyjnej. Tym samym podjęciu pracy przez pracownika towarzyszy jego akceptacja powrotu do edukacji. Nowoczesne zakłady

pracy, realizując ideę uczących się organizacji, sprzyjają systematycznemu kształceniu się pracowników w różnych formach, stwarzając także możliwości podejmowania nauki przez tych, którzy wcześniej ją przerwali (Senge 2006, s. 350).

Rynek pracy i wykonywana praca zawodowa na wiele sposobów wpływają na podejście do nauki i decyzje edukacyjne osób dorosłych, ujawniając ich deficyty w zakresie kompetencji zawodowych wyniesionych z kształcenia szkolnego (Wołk 2011, s. 145). Osoby dorosłe bardziej niż ludzie młodzi uświadamiają sobie szczególne znaczenie edukacji dla przebiegu biografii zawodowej. Natomiast w okresie kształcenia, nawet na poziomie średnim, a niekiedy i wyższym, większość młodzieży zupełnie nie zajmuje się swoją przyszłością zawodową. Pomimo że w jej deklarowanych planach główne miejsce zajmuje edukacja postrzegana jako sposób na pomnożenie szans na rynku pracy, nie jest ona wiązana z antycypowaniem możliwości jej spożytkowania w przyszłej pracy zawodowej (Turska 2001, s. 329). Dla niej świat pracy jest odległy i bardzo abstrakcyjny, a kształcenie jest traktowane jako bieżące zadanie bez próby konkretyzowania jego przydatności w przyszłej pracy. Przerwanie nauki szkolnej jest dla niej raczej związane z bieżącą sytuacją, bez głębszej refleksji dotyczącej przyszłości zawodowej. To sprawia, że młodzież stanowi jedną z głównych grup zagrożonych bezrobociem i jego doświadczających (Turska 2001, s. 325). W 2018 roku w województwie lubuskim 34,8% młodzieży w wieku do 25 lat legitymowało się wykształceniem gimnazjalnym lub poniżej. 33,3% tej kategorii wiekowej mieszkańców województwa było zakwalifikowanych do długotrwale bezrobotnych (*Bezrobotni…* 2019, s. 28). Wskazuje to na występowanie mocnego związku pomiędzy niskim poziomem wykształcenia lub jego brakiem i bezrobociem długotrwałym. Wiele z tych osób wykazuje cechy NEET (*not in employment*, *education or training*). Młodzi ludzie po wkroczeniu w dorosłość natrafiają na kolejne zadania rozwojowe wymagające dużego zaangażowania i wzięcia odpowiedzialności za siebie i innych, ograniczające możliwości podejmowania nauki (Czerniawska 2007, s. 17). Bez kształcenia się ich wypełnianie jest niewykonalne, więc osoby, które się go nie podejmą, skazują się na trwałe wykluczenie. Perspektywa uzyskania pracy, możliwość zmiany swojej sytuacji mogą stanowić inspirację do przełamywania bariery niechęci do kształcenia.

Okoliczności i przyczyny porzucenia nauki szkolnej a praca zawodowa

Porzucanie nauki przez uczniów zazwyczaj następuje w wieku kilkunastu lat i kumuluje się na progu młodzieńczość – dorosłość, kiedy to już nie interweniuje obowiązek szkolny wymuszający pozostawanie w szkole. Wyłączenia na tym etapie zachodzą głównie w przypadku wystąpienia problemów w funkcjonowaniu rodziny, jak i w sytuacji niepowodzeń szkolnych (Kupisiewicz 2003, s. 563). Do najczęstszych przyczyn

rodzinnych zalicza się między innymi doświadczanie różnych postaci zjawiska patologii społecznej – ubóstwo, brak aspiracji, zaniedbanie opieki ze strony rodziców lub opiekunów, brak zainteresowania ze strony rodziców lub opiekunów, zakłócenia w relacjach z rodzicami i innymi członkami rodziny, emigracja któregoś z rodziców, problemy zdrowotne członków rodziny, śmierć rodzica. W środowisku domowym należy więc przede wszystkim doszukiwać się źródeł wypychających uczniów na margines edukacji przed ukończeniem szkoły.

Uczniowie nieradzący sobie z wypełnianiem obowiązków szkolnych, mający gorsze wyniki w nauce, sprawiający trudności lub problemy wychowawcze, raczej nie są osobami sukcesu, często wręcz przeciwnie – w szkole są stygmatyzowane jako osoby gorsze, skazane na porażki, rzadko doświadczające zadowolenia i docenienia. Ich „obraz własny" także jest negatywny. „Niespełnienie młodych ludzi rodzi często nudę, agresję, przestępczość. Młody człowiek, który nie spełnił się w pewnych warunkach, w innych ma szansę się spełnić" (Zaborowski 2001, s. 279). Niestety, jeśli na sprzyjające warunki nie natrafi, nie będzie miał możliwości do nabycia pozytywnych doświadczeń i spełnienia się. Wielu młodych pozostawionych samym sobie z czasem przemieszcza się więc na margines życia społecznego, gdzie w zastępczych, często patologicznych formach poszukuje uznania i satysfakcji. Ich wspomnienia z okresu szkolnego zazwyczaj nie są dobre, nierzadko wiążą się z poczuciem krzywdy, niesprawiedliwego traktowania w szkole przez nauczycieli i rówieśników, z lekceważeniem i niedocenieniem. W ich przypadku pojawia się rezygnacja z podejmowania wysiłków związanych z wypełnianiem obowiązków szkolnych, brak zaangażowania w naukę, nieznajdowanie w niej zadowolenia, a niekiedy porzucenie szkoły.

Przerwanie edukacji formalnej grozi nie tylko marginalizacją w sferze kształcenia, lecz także zepchnięciem na spiralę upadku, wiążącą się z uruchamianiem kolejnych negatywnych wyznaczników sytuacji jednostki. Porzucenie nauki w szkole przed jej ukończeniem sprawia, że niemożliwe staje się uzyskanie uprawnień i możliwości związanych z ukończeniem pełnego cyklu nauczania, w tym możliwości podjęcia w przyszłości nauki na kolejnym szczeblu nauczania. W ślad za tym ograniczone są możliwości zatrudnienia, nie tylko w zawodach, w których wymagane są kwalifikacje formalne (Wołk 2017, s. 167). Porzucający naukę uczeń zazwyczaj obniża swoją i tak niską samoocenę i sam skazuje się na marginalizację. Zazwyczaj nie myśli o przyszłości, a jeśli już – to, projektując swoją przyszłość, ogranicza plany i dążenia, niekiedy poszukuje zastępczych, często nieakceptowanych społecznie form osiągania chwilowego zadowolenia i satysfakcji. Swoje kontakty redukuje do przebywania w gronie osób zmagających się z podobnymi problemami, toteż trudno mówić o skutecznym wsparciu społecznym z ich strony, a raczej ma miejsce utrwalanie się zajmowanej pozycji i statusu społecznego (Kozarzewski 2008, s. 173). Pomimo że poziom wykształcenia

nie przekłada się jednoznacznie na wyższy poziom dochodów i lepszy standard życia, osoby porzucające naukę w szkole częściej doświadczają trudności bytowych, są też mniej zaradne i mniej racjonalnie organizują swoje życie. Im bardziej wydłuża się okres braku kontaktów z edukacją, tym trudniej o powroty na jej ścieżkę. Z tego względu pożądane jest unikanie przerw w edukacji przed zakończeniem realizowanego cyklu, a wręcz dążenie do uzyskania możliwie starannego wykształcenia. Wymaga to wielu bieżących działań potrzebujących poświęcania uwagi i oddziaływań o charakterze profilaktycznym każdemu z wychowanków. Drugim kierunkiem ograniczania tego negatywnego zjawiska może być wsparcie poradnicze w podejmowaniu właściwych decyzji dotyczących wyborów edukacyjnych i zawodowych. Może to bowiem urealnić aspiracje uczących się i orientować ich na realizowanie planu kariery. Przerwanie kształcenia u progu dorosłości wiąże się z prawdopodobieństwem przekierowania aktywności na inne zadania typowe dla tego okresu życia, między innymi podjęcie pracy zawodowej, założenie rodziny, w przypadku kobiet – ciąża i urodzenie dziecka. Niestety na długo odwlekają one możliwość powrotu na ścieżkę edukacji, a w wielu przypadkach przeorientowują aktywność do obszarów, gdzie już nigdy nie podejmą kształcenia.

Powroty do edukacji inspirowane pracą zawodową

Zderzenie z trudnymi zadaniami okresu adolescencji i wczesnej dorosłości jest tym trudniejsze i boleśniejsze, im niższy jest poziom wykształcenia jednostki. Pomimo że wykształcenie już od wielu lat nie gwarantuje pomyślności zawodowej, jest dla niej niezbędne. Wciąż wiodącym czynnikiem inspirującym do podejmowania nauki jest praca zawodowa, co wynika z dążenia do uzyskania i utrzymania pracy oraz otrzymania awansu zawodowego (Różański 2014, s. 14). Praca zawodowa może zainspirować do kształcenia także osoby bezrobotne, w szczególności długotrwale bezrobotne, pomimo że nie pracują. Perspektywa poprawy trudnej sytuacji związana z zakończeniem kolejnych etapów kształcenia i uzyskiwaniem nowych kompetencji lub osiągnięciem wyższego od aktualnie posiadanego poziomu wykształcenia może być silnym motywatorem. Już samo podjęcie nauki wyzwala bowiem wiele form aktywności i sprzyja kształtowaniu oraz gruntowaniu takich cech, jak samodzielność, odpowiedzialność, organizacja pracy własnej, refleksyjność, podnosi samoocenę, prowadzi do wzrostu aspiracji, inspiruje do wysiłku, umożliwia poszerzanie kręgów koleżeńskich, jak i prowadzi do uruchamiania wielu mechanizmów aktywizujących nie tylko w zawodowym obszarze. Sprzyja kształtowanej ważnej współcześnie cesze, jaką jest mobilność zawodowa (Furmanek 2008, s. 462) i mobilność terytorialna (Dobrowolska 1980, s. 11).

Umożliwia nabycie większych kompetencji, lepsze usytuowanie w strukturze formalnej, jak i nieformalnej firmy.

Niezależnie od jakości i poziomu wykształcenia osoby, które nie ukończyły edukacji formalnej, trafiają do grona niepracujących (zazwyczaj bezrobotnych) lub zatrudniają się na niższych stanowiskach w strukturze firm, często na niekorzystnych warunkach. Ich zasoby własne związane z pracą zawodową są niskie, dają małe możliwości pozyskania satysfakcjonującej pracy. Zderzenie się z warunkami rynku pracy ujawnia im ograniczenia wynikające z wcześniejszych zaniedbań, jednakże im dłużej trwa przerwa w edukacji, tym mniejsza jest gotowość do powrotu na jej ścieżkę, pomimo że nawet długi okres po wyłączeniu się z kształcenia tego nie wyklucza.

Podejmowanie decyzji o powrocie do nauki w okresie dorosłości jest trudne i obarczone licznymi uwarunkowaniami i ograniczeniami, a także bieżącymi trudnościami. Niestety występuje prawidłowość, że im niższe wykształcenie, tym mniejsze szanse na kontynuowanie nauki (Przyszczypkowski i Solarczyk-Ambrozik 1995, s. 106). Powroty do systematycznego kształcenia formalnego mają jednak miejsce, co z wielu powodów jest koniecznością w obliczu licznych deficytów ograniczających możliwości wykonywania pracy zawodowej. Wśród znaczących są między innymi niższe kwalifikacje formalne niż w przypadku ukończenia szkoły, niższy zasób kompetencji zawodowych, niższa samoocena i niższe aspiracje zawodowe i życiowe, zagrożenie doświadczaniem kolejnych niepowodzeń i porażek przy poszukiwaniu oraz podejmowaniu zatrudnienia, ograniczone możliwości pozyskania pracy, zerwanie więzów ze środowiskiem kolegów ze szkoły, niemożliwość kształcenia na kolejnym etapie, zagrożenie wykluczeniem społecznym. Ujawniają się one dopiero po trafieniu jednostki na rynek pracy.

Powroty na drogę edukacji zachodzą w licznych przypadkach po wielu latach, już w okresie średniej dorosłości, często po podjęciu i zrealizowaniu wielu różnych zadań rozwojowych, mając za sobą kluczowe rozstrzygnięcia życiowe. Do podjęcia systematycznego kształcenia w okresie, kiedy powinni już mieć za sobą czas gromadzenia zasobów do realizacji zadań życiowych, skłaniają powody osobiste, rodzinne lub zawodowe. Mogą one występować pojedynczo lub łącznie, niekiedy wzajemnie się wzmacniając. Wśród przyczyn osobistych są między innymi niespełnione lub rosnące aspiracje życiowe i zawodowe, rozwijanie własnych zainteresowań, dbałość o opinię członków rodziny, zwłaszcza dzieci, stan zdrowia, dążenie do uzyskania wyższej emerytury. Przyczyny rodzinne wiążą się z zapewnieniem oczekiwanego poziomu życia i rozwoju członków rodziny, poddanie się presji członków rodziny oczekujących na podniesienie statusu społecznego rodziny.

Do licznych uwarunkowań związanych z pracą zawodową zaliczyć można między innymi wymogi formalne pracodawcy warunkujące zatrudnienie, stabilizację pra-

cowniczą lub możliwości zmiany stanowiska pracy lub uzyskanie awansu, dążenie do podniesienia swojego prestiżu w środowisku pracy, stworzenie sobie większych szans na pozyskanie lepszej pracy lub zmianę dotychczasowej, zwiększenie pewności siebie w środowisku pracy i poczucia bezpieczeństwa związanego z zagrożeniem utratą pracy.

Ważne decyzje życiowe są zazwyczaj podejmowane wspólnie z osobami bliskimi lub pod wpływem rodziny. Dotyczy to także podejmowania kształcenia. Tak jak niegdyś trudna sytuacja rodzinna mogła wymusić przerwanie edukacji, tak po latach może wywierać presję na jej wznowienie. Okoliczności każdej ze wspomnianych sytuacji są oczywiście różne. Przerwanie nauki niekiedy było związane z koniecznością skupienia się na opiece nad bliskimi i podjęcia pracy zawodowej ze względów bytowych. W przypadku młodych kobiet dość często rezygnacja z nauki związana była z nieplanowaną ciążą i koniecznością zajęcia się dzieckiem. Po rozwiązaniu wspomnianych problemów pojawia się możliwość realizacji niespełnionej tęsknoty do kształcenia. Sprzyja temu w wielu przypadkach doświadczenie deficytu wykształcenia ujawniającego się w różnych sytuacjach zawodowych jako czynnika warunkującego możliwości osiągania pozycji i prestiżu zawodowego. Rodzi się więc potrzeba powrotu do kształcenia wiążąca się z różnymi motywami – z jednej strony wynikająca z poczucia przydatności wykształcenia do realizacji aspiracji zawodowych, z drugiej – związana z oczekiwaniami członków rodziny, nierzadko kształcących się lub starannie wykształconych dzieci i z trzeciej – związana z dążeniem do zaspokojenia własnych planów, nierzadko zrodzonych już w trakcie przerwy w edukacji.

Do ważnych uwarunkowań propracowniczych należą aspiracje własne, które mogą wzrastać wraz z nabywaniem doświadczeń, a zwłaszcza z osiąganiem sukcesów zawodowych. Dotyczy to w szczególności osób, które z jakichś powodów wcześniej wyłączyły się z kształcenia pomimo posiadanych zasobów własnych (talent, uzdolnienia, pasje, zdolności organizacyjne lub inne). Potem poprzez powrót na ścieżkę kształcenia stwarzają sobie możliwości awansu zawodowego, jak i osiągnięcia satysfakcji własnej. W inwentarzu aktywności edukacyjnej inspirowanej aspiracjami znajdują się też sytuacje związane z edukacyjnym „rozpędzaniem się", ze związanym z tym odczuwaniem satysfakcji i sukcesu (zazwyczaj zawodowego), które potęgują dążenie do kształcenia. Towarzyszy temu wcześniej nieznana, coraz większa wiara we własne możliwości, przyjemność związana z uczestniczeniem w procesie kształcenia. W ślad za tym przychodzi awans zawodowy i społeczny, które nie byłyby możliwe bez edukacji. Sam udział w procesie kształcenia także zazwyczaj stymuluje do jej kontynuacji. Edukacja realizowana w dorosłości to edukacja świadoma, ściśle powiązana z doświadczaną rzeczywistością, weryfikowana przez nabyte i nabywane doświadczenia, więc jeśli zostanie podjęta, prowadzi do wielu pozytywnych następstw.

Zakończenie

Edukacja sprzyja realizacji satysfakcjonującej kariery zawodowej i godnemu życiu, przyczynia się do wyższego poziomu samosterowności człowieka (Kohn i Schooler 1986, s. 234). W sferze społecznej „jest głównym mechanizmem demarginalizacji i budowania szans indywidualnych, nie mówiąc już o jej nieprzeliczalnych zasługach w rozwoju i postępie społecznym" (Pilch 2001, s. 131). W odniesieniu do przyszłej lub wykonywanej pracy umożliwia nabywanie kompetencji zawodowych warunkujących powodzenie, sukces. Szczególna wartość prozawodowa edukacji osób dorosłych wiąże się z wdrażaniem do uczenia się, kształtowaniem nawyku kształcenia oraz wskazywaniem źródeł wiedzy i wyposażeniem uczącego się w umiejętności jej pozyskiwania. W Polsce wczesne porzucanie edukacji jest zjawiskiem rzadkim na tle innych krajów europejskich. Nie ma też danych statystycznych na temat liczby osób powracających do edukacji formalnej. Rzadko podejmowane są badania tego negatywnego i niepokojącego zjawiska. Nie znaczy to jednak, że problemu nie ma. Kryzys edukacji formalnej, często wyrażane w środkach masowego przekazu negatywne opinie na temat systemu szkolnego oraz inne liczne i złożone uwarunkowania społeczne, którym on podlega, mogą doprowadzić do spotęgowania w przyszłości stopnia porzucania szkoły.

Praca zawodowa może znacząco przyczynić się do ograniczania tego zjawiska, mocno bowiem interweniuje w życie każdego człowieka, niezależnie od tego, czy aktualnie ją wykonuje, czy też nie pracuje. Wiele z tych licznych oddziaływań znacząco zależy od jej sprzężenia z edukacją. Pracodawcy inspirują aktywność edukacyjną pracownika zazwyczaj pod kątem doskonalenia zawodowego związanego z aktualizowaniem posiadanych kompetencji zawodowych, natomiast rzadziej wymuszają powroty do kształcenia osób, które je niegdyś z różnych przyczyn przerwały. W tym drugim przypadku aktywność edukacyjna inspirowana uzyskaniem zatrudnienia na atrakcyjniejszych warunkach powinna się wiązać z dążeniem pracownika, z jego motywacją i aspiracjami. Te z kolei może wzmacniać praca zawodowa, o ile będzie stanowiła znaczącą wartość dla jednostki zarówno pracującej, jak i bezrobotnej. Wystąpić więc może synergia pracy i edukacji oraz zamierzone lub niezamierzone inspirowanie lub nawet wymuszanie kształcenia. Pracownicy znajdujący się w wieku średnim, mający już duże doświadczenie życiowe, mogą korygować swoje plany zawodowe, co w licznych przypadkach wymaga podjęcia niegdyś zaprzestanej nauki (Czerniawska 2007, s. 171-172). Nastawienie do niej jest na tym etapie już inne niż niegdyś. Towarzyszy temu konieczność pokonania barier wynikających z przerwy w edukacji i przeniesionych z okresu nabytych przed nią doświadczeń, a także obaw związanych z koniecznością znalezienia się w roli sprzed lat, często w gronie osób znacznie młodszych. Może to budzić opór przed powrotem

do kształcenia formalnego, jednakże środowisko pracy może być pomocne przy jego pokonywaniu.

Następstwa powrotu na ścieżkę edukacji są znaczące zarówno dla jednostki, jak i dla firmy. Pracownik potrzebuje do tego przede wszystkim motywacji, natomiast zakład pracy otwartości na aktywność edukacyjną swoich pracowników. Wzajemnie mogą sobie w tym zakresie sprzyjać i się wzmacniać. System kształcenia ustawicznego umożliwia zwieranie luki edukacyjnej, nawet w przypadku, gdy luka pojawiła się dawno. Pożądane jest wykorzystanie tej możliwości.

Bibliografia

Beck U. (2002), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Wyd. Naukowe „Scholar", Warszawa.

Bezrobotni w szczególnej sytuacji na rynku pracy województwa lubuskiego w IV kwartale 2018 roku (2019), Wojewódzki Urząd Pracy w Zielonej Górze, Zielona Góra.

Borkowska A. (2013), *Młodzież bez szans? Przeciwdziałanie porzucaniu nauki przez uczniów w krajach Unii Europejskiej*, „Trendy", nr 3, s. 51-55: www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=534&from=pubindex&dirids=1&lp=298, 10.03.2019.

Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wyd. WSHE w Łodzi, Łódź.

Delors J. (red.) (1998), *Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, przeł. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa.

Dobrowolska D. (1980), *Praca w życiu człowieka*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa.

Drucker P.F. (1999), *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, przeł. G. Kranas, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

Furmanek W. (2008), *Zarys humanistycznej teorii pracy (z perspektywy pedagogiki pracy)*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.

Handy C. (1999), *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*, przeł. J. Pieńkiewicz, Wyd. Dolnośląskie, Wrocław.

Komisja Europejska (2011), *Dorośli w systemie edukacji formalnej. Polityka i praktyka w Europie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

Kohn M.L. i Schooler C. (1986), *Praca a osobowość. Studium współzależności*, przeł. B.W. Mach, PWN, Warszawa.

Kozarzewski P. (2008), *Wykluczenie edukacyjne*, w: *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etyczny*, M. Jarosz (red.), ISP PAN, Warszawa, s. 137-176.

Krawczyk E. (2011), *Edukacja wobec potrzeb ludzi egzystencjalnego niedostatku społeczeństwa ryzyka*, w: *Bliskość i oddalenie horyzontu racjonalności. Codzienność, nauka, edukacja*, P. Frąckowiak, J. Spętana (red.), „Próby i Szkice Humanistyczne", t. 5, Wyd. Naukowe UAM, Poznań, s. 351-373.

Kupisiewicz C. (2003), *Niepowodzenia szkolne*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Milerski B. i Śliwerski B. (red.) (2000), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Miś L., Pieklus I. (2013), *Porzucanie nauki szkolnej przez uczniów – kontekst europejski*, „Debata Edukacyjna", nr 6, s. 97-109.

Pietrasiński Z. (1996), *Rozwój dorosłych*, w: *Wprowadzenie do andragogiki*, T. Wujek (red.), Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa, s. 13-35.
Pilch T. (2001), *Edukacja a społeczne procesy marginalizacji*, w: *Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, E. Trempała i M. Cichosz (red.), Wszechnica Mazurska w Olecku, Olecko, s. 125-138.
Piorunek M. (2004), *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
Plewka C. (2015), *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym. Studium teoretyczne i egzemplifikacje praktyczne*, Wyd. Politechniki Koszalińskiej, Koszalin.
Przyszczypkowski K., Solarczyk-Ambrozik E. (1995), *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Bałtycka Wyższa Szkoła Humanistyczna, Koszalin.
Robbins S.P. (1998), *Zachowania w organizacji*, przeł. A. Erlich, PWE, Warszawa.
Różański A. (2014), *Rozwój zasobów ludzkich w organizacji*, Politechnika Lubelska, Lublin.
Senge P.M. (2006), *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, przeł. H. Korolewska-Mróz, Oficyna Ekonomiczna Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
Szafraniec K. (2011), *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
Turska E. (2001), *Plany życiowe młodzieży oraz percepcja ich zmiany w sytuacji pozostawania bez pracy*, w: *Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, B. Wojtasik (red.), Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 325-334.
Wilk T., Rzymełka-Frąckiewicz A. (2010), *Jakie wykształcenie – taki los. Bezradność a poczucie odpowiedzialności w kontekście edukacyjnym, społecznym i wychowawczym*, w: *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, M. Piorunek (red.), Wyd. Adam Marszałek, Toruń, s. 175-190.
Wołk Z. (2011), *Global and Local Changes on the Modern Labour Market*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
Wołk Z. (2017), *Kultura pracy profesjonalisty*, Difin, Warszawa.
Zaborowski Z. (2001), *Problemy psychologii życia*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa.

ROLA PRACY ZAWODOWEJ W POWRACANIU NA DROGĘ EDUKACJI OSÓB PRZERYWAJĄCYCH KSZTAŁCENIE

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest ukazanie znaczenia pracy zawodowej w powrotach do edukacji osób, które jej zaprzestały bez ukończenia. Przerwanie edukacji, niezależnie od okoliczności, w jakich do tego doszło, pozostawia wielorakie konsekwencje w dalszym przebiegu życia, w szczególności dotyczące pracy zawodowej. Niższe, zwłaszcza niepełne wykształcenie powoduje trudności na rynku pracy, w szczególnych przypadkach prowadzi do doświadczania bezrobocia lub do podejmowania zatrudnienia na mniej korzystnych warunkach pracy i płacy. Praca zawodowa jednakże, pomimo że osobom, które przerwały edukację, ogranicza możliwości zatrudnienia, inspiruje do powrotu na ścieżkę kształcenia, niekiedy wręcz wymusza podejmowanie nauki. Pracodawca może więc stymulować aktywność edukacyjną swoich pracowników i stosować czynniki motywujące do nauki, jak i stwarzać możliwości jej podejmowania także w odniesieniu do osób mniej wykształconych, w tym niemających ukończonej szkoły. Jest to trudne zadanie, gdyż pracownicy, którzy bez zakończenia edukacji wyłączyli się z niej, są najmniej zainteresowani nauką. Ich powrót do kształcenia poza podniesieniem kompetencji formalnych i nieformalnych może się przyczynić do ich większej gotowości do nauki, co sprawi, że chętniej i z większym zaangażowaniem będą brali udział w różnych formach szkolenia pracowniczego, będącego nieodłącznym elementem każdego nowoczesnego zakładu pracy.
SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, kształcenie formalne, praca zawodowa, pracownik, porzucenie kształcenia, wznowienie kształcenia.

THE ROLE OF PROFESSIONAL WORK IN RETURNING TO AN EDUCATION PATH BY PEOPLE WHO HAVE INTERRUPTED THEIR EDUCATION

SUMMARY: The aim of the article is to show the importance of professional work in the process of returning to education by people who had stopped it prior to completion. The interruption of education, regardless of the circumstances in which it took place, results in multiple consequences in the further course of life, particularly at work. Lower, especially incomplete, education causes difficulties in the labour market, and in some cases may lead to unemployment or to taking up jobs with less favorable working and payment conditions. Despite the fact that the employment opportunities of people who have interrupted their education are limited, professional work inspires to return to the path of education, it sometimes even enforces taking up learning activities. Thus, employers can stimulate the educational activities of their employees by using various factors to motivate learning and by creating opportunities to take up such educational activities by people who are educated at a lower level or have not completed their education. It is a difficult task, because employees who have excluded themselves from education are the least interested in learning. Their return to education, apart from improving formal and informal skills, may contribute to their greater readiness for learning. It can make them more willing and engaged to participate in various forms of employee training, which is an inherent element of every modern workplace.

KEYWORDS: education, formal education, professional work, employee, disruption of education, continuation of education.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.14

Jarosław Bąbka*

WSPIERANIE SPOŁECZNEJ INKLUZJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ – NA PRZYKŁADZIE ZAKŁADU AKTYWNOŚCI ZAWODOWEJ

W ciągu XX i XXI wieku zaszły znaczące zmiany w myśleniu o osobach z niepełnosprawnością intelektualną oraz ich miejscu w świecie. Świadczą o tym współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej, w tym na przykład paradygmat normalizacyjny oraz emancypacyjny (Krause, Żyta, Nosarzewska 2010, s. 197-208; Chrzanowska 2015, s. 410-417). Paradygmat normalizacyjny uzasadnia działania mające na celu przeciwdziałanie wykluczaniu społecznemu osób z ograniczeniami sprawności oraz przywracanie ich społeczeństwu poprzez tworzenie proinkluzyjnych warunków życia w zakresie edukacji, spędzania czasu wolnego, pracy zawodowej, możliwości założenia rodziny, samodzielnego mieszkania w warunkach mieszkania chronionego czy wspomaganego. Inkluzja społeczna, aby nie była iluzją oraz jedynie zbiorem szlachetnych haseł, wymaga debaty naukowej uzasadniającej różne inicjatywy na poziomie lokalnym, które przyczyniają się do pokonywania nierówności społecznych oraz normalizowania życia osób z niepełnosprawnością. Z kolei paradygmat emancypacyjny wiąże się z podmiotowym traktowaniem człowieka, w tym również z niepełnosprawnością intelektualną, oraz próbą wyzwolenia go z ograniczeń, jakie społeczeństwo przypisywało mu przez dziesięciolecia, uznając za jednostkę niesamodzielną, wymagającą opieki i pomocy, „wieczne dziecko" (Chodkowska, Szabała 2012).

Celem opracowania jest ukazanie działalności Szprotawskiego Zakładu Aktywności Zawodowej, która daje zatrudnienie dorosłym osobom z niepełnosprawnością intelektualną oraz przyczynia się do ich społecznej inkluzji. U podstaw rozważań znajdują się założenia paradygmatu normalizacyjnego oraz emancypacyjnego (Krause, Żyta, Nosarzewska 2010; Chrzanowska 2015), koncepcja zadań rozwojowych według Roberta J. Havighursta (1981), koncepcja kontekstu rozwoju jednostki opracowana przez Frances D. Horowitz (1998) oraz współczesne ujęcia społecznej inkluzji.

* **Jarosław Bąbka**, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Specjalnej i Profilaktyki Społecznej; e-mail: J.Babka@wpps.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8675-553X.

Znaczenie pracy zawodowej dla doświadczania dorosłości przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną

Współcześnie trudno jest określić granice i kryteria dorosłości, tym bardziej w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wejście w dorosłość wiąże się z pełnieniem nowych ról, które wynikają z norm społecznych obowiązujących w danej kulturze. Istota bycia dorosłym nie polega jedynie na osiągnięciu określonego wieku metrykalnego, ale realizacji zadań rozwojowych odpowiadających temu okresowi życia, czyli wczesnej oraz późnej dorosłości. Robert J. Havighurst (1981) wymienia wiele zadań rozwojowych związanych z dorosłością, na przykład: wybór małżonka, uczenie się współżycia z nim, założenie własnej rodziny, wychowanie dzieci, prowadzenie domu, pracę zawodową, podjęcie obowiązków obywatelskich, znalezienie pokrewnej grupy społecznej i inne. Obserwacja życia osób z niepełnosprawnością oraz wyniki badań naukowych nie dają złudzeń. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie są w stanie zrealizować wielu zadań rozwojowych, co utrudnia im, a niekiedy uniemożliwia, doświadczanie dorosłości. Defekt intelektualny u osób z niepełnosprawnością zaburza wszystkie sfery rozwoju oraz ogranicza zdolności przystosowawcze[1]. Stereotypy, a także niewłaściwe postawy otoczenia społecznego, przyczyniają się do ograniczenia aktywności opisywanych osób w porównaniu z grupą w normie intelektualnej w danej kulturze. Jerzy Modrzewski (2007, s. 163) pisze o subkulturze ludzi niepełnosprawnych jako „nieposiadających, według społecznie akceptowanej normy, w pełni ukształtowanych kompetencji dorosłości". Trudno się zatem dziwić, że zostały one „cofnięte do wieku dziecięcego lub starczego" (Modrzewski 2007, s. 163). Rodzi się pytanie, jak zmienić schemat myślenia o osobie z niepełnosprawnością intelektualną jako „wiecznym dziecku" czy też „dziecku udającym dorosłego"? (Kumaniecka-Wiśniewska 2006, s. 276-277). Ograniczone możliwości myślenia abstrakcyjnego u osób z niepełnosprawnością intelektualną utrudniają im uczenie się, co skutkuje niskim poziomem wykształcenia, trudnościami w znalezieniu pracy. Mniejszy krytycyzm oraz powinność moralna powodują, że dorosłe osoby na skutek wyuczonej bezradności nie widzą niczego złego w tym, że nie pracują, korzystają w dorosłym życiu ze wsparcia finansowego rodziców, otrzymywana renta nie wystarcza im bowiem na samodzielną egzystencję. To samo dotyczy warunków mieszkaniowych. Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną

[1] Niepełnosprawność intelektualną definiuje się jako „zaburzenie charakteryzujące się zarówno deficytem intelektualnym, jak i deficytem w funkcjonowaniu przystosowawczym z początkiem w okresie rozwojowym (Bobińska, Gałecki 2012, s. 32). Ludzie z niepełnosprawnością intelektualną różnią się od siebie nie tylko ze względu na stopień upośledzenia umysłowego, tj. lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki, określany indywidualnie za pomocą testów inteligencji, ale zachowaniami przystosowawczymi, które pozwalają im lepiej lub gorzej funkcjonować w różnych obszarach życia (Kostrzewski 1997).

najczęściej mieszkają z rodzicami lub bliskimi krewnymi, dzięki czemu nie muszą martwić się o swoją sytuację finansową. Konsekwencją takich praktyk jest wzmacniane bierności oraz wyuczonej bezradności, a także utrwalanie w społeczeństwie stereotypów dotyczących osób z niepełnosprawnością jako niezaradnych, wymagających opieki. Analizowana grupa społeczna nie jest jednorodna pod względem kompetencji do podejmowania aktywności zawodowej. Absolwenci specjalnych szkół zawodowych (aktualnie branżowych szkół) nie są wystarczająco przygotowani do wykonywania pracy lub nie mają wymaganych kompetencji, aby sprostać stawianym wymaganiom (Cytowska 2012; Bąbka, Mirosz 2019; Majewski 2011). Beata Jachimczak (2011, s. 141) dowodzi, że młodzież z niepełnosprawnością intelektualną korzystająca z edukacji ogólnodostępnej uzyskała lepsze wyniki w testach kompetencyjnych w porównaniu z osobami z niepełnosprawnością słuchową oraz wzrokową, co powinno zwiększać u nich szanse na uzyskanie wykształcenia oraz zawodu umożliwiającego wykonywanie pracy. Niestety w środowisku brakuje na rynku pracy stanowisk, które byłyby dopasowane do swoistych możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną (Mrugalska 1999, s. 63). Badania potrzeb osób niepełnosprawnych wskazują na to, że aż 40% osób z niepełnosprawnością intelektualną w ciągu ostatnich trzech lat pozostawała bez pracy. Niepokojące jest, że aż 77% badanych deklarowało, że nie chce podjąć pracy, nawet gdyby im ją zaoferowano (Sochańska-Kawiecka i inni 2017, s. 195-218). Niekorzystną sytuację analizowanej grupy potwierdzają badania, z których wynika, że tylko nieco ponad 5% osób z niepełnosprawnością intelektualną ma pracę (stałą 3,1%, dorywczą i sezonową 2,3%) (Krause, Żyta, Nosarzewska 2010, s. 155).

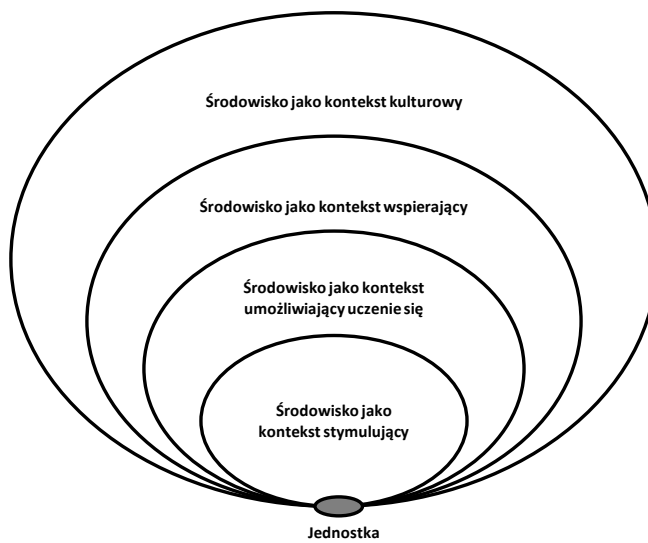
Dla niniejszych rozważań fundamentalne są wyniki badań dotyczące znaczenia pracy zawodowej dla dorosłego życia osób z niepełnosprawnością intelektualną. Z prac takich autorów, jak Beata Cytowska (2012), Jarosław Bąbka, Monika Mirosz (2019), Karol Bidziński (2009), Tadeusz Majewski (2011), wynika, że aktywność zawodowa otwiera przed osobami z niepełnosprawnością intelektualną przestrzeń związaną z odkrywaniem nowej tożsamości, a w szczególności jednostki doskonalącej się, aktywnej, odpowiedzialnej za powierzone jej zadania, społecznie przydatnej, powiązanej siecią społecznych interakcji z innymi ludźmi w środowisku pracy. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną interpretują swoją dorosłość poprzez aktywność zawodową. Badani pomimo wielu ograniczeń bardzo poważnie traktowali zobowiązanie wobec pracodawcy, przestawali być bierni, odczuwali satysfakcję z wykonywania czynności społecznie użytecznych, dzięki czemu zyskiwali w oczach innych ludzi, a także doświadczali niezależności finansowej ze względu na zarabiane pieniądze, którymi trzeba rozsądnie gospodarować.

Wspieranie aktywności zawodowej oraz społecznej inkluzji osób z niepełnosprawnością intelektualną poprzez tworzenie kontekstu sprzyjającego ich rozwojowi

Inkluzja społeczna wyraża się w działaniach mających na celu włączanie do społeczeństwa jednostek oraz grup społecznych wykluczanych lub zagrożonych społecznym wykluczeniem (ekskluzją) poprzez stwarzanie im szans oraz możliwości realizacji zadań rozwojowych odpowiadających różnym etapom życia. Oznacza to, że inaczej będziemy myśleli o społecznej inkluzji dzieci z niepełnosprawnością, a inaczej o dorosłych, jednostka bowiem na różnych etapach życia stoi wobec odmiennych wyzwań rozwojowych oraz społecznych. W literaturze przedmiotu różnie się definiuje inkluzję społeczną. Najczęściej społeczną inkluzję ujmuje się jako pokonanie nierówności społecznych, separacji oraz marginalizacji, a także docenianie różnorodności (Ziemen 2012). Paweł Broda-Wysocki (2012) traktuje inkluzję jako zbiór koniecznych działań związanych z zaangażowaniem obywatelskim oraz równym dostępem do partycypacji w osiąganiu indywidualnych i kolektywnych szans życiowych. Włączanie społeczne oznacza równość szans, dostęp do życia społecznego i kulturalnego, udział w podejmowaniu decyzji, które człowieka dotyczą, dokonywanie samodzielnych wyborów, kontakty i relacje z innymi ludźmi, możliwość płatnej pracy, dochodzenie swoich praw (Dykcik 2008). Autorzy są zgodni, że inkluzja społeczna dotyczy różnych obszarów życia jednostki, na przykład udziału ekonomicznego, zdrowia, dostępu do usług, osobistej niezależności i samostanowienia, edukacji, interakcji ze społeczeństwem i wypełniania ról społecznych (Taylor, Room 2012). W tym kontekście są opracowywane wielowymiarowe modele ekskluzji oraz inkluzji. Przykładem jest Indeks Inkluzji Społecznej, który uwzględnia takie aspekty funkcjonowania grup defaworyzowanych, jak: aktywność rodzinna, aktywność społeczna, aktywność zawodowa, dochód, aktywność polityczna i obywatelska, usługi sektora publicznego, usługi finansowe, bezpieczeństwo w miejscu zamieszkania, transport, czas wolny, zdrowie psychiczne, zdrowie fizyczne, aktywność edukacyjna (Huxley i in. 2006). Zaletą wielowymiarowych i interakcyjnych modeli inkluzji jest to, że wskazują one na konieczność wspierania grup zagrożonych wykluczeniem w wielu obszarach życia. Interakcyjny charakter modeli oznacza, że ekskluzja w jednym obszarze pogarsza funkcjonowanie jednostki w innych płaszczyznach i odwrotnie, na przykład wsparcie w sferze aktywności zawodowej może polepszyć funkcjonowanie jednostki w innych obszarach życia. Georg Feuser (2012) wiąże inkluzję z przestrzenią społeczną oraz cechami charakteryzującymi grupy społeczne oraz relacje międzyludzkie. Zdaniem autora inkluzja może się dokonać w społecznościach otwartych, natomiast w społecznościach zamkniętych będzie utrudniona lub pozorna. Inkluzja społeczna jest ważnym elementem kultury społecznej każdego człowieka

(Jerg 2013). Inkluzji społecznej nie można analizować w oderwaniu od konkretnej społeczności lokalnej, w której osoby z niepełnosprawnością mogą wykonywać pracę zawodową, stanowiącą podstawową aktywność w życiu dorosłego człowieka. Wynika z tego, że otoczenie społeczne powinno, zgodnie z założeniami współczesnych paradygmatów, a także idei normalizacji oraz społecznej inkluzji, zapewnić osobom z niepełnosprawnością intelektualną możliwość realizacji zadania rozwojowego związanego z pracą zawodową. Społeczność otwarta na jednostki marginalizowane i wykluczane poprzez ich aktywizację zawodową wzmacnia u nich podmiotowość, sprawczość oraz zaangażowanie we współpracę (Feuser 2012; Gindrich 2017).

U podstaw myślenia o aktywizacji zawodowej dla inkluzji osób z niepełnosprawnością intelektualną znajduje się koncepcja kontekstu rozwoju według Frances D. Horowitz (1998, s. 20-40). Według tej koncepcji kontekst rozwoju jednostki tworzą cztery nakładające się na siebie poziomy oraz pozostające ze sobą w dynamicznych związkach (rys. 1).



Rysunek 1. Konteksty rozwoju jednostki według France D. Horowitz
Źródło: Brzezińska 2007, s. 210.

Najniższy poziom stanowi środowisko jednostki jako zbiór bodźców oddziałujących na jednostkę. Osoba z niepełnosprawnością intelektualną może odbierać środowisko życia jako źródło sytuacji trudnych. Dzieje się tak wtedy, kiedy otoczenie jest niedopasowane do jej możliwości psychofizycznych, będących konsekwencją niepełnosprawności intelektualnej, na przykład lekceważenie potrzeb przez rodziców, brak ofert pracy zawodowej, alternatywy spędzania wolnego czasu, ograniczony dostęp do rehabilitacji

fizycznej. Zasadne jest wykreowanie środowiska jako układu bodźców sprzyjających rozwojowi dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Drugi poziom stanowi środowisko rozumiane jako kontekst umożliwiający uczenie się, co wiąże się z dopasowaniem oferty edukacyjnej do możliwości wychowanka. Warunkiem *sine qua non* dla procesu uczenia się osób z niepełnosprawnością intelektualną jest związek edukacji z życiem, rozpoznawanie ich preferencji oraz mocnych stron, praktyczna nauka, ukazywanie użyteczności działania oraz korzyści wynikających z dalszego uczenia się. Trzeci poziom kontekstu rozwoju jednostki odnosi się do działań podejmowanych przez otoczenie społeczne. Środowisko społeczne, w tym nauczyciele zawodu, instruktorzy, a także rodzice, powinno przygotowywać osoby z niepełnosprawnością intelektualną do bycia dorosłymi poprzez wzmacnianie niezależności, zaradności, samodzielności, motywacji do uczenia się przez całe życie. Deficyty w wiedzy, umiejętnościach oraz w zachowaniu u osób z niepełnosprawnością intelektualną można zapełnić na każdym etapie życia, aby przygotować ich do roli pracownika. Najszerszy poziom – kontekst kulturowy – obejmuje wcześniej omówione poziomy, w tym w szczególności organizację i funkcjonowanie różnych instytucji, grup społecznych, a w konsekwencji pojedynczych ludzi (Brzezińska 2007, s. 210-212). Otoczenie może traktować osoby z niepełnosprawnością intelektualną w kategorii dewiantów lub jednostek niekompetentnych (Farber za Kowalik 1989, s. 107). Konsekwencją pierwszego podejścia są praktyki stygmatyzacyjne oraz izolacyjne. Natomiast ujmowanie osoby z niepełnosprawnością w kategorii jednostki niekompetentnej może sprzyjać działaniom wspierającym, pomocowym, aktywizującym w sferze społeczno-zawodowej. Inkluzja w środowisku lokalnym nie powinna sprowadzać się do rozdawnictwa i udzielania jedynie pomocy społecznej. Znacznie ważniejsze może się okazać na przykład zorganizowanie mieszkania chronionego dla takich osób, w którym one samodzielnie będą funkcjonowały, czy też zakładu pracy, który będzie dla nich miejscem aktywności zawodowej i społecznej, źródłem korzyści finansowych, a także miejscem nabywania przekonania o społecznej przydatności oraz poczucia związku ze wspólnotą.

Założenia badań własnych

Badania zrealizowano poprzez wykorzystanie metody monografii pedagogicznej, dzięki której można opisać strukturę, zasady oraz efektywność działania różnych instytucji[2] (Pilch, Bauman 2010, s. 78). Przedstawiony w artykule wycinek badań uzyskano za pomocą techniki badania dokumentów oraz wywiadu z kierownikiem instytucji. Badania przeprowadzono w 2018 roku w Szprotawskim Zakładzie Aktywności Zawodowej,

[2] Badania przeprowadziła mgr Regina Korzeniowska – doktorantka studiów trzeciego stopnia na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego.

na terenie województwa lubuskiego, w jednej z dwóch działających w regionie takich placówek. Celem badań było poznanie celów, struktury oraz działalności Zakładu Aktywności Zawodowej w Szprotawie pod kątem tworzenia kontekstu dla rozwoju dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną poprzez zapewnienie im możliwości pracy, co wpisuje się w założenia idei społecznej inkluzji. Zaprezentowane wyniki badań stanowią podstawę do udzielenia odpowiedzi na pytania: (1) Jakie są cele Zakładu Aktywności Zawodowej w Szprotawie?, (2) Jakie zadania realizuje Zakład Aktywności Zawodowej w Szprotawie?, (3) Jaka jest struktura zatrudnienia w Zakładzie Aktywności Zawodowej w Szprotawie?, (4) Na czym polega rehabilitacja zawodowa i społeczna w Zakładzie Aktywności Zawodowej w Szprotawie?

Szprotawski Zakład Aktywności Zawodowej jako przykład instytucji wspierającej inkluzję społeczną osób z niepełnosprawnością intelektualną

Opisane w tej części opracowania funkcjonowanie Szprotawskiego Zakładu Aktywności Zawodowej, zgodnie z koncepcją F. Horowitz, stanowi modelowy przykład tworzenia kontekstu sprzyjającego rozwojowi osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz wspierania społecznej inkluzji. Zaangażowanie grupy samorządowej w Szprotawie sprzyjało tworzeniu klimatu wobec jednostek z niepełnosprawnością jako ważnych i przydatnych we wspólnocie. Zakład Aktywności Zawodowej został powołany na mocy Uchwały Rady Miejskiej w Szprotawie jako samorządowy zakład budżetowy. Formalnie jednostka rozpoczęła swoją działalność na mocy decyzji D/ZAZ/1/2016 Wojewody Lubuskiego, który nadał jej status Zakładu Aktywności Zawodowej (Szymczak 2018). Cele Szprotawskiego ZAZ uwzględniają: (1) zatrudnianie i utrzymanie miejsc pracy dla osób niepełnosprawnych, w tym tych, u których stwierdzono niepełnosprawność intelektualną, (2) rehabilitację zawodową i społeczną pracowników ZAZ, (3) przygotowanie niepełnosprawnych pracowników ZAZ do aktywnego życia w otwartym środowisku przy wykorzystaniu ich możliwości i zdolności (Statut ZAZ 2014). Realizacja celów odbywa się poprzez następujące zadania: (1) organizowanie miejsc pracy zgodnie z możliwościami i zdolnościami osób z niepełnosprawnościami, (2) przyuczanie osób z niepełnosprawnością do wykonywania zawodu, (3) opracowywanie wspólnie z osobami z niepełnosprawnością indywidualnych programów rehabilitacji zawodowej i społecznej, (4) przygotowanie pracowników z niepełnosprawnościami do funkcjonowania w miejscu pracy i w środowisku, (5) organizowanie dostosowanego do potrzeb osób z niepełnosprawnościami procesu produkcyjnego, (6) wspieranie osób w poszukiwaniu pracy poza ZAZ, (7) współpracę ze środowiskiem rodzinnym i pomoc w rozwiązywaniu problemów życiowych (Statut ZAZ 2014).

Realizacja celów statutowych jest możliwa dzięki zatrudnieniu na etacie ośmiu osób personelu pomocniczego, w tym kucharki, pomocy kuchennej, pracownika gospodarczego, kierowcy-konserwatora, fizjoterapeuty, inspektora ds. administracyjno-kadrowych, głównego księgowego oraz kierownika zakładu. Personel pomocniczy pomaga osobom z niepełnosprawnościami, a w szczególności przygotowuje je do aktywności zawodowej oraz udziela im instruktażu stanowiskowego. Wszystkich pracowników obowiązują zasady pracy zawarte w Kodeksie pracy. Źródłami budżetu Szprotawskiego ZAZ są dotacje PFRON, Urzędu Marszałkowskiego, Gminy Szprotawa, środki Systemu Obsługi Dofinansowań, a także dochody z własnej działalności gospodarczej.

Obecnie, jak podkreślała w wywiadzie kierownik Szprotawskiego ZAZ, placówka zatrudnia 21 osób z niepełnosprawnościami. Są to osoby posiadające orzeczenie o umiarkowanym i znacznym stopniu niepełnosprawności. Pracownicy z niepełnosprawnością realizują zatrudnienie w pracowni gastronomicznej, pralni i maglu oraz wykonują prace zlecone na terenie Gminy Szprotawa dla instytucji i osób prywatnych (tab. 1). Osoby z niepełnosprawnością, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie zakładów aktywności zawodowej (2012, poz. 850), są zatrudnione w ramach umowy o pracę na czas określony na 0,55 etatu, co powoduje, że pracują dziennie trzy godziny i 51 minut[3]. Otrzymują 55% najniższego wynagrodzenia w danym roku (w 2018 r. wynagrodzenie wynosiło 1155,00 zł/brutto, a w 2019 r. ma wynosić 1237,50 zł/brutto). ZAZ zorganizował dojazdy do pracy pracownikom z niepełnosprawnością.

W opinii kierownika działalność ZAZ wzbogaciła szprotawski rynek usług. Początkowe założenia dotyczące na przykład przygotowywania posiłków jedynie dla podopiecznych Ośrodka Pomocy Społecznej nie wytrzymały w zderzeniu z wymaganiami ekonomii. Zatem, aby utrzymać zakład, a przede wszystkim miejsca pracy, zdecydowano się na poszerzenie usług gastronomicznych. Kierownik ZAZ podkreśla, że poszerzenie usług w zakresie przygotowywania posiłków obiadowych i wyrobów cukierniczych przyczyniło się do pozyskania większej liczby klientów indywidualnych, ponadto zakład stał się konkurencyjny wobec innych firm tego typu, a także przynosi zyski.

Ważnym obszarem działalności ZAZ jest rehabilitacja. Każdy z pracowników codziennie spędza 60 minut na rehabilitacji zdrowotnej (Szymczak 2018). W ramach tego typu rehabilitacji pracownicy uczestniczą w zajęciach prowadzonych przez rehabilitanta w odpowiednio wyposażonej sali. Przygotowanie osób z niepełnosprawnością intelek-

[3] Czas pracy osób z orzeczeniem o umiarkowanym i znacznym stopniu niepełnosprawności nie może przekraczać 7 godzin dziennie (Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, Dz.U. 1997, nr 123, poz. 776 z późniejszymi zmianami).

Tabela 1. Usługi wykonywane przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną w Szprotawskim Zakładzie Aktywności Zawodowej

Obszar działalności	Wykonywane usługi	Odbiorcy usług
Gastronomia	przygotowywanie ciast i wyrobów cukierniczych na uroczystości miejskie, gminne i powiatowe	mieszkańcy gminy, powiatu
	wykonywanie ciast, ciastek i tortów	klienci indywidualni, instytucje gminne
	przygotowanie posiłków na gminną Wigilię	mieszkańcy gminy, osoby szczególnie potrzebujące
	przygotowywanie obiadów dla podopiecznych OPS w Szprotawie (w 2017 w ilości 32 032)	podopieczni OPS
	przygotowywanie obiadów na otwartym rynku (w 2017 w ilości ok. 8400)	klienci indywidualni
Pralnia i magiel	wykonywanie usług pralniczych dla klientów indywidualnych	klienci indywidualni
	wykonywanie usług pralniczych dla zakładów pracy i jednostek prowadzących usługi gastronomiczne	instytucje
Prace zlecone	wykonywanie prac, które dla firm są elementem procesu produkcyjnego, np.: składanie pudełek, wykonywanie ramek drewnianych	instytucje
	wykonywanie kartek okolicznościowych i świątecznych	instytucje

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdania z działalności Szprotawskiego Zakładu Aktywności Zawodowej w 2017 roku.

tualną do przyjęcia roli pracownika, w ocenie kierownika ZAZ, wymagało skoordynowanych działań personelu pomocniczego. Z wywiadu z kierownikiem ZAZ wynika, że dla osób z niepełnosprawnością intelektualną najtrudniejsze było: (1) stawanie się pełnoprawnym pracownikiem, który samodzielnie wykonuje zadania, (2) uwierzenie we własne możliwości i nabycie przekonania, że ich praca jest wartościowa, ważna dla innych, (3) nawiązywanie kontaktów społecznych z innymi współpracownikami i społecznością instytucji. Zgodnie z założeniami rehabilitacji zawodowej na tym etapie doszło do rozpoznania potencjału i możliwości osób z niepełnosprawnością oraz nauki przestrzegania instrukcji związanych z cyklem wykonywania prac. Ogromnym wyzwaniem w początkach istnienia zakładu było wypracowanie zasad współpracy, dobrej organizacji działania, a także odpowiedniej komunikacji pomiędzy pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi pracownikami. Aktualnie osoby z niepełnosprawnością są bardzo zaangażowane i sumienne podczas wykonywania czynności zawodowych, nie boją się wyzwań, a także chętnie się uczą podczas zmiany stanowisk pracy. W ramach rehabilitacji społecznej prowadzone są z pracownikami z niepełnosprawnością treningi umiejętności społecznych. W ocenie kierownika ZAZ zakład jest dobrze odbierany w lokalnym środowisku. Mieszkańcy interesują się działalnością ZAZ, wiedzą, że

korzystają z usług osób z niepełnosprawnością intelektualną, co świadczy o dokonującym się procesie społecznej inkluzji. Ponadto pracownicy ZAZ biorą udział w życiu społeczności lokalnej, na przykład w piknikach, dożynkach, Gminnym Dniu Osób Niepełnosprawnych. Wynika z tego, że Szprotawski ZAZ stał się dla osób z niepełnosprawnością intelektualną „systemem wsparcia społecznego" (Brzezińska 2007, s. 211). Pojawiają się głosy, że zasadne byłoby zorganizowanie większej liczby miejsc pracy dla innych osób z niepełnosprawnościami. Z wywiadu z kierownikiem ZAZ wynika, że problemem są niewystarczające środki finansowe, dzięki którym można byłoby poszerzyć aktywność kulturalną oraz wyjazdy rekreacyjne. Jest to o tyle ważne, że dorosłe osoby z niepełnosprawnością po powrocie z pracy do swoich rodzin mają ograniczone możliwości wyjazdów poza miejsce zamieszkania oraz korzystania z różnych kulturalnych ofert.

Dyskusja nad wynikami badań

Z założenia ZAZ są powoływane w celu rehabilitacji zawodowej oraz społecznej osób z niepełnosprawnościami. Rehabilitacja zawodowa wiąże się ułatwieniem uzyskania i utrzymania odpowiedniego zatrudnienia oraz awansu zawodowego poprzez poradnictwo zawodowe, szkolenia i pośrednictwo pracy. Z kolei celem rehabilitacji społecznej jest umożliwienie osobom z ograniczeniami sprawności uczestnictwa w życiu społecznym (Dz.U. z 1997, poz. 776). Zakłady aktywności zawodowej w pierwotnych założeniach miały być elementem systemu rehabilitacji, pomiędzy warsztatem terapii zajęciowej (WTZ) a chronionym i otwartym rynkiem pracy dla osób z niepełnosprawnościami (Nieradko-Iwanicka, Iwanicki 2010). Niestety, jak wskazują badania, zakłady aktywności zawodowej w niewielkim stopniu umożliwiają wejście osobom z niepełnosprawnościami na otwarty lub chroniony rynek pracy, który nie ma dla nich odpowiednich ofert (Nieradko-Iwanicka, Iwanicki 2010, s. 331). Na razie żadnemu z pracowników ZAZ w Szprotawie nie udało się znaleźć zatrudnienia na otwartym rynku pracy. Ponadto ZAZ stanowią ciągle słabo rozpowszechnioną formę rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz cechują się słabą dostępnością dla osób, które nie mają innych możliwości, aby wejść na rynek pracy (Nałęcz, Pawlak 2017; niepełnosprawni.gov.pl). Liczba powoływanych zakładów aktywności zawodowej w środowisku lokalnym jest ciągle niewystarczająca w stosunku do potrzeb. W Polsce w pierwszej połowie 2018 roku funkcjonowało 109 ZAZ zatrudniających 2808 osób z niepełnosprawnością i chorobami psychicznymi (tab. 2). Pierwszy ZAZ w województwie lubuskim powstał dopiero w 2016 roku. Aktualnie w regionie funkcjonują dwie tego typu instytucje. Wśród przyczyn utrudniających organizację takich instytucji można wymienić brak zrozumienia dla dorosłych osób z niepełnosprawnością w środowisku lokalnym, po-

strzeganie tej grupy osób jako nieprzydatnych, co uniemożliwia tworzenie kontekstu dla ich społecznej inkluzji. Zakłady aktywności zawodowej są jednostkami wyodrębnionymi organizacyjnie i finansowo (Dz.U. z 1997, nr 123, poz. 776). Powołanie instytucji o statusie zakładu aktywności zawodowej wiąże się ze spełnieniem restrykcyjnych wymogów: (1) zatrudnianie co najmniej 70% osób z niepełnosprawnością, posiadających orzeczenie o stopniu znacznym lub umiarkowanym ze względu na niepełnosprawność intelektualną, autyzm, chorobę psychiczną, (2) zapewnienie odpowiedniej infrastruktury oraz przystosowanie stanowisk pracy i pomieszczeń higieniczno-sanitarnych na potrzeby osób z niepełnosprawnościami, (3) przeznaczanie uzyskanych dochodów na zakładowy fundusz aktywności, (4) uzyskanie pozytywnej opinii starosty o potrzebie utworzenia ZAZ na danym terenie (Dz.U. z 1997, nr 123, poz. 776).

Tabela 2. Zakłady Aktywności Zawodowej w Polsce w latach 2013-2018

Województwo	Liczba											
	ZAZ	NI	ZAZ	NI	ZAZ	NI	ZAZ	NI	ZAZ	NI	ZAZ	NI
	2013		2014		2015		2016		2017		I poł. 2018	
Dolnośląskie	4	97	5	123	5	127	6	154	6	151	6	151
Kujawsko-pomorskie	1	165	7	173	8	181	8	177	9	226	9	196
Lubelskie	5	107	6	165	7	169	7	172	7	181	7	183
Lubuskie	0	0	0	0	0	0	1	14	1	12	2	19
Łódzkie	3	54	6	107	6	105	6	119	7	129	7	133
Małopolskie	6	104	6	144	8	188	8	199	10	221	10	217
Mazowieckie	7	115	8	148	8	156	8	157	8	156	8	155
Opolskie	2	53	2	53	2	55	2	54	2	56	2	56
Podkarpackie	8	178	11	275	12	297	13	323	13	344	12	350
Podlaskie	2	26	2	33	3	50	4	67	4	72	4	68
Pomorskie	2	57	2	72	2	71	2	74	2	71	2	73
Śląskie	9	222	10	261	12	327	13	374	13	372	14	379
Świętokrzyskie	4	37	4	50	4	62	4	69	4	70	4	83
Warmińsko-mazurskie	5	82	7	115	7	137	8	151	8	160	9	191
Wielkopolskie	9	229	9	222	9	275	9	227	9	273	9	290
Zachodniopomorskie	4	207	4	217	4	243	4	246	4	261	4	264
Ogółem	71	1733	89	2158	97	2443	103	2577	107	2755	109	2808

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji Biura Rzecznika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych (http://www.niepelnosprawni.gov.pl/p,85, dane-dotyczace-zakladow-aktywnosci-zawodowej [dostęp: 12.11.2018].

Szprotawski Zakład Aktywności Zawodowej stanowi modelowy przykład tworzenia kontekstu sprzyjającego rozwojowi dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, o czym świadczy zainteresowanie jego organizacją i działalnością samorządowców z innych regionów Polski. Opisany Zakład Aktywności Zawodowej wspiera społeczną

inkluzję osób z niepełnosprawnością poprzez oferowanie im zatrudnienia, ponadto umożliwia rehabilitację zawodową i społeczną, a także przygotowuje do funkcjonowania w społeczeństwie oraz na otwartym rynku pracy. Jest to zgodne z ideą empowermentu, czyli upełnomocnienia, przysposabiania jednostki do przejmowania kontroli w różnych dziedzinach własnego życia, a także wspierania jej w podejmowaniu decyzji (Theunissen, Plaute 2002, s. 150-153). Odpowiednio przygotowana infrastruktura, wspierająca kadra, indywidualnie tworzone dla pracowników programy rehabilitacji zawodowo-społecznej umożliwiają realizację celów statutowych instytucji. Osoby z niepełnosprawnością korzystają z rehabilitacji, która jest ukierunkowana na doskonalenie ich kompetencji zawodowych oraz społecznych. Praca zawodowa daje osobom z niepełnosprawnością intelektualną szansę na zerwanie z nudą, bezczynnością, a także poczucie społecznej przydatności i przynależności. Osoby z niepełnosprawnością otrzymują wynagrodzenie, co pozwala im doświadczać funkcji ekonomicznej pracy, która jest podstawową aktywnością człowieka dorosłego. Niepełnosprawni pracownicy bardzo cenią sobie możliwość pracy w ZAZ, co podkreślają w indywidualnych rozmowach: „mam pracę i jestem szczęśliwa", „jestem z ludźmi, a nie zamknięty w domu", „jestem jak inni ludzie", „ta praca daje mi radość i chce mi się żyć"[4]. Mieszkańcy Szprotawy docenią usługi świadczone przez osoby z niepełnosprawnością oraz korzystają z nich.

Zakład nie jest wolny od trudności i ograniczeń. ZAZ nie ma możliwości zapewnienia zatrudnienia wszystkim osobom z niepełnosprawnością intelektualną zamieszkującym w Szprotawie i okolicach. Warunkiem uzyskania pracy było nie tylko posiadanie przez kandydatów orzeczenia o niepełnosprawności, ale dysponowanie podstawowymi umiejętnościami adaptacyjnymi oraz komunikacyjnymi. ZAZ ze względu na ograniczone warunki lokalowe nie ma też możliwości zorganizowania nowych stanowisk pracy, na przykład krawieckich, co znacznie poszerzyłoby ofertę świadczonych usług. Choć instytucja zarabia, a także jest dotowana, to uzyskiwane środki finansowe ciągle nie są wystarczające w stosunku do potrzeb oraz planów dalszego rozwoju.

Zakończenie

Opracowanie stanowi głos w dyskusji na temat znaczenia pracy zawodowej dla społecznej inkluzji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Praca odgrywa szczególną rolę w życiu każdego człowieka, pozwala mu bowiem budować tożsamość zawodową, dążyć do mistrzostwa, uzyskiwać niezależność ekonomiczną oraz bezpieczeństwo egzystencjalne. Praca w życiu człowieka z niepełnosprawnością intelektualną nabiera jeszcze innego znaczenia. Osoby z niepełnosprawnością poprzez gromadze-

[4] Wypowiedzi zebrane podczas rozmów z pracownikami z niepełnosprawnością.

nie doświadczeń związanych z aktywnością zawodową nabywają, a potem utrwalają status dorosłego człowieka. Ponadto wyzwalają się od stygmatu przypisanego przez społeczeństwo jako ludzi nieszczęśliwych, poszkodowanych przez los, niezaradnych, nieprzydatnych wymagających opieki oraz świadczeń socjalnych ze strony państwa. Zaprezentowany przykład świadczy o tym, że niepełnosprawność intelektualna nie jest przeszkodą uniemożliwiającą wykonywanie pracy[5]. W myśl koncepcji F.D. Horowitz ograniczenia wynikające z niepełnosprawności intelektualnej utrudniające pełnienie roli pracownika można pokonać poprzez odpowiednie zorganizowanie środowiska, w którym kontekst społeczny umożliwia uczenie się i funkcjonowanie na miarę możliwości człowieka. Oznacza to, że istnieje potrzeba objęcia badaniami większej liczby ZAZ oraz wykorzystania innych metod niż monografia pedagogiczna, aby jeszcze pełniej ukazać relacje pomiędzy dorosłością osób z niepełnosprawnością intelektualną, ich pracą oraz społeczną inkluzją.

Bibliografia

Bąbka J., Mirosz M. (2019), *Marginalizacja i wykluczenie dorosłych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną* (w druku).

Bidziński K. (2009), *Aktywność zawodowa osób niepełnosprawnych a ich poczucie jakości życia i tożsamości społecznej*, w: *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością*, C. Kosakowski, A. Krause, M. Wójcik (red.), Wydawnictwo Akapit, Toruń-Olsztyn, s. 60-67.

Biuro Rzecznika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych (2018), http://www.niepelnosprawni.gov.pl/p,85,dane-dotyczace-zakladow-aktywnosci-zawodowej [dostęp: 12.11.2018].

Bobińska K., Gałecki P. (2012), *Rys historyczny, terminologia, definicja, nozologia, kryteria rozpoznawania niepełnosprawności intelektualnej*, w: *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*, K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałecki (red.), Wydawnictwo Continuo, Wrocław, s. 21-40.

Broda-Wysocki P. (2012), *Wykluczenie i inkluzja społeczna. Paradygmaty i próby definicji*, Wydawnictwo IPiSS, Warszawa.

Brzezińska A. (2007), *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Chodkowska M., Szabała B. (2012), *Osoby z upośledzeniem umysłowym w stereotypowym postrzeganiu społecznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Cytowska B. (2012), *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Dykcik W. (2008), *Wykluczanie, dyskryminacja i marginalizacja godności oraz praw osób z głębszą i złożoną niepełnosprawnością jako problem społeczny i pedagogiczny*, w: *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, U. Bartnikowska, C. Kosakowski, A. Krause (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, s. 33-38.

[5] We wrześniu 2018 r. działalność Szprotawskiego Zakładu Aktywności Zawodowej została uhonorowana w ogólnopolskim konkursie Lodołamacze 2018 w kategorii zatrudnienie chronione.

Feuser G. (2012), *Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung" – keine Sache der Beliebigkeit!*, http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser__G._Zukunftsf_hige_Inklusive_Bildung_HB_06_06_2012.pdf [dostęp: 9.09.2018].

Gindrich P. (2017), *Od ekskluzji do inkluzji osób z niepełnosprawnościami – edukacja włączająca szansą na lepsze jutro?*, http://pedagogikaspecjalna.tripod.com/notes/fromexclusiontoinclusion.html [dostęp: 10.09.2018].

Havighurst R.J. (1981), *Developmental Tasks and Education*, Longman, New York and London.

Horowitz F.D., Haritos C. (1998), *The organism and the environment: implications for understanding mental retardation*, w: *Handbook of Mental Retardation and Development*, J.A. Burack, R.M. Hodapp, E. Zigler (red.), Cambridge University Press, Cambridge, s. 20-40.

Huxley P., Evans S., Munroe M., Webber M., Burchardt T., Knapp M., McDais D. (2006), *Development of a Social Inclusion Index to capture subjective and objective domains (Phase I)*, Oxford: National Coordinating Centre for Research Methodology, http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.5761&rep=rep1&type=pdf [dostęp: 7.09.2018].

Jachimczak B. (2011), *Społeczno-edukacyjne uwarunkowania startu zawodowego młodych osób niepełnosprawnych. Studium empiryczne z regionu łódzkiego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Jerg J. (2013), *Inklusion beginnt in den Kopfen*, http://www.dw.com/de/jo-jerg-inklusion-beginnt-in-den-k%C3%B6pfen/a-17085393 [dostęp: 12.09.2018].

Kostrzewski J. (1997), *Ewolucja poglądów AAMR dotyczących niedorozwoju umysłowego. Od Ricka Hebera (1959) do Ruth Luckasson i in. (1992)*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej", t. 8, s. 210-233.

Kowalik S. (1989), *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Poznań.

Krause A. (2004), *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Krause A., Żyta A., Nosarzewska S. (2010), *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.

Kumaniecka-Wiśniewska A. (2006), *Kim jestem? Tożsamość kobiet upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Majewski T. (2011), *Problem zatrudniania osób z niepełnosprawnością intelektualną*, w: *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności*, B. Cytowska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 89-105.

Mirosław J., Smoder A., Kryńska E. (2014), *Determinanty aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych z perspektywy instytucji pomocy społecznej – wyniki badań jakościowych*, http://www.watchdogpfron.pl/wp-content/uploads/2014/03/Krynska-Determinanty-aktywnosci-zawodowej-instytucje-pomocy-spol.pdf, s. 36 [dostęp: 21.09.2018].

Modrzewski J. (2007), *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne – studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Mrugalska K. (1999), *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną*, w: *Osoby niepełnosprawne w środowisku lokalnym*, B. Szczepankowska, J. Mikulski (red.), Wydawnictwo Centrum Badawczo-Rozwojowe Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa, s. 54-64.

Nałęcz S., Pawlak M. (2017), *Zakłady aktywności zawodowej*, https://www.researchgate.net/profile/Slawomir_Nalecz/publication/310590350_Zaklady_aktywnosci_zawodowej/links/583234e308aef19cb819b051/Zaklady-aktywnosci-zawodowej.pdf [dostęp: 18.09.2018].

Nieradko-Iwanicka B., Iwanicki J. (2010), *Zakłady aktywności zawodowej: rola w systemie rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych i perspektywy dalszego rozwoju*, „Problemy Higieny i Epidemiologii", nr 91 (2), s. 329-331.

Pilch T., Bauman T. (2010), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 17 lipca 2012 roku w sprawie zakładów aktywności zawodowej, Dz.U. 2012, poz. 850.
Sochańska-Kawiecka M., Kołakowska-Seroczyńska Z., Zielińska D., Makowska-Belta E., Ziwiec P. (2017), *Badanie potrzeb osób niepełnosprawnych. Raport końcowy*, Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, https://www.pfron.org.pl/fileadmin/Badania_i_analizy/Badanie_potrzeb_ON/Raport_koncowy_badanie_potrzeb_ON.pdf [dostęp: 24.02.2019].
Statut Szprotawskiego Zakładu Aktywności Zawodowej, Załącznik nr 3 do Uchwały nr LV/405/2014 Rady Miejskiej w Szprotawie z dnia 26 maja 2014 roku (maszynopis).
Szymczak M. (2018), *Sprawozdanie z działalności szprotawskiego Zakładu Aktywności Zawodowej za 2017 rok*, Szprotawa.
Taylor R., Room L.S. (2012), *The five faces of social inclusion: Theory and methods underpinning approaches to the measurement of social inclusion for children with disabilities*, http://sociology.cass.anu.edu.au/events/five-faces-social-inclusion-theory-and-methods-underpinning-approaches-measurement-social [dostęp: 9.09.2018].
Theunissen G., Plaute W. (2002), *Handbuch Empowerment und Heilpädagogik*, Lambertus Verlag, Freiburg, im Breisgau.
Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, Dz.U. 1997, nr 123, poz. 776 z późniejszymi zmianami.
Ziemen K. (2012), *Inklusion*, http://www.inklusion-lexikon.de/Inklusion_Ziemen.pdf [dostęp: 12.09.2018].

WSPIERANIE SPOŁECZNEJ INKLUZJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ – NA PRZYKŁADZIE ZAKŁADU AKTYWNOŚCI ZAWODOWEJ

STRESZCZENIE: Celem opracowania jest ukazanie znaczenia tworzenia w środowisku kontekstu sprzyjającego uczeniu się oraz podejmowaniu pracy zawodowej przez dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną, co przyczynia się do ich społecznej inkluzji. Praca umożliwia osobom z niepełnosprawnością intelektualną uwalnianie się od stereotypu jednostek nieprzydatnych, wymagających pomocy, doświadczanie satysfakcji emocjonalnej i finansowej z aktywności zawodowej, a także utrwalanie statusu dorosłego człowieka. Podjęty w opracowaniu problem przeanalizowano w kontekście założeń paradygmatu normalizacyjnego i emancypacyjnego, koncepcji zadań rozwojowych według Roberta J. Havighursta, koncepcji kontekstu rozwoju jednostki opracowanej przez Frances D. Horowitz, a także współczesnych ujęć społecznej inkluzji. W artykule zaprezentowano wycinek materiału empirycznego umożliwiającego ukazanie, na czym polega tworzenie kontekstu sprzyjającego pracy zawodowej oraz społecznej inkluzji osób z niepełnosprawnością intelektualną na przykładzie organizacji Zakładu Aktywności Zawodowej w Szprotawie.
SŁOWA KLUCZOWE: dorosłość, niepełnosprawność intelektualna, praca zawodowa, Zakład Aktywności Zawodowej.

SUPPORTING THE SOCIAL INCLUSION OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES – BASED ON THE EXAMPLE OF THE OCCUPATIONAL ACTIVITY CENTRE

SUMMARY: The purpose of the paper is to show the importance of creating an environment that supports learning and the taking up of jobs by adults with intellectual disability which facilitates their social inclusion. Work makes it possible for people with intellectual disabilities to escape the stereotype of a useless individual requiring assistance and helps them experience emotional and financial satisfaction from working. It also confirms their status of being adults. The problem undertaken in the paper was analyzed in terms of the normalisation and emancipation paradigms, the concept of

developmental tasks by Robert J. Havighurst, the concept of the background of an individual's development by Frances D. Horowitz as well as the contemporary approaches to social inclusion. The paper also presents a section of empirical material explaining the process of creating an environment that supports professional work and social inclusion of people with intellectual disabilities as exemplified by the organization of the Occupational Activity Centre.
KEYWORDS: adulthood, intellectual disability, professional work, Occupational Activity Centre.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.15

Marianne Høyen*

LOOKING BACK – ADULT EDUCATION AS A RITE OF PASSAGE?

Introduction

Since the 1990s, lifelong learning has been central to many political programmes (Bourdon 2014). The concept of globalisation and the notion that we live in a knowledge-based society with a knowledge-based economy have been emphasized by both politicians and businesses, supporting a significant societal discourse that education is a necessary and possible good that should extend beyond adolescence. Denmark, like other countries, has encouraged adults to further their studies, either to extend their education or to pursue a new programme of study.

This article focuses on students who enter a master's programme after earning a professional bachelor's degree as social educators and a subsequent period of working in their field. I classify these students as mature or 'adult students' (Knowles 1992; Usher, Bryant, & Johnston 1997), as all have a professional qualification and a career, and often are well-established in civic life, too. I aim to ascertain how these students regard this second phase of their education and, as representatives of late modern society (Giddens 1991), what meaning they ascribe to it.

Hence, the aim of the article is to understand how and why adult students pursue a second degree using a sociological perspective inspired by Pierre Bourdieu's work. From his perspective, adult students can be seen as social agents, each with an individual life course that originates from a position in the social space that moulds each agent's socially incorporated habitus and disposes them to understand their present lives and plan their future lives and work in specific ways (Bourdieu 1986). However, over time the social space itself also undergoes change and the possible social positions in that space adapt accordingly. To explore these processes, I examine the narratives of four different agents – telling the stories of adult students willing to share their thoughts about entering a master's programme based on a professional bachelor's degree. I present my findings as four selected cases before presenting their stories in terms of rites of passage.

* **Marianne Høyen,** PhD – Danish School of Education, Aarhus University, Denmark; e-mail: hoyen@edu.au.dk; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5042-6024.

Context for the study

Adult education that aims to better-qualify the existing labour force through short-term courses has been common in Denmark for many years (Danish Ministry of Higher Education and Science 2018), as has a broader, non-formal educational system rooted in the Folk High Schools that dates back to the mid-1800s (Højskolerne 2018). Nowadays, the formal educational system is also available to adult students but this opportunity is relatively new. Historically, formal education developed as extensions of independent institutions – professional guilds, state-run programmes to train administrators and the universities. This created diverse systems making it almost impossible to transfer from one educational track to another without starting over. Various initiatives to soften this sectionalised system culminated in the Bologna declaration of 1999 – which established standardised examination structures and systems of merit for bachelor's, master's and doctorate levels (European Ministers of Education 1999) – making it possible to combine short higher education programmes with university studies. This encouraged the system of higher education in Denmark to be more open than it used to be.

Currently, two parallel higher education tracks exist. Young people may enter a university immediately after completing their secondary education and enrol in a three-year bachelor's degree programme, followed by a two-year master's degree programme. Alternatively, students may register at a university college to take a professional bachelor's degree that qualifies them for vocational work. Denmark's welfare professionals follow the latter route, teachers, social educators, childcare professionals and nurses are the four largest groups. There may be many reasons why professionals decide to enter university at the master's level: applying for additional university education is, in general, owing to a combination of external circumstances and private ambitions (Bayer & Brinkkjær 2005; Johansen 2008). They may be 'wanting something more' or have a 'wish for more knowledge' but conversely, exhaustion from a physically demanding job or difficulty finding a suitable occupation in a specific job market may also be factors (Illeris 2003). Should they wish to continue their studies they may choose to pay fees of approximately EUR 12,000 in total to take a professional master's degree or they may enrol in an academic equivalent, which is fully state funded. For financial reasons many choose the latter option and, consequently, a growing percentage of master's students at Danish universities are unaccustomed to classical academic reasoning as their previous studies had a more practical focus.

Formally, all master's students are postgraduates, but knowledge-wise those with professional bachelor's degrees sit between traditional university students and those pursuing further professional studies. Therefore, when the professional graduates start a master's degree course they encounter a world that is unfamiliar to them with

regard to knowledge forms (Durkheim 1956) and knowledge sociology (Callewaert 1999). Firstly, their prior education has socialised them to work with practical and value-laden topics and this way of thinking, a complex skill, forms part of their tacit knowledge. However, the explicit academic virtues of argumentation, critique and justification are under-rehearsed. Secondly, society generally places academic over professional knowledge, yet professional students are rarely aware that their learning occupies a lower position in the social space, so they are unprepared for the personal and academic challenges they encounter.

How students experience their encounter with university life and, more relevantly, how adult students pursuing higher education cope with this, and how the university engages with these students is comprehensively addressed in the literature but most of this reveals an Anglo-centric stance. The challenge that non-traditional learners present to universities is commonly discussed (Cantwell, Archer, & Bourke 2001; Crossan, Field, Gallacher, & Merrill 2013) as is how the university can best meet the needs of new students through tailored support systems and integrational curricula (Clegg 2009). It is established that non-traditional students often arrive with specific expectations but little idea of what an academic education means and that their academic background may be weak (Sulik & Keys 2013). Some students are deemed to view university attendance as a period of transition (Palmer, O'Kane, & Owens 2009), while others arrive ready to experience a change of culture (Bathmaker & Thomas 2009): yet we should consider how generally such findings apply. This study starts the process in a Danish context.

What characterises the students discussed in this article is that each holds a professional degree as a social educator. They have few to many years of work experience but want to extend their studies for the reasons noted above. They live independently, alone or with others, and some have children. With respect to their finances, most choose to live on a combination of state benefits for students and their wages, which allows them to follow lectures in the daytime. Most of the students are the first generation of their family to attend university and hence are unfamiliar with academic life either as a way of thinking or working. To describe these characteristics is mainly to identify external aspects of the student group. However, my aim is different: namely, to analyse the meaning of adults undertaking a second education from a sociological perspective and through the students' stories.

Methods

Four stories were chosen for analysis from a range of master's theses submitted to the Danish School of Education. The theses sought to answer the question: 'Why do professional bachelors choose to embark on an academic master's programme?' Their authors

carried out active interviews with members of a group of adult students, either using a semi-structured qualitative approach (Kvale & Brinkmann 2009) to look for common themes (Riessman 2008) or using biographical methods (Goodson & Sikes 2001).

From this material I have selected four individual cases that are representative of this group of adult students and carefully reread and examined the stories presented within the four theses (Jiowda 2017). Doing this, I construed the students as agents who, consciously or unconsciously, embarked on a journey that entailed moving from the known (a working situation as a professional within the welfare state) to an unknown academic space with a less specific work domain. To better understand the character and content of the journey I apply three distinct perspectives. Firstly, I consider the students as agents attempting to move between two different fields in the social space. Secondly, I analyse the students' stories remaining sensitive to possible underlying narratives that relate to their journeys. Thirdly, I discuss the outcomes of the journeys with reference to rites of passage. Before I turn to the data, I will explain the three perspectives in greater depth.

Firstly, Moving between social fields

In sociology, interest concentrates on questions related to social layers and social control (Berger 1963). Social control deals with how society and groups in society maintain their values. This refers to the State's officially sanctioned exercise of authority but also to the numerous signs and sanctions constantly applied within everyday life to ensure individuals comply with existing values. Following Marx, classical Western sociology is predicated on strong relations between State and capital. However, research in Scandinavia has shown that unions may be a significant factor in terms of power (Broady 1998), as may the technocratic–intellectual elite in former Eastern Europe (Eyal, Szelényi & Townsley 1998).

Regarding social layers, holders of a professional bachelor's degree occupy a lower position in the social space than do academics (Bourdieu 1986). Once, the social distance between the two groups was significant – the academics were fewer and possessed more social power than the welfare professionals – but today the gap has narrowed significantly. Mass education has eroded the value of university examinations (Muel-Dreyfus 1983; Williams 2013), and as we have seen, at the same time, the professionals' education has been academicised, in part due to the increasing demand for the ability to handle complex knowledge in late modernity. However, differences between the two groups' positions in the social space still exist, economically as well as culturally.

Social position is not just a matter of whose occupation has the greatest worth. Adult students who chose a professional bachelor's degree pursue a course of study

that leads to a clearly defined job (e.g. teaching or nursing). At university, however, this is not the case. Academic studies seldom lead to a specific profession but instead encourage independent thinking, the pursuit of knowledge and learning to express oneself through a specific academic language and rhetorical style (Bourdieu, Passeron, & Saint Martin 1994). There are core differences in both the work outcomes and the ways of dealing with knowledge.

Within a professional bachelor's degree social values are occupationally specific, manifesting within a field of operation with specific aims. Dealing with questions related to norms often has an academic basis, but normally, in practical professional work the job demands a redefinition of this knowledge and sometimes more pragmatic everyday problem-solving (Weber 2004). The academic element that renders 'what is observed' useful through analysis and conclusion is often omitted in professional work.

Moving from a professional to an academic field may also challenge a student's familiar life and work paths (Bourdieu & Passeron 1990). For students from the upper middle class, family upbringing and schooling during childhood and youth typically set expectations for a future that includes university studies. In contrast, students from the lower middle class rarely regard higher education as a probable option and thereby encounter significant dissonance.

Secondly, Narratives and Stories

Narratives can be viewed as cultural artefacts intended to tell a story, as fundamental to understandings one's existence in the world or, combining both interpretations, as a vehicle for communicating meaning (Rankin 2002). Although narratives and stories are often perceived to be synonymous, Leitch (1986) construed stories to be a form of narrative (one having context, shape and closure) whereas the broader narrative might be open-ended and context free. Narratives hence, form a background for stories, various stories may be drawn from a narrative depending on the situation in which a story is told (Leitch 1986). However, from a sociological perspective it is the 'social' that constitutes the framework for interpreting stories, and it may be presumed that social hierarchy and social norms influence how individual agents' utterances may be understood. Therefore, stories and their underpinning narratives will be analysed with this framework in mind. According to the Bourdieusian triad of position, disposition and social positionings for understanding of the social, we should comprehend utterances as expressing positionings (prises de positions) that people's social position and associated habitual disposition have made possible (Bourdieu & Wacquant 1992). Therefore, a story holds what may be put into words, given the agent's specific position in the social space. Consequently, although informants may use similar wording during

interviews this should be interpreted differently as they are positioned differently in the social space as their social conditions vary.

When working with interviews that aim to understand people's' stories it is also essential to recognise that the interview is a dialogue between an agent and the interviewer (Mishler 1991; Mishler 1999). The interviews related to my four cases were carried out by a fellow adult student, providing the opportunity for a more equal dialogue than if an older researcher had interviewed a younger student. When extracting the stories from the interviews the aim is to look for the well-established stories, and by interpreting the underlying narratives to dig even deeper into the understandings on which these agents draw. Regarding the individual adult students' stories as stemming from narratives related to social positions in a social space makes them more general, more than a single individual's story. In this way the narrative is not just related to the individual but also to the cultural (Somers 1994).

Thirdly, Rites of passage

Through their journey from one educational level to the next ,and hence between different positions in society, the students in this study are undergoing transition. A concept that offers an analytical tool for understanding transitions and the related phases is that of rites of passage, an idea originally presented by the French folklorist, van Gennep (1909) who suggested that from a religious and spiritual perspective the transition from child to adult may be seen as having three phases: separation, transition and incorporation. According to van Gennep, rites de passage take place within a given, traditional culture. The child leaves his previous life and status as a child to undergo specific, mythic rituals. After, the youth returns to the same culture, but as an adult, and therefore with a changed status. In 1964, the anthropologist, Turner elaborated on van Gennep's work. He focused particularly on the middle part of the phases, the liminal phase which takes place outside of ordinary society in 'a period betwixt and between the categories of ordinary social life' (Turner 1967, in Zhang 2012). As a movement from one status to another, the rites de passage are not only an analytic tool for transitions in traditional societies, they are phenomena that may be studied at every level and in relation to any transition from one state to another: first, separation, then the liminal phase and finally the reinstatement.

Van Gennep's and Turner's texts have inspired research on rites of passage in modern life (e.g. Davis-Floyd 1992; Merten 2005; St. John 2008), and in education, too (e.g. Field 2012; Palmer et al., 2009). To regard university studies as a significant element of a rite of passage for traditional students in the standard educational system is clearly justified as such educational programmes involve a transition from one culture to another.

However, adult students have already undergone this transformation through engaging with professional studies. Yet they are again encountering change, so applying the perspective of the rite of passage as a tool to describe transitions makes it possible to focus on transitions in their lives when analysing their stories and to ascertain where and when these have occurred.

Analysis

The four students who are discussed in this study come from the field of social education; the lowest status group among the welfare professions according to Bourdieusian analysis (Harrits & Pedersen 2018); a group where 80% of the students are women.

The students are:

Sara – 28 years old, born in a rural area near the west coast of Denmark
Julie – 29 years old, born in a town close to the Danish capital
Maja – 34 years old, born in a town in the provinces
Lea – 32 years old, born in a wealthy area north of the Danish capital

All four reveal life paths typical of this group of students, the analysis encompasses a) their social origins, including their parents' work and family expectations with regard to the informants' future; b) the informants' previous studies and their expectations about the future, and c) the informants' strategies/dispositions with respect to adults pursuing academic studies. My point of departure is the students' stories analysed on the basis of biographical interviews (Jiowda 2017).

Social origins and life paths – to date: the stories

Sara comes from a family in rural Denmark, in a tradition she describes as 'proud'. From farming theland the family took up opportunities for industrialisation arising in the countryside since the beginning of the 1900s, becoming improvers of farming products. The family ascribe no special meaning to formal education and everyone takes care of him/herself. Any intervention from the state is regarded as an intrusion. Like most young people today, Sara undertook three additional years of secondary schooling than required, but rather than a traditional upper secondary school she chose a newer, more business-oriented school.

Initially Sara undertook unskilled work for a few years but found this work too difficult to want to continue with it. Due to her additional schooling and in accordance with family expectations that women support men's newly-established small enterprises, Sara envisaged a future working in some kind of an administration role but eventually chose another direction, qualifying as an early-childcare worker and at the same time

leaving the rural area to move to a city. Her reason for choosing a professional bachelor's programme was partly social, as she wanted to meet new people, and she believed that those who worked in the pedagogical field were nice. After a few years as a qualified early-childcare worker, she applied for a master's programme.

Sara's life extends her family's path, which in keeping with similar social positions during the last third of the 1900s ascended to lower middle class. Her move between social fields happened more directly through her master's programme where Sara re-oriented herself towards administration, possibly in the educational field.

Julie grew up in a lower-middle class family. Both her parents, in working as a teacher and a social worker, contribute to the welfare state and thereby play a role in helping to reproduce the status quo. Throughout their working lives the parents often changed jobs, as they found it was extremely important that they felt good and that they generally had meaningful working lives. However, they also worked under the State's extensive and increasingly controlling regimes (Frostenson 2015), something that they found increasingly challenging. That life should be both fun and meaningful was extremely important in Julie's family.

The Danish tradition of liberal education means that young people are customarily encouraged to investigate life's various possibilities before pursuing higher education: trying various types of jobs, travelling, attending a folk high-school course, and so on. However, this expectation is being eroded as political emphasis is economically motivated and students increasingly pushed to complete their education in order to become full taxpayers for as long as possible. Therefore, upon finishing upper secondary school Julie felt pressured to start her higher education quickly and randomly chose a university course that she did not start. She was uncertain how to choose the 'absolutely right thing' and feared committing to something that might turn out to be a wrong choice. Because the professional bachelor programme as social educator offered the opportunity to continue to an academic master's programme, she later chose to start this programme of study and thought that a master's degree, in addition to a professional bachelor BA degree, might be 'as good as' a full academic master's degree.

Julie's life path is a continuation of her family's and she does not immediately move between social fields. However, with a master's degree she will have the opportunity to occupy a better position in the social space, but she also says that she does not really have any idea of what work she wants to do. Like her parents, she is preoccupied with the idea that the things she does should be interesting, but apart from this, she likes the practical aspects of being a social educator. Julie does not reflect on economic matters and it is possible that this is due to her parents being employed in the public sector. As this has increased exponentially over the past forty years the family had had no reason to fear unemployment or hardship.

Maja's family broke up when she was a child. Her father and his side of the family had their roots in traditional agricultural society and were highly religious: contentment and modesty were valued virtues and education unwelcome. On her mother's side, the family were financially ambitious, prioritising having a good job. To have a university degree was a means to that end. After her parents divorced, Maja lived with her mother, but she left home early (at 15) and tried to provide for herself while attending upper secondary school. However, she left education without a degree, the following years were turbulent with lots of ideas and temporary jobs, until she started studying to be a social educator.

Maja chose the social educator programme as she could enrol without returning to upper secondary school. During her studies she felt that she differed from most of her fellow students whom she saw as not serious and as 'social losers'. In parallel with her studies she worked in a day care institution and found that the profession of social educator had many interesting aspects. She started questioning what she saw as the profession's poor image, and at the same time the participated in various developmental projects. Maja worked as a social educator for five years before pursuing an academic master's programme. Initially, she found her studies hard, and she missed her colleagues.

Maja's life path has its roots in two different positions and hence between two social fields between which she wavers: no education and self-reliance, or higher education and higher status. Although she oriented herself more towards the latter position, she chose a shorter higher education programme and expresses no interest in high status jobs, either.

Lea's childhood took place in a politically confident collective, situated in a wealthy area. Her parents lived there for several years before they moved to an ordinary one-family house. Both parents were academics who had a lot of books, and political discussions were a daily feature in her childhood home. During primary and lower secondary school Lea felt pressure from her parents to pursue a tertiary education, and they 'definitely expected' her to attend a university.

All Lea's friends undertook long academic university programmes, but Lea chose the shorter professional bachelor's programme for social educators. Looking back, she reflects on her childhood in the collective and the values she learned there. Lea found that the study modules were easy to complete, and she regarded being a social educator as something to fall back on. Throughout her studies she believed that after attaining her bachelor's degree she would pursue an academic master's programme, motivated to gain more knowledge rather than to qualify for a specific job market.

Lea's life path started in the upper middle class, but as a social educator she positioned herself lower, socially. However, Lea's view of education is a liberal one, echoing

the familial social habitus. It might – or might not – bring financial gain. That is not too important.

Underpinning narratives

Continuing with a Bourdieusian perspective, I will consider the narratives on which the four students draw as related to the social positions they occupy, believing that their narratives will situate them on a path that starts with their upbringing and expectations for their futures which in turn are moulded by their social position (Bourdieu & Wacquant 1992). Following an academic programme sets students apart from society. As they share a common aim they are often regarded as a homogeneous group by the outside world although their social conditions actually differ, as their individual narratives demonstrate.

Sara's narrative revolves around earning an income, being independent and being able to support herself. For her this is important: she fears that if she fails to take control others will make decisions on her behalf, and she is concerned that earning a salary may require compliance. She describes employment in a low-status job as being a 'wage slave' and rejects such a future, prioritising financial security in a way that is especially prevalent among the lower middle classes (Bourdieu 1986). In a similar vein, Sara believes that the work one pursues, even a master's programme, must 'be useful'. That she orients herself according to norms and values which she is familiar with from her upbringing (also see Becher & Trowler 2001) is bolstered by her lack of familiarity with the academic world. Her plan for a future in administrative work in the educational sector probably stems from her upbringing. From her childhood and in her work as a social educator she knows what this kind of work involves but thinks that as an academic she will be able to earn a higher salary which makes this even better.

Julie expresses and carries forward her parents' narrative about how to understand the relationship between work and existence: what we concern ourselves with should be fun and it should make sense. Julie's elaboration on this in her own story reveals that the things she engages with should be intrinsically exciting, too. In this way, her narrative addresses the need for self-reflexivity in late modern society (Giddens 1991). However, such a requirement is ambiguous and vague, and for Julie this results in a continuous search to determine the best option. Julie expresses uncertainty about choices on several levels. With regard to her studies, she says that she finds theory exciting, but at the same time she finds it difficult to connect theory to practice. When insisting on functionality in practice she refers to her professional background and distances herself from the academic world and academic knowledge, too. As a result, Julie prefers assignments that allow her to choose what to do and from what perspective, thereby

managing to avoid what she finds difficult, tedious or unpleasant. To decide which are the right choices for her, she listens to her feelings.

In **Maja**'s story we find a narrative about acting rationally. To her, this is important but she does not look beyond her own impressions and experiences when making decisions. She seeks the fastest track to the goal she sets herself. For example, her goal is success and she believes that equates with earning an academic master's degree. Her narrative also reveals doubts about her ability to reason, she merely speculates whether or not something will lead to success. For instance, uncertain about selecting the 'right' study modules during her programme she wonders what the world beyond the university will value most, deciding to take modules she finds difficult, such as statistics to demonstrate that she is competent and not someone who only takes the easy option. She admits that she has no idea whether or not this a good strategy and has made no effort to find out in advance. She acts independently, seeking advice from neither side of the family – by doing so, she avoids hurting either side.

Lea's story mirrors a narrative related to her parents' attitude to education as essential and something to take for granted. However, when she was very young she was unable to live up to parental expectations, so this narrative also leaves Lea uncertain. She is unsure about her choice of studies, and unclear about the financial position that the 'right' education would lead to. Lea ascribes her selection of a professional bachelor's degree programme in social education to her childhood in the collective: this made her aware of the importance of good social relations. When she made her choice she found this the most attractive option, but given her educational status it was also a necessary step to higher education in general. Lea did not reject the idea of an academic degree; she chose the feasible option. Her decision to study for an academic master's is motivated by the prospect of a better job, better earnings and the opportunity to invest in herself. For Lea self-fulfilment and autonomy are important. She puts her own wishes first whilst distancing herself from professions that are subject to increasing documentation. In this way she remains in her social field.

Adult education as a rite of passage?

Within the students' narratives, I do not find (nor expect to find) expressive and symbol-laden rites, as in traditional rites of passage. Instead, a sense of having transformed from youth to adult which, on looking back, may be understood as a transition. In the literature, the rites of passage originally centred on separation from the family and one's familiar culture (Gennep 1960; Turner 1967), but recent research extends the term to cover the transition from home and family to university life with other students in a youth culture. Here, we will not find a simple thread that runs throughout

the narratives but more complex and entangled beliefs through which the agent tries to find his or her position in society. Social forces also affect the students' reasoning: in a society that is simultaneously dominated by modernity (where rationality, belief in knowledge and prosperity rule (Giddens 1991; Lyotard 1986)) and late modernity (where reflexivity and identity formation are main concerns), agents will naturally relate to both discourses. 'However, research suggests that although in the Late Modern era the individual is in many ways unrestricted, compared to individuals in earlier times when social reproduction was the rule rather than the exception, society's general structures continue to be reproduced.

To an outsider, **Sara** appears to find her adult identity early as she went immediately into unskilled work after completing upper secondary school. However, she rejected this lifestyle and actually her rite of passage was lengthy. Her initial decision to work 'outside' the home was socially acceptable in her rural setting as women were no longer needed to work on the farms and instead contributed to the family economy by earning a salary, often as day care worker, nurse or shopkeeper. Therefore, undergoing training to work with young children was a perfectly acceptable choice. Her rite of passage began when she moved to a city and had to learn ways of coping in an urban setting. Starting a professional bachelor's programme to become a social educator, and orienting herself to a future career in the welfare state were all culturally unfamiliar choices with respect to her childhood and youth.

While working as a social educator, Sara became interested in a newly-established field in the area of education: administration and management. Until recently such work was of minor significance, a job done by a part-time clerk. However, with increasing state bureaucracy this work has been professionalised to employ academics and other specialists, attracting newcomers into the field (Muel-Dreyfus 1983). It seems likely that Sara will be able to find a habitat for her habitus here (Bourdieu 2000), whilst meeting the familial cultural expectation of earning an acceptable salary. Achieving a suitable administrative job may mark the end of her rite of passage.

Julie's rite of passage differs from Sara's as her choices do not involve a break with the culture in which she was raised. Her first encounter with higher education was akin to that of her parents' so studying to be a social educator was not at all difficult. Like her family, she allows her emotions to influence her choices. However, like many of the younger generation her reasoning is also influenced by the discourse of late modernity: she wants her work to be fun and meaningful but also to develop her as a human being. Julie has confidence in her ongoing personal judgements about what to do and what to aim for. However, she is not altogether convinced that what the university offers will be of any use to her, so she has reservations about the academic practice of acquiring

knowledge for its own sake. For Julie, the importance of investing time and effort to master a way of thinking or working (Bourdieu 1986) is culturally alien.

Julie pays attention to society's expectations for the younger generation but does not question whether these are reasonable. She eagerly pursues a university degree and blends into the group of non-traditional students. However, Julie is afraid of being a failure, and to avoid this, she considers her professional bachelor's degree her security net. In this way, she acts rationally within her existing social position.

In one sense, the rite of passage that Julie underwent was traditional, as she entered the same culture in which she was bought up. If she chooses to enter the academic job market, she may, like Sara, aspire to educational administration.

Maja's rites of passage start early, as she left home at the age of 15 while still attending upper secondary school. Evidence suggests that when we look back at our life, we tend to reconstruct its events in a rational form, mainly paying attention to our mastery of the situations (Bourdieu 1987). Maja states that she worked to support herself, presumably finding State benefits insufficient, however, the interview leaves it unclear whether her departure was from choice. Maja actually left school without sitting the final exam and as a consequence subjected herself to a long and difficult rite of passage as the lack of a formal diploma seriously restricted her opportunities. Even to access higher education on the programme for social educators which has less strict entry requirements than other programmes at the same level, Maja had to re-enter upper secondary to get the necessary threshold qualifications. However, Maja had learned the value of formal qualifications, and in this she was ahead of her fellow students. Unthinkingly accepting contemporary political and business discourses she chose to study modules that she thought would best ensure her success in the labour market.

From a young age Maja has been self-motivated, not daunted by new possibilities. When she had to she conformed to the norms of the educational system aware of social discourses defining how students should behave, but generally she appreciated vague boundaries, accustomed to her parents' different lifestyles each with specific norms. She neither questions these borders nor tests their strength but acts within them.

Maja's rite of passage, like Sara's, is long. She has no intention of reverting to either of her parents' cultures, but, like Julie, turns to a newly established job market and determines to carve new paths within this field. Seeking recognition for the social educators' professional knowledge she uses the tools available to her, currently to achieve an academic master's degree.

Lea's rite of passage starts – and may end – in academic culture. However, the transition is neither linear nor progressive but a detour from the direct route. Insecurity and the fear of choosing make Lea turn to a professional bachelor's programme, as she is confident in the possibility of continuing with the academic master's programme

immediately after graduating as a social educator. She argues that by so doing she postpones her final decision, as she could leave the educational ladder at that point. She does not simply reproduce her parents' educational and career paths but decides what best suits her own needs.

Lea exemplifies late modern thinking with regard to reflection and identity formation as she considers her feelings and the opportunities society offers, finding an approach which enables her to cope with the process of becoming an adult and finding a profession, confident that there is no need to hurry as opportunities will not diminish. In doing this, she is also in line with contemporary changes to the social hierarchy around the increasing importance of professional practice. Today, institutions that previously trained their own practitioners increasingly rely on more academic input from university-trained researchers. There remains a degree of hierarchy, but practical professional knowledge is no longer seen as putting theory into practice or subordinate to academic knowledge but as a form of knowledge in its own right.

Lea acts rationally, arguing that this way is her way. Even though all her friends selected long, academic university degrees, Lea chose not to. Today's more open educational system allows her to design her higher education as she chooses, and knowing the system and being able to act within its boundaries she is able to adjust slowly to new practices. However, she may be mistaken: her route will take the same time as a full university master's degree, but she will experience academia for a shorter period so she may struggle to sufficiently hone her skills in academic reasoning.

In some ways Lea's rite of passage is straightforward, as it permits a return to the social sphere in which she was brought up. However, the route she favours is unusual and can be seen to challenge traditional ideas of social reproduction, maybe anticipating a time when formal examinations lose importance and instead individuals must prove the value of their knowledge in a competitive market.

Conclusion

My aim in this article was to inquire into how adult students understand the pursuit of a second degree and move from a professional to an academic programme of study. From a sociological perspective, I argued that the choices the adult students made, the meaning they ascribed to their studies and their social positionings (prises de position) were moulded by their family culture, the nature of the contemporary labour market and the mood of the times; late modernity being a time of greater reflection enabling choices that allow individuals to shape their own identities. I analysed the narratives behind the students' stories, and suggested that the concept of the rite of passage could shed light on the meaning of adult education for these students.

The stories of these four adult students reveal how rites of passage – from child/youth to adult – differ according to social position and orientations towards the past and future even when the social hierarchy, social norms and labour market are common to all. They also show the degree to which individuals involved are able to navigate this important transition, partly answering my question whether the rite of passage is a useful concept for understanding how education affects adults' lives? Without a doubt the students face a transition during their master's programmes but it is not merely a simple shift from youth to adult. The re-alignment they confront is much greater and their understanding of the transition is challenged by them already being adult.

I suggested that part of the transition dealt with moving from one social position to another and this certainly seems to be the case for two of the four students (Sara, Maja), but not for the others (Julie, Lea) who will probably remain in their familiar social group. It is clear that the narratives on which the students draw have a great impact on how they understand this possible social transition: two of the students (Julie, Lea) seem to be aware of society's expectations for them as young people, and they do their best to live up to these. Yet, in the future they may learn that the requirements of a knowledge society and compliance with set rules are irreconcilable. On qualifying, the students will encounter a changing labour market, and may benefit from this, finding that new administrative jobs require both professional knowledge and a level of academic skill but one less honed than that required for traditional academic work.

I believe that the concept of rites of passage provides a useful analytic tool that can be employed at multiple levels: with regard to family, styles of upbringing, family-school relationships, choices of studies and subsequent career, and relationships with the academic world. All these factors are complex, multi-faceted and interrelated, so for analytical purposes, rites de passage may help us to more clearly understand the ramifications of being an adult student.

References

Bathmaker A.M. & Thomas W. (2009), *Positioning themselves: an exploration of the nature and meaning of transitions in the context of dual sector FE/HE institutions in England*, „Journal of Further and Higher Education", Vol. 33 (2), pp. 119-130.

Bayer M. & Brinkkjær U. (2005), *Professional learning in practice: newly qualified teachers' and educators' encounter with practice*, Danish University of Education, Copenhagen.

Becher T. & Trowler P.R. (2001), *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines*, The Society for Research into Higher Education, Buckingham.

Berger P.L. (1963), *Invitation to sociology: a humanistic perspective*, Penguin Books, Harmondsworth.

Bourdieu P. (1986), *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, Routledge, Harmondsworth.

Bourdieu P. (2000), *Pascalian meditations*, Polity Press, Oxford.
Bourdieu P. & Passeron, J.-C. (1990), *Reproduction in education, society and culture* (New ed. / preface to the 1990 edition, Pierre Bourdieu (ed.), Sage, London.
Bourdieu P., Passeron J.-C. & Saint Martin M. (1994), *Academic discourse linguistic misunderstanding and professorial power*, Polity Press, Oxford.
Bourdieu P. & Wacquant L. (1992), *An invitation to reflexive sociology*, University of Chicago Press, Chicago.
Bourdon M. (2014), *Lifelong Learning from the '70s to Erasmus for All: A Rising Concept*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences", Vol. 116, pp. 3005-3009.
Broady D. (1998), *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, in: *Pædagogik – en grundbog til et fag,* Bjerg J. (ed.), Hans Reitzels Forlag, København, pp. 415-452.
Callewaert S. (1999), *Towards a general theory of professional knowledge and action*, "Nordisk Pedagogik", Vol. 19 (4), pp. 209-222.
Cantwell R., Archer J. & Bourke S. (2001), *A Comparison of the Academic Experiences and Achievement of University Students Entering by Traditional and Non-traditional Means.* "*Assessment & Evaluation in Higher Education*", Vol. 26 (3), pp. 221-234. doi: 10.1080/02602930120052387.
Clegg S. (2009), *Forms of knowing and academic development practice*, "Studies in Higher Education", Vol. 34 (4), pp. 403-416.
Crossan B., Field J., Gallacher J. & Merrill B. (2013), *Careers and the Construction of Learning Identities in Learning Understanding Participation for Non-traditional Adult Learners: careers and the construction learning of identities learning*, "British Journal of Sociology of Education", Vol. 24 (1), pp. 55-67.
Danish Ministry of Higher Education and Science. (2018), *Adult education and continuing training*, ufm.dk/en/education/the-danish-education-system/adult-education-and-continuing-training.
Davis-Floyd R.E. (1992), *Birth as an American rite of passage*, University of California Press, Berkley.
Durkheim É. (1956), *Education and sociology*, The Free Press, New York.
European Ministers of Education (1999), *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_1999_Bologna-Declaration.pdf. 10.05.2019.
Eyal G., Szelényi I. & Townsley E.R. (1998), *Making capitalism without capitalists: class formation and elite struggles in post-communist Central Europe*, Verso, London.
Field J. (2012), *Transitions in lifelong learning: public issues, private troubles, liminal identities*, "Studies for the Learning Society", Vol. 2 (2), pp. 4-11.
Frostenson M. (2015), *Three forms of professional autonomy: de-professionalisation of teachers in a new light*, "Nordic Journal of Studies in Educational Policy", Vol. 1 (2), p. 20-29.
Gennep A. (1960), *The rites of passage*, The University of Chicago Press, Chicago.
Giddens A. (1991), *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*, Calif: Stanford University Press, Stanford.
Goodson I.F. & Sikes P. (2001), *Life history research in educational settings. Learning from lives*, Open University, Oxford.
Harrits G.S. & Pedersen H.H. (2018), *Class categories and the subjective dimension of class: the case of Denmark*, "The British Journal of Sociology", Vol. 69 (1), pp. 67-98.
Højskolerne (2018), *Danish Folk High School*, www.danishfolkhighschools.com,10.05.2019.
IllerisK. (2003), *Adult education as experienced by the learners*, "International Journal of Lifelong Education", Vol. 22 (1), pp. 13-23.
Jiowda R. (2017), *Når pædagoguddannelsen ikke er nok*, Aarhus University, København.

Johansen J.D. (2008), *Hver fjerde studerende fravælger jobbet*, "Børn&unge", Vol. 39 (25), pp. 4-7.
Knowles J.G. (1992), *Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies*. in *Studying Teachers' Lives*, I.F. Goodson (ed.), Teachers College, Columbia University, London.
Kvale S. & Brinkmann S. (2009), *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*, Sage Publications, Los Angeles.
Lyotard J.-F. (1986), *The postmodern condition: a report on knowledge*, Manchester University Press, Manchester.
Merten D.E. (2005), *Transitions and "Trouble": Rites of Passage for Suburban Girls*, "Anthropology & Education Quarterly", Vol. 36 (2), pp. 132-148.
Mishler E.G. (1991), *Research interviewing: context and narrative*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
Mishler E.G. (1999), *Storylines: craftartists' narratives of identity*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
Muel-Dreyfus F. (1983), *Le metier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateursspécialisés de 1968*, Les ditions de Minuit, Paris.
Palmer M., O'Kane P. & Owens M. (2009), *Betwixt spaces: student accounts of turning point experiences in the first-year transition*, "Studies in Higher Education", Vol. 34 (1), pp. 37-54.
Rankin J. (2002), *What is Narrative? Ricoeur, Bakhtin, and Process Approaches*, "Concrescence", Vol. 3, pp. 1-12.
Riessman C.K. (2008), *Narrative methods for the human sciences*, Sage Publications, Thousand Oaks.
Somers M.R. (1994), *The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach*, "Theory and Society", Vol. 23 (5), pp. 605-649.
John G.St. (2008), *Victor Turner and contemporary cultural performance*, Berghahn Books, New York.
Sulik G. & Keys J. (2013), *Many Students Really Do Not Yet Know How to Behave!*, "Teaching Sociology", Vol. 42 (2), pp. 151-160.
Turner V.W. (1967), *The forest of symbols: aspects of Ndembu ritual*, Cornell University Press, Ithaca, New York.
Usher R., Bryant I. & Johnston R. (1997), *Adult education and the postmodern challenge: learning beyond the limits*, Routledge, London.
Weber K. (2004), *Videnskab eller hverdagsbevidsthed – et kritisk blik på profesionernes (selv) forståelse*, in: *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*, K. Hjort (ed.), Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur, Frederiksberg, pp. 211-233.
Williams J. (2013), *Consuming higher education, why learning can't be bought*, Bloomsbury Publishing Plc, London.
Zhang J. (2012), *Recovering Meanings Lost in Interpretations of "Les Rites de Passage"*, "Western Folklore", Vol. 71 (2), pp. 119-147.

LOOKING BACK – ADULT EDUCATION AS A RITE OF PASSAGE?

SUMMARY: In the Danish educational system, it is possible to enter an academic master's programme on the basis of a professional bachelor's degree combined with some years in the job market, for example as a social educator. These adult students share lectures with the younger university students but are challenged on several levels.

The aim of the article is to understand how adult students approach the pursuit of a second degree, using a sociological perspective. Based on biographic interviews with mature students at the Danish School of Education, an analysis of their backgrounds, the paths their lives' follow, and the

narratives on which they draw, it is shown how their endeavours can be construed as a rite of passage. It demonstrates how the individual students' life courses include factors that influence not only the content of their studies, but also their life expectations.
KEYWORDS: adult education, professional bachelor, life paths, rite of passage, narratives, Bourdieu.

SPOGLĄDAJĄC W PRZESZŁOŚĆ – EDUKACJA DOROSŁYCH JAKO RYTUAŁ PRZEJŚCIA?

STRESZCZENIE: W duńskim systemie edukacji możliwe jest podjęcie studiów magisterskich na podstawie licencjatu i kilkuletniego doświadczenia zawodowego np. edukatora społecznego. Dorośli studenci uczestniczą w wykładach razem z młodszymi, jednakże na wielu płaszczyznach mogą napotkać wyzwania.

Celem niniejszego artykułu jest zrozumienie z perspektywy socjologicznej podejścia dorosłych osób do edukacji na studiach magisterskich. Wywiady biograficzne z dojrzałymi studentami Duńskiej Szkoły Edukacji, analizy uprzednich doświadczeń tych osób, ich dróg życiowych oraz historii, do których się odwołują, pozwoliły zinterpretować ich działania jako rytuał przejścia. Autorka pokazuje też, jak drogi życiowe poszczególnych studentów wpływają nie tylko na treść ich studiów, ale także na życiowe oczekiwania.
SŁOWA KLUCZOWE: edukacja dorosłych, licencjat, droga życiowa, rytuał przejścia, narracje, Bourdieu.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.16

Samantha Broadhead*

HORIZONTAL DISCOURSES IN ADULT ART AND DESIGN EDUCATION

Introduction

This article draws upon research from a longitudinal study (2011-2014) that sought to capture the experiences of adult students as they studied their art and design undergraduate degrees in the United Kingdom (UK). The project entailed the participants meeting with the researcher twice a year for the duration of their higher education degrees. The methodological approach was based on narrative inquiry. The students were asked to tell their stories about their educational experiences rather than respond to prescribed interview questions (Clandinin and Connelly 2004; Butler-Kisber 2010).

In the UK, the majority of art and design students in higher education have previously studied 'A' Levels and many have undertaken a foundation course, which prepares them for a specialist subject area in the arts (Hudson 2009). These students tend to have come from a school or college and be 18 to 19 years old. The participants of this particular study were different, they were in their 40s and 50s, and did not have the typical qualifications required to study a degree in art and design. Instead, they had previously undertaken an Access course, which was designed to enable adult or mature students to learn the skills and knowledge that would allow them to progress onto an undergraduate degree (Parry 1996; Wakeford 1993; Broadhead and Gregson 2018). Part of the learning was evidenced in a portfolio of art and design work, which the students would show at an admissions interview (Bhagat and O'Neill 2011).

Due to the entry qualifications to higher education held by these students they were perceived by their higher education institutions as being 'non-traditional' (Hudson 2009; Penketh and Goddard 2008; Burke 2002). This group of students came into education with a variety of social, ethnic and cultural backgrounds and brought with them the benefits of diverse life experiences (Broadhead 2014; Busher et al. 2012).

This study was important because less mature students were studying in higher education; this was deemed to be because of the introduction of high course fees (Independent Commission on Fees 2013). Thus, mature or 'non-traditional' students

* **Samantha Broadhead**, PhD – Leeds Arts University, United Kingdom; e-mail: sam.broadhead@leeds-art.ac.uk; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9469-1233.

were often studying in cohorts where the vast majority of learners were of a younger age range. The impact of this on the experiences of mature students needed to be examined.

The participants' narratives were analysed for critical incidents where various conversations were recounted between students and potentially between staff and the students. These incidents were considered in the light of the work Basil Bernstein (1924-2000) had done on horizontal and vertical discourses within education.

Bernstein's (1999) theory conceptualises horizontal discourse as that which is concerned with the everyday or common sense knowledge, it tends to be an oral, local, context dependent and specific, tacit and multi-layered discourse. It is realised through the day-to-day contact between people in families, in communities, in social groups, in work places or in educational groups.

When Bernstein (1999) refers to vertical discourse, it concerns school or official knowledge, which is realised through the form of a series of specialised languages with specialised modes of questioning and specialised criteria of production and circulation of texts.

Morais and Neves (2016, p. 3) have written that, "In the context of higher education, the distinction between the horizontal and vertical discourses corresponds to the distinction that is usually made between non-academic and academic knowledge, between local and official knowledge…"

This article explores the relationship horizontal discourse has in relation to learning within the art and design studio. As horizontal discourse is distributed orally, stories about conversations that occurred in the studio were considered.

It is proposed that horizontal discourse (created through the informal conversations people share on a day-to-day basis) occurs in the art and design learning space (studio). As a practitioner, I have observed this happening. It is possible to speculate that being included in horizontal discourse has the potential to give students access to the collective knowledge of the studio group. However, it is also possible that some kinds of horizontal discourse could exclude some people, positioning them as outside the studio group and therefore not having easy access to its knowledge. It is acknowledged that non-traditional students may feel excluded from some aspects of their education for many social, systemic, economic cultural and political reasons (Reay 2002; Hudson 2009; Byrom 2010). These socio-cultural and systemic processes regulate the form and content of horizontal discourse.

The findings suggest that it is important for art educators to be aware of how people are talking to one another in the studio space. Horizontal discourse may appear to be less significant than vertical discourse (the specialist knowledge realised through specialised dialogue and texts) regarding the subject under study. However, this article argues that it is very important and can facilitate inclusive learning. It is proposed that curricula

should include time and space where horizontal discourse can be facilitated between students and between teachers and students, this will be considered in the conclusion.

Theoretical framework

The dominant pedagogy used to teach art and design students is referred to by educators as 'studio practice'. This is where students are given individual workspaces within an open plan studio. The students work in their space to develop ideas and experiment with materials (Sullivan 2006; Broadhead 2015). As students are physically close to one another, even though they have specific work areas, there are opportunities to talk about their work and other issues related to their creative practices. There may be areas in the studio that are more conducive to social interaction such as centralised seating areas or shared notice boards. The studio also acts as a social space where students and staff can interact on a daily basis. There are some art and design programmes that incorporate collaborative projects into their curricula, this would encourage different kinds of discourse. However, the model under consideration here considers how students use the space in developing their own studio practice. It also considers the horizontal discourse that is constructed within that particular learning space.

It is proposed that there are at least two kinds of discourse that can occur within this space, which may at times overlap with each other. Firstly, there is a form of discourse that is very specific to the particular context of the studio and the particular cohort of students. It is informal and is linked to everyday encounters within that space (horizontal discourse). This kind of discourse is not easily understood by 'outsiders' as it is in part constructed by a group of people at a particular time and place. The consequence of this discourse is to bind people together and to construct a group identity.

Secondly, there is a more formal, abstract form of dialogue related to the specialist language of art and design (vertical discourse). This form of discourse would be understood by other artists or designers across the discipline and in other institutions. It signifies that those engaged in the vertical discourse of art and design have specialist knowledge, which is transferable to other appropriate contexts. Students may be evaluated on how well they are able to talk about their work using the appropriate specialist language.

Bernstein's (1999) theories about horizontal and vertical discourses are a useful means of understanding the kinds of discourse which occur in art and design education (Gamble 2004). His theories, alongside other research into the experiences of 'non-traditional' students, aims to illuminate those mechanisms, which include some students and exclude others at different moments of time.

There are many possible reasons students are sometimes positioned as outsiders in relation to their cohort within higher education. Research regarding non-traditional students, indicates that higher education is experienced in different ways than by standard, 18 year-old entrants (Macdonald and Stratta 1998; Pascall and Cox 1993). It is perceived by mature students initially, as a struggle for personal, academic, financial and emotional survival (Bowl 2001). The literature sometimes focuses on the barriers certain social groups face when making the transition to higher education (Fragoso et al. 2013; Hussey and Smith 2010). Often the work of Pierre Bourdieu is used to explain these barriers; that some students do not have the cultural capital that is valued in universities(Duckworth 2014; Byrom 2010; Hudson 2009). Bernstein's work considers the processes that happen in relation to pedagogy, which continue to reproduce social inequalities and educational disadvantage for some social groups. Those students who are made to feel that they are not part of the learning group can possibly be disadvantaged in their education because they do not have the same access to the group's shared knowledge.

Bernstein (in Sadovnik 2001) describes the ways groups of students are formed as 'horizontal or social solidarities'. This refers to those solidarities constructed by educational institutions through mythical discourses about cohorts of students having similar characteristics (for example, age, life stage, subject interest, aptitude, gender). This functions as a way of disguising any social inequalities between groups that impede some students from achieving their educational potential. One way of constructing a horizontal or group solidarity is though horizontal discourse where people are positioned as belonging or as outsiders. So within this study, people were sometimes made to feel excluded because they were a lot older than the other students in the group.

Bernstein (1999) described how horizontal discourse functioned to distribute knowledge selectively through the day-to-day contact in families, communities and in particular student cohorts. Horizontal discourse is, "oral, local, context dependant and specific, tacit, multi-layered and contradictory across but not within contexts," (Bernstein 1999, p. 159). It is organised according to the sites where it is realised (for example, at home, at work or in the art and design studio). Shared informal discourses situated within a particular context can construct a particular group identity:

> The structuring of social relationships generates the forms of discourse but the discourse in turn is structuring a form of consciousness, its contextual mode of orientation and realisation, and motivates modes of social solidarity (Bernstein 1999, p. 160).

A vertical discourse by contrast is a,

> …coherent, explicit and systematically principled structure, hierarchically organised, as in the sciences or takes its form from specialised languages with specialised modes of interrogation

and specialised criteria for the production and circulation of texts, as in the social sciences and humanities (Bernstein 1999, p. 159).

It is through horizontal discourse that students ultimately gain access to the vertical discourse of their subject area and its related specialist knowledge. This is because the distributive rules of horizontal discourse "structure and specialise social relations, practices and their contexts," (Bernstein 1999, p. 159). The day-to-day talk between students and tutors can construct and maintain power relationships between groups leading to differing access to knowledge. Both vertical and horizontal discourses were likely to set up positions of defence and challenge. If people are isolated and excluded within their working or learning space, they cannot take part in exchanges of shared strategies, procedures and knowledge (Bernstein 1999). In other words, students who are marginalised find it more difficult to draw upon the reservoir of strategies for success available within their learning communities (Bernstein 1999).

Horizontal discourse, although localised and informal, affects those students 'who do not fit in' or those whose identities challenge the mythical group solidarities. This is because they cannot easily access the group's knowledge in order to develop their own individual repertoire of skills and knowledge that allows them to flourish. Baumeister and Leary (1995) argue that students who work alone are disadvantaged academically when compared with those who work as part of a group. A sense of belonging to a cohort not only enhances the social experience but also plays a role in achievement (Morieson et al. 2013). Many art and design practices are based on learning from and with others, this may entail collaborative projects, but not necessarily so. An education based only on individualism and competitiveness would not reflect the wider art and design field.

The kinds of discourse that occur within particular sites, the studio for example, are constructed through various social relationships (between educators and students or between students and students or between educators and managers). Thus, certain kinds of discourse are encouraged and others may be discouraged through social interaction. Discourse, in turn, structures and forms a subject's consciousness, constructing and enabling (or repressing) different dispositions or ways of being and motivating particular modes of social solidarity. Thus, social relationships can be reproduced within educational contexts where people are 'kept in their place' (Duckworth 2014).

Method

Narrative inquiry is a methodological approach, which starts from the premise that everyone can understand their lives and those of other people through stories. Narrative inquiry could be seen as partly deriving from ideas of reflection and reflexion when

telling one's story. When considering the context of the post-traditional order of late-modern societies, "the self becomes a reflexive project" (Giddens 1991, p. 32). Self--identity can no longer be seen as something that is given but rather as something "that has to be routinely created and sustained in the reflexive activities of the individual" (Giddens 1991, p. 52). Narrative is a means of re-creating the self through telling and re-telling one's life story. Giddens (1991, p. 33) argues that, "the altered self has to be explored and constructed as part of a reflexive process of connecting personal and social change." This can be seen as a means of dealing with life's uncertainties and anxieties over social change and fragmentation.

Giddens's views ,"have contributed to the idea that late-modern societies require a new kind of lifelong learning that is concerned with the ongoing reflexive construction of the self in response to ongoing uncertainty and risk" (Zhao and Biesta 2008, p. 558). Despite Giddens's, use of the phrase 'life politics' his particular understanding of the self has been contested within the context of lifelong learning. Zhao and Biesta (2008, p. 558) have said that where there is a focus on 'self-actualisation' and 'self-realisation., "the individualistic nature of such learning processes suggests that his depiction of the reflexive project of the self is rather a-political". Giddens claims that the individual's first responsibility is to themselves (Giddens 1991). This runs contrary to Ricoeur's (1994) assertion that to be an individual one must also be in a relationship with another. In Ricoeur's (1994) writing about narrative, he does not privilege the individual, but focuses on how stories help us empathise with other people leading to actions that take into account the needs of others.

Clandinin and Connelly (2004) state that for them education is a form of experience and that narrative is the best way of representing and understanding it. They went onto argue that narrative is both the phenomenon and method of the social sciences. Narrative inquiry is a collaboration between researcher and participants over time and in social interaction with the context. In the present study, the narratives are co-constructed between the participants and researcher. The terms of narrative inquiry are based on Dewey's concept of situation, continuity and interaction. Stories are both personal and social (interaction), they capture the past, present and future (continuity) and occur within a place (situation). This means that a three dimensional narrative inquiry space is constructed (Clandinin and Connelly 2004, p. 50). This approach was appropriate when finding out about the experiences of students through three years of their course within particular institutional contexts.

It could be argued that narrative inquiry is an inherently ethical and moral activity (Clandinin and Connelly 2004; Clandinin et al. 2009; Caine et al. 2013). Reflexivity is seen as essential for both the participants learning about themselves and the researchers' project to recount ethical, authentic stories. Giddens writes: "In so far as it is dominated

by the core perspectives of modernity, the project of the self remains one of control, guided only by morality of 'authenticity'" (1991, p. 225). Giddens shows the importance of being true to one's self through reflexive thought. The notion of authenticity is an important aspect of narrative inquiry; the aim of this project is to tell authentic stories about the participants' experiences on their art and design degrees. This is ensured by engagement in reflexive practice concerning the ethics of narrative inquiry. Caine et al. (2013) argue that by entering into a narrative relationship with the participant they became the inquirer's first responsibility. Importantly, what was told by the participant should be accepted rather than the researcher taking an overly sceptical stance. Carter (2008) highlights the importance of thinking reflexively about the researcher's position when eliciting, interpreting and re-telling stories. A reflexive awareness meant that the researcher could focus on being ethically and methodologically robust.

Art and design mature students who had achieved their Access to Higher Education (HE) diplomas in 2011 (an entry requirement for mature students entering higher education) were emailed and asked if they wanted to take part in the study. They were told about the time commitment needed to participate effectively as well as the reasons why the research was important and that it would follow the ethical guidelines set out by the British Educational Research Association (2011). Nine participants gave their informed consent to be participants in the project. Of the nine, one student dropped out of her course in millinery after the first interview. Of the remaining sample, five participants had chosen to study at a College full time; these were two women and three men. Their ages ranged from late 20s to mid-50s. Three students had chosen to study at a local higher education institution (HEI); these were all women in their late 40s to early 50s. Of the participants who studied at the HEI two had decided to study part-time and one full-time.

The narratives considered in this article were from three working-class males in their late 40s and early 50s. There were two reasons these three participants had been chosen. First, the three men shared the same studio space with a larger group of much younger students; therefore, they were operating within a similar studio culture.

Second, the experiences of working-class mature men in art and design education are not often discussed because they are underrepresented in art and design higher education (Broadhead 2017). Through the intersections of age, gender and class, it could be argued that mature, working-class male students face more cultural barriers and discrimination than mature, middle-class women within the context of higher education (McGivney 1999; Burke 2006; Broadhead 2017). Thus, it is important to consider their stores in particular because they are a minority within art and design education.

Over the next three years, the researcher met with each participant six times. At each meeting, the participant was asked to tell their story about their experiences on their

art and design degrees. The researcher did not have a set of prescribed interview questions, as it was the students who decided what was important to talk about. However, the researcher did, on rare occasions, encourage the student to expand their story. The resulting conversations were recorded and transcribed. The results were a series of stories, which had been co-constructed between researcher and participant. Many if not all narratives are co-created between at least two people (the narrator and the audience) within a particular context (Carter 2008). The researcher has a privileged position within narrative inquiry in that they do not simply relay the stories of others but represent and interpret them (Crocket 2014). A commitment to academic integrity entails a responsibility in telling the participants' story whilst acknowledging the positionality of the researcher. The approach taken in this article was to acknowledge that there is no one authentic story; all stories are mediated through telling and retelling. This was achieved by reflexive practice where the researcher was mindful of their own story as an educator and researcher from a working-class background. The researcher's social identity, their experiences and their values would inevitably become part of the stories told in the project.

The transcripts were analysed for critical incidents that were then interpreted in light of Bernstein's (1999) theories about horizontal and vertical discourses that occur within and outside educational contexts. Chase (2005) identified five interconnected, analytic lenses used in narrative inquiry:

1. the narrative as a vehicle for the uniqueness of human actions
2. the narrators' voices and the verbal actions and choices made by the narrator
3. the ways in which the narrative is constrained by social circumstances
4. the narrative as socially situated, interactive performances between the researcher and the participant
5. the researcher as narrator as in autoethnographic research

In this article, the emphasis was placed on Chase's second and third lenses, on the ways in which participants told narratives that described their thoughts, feelings, and behaviour in relation to their educational experiences and on the ways in which those narratives were linked to conversations in the studio. They narratives were deconstructed in order to reveal significant moments, where conversations were about issues that were important to the participants.

Results

Joe, Simon and Bob (these were fictional names) were three mature students who were studying on an art and design undergraduate degree. They were between 40-50 years old and before they had achieved their Access course, they had not gained many aca-

demic qualifications, although Bob had been successful in being awarded a vocational qualification. During their higher education, they learned in an art and design studio. Within this studio, each person was given a space where they could perform their art practices (Broadhead 2015). Their studio was a place to work and learn in but it was also a social space where students and staff met and chatted, sometimes on a daily basis. From my observations as a practitioner in art and design education, it appears that the conversations between people within this context were relaxed and informal but sometimes they could be more formal when the conversations related to the art and design objects the students had produced.

Within the stories shared by Joe, Simon and Bob there were incidents where the researcher wondered if they had been either included or alienated from their learning group. There were also moments where through horizontal discourse they were able to access the group's reservoir of knowledge. There were also times where they appeared to be excluded from it.

At the beginning of his course, Simon shared a painful moment where he felt excluded from his group due to the comments made about his clothes.

> There was one incident where I had a summer scarf on because I don't like the sun on the back of my neck, I hate it, and there was a group of girls here huddled together and made some kind of comment about my scarf. They all started laughing. But I knew exactly what was happening. They were all huddling together to get support from one another and all it takes is one person who isn't very nice and they all run with it. They might not think it themselves but it's like a 'pack mentality'. Sometimes you see it loads of times on building sites and areas like that but I wouldn't expect to see it in a college like this! (Simon November 2011)

Simon's story is one where he is not part of the group, or the conversation, but is the subject of ridicule. It is possible that the comments functioned to bond the group of girls together but excluded Simon because he was different due to his age, gender and possibly class. Incidents like this serve to make people feel like outsiders or 'imposters'. It is unlikely that Simon would feel able to talk to this group about his work. A year later Simon described his feelings of being an outsider, as if this was something that was part of his personality. Simon goes on then to tell a story about how he usually is separate from the group. The researcher wondered if, this was a story he told himself to explain being positioned as an outsider.

> Yeah, but I've never been really involved in many things. I see people forming groups and interesting themselves. I've never had the inclination to get involved, I'd much rather stand on the sidelines and keep well out. (Simon November 2012)

Interestingly at the end of his degree, Simon discovered that at least one other student felt excluded from the group.

I was just speaking to one of the students and she said she didn't have many friends here. She only told me because we were talking about this picture. It made me realise how alienated she was but I didn't see it at the time because she's not in my age group. (Simon June 2014)

Simon was not able to easily converse with the younger students but when he did, he realised that people can feel excluded for many reasons. Simon's story showed how he was not always able to empathise with others who he perceived as being different to himself and that exclusion is not 'one-sided'. What was interesting from a pedagogical perspective was that they were discussing artwork and it was this that allowed a dialogue to begin. The formal and informal modes of discussion were fluid enough to allow different layers of discourse to flow together. It was unfortunate that this sharing and empathising between two students had happened at the end of the course.

Although Simon's example shows how horizontal discourse between students can reinforce a sense of being an outsider, there were also examples where discourse brought people together and enabled them to share knowledge about the course. For example, Bob's stories revealed many instances of shared dialogue with others in the studio.

I had this conversation with one of the younger guys and he said – Andrew it was – and really out of the mouths of babes, – he says, "Well you keep going on about that you wish you'd done that years ago. You're doing it now and really that's it, you know, time starts now." So I've got that in my head now, that's it, I'm not going to talk about all that wish I'd done it years ago, yeah. (Bob June 2012)

Bob clearly enjoyed discussions with younger members of his learning group. As a mature student Bob had voiced some regret that he had not studied art earlier on in his life. However, he was able to talk about this with another student who was able to give him some advice about living in the moment and taking advantage of the opportunities he had now rather than fixating on the past. This showed a level of trust by both Bob and the younger student. It was also significant that Bob chose to take the advice on board and did not dismiss it. Later on Bob was able to learn assessment 'tactics' from another student.

I learnt a lot from Rose, [another post-Access student], who's in my group. She showed me how to do a blog and that helps me get everything structured so I could 'tick the boxes' for the people who were marking my work. And at that point I realised that I don't think my art has changed it's the organisation of what I do and how I answered the questions that are being asked, do you know what I mean? (Bob June 2013)

Bob had struggled to write about his work for his assessment. Rose had shown him a way to organise his thoughts through using a blog. This method made Bob more confident that he was writing material that would satisfy the course's assessment criteria. Towards the end of Bob's course, he recounted an incident where he was able to help another student.

Yeah because Luke was going to throw them [sketchbooks] away, "I'm going to throw this away!" Now I'm saying to him, "Don't do that – you don't do that – save those because later on when you get to be my age you'll look back at those and say I wish I'd saved them." I'm glad I saved mine, it's the nostalgia thing plus you can see a natural progression, sketchbooks are much better than any blog. (Bob June 2014)

Bob was able to encourage a fellow student about the value of sketchbooks as a visual and authentic means to document their working processes. Bob was suggesting that they would be valuable in the future, long after the course had finished. Professional artists and designers often use sketchbooks for recording and developing their work. This resource was something that Luke would value in his future creative career.

Bob went onto reflect on the impact that learning to blog had had on his work. He saw both the positive aspects of blogging and aspects that were problematic for practical people.

But I think people like myself who struggle with writing things and when they keep blogs it's beneficial, the tick box, the tick boxes can be accessed – "Has he referenced this? Has he looked at that? Bing! Bing! Boom! Boom!" That gets me through my exam and my assessment. It gives the tutors the ability to assess that I've understood and looked at things. However, I think that if you're a real artist whose day-to-day sketchbook is really important and you can see the person, you see them in the book. In a WordPress blog, it's cold and it's dead. But yes, it gives evidence in understanding certain things but I don't think other things come across in the blogs. (Bob June 2014)

Bob was able to draw upon the reservoir of knowledge in the group which added to his own personal repertoire of skills and knowledge leading to his success in finishing the course. He was also able to contribute his own knowledge about sketchbooks based on his experience and wisdom about using a sketchbook. Another student, Joe, also described instances where horizontal discourse had supported his knowledge and understanding.

Currently we're doing a module called Personal and Professional Practice (PPP) and nobody knows what PPP is or what format the module should be submitted in. Apparently we've just been sent an email now of what we have to do but it's going to be end of the day before I get on to the computer. There's only a week or two left to bring all this together. I've taken in the lectures with the tutor regarding PPP. But I have no idea what it is so that's another frustration but then there's other students telling me what PPP apparently is. (Joe June 2012)

Although Joe was unsure about this module, it is apparent that the students were talking about it in the studio and sharing information about it. It must be remembered, that unless Joe reads the email for himself, he may get misinformation about its contents. However, he was part of the group's conversation about assessment. He was able to glean knowledge from the horizontal discussions in the studio, which will help him understand what he needed to be doing to pass this part of the course.

Without being part of the studio group, he would have been less informed about possible assessment strategies. Joe went onto say that he wished tutors would take part in horizontal discourse.

> It would be nice to have a chat [informal conversation often one-to-one] with the tutors on a daily basis, to see them coming in and just sitting down with us for an hour and seeing what's happening or just milling around and chatting to us, seeing what we're thinking, why we're thinking it … (Joe June 2012)

Joe appeared to prefer horizontal discourse as a means of learning rather than formal lectures. He also appears to want the teachers to be a part of the social group of the studio rather than being distanced from it. From the stories told by Simon, Bob and Joe it appears that horizontal discourse within the studio plays a part in the students' representation of their learning in a certain moment/situation.

The day-to-day discourse between students has the potential to create group cohesion (horizontal solidarity) where all students feel they are part of the group and have something worthwhile to contribute; this can be seen in the experiences of Bob and Joe. This means that students are more likely to have access to the specialist language associated with the subject (vertical discourse) as a safe, inclusive space has been created where vertical discourse can be practised and performed. Also through every day dialogue, a reservoir of horizontal knowledge (specialist subject knowledge) can be held within the group, for example the benefits of blogging and keeping sketchbooks. The term 'reservoir of knowledge' comes from Bernstein's (1999) theoretical writings. It reflects Bernstein's structuralism in that it conceptualises knowledge as something which is ahistorical and static and something fixed which can be contained. This understanding of knowledge is problematic because it does not explain how knowledge can change and adapt, nor how what is claimed as knowledge is socially constructed within particular contexts. Perhaps a more appropriate notion is that the group constructs and shares strategies for academic success, these can be adapted depending on the changing context of the course. Individuals tell stories about conversations with their cohort. Through these exchanges, the students can become aware of group strategies that can enhance their own repertoire of skills and understanding. The individual can then contribute their own wisdom to the group so they feel valued.

However, horizontal discourse can also exclude individuals from the social solidarity of the course. This is where talk between people can reinforce differences leading to feelings of shame and isolation. This means they have less access to the group reservoir of knowledge and skills and are disadvantaged in their learning.

Conclusion

In conclusion, it can be seen that narrative inquiry was a successful means of collecting significant incidents where dialogue between students in the studio had made an impact on them. The three dimensional narrative space described by Clandinin and Connelly (2004) was constructed by the social interaction between the researcher and the participants; the continuity was created by collecting stories over time that took place within a particular situation which was the art and design studio. Many examples of horizontal discourse were made apparent within the narrative spaces under discussion. Narrative inquiry was not as successful in representing examples of purely vertical discourse, that is, the more specialised and abstract modes of dialogue. This could be because the students chose to tell stories about conversations between other students rather than with tutors. Nor did they choose to talk about any discussions in detail that were conducted around the reviewing of their artwork as part of formative and summative assessments. These omissions suggest that horizontal discourse, even though it can be informal, is a very important part of these students' learning experiences. Joe explicitly suggested that tutors should 'chat' more often to the students in the studio, which suggests a desire for informal conversation rather than formal dialogue that references the specialist language of art and design.

It is possible that the design of the research project influenced the participant's decisions, for example, they were relying on remembered events that could account for the lack of detail. In addition, sharing stories with the researcher (a member of staff) about interactions with tutors (also staff) may have been deemed inappropriate or uncomfortable. Maybe there was less risk to future academic success when discussing conversations between students.

The students told stories about how they were able to draw upon the cohorts' strategies for success through the horizontal discourse occurring in the studio. Knowledge about sketchbooks, blogging, professional development and assessment were shared between students. Bob's story claimed that he had enhanced his own personal repertoire of skills because he could organise his work more efficiently for assessment through using the WordPress Blog. This is a positive story of academic success, he was able to succeed at something he had struggled with; Bob's story was about how he had learned something from another student. This suggests his education led to Bob achieving something. He told his story because it showed how he has overcome a difficulty and achieved some control over a situation about assessment that was difficult.

However, the experiences of Simon showed that horizontal discourse between students could also be a means of exclusion, of making someone feel they are an outsider and that they do not belong to the cohort of students. Bernstein (1999) argued that horizontal discourse structured the consciousness of the individual. This can be seen when Simon talked about himself as choosing to be on the outside, as if it was part of his own subjectivity to not be part of the group. Simon's story suggested he was an active agent, situating himself outside the group. However, was this actually a strategy for presenting himself as being in control of a situation in which he felt excluded? There were fewer incidents within Simon's stories where he drew upon the group knowledge to enhance his own educational achievements.

A more positive element of Simon's story was that formal and informal discourses in the studio were fluid and that critical discussions about the art and design work could lead to more informal talk, which in turn had the potential to create a sense of belonging to the cohort. Bernstein's theories about horizontal and vertical discourses are useful for understanding how knowledge can be unequally distributed within a group of students. However, his writing often represents discourse as a series of binary oppositions, (vertical/horizontal; formal/informal; generalised/specific). It could be argued that in practice discourses are fluid and responsive to the situations where the speakers find themselves. Thus, horizontal discourses can inform vertical discourses within the studio context.

The implication of this small study for educators in art and design is that they should not underestimate the importance of horizontal discourse in the studio as a means of students sharing local knowledge about their subject and their education. Mature students who are learning within a studio space, which is occupied mostly by younger students, are in danger of being excluded because they look, dress and act differently. Care must be taken to ensure that they feel they belong in the studio and are able to take part in day-to-day talk with other students. Bernstein's work shows us that social exclusion means that individual students can be disadvantaged in gaining the knowledge that will help them succeed in their studies. Therefore, strategies and spaces should be devised to facilitate positive and affirming horizontal discourse within the studio. This cannot be done in a didactic or controlling way. However, people can learn from example to be inclusive by being in the presence of teachers who are inclusive in their dialogue and conduct. So the suggestion given by Joe that tutors should take part in daily informal 'chats' with students could be a conducive way of bringing people together. The design of the curriculum and approaches to pedagogy could also sustain horizontal discourse. A focus on collaborative projects that are less individualistic and competitive could promote greater social interaction within the art and design studio.

References

Baumeister R., Leary M. (1995), *The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*, "Psychological Bulletin", Vol. 117 (3), pp. 497-529.

Bernstein B. (1999), *Vertical and horizontal discourse: an essay*, "British Journal of Sociology of Education", Vol. 20 (2), pp. 157-173.

Bhagat D., O'Neill P. (eds.) (2011), *Inclusive practices, inclusive pedagogies: Learning from widening participation research in art and design higher education*, CPI group Ltd, Croydon.

Bowl M. (2001), *Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education*', "Research Papers in Education", Vol. 16 (2), pp. 141-160.

British Educational Research Association (2011), *Ethical Guidelines for Educational Research*, http://content.yudu.com/Library/A2xnp5/Bera/resources/index.htm?referrerUrl=http://free.yudu.com/item/details/2023387/Bera, 23.09.2015.

Broadhead S. (2014), *Inclusion, democracy and the pedagogised other in art and design higher education*, "Enhancing Learning in the Social Sciences", Vol. 6 (1), pp. 42-55.

Broadhead S. (2015), *Inclusion in the art and design curriculum: revisiting Bernstein and 'class' issues*, in: *Towards an Inclusive Arts Education*, K. Hatton (ed), Trentham Books, London, pp. 138-152.

Broadhead S. (2017), *All I want to do is make things: class, men and art and design higher education*, "Journal of Widening Participation and Lifelong Learning", Vol. 19 (2), pp. 47-62.

Broadhead S., Gregson M. (2018), *Practical wisdom and democratic education: phronesis, art and non-traditional students*, Palgrave MacMillan, Cham.

Burke P.J. (2002), *Accessing education: Effectively widening participation*, Trentham, Stoke on Trent.

Burke P.J. (2006), *Men accessing education: gendered aspirations*, "British Educational Research Journal", Vol. 32 (5), pp. 719-733.

Busher H., James N., Suttill B. (2012), *Opening doors to higher education: Access students' learning transitions*, "University of Leicester", http://www.academia.edu/451300/, 27.08.2013.

Butler-Kisber L. (2010), *Qualitative inquiry: thematic, narrative and arts-informed perspectives*, Sage, London.

Byrom T. (2010), T*he dream of social flying: widening participation in higher education*, LAP Lambert Academic Publishers, Saarbrücken.

Caine V., Estefan A., Clandinin D.J. (2013), *A return to methodological commitment: Reflections on narrative inquiry*, "Scandinavian Journal of Educational Research", Vol. 57 (6), pp. 574-586.

Carter B. (2008), *'Good' and 'bad' stories: Decisive moments, 'shock and awe' and being moral*, "Journal of Clinical Nursing", Vol. 17 (8), pp. 1063-1070.

Chase S. (2005), *Narrative inquiry: multiple lenses, approaches, voices*, in: *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, N. Denzin, Y. Lincoln (eds) Thousand Oaks, CA, pp. 651-80.

Clandinin D.J. and Connelly F.M. (2004), *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*, Jossey Bass, San Francisco.

Clandinin D.J., Murphy M.S., Huber J., Orr A.M. (2009), *Negotiating narrative inquiries: living in a tension-filled midst*, "The Journal of Educational Research", Vol. 103 (2), pp. 81-90.

Crocket K. (2014), *Ethics and practices of re-presentation: witnessing self and other*, "Counselling and Psychotherapy Research", Vol. 14 (2), pp. 154-161.

Duckworth V. (2014), *Learning trajectories, violence and empowerment amongst adult basic skills learners*, Routledge, New York.

Fragoso A., Goncalves T., Ribeiro M., Monteiro R., Quintas H., Bago H., Fonseca H., Santos L. (2013), *The transition of mature students to higher education: Challenging traditional concepts?*, "Studies in the Education of Adults", Vol. 45 (1), pp. 67-81.

Gamble J. (2004), *Retrieving the General from the Particular*, in: *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, B. Davies, A. Morais and J. Muller (eds), Routledge, London, pp. 189-203.

Giddens A. (1991), *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*, Polity Press, Cambridge.

Hudson C. (2009), *Art from the heart: the perceptions of students from widening participation backgrounds of progression to and through HE art and design*, National Arts Learning Network, London.

Hussey T., Smith P. (2010), *Transitions in higher education*, "Innovations in Education and Teaching International", Vol. 47 (2), pp. 155-164.

Independent Commission on Fees (2013), *Analysis of University Applications for 2013/2014 Admissions*, http://www.suttontrust.com/public/documents/icof-report-sep-2013.pdf, 19.09.2013.

MacDonald C. and Stratta E. (1998), *Academic work, gender and subjectivity: mature non-standard entrants in higher education*, "Studies in the Education of Adults", Vol. 30 (1), pp. 67-79.

McGivney V. (1999), *Excluded men: men who are missing from education and training*, National Institute of Adult Continuing Education, Leicester.

Morais A., Neves I. (2016), V*ertical discourses and science education: Analyzing conceptual demand of educational texts*, in: *Pedagogic rights and Democratic Education: Bernsteinian Explorations of Curriculum, Pedagogy and Assessment*, P. Vitale, B. Exley (eds), Routledge, London, pp. 174-191.

Morieson L., Carlin D., Clarke B., Lukas K., Wilson R. (2013), *Belonging in education: lessons from belonging project*, "The International Journal of the First Year in Higher Education", Vol. 4 (2), pp. 87-96.

Parry G. (1996), *Access education 1973-1994: From second chance to third wave*, "Journal of Access Studies", Vol. 11 (1), pp. 10-33.

Pascall G., Cox R. (1993), *Education and domesticity*, "Gender and Education", Vol. 5 (1), pp. 17-35.

Penketh C., Goddard G. (2008), *Students in transition: mature women students moving from foundation degree to honours level 6*, "Research in Post-Compulsory Education", Vol. 13 (3), pp. 315-327.

Reay, D. (2002), *Class, authenticity and the transition to higher education for mature students*, "The Sociological Review", Vol. 50 (3), pp. 398-418.

Ricœur P. (1994), *Oneself as another*, University of Chicago Press, Chicago.

Sadovnik A.R. (2001), *Basil Bernstein (1924-2000)*, "Prospects", Vol. 31 (4), pp. 607-620.

Sullivan G. (2006), *Arts-based research in art education*, "Studies in Art Education", Vol. 48 (1), pp. 19-35.

Wakeford N. (1993), *Beyond Educating Rita: mature students and Access courses*, "Oxford Review of Education", Vol. 19 (2), pp. 217-230.

Zhao K., Biesta G.J. (2008), *Lifelong learning, identity and the moral dimension: The "reflexive project of the self" revisited*, "38th Annual SCUTREA Conference", http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/172495.pdf, pp. 558-565; 18.07.2018.

HORIZONTAL DISCOURSES IN ADULT ART AND DESIGN EDUCATION

SUMMARY: This article draws upon research from a longitudinal study (2011-2014) that sought to capture the experiences of adult students as they studied their degrees in art and design in the United Kingdom. Due to the entry qualifications to higher education held by these students they were perceived by their institutions as being 'non-traditional'. They also tended to be mature students with a variety of backgrounds and life experiences. The project entailed the participants meeting with the researcher twice a year for the duration of their higher education. The methodological approach that was used is based on narrative inquiry. Bernstein's (1999) theories that relate to horizontal discourse (everyday talk that is informal and specific to the context in which it is enacted) informed the analysis of the participants' stories. It is suggested that informal, day-to-day dialogue is as important as the formal, specialist discourse about art and design in the studio. The sense of belonging seems of particular importance for those learning in an art and design studio where the students are diversified due to their age. It prevents a sense of exclusion among 'mature' students who stand out with their appearance, clothes and behaviour. In conclusion, the author suggests establishing a relevant curriculum and developing a strategy for fostering better social integration of "mature" students, which can greatly affect their sense of belonging to the group as well as educational experience directly related to the studied subject matter.
KEYWORDS: adult students, art and design, horizontal discourse, studio practice, higher education.

DYSKURSY HORYZONTALNE
W EDUKACJI DOROSŁYCH STUDENTÓW SZTUKI I WZORNICTWA

STRESZCZENIE: Artykuł opiera się na wynikach badań podłużnych przeprowadzanych w latach 2011-2014, skoncentrowanych na doświadczeniach dorosłych osób studiujących sztukę i wzornictwo w Wielkiej Brytanii. Ze względu na to, że osoby te posiadały wstępne kwalifikacje do uczestnictwa w edukacji wyższej, postrzegane były w swoich uczelniach jako studenci „nietradycyjni". Byli to zazwyczaj dojrzali ludzie pochodzący z różnych środowisk i mający różnorodne doświadczenia życiowe. Projekt wymagał od nich spotkania z badaczem dwa razy w roku w trakcie trwania studiów. Zastosowane podejście metodologiczne opierało się na badaniach narracyjnych. Do analizy opowieści uczestników badań wykorzystano teorie Bernsteina (1999), dotyczące dyskursu horyzontalnego (codziennej rozmowy, nieformalnej i specyficznej dla kontekstu, w którym została przeprowadzona). Uważa się, że ten nieformalny, codzienny dialog jest równie ważny jak formalny, specjalistyczny dyskurs o sztuce i projektowaniu w studio. Dla osób uczących się w studiu artystycznym, gdzie studenci są zróżnicowani ze względu na wiek, szczególnie ważne wydaje się być poczucie przynależności. Przynależność zapobiega poczuciu wykluczenia wśród „dojrzałych" studentów, wyróżniających się wyglądem, ubraniem i zachowaniem. W podsumowaniu autorka proponuje stworzenie odpowiedniego programu kształcenia i opracowanie strategii sprzyjającej lepszej integracji społecznej „dojrzałych" studentów. Mogłoby to w znacznym stopniu wpłynąć na ich poczucie przynależności do grupy, a także na doświadczenia edukacyjne bezpośrednio związane ze studiowanym przez nich przedmiotem.
SŁOWA KLUCZOWE: dorośli studenci, sztuka i wzornictwo, dyskurs horyzontalny, praktyka w studio, edukacja wyższa.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.17

Ingela Bergmo-Prvulovic*
Kristina Hansson**

GOVERNANCE OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND LEARNING WITHIN A NEW CAREER POSITION[1]

Introduction

Teacher's professional development is a continuous learning process which has been explored from many perspectives (Gewirtz, Mahony, Hextall & Cribb 2009; Leaton & Whitty 2010; Moore & Clark 2016; Sachs 2016, 2001). This study focuses on Swedish teachers' professional development and learning when trying to find ways to think and act in a new career position introduced in a career reform in Sweden. We regard teachers' professional development as a part of the adult learning field, in which teachers are the adult learners in a professional context. Adult learning is therefore regarded as a phenomenon occurring not only in educational institutions but as part of the broader context of learning as professionals in working life (cf. Knowles, Holton III & Swanson 2015).

In evaluating the reasons for shortcomings of the Swedish educational system, the OECD states that a long-term human resource strategy is needed as a tool to improve schools and to reverse the decline of Swedish students' performance (OECD 2015). When trying to enhance students' performance the Swedish Government in 2013 introduced a career reform with two new career-oriented positions; lead teacher and senior subject teacher[2] (The Swedish Code of Statues 2013:70). Open to teachers at all school levels, these positions required specific qualifications. Both positions require a valid teaching certificate, four years of work, and demonstrated pedagogical skills. For the position of lead teacher, a strong interest in improving teaching is required. For the senior subject teacher position a postgraduate examination within a field of

* **Ingela Bergmo-Prvulovic**, PhD – School of Education and Communication, Jönköping University, Sweden; e-mail: Ingela.Bergmo-Prvulovic@ju.se; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8656-7849.

** **Kristina Hansson**, PhD – Department of Creative studies (Teacher Education), Umeå University, Umeå, Sweden; e-mail: Kristina.Hansson@pitea.se; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0183-3069.

[1] The authors have contributed equally to this study, both in terms of data collection, the analysis process, and the production of text.

[2] We use "lead teacher" and "senior subject teacher" as the English terms for the Swedish terms "förstelärare" and "lektor". Other studies use different translations such as the term "first teacher" (see Hardy & Rönnerman 2018) and the term "middle-leader" (see Hirsh & Bergmo-Prvulovic 2018).

relevance for the position is required. The requirements and the related job descriptions for these two career positions are intertextually linked to the Swedish Education Act, (SFS 2010:800). The Act (Ch. 1§5) states, "Education should be based on research and proven experience" and thus the teaching profession's practice must be based on research-based knowledge. While both lead teachers and senior subject teachers are expected to perform research-based education in practice, the career reform differentiates the role of lead teachers and senior subject teachers in relation to educational research. Lead teachers are expected to investigate and implement research-based knowledge, whereas, senior subject teachers are expected to carry out research-based studies within schools. Even with this distinction, the reform's intention is clear: development work in the schools should be undertaken in a culture based on both research-based knowledge and teachers' experience-based knowledge. According to evaluations of the implementation (The Swedish Agency for Education 2014; Stadskontoret 2016) the reform has neither created a position for development and learning for the teaching profession nor been the expected effective tool for school development. Furthermore, neither of these reports say anything about how the lead teachers themselves have interpreted the reform in relation to the demands that teaching should be based on scientific ground and proven experience (SFS 2010:800).

In this study, we focus on lead teachers' in a specific professional development and learning situation as they try to handle their new career position. Lead teachers are less likely to have had a research education but are still expected to base their work on research and proven experience. The aim of this study is to elucidate, analyse and discuss how lead teachers govern themselves in their positions, their underlying assumptions aboutcareer and the intersection between their job responsibilities and demands on scientific ground and proven experience. The following three research questions guide this study:

(1) How do lead teachers, in their practice, interpret and translate, a) the mission of the lead-teacher career position and b) the demand for research-based education and proven experience in education?
(2) What underlying assumptions of career emerge in lead teachers' expressions about their work?
(3) What ideas, strategies and actions do they use to handle their role in practice?

Governance through career and scientific knowledge

We study governance in practice, the arena in which policy is enacted (Ball, Maguire, Braun & Hoskins 2011). In that respect, we place our study of lead teachers' professional development and learning in a specific part of critical policy research: "the governance turn" (Ball 2009). Research within this tradition shows that complexity

of the policy process has increased; today there are different and even contradictive reforms, several new players and new markets that claim teachers' attentions (Ball & Junemann 2012). In the late 2000s and early 2010s extensive reforms were carried out to alter the ideological grounds of the Swedish school system and return to traditional values and goals (Lundahl, Arreman, Erixon, Lundstrom & Ronnberg 2010). Carlbaum argues that the shift, in fact, reflects a battle at an ideological and political level whereby the meaning of education in society shifted from education for all, to a school for the labour market (2012).

The issue that teaching should be based on research and proven experience can be seen as an example of governance of education and follows trends in other European countries (Brante 2014; Caena 2014; Cain 2015). These trends link to New Public Management (NPM), a set of principles governing educational change and school performance (Ball 2009). Research shows that state control has increased while teachers' professional autonomy and professionalism has decreased (Ball & Junemann 2012; Fejes 2011; Lundahl 2005; Olssen 2016). Such measures as controlling results, publishing schools' performance and attempting to identify "correct" knowledge/science has led to a political project addressing teachers' professional knowledge base (Biesta 2010; Carlgren 2012; Liedman 2011). Previous research on the academisation of education (Kyvik 2009), shows that the change towards a research-based education and the divide between research-based knowledge and teachers contextualised-based, experience--based knowledge imposes great challenges to teachers (Cain 2015; Dewey 1929; Levin 2013). The so called "knowledge problem" is of specific interest as lead teachers are supposed to act as knowledge promoters for academic and research-based knowledge within a context dominated by experience-based knowledge. A study of the career reform by Hardy and Rönnerman shows that a focus on salaries and the teachers' role demoralised the reform's intention of enhanced teaching and learning and of strengthening teachers' professional status (2018). Both the career reform and the demands for scientific ground and proven experiences can be regarded as communicated by holders of political and organizational perspectives on career, where career thus becomes a rational and linear strategy for reaching certain goals (cf Bergmo-Prvulovic 2018).

A return to past concepts and conditions in a new age?

In the broad field of career research in general, the meaning of career is not that easily defined. Due to tremendous changes in work life in the past decades, the traditional view of career as referring to the dominant metaphor of "climbing the ladder" (Savickas 2008), has gradually been challenged and regarded as something belonging to the past (see e.g., Hall 1996), where attempts to provide new meanings of career to better fit with a changing working life have been observed (see Bergmo-Prvulovic 2015;

Inkson 2004). However, in everyday speech, career is often taken for granted and seldom clarified. Furthermore, it is defined differently among different disciplines and perspectives (cf Arthur, Hall & Lawrence 1989; Bergmo-Prvulovic 2018; Collin 2007; Inkson 2004). This in turn, leads to different discourses in how career is defined and communicated (Bergmo-Prvulovic 2018). Career within the organizational discourse is emphasized as a strategy and resource for reaching the goals of the organization. Career within the discourse that emphasizes career from an individual perspective rather refers to personal meanings, social meanings and to career from a perspective of exchange (Bergmo-Prvulovic 2013, 2015, 2018). In addition, career can also be communicated from a professional discourse, depending on the profession in focus (Bergmo-Prvulovic 2015).

Career research in the area of teaching, often focuses on the phase of career choice and *reasons behind* the procedure of becoming a teacher, for example on altruistic factors such as a desire to help, intrinsic factors such as interest in the activity of teaching and/or interest in a specific subject, and extrinsic factors such as level of pay and status (Kyriacou & Coulthard 2000; Moran et al. 2001). Studies focusing on the phase of continuous professional development for teachers, and how they handle a transition towards a new role and position as part of a governing reform, are more difficult to find. Rather, the reasons and motivations behind seeking such positions are in focus (Adivov-Ungar 2016; York-Barr & Duke 2004), where aspirations often are divided in *either* lateral *or* vertical aspirations, and *in* either intrinsic *or* extrinsic factors. Several studies also point out that extrinsic factors are not the most prominent in the Western World (Ganchorre & Tomanek 2012; Moreau 2014). We argue that it is not always a question about either or it can be both depending on the contextual situation, teachers' experiences and need for recognition. Research on teachers in middle-leading positions (Hirsh & Bergmo-Prvulovic 2018), also confirms how this can be a question of both and, as teachers refer to a perspective of exchange, in which both internal and external rewards relates to expected outcomes of their efforts in their professional practice.

An overview reveals that those countries in which career tracks for teachers are stable, integrated and commonly accepted, such as in Singapore, South Korea (Lee & Kroksmark 2017; and Finland (Kansanen 2014), hold a traditional view on career as "climbing the ladder" (cf. e.g., Savickas 2008). Such a traditional view of career has however gradually been challenged in the new world of work. Moreover, the Swedish context differs in an interesting way from those countries described above. The possibilities for career opportunities, in the form of the lead teacher and senior subject teacher positions, have only been available since 2013. Previously, career advancement for teachers in Sweden consisted of becoming responsible for a school subject. However, such career opportunities were abolished in the 1990s as the local school organization

was reorganized into a flat organizational structure with the only remaining career advancement possibility being that of becoming a head teacher. This flat organizational process began in the 1940s with attempts to create an equal and democratic school system for all (Richardson 1983, 2010). The emphasis on implementing career positions with the new reform reveals a return to past concepts and conditions in an age in which these are challenged, furthermore in a context that for long have been characterized by a flat structure.

Theoretical and methodical frameworks

This study draws upon three theoretical perspectives, *policy enactment, governmentality* and *career as social and professional representation*. Policy enactment (Ball & Junemann 2012), based on an awareness of the shortcomings of implementation research, with the policy's logic taken for granted, disregards the processes and the context-based knowledge-in-practice when trying to realize a policy. Policy enactment seeks to explore the ways in which different types of policy become interpreted, translated, reconstructed and remade in to different, but similar, policy practices. In this study we conceive the career reform as an example of policy as a neoliberal technique for governance, whereby the state and its governmental entities redirect the responsibility for carrying out changes considered as necessary to improve teaching and student outcomes. The mission to find solutions to identified inadequacies in the educational system on the policy level is, by different reforms, handed over to the individual teacher by emphasising the need for professional development (Ball 2009, 2003). The joint responsibility for carrying out a reform in practice is thereby, outsourced to individual teachers in the organization who, along with others, are considered as adaptable and positive to the reform and active subjects (Ball & Olmedo 2013; Lundahl 2005).

To deepen our understanding of the ideas and strategies of lead teachers, and of the rationalities they use to govern themselves in their mission as lead teachers, we study the policy enactment of lead teacher's through the concept of *governmentality* (Foucault 1991). This concept draws attention to the mechanisms by which the state, through policies influenced by neoliberal strategies, governs by means of disciplinary control and individualisation (Ball et al. 2011). The disciplinary control corresponds to Foucault's "governmentality" which we use tostudy the governing logics in first teachers' interpretations and translations of the career reform. We assume that the functions of control operate through individuals, through their positive conceptions to the intentions of the reform and via the discourses that form their thoughts about the world and themselves within the career position. Governmentality pays attention to techniques that lead teachers to govern themselves and, within their specific context, to learn how

to be and act as suitable and desirable professionals. These idea sof how lead teachers "should be" and "should act" in given contexts, can then be connected to discourses about career offered in expressions found in policies, political visions, local goals and circumstances (cf. Hansson 2014). In order to reveal the governmentalities underlying teachers' ideas, strategies and actions we use Dean's four analytical dimensions of governmentality (2010). We describe these further in the methodological section.

To understand teachers' underlying assumptions of career within the created career position as lead teacher, we use the analytical framework of *career as a social and professional representation* (Bergmo-Prvulovic 2013, 2015), based on social representations theory (Moscovici 2001; Ratinaud & Lac 2011). We regard these representations as preceding and unfolding in discourses through the teachers' expressions, which govern their ideas and their strategies for handling their mission. Career as a social representation means that the definition and meaning ascribed to career depends on our systems of values, ideas and practices which enables us to establish an order for orientating and governing ourselves within this order. Furthermore, this system provides us with codes for interpreting, translating and communicating our understanding of career. These representations express, on the one hand a personal meaning and, on the other, a social meaning of career. The first meaning refers to career as an "individual project and self-realization", and the second refers to career as "social/hierarchical climbing" (Bergmo-Prvulovic 2013, p. 14). Furthermore, the social representation of career as a "game of exchange" is clearly relational in character, and thus expresses a search for a mutual exchange between the individual and the organization, in terms of expected efforts and outcomes, and in terms of internal and external rewards (See Bergmo-Prvulovic 2013, 2015, 2017). Such internal rewards relate to personal values and satisfaction, and external rewards concern salaries, positions, and status. These representations are also evident as underlying assumptions of career in previous research on teachers in middle-leading positions (Hirsh & Bergmo-Prvulovic 2018). In this study, we assume that social representations of career guide the thinking of lead teachers about their mission. Moreover, we assume that certain professional groups form professional representations within their community (Ratinaud & Lac 2011).

Data collection and preparing of data

Data was collected by conducting qualitative interviews (Kvale & Brinkman 2009; Cohen Manion & Morrison 2007)with twelve newly appointed lead teachers. The interviews were carried out in 2015. The interview involved open-ended questions to allow the interviewees to express themselves both in terms of content and in terms of level of abstraction. The interviews were audio recorded and later transcribed. The chosen method facilitated the lead teachers describing and reflecting upon their every-

day professional lives, their personal views of what is expected of a lead teacher as set out in the career reform, how they comprehend the concepts of research and proven experience in schools, and what strategies they use to handle their career mandates. The interview guide comprised several question areas covering the following themes: *understandings of the mission, understanding of the career position (personally, organisationally, professionally), main task within the mission, possibilities and obstacles for development/improvement*, and *understanding of research-based education and proven experience*.

We collected data from twelve lead teachers working at different compulsory schools (pupils 7-16 years old) in Sweden, who were randomly selected from within two different municipalities with outspoken strategies to implement the career reform and a research-based education. First, we read the transcripts inductively to gain an overall understanding of the content. Qualitative content analysis (Graneheim & Lundman 2004), was then used in the initial stage to visualise ideas, strategies and actions in order to prepare the collected data for the analytical process of disclosing governmentalities. We identified meaning units with lead teachers' expressions in search for similarities and differences on the main issues. Then, data was condensed and meaning units with same/similar content were brought together. These steps prepared our data for the governmentality analysis.

Analysis of data

To disclose the governmentalities, we formulated the following questions based upon Dean's dimensions of governmentality (2010):

1) which problems do the lead teachers visualize in relation to the career reform?
2) what knowledge and expertise are important for them to handle the mission?
3) what are the different techniques teachers use to govern themselves and others when handling the mission as lead teacher and the mission of research-based education and proven experience?
4) which subject positions are offered and taken by the lead teachers? We aimed these questions at the content of the expressions.

With support from Dean's four dimensions (2010), we abstracted the meaning units into four different governmentalities of how the lead teachers interpret and translate the lead-teacher mission and how they govern their mission with different strategies. These governmentalities are the result of our categorisation of *expressions of governmentalities*, i.e., rationalities that teachers use to govern themselves as lead teachers, based on teachers' *expressions*, and not a categorisation of teachers. In order to explore what underlying assumptions of career emerge within these governmentalities, we applied the

analytical tool of career as a social and professional representation (Bergmo-Prvulovic 2013, 2015) on the teachers' expressions within each disclosed governmentality.

With regards to the credibility and reliability (Creswell 2009) of the study, we have continually, among us as authors, served as critical reviewers of our interpretations and perspectives, in order to come to a common understanding. We have presented and discussed the preliminary results with both lead teachers and research colleagues. Such processes have served as critical tools in the process of clarifying and strengthening our transparency in both methodological procedures and in the presentation of the result.

Presentation of the result

We present the summarized results of the governmentality analysis in table 1, below.

Table 1. Presentation of result: Lead teachers' governmentalities

	Dimension of governmentality (a-d)	**a. Problem**	**b. Knowledge and expertise**	**c. Strategies and technologies**	**d. Subject position**
Governmentalities (I-IV)	I. The School Developer	Defined in policy	Organisational knowledge NAE and research	Top down, control of results, adequate research	A kind of head teacher, Research consumer
	II. The Process Leader	Teachers problems in teaching and learning	Teaching experiences. Practical & tacit knowledge	Bottom up, teachers joint and critical reflection	One among equals. Research producer
	III. The Subject-Specialist	Strengthen status of school subject	School subject knowledge. Subject specialists	Bottom up, learning about school subject content	The School subject head teacher. Research consumer
	IV. The Involuntary Careerist	Climbing the ladder	Common sense Institutional knowledge	Status quo	Dismisses the idea of research in the position. Functional cynicism

The analytical tool of Dean´s dimensions are sorted into the following headings; a) the problem, b) knowledge and expertise, c) strategies and technologies, and d) subject position. The main findings, the four governmentalities (I-IV) are presented as subheadings in the results section in the following order: I) the school developer, II) the process manager, III) the subject specialist and IV) the involuntary careerist. The presentation of the results consists of descriptions based on the analysis of the interviews, which are illustrated with quotations from teachers' expressions in order to illustrate in teachers own words the different dimensions and rationalities. After each

governmentality follows a summary of the analysis made by the analytical tool of career as asocial/professional representation (Bergmo-Prvulovic 2013, 2015). Finally, we present our interpretation of all the disclosed governmentalities.

Results

The school developer

The rationalities of lead teachers' expressions categorized as "the school developer" reveal a positive and affirming conception of both the career reform and the demand for research and proven experience. Both were considered pertinent to school improvement and affirmation. The school developers' rationality envisions the career reform to be natural, a thoroughly positive and important initiative for both the teaching profession and the organisation.

> I mean, all places of work have different careers – or professional categories. Why should it be so incredibly bad only in our profession? I don't understand that. (Teacher 8:20)

The lead teachers' role is considered a way to contribute to improving both the school and the profession. Being appointed as lead teachers is perceived by the educators as an acknowledgment that they are on the right path. The confirmation and the rise in salary strengthen the legitimacy and the task of continuing to work for school improvement. Notwithstanding these views, the school developer's rationality also expresses a critical view and disappointment that the career reform defines lead teachers as developing a school subject.

> When I applied for the lead teacher job, I was obliged to apply for it in connection to a school subject. I thought that I would work more with basic values and hence, you know, school improvement, thus, on the whole, not like in my own subject, I do that all the time. (Teacher 5:20)

Expressions of the school developers' rationality show that lead teachers are prepared to address the tasks of overarching school-improvement work at an organisational level. Furthermore, they are prepared to handle such problems that government, principal or head teacher have identified and communicated to teachers at school level, e.g., defective equivalence, assessment, interdisciplinary work, organisation, collegial learning, follow-up, documentation, systematic quality work or connection to research and proven experience in teaching.

This rationality views the lead teachers' previous experiences of practical school-improvement work to be knowledge that is important for the role of the lead teacher. This rationality argues for the need for school improvement and research to improve students' performance. Keeping up to date with research-based knowledge is of great importance and therefore vital for the school developers' rationality:

Then I'd like to have a stronger link between school and university and learn how to use research and evidence-based teaching methods. I myself have been dreaming about this /…/ though there has not been enough time, to study at an advanced level. (Teacher 8:54)

Furthermore, research as a governing technique is perceived to be a way to visualise teachers' experience. The school developer does not see conflicts between being a teacher and doing research of one's own in the classroom. On the contrary, this rationality deems that through research a teacher's experiences can contribute to the knowledge needed to improve education. Flexibility and having high expectations are two stratagems that school developers see as important.

In describing their status, the school developers use expressions such as being "a kind of head teacher", an extended arm of the authority commissioned to realise intentions initiated via top-down governance but implemented by bottom-up means.

In summary, we find that within this governmentality of lead teachers there are underlying assumptions about career that clearly refer to the social representation of *career as social/hierarchical climbing.* These expressions link to recognition, rewards and improved status for the teaching profession, factors considered as being crucial for strengthening legitimacy. This representation aligns with the expectations expressed in the career reform and policies assuming thata strengthened status and legitimacy will automatically result in improved student results.

The process manager

The governmentality termed "process manager" has an ambivalent, critical questioning conception of the career reform. On the one hand, its expressions view the intention of a career path for teachers as having the potential to provide opportunities for more serious advancement in the teaching profession. On the other hand, some expressions show disappointment with the current application of the reform, since the recruitment process and the rationale and qualifications for appointment to positions were not sufficiently clear. Hence, according to expressions found in this governmentality, the lead teacher reform is perceived as undemocratic and a cause of tension, conflicts and jealousy that will split the unity and solidarity within the teaching profession at school.

From the expressions emanating from this governmentality, the process manager is willing to be prepared to teach and to improve teaching in concert with his/her colleagues. However, administrative tasks and the tensions among the colleagues are problematic and create obstacles for carrying out their commission.

No, I think that I made more of a career before. /…/ Then I gladly developed the teaching, but now what's happened is that I'm working with administrative things. And that is really not what I want to be doing. Instead I want to develop my teaching. /…/ But I've almost had to

stop doing that, because I cannot manage it now, when I've got to devote my time to all sorts of other tasks. (Teacher 7:32-7:33)

From the process managers' rationality, lead teachers need solid knowledge about how to work with their own learning, their colleagues' learning and their pupils' learning. Teachers' teaching experiences are an important source of knowledge and there is a need for teacher-driven research.

Expressions found in this governmentality characterize the lead teacher as a teacher researcher among equals, a facilitator basing his/her activities on the research producer's logic in relation to the Education Act. In other words, they are conceived as being producers of legitimate knowledge and as teachers capable of sustaining and improving teaching and learning.

I think that one might become much more aware of one's own role as a teacher, and I also believe that it would give more verve to what one says to the parents. This is how it is between boys and girls, because I've checked it among your children, and what can we do to make it better (Teacher 2:71)

The idea that lead teachers should be able to conduct research is a way of distinguishing the lead teachers' specific work tasks within the school.

In summary, we find that the underlying assumptions about career within this governmentality clearly express an ambiguous relationship to career. These expressions reveal dynamic career representations where teachers are struggling with different and even contradictory career representations. First, we see that from this governmentality's perspective career refers to hierarchical thinking as something negative and that it affects and may destroy the solidarity within the profession. However, the possibility of advancement is also seen as something positive, in the sense that the profession as a collective is acknowledged for its significance. Second, these expressions indicate a newly identified professional representation of career where the teaching career is seen *as a non-hierarchical or equal level position*. The ambivalence in the expressions relate to the unclear criteria of what competencies are required as lead teachers. Therefore, career becomes a conflict, between values implicit in the reform and values in the profession.

The subject specialist

The expressions categorized as "subject specialists" rationalities show a positive conception of both the career reform and the demands for research and proven experience. The career reform is regarded as a welcome initiative whereby teachers can receive confirmation, higher status, inspiration and recognition of school improvements based on the efforts of subject teachers' in the school subject development.

I mean, I think that it develops the teaching profession quite a lot, for example, that together we might begin to talk more about the knowledge goals, how we relate to assessment, how we work to attain the goals, how we sort of present the concepts to the pupils, what methods we use /…/. (Teacher 4:37)

The subject specialist's main problem is fear about the subject's legitimacy and status in relation to other school subjects. Their task is to strengthen the school subject and give the subject teachers a voice; thus, they see research in schools as promoting this aim. This rationality shows little or no difficulties in receiving their colleagues' legitimacy and access to the arena for collegial learning. The knowledge of the "how and why" questions about teaching appears as almost self-evident and highly personal knowledge.

I've been a teacher for ten years. I know what they think is fun, what they jump at. So, the form of working is very much governed by my experience. But then, when I want to develop their knowledge, how does the brain really function? I want to know more in that respect than just sort of guess on my experience. I must find – there must be someone who has done research about this, how learning happens. (Teacher 9:70)

Subject researchers as well as researchers within didactics are considered, in the rationality of the subject specialist, to be important experts who possess the answers. But the idea that lead teachers would take active part in building their professional knowledgebase by involving themselves in research activities is not an option here.

Instead, this rationality uses a governing strategy based on the idea of subject communities, where teachers develop their teaching excellence by learning from each other in a collegially open climate where humility about what one does not know, rather than boasting about one's unique professional skills, are important attributes for being successful as a lead teacher that is responsible for a school subject. Expressions falling into this rationality show that lead teachers use different techniques with their colleagues for governing the subject community. This fulfils several aims, namely, to articulate, defend and support their school subject in relation to other school subjects and to strengthen teachers' influence on the subject development. The subject specialist's rationality perceives the lead teacher as a subject representative with the task of both leading the collegial cooperation among teachers in the same subject and being responsible for looking after the subject's development. In relation to research and proven experience, the subject specialist assumes a position as research consumer.

In summary, we find that within this governmentality there are underlying assumptions about career that clearly refer to the social representation of career as *hierarchical climbing*, which provide possibilities for acknowledgement, higher status and recognition based on teachers' efforts within their subject expertise. Furthermore, the social representation of career as a *game of exchange*is clearly expressed, where the outcome of the career reform would lead to strengthening subject matter, and their subject ex-

pertise may be rewarded. The professional representation of career as a *non-hierarchical equal-level position* also emerges within this governmentality, though, delimited to groups of teachers defined by their school subject expertise.

The involuntary careerist

In the governmentality termed "involuntary careerist" we find expressions that conceive both the career reform and the Education Act's demand for research and proven experience to be something negative. This rationality offers a view of the career reform as being undemocratic, a source of conflict among teachers and an initiative to create a hierarchy by sorting teachers in doubtful governmentalities as either bad or good and awarding higher pay to the latter. Furthermore, solidarity among teachers weakens, and the institutional order, knowledge and actions seen as important, are challenged. This rationality rejects as utopian the idea that lead teachers, in addition to their teaching duties, should also be involved in research. Some expressions reveal that being a lead teacher was a way to find out if one was trusted:

> I play a double role. Yes, I do. And it was also hard to tackle. I wanted, I wanted to test, as it were, is it something that I would like to be. Am I trusted, to get a career job? (Teacher 11:50)

The rationality of the involuntary careerist describes the decision to apply for the lead teacher post as an act of solidarity, in which someone must make a sacrifice to maintain the institutional order.

> So I got a post, because no one applied. I think people were tired of this system. (Teacher 11:11)

Furthermore, this rationality takes a pragmatic and somewhat cynical subject position in relation to the career reform. Expressions emphasize that they have not chosen this of their own free will. In acquitting themselves from taking initiatives, lead teachers use techniques such as passively waiting for directives regarding lead teachers' tasks. In relation to the Education Act's demand for research and proven experience and the mandate assigned to the lead teacher, this rationality may be summarised as conceptual disconnection, that is, as something completely detached from teachers' practice and work tasks.

In summary, we find that the underlying assumptions of career within this governmentality also express ambivalence like those found in the process manager governmentality. However, this governmentality reveals expressions of career as a dead end and emphasizes the conflictual aspect within the profession. The social representation of career as hierarchical climbing emerges. However, within these expressions, there are indications of a second identified professional representation of *career as a sorting tool* to discern between good and bad teachers, where the good ones are rewarded, and the

solidarity within the profession becomes threatened. However, there are also expressions of career referring to individual rewards, a way to find out if you are trusted as a teacher.

Interpretation of the results

The first dimension, i.e., the problem, helps us to understand what the lead teachers regard as the core of their mission and what they are willing to work with. The rationality of the school developer is concerned with improving the school's inadequate results from an organizational level. The process leader wants to strengthen the teachers' perspective and to deal with important issues that arise from classroom practice and with issues that are directly concerned with teaching and student learning. The school subject specialist is focused on finding ways to strengthen the legitimacy of the school subject and repair the damage done to teachers' content knowledge when the binary school system was abolished in the 1960s (Richardson 1983; Liedman 2011. Finally, the involuntary careerist's issue is to find ways to handle the problem of being both a lead teacher and a careerist while simultaneously denying this fact without risking conflicts with colleagues given the careerist's salary increase (Ball 2003).

As to the second dimension; knowledge and expertise, the four rationalities use quite different epistemological starting points, when governing themselves in relation to their mission. The school developer can be seen as representing a bureaucratic discourse, referring to the need of organizational and management knowledge and considering evidence-based knowledge as stable knowledge (Brante 2014). Both the process leader and the subject specialist are good examples of the split epistemologies between, on the one side, a strong focus on theoretical knowledge and, on the other side, a focus on practical knowledge, inherited and embedded in the pedagogical discourse as a continuum between content and form in teaching (Cain 2015). The most interesting epistemological tension in the results appear between the school developer and the process leader. To the process leader, teachers' practical and experience-based knowledge is necessary and important both for the profession and for improving student achievements. Without this specific knowledge, it is not possible for teachers to develop professionally or to know how to handle the demand for research-based education, or how to improve teaching so that students' learning is improved. According to the process leader's rationality, the lead teachers' mission in Swedish schools could go beyond new public management and the idea of evidence-based education. However, the mission is defined by a combination of factors, namely, the tacit knowledge of experienced teachers, teachers' research-driven questions and being an active participant in research along with an interest in experience-based pedagogical knowledge (Fejes 2011). This way of thinking about the relation between research and a need for new

knowledge is in sharp contrast to the involuntary careerist rationality, which expresses a denial of the whole idea of research-based education (Levin 2013).

The third dimension; strategies and technologies, relates to governing and gives insight into how, where and with whom the lead teachers are prepared to act. The school developer's main governing techniques are to use control in combination with top down strategies, for example, by choosing and recommending what research their colleagues should read. To both the process leader and the subject specialist rationalities, it is important to have a dialogue, not top-down but bottom-up. The big dividing line between these two rationalities lies in the view of the content of the reflection. The way forward for the process leader seems risky. The governing technologies can create contexts where teachers can reflect together, but this depends on an open and trustful relation between teachers and this appears difficult to achieve, the process leader feels (Ball & Olmedo 2013).

The fourth and final dimension; lead teachers' subject positions, shows the diversity of possible status/role positions that lead teachers in their specific context can use to govern themselves as lead teachers and/or in the mission of research-based education and proven experience. Either the teacher can take a position in which he/she identifies themselves as the type of head teacher in which management is of interest where the lead teacher functions as an intermediator for research-based knowledge, or the teacher takes a position as one among equals, depending on others' approval. In relation to research, the lead teachers regard themselves as research producers. Furthermore, lead teachers can govern themselves from the position as a school subject specialist, with the main interest in research regarding subject content. Finally, the teachers can govern themselves from a functional cynical position in which, engaging in research knowledge is out of the question.

The underlying assumptions of career are revealed in the expressions as social and professional representations of career (cf. Bergmo-Prvulovic 2015; Ratinaud & Lac 2011), where the career as social/hierarchical climbing emerges as a dominant pattern to which each governmentality refers to, either as something acceptable, or not. Expressions in the two governmentalities – the process manager, and the involuntary careerist – reveal social representations of ambiguity. This dynamic and ambiguous reasoning results in two new professional representations of teachers' careers. 1) *as a non-hierarchical equal-level position* and 2) *career as a sorting tool.* Expressions in the governmentality of the subject specialist reveal the social representation of career as being a game of exchange (cf. Bergmo-Prvulovic, 2013, 2015), where the lead teacher can strengthen the status of their school subject, and get personally rewarded as a subject expert.

Lead teachers govern themselves in their daily practice guided by the idea of career paths as hierarchical, and the demands on research-based education and proven experience emerge as a career object, which they either accept or reject. Within the social representation of career as hierarchical, the teachers develop different strategies to cope with both colleagues' envy and their own desires for professional acknowledgment, recognition and rewards. The teachers relate and try to handle the different discourses about career – organizational, individual and professional – (see Bergmo-Prvulovic 2018) within their different governing strategies to interpret and translate their mission. These discourses occur in an interplay between each other, however, in some governmentalities they are more prominent than in others. The school developer governmentality relates more clearly to career within the organizational discourse, while both the process leader and the subject specialist more clearly refer to a professional discourse of career alongside an individual discourse referring to both internal and external rewards (cf. Hirsh & Bergmo-Prvulovic 2018). The involuntary careerist handles both the individual discourse and the professional discourse of career in an intersection, but with emphasis on internal values, personal meanings and difficulties in how to cope with career as a hierarchical path.

Discussion

In exploring how teachers enact a new career position, we have found that in lead teachers' interpretations and translations of the career reform and demands for research-based education, teachers use different rationalities to govern themselves in practice. These rationalities serve as inner platforms for governance of their continuous professional development and learning in this new role. One of the limitations of the study is that it mainly provides knowledge about when teachers are quite new in their positions and are trying to interpret and handle a new reform in their different school-practices. In order to understand the full enactment of the reform, it is valuable to see how it develops on a longitudinal basis. In this sense, there is recent research (Hirsh & Bergmo-Prvulovic 2018) that might complement this study. Furthermore, it is valuable to conduct studies with other methodological approaches and perspectives. However, this study contributes important knowledge about the redirection of responsibility in the first stage of making the reform happen in practice. Lead-teachers are left alone, without supportive structures, when beginning to form their strategies of how to think and act in a new career position in their specific contexts. Such knowledge would be valuable for leaders and decision makers, when initiating, planning and implementing a reform. The four governmentalities show that lead teachers interpret and translate the purpose of the career reform and the lead teachers' mission in different and even

contradictive ways. Either it is perceived as something individual and an economical reward for previous efforts, or it is seen as a new role aiming at improving the quality of school and teaching. As a consequence of the latter, follows responsibility for processes leading to educational change, as well as strengthening subject matters. In addition, the results show that expressions in the different governmentalities reveal different perceptions about how to handle the demands of research and proven experience within the role as lead teachers. While the rationality expressed in the governmentality of involuntary careerist rejects the link between the two assignments, the expressions in the other governmentalities attempt to integrate them in various ways as part of the mission.

When implementing a career reform as the one in Sweden in 2013 (SFS 2013, p. 70), it is obvious that both the organization and the employees (in this case, teachers) will be influenced by such changes. This study has shown that it is rather problematic to include the concept of career in overall strategies and policies without clarifying either the meaning of career or the intentions of the use of such a concept. To understand lead teachers' experiences and different logic and rationalities to master their career mission, it is important to place them in the broader context of political governance of school improvement, as well as the socially constructed meanings they ascribe to career. The results provide a strong subjective account from the complexity in lead teachers' struggles to find ways of coping with the career reform. The lead teacher's perceptions of the purpose and meaning of the career reform clearly show that the introduction of a hierarchical job structure cannot be distinguished from the issue of the overall purpose of education that includes social aims. The results show that lead teachers' view this issue differently. For some, a hierarchy among teachers is fundamentally wrong because it undermines the idea of a democratic and equal school and society for all (cf. Lundahl et al. 2011). Lead teachers' critical attitude towards the introduction of the career reform shows that it has served as a catalyst for teachers' defence of deeper ideological beliefs about the meaning of education and the functioning of their profession. The question thus arises: is the reform a fast-paced state-of-the-art scheme created by the government to respond to the OECD's recommendations based on the hope that it will result in a more efficient education system with enhanced competitiveness? This study, instead of interpreting teachers' reactions to lead teachers merely as a matter of jealousy and dissatisfaction, has contributed to a deeper understanding of how the career system has collided with specific values in the education system. The study shows that, in practice, the career reform has not only revealed deep ideological cracks that address the value of education, but it has also revealed teachers' desire for professional recognition. The intersections between the demands of research-based education and proven experience and the demands of the career reform have resulted in creating a difficult career goal for teachers to master, given that teachers are left alone

with their difficulties in constructing the meaning of how to handle this intersection in their daily practice.

The conclusion of this study is that the shift from a flat to a hierarchical organization as well as the academic shift to a research-based education has been hard for the interviewees to address. Lead teachers are left alone, without academic structures supporting their enactment and academisation (Carlgren 2012; Cain 2015). By understanding the very heart of that agony, the experiences as expressed by lead teachers can work as a hinge between the subjective and the social world (cf Hansson 2014). Furthermore, the goal to define a specific position and its function for the lead teachers in the Swedish school system seems far away. The combination of politically relying on quick fixes and the ignorance of the complexity in the enactment of career in different school has indicated that the career reform has been naïve in the expectations of straightforward outcomes when it comes to political school improvement and the strengthening of teachers' professionalisation.

Acknowledgements

Thanks to Professor Per-Olof Erixon, Umeå University, Sweden, for encouraging us to think more clearly about the intersection between career and academisation.

References

Adivov-Ungar O. (2016), *A Model of Professional Development: Teacher's perceptions of Their Professional Development*, "Teachers and Teaching", Vol. 22(6), pp. 653-669.

Arthur M.B., Hall D.T. & Lawrence B.S. (eds.) (1989), *Handbook of career theory*, Cambridge University Press, Cambridge.

Ball S.J. (2003), *The teacher's soul and the terrors of performativity*, "Journal of Education policy", Vol. 18(2), pp. 215-228.

Ball S.J. & Olmedo A. (2013), *Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities*, "Critical Studies in Education", Vol. 54(1), pp. 85-96.

Ball S.J. (ed.) (2009), *The governace turn!*, "Journal of Education Policy", Vol. 24(5), pp. 537-538.

Ball S.J. & Junemann C. (2012), *Networks, New governance and Education*, The Policy Press, Chicago.

Ball S.J., Maguire M., Braun A. & Hoskins K. (2011), *Policy actors: doing policy work in schools*. "Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education", Vol. 32(4), pp. 625-639.

Bergmo-Prvulovic I. (2018), Conflicting Perspectives on Career. Implications for Career Guidance and Social Justice,in:*Career Guidance for Social Justice. Contesting Neoliberalism*, T. Hooley, R.G. Sultana & R. Thomsen (eds), Routledge, Taylor and Francis, New York and Abingdon, Oxon, pp. 143-158.

Bergmo-Prvulovic I. (2015), *Social Representations of Career and Career Guidance in the Changing World of Working Life*, Dissertation Series No. 28, Jönköping: School of Education and Communication, Jönköping University, Jönköping.

Bergmo-Prvulovic I. (2013), *Social Representations of Career – Anchored in the Past, Conflicting with the Future*, "Papers on Social Representations", Vol. 22(1), pp. 14.11-14.27.

Bergmo-Prvulovic I. (2017), *Karriär från ett ansträngnings- och belöningsperspektiv [Career from a perspective] of effort and reward*, in *Att ta tillvara mänskliga resurser. [HR – Making use of human resources]*, H. Ahl, I. Bergmo-Prvulovic & K. Kilhammar, Chapter 4, pp. 77-94.

Biesta G.J.J. (2010), *Why 'What Works' still Won't work: From Evidence-Based Education to Value-based Education*,"Stud Filos Educ", Vol. 29, pp. 491-503.

Brante T. (2014), *Den professionella logiken. Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället. [The professional logic. How science and practice are united in the modern knowledge society]*, Liber, Stockholm.

Caena F. (2014), *Teacher Competence Frameworks in Europe: Policy-as-Discourse and Policy-as-Practice*, "European Journal of Education", Vol. 49(3), pp. 311-331.

Cain T. (2015), Teachers' Engagement with Published Research: Addressing the Knowledge Problem. *Curriculum Journal*, Vol. 26(3), pp. 488-509.

Carlbaum S. (2012), *Blir du anställningsbar lille/a vän? Diskursiva konstruktionerav framtida medborgare igymnasiereformer 1971-2011*. [*Are you Employable, Dearie? Discursive Constructions of Future Citizens in Upper Secondary School Reforms 1971-2011*], Dissertation, Umeå University, Umeå.

Carlgren I. (2012), *Kan Hatties forskningsöversikt ge skolan en vetenskaplig grund? [Can Hattie's research overview provide the school with a scientific foundation?]*. Retrieved on January, 2018 from: http://www.skolaochsamhalle.se/flode/lararutbildning/ingrid-carlgren-kan-hatties-forskningsoversikt-ge-skolan-en-vetenskaplig-grund.

Cohen L., Manion L. & Morrisson K. (2007), *Research Methods in Education* (6th edition), Routledge, London and New York.

Collin A. (2007), "*The meanings of career*", in: *Handbook of career studies*, H. Gunz and M. Peiperl (eds), Sage Publications, Thousand Oaks, pp. 558-565.

Creswell J.W. (2009*), Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd edition), Sage Publications, Thousand Oaks.

Dean M. (2010), *Governmentality. Power and rule in modern society* (2nd edition), Sage Publications, Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC.

Dewey J. (1929), *The Sources of a Science of Education*, Liveright, New York.

Fejes A. (2011), *Kunskap, styrning och formadet av den lärande vuxna*, Paper presented at the Vetenskapsrådets Resultatdialog 2011, Stockholm.

Foucault M. (1991),"*Governmentality*", in: *The Foucault Effect: Studies in Governmentality: With two Lectures by and an Interview with Michel Foucault*, G. Burchell, C. Gordon and P. Miller (eds), University of Chicago, Chicago.

Ganchorre A. & Tomanek D. (2012), *Commitment to Teach in Under-Resourced Schools: Prospective Science and Mathematics Teachers´ Dispositions*, "Journal of Science Teacher Education", Vol 23, pp. 87-110.

Gewirtz S., Mahony P., Hextall, I. & Cribb A. (2009), *Policy, professionalism and practice: understanding and enhancing teachers' work*, in: *Changing Teacher Professionalism; international trends, challenges and ways forward*, S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (eds), Routledge, New York.

Graneheim U.H. & Lundman B. (2004), *Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness*, "Nurse Education today", Vol. 24, pp. 105-112.

Hall D.T. (1996), *Protean careers of the 21st century*, "Academy of Management Executive", Vol. 10(4), pp. 8-16.

Hansson, K. (2014), *Skolan och medier. Aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden* [Education and Media: Activities and Governance in a Municipality's Development Efforts], Dissertation, Umeå University, Umeå.

Hardy I. & Rönnerman K. (2018), *A "Deleterious" Driver: The "First Teacher" Reform in Sweden,* "Scandinavian Journal of Educational Research", https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1452289.

Hirsh Å. & Bergmo-Prvulovic I. (2018), *Teachers Leading Teachers – Understanding Middle-Leaders' Role and Thoughts about Career in the context of a changed division of labor*, "School Leadership & Management", (CSLM), https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1536977.

Inkson K. (2004), *Images of career: Nine key metaphors*, "Journal of Vocational Behavior", Vol. 65, pp. 96-111.

Kansanen P. (2014), *Teaching as a Master's Level Profession in Finland: Theoretical Reflections and Practical Solutions*, in: *Workplace Learning in Teacher Education*, "Professional Learning and Development in Schools and Higher Education 10", O. McNamara et al. (eds), Springer, Dordrecht.

Knowles M.S., Holton I.E.F. & Swanson R.A. (2015), *The Adult Learner. The definitive classic in adult education and human resource development* (8thedition ed). London and New York, Routledge.

Kval S. & Brinkman S. 2009, *Interviews Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2nd edition), Sage Publications, Thousand Oaks.

Kyriacou C. & Coulthard M. (2000), *"Undergraduates" views of Teaching as a Career choice*, "Journal of Education for Teaching", Vol. 2(2), pp. 117-126.

Kyvik S. (2009), *The Dynamics of Change*, in: *Higher Education: Expansion and Contraction in an Organisational Field*, Springer, Dordrecht.

LeatonGray S. & Whitty G. (2010), *Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labour*, "Cambridge Journal of Education", Vol. 40(1), pp. 5-23.

Lee O. & Kroksmark T. (2017), *Världens bästa undervisning: i Finland, Kina, Sydkorea, Singapore och Sverige* [The world's best education: in Finland, China, South Korea, Singapore and Sweden] (Upplaga 1st ed.), Studentlitteratur, Lund.

Levin B. (2013), *To Know Is Not Enough: Research Knowledge and Its Use*, "Review of Education", Vol. 1(1), pp. 2-31.

Liedman S.E. (2011), *Hets! En bok om skolan*. [Rush and tear! A book about the school], Albert Bonniers Förlag, Falun.

Lundahl L., Arreman Erixon I., Lundström U. & Rönnberg L. (2010), *Settingthings right? Swedish upper secondary school reform in a 40-years perspective*, "European Journal of Education", Vol. 45(1), pp. 46-59.

Lundahl L. (2005), *A Matter of Self-Governance and Control. The reconstruction of Swedish Educational Policy*, "European Education", Vol. 37(1), pp. 10-25.

Moran A., Kilpatrick R., Abbot L. Dallat J. & McClune, B. (2001), *Training to Teach: Motivating Factors and Implications for Recruitment*, "Evaluation & Research in Education", Vol. 15(1), pp. 17-32.

MooreA. & Clarke M. (2016), '*Cruel optimism*': *teacher attachment to professionalism in an era of performativity*, "Journal of Education Policy", Vol. 31(5), pp. 666-677.

Moreau M.-P. (2014), *Becoming a Secondary School Teacher in England and France: Contextualizing Career "Choice"*, "Compare: A Journal of Comparative and International Education", Vol. 45(3), pp. 401-421.

Moscovici S. (2001), *Social Representations: Explorations in Social Psychology*, New York University Press, New York.
OECD (2015), *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*, http://www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf, 2015.10.07.
Olssen M. (2016), *Neoliberal Competition in Higher Education Today: Research, Accountability and Impact*, "British Journal of Sociology of Education", Vol. 37(1), pp. 129-148.
Ratinaud P. & Lac M. (2011), *Understanding professionalization as a Representational Process*, in: *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge*, M. Chaib, B. Danermark & S. Selander (eds.), Routledge Taylor & Francis Group, New York, London, pp. 55-67.
Richardson G. (1983), *Drömmen om en ny skola: idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945-1950* [The dream of a new school: ideas and realities in Swedish educational policy, 1945-1950], Liber/Allmänna förlaget, Stockholm.
Richardson G. (2010), *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu.*[Swedish Education History: School and Society Yesterday and Today], Studentlitteratur, Lund.
Sachs J. (2001), *Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes*, "Journal of Education Policy", Vol. 16(2), pp. 149-161.
Sachs J. (2016), *Teacher Professionalism: why are we still talking about it?*, "Teachers and Teaching", Vol. 22(4), pp. 413-425.
Savickas M.L. (2008), *Helping people choose jobs: A history of the guidance profession*, in: *International handbook of career guidance*, J.A. Athanasou and R. Van Esbroeck (eds), Springer Science + Business Media, Dordrecht, pp. 97-113.
Stadskontoret (2016), *Uppföljning av karriärreformen. Delrapport 2* (2016:1) [Monitoringofcareer reform. Report 2 (2016:1)], Utbildningsdepartementet, Stockholm.
Swedish Education Act (SFS 2010:800), Utbildningsdepartementet, Skollag, Stockholm.
The Swedish Code of Statues (2013:70), "Förordning om statsbidrag till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare." [Regulation on State Grants to School boards to establish Career Step for Teachers], Utbildnings departementet, Stockholm.
The Swedish National Agency for Education (2014), *Vemärförsteläraren?* [Who is the lead teacher?], Skolverket, Stockholm.
York-Barr J. & Duke K. (2004), *What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship*, "Review of Educational Research", Vol. 74(3), pp. 255-316.

GOVERNANCE OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND LEARNING WITHIN A NEW CAREER POSITION

SUMMARY: In 2013, the Swedish government introduced a career reform for teachers (SFS 2013, p. 70) that established two new career-track positions, namely, lead teachers and senior subject teachers. This study analyses the process of integrating this career reform into the Swedish school system in its early stage and focuses on lead teachers' professional development and learning when trying to interpret and translate this new career position in their daily working life. The study explored teacher´s ideas, strategies and actions to govern themselves in relation to the demands for research and proven experience within the career reform, as well as their underlying views of career. For the empirical data collection, we interviewed twelve lead teachers. The analysis of the data generated four different governmentalities that these teachers used to govern themselves when trying to handle the career reform in their practices: *the school developer, the process manager, the subject specialist* and *the involuntary careerist*. Teachers relate their rationalities to different career discourses where organizational, individual and professional discourses are prominent to various degrees. Furthermore, underlying representations of career relate to both hierarchical views, and to a perspective of exchange.

In addition, two new representations of career emerged: *career as a non-hierarchical or equal level position,* and *career as a sorting tool.* The results indicate that lead teachers have found themselves caught in tensions between multifaceted meanings of career, research-based education, and personal and organizational pressures associated with the intentions of the career reform.
KEYWORDS: Career, governmentality, education policy, social/professional representations, teachers, teaching qualities, research and proven experience

ZARZĄDZANIE ROZWOJEM PROFESJONALNYM I UCZENIE SIĘ NAUCZYCIELI W KONTEKŚCIE NOWEJ POZYCJI ZAWODOWEJ

STRESZCZENIE: W 2013 r. szwedzki rząd wprowadził reformę ścieżki rozwoju zawodowego dla nauczycieli (SFS 2013, s. 70), która ustanowiła dwa nowe stanowiska, mianowicie nauczycieli wiodących i doświadczonych nauczycieli przedmiotowych. Badania, których wyniki prezentuje niniejszy artykuł, analizowały proces wprowadzania tej reformy do szwedzkiego systemu oświatowego na wczesnym etapie, koncentrowały się na rozwoju zawodowym i uczeniu się nauczycieli, próbujących jednocześnie zinterpretować i wprowadzić nowe stanowisko do codziennego życia zawodowego. Zbadano postrzeganie kariery zawodowej przez nauczycieli, a także ich pomysły, strategie i działania związane z radzeniem sobie z wymaganiami nowej reformy dotyczącymi pracy badawczej i udokumentowanego doświadczenia zawodowego. W celu zebrania danych empirycznych przeprowadzone zostały wywiady z dwunastoma nauczycielami wiodącymi. Analiza danych wygenerowała cztery różne rządomyślności stosowane przez nauczycieli, próbujących poradzić sobie w swojej praktyce z reformą zawodową: *deweloper szkoły*, *kierownik procesu*, *specjalista przedmiotowy* i *mimowolny karierowicz*. Badanie wykazało, że nauczyciele odnoszą swoją racjonalność do dyskursów zawodowych, w których w różnym stopniu istotne są dyskursy organizacyjne, indywidualne i profesjonalne. Ponadto podstawowe reprezentacje kariery dotyczą zarówno poglądów hierarchicznych, jak i perspektywy wymiany. Dodatkowo pojawiły się dwie nowe reprezentacje kariery: *kariera jako pozycja niehierarchiczna lub równa* i *kariera jako narzędzie podziału*. Wyniki wskazują, że nauczyciele wiodący znaleźli się między wielowymiarowymi znaczeniami kariery a edukacją opartą na badaniach oraz presją osobistą i organizacyjną związaną z założeniami reformy rozwoju zawodowego.
SŁOWA KLUCZOWE: kariera, rządomyślność, polityka edukacyjna, reprezentacje społeczne/zawodowe, nauczyciele, jakość nauczania, badania i udokumentowane doświadczenie.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.18

Mirosław Kowalski*

SYTUACJE GRANICZNE W ŻYCIU CZŁOWIEKA (ROZWAŻANIA ANDRAGOGICZNO-ETYCZNE)

A co Panu dała choroba? Krzysztof Kolberger: *Dystans do drobiazgów, które nam się wydają warte strasznych zabiegów. I więcej czasu, mam szansę spojrzeć przez okno i zobaczyć, jaka zielona jest Warszawa, obserwować niesamowite burze, zachody i wschody słońca. Bardziej doceniam też kontakty z ludźmi. A to też się zmieniło, bo wiele kontaktów się skończyło w momencie choroby*.
Wywiady Piotra Najsztuba, Krzysztof Kolberger: *O śmierci myślę pogodnie*, 14.08.2015 12:00 http://party.pl/newsy/krzysztof-kolberger-o-smierci-mysle-pogodnie-85408-r1/.

Jak byłam małą dziewczynką, piękne wydawało mi się to, co było na zewnątrz. […] *Ale teraz, kiedy jestem już dorosła, pięknem dla mnie jest zgoda z samą sobą, harmonia wewnętrzna. To jest takie piękno, którego nie da się zmierzyć ani wyważyć, ani wystylizować. To piękno, na które trzeba pracować latami i czasami przychodzi ono bardzo późno, czasami tuż przed śmiercią.*
(http://www.tvn24.pl).

Ostatni wywiad Anny Przybylskiej: *Chciałabym jeszcze trochę pożyć*, 6.10.2014 (http://www.tvn24.pl) https://www.tvn24.pl/kultura-styl,8/ostatni-wywiad-anny-przybylskiej-chcialabym-jeszcze-troche-pozyc,474924.html.

Tekst, który mam przyjemność przedłożyć Czytelnikom, jest w swym pierwotnym zamierzeniu rozprawą z egzystencjalnej filozofii moralnej. Ale nie tylko, to także opracowanie pedagogiczne, któremu bardzo blisko do problematyki analizowanej na gruncie edukacji dorosłych. Takie przyporządkowanie może zaskakiwać, gdyż sama śmierć – jak również choroba-cierpienie – rzadko są przedmiotem dyskursów naukowych, dociekań i analiz w obszarze andragogiki – gdy tymczasem na przykład w obszarze etyki nad wskazywanymi zagadnieniami pochylano się już wielokrotnie.

Wstęp

Krzysztof Kolberger w przypomnianym po śmierci wywiadzie telewizyjnym z Grzegorzem Miecugowem (też już nieżyjącym) ze szczerością wartą podkreślenia mówi o swym antycypowanym umieraniu[1]. Nie wie, że od czasu udzielania wywiadu do

* **Mirosław Kowalski**, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki; e-mail: M.Kowalski@ipp.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2960-8258.

[1] Wywiad dla autorskiego programu G. Miecugowa *Inny punkt widzenia*, wyemitowanego przez tvn24 po śmierci K. Kolbergera.

momentu śmierci zostało mu pięć lat życia. W innym miejscu, w nowych okolicznościach, wypowiada znamienne słowa „rak nie zabrał mi poczucia bycia pożytecznym", uzupełniając, że **choroba zmusiła go do nadania sensu nieokreślonej w latach przyszłości**. Aktor – głos pokolenia, poeta, romantyk, chrześcijanin – oswajał się ze śmiercią, czyniąc z tego publiczny przykład: „mówienie pogodnie o śmierci powoduje, że się bardziej z nią oswajamy". Krzysztof Kolberger doceniał każdą chwilę, nie wiedział, ile mu ich zostało, obłaskawiał więc czas, skoro tak – pracował: grał, recytował, angażował się w akcje dobroczynne. Kiedyś powiedział: „Choroba nie zmieniła mojego życia. Pracowałem, czułem się odpowiedzialny. Moje największe zmartwienie przed każdą operacją jest takie: mam 10 dni na załatwienie rzeczy, które miałem do wykonania, i takie uporządkowanie ma sprawić, żeby potem ktoś nie miał kłopotu" oraz „Jeśli mówię publicznie o chorobie, to staram się, żeby to miało sens, komuś dało coś pozytywnego. Niech moja choroba służy innym chorym, żeby nabrali poczucia, że potrafią żyć z chorobą określoną jako nieuleczalna. Bo to jest codzienna walka o utrzymanie głowy nad powierzchnią[2].

Myślę, że warte zapamiętania są powyższe słowa. Tym bardziej że niniejszy tekst odnoszący się między innymi do kwestii moralnego wymiaru choroby-cierpienia i umierania, do przedstawiania śmierci jako jeszcze elementu życia, podkreśla, że **nie jest śmierć bliżej nieokreśloną rzeczywistością pomiędzy życiem i nie-życiem, lecz naturalnym, nieodzownym elementem pierwszego**.

Choroba-cierpienie i śmierć to zadanie oraz wyzwanie dla edukacji całożyciowej, edukacji dorosłych… Niniejszy tekst, dedykowany Annie Przybylskiej i Krzysztofowi Kolbergerowi, jest filozoficzną podstawą bardziej szczegółowej refleksji, która powinna się odbyć na gruncie wskazanego obszaru wiedzy. O tym, że wzmiankowane sprowadzenie abstrakcyjnych problemów filozoficznych (w tym etycznych) do jak najbardziej realnych spraw egzystencji człowieka jest możliwe, przekona Czytelnika porównanie odnośnych fragmentów tekstu z wyimkami z myśli mówiących o chorobie i śmierci Anny Przybylskiej[3] i Krzysztofa Kolbergera[4].

W części pierwszej artykułu w zarysie przybliżę pojęcie fundamentalizmu w etyce i edukacyjnej antropologii. Sens fundamentalizmu etycznego wydobywam z odnośnych fragmentów Karla Theodora Jaspersa, Martina Heideggera i Paula Ricoeura. Pojęcie fundamentalizmu w badaniach z zakresu edukacji, w brzmieniu oryginalnym – istotności, to pokłosie wysiłków między innymi Krystyny Ablewicz. W części drugiej przybliżę zaś zagadnienia edukacji dorosłych, uczenia się przez całe życie, pojęcia, które – co

[2] Wywiady Piotra Najsztuba, Krzysztof Kolberger: *O śmierci myślę pogodnie*, 14.08.2015 12:00: http://party.pl/newsy/krzysztof-kolberger-o-smierci-mysle-pogodnie-85408-r1/ oraz I. Nyc, D. Karpiuk, *Pracował, żeby żyć*, „Wprost" 2011, nr 2, s. 93.

[3] Anna Przybylska zmarła 5 października 2014 r.

[4] Krzysztof Kolberger zmarł 7 stycznia 2011 r.

nie ulega wątpliwości – od czasów Dietricha von Hildebranda przypisane są do fenomenologii oraz włączane w przestrzeń zainteresowań pedagogiki. Tutaj – w kontekście choroby i śmierci – chcę je pokazać jako teoretyczno-empiryczne podłoże nadawania znaczenia i sensu, czasu choroby i umierania człowieka, obszaru badawczego, w obrębie którego i poprzez który możemy się czegoś o chorobie i śmierci Innego-Obcego dowiedzieć. Badawczo-interpretacyjne analizy będą niezbędne, aby ułożyć artykuł w całość, by przydać mu walor komplementarności, by dać szansę odpowiedzi na rozmaite zapytania o chorobę i śmierć – nie tylko te egzystencjalne, jakkolwiek sam traktuję je jako pierwszoplanowe – uprzywilejowując życie – lecz również badawcze, skoro śmierć ma być również zagadnieniem edukacji dorosłych. Jednocześnie będąc treścią intersubiektywnych przekonań, przedkładanego przez podmiot własnym sumptem samokształcenia, również elementem na przykład instytucjonalnie zorganizowanej edukacji dorosłych angażującej osoby dorosłe.

Sytuacje graniczne w życiu człowieka. Empiryczne istnienie i egzystencja

W swoich dziełach Karl Theodor Jaspers pisał o wytwarzaniu się egzystencji[5], co implikowałoby człowieka *in statu nascendi* („w trakcie tworzenia"), otwartą formułę teoretyczną, nade wszystko – egzystencjalną, i twierdzić można, praktyczno-moralną – bytu, który podąża ku czemuś. Egzystencja to dla niego „stałe nakierowanie się na *coś innego, coś więcej, coś poza* […], co wykracza poza mój indywidualny, jednostkowy świat, jak i poza niszę świata, w którym funkcjonuję" (Szałek 2006, s. 93). **Filozof podkreśla, że stawanie się sobą jest możliwe dzięki sytuacjom granicznym, które człowiek napotyka w swoim życiu i które mogą go doprowadzić do granicy poznania, doświadczania stanu transcendencji i odczytywania jej znaków** (Wołoszyn 1998, s. 154-158). Zatem po pierwsze – ludzką istotę wypełniają (konstytuują) potencjalności, wyzwalane w momentach ważnych napięć, w sytuacjach granicznych. Po drugie – zasadne jest zapytać, dlaczego manifestują się tylko wtedy, dlaczego nie objawiają się w toku codziennych aktywności – z jakiego powodu potrzeba im tak silnego impulsu. Na to pytanie nie znajduję odpowiedzi... Wydaje się, że milczenie Karla Theodora Jaspersa jest wymowne i – jak sądzę – sugeruje, z jednej strony, ważność sytuacji granicznych, z drugiej odsyła do świadomości i wolnej woli – skoro człowiek ma decydować oraz brać na siebie to, na co się świadomie – uprzytomniwszy wszystkie okoliczności, dotąd po części zakryte – zdecydował.

[5] Karl Theodor Jaspers (1883-1969) – niemiecki filozof, jeden z głównych przedstawicieli egzystencjalizmu, który w odróżnieniu od innych czołowych egzystencjalistów, jak Fryderyk Nietzsche czy Paul Sartre, inaczej pojmował egzystencję. Nie była ona bowiem rozumiana jako byt jednostkowy, lecz jako „możliwość stania się sobą na mocy wolności" (Wołoszyn 1998, s. 156).

Zgodnie z koncepcją Karla Theodora Jaspersa życie człowieka to ciągłe doświadczanie różnych sytuacji stanowiących nieodłączny element jego codziennego życia. One wyznaczają zakres, cel i sens ludzkiego działania. Sytuacje, których doświadcza indywidualny człowiek, splatają się z sytuacjami innych ludzi i zarówno te jednostkowe doświadczenia, jak i konieczność bycia z innymi wytwarza „nierozerwalne sprzeczności" – antynomie. Jeżeli akceptujemy jedne wartości, dochodzi do negowania innych, a realizując własne cele, naruszamy cele innych. Ta antynomiczność świata jawi się również w dwóch wymiarach – o czym mówił cytowany na początku tekstu Krzysztof Kolberger – **życia człowieka: empirycznego istnienia i egzystencji. Tak rozumiany obraz człowieka pozwala stwierdzić, że antynomiczna struktura świata widoczna jest dopiero w refleksji**. Wtedy człowiek może dostrzec, że jego życie przenikają antynomie i „że bez walki nie może żyć, że cierpi i musi umrzeć" (Piecuch 2011, s. 143). Wspomniana refleksja nie tylko w sposób jednoznaczny uwypukla dwubiegunowość samego życia, lecz także dzięki niej człowiek dostrzega sytuacje graniczne, przez które może wykroczyć poza samego siebie. Roman Rudziński (1978, s. 188) podkreśla, że sytuacje graniczne są obiektywnie niepoznawalne, niezmienne i ostateczne. Dlaczego niepoznawalne? Zakładając – zgodnie z myśleniem Karla Theodora Jaspersa – że przeżywanie sytuacji granicznych to to samo co egzystencja, a egzystencja pozostaje zawsze zadaniem niezrealizowanym, wymagającym ciągłej samorealizacji, aktywności – ruchu, to i sytuacje graniczne nie są poznawalne (Szałek 2006, s. 94-95). Przejście od jednych sytuacji (dotyczących istnienia empirycznego) do drugich (dotyczących istnienia egzystencjalnego) – jest świadomym aktem człowieka i przebiega trójetapowo. W ramach pierwszego etapu pozyskujemy obiektywną wiedzę o świecie – nie dostrzegając sytuacji granicznych. Perspektywa druga odnosi się do dostrzegania, ale jeszcze nie doświadczania sytuacji granicznych przez człowieka. Ów etap wynosi człowieka do możliwej egzystencji (pisząc językiem Karla Theodora Jaspersa, dochodzi do rozjaśnienia). Ostatnia część – po ostatecznym uwolnieniu się od perspektywy egzystencji tylko możliwej – związana jest z urzeczywistnianiem egzystencji (Kolasa 2010, s. 140; Rudziński 1978, s. 189-190).

Tutaj właśnie uwypukla się *prawda bycia* (w aspekcie andragogiczno-etycznym). **Sytuacje graniczne wzmacniają refleksje o pełni życia (niekłamanego, niepozornego), bez biernego poddawania się wydarzeniom, życia z wszelkimi odcieniami, które pozwalają urzeczywistniać siebie samego**, ponieważ – jak pisze Roman Rudziński (1978, s. 189) – „przeżywać sytuacje graniczne i egzystować to jedno i to samo". **Doświadczanie sytuacji granicznych nadaje rzeczywistości określony sens, pozwalając osiągać pełnię bycia sobą**. Trzeba więc – jak pisze Karl Theodor Jaspers – ciągle na nowo urzeczywistniać egzystencję, by się jednoznacznie odróżnić od istnienia empirycznego, dokonać wyboru i na nowo się w świecie empirycznym zatopić (Rudziński 1980, s. 260).

Sytuacje graniczne: śmierć i choroba/cierpienie

Myślę, że założeniem podstawowym w obrębie wskazanych w podtytule kategorii jest analizowana w literaturze przedmiotu – a wpisująca jednostki w konkretną temporalną rzeczywistość: historyczna określoność człowieka. Z jednej strony – w wymiarze egzystencjalnym – człowiek jest wolny, ponieważ może zaakceptować i przyswoić określoną sytuację (uznać ją za własną), której jest czynnym uczestnikiem (wolność nie jest panowaniem nad światem!). Z drugiej zaś perspektywy, mając na względzie istnienie empiryczne, to los, siła zewnętrzna mogłaby być usprawiedliwieniem dla własnego lenistwa czy też życia pozornie szczęśliwego (o szczęściu człowieka bądź jego braku decydowałyby czynniki zewnętrzne).

Śmierć i choroba/cierpienie – jako sytuacje graniczne – w perspektywie istnienia empirycznego są przyczyną codziennych obaw, budząc strach, tworząc podłoże niepewności o empiryczne jutro. Z jednej strony odsłaniają, obnażają nieuchronność kresu, z drugiej zaś, w aspekcie egzystencji, pozwalają człowiekowi na panowanie nad skrajnymi zachowaniami. Tymczasem **śmierć, która niszczy byt empiryczny, dla egzystencji oznacza pełnię życia** (Piecuch 2011, s. 151), **a świadomość nieuchronności kresu codzienności może być podłożem wyzwolenia potrzeby pełnej realizacji własnego życia** (Szałek 2006, s. 100-101). Owa sytuacja może się stać motywatorem pełnego wykorzystywania możliwości człowieka, urzeczywistniania egzystencji, codziennej aktywności będącej podłożem rozwoju. Znamienne jest to, że dla Karla Theodora Jaspersa **myślenie o śmierci jest jednoznaczne z myśleniem o życiu, o odpowiedzialności za nie** (Piecuch 2011, s. 153). Zatem owe sytuacje graniczne mogą się stać przyczyną emocjonalnego sytuowania człowieka pomiędzy pozostawaniem w świecie immanencji, ucieczką od – jak pisze Dawid Kolasa – wchodzenia w sytuację a rozjaśnieniem/przeżywaniem jej w akcie egzystencji. Przemiana wyrażająca się przejściem człowieka do autentycznej egzystencji może być świadectwem trwałego bycia (2010, s. 140-141). Znamienne są tu słowa Karla Theodora Jaspersa: „Człowiek tym bardziej egzystuje w określonej sytuacji, im bardziej jego działanie jest niezastąpione, niepowtarzalne. Natomiast traci sytuację graniczną, postępując tak, jakby postępował ktoś inny" (Piecuch 2011, s. 148). I nie o sytuacje uzyskania efektu oryginalności tu chodzi, ale o konieczność unikania życia nieodpowiedzialnego i nieświadomego. Można by zatem powiedzieć, że to **śmierć i choroba/cierpienie, gdy tylko zostaną poddane procedurom racjonalizacji, nadają sens życiu człowieka. Innymi słowy, wyznaczają horyzonty egzystencji i empirycznego istnienia**.

Koncepcja egzystencji Karla Theodora Jaspersa ukazuje człowieka realnego, świadomego i odpowiedzialnego, wpisanego w rzeczywistość codzienności, która jest mu dana – począwszy od bycia w określoności historycznej poprzez sytuacje, w jakich

przyjdzie mu się znaleźć w ciągu życia, wraz z sytuacjami granicznymi. Mając na względzie śmierć oraz chorobę/cierpienie, człowiek będzie widział „granicę" wyznaczającą radykalny koniec ludzkiemu życiu, czyniąc je nieodwracalnym i niepowtarzalnym – „już nie może postępować tak, jakby chciał żyć wiecznie" (Piecuch 2011, s. 152). Zatem czy udział w sytuacjach granicznych i ich przeżywanie są koniecznością? Oczywiście, że tak. Człowiek chciałby, aby rzeczywistość, jaka go otacza, miała jednoznaczne znaczenie, ale przecież sens może próbować jej nadać wyłącznie on sam. Właśnie przeżywanie konkretnych sytuacji granicznych daje nam możliwość poznania siebie w pełni, a co za tym idzie – „barw" egzystencji.

W kierunku edukacji dorosłych – postępu w umiejętności stawiania życiowych pytań

Hans-Georg Gadamer wyraził sytuacje graniczne Karla Theodora Jaspersa w ten oto sposób:

> Sytuacje graniczne to według Jaspersa te sytuacje ludzkiego istnienia, kiedy zawodzi możliwość kierowania się anonimową nauką, kiedy więc człowiek może polegać tylko na samym sobie […]. Takich sytuacji granicznych jest wiele. […] Jaspers podejmuje i systematyzuje wprowadzone przez Kierkegaarda pojęcie egzystencji: **egzystencja to ujawnianie się tego, co jest w człowieku, w sytuacji, gdy zawodzi anonimowy autorytet nauki** (podkreślenie M.K.). Ważne jest przy tym, że owo ujawnianie się nie jest jakimś bliżej nieokreślonym, mglistym wydarzeniem emocjonalnym – **ale rozjaśnieniem. Jaspers nazywa to wytwarzaniem się egzystencji – to, co tkwiło utajone w człowieku, zostaje rozjaśnione aktem życiowej decyzji, kiedy człowiek bierze na siebie to, na co się decyduje** (podkreślenie M.K.). Nie jest to refleksja uprzedmiotawiająca. **Sytuacje – także sytuacje graniczne – wymagają jakiegoś rodzaju wiedzy, która na pewno nie jest wiedzą uprzedmiotawiającą i dlatego nie mogą jej zastąpić możliwości anonimowej wiedzy naukowej** (podkreślenie M.K.) (Gadamer 1979, s. 73-74).

To już kulminacja, *definiens ku edukacji dorosłych* w całej okazałości. **Człowiek doświadcza siebie takim, jakim jest – w koniecznej, zarazem teoretycznej i praktyczno-moralnej, empirycznej, egzystencjalnej prawdzie – w chwili spowodowanej zbliżającą się na przykład chorobą-cierpieniem, śmiercią uniesienia**.

Jak zatem usytuować teoretycznie i praktycznie *prawdę bycia* oraz andragogikę? Z jednej strony należy podkreślić doświadczenie życiowe[6], które według Mieczysława Malewskiego jest **obecnie kluczową kategorią andragogiki, podłożem potencjału edukacyjnego i rozwojowego**. W przekonaniu autora to właśnie ono „decyduje o możliwości uczenia się i rozwoju na przestrzeni całego życia" (Malewski 2013, s. 38). Z drugiej zaś, uznając edukację dorosłych za psychospołeczny proces rozwoju, którego celem jest

[6] **Kategoria doświadczenia jest centralnym elementem teorii uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa** (2004, s. 106-110). Należy również wspomnieć o teorii Jacka Mezirowa, która ujmuje uczenie się jako transformację doświadczenia (Mezirow 1991).

permanentne kształtowanie własnej dorosłości[7] i dojrzałości, **należy proces uczenia się uznać za integralny element życia codziennego osoby dorosłej**[8]. Myślę, że jedynym podejściem – łączącym *prawdę bycia* i andragogikę – jest paradygmat całożyciowego uczenia się (oparty na psychologii humanistycznej) związany z koncepcją andragogiki Malcolma Shepherda Knowlesa. Ów **model andragogiczny, odchodzący od założeń modelu pedagogicznego, sytuuje efektywne uczenie się dorosłego w perspektywie dobrowolnej decyzji podmiotu. Jednocześnie, poprzez aktywne i autonomiczne uczenie się, podkreśla i dowartościowuje osobowe doświadczenie życiowe – jako niezbywalny składnik nabywania oraz generowania wiedzy o sobie i świecie** (zob. Knowles 1980, s. 43-44). Osoba dorosła ma całkowicie odmienne doświadczenie życiowe, a w konsekwencji odmiennie postrzega siebie i świat, siebie w świecie (sytuuje sens sytuacji granicznych) w porównaniu z uczącymi się dziećmi i młodzieżą. Oznacza to podkreślenie nie tylko podmiotowości uczącego się, ale również gotowości do uczenia się w aspekcie pełnionych ról społecznych oraz wewnętrznej motywacji.

Prawda bycia i andragogika w perspektywie humanistycznego modelu pracy edukacyjnej (Malewski 2000) oraz koncepcji andragogiki Malcolma Shepherda Knowlesa (1980, s. 43-44) powinna dotyczyć:

– perspektywy osoby uczącej się: marginalizacja pozycji i roli Innego-Obcego; podkreślenie podmiotowości, autonomii i niezależności; człowiek, rozpoznawszy siebie, pyta o szczegóły swej empirycznej rzeczywistości; **brak odwrócenia i skutecznego marginalizowania dystynkcji człowieka jako samoświadomego podmiotu**[9];

– perspektywy znaczenia doświadczenia: podkreślenie znaczenia doświadczenia życiowego (w tym istnienia empirycznego, doświadczenia sytuacji granicznych) w procesie uczenia się; doświadczenie życiowe stanowi główną motywację do aktywnego

[7] W tym przypadku sposób konceptualizacji wpisuje się w dwa modele dorosłości: statyczny i dynamiczny (Malewski 2013, s. 25).

[8] Niektórzy wybitni badacze nie uważają poznania za dominujący wyznacznik ludzkiej kondycji. Przykładem jest Margaret Archer czy wcześniej Hannah Arendt. Już Edmund Husserl „mówił: *żyję w moich czynach (działaniach)*. **Działanie jest zatem kluczowe dla każdej odmiany rozumienia ludzkiego i wymaga zaangażowania osoby jako całości. Źródłem uczenia się** nie jest więc tylko dylemat poznawczy, lecz dysjunkcja, niewspółzachodzenie, które może zaistnieć także w wymiarze emocjonalnym czy w sferze działaniowej. To, co nazywam dysjunkcją, jest złożonym fenomenem; jak dotąd najtrafniej można go opisać jako lukę między tym, co oczekiwane w obrębie danego sposobu doświadczania świata i oparte na naszym uprzednim uczeniu się, a zatem również na naszej biografii, **a tym, co aktualnie napotykamy i z czym jesteśmy konfrontowani** (podk. M.K.)". (Jarvis 2012, s. 130).

[9] Liczba nie może być wyznacznikiem, *indicatum* tego, co istnieje, **jedynym miarodajnym orzecznikiem o bycie**. Pomimo to powierzamy jej ciągle prawdę naszego *bycia-w-świecie*. Zdaniem Krystyny Ablewicz ten problem zelżał w kulturze niemieckiej, w Polsce jednak, wskutek historycznego pecha indoktrynacji, upodabniania powojennych nauk społecznych do matrycy Pawłowa – pozostaje aktualny. Liczba, za Krystyną Ablewicz, ma byt mitygować – zamykać w wyraźnie oddzielonej przestrzeni, ujmować w ryzy zawczasu przygotowanej ontologii – nie pozwala mu przez to zaistnieć, jakim jest naprawdę (Ablewicz 2003, s. 88 i nast.).

i dobrowolnego uczenia się, analizowania egzystencjalnego; proces nauczania jest skoncentrowany na osobie dorosłej i jej życiowych empirycznych oraz egzystencjalnych potrzebach; uczenie się poprzez dyskusje w ramach na przykład dookreślania celu istnienia; dzięki doświadczeniu problemów, które są ośrodkiem/podłożem myślenia, możliwe się staje wartościujące zróżnicowanie stanowisk i poglądów o sobie i świecie, odróżnienie wśród nich odpowiedzi i rozwiązań ważnych, poznawczo-odkrywczych, od rozstrzygnięć pozornych. Nie pytam bowiem o wartość śmierci, choroby-cierpienia, a tym bardziej nie pytam o nie *expressis verbis*, lecz z perspektywy świadomości i obecności sytuacji granicznych stawiam pytanie o *wstecz* indywidualnego jestestwa, o jego własne *bycie w całości*, a w rzeczywistości o *bycie par excellence*, którym jest samo jestestwo, sam człowiek;

– perspektywy gotowości uczenia się: podjęcie procesu uczenia się wynika z określonej potrzeby osoby dorosłej oraz możliwości wykorzystania nabytej wiedzy w zakresie postrzegania siebie i świata oraz życiu codziennym; samodzielne odkrywanie i definiowanie potrzeb edukacyjnych; **gotowość uczenia się staje się umiejętnością stawiania pytań**;

– perspektywy rozumienia uczenia się: zdobywanie wiedzy i doświadczenia odbywa się w perspektywie ich efektywnego wykorzystania w życiu codziennym (celem poprawy jakości życia i większej satysfakcji). *Prawda bycia* to nierozróżnianie, jednolitość, spojrzenie całościowe, holizm – to dokonywany z racji konieczności wybór, który raz ustanowiony, musi być brany całkowicie na poważnie – jako wymóg istoty i egzystencjalnej potrzeby, a więc konsekwentnie, niezależnie od zmiennych preferencji podmiotu. **Sytuowanie sytuacji granicznych w obszarze rozumienia uczenia się oznacza możliwość niewymiernego obrazowania egzystencji**.

Myślę, że zorientowana egzystencjalnie i hermeneutycznie edukacja dorosłych powinna być podłożem krytycznego postrzegania współczesnego, kulturowo-społecznego wzorca odnoszenia się do śmierci i jej wyznaczników: banalizowania śmierci i unikania doświadczania jej realności[10]. Przecież powyższe działania edukacyjne nie muszą dotyczyć kwestii wymiernych, podlegających standaryzacji, a kształtowania świadomego podejścia do sposobów własnego bytowania w świecie, zdolności do odnajdywania się w swym człowieczeństwie, zwłaszcza w perspektywie skończoności istnienia. Istotą staje się rola, jaką śmierć, cierpienie-choroba odgrywają w kształtowaniu relacji podmiotu do samego siebie, dostrzeżeniu poza elementem destrukcyjnym momentu konstrukcyjnego.

[10] Wzorzec ten przez francuskiego historyka i antropologa kultury Philippa Aries nazywany jest wzorcem śmierci odwróconej (Aries 1989, s. 41, 296, 558-595; Aries 2007, s. 16, 90-107, 247-291). Wzorzec ten stopniowo wypiera tradycyjne podejście do śmierci (ujmowany w kategoriach zjawiska naturalnego i jednocześnie znaczącego egzystencjalnie).

Zakończenie

Jak zakończyć tekst, który do zakończenia jeszcze wiele wymaga… Oczywiście, że człowiek jest istotą skończoną. Przerażony tą świadomością próbuje oddalać tę *trwogę*. Jednakże – jak pisze Martin Heidegger – nawet w mroku śmierci *bycie*, a więc to, co po śmierci zostaje *postawione do dyspozycji*, może dokonać wyraźnej samoprezentacji. W tej głębi śmiertelnego przeznaczenia najbardziej ukazuje się bowiem rozumienie tego, że *jest-się-w-świecie* tak zwanych *możliwości egzystencji właściwej* (Heidegger 1994, s. 368-369).

Mam przekonanie, że dopiero w chwili choroby-cierpienia oraz śmierci człowiek potrafi naprawdę być sobą, że wcześniej – z pewnych względów – nie chce bądź nie umie. Miota się, coś mu zawadza, krząta się wokół rzeczy dla jego egzystencji mało ważnych, boi się sięgnąć głębiej. Dopiero choroba-cierpienie, śmierć pozwalają przystanąć, rozejrzeć się dokoła, nade wszystko – spojrzeć w siebie, dokonać finalnej introspekcji – niestety zawsze spóźnionej, zawsze konstatowanej na poczekaniu, na przykład w przededniu, u schyłkowego wydarzania. Puentujący Martina Heideggera Józef Tischner oddaje to w następujący sposób: „Człowiek nie jest samostanowiącym się absolutem, podmiotem ani samoświadomością, prawda jego bycia nie leży w realizacji jego mocy. Człowiek jest istotą skończoną, przeniknięta troską o własne bycie, skazaną na upadanie i winę, uciekającą od swego sumienia, jest byciem w stronę śmierci. Nigdy do końca nie potrafi być sobą" (Tischner 1989, s. 94).

Życie *w prawdzie* choroby-cierpienia i śmierci Anny Przybylskiej i Krzysztofa Kolbergera wydarzało się na naszych oczach, nie było – w gotowej, niepodlegającej zmianie postaci. Ewoluowało również ku stawionym problemom, pytaniom. Podobnie każdy uczestnik edukacji dorosłych, kształcenia, wychowania oraz samowychowania ku śmierci, chorobie-cierpieniu. Śmierć, choroba-cierpienie pretendują do poważniejszego problemu/zagadnienia andragogiki. **Dopraszają się zarówno teoretycznej refleksji – której zarys niniejszym przedłożyłem – jak i programów oddziaływań praktycznych (uczenia się przez całe życie), zorientowanych na budowanie moralnych kompetencji odpowiedzialności za życie, rozwijania podmiotowego słownika andragogiczno-moralnego, przede wszystkim – uwrażliwiania na ideę skończoności**. Egzystencja jest więc „ruchem podobnym do fali; zbliżeniem się i oddaleniem… Jest procesem rozpiętym między dwoma biegunami – wybieganiem-ku-śmierci i ucieczką-od-niej. Żaden z nich obu nie jest możliwy bez drugiego – oba są tylko dwiema stronami tego samego procesu…" (Michalski 1978, s. 129).

Czy zatem język jest w stanie wyczerpać ontologicznie sens istnienia empirycznego, egzystencji? W podziękowaniu Przybylskiej i Kolbergerowi, dla siebie i innych – co najwyżej mogę zarysować, to pewne granice rozumienia rzeczy. Rzeczy, które uświadomiły mi również, że doświadczamy umierania także poprzez upływający czas…

Bibliografia

Ablewicz K. (2003), *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
Aries Ph. (1989), *Człowiek i śmierć*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
Aries Ph. (2007), *Rozważania o historii śmierci*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
Gadamer H.-G. (1979), *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, wybór, oprac., wstęp K. Michalski, przekł. M. Łukaszewicz, K. Michalski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
Heidegger M. (1994), *Bycie i czas*, przeł., przedmową i przypisami opatrzył Bogdan Baran, Biblioteka Współczesnych Filozofów Wydawnictwo PWN, Warszawa.
Jarvis P. (2004), *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*, Routledge-Falmer, New York-London.
Jarvis P. (2012), *Transformatywny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 3(59), s. 127-135.
Kolasa D. (2010), *Sytuacje możliwe a sytuacje graniczne w filozofii Jaspersa*, „Studia z Historii Filozofii", nr 1, http://apcz.pl/czasopisma/index.php/szhf/article/viewFile/100/114 [dostęp: 17.01.2019].
Knowles M.S. (1980), *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*, 2nd ed., Englewood Cliffs, Prentice Hall Regents/Cambridge.
Malewski M. (2000), *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 1(9), s. 47-63.
Malewski M. (2013), *Dorosłość – kłopotliwa kategoria andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 3(63), s. 23-40.
Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey Bass, San Francisco.
Michalski K. (1978), *Heidegger i filozofia współczesna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
Piecuch C. (2011), *Człowiek metafizyczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Rudziński R. (1978), *Jaspers*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
Rudziński R. (1980), *Człowiek w obliczu nieskończoności. Metafizyka i egzystencja w filozofii Karla Jaspersa*, Książka i Wiedza, Warszawa.
Szałek P. (2006), *Karla Jaspersa koncepcja śmierci jako sytuacji granicznej*, „Analiza i Egzystencja", nr 3, http://usfiles.us.szc.pl/pliki/plik_1192710757.pdf [dostęp: 17.01.2019].
Tischner J. (1989), *Prawda bycia i wolności, czyli filozofia po Heideggerze*, w: *Filozofia współczesna*, J. Tischner (red.), Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, Kraków, s. 92-98.
Wołoszyn S. (1998), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, wyd. 2 zm., Wydawnictwo Strzelec, Kielce.

SYTUACJE GRANICZNE W ŻYCIU CZŁOWIEKA (ROZWAŻANIA ANDRAGOGICZNO-ETYCZNE)

STRESZCZENIE: Śmierć, cierpienie-choroba to sytuacje graniczne i jednocześnie kategorie edukacji całożyciowej – swoisty problem/zagadnienie andragogiki. Proponowany Czytelnikowi tekst dedykowany jest zmarłym aktorom Annie Przybylskiej i Krzysztofowi Kolbergerowi i stanowi filozoficzną podstawę bardziej szczegółowej refleksji, która może się odbyć na gruncie wzmiankowanej subdyscypliny pedagogicznej. Z jednej strony sprowadzenie niejednokrotnie abstrakcyjnych problemów filozoficznych do jak najbardziej realnych spraw istnienia empirycznego i egzystencji człowieka jest możliwe, przekona Czytelnika porównanie odnośnych fragmentów tekstu z wyimkami z myśli między innymi H.-G. Gadamera, M. Heideggera, P. Jarvisa. Z drugiej zaś autor podkreśla, że zorientowana egzystencjalnie i hermeneutycznie edukacja dorosłych powinna być podłożem krytycznego postrze-

gania współczesnego, kulturowo-społecznego wzorca odnoszenia się do śmierci i jej wyznaczników, to jest banalizowania śmierci i unikania doświadczania jej realności. Istotą staje się rola, jaką śmierć, cierpienie-choroba odgrywają w kształtowaniu relacji podmiotu do samego siebie, dostrzeżeniu poza elementem destrukcyjnym momentu konstrukcyjnego. Sytuacje graniczne uwypuklają cele i zadania podmiotu całożyciowej edukacji (samokształcenia, samowychowania), podkreślając między innymi doświadczenia życiowe będące podłożem potencjału edukacyjnego i rozwojowego.
SŁOWA KLUCZOWE: śmierć, cierpienie, choroba, andragogika, edukacja dorosłych.

TERMINAL SITUATIONS IN HUMAN LIFE (ANDRAGOGICAL AND ETHICAL CONSIDERATIONS)

SUMMARY: Death, suffering and disease are borderline situations and at the same time categories of lifelong education – a specific problem/issue of andragogy. This text is dedicated to the deceased actors Anna Przybylska and Krzysztof Kolberger and is the philosophical basis for a more detailed reflection that takes place on the basis of the pedagogical subdiscipline mentioned. On the one hand, it is possible to bring abstract philosophical problems to the most real aspects of empirical and human existence, the reader will be convinced to this through the comparison of the relevant parts of the text with excerpts from the writing of H.-G. Gadamer, M. Heidegger, P. Jarvis. On the other hand, the author emphasises that an existential and hermeneutically oriented adult education should be the basis for a critical perception of the contemporary, cultural and social patterns of the relation to death and its determinants, that is, banalizing death and avoiding experiencing its reality. The essence is the role that death, suffering and disease play in shaping the relationship of subjects to themselves, noticing a constructive moment beyond the destructive element. Terminal situations emphasise goals and tasks of the subject of lifelong education (self-education, self-education), emphasizing, among others, life experiences as the basis of educational and developmental potential.
KEYWORDS: death, suffering-disease, andragogy, adult education.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.19

Iwona Kopaczyńska*

ROZMOWY O SPEŁNIANIU PASJI. FENOMENOGRAFICZNA REKONSTRUKCJA KONCEPCJI PASJI PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI I ICH MOŻLIWE IMPLIKACJE DLA STAWANIA SIĘ REFLEKSYJNYM NAUCZYCIELEM

Celem tekstu jest prezentacja badań dotyczących koncepcji pasji przyszłych nauczycieli i różnych potencjałów wyłonionych koncepcji dla rozwoju nauczycielskiej refleksyjności[1]. Ze względu na wyrażane przez badaczy stanowisko, wskazujące, że pasja może być unikalnym „narzędziem" inspirowania uczniów i medium w przekazie wartości, postaw, norm, wiedzy, umiejętności itd. (Dudzikowa i Nowak red. 2015, s. 8), a także biorąc pod uwagę powiązania refleksyjności i pasji[2], ciekawe dla autorki było zbadanie sposobów jej rozumienia przez przyszłych nauczycieli.

Pasja niesie ze sobą potencjał stawania się refleksyjnym człowiekiem, a w konsekwencji może sprzyjać korzystaniu z doświadczeń zdobytych w toku realizowanych pasji, szczególnie w zakresie wykorzystywania narzędzi pracy umysłowej czy rozwijanych cech osobowych na gruncie zawodowym. Uprawianie pasji jest bowiem określonym doświadczaniem świata, siebie i swoich możliwości, jest specyficznym procesem refleksyjnego uczenia się. Jak wskazują badacze (Bruner 2006, s. 82; Klus-Stańska 2006, s. 15-16, Brzezińska 2008, s. 40), sposoby doświadczania, postrzegania, rozumienia danego zjawiska przez nauczycieli uruchamiają określone praktyki pedagogiczne. W przypadku określonego sposobu konceptualizowania pasji przez nauczyciela może zostać uruchomiony również projekt pedagogicznego działania, tworzenia kontekstu refleksyjnego uczenia się uczniów.

Podejmowanie badań służy lepszemu rozumieniu różnych aspektów rzeczywistości, a w przypadku podjętej procedury fenomenograficznej polega na przyglądaniu się, jak badane zjawiska rozumieją inni. Wykorzystana procedura fenomenograficzna umożliwiła zrekonstruowanie funkcjonujących w świadomości przyszłych nauczycieli

* **Iwona Kopaczyńska**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej; e-mail: I.Kopaczynska@wpps.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3001-146X.

[1] Przedstawiane zagadnienie nauczycielskich pasji podjęte w poniższym tekście pojawiło się na planie szerszych badań autorki dotyczących refleksyjności w edukacji rozumianej jako podmiotowe właściwości jednostki poznającej świat.

[2] Refleksyjność i pasja angażują te same procesy podmiotowego i indywidualnie sprofilowanego działania.

koncepcji pasji i ich znaczenie dla człowieka. W rezultacie ujawnione koncepcje pasji dały asumpt do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: Jaką sytuację dla osobowego i zawodowego rozwoju stwarzają różne koncepcje pasji i jaki tkwi w nich potencjał dla stawania się refleksyjnym nauczycielem? Jako rama teoretyczna, do której odniesiono wyłonione kategorie opisu pasji, została wykorzystana perspektywa zradykalizowanej nowoczesności Anthony'ego Giddensa.

1. Fenomenografia jako zastosowana metoda badań

Metoda fenomenografii wykorzystywana jest wówczas, gdy celem badania jest zrekonstruowanie rozmaitych sposobów rozumienia tego samego zjawiska wyrażonego w różnych sposobach jego konceptualizacji (Męczkowska 2002, s. 18). Podmiotowo zróżnicowane sposoby rozumienia, postrzegania, odczuwania zjawisk lub aspektów otaczającego świata są konsekwencją osobistych doświadczeń zdobywanych i przeżywanych w codzienności. Metoda ta za sprawą szwedzkiego badacza Ferenca Martona (1986) znalazła także wielu zwolenników w Polsce. Zwłaszcza tych, którzy swoje badania osadzają w paradygmacie interpretatywnym i opowiadają się za jakościowym podejściem w badaniach. W polskich pracach badawczych metodę tę stosowali i opisywali na przykład Astrid Męczkowska (2002, 2003), Lucyna Kopciewicz (2005), Alicja Jurgiel (2009), Agnieszka Nowak-Łojewska (2011).

Postępowanie fenomenograficzne można ująć w kilku krokach (Nowak-Łojewska 2011, s. 230; Męczkowska 2002, s. 27; Jurgiel 2009, s. 100; Jurgiel-Aleksander, Ilkiewicz 2018, s. 114).

A. Zgromadzenie i zapoznanie się z materiałem badawczym, będącym najczęściej wynikiem prowadzonych wywiadów, w których pytania ukierunkowane są na wskazywanie własnych sądów, znaczeń, przekonań. Dlatego pytania konstruowane są w następujący sposób: Co dla Ciebie oznacza dane zjawisko? Co to znaczy według Ciebie? Jak Ty rozumiesz dane zjawisko?

B. Następnie dokonywana jest kondensacja tematów, czyli porządkowanie według wyłonionych sensów odnoszących się do analizowanego pojęcia, porównywanie ich, szukanie podobieństw i różnic, aby określić kryterium, które umożliwiło połączenie wypowiedzi w jedną grupę.

C. Wyróżnienie kategorii opisu, ich uogólnienie i nazwanie w języku badacza, co prowadzi do ostatecznego nazwania różnych koncepcji znaczeń badanego zjawiska.

W podjętym projekcie badawczym interesują mnie znaczenia nadawane zjawisku pasji przez kandydatów na nauczycieli, przygotowujących się w toku studiów do zawodu. Wyłonione koncepcje pasji same w sobie są już interesujące, ale równie ciekawe jest to, że ujawniają coś jeszcze – a mianowicie sposoby myślenia o aktywności, które

mogą rzutować na podejmowane koncepcje pedagogicznego działania i w konsekwencji tworzyć kontekst rozwoju ucznia.

Badane to studentki Uniwersytetu Zielonogórskiego studiów stacjonarnych i niestacjonarnych III roku studiów licencjackich przygotowujących się do zawodu nauczyciela przedszkola i klas I-III szkoły podstawowej. Pochodzą z rejonu województwa lubuskiego, są mieszkańcami średnich i małych miast oraz wsi. W wywiadach znalazły się takie pytania, jak: Czym jest dla ciebie pasja? Jakie pasje pojawiały się w twoim życiu? Czego twoim zdaniem można nauczyć się dzięki pasji? W jaki sposób twoim zdaniem pasja może zmieniać człowieka i jak ciebie zmieniała? Na jakie obszary twojego życia pasja ma wpływ? Przeanalizowanych zostało 30 wypowiedzi jako zapisów przeprowadzonych wywiadów. Poniżej znajduje się próba porządkowania wyłonionych koncepcji pasji będących rezultatem kondensacji elementów wypowiedzi według sensu, porównywania w zakresie sposobów rozumienia i grupowania na podstawie podobieństw oraz różnic.

2. Koncepcje pasji przyszłych nauczycieli

W analizowanym materiale zostało wyodrębnionych siedem koncepcji pasji. Koncepcje te akcentują zarówno wymiar „wynikowy" pasji, jak i wolicjonalny czy terapeutyczny, albo też procesualny, uwypuklający zmianę, która może mieć różne sensy, począwszy od zmiany siebie przez sposób patrzenia na świat po sens życia. Każda z nich ma nieco inny potencjał w kontekście stawania się refleksyjnym nauczycielem, otwiera na odmienne strategie przyszłego nauczycielskiego działania. Poniżej prezentuję opis wyróżnionych koncepcji.

A. Pasja jako „dążenie do perfekcji"

To koncepcja pasji, w której pojawiają się odniesienia zarówno do zdobywania, pogłębiania, poszerzania wiedzy, jak ujmuje to jedna z osób: *pasja oznacza, że czymś się interesujesz i poświęcasz temu szczególną uwagę* (W 2)[3], *chcesz więcej wiedzieć* (W 18), jak i doskonalenia umiejętności, które muszą być coraz lepiej wykonywane, na coraz wyższym poziomie jakości, mają się stać wręcz perfekcyjne: *starasz się robić ciągle lepiej* (W 25) lub *wkładasz serce, dążysz do tego, by to, co robisz, każdego dnia szło do przodu, żeby wychodziło to coraz lepiej, dążysz do perfekcji* (W 22), w obrębie których pojawia się silnie zaznaczany imperatyw dążenia do ich wykonywania: *jak się czymś interesujesz, masz nieodpartą chęć zgłębiania wiedzy na ten temat, po prostu musisz to robić* (W 3) lub *jak robisz to, co cię interesuje, oddajesz się temu bez reszty, nic więcej nie musi istnieć*

[3] Wypowiedzi badanych zostały zapisane, uporządkowane i ponumerowane, tworząc archiwum materiału badawczego. Oznaczenie w nawiasie (W 2) wskazuje wypowiedź, której został nadany określony numer i której fragment ilustruje omawianą koncepcję pasji.

(W 13). Jedna z osób mówi tak: *Dziś moją pasją jest kaligrafia. Muszę każdego dnia poświęcić chociaż 5 minut na naukę pisania literek w różnych stylach* (W 25).

To ciągłe poszukiwanie i ukierunkowanie uwagi na zdobywanie nowych informacji, powiększanie zasobu wiedzy, swoiste gromadzenie doświadczenia, aby osiągać coraz wyższe poziomy sprawności, doskonałości. Ta chęć do bycia ciągle lepszym w dziedzinie, która dotyczy pasji, nie ma wymiaru rywalizacji, konkurowania z innymi, a raczej z samym sobą. W żadnej z wypowiedzi nie pojawia się dążenie do wygrywania, pokonywania innych w sytuacjach rywalizacyjnych, natomiast badani mówią o pokonywaniu własnych granic, potrzebie dokonywania wyboru i podejmowania decyzji: *Pasja sprawia, że mimo zmęczenia robisz to, co cię pociąga* (W 30), *czasem pasja wymaga poświęceń i trzeba zrezygnować z niektórych rzeczy* (W 14), bo tego wymaga perfekcja.

B. Pasja jako narzędzie zdobywania „pewności siebie"

Kolejna koncepcja ukierunkowuje uwagę na kwestie związane z dążeniem do potwierdzania swojej wartości i zdobywania szacunku innych. Można zauważyć, że podłożem doskonalenia/powiększania swoich zasobów jest potrzeba społecznego potwierdzenia własnych kompetencji w dziedzinie, której dotyczy pasja. Ten fakt sprawia, że można pozytywnie myśleć o sobie. Jak mówi jedna z osób: *Pasja oznacza, że masz jakiś cel, zaczyna ci na czymś zależeć i starasz się to wykonywać z coraz większą starannością. Możesz wtedy być dumna z siebie, a otoczenie zaczyna cię doceniać* (W 5). Jeszcze inna osoba mówi: *Pasja sprawia, że osoba* [...] *staje się wiedzącą, czego chce w życiu, staje się pewna siebie* (W 16). Albo też: *dzięki pasji człowiek nabiera pewności siebie, bo wie, że jest dobry w tym, co robi* (W 22).

Realizacja pasji z jednej strony zapewnia pozycję lub szacunek społeczny ze względu na posiadanie określonych zasobów (w postaci wiedzy, umiejętności, czasem określonych kolekcji np. przedmiotów[4]), a z drugiej – jest źródłem szacunku do samego siebie (duma z siebie, pewność siebie, przekonanie o posiadaniu określonej umiejętności). Może służyć do budowania swojej pozycji w świecie, a dzięki osiąganej kompetencji stać się ważnym źródłem poczucia własnej wartości.

C. Pasja jako narzędzie eliminowania napięć

Współczesny świat niesie ze sobą wiele napięć, sprzeczności, zniewoleń, nacisków będących źródłem frustracji czy trudności emocjonalnych związanych z funkcjonowaniem społecznym. W tym kontekście pasja i jej praktykowanie stwarza okazję do eliminowania negatywnych emocji, staje się rodzajem *katharsis*, pozwala wrócić do równowagi. Taka koncepcja pasji wyraża się w charakterystycznych sformułowaniach, jak ujmuje

[4] Jedna z badanych ujawniła, że jej pasją jest kolekcjonowanie win z różnych rejonów świata.

to jedna z badanych osób: *Stadion to miejsce, w którym mogę wyładować swoje negatywne emocje poprzez gesty, krzyk i później jestem bardziej opanowana i łatwiej znoszę złość* (W 20). Innym razem pasja: *odstresowuje, zapewnia przyjemne spędzanie czasu* (W 14) lub *w pasji można zająć czas, ręce, myśli, zapomnieć o problemach, zrelaksować się, odczuć przyjemność* (W 19). Dzięki praktykowaniu pasji stajemy się: *zrelaksowani i możemy wtedy zastanawiać się nad życiem, nad poważnymi sprawami* (W 6).

Koncepcja pasji wyrażana w podobny jak wskazany wyżej sposób kieruje uwagę na jej terapeutyczny wymiar. Oznaczać to może traktowanie pasji jako narzędzia przywracania ładu emocjonalnego w sytuacjach kumulacji trudności, doświadczanych w różnych obszarach życia. Czyni pasję „biletem wstępu do innego świata" o bardzo zindywidualizowanym charakterze, rodzajem „terenu prywatnego", na który trzeba wejść, aby stać się „odnowionym" i móc wrócić do rzeczywistości, aby realizować obowiązki, zadania, dobrze funkcjonować wśród innych, radzić sobie z emocjami, trudnymi zadaniami.

Tak rozumiana pasja staje się indywidualną terapią, aplikowaną samodzielnie, w toku życia, które niesie różnego rodzaju napięcia. Można powiedzieć, że w takim podejściu pasja to narzędzie utrzymywania równowagi, pomaga odbudować swoją siłę, witalność, kreatywność, moc. Tym samym jednak ogranicza to jej potencjał rozwojowy. Czyni z niej bowiem rodzaj „koła ratunkowego" w postaci chwilowej ucieczki, ale nie motywacji do podejmowania wyzwań czy źródło kreacji siebie samego, wyznaczania celów własnego rozwoju. Człowiek dzieli aktywność z jednej strony na zadania życiowe, wymagające siły, motywacji, aktywności, z drugiej na pasję, którą podejmuje, gdy brakuje już siły i motywacji, a której podjęcie pozwoli ponownie je odzyskać i powrócić do wcześniejszych zadań.

D. Pasja jako droga poznawania siebie i „pracy nad samym sobą"

Zastanawianie się nad sobą, obserwowanie siebie, swojego procesu uczenia się, gromadzenia doświadczeń, dostrzeganie swoich mocnych i słabych stron, ograniczeń, popełnianych błędów i ich naprawianie, precyzowanie wartości konstruujących oś osobistego człowieczeństwa, własne potrzeby i oczekiwania, cele i dążenia pojawiają się także jako jedna z koncepcji rozumienia pasji.

Badani są świadomi tego, że pasja ich zmienia, ma moc rozwojową. Doświadczanie pasji stwarza okazję ku temu, aby uczyć się siebie samego i aby obejmować świadomą myślą zmiany „w sobie" i w umiejętnościach oceny sytuacji. Jedna z badanych mówi: *człowiek jest w ciągłym rozwoju, nie pozostaje bierny, kształtuje samego siebie, zmienia się na lepsze* (W 9). Inni natomiast stwierdzają: *pasja uczy mnie pracy nad sobą, zmienia horyzonty patrzenia na świat, uczy cieszyć się z sukcesów swoich i kolegów* (W 17). *Dzięki pasji poznaję ludzi, włączam się do organizowania akcji charytatywnych, które są dla*

mnie bodźcem do zmiany siebie. Pasja to samopoznanie i sprawia, że dążę do tego, by być lepszym człowiekiem (W 20). [...] *w pasji odnajduję siebie* (W 24). *Pasja uczy mnie samozaparcia* (W 25). *Pasja kształtuje charakter, uczy dyscypliny i pokory, motywuje, jest motorem działania* (W 22). *Dzięki pasji człowiek może być coraz lepszą wersją siebie samego, uczy się pracy nad sobą* (W 18).

Motyw kształtowania siebie przez realizację pasji w omawianej koncepcji ujawnia także pojawianie się satysfakcji z dokonujących się zmian, osiągania tego, co nazywane jest w wypowiedziach „kształtowaniem charakteru".

W realizowaniu pasji można gromadzić też doświadczenie społeczne, uczyć się, jak budować relacje z innymi, zarówno te bliskie, rodzinne, przyjacielskie, jak i te zawodowe, formalne. Dzięki pasji można uczyć się wchodzenia w role w różnych sytuacjach: *Obecnie moją pasją jest stylizacja paznokci, której poświęcam cały mój czas wolny. Codziennie wracając po zajęciach, poświęcam na to około 6 godzin w ciągu dnia. Jest to jednocześnie moja praca.* [...] *mam ciągle kontakt z ludźmi, na początku starałam się, aby dziewczyny, które przychodzą wystylizować paznokcie, traktowały mnie jak koleżankę. Teraz wiem, że jednak trzeba postawić granicę koleżanka a klientka, bo później wchodzą na głowę i oczekują wyjątkowego traktowania* (W 30).

Konceptualizacja pasji jako drogi kształtowania i poznawania siebie traktuje rozwój jako immanentny element działania. Pasja nie jest w tym sensie narzędziem zdobywania wiedzy o innych czy o świecie, ale raczej narzędziem zdobywania wiedzy o sobie, prowadzącej do świadomej zmiany siebie w wyniku gromadzenia doświadczenia.

E. Pasja jako nadawanie sensu własnemu życiu

Pasja kondensuje w sobie wszystko, co traktujemy jako składające się na dobre życie. Ma moc kreowania siebie, jest źródłem sensu istnienia. Jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak: „pasja jest siłą sprawczą ludzkiej aktywności, chęci działania, znajdowania i nadawania sensu życiu, odwagi przekraczania siebie" (Czerepaniak-Walczak 2015, s. 57). Podobnie ujmuje kwestię pasji Maciej Tanaś, wskazując, że jest po to, by ludzie mogli odnaleźć siebie i własną drogę (Tanaś 2015, s. 82).

Konceptualizacja pasji jako usensownienia własnego życia pojawia się w takich wypowiedziach, jak: *Pasja sprawia, że życie nie jest puste. Nie marnujemy swojego wolnego czasu na leżenie przed TV, tylko aktywnie się spełniamy* (W 30), *Pasja daje siłę i szczęście, daje powód, by rano wstać z łóżka* (W 27), *Pasja ustawia myślenie, pomaga określić priorytety i cel w życiu* (W 1), *Nie wyobrażam sobie życia bez mojej pasji* (W 25), *Pasja harmonizuje życie wewnętrzne z zewnętrznym, a przez to stajemy się bardziej społeczni* (W 5).

Wspólną domeną opisu tej kategorii jest przekonanie, że pasja pozwala się cieszyć życiem, być człowiekiem spełnionym. Takie podejście umożliwia zintegrowanie wszystkich sfer osobowości i dziedzin funkcjonowania. Oddziałuje również na motywację

do realizacji celów życiowych, wyzwala kreatywność i ostatecznie umożliwia proces indywiduacji rozumianej jako proces rozwoju osobowego, dzięki któremu człowiek staje się bardziej świadomy tego, kim jest.

F. Pasja jako forma doświadczania wolnej woli

Konceptualizacja pasji w kategoriach wolnej woli dotyczy realizacji określonych działań bez zewnętrznych przymusów, z wyłączeniem „przymusu wewnętrznego". Manifestacje wolności dotyczą różnych aspektów życia człowieka, od codzienności przez naukę, życie zawodowe i społeczne, do sztuki. Uprawianie pasji daje poczucie wolności i ujawnia humanistyczny wymiar człowieczeństwa, określa zdolność do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji. Wolna wola jest „słowem kluczem" używanym przez badanych. Wyraża się to sformułowaniem: *Pasja oznacza, że robisz coś z własnej, nieprzymuszonej woli, to twój wybór, twoja wolna wola* (W 17).

Ważnym aspektem doświadczania pasji jako wolnej woli jest jej realizacja w czasie wolnym. W wypowiedziach badanych ujawnia się to w sformułowaniu: *Pasja to sposób na spędzanie wolnego czasu* (W 8). Czas wolny zaspokaja wszystkie potrzeby, jakich nie jest w stanie zaspokoić praca lub inne obowiązki (Krajewski 2015, s. 44). Odnosi się więc do tego, co można nazwać przestrzenią samorealizacji, bez jakiejkolwiek instrumentalizacji pasji.

Istotne w powyższej koncepcji jest przekonanie, że pasja najlepiej rozwija się, gdy nie wyrasta z żadnych konieczności ani nie jest narzędziem rozwiązywania żadnych problemów, nie jest też zawłaszczana ani eksploatowana przez instytucje czy szerzej rozumiany system. W rezultacie sama daje doświadczenie wolności – jak ujęła to jedna z badanych, *gdy pływam, jestem wolna* (W 28).

G. Pasja jako objaw egocentryzmu, przyczyna odseparowania od relacji społecznych

Ostatnią koncepcją pasji, którą można uchwycić w badaniu, jest ekspozycja jej negatywnych aspektów wyrażonych w sformułowaniach typu: *Pasja może negatywnie wpływać na różne obszary życia. Słabną więzi rodzinne – jako konsekwencja poświęcania czasu na pasję; słabnie życie społeczne, bo wszystko podporządkowane jest pasji* (W 13).

Można powiedzieć, że rysuje się w tym przypadku rozumienie pasji jako pochłaniającej wszystkie inne aspekty życia. Warto zwrócić uwagę, że ta ostatnia konceptualizacja przypomina o potrzebie zachowania równowagi pomiędzy nieodpartą potrzebą realizacji pasji a innymi obszarami aktywności w życiu, w przeciwnym razie może się stać narzędziem wykluczenia z życia społecznego, z relacji z bliskimi, a w konsekwencji może zachwiać poczuciem spełnienia w życiu.

Poniżej dokonuję krótkiego podsumowania konceptualizacji pasji, uwzględniając obok nazwy kategorii opisu także kontekst.

Tabela 1. **Konceptualizacje pasji na podstawie wypowiedzi badanych**

Konteksty (co mówią badani)	Nazwa kategorii opisu	Domena opisu
Realizacja zainteresowań, zgłębianie wiedzy, rozwijanie umiejętności, osiąganie perfekcji w czymś, dążenie do bycia wciąż lepszym	Pasja jako dążenie do perfekcji	Pasja to narzędzie pracy nad posiadanymi zasobami, doskonalenie konkretnej umiejętności, pogłębianie znajomości skonkretyzowanego obszaru aktywności, dążenie do doskonałości, perfekcji, mistrzostwa
Bycie dobrym w tym, co się robi, bycie dumnym z siebie, stawanie się pewnym siebie, zdobywanie szacunku innych, docenianie przez innych	Pasja to narzędzie zdobywania pewności siebie	Pasja jako narzędzie zabiegania o szacunek, pozycję społeczną i poczucie własnej wartości
Pasja jako robienie czegoś, co się lubi, co sprawia przyjemność, relaksuje, uspokaja	Pasja jako narzędzie eliminowania napięć	Instrumentalne traktowanie pasji jako rodzaju narzędzia radzenia sobie z trudnymi emocjami, poszukiwania możliwości relaksu, rodzaju terapii emocjonalnej
Poznawanie siebie, odnajdywanie siebie, odkrywanie tego, co ważne, co mogę, ile mogę, jak działam, co muszę zmienić	Pasja jako droga poznawania siebie i pracy nad sobą	Droga badania siebie, swoich możliwości, strategii działania, zdolności i jednocześnie ograniczeń; droga badania własnych i innych społecznych relacji, ról, zachowań, reakcji
Cel w życiu, spełnianie siebie, coś, co sprawia, że życie nie jest puste, kreatywność, indywidualizm, co sprawia, że można cieszyć się życiem, co sprawia, że chce się wstać z łóżka rano	Pasja jako nadawanie sensu własnemu życiu	Traktowanie pasji jako istotnej wartości egzystencjalnej, motoru napędowego wszelkiego działania, jako źródła motywacji podejmowania różnych form aktywności, esencji życia
Robienie czegoś w czasie wolnym, bez przymusu, z własnej woli, nawet mimo zmęczenia	Pasja jako forma doświadczania wolnej woli	Traktowanie pasji jako realizacji ludzkiej wolności
Osłabianie więzi rodzinnych i towarzyskich, utrata relacji z innymi, osłabienie życia społecznego	Pasja jako objaw egocentryzmu, przyczyna odseparowania od relacji społecznych	Pasja jako separacja od życia społecznego. Traktowanie pasji w kategoriach negatywnych, jako utrata zdolności racjonalnej oceny własnej sytuacji społecznej oraz utrata zdolności do angażowania się w relacje z innymi lub nieadekwatnego zachowania w sytuacjach społecznych przez eksponowanie własnych potrzeb związanych z pasją

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

3. Teoretyczne ramy interpretacji koncepcji pasji. Potencjały dla stawania refleksyjnym nauczycielem

Badanie znaczeń, jakie osoby nadają otaczającej rzeczywistości, umożliwia ujawnienie osobistego, umysłowego modelu świata. Składają się nań przekonania, przesądy, intencje, wartości, uczucia, postawy, określone myślenie o mechanizmach zjawisk, na

przykład społecznych, zachodzących w otaczającej rzeczywistości. Model ten przybiera postać teorii osobistych, które ujawniają się w decyzjach i podejmowanych działaniach. Oznacza to, że każdy, podejmując konkretną aktywność, kieruje się pewnym „osobistym" sposobem myślenia (Klus-Stańska 2006, s. 15-16; Dylak 2000, s. 179), który może być mniej lub bardziej uświadamiany.

Teorie osobiste są kształtowane kulturowo (Bruner 2006, s. 15) i mocno osadzone w mentalnej specyfice epoki. Jeśli przyjąć rozwijaną przez Anthony'ego Giddensa czy Ulricha Becka perspektywę „radykalizacji nowoczesności", to czynniki kształtujące egzystencjalną sytuację jednostki wiążą się z *racjonalnością, niepewnością i ryzykiem* (Giddens 2002, s. 21; Beck 2004; Boudon 2006, s. 19-23). One same są skutkiem zmiany społecznej dokonującej się we współczesności w wyniku wzrostu znaczenia nauki, rozwoju techniki, rosnącego indywidualizmu, upadku tradycyjnych autorytetów, norm, rozwoju systemów biurokratycznych, sekularyzacji, rozwoju wolnego rynku (Bokszański 2016, s. 12; Sztompka 2007, s. 82).

Pojęcie ryzyka staje się ważną koncepcją problematycznej, niepewnej przyszłości, którą trzeba w jakiś sposób „skolonizować". Zdobycie przyszłości, owa „kolonizacja" wymaga podjęcia działań zabezpieczających projektowane rezultaty przez zastosowanie różnych strategii wskutek kalkulacji ryzyka polegającej na szacowaniu pojawienia się różnego rodzaju zdarzeń. Jak pisze Giddens: „W naładowanych refleksyjnych warunkach rozwiniętej nowoczesności życie na »automatycznym pilocie« staje się coraz trudniejsze i coraz trudniej ochronić określony styl życia" (Giddens 2002, s. 173).

W kontekście uprawiania pasji i jej potencjału dla stawania się refleksyjnym nauczycielem powyższe rozważania mają istotne konsekwencje. Refleksyjność jako cecha współczesnego człowieka staje się bowiem rodzajem zabezpieczenia (narzędzia) umożliwiającego „kolonizację" przyszłości (por. Giddens 2002, s. 183, 184) dzięki charakterystycznej dla niej zwrotności i nasyceniu krytycznym, wnikliwym namysłem epistemologiczno-metodologicznym nad społeczną praktyką i własną w niej obecnością (Kopaczyńska 2011, s. 197-205). W przypadku nauczyciela refleksyjność ma podwójnie mierzoną wartość. Jest miarą szans własnych i szans uczniów. Głównie dlatego, że nauczyciel oddziałuje na uczniów całą swoją osobowością, swoim systemem przekonań i wiedzy, emocji i wartości na poziomie behawioralnym ujawnianych w sytuacjach edukacyjnych przez określone zachowanie lub jego brak. Może być czynnikiem mającym duże znaczenie w stawaniu się zwycięzcami lub przegranymi procesów refleksyjności w zradykalizowanej nowoczesności.

Doświadczenie pasji umożliwia pewien specyficzny sposób myślenia o własnym rozwoju, o własnym działaniu, które poddane redefiniowaniu, rekonstrukcji w toku uprawiania wyrażonego w pasji działania, staje się coraz bardziej świadome. Znaczenie ma tu nie tyle treść owej pasji (czy jest nią kolekcjonerstwo, czy uprawianie sportu), ile

pewne sposoby myślenia, pracy umysłowej, a także pewne sposoby działania, gotowość przełamywania słabości lub pokonywania trudności. Pasja może więc uruchamiać projekt stawania się refleksyjnym człowiekiem. I choć można mieć pasję w życiu i nie być nauczycielem z pasją, to warto jednak zwrócić uwagę na to, że uprawianie pasji daje pewne umysłowe i osobowe narzędzia przetwarzania rzeczywistości możliwe do wykorzystania również w wypełnianiu roli nauczyciela.

Wyróżnione w badaniu konceptualizacje pasji kandydatów na nauczycieli niosą różne implikacje dla projektu stawania się refleksyjnym nauczycielem. Analizowane w perspektywie zradykalizowanej nowoczesności (Giddens 2002), w której, jak już wskazałam wyżej, istotne są trzy zasady: *racjonalizacja*, *szanse* i *ryzyko*, ukazują kalejdoskop możliwych szans i ryzyka.

Biorąc pod uwagę wszechobecność *systemów eksperckich*, konceptualizacja pasji jako „dążenie do perfekcji", a także zdobywanie „pewności siebie" i poszukiwanie tym samym własnej pozycji w świecie rozdrobnionych autorytetów pozostaje w związku z pytaniem o własną skuteczność, sprawność i zdolność radzenia sobie z własnym życiem, o własną tożsamość, konstrukcję własnego „Ja". Potrzeba posiadania skonkretyzowanych umiejętności, sprawności lub wiedzy czy też skuteczności własnego działania to jeden z elementów w strukturze osobowości człowieka (Kozielecki 1995, s. 251). W obliczu kultury „specjalistów od wszystkiego" pasja staje się polem zabiegania o osobistą specjalizację, aby zachować poczucie własnej wartości i znaleźć swoje miejsce wśród innych, a także zdobyć ich szacunek. Pasja jako mistrzostwo może być źródłem odwzorowania w sytuacjach zawodowych (tu: w organizowaniu sytuacji edukacyjnych) pewnych wartościowych i efektywnych cech oraz sposobów działania.

Obecny we współczesnym świecie dyskurs terapeutyczny (por. Jacyno 2007, s. 12-18) umożliwia natomiast spojrzenie z innej perspektywy na pasję, szczególnie tę konceptualizowaną jako narzędzie eliminowania napięć. Jest ona jednocześnie zbieżna z wyżej omówioną konceptualizacją „perfekcjonizmu" o tyle, że pełni modeluje funkcje wobec procesu konstruowania tożsamości. Podsuwa – tym razem – wzory osiągania stanu spokoju i wewnętrznej równowagi, wyciszania napięć. Intencja posiadania „własnego terytorium" w postaci pasji, która chwilowo odłącza od doświadczanych trudności świata codziennego, dzieli świat na mój wewnętrzny i ten zewnętrzny, będący źródłem negatywnych odczuć i stanów. Problem w tym, że zewnętrzny świat jest jednocześnie rzeczywistym obszarem aktywności człowieka. Istnieje w związku z tym ryzyko, że jako źródło napięć będzie ostatecznie traktowany jak zło konieczne, tym samym zniweluje zaangażowanie w aktywność i chęć stawiania czoła trudnościom. Wówczas ważne stanie się tylko to, co rozgrywa się poza sferą rzeczywistych zadań codzienności, w tym zawodowych.

Inaczej rysuje się potencjał konceptualizowania pasji jako poznawania i pracy nad sobą. Potrzeba zapisania swojej indywidualności wyrażona w praktykowaniu pasji jest wyjątkowo nośna dla stawania się refleksyjnym człowiekiem. Umożliwia odróżnienie siebie od wszystkiego innego, poznanie swoich granic, obserwowanie siebie, uczenie się na własnych błędach. To rodzaj praktykowania życia. Wiąże się z refleksyjną postawą, ale też z zadumą nad własnym postępowaniem. W tej koncepcji odzwierciedla się możliwość odkrycia dla siebie *szansy*. Działanie realizowane w pasji pozwala badać swoje mocne strony, ujawniać to, co ważne z perspektywy aktywności w rzeczywistym świecie. Świadomość własnych umiejętności, sprawności lub wiedzy czy też zasobów odgrywa rolę swoistego mechanizmu adaptacyjno-rozwojowego, buduje *know-how*. Odnieść się można w tym miejscu do modelu refleksyjnej praktyki Donalda Schona (1983), zarówno do refleksji nad działaniem, jaki i refleksji w działaniu, obie strategie bowiem dotyczą analizowania własnej praktyki i tworzenia nowych wartości poznawczych, choć obie strategie prowadzą do celu w odmienny sposób.

Natomiast konceptualizowanie pasji jako nadającej sens życiu odsyła do filozoficznych zagadnień duchowości, wiąże się z dostrzeganiem głębszych poziomów symboliki i znaczenia, stanowiących szerszy egzystencjalny kontekst dla otaczających człowieka obiektów, wykonywanych czynności. Stawia również pytanie o skutki procesu racjonalizacji życia. Odwołując się do słów Maxa Webera (1998, s. 122-123), można powiedzieć, że świat zracjonalizowany to „świat odczarowany", wyjałowiony ze znaczeń i sensów. Dla świata, w którym postępuje redukowanie wszelkiej aktywności człowieka do metodycznych schematów, recept działania, przepisów i algorytmów jako efektu racjonalizacji, pasja jest swoistą nadzieją, gdyż w niej właśnie obecne jest poszukiwanie sensu. Przywołuje wszystko, co nieodgadnione, przyciągające i ludzkie w swej humanistycznej wymowie. Nauczyciel konceptualizujący pasję w kategoriach sensu życia może być inspirujący dla swych uczniów.

Rozważając koncepcję pasji jako aktualizacji wolnej woli, trzeba z kolei podkreślić, że w świecie przymusów ten, kto uprawia pasję, to „buntownik", który podejmuje aktywność, ponieważ chce, a nie dlatego, że musi. Buntuje się przeciw schematom i wzorom, nakazom i wskazaniom, wybiera i podejmuje decyzje, kształtuje swoją drogę. Jest świadomy swoich wyborów i ich konsekwencji. Szuka swojej *szansy* i kalkuluje *ryzyko*. Ujawniający się w przedstawianej konceptualizacji akcent na podejmowanie działania z własnego wyboru i bez przymusu ma szczególny sens w obecnych czasach. Ludzie podlegają bowiem sprzecznym naciskom świata społecznego. Współczesność niesie ze sobą świadomość istnienia wielości przymusów i zniewoleń (ekonomia życia, zobowiązania normatywne, społeczna rola, kultura, instytucja państwa itd.), a jednocześnie wolność jest wartością, dla której człowiek jest gotowy ponosić ofiary.

Problematyczne w kontekście stawania się refleksyjnym człowiekiem, co w konsekwencji może mieć znaczenie również dla postrzegania swojej roli jako nauczyciela, wydaje się natomiast konceptualizowanie pasji jako narzędzia separacji od uczestnictwa w świecie społecznym. Koncentracja na sobie, bez zachowania równowagi między wszystkimi aspektami życia, ujawnia egocentryzm wyrażający się nadmiernym eksponowaniem własnych potrzeb z jednoczesnym niedostrzeganiem potrzeb innych osób. Można powiedzieć, że obecny jest tu model pasji obsesyjnej (w przeciwieństwie do harmonijnej)[5], która prowadzi do niekontrolowanego działania, a na poziomie interpersonalnym jest związana z negatywnymi ocenami relacji z innymi ludźmi (por. Kunat 2015, s. 26).

Zakończenie

Realizowanie przez ludzi różnorodnych pasji może być rozumiane jako próby „kolonizowania" przyszłości. Świadomość tego, że życie niesie ze sobą zmiany, które są jedyną pewną cechą świata, rodzi potrzebę przewidywania tego, co może nieoczekiwanie pojawić się w życiu. Niewiadoma przyszłość zarówno w perspektywie indywidualnej, jak i globalnej prowadzi do *racjonalnej* oceny *szans* i *ryzyka*. W takim kontekście każda z konceptualizacji pasji staje się określonym zasobem, uruchamiając różne perspektywy myślenia o sobie samym i własnych działaniach zawodowych.

Bibliografia

Beck U. (2004), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*, przekł. S. Cieśla, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.

Bokszański Z. (2016), *Zmiana społeczna i jednostka we współczesności*, „Przegląd Socjologiczny/Socjological Review", nr 65/3, s. 9-22.

Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych, Universitas, Kraków.

Brzezińska A.I. (2008), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, w: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, E. Filipiak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 35-49.

Boudon R. (2006), *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, przekł. A. Karpowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa.

Czerepaniak-Walczak M. (2015), *Pasja jako źródło i efekt emancypacji*, w: *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*, M. Dudzikowa, M. Nowak (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 53-68.

Dudzikowa M., Nowak M. (2015), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

[5] Mowa tu o dualistycznym modelu pasji opracowanym przez Roberta J. Valleranda i współpracowników (zob. Kunat 2015, s. 25).

Dylak S. (2000), *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, w: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, K. Kruszewski (red.), WSiP, Warszawa, s. 176-190.
Giddens A. (2002), *Nowoczesność i Tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Jacyno M. (2007), *Kultura indywidualizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Jurgiel A. (2008), *Doświadczanie dorosłości w byciu studentem. Fragment badania fenomenograficznego*, „Dyskursy Młodych Andragogów", t. 9, s. 61-68.
Jurgiel A. (2009), *O możliwościach poznawczych fenomenografii*, „Pedagogika Kultury", t. 5, s. 97-104.
Jurgiel-Aleksander A., Ilkiewicz M. (2018), *Praktyki uczenia się bycia rodzicem w narracjach 30-latków o wychowaniu własnych dzieci. Implikacje andragogiczne*, „Dyskursy Młodych Andragogów", t. 19, s. 113-122.
Klus-Stańska D. (2006), *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, w: *Wczesna edukacja, między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć naukowo-badawczych*, D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 15-27.
Kopaczyńska I. (2011), *Uwagi o refleksyjności w naukach humanistycznych*, „Dydaktyka Literatury i Konteksty", nr 31, s. 197-205.
Kopciewicz L. (2005), *Męskość i kobiecość. Polsko-francuskie studium porównawcze*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
Kozielecki J. (1995), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
Krajewski M. (2015), *Pasja i formy jej degeneracji*, w: *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*, M. Dudzikowa, M. Nowak (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 37-51.
Kunat B. (2015), *Entuzjazm, zaangażowanie, żar, a może bzik... W poszukiwaniu znaczeń kategorii „pasja"*, w: *Opowiem wam o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem...*, D. Bis, K. Braun, M. Jeziorański (red.), Wydawnictwo Academicon, Lublin, s. 19-31.
Marton F. (1986), *Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality*, „Journal of Thought", nr 21(3), s. 28-49.
Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
Męczkowska A. (2003), *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3, s. 71-90.
Nowak-Łojewska A. (2011), *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
Schon D.A. (1983), *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York.
Sztompka P. (2007), *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
Tanaś M. (2015), *Po co ludziom potrzebna jest pasja? Perspektywa bio- i doksograficzna*, w: *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*, M. Dudzikowa, M. Nowak (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 69-83.
Weber M. (1998), *Polityka jako zawód i powołanie*, przekł. A. Kopacki i P. Dybel, Znak, Kraków.

ROZMOWY O SPEŁNIANIU PASJI. FENOMENOGRAFICZNA REKONSTRUKCJA KONCEPCJI PASJI PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI I ICH MOŻLIWE IMPLIKACJE DLA STAWANIA SIĘ REFLEKSYJNYM NAUCZYCIELEM

STRESZCZENIE: Celem niniejszego tekstu jest prezentacja badań dotyczących koncepcji pasji przyszłych nauczycieli i różnych potencjałów wyłonionych koncepcji dla rozwoju nauczycielskiej refleksyjności. W tym celu wykorzystana została procedura fenomenograficzna, która umożliwiła zrekonstruowanie funkcjonujących w świadomości przyszłych nauczycieli koncepcji pasji i jej znaczenia dla człowieka. W badaniu ujawnionych zostało siedem konceptualizacji pasji. Zgodnie z procedurą fenomenograficzną są one następnie interpretowane, a jako rama teoretyczna wykorzystana została perspektywa zradykalizowanej nowoczesności Anthony'ego Giddensa z jej istotnymi cechami, jak: *racjonalizacja*, *szanse* i *ryzyko.* W jej świetle realizowanie przez ludzi różnorodnych pasji może być rozumiane jako próby „kolonizowania" przyszłości. Świadomość tego, że życie niesie ze sobą zmiany, które są jedyną pewną cechą świata, rodzi potrzebę przewidywania tego, co może nieoczekiwanie pojawić się w życiu. Niewiadoma przyszłość zarówno w perspektywie indywidualnej, jak i globalnej prowadzi do *racjonalnej* oceny *szans* i *ryzyka*. W takim kontekście każda z konceptualizacji pasji staje się określonym zasobem, uruchamiając różne perspektywy myślenia o sobie samym i własnych działaniach zawodowych.
SŁOWA KLUCZOWE: fenomenografia, pasja, refleksyjny nauczyciel, zradykalizowana nowoczesność.

CONVERSATIONS ON THE FOLLOWING OF ONE'S PASSIONS. A PHENOMENOGRAPHIC RECONSTRUCTION OF THE CONCEPT OF FUTURE TEACHERS' PASSIONS AND THEIR POSSIBLE IMPLICATIONS FOR BECOMING REFLECTIVE TEACHERS

SUMMARY: The aim of this paper is to present the research on the concept of future teachers' passions and different potentials of the emerging concepts for the development of teachers' reflexivity. For this purpose, a phenomenographic procedure was used which made it possible to reconstruct the concept of passion and its importance in the functioning of future teachers' minds. The study reveals seven conceptualisations. They are subsequently interpreted according to the phenomenographic procedure, Anthony Giddens' perspective of radicalised modernity with its essential features, such as rationalisation, opportunities and risks, is used as a theoretical framework. In its light, following one's passions can be understood as an attempt to "colonise" the future. The awareness of the fact that life brings changes with it, which is the only certain feature of the world, raises the need to predict what may unexpectedly emerge. An unknown future, both in the individual and global perspective, leads to a rational evaluation of opportunities and risks. In this context, each conceptualisation of passion becomes a specific resource, triggering different perspectives of thinking about oneself and one's own professional activities.
KEYWORDS: phenomenography, passion, reflective teacher, radicalised modernity.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.20

Jarosław Jendza*

KONCEPCJE KSZTAŁCENIA STUDENTÓW W UNIWERSYTECIE – FENOMENOGRAFICZNA ANALIZA NARRACJI PRACOWNIKÓW NAUKOWO-DYDAKTYCZNYCH

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja rezultatów fragmentu badań dotyczących uniwersytetu zrealizowanych przez autora w latach 2013-2018. Konkretniej rzecz ujmując, stawiam tu pytanie o nauczycielskie koncepcje kształcenia akademickiego młodych dorosłych w szkole wyższej. Gromadzony w trakcie badań materiał w postaci indywidualnych narracji zorientowany był przede wszystkim na opis i eksplorację *kultur akademickich*, a zatem obejmował znacznie szerszy zakres niż sygnalizowane tytułem *koncepcje kształcenia studentów*, jednakże praca analityczna wykonana po zakończeniu właściwego zadania badawczego ujawniła możliwość identyfikacji właśnie owych koncepcji. Stąd też pojawiła się potrzeba powtórnej analizy zgromadzonego materiału empirycznego, czyli transkrypcji indywidualnych wywiadów semistrukturyzowanych pod kątem poszukiwania znaczeń nadawanych praktykom kształceniowym w szkole wyższej przez pracowników naukowo-dydaktycznych.

Wywód przeprowadzony w niniejszym artykule zostanie zaprezentowany w trzech kolejnych krokach. Odwołam się do badań empirycznych podejmujących podobną problematykę, akcentując szczególnie projekt Teresy Bauman, ponieważ jej badania realizowane były na tym samym terenie badań, z udziałem podobnej próby badanych. Rzecz jasna badania Bauman nie stanowią jedynego horyzontu teoretycznego, ale mają szczególne znaczenie dla prezentowanych dalej analiz, nie tylko bowiem chronologicznie realizowane były prędzej, ale także oba badania *kontekstowane* (Rutkowiak 2010a, s. 174) łącznie można traktować jako przykład kontynuacji narracji naukowej, z jednej strony o pewnej, określonej grupie nauczycieli akademickich działającej w danej uczelni, a z drugiej budowania korpusu wiedzy z zakresu dydaktyki szkoły wyższej.

W dalszej części tekstu syntetycznie scharakteryzuję metodologię projektu, po czym przywołam kolejno kategorie opisu stanowiące przestrzeń wynikową analiz. Artykuł

* **Jarosław Jendza**, dr – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki i Andragogiki; e-mail: j.jendza@ug.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7598-9085.

zakończę krótkim podsumowaniem oraz krytycznym odniesieniem się do jego wyników i przyjętej procedury badawczej.

Tło, czyli nauczyciele akademiccy i ich działalność dydaktyczna w kontekście badań

Problematyka dydaktyki akademickiej jako pewnego pola badawczego wydaje się ważnym zagadnieniem pedagogicznym, andragogicznym, czy szerzej – ważkim polem badawczym w naukach społecznych w ogóle. W ostatnich latach jedną z najpełniej ujmujących to zagadnienie perspektywą na gruncie polskiej pedagogiki są kolejne badania Anny Sajdak (2013, 2014, 2015, 2017), która zwraca uwagę na znaczenie kompetencji dydaktycznych, w tym także wypowiadanej wprost bądź przyjmowanej milcząco wiedzy pedagogicznej nauczycieli akademickich. Trzeba jednakże wspomnieć, że badania Sajdak koncentrują się w znacznym stopniu na eksploracjach środowiska pedagogów oraz studiach literaturowych, rzadziej zaś stanowią klasyczne badania z wykorzystaniem określonego materiału empirycznego.

Interesującym i zyskującym popularność tropem, a zarazem kierunkiem myślenia dydaktycznego w szkole wyższej, jest wiązanie go z lepiej lub gorzej dokumentowanymi zmianami w umysłowości kolejnych pokoleń studentów i wynikającą zeń koniecznością dostosowywania form pracy dydaktycznej w uniwersytecie, w tym w szczególności stosowania nowoczesnych technologii (Sajduk 2015; Kurek 2010) bądź tak zwanego *personalizowania* oddziaływań dydaktycznych (Karpińska-Musiał, Panońko 2018; Karpińska-Musiał 2016, 2018).

Odmiennym dyskursem badań nad dydaktyką akademicką są prace Oskara Szwabowskiego, Colette Szczepaniak, Pauliny Wężniejewskiej, a także Marcina Pławskiego (Szwabowski i in. 2018; Pławski i in. 2018), lokujących swoje dociekania w perspektywie radykalno-krytycznej, przy użyciu podejścia badawczego określanego jako *autoetnografia kolektywna* czy też *sugestywna*, traktujących tak o dydaktyce akademickiej i immanentnie wpisanych w nią relacji władzy, jak również o możliwościach i ograniczeniach metodologicznych badań uniwersytetu.

Ostatnia, autoetnograficzna monografia Szwabowskiego (Szwabowski 2019) w całości poświęcona problematyce dydaktyki szkoły wyższej oraz władzy w świecie akademickim jest zdecydowanie najbardziej pogłębionym studium empirycznym, jakie pojawiło się w pedagogice szkoły wyższej w Polsce w ostatnich latach, a przy okazji publikacją otwierającą zupełnie nieznany dotąd sposób pisania naukowego, w którym zdawanie autorskiej i krytycznej relacji z badania jest o wiele bardziej znaczące niż obudowywanie się licznymi cytatami i źródłami oraz „osadzanie się" w konkretnej tradycji myślenia (Szwabowski 2019, s. 19-20).

Dla dalszej części artykułu będzie to miało zasadnicze – choć być może samobójcze (Szwabowski 2019, s. 72-73) – znaczenie, gdyż choć omawiając niewielki fragment badania, posłużę się odniesieniami do innych autorów, to jednakże prezentacja własnych analiz stanowi podstawowy cel tekstu.

Omawiając inne tradycje empirycznych eksploracji świata akademii, warto wspomnieć, że niekiedy prowadzi się także badania o proweniencji *pragmatycznej*, to znaczy służącej „poprawianiu jakości kształcenia", które umożliwiają pogłębione rozumienie nie tylko działalności dydaktycznej nauczycieli akademickich, ale także ogólnych warunków ich pracy w konkretnej organizacji.

Za przykład mogą służyć choćby badania realizowane w Uniwersytecie Warszawskim (Gendźwiłł i in. 2010), w których wykorzystuje się zarówno jakościowe, jak i ilościowe metody badań, obejmując analizami spore grupy osób, co zapewne różnym interesariuszom dostarcza danych potrzebnych do ewaluacji, jednakże nie można ich uznać za badania naukowe, które wytyczają nowe kierunki dociekań w dydaktyce szkoły wyższej jako dyscyplinie naukowej.

W ten nurt myślenia wpisują się także analizy dotyczące przebiegu karier akademickich pracowników naukowych, czego wyraz znaleźć możemy w konferencjach organizowanych przez MNiSW, niekiedy przy współpracy uczelni wyższych w ramach tak zwanego Narodowego Kongresu Nauki (Katowice, 26-27 stycznia 2017).

Należy dodać, że w ramach takich spotkań próżno szukać zniuansowanych analiz empirycznych – dominują tu raczej wypowiedzi oceniające (z reguły dość negatywnie) jakość prac naukowych akademików, choć trzeba wspomnieć, że niekiedy podejmuje się próby naukowego i krytycznego traktowania fenomenu kariery akademickiej, jednakże bez odwoływania się do materiału empirycznego gromadzonego w toku badań terenowych (Murawska 2017).

Dokonawszy pogłębionej kwerendy badań empirycznych w obrębie polskiej pedagogiki szkoły wyższej w okresie od 1989 do 2017 roku, pozwalam sobie skonstatować, że nauczyciele akademiccy i ich działalność dydaktyczna ogólnie nie stanowią pola, które cieszyłoby się nadmierną atencją rodzimych badaczy (Jendza 2011, 2017).

Zupełnie inaczej wygląda ta kwestia w badaniach uprawianych od wielu lat na świecie, gdzie na rozmaite sposoby (w sensie metodologicznym) bada się koncepcje nauczycieli akademickich odnośnie do praktykowanych przez nich pedagogii (Kreber 2010; Devlin 2006), a szerzej rzecz ujmując, całościowych koncepcji bycia w szkole wyższej (Pratt 1992, Kane i in. 2002; Kember, Kwan 2000).

Odnotować należy także obecność pogłębionych i krytycznych metaanaliz odnoszących się do projektów badawczych z udziałem nauczycieli akademickich opisujących zarówno trudności metodologiczne, jak i tematy marginalizowane (Eley 2006; Kember 1997). Tego typu prace są w polskiej pedagogice szkoły wyższej właściwie nieobecne.

W niniejszym tekście, na tym etapie wywodu, posłużę się jednak badaniami realizowanymi przez Teresę Bauman (2011), a czynię to z dwóch zasadniczych powodów. Po pierwsze owe badania stanowią jedną z niewielu prób empirycznego ujęcia zagadnienia praktyk dydaktycznych w uniwersytecie obejmujących przedstawicieli wszystkich uniwersyteckich dyscyplin naukowych, które zrealizowano w ostatnich latach. Po drugie wyniki uzyskane przez Autorkę postrzegam jako interesujący kontekst i ważny trop w interpretacji badań własnych.

Bauman przy użyciu kwestionariusza ankiety wykazała, że prawie każdy pracownik naukowo-dydaktyczny (95%), który wyraził chęć wzięcia udziału w jej badaniach, postrzega siebie jako co najmniej dobrego nauczyciela (Bauman 2011, s. 24), a „najlepsze mniemanie o sobie […] mają nauczyciele z najdłuższym stażem pracy" (s. 25). Co więcej, ponad 85% badanych uważa, że ich wiedza dydaktyczna jest dobra lub bardzo dobra (s. 27).

Można zatem zaryzykować twierdzenie, że zgodnie z powyższymi obserwacjami nauczyciele akademiccy mają co najmniej dobre samopoczucie odnośnie do własnej pracy ze studentami.

Interesujące są także źródła, z których badani czerpią swoją wiedzę dydaktyczną. Dwa najszerzej reprezentowane pola dotyczą replikowania działań innych. Są to zarówno wzorce akademików z dłuższym stażem zawodowym, jak i inni nauczyciele, których badani postrzegają jako wzory do naśladowania. Owe wzorce dotyczą także naśladowania praktyk obecnych we wcześniejszych etapach edukacyjnych, co wskazuje na brak specyfiki dydaktyki akademickiej (s. 34-46) jako swoistej i odrębnej praktyki społecznej, a to może budzić pewne wątpliwości (Malewski 2000, s. 21-31).

W tym kontekście należy skonstatować, że zdaniem respondentów uniwersytet jest kolejnym etapem edukacji, który w zakresie metodologii kształcenia nie odróżnia się znacząco od instytucji kształceniowych innego typu i szczebla, a podstawowym źródłem wiedzy o dydaktyce są doświadczenia innych nauczycieli akademickich. Jednocześnie – zgodnie z ustaleniami Badaczki – nauczyciele akademiccy mają wysokie mniemanie odnośnie do jakości ich pracy dydaktycznej. Jak się okaże później, powyższe obserwacje mogą być pomocne w *kontekstowaniu* (Rutkowiak 2010a, s. 174) prezentowanych tu analiz.

Metodologiczne podstawy badań

Niniejszy projekt badawczy osadzony jest w strategii badawczej nazywanej *fenomenografią*, która od początków swego powstania była silnie związana z badaniami szkolnictwa wyższego (Marton 1994, s. 4424-4429; Samuelowicz, Bain 1992, s. 93-111; Bruce, Gerber 1995, s. 443-458) i lokuje się w konstruktywistyczno-interpretatywnym paradygmacie badań pedagogicznych.

Rezygnuję tu jednakże z detalicznego opisu postępowania badawczego zgodnego z procedurą fenomenografii, ponieważ jest ona już podejściem dość dobrze znanym i wielokrotnie opisywanym zarówno na łamach „Dyskursów Młodych Andragogów" (Jurgiel 2008, s. 61-68), jak i innych czasopism naukowych dotyczących edukacji dorosłych (Jurgiel-Aleksander 2016, s. 267-282).

Niemniej warto, jak sądzę, przedstawić kilka ważnych kwestii dotyczących tego konkretnego badania, które jest główną treścią niniejszego tekstu.

Badanie zrealizowałem, zgodnie z dominującą w fenomenografii tendencją, wykorzystując semistrukturyzowany indywidualny wywiad jakościowy z grupą dwudziestu ośmiu pracowników naukowo-dydaktycznych publicznego uniwersytetu.

Dobierając osoby do badania, brałem pod uwagę dwa zasadnicze kryteria: przynależność dyscyplinarna oraz stopień naukowy. Dokonywałem także rozróżnienia na pracowników przed uzyskaniem stopnia doktora habilitowanego i po nim (czyli tzw. samodzielnych oraz niesamodzielnych pracowników nauki).

Taki dobór próby wynikał z potrzeby uzyskania możliwie najszerszej puli koncepcji znaczeń dostępnej danej społeczności. W konsekwencji uzyskałem materiał badawczy, który poddałem dalszym etapom analizy.

Przede wszystkim poszukiwaniem wątków, domen znaczeniowych, kryteriów różnicujących, aby w konsekwencji skondensować materiał w postaci przestrzeni wynikowej, na którą składa się zazwyczaj niewielka liczba kategorii opisu, które nie tylko odsłaniają możliwe sposoby rozumienia danego fenomenu, ale także pozwalają na ich interpretację w kontekście społeczno-kulturowym, gdyż – jak się przyjmuje w tego typu badaniach – te są zawsze zapośredniczone przez szerszy kontekst społeczny.

Na potrzeby niniejszego artykułu dokonałem jednak pewnego wyboru fragmentów narracji, które wcześniej nie były głównym wątkiem badania, a w prezentowanym tu artykule są jego osią.

Innymi słowy z materiału badawczego wyselekcjonowałem te fragmenty narracji, które w sposób bezpośredni dotyczą zagadnienia sygnalizowanego tytułem niniejszego tekstu, a zatem *koncepcji* czy też *podejść* dydaktycznych pracowników naukowo-dydaktycznych uniwersytetu.

Cytując fragmenty poszczególnych wypowiedzi w tekście, będę posługiwał się kwadratowymi nawiasami, pomiędzy którymi znajdują się numery pytań kolejnych wywiadów odnoszące się do określonego fragmentu materiału empirycznego.

Zanim jednak przedstawię wyniki badań, doprecyzuję przyjęte przez mnie rozumienie dwóch, znaczących dla dalszej części artykułu, pojęć, czyli *metod* i *form* kształcenia, które stanowią ważne elementy nauczycielskich koncepcji kształceniowych, zapewne wynikających z przyjęcia określonych ideologii edukacyjnych i charakterystycznych dlań zasad i celów dydaktycznych.

Mając świadomość, że zarówno Czesława Kupisiewicza (1974), jak i Wincentego Okonia (1970, s. 194) propozycje definiowania metod i form charakterystyczne są dla dydaktyki, które przynależą do powszechnie krytykowanego, obiektywistycznego (Klus-Stańska 2018, s. 59-94), pozytywistycznego (Malewski 1998), czy też technologicznego (Malewski 2010, s. 22 i dalsze) paradygmatu dydaktyki wpisującego się przede wszystkim w transmisyjny model kształcenia, uważam, że są one użyteczne dla przeprowadzanego tu wywodu ze względu na swoją ogólność.

Zatem mówiąc o *metodzie*, można mieć na myśli sposób pracy nauczyciela ze studentami (Kupisiewicz 1974, s. 163), *formę* można zaś rozumieć jako organizacyjny wymiar działalności dydaktycznej pracowników naukowo-dydaktycznych (Kupisiewicz 1974, s. 219). Sądzę jednak, że pojęciem, które trafniej oddaje istotę działań dydaktycznych i stojących za nimi ideologii edukacyjnych, jest – *forma nauczania* Kazimierza Sośnickiego (1948, s. 212 i dalsze).

Zgadzając się bardziej z Sośnickim niż Kupisiewiczem, proponuję zatem myśleć raczej o formach nauczania, a nie metodach, co zresztą współcześnie znajduje odzwierciedlenie w pracach takich autorów, jak Jan Masschelein czy Maarten Simons, kiedy konstruują oni (w odniesieniu do praktyk dydaktycznych w uniwersytecie) pojęcie *publicznych form pedagogicznych* (Masschelein, Simons 2018, s. 47-61), do których zaliczają się na przykład wykład czy seminarium.

Należy pamiętać, że w świetle narracji nauczycieli akademickich objętych badaniami rozdział poszczególnych elementów, czy też wymiarów, każdego systemu dydaktycznego byłby „siłowym" dzieleniem koncepcji znaczeń, dlatego też – z punktu widzenia przyjętej metodologii – nie można tego czynić.

Problem prezentacji rezultatów badania fenomenograficznego

Podstawowym zadaniem fenomenografii jest „szkicowanie mapy" znaczeń określonego fenomenu, co oznacza, że prezentując rezultaty badania realizowanego zgodnie z tą metodologią, należy pokazać wszystkie kategorie opisu składające się na przestrzeń wynikową. W badaniach tego typu zazwyczaj gromadzi się pokaźną ilość materiału badawczego, dlatego właśnie raporty z takich badań są z reguły dość obszerne.

Specyfika rezultatów badań fenomenograficznych rodzi zatem poważną trudność w zakresie ich prezentacji w formie, krótkiego przecież, artykułu. Badacz staje wobec dylematu: skrótowo pokazać całą „mapę" i narazić się na zarzut lakoniczności, czy też dokładnie scharakteryzować wybrane wyniki badań, tym razem ryzykując utratę opisu pełnego horyzontu eksplorowanych znaczeń.

Przestrzeń wynikowa prezentowanych badań obejmuje dziesięć jakościowo odmiennych koncepcji kształcenia studentów. W kilku przypadkach można zauważyć pewne

punkty styczne, choćby w postaci samych metod czy też form kształcenia, niemniej podstawowe kryterium różnicujące wygenerowane *a posteriori* w toku analiz odnosi się do *specyfiki obecności* nauczyciela w toku zajęć dydaktycznych.

Wszystkie osoby biorące udział w badaniu precyzowały, wyjaśniały i uzasadniały konkretne wybory odnoszące się do pracy nauczyciela akademickiego, choć trzeba odnotować, że zdaniem jednego z interlokutorów *cudownym miejscem byłby uniwersytet, gdyby nie było studentów* [91].

Detaliczne scharakteryzowanie wszystkich dziesięciu zidentyfikowanych koncepcji w ramach artykułu jest zadaniem ryzykownym, by nie powiedzieć – po prostu niemożliwym, dlatego też ograniczę się do *czterech* tematyzacji, choć dla porządku zasygnalizuję wszystkie, syntetycznie pokazując je w formie tabeli, dokładniejszy zaś opis pominiętych tu koncepcji pozostawię do rozwinięcia w kolejnej publikacji.

Wybór, do nieco bardziej niuansowanego przedstawienia, owych czterech koncepcji podyktowany jest tym, że te podejścia do pracy dydaktycznej w uniwersytecie są rzadziej opisywane i przez to nieco mniej poznane albo dopiero zyskujące „popularność" w nauce polskiej i światowej.

Te koncepcje, które postanowiłem pominąć w niniejszym tekście, są już dość dobrze rozpoznane, wiążą się ze znanymi badaczom tej problematyki przesunięciami dyskursywno-ideologicznymi, takimi jak choćby napór neoliberalizmu w szkolnictwie wyższym czy globalizacja świata akademickiego.

Kolejnym problemem towarzyszącym badaczom – fenomenografom jest nazwanie kategorii, które swoim zasięgiem powinny: (1) obejmować całość materiału badawczego, (2) odwoływać się do kryteriów różnicujących wygenerowanych „z gruntu" przez badacza, a także (3) charakteryzować się spójnością składniowo-leksykalną.

Być może Czytelnik uzna nazwy kategorii zaprezentowanych dalej za ekwilibrystykę słowną, a może nawet za próbę siłowego uatrakcyjnienia treści, niemniej jednak są one rezultatem długotrwałej pracy analitycznej na materiale badawczym.

Koncepcje kształcenia studentów w uniwersytecie – prezentacja wybranych rezultatów badań własnych

Poniżej przedstawiam syntetyczne, tabelaryczne ujęcie całej przestrzeni wynikowej.

Przyjrzyjmy się teraz nieco dokładniej wybranym koncepcjom.

1. Proemancypacyjny eskapizm

W ramach tej koncepcji nauczyciel akademicki ma świadomość nieuchronności narzucania znaczeń w procesie kształcenia (Bauman 2011, s. 114). Immanentne dla edukacji akademickiej formy przemocy, czyli symboliczna (Pryszmont-Ciesielska 2010)

Tabela 1. Nauczycielskie koncepcje kształcenia studentów w uniwersytecie

Koncepcja dydaktyczna	Cecha relacji nauczyciel – student	Formy/metody pracy dydaktycznej	Rola kształcenia akademickiego	Metafora studenta	Metafora nauczyciela	Metafora przestrzeni studiowania
Autokwestionujący pedeutocentryzm	N-l w centrum	wykład problemowy	kształcenie zmysłu krytycznego	wnikliwy słuchacz	autokwestionujący mówca	arena sprzeczności
Proemancypacyjny eskapizm	student w centrum	ucieczka	kształcenie kompetencji autorskiego wyrażania zdania	współkreator przestrzeni studiowania	architekt przestrzeni studiowania	studencka agora
Pasjonacki infekcjonizm	N-l zaraża studentów	wykład monograficzny, analiza tekstów	kształcenie pasji studiowania autotelicznego	pacjent	rozprzestrzeniający zarazę	pole infekowania
Amatorski naiwizm	wspólna miłość rzeczy	X	budzenie i pielęgnowanie miłości do danej rzeczy	amator	amator	stół, na którym leży studiowana rzecz
Proemancypacyjny prowokacjonizm	kwestia w centrum	X	budzenie zdziwienia, odkrywanie problematyczności znaczeń	cierpiący odmieniec, odszczepieniec	edukator – prowokator	obuch poznawczy
Prospołeczny konstruktywizm	przyjazność	praca w małych grupach, PBL, metoda projektów	rozwój kompetencji społecznych	pełnoprawny członek społeczności akademickiej	facylitator	przestrzeń dialogu znaczeń
Metodologiczny konstruktywizm	przyjazność, metodologia w centrum	współuczestnictwo w badaniach naukowych	kształcenie kompetencji metodologicznych	partner w badaniu	partner w badaniu	laboratorium badawcze
Prokomunikacyjny pajdocentryzm	student w centrum	praca w małych grupach	kształcenie kompetencji komunikacyjnych i międzykulturowych	członek społeczności globalnej, wskazujący kierunek	facylitator, sługa	przestrzeń dialogu znaczeń
Urynkowiony indywidualizm	student w centrum	metody atrakcyjne dla studentów (np. e-learning)	sprzedaż łatwo przyswajalnej wiedzy	klient usługi edukacyjnej	sprzedawca atrakcyjnej wiedzy	sklep
Funkcjonalistyczny konserwatyzm	N-l w centrum	metody umożliwiające kontrolę procesu	nabywanie wiedzy naukowej	puste naczynie	dyspozytor wiedzy	pas transmisyjny

Źródło: opracowanie własne.

oraz strukturalna (Stańczyk 2008), sprawiają, że zawsze wtedy, gdy nauczyciel otwiera usta, staje się agentem określonej arbitralności kulturowej (Bourdieu, Passeron 2006, s. 75-83). To powoduje, iż pomimo że niemożliwe jest całkowite zniesienie obu typów przemocy, to jednak warto podejmować próby i praktykować strategie dydaktyczne, które przynajmniej dają szansę na bardziej płaskie polityki głosu w Akademii.

*Jako wykł*adowca ***mam przemożny wpływ*** *i* ***chęć wtrącania się*** *w pracę studentów i dlatego często* ***decyduję się wyjść*** *z sali* […] *wychodzę, aby dać szansę studentom na samodzielną pracę…* [77, 136].

*Nauczyciele – je*śli chcą podtrzymać i rozwijać wymiar krytyczny u studentów, *muszą jedynie tworzyć ramy, a potem* ***najlepiej opuścić salę,*** *bo praca ze studentami, którzy mają świadomość narzucania im znaczeń, jest przyjemnością* […] [18, 73, 80].

Wiesz, Jarek – zauważyłam, że oni o wiele lepiej i poważniej pracują jak mnie nie ma […] *to* ***rzucam im coś i idę na kawę*** *– wiesz, specjalnie* […] *mam z tym pewien problem, bo jednak coś nam płacą, a ja idę, ale i tak idę* [śmiech] [3].

[…] *pierwszy rok. Licencjat. Tyle lat w ciszy, a ty tu chcesz, żeby mówili. Oni nie mogą, bo są ofiarami systemu, szkół wcześniejszych. Trzeba ich uczyć nie bać się mówić i mówić, jak nauczyciel mówi co innego. To trudne, bo oni myślą, że ja mam rację, rozumie Pan? Ja na początku* ***trochę opuszczam ich*** *celowo* [211].

W omawianej koncepcji ważną rolę odgrywa nie tylko świadomość ukrytych wymiarów edukacji akademickiej przez pracowników, ale przede wszystkim treści kształcenia, które powinny być – zdaniem respondentów – nie tyle interesujące, ile raczej muszą dotykać ważkich kwestii, gdyż *ważne tematy i zajęcia z punktu widzenia studentów powodują ich ponadobowiązujące zaangażowanie* [73].

Emancypacja, która staje się tu potencjalnie doświadczana przez studentów, wiąże się z także temporalną abdykacją nauczyciela i jego fizycznym usunięciem się z przestrzeni studiowania właśnie po to, aby studiowanie uruchomić (Rancière 1999).

2. Pasjonacki infekcjonizm

Ta koncepcja pracy nauczyciela przebiega zgodnie z hasłem: „Zarażaj tym, co kochasz!". Może ona oznaczać pasjonujące wykłady bezpośrednio związane z problematyką badań podejmowaną przez pracowników naukowo-dydaktycznych bądź ograniczanie się do przynoszenia na zajęcia książek, a nawet pożyczania ich studentom i wykorzystywania sytuacji ich zwrotu do rozmów.

To, co istotne dla tej koncepcji, to założenie o jedności nauczania i badania połączone z krytyką rozdziału obu tych sfer działalności akademików. Zdaniem osób biorących udział w badaniu ludzie uniwersytetu, którzy nie są badaczami i nie uczestniczą w procesie wytwarzania wiedzy naukowej, nie są w stanie zaproponować studiującym nic wartościowego. Referowanie treści pochodzących z podręczników akademickich stanowi tu aberrację uniwersyteckiego kształcenia. Książka, nawet gdy jest studentom

prezentowana na zajęciach bądź wypożyczana, stanowi jedynie pretekst do rozmów o problemach nauki.

[…] *w trakcie zajęć dydaktycznych prowadzący* ***ma zarażać pasją dziwienia się*** *i poznawania świata w naukowy sposób* [64].

Pożyczam *studentom* ***książki*** *albo* ***biorę stertę na zajęcia*** *i od tego wychodzimy* […] *to umożliwia nam mądre* ***rozmowy o problemach naukowych*** [64].

3. Amatorski naiwizm

Naiwizm w malarstwie bywa określany jako sztuka uprawiana przez twórców nieposiadających formalnego wykształcenia (Benedetti 2008, s. 113). W koncepcji, którą określam tu jako *amatorski naiwizm*, trzy kwestie wydają się szczególnie istotne. Po pierwsze twórczy i autorski charakter zamysłu i realizacji zajęć dydaktycznych. Po drugie intuicja jako źródło wiedzy dydaktycznej, a po trzecie amatorstwo w podwójnym tego słowa znaczeniu.

Amatorem w takim rozumieniu może być ten, kto nie jest profesjonalistą (w sensie traktowania badań/dydaktyki jako wyuczonego zawodu), formalnie wykształconym specjalistą w danym zakresie, ale także ten, kto *miłuje* przedmiot swoich dociekań naukowych i/lub dydaktycznych. Kwestia różnie pojmowanej *miłości* wydaje się nie przystawać do powagi tekstu naukowego, niemniej należy mieć na uwadze, że choćby w naukach o organizacji (a tak przecież można rozumieć uniwersytet) ta kwestia ma pokaźną literaturę (Tasseli 2018, s. 1-18) i jest próbą przezwyciężenia dominacji języka unikania i krytyki, podobnie zresztą jak w publikacjach naukowych z zakresu filozofii edukacji (Masschelein, Simons 2013, s. 65-74; Hodgson i in. 2018, s. 7-20).

Tak czy inaczej koncepcja, o której tu mowa, przejawia się w przekonaniu, że dydaktyka akademicka *musi być* amatorska i naiwna.

Jeden z udzielających wywiadu profesorów ujmuje to w następujący sposób:

[…] *w dobrym uniwersytecie powinna być selekcja kadry pod względem dydaktycznym* […] *bo* ***dydaktyka w naszym wydaniu zawsze musi być amatorska****, tzn. otwarta i oparta wyłącznie na obserwacjach i własnych doświadczeniach* [6].

Inny mówi tak:

[…] *jestem dobrym nauczycielem akademickim, bo nie mam żadnego przygotowania do prowadzenia zajęć – stąd moje działanie jest czysto intuicyjne* [66].

4. Proemancypacyjny prowokacjonizm

W tej koncepcji na plan pierwszy wyłania się *kwestia* (Masschelein, Simons 2013). Zidentyfikowana tak rola nauczyciela akademickiego odpowiada charakterystyce, którą znajdujemy w postulacie wyrażonym przez Joannę Rutkowiak w odniesieniu do tak zwanego *edukatora-prowokatora* (Rutkowiak 2007, s. 110), który stawia sobie za

cel pracy dydaktycznej budzenie *zdziwienia* ukierunkowanego na odkrywanie przez studentów problematyczności narzucanych im przez kulturę znaczeń (Rutkowiak 2007).

Jednocześnie prowokowanie studentów do emancypacji może się wiązać z kłopotami dla nich samych, ponieważ emancypująca się osoba może cierpieć zarówno egzystencjalnie, poprzez zakwestionowanie swego *status quo*, ale także społecznie, poprzez przyjmowanie roli odmieńca, odszczepieńca nieustannie spotykającego się z ostracyzmem i niezrozumieniem.

W nieco zapomnianej (a szkoda!) koncepcji *dezintegracji pozytywnej* Kazimierza Dąbrowskiego znajdujemy pojęcie *obucha poznawczego*, znakomicie wyjaśniające istotę opisywanej tu strategii dydaktycznej (Dąbrowski 1964, s. 38 i dalsze).

Jak powiadają osoby objęte badaniami:

***Musimy robić krzywdę studentom, otwierając ich na alternatywy**, co może dla nich oznaczać **osobistą krzywdę**, ale ma potencjał zmiany systemu* [143].

*Wybieram dla studentów treści kontrowersyjne, wulgarne wiersze, bo ma to być dla nich **nieoczekiwany wstrząs*** [114].

Celowo proponuję studentom literaturę, w której ***interpretacja jest jednostronna,** aby wywołać dyskusję i **budzić ich niezgodę*** [14].

Zakończenie

Zidentyfikowane w toku badań koncepcje dydaktyczne nauczycieli akademickich ujawniają wielość myślenia o dydaktyce w uniwersytecie. Zaproponowane tu, i z konieczności zaledwie wspomniane, koncepcje jako pewne typy empiryczne powodują konieczność przemyślenia dobrze zakorzenionych dystynkcji w pedagogice szkoły wyższej, w tym na przykład podział na metody aktywizujące i podające oraz na pedeuto- i pajdocentryzm.

Wielość racjonalności dydaktycznych ujawnia także, że jeremiadyczne w swoim wydźwięku głosy o całkowitym zawłaszczeniu uniwersytetu przez racjonalność neoliberalną trzeba traktować jednak z pewną ostrożnością.

Uniwersytet nadal pozostaje *hybrydą* różnorodnych i niekiedy sprzecznych ze sobą funkcji. I dobrze – chciałoby się powiedzieć. Sądzę, że trzeba byłoby odtrąbić śmierć uniwersytetu w momencie, w którym dożyjemy chwili, kiedy kolektywne znaczenia konstruowane w odniesieniu do dydaktyki da się określić *wspólnym mianownikiem*, obojętnie, jaki by on nie był.

Naturalnie każdej władzy, a tej, która implementuje tak zwaną Konstytucję dla Nauki w sposób szczególny, zależy na tym, aby taki wspólny mianownik znaleźć (choćby w rzeczowniku: doskonałość). Dlatego też winniśmy troszczyć się o *universitas* w uniwersy-

tecie, a w tym także o pielęgnowanie różnorodnych podejść dydaktycznych – nawet, a może zwłaszcza wtedy, gdy nie przystają do zewnętrznego świata.

Przeprowadzone tu analizy pokazują jednocześnie niepełność i początkowy zaledwie charakter badania. Kategorie opisu wymagałyby znacznie głębszego *nasycenia*.

Jak wspominałem na początku, kwestia koncepcji dydaktycznych nauczycieli akademickich nie była podstawowym problemem badawczym realizowanego projektu, dlatego też prezentowane wyniki należy traktować z daleko posuniętą ostrożnością, a także z przekonaniem, że mamy tu do czynienia raczej z *inicjacją* pewnego wątku niż z jego kompleksowym opracowaniem.

Dokładne i wielowątkowe badania koncepcji dydaktycznych w realiach szkolnictwa wyższego domagają się odrębnych badań, niemniej jednak zaproponowane kategorie mogą stanowić potencjalnie płodne poznawczo tropy dla kolejnych projektów empirycznych.

Należy pamiętać, że również sama procedura badawcza ma pewne mankamenty. Badanie zrealizowano w jednym uniwersytecie, co zapewne ogranicza pulę zidentyfikowanych znaczeń, choć trzeba mieć na uwadze, że badaniami objęto wszystkie dostępne w tej organizacji wydziały, w trosce o maksymalne ich różnicowanie, zatem w przyszłości należałoby realizować projekty z udziałem akademików z różnych uniwersytetów, a może i innych typów uczelni.

Bibliografia

Bauman T. (2011), *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, FRUG, Gdańsk.

Benedetti J.M. (2008), *Folk Art Terminology Revisited: Why It (Still) Matters*, w: *Radical Cataloging: Essays at the Front*, Roberto K.R (red.), Mc Farland & Company Inc. Publishers, Jefferson, North Carolina and London, s. 112-125.

Bourdieu P., Passeron J.C. (2006), *Reprodukcja – elementy teorii systemu nauczania*, przekł. E. Neyman, PWN, Warszawa.

Bruce Ch., Gerber R. (1995), *Towards university lecturers' conceptions of student learning*, „Higher Education", nr 29, s. 443-458.

Czerepaniak-Walczak M. (2013), *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, w: *Fabryki dyplomów czy universitas?*, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Impuls, Kraków, s. 29-56.

Devlin M. (2006), *Challenging accepted wisdom about conceptions of teaching in academic development*, „International Journal of Teaching and Learning in Higher Education", t. 18, nr 2, s. 112-119.

Driscoll M. (2005), *Psychology of learning for instruction*, Allyn & Bacon, Boston, MA.

Eley M. (2006), *Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach*, „Higher Education", nr 51, s. 191-214.

Gendźwiłł A., Izdebski A., Jasiński M., Konieczna-Sałamatin J. (2010), *Badanie nauczycieli akademickich i lektorów Uniwersytetu Warszawskiego. Raport*, Pracownia Ewaluacji Jakości

Kształcenia, Warszawa, http://pejk.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/289/2018/03/pracownicy-raport-popr-1.pdf [dostęp: 12.03.2017].
Hessen S. (1997), *Podstawy pedagogiki*, Żak, Warszawa.
Hodgson N., Vlieghe J., & Zamojski P. (2018), *Education and the Love for the World: articulating a post-critical educational philosophy*, „Foro de Educación", t. 16(24), s. 7-20. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.576 [dostęp: 2.12.2018].
Humboldt W. (2018), *On the Spirit and the Organisational Framework of Intellectual Institutions in Berlin*, w: *The Idea of the University*, M.A. Peters & R. Barnett (red.), Peter Lang, New York, s. 45-55.
Jendza J. (2011), *Uniwersytet jako przedmiot badań pedagogicznych: stan obecny i możliwości dalszych eksploracji*, „Rocznik Pedagogiczny", t. 34, s. 179-196.
Jendza J. (2017), *Pozycjonowanie studentów w narracjach pracowników naukowo-dydaktycznych uniwersytetu jako kontekst dla refleksji nad dydaktyczną funkcją szkoły wyższej*, „Dyskursy Młodych Andragogów", t. 18, s. 35-46.
Jurgiel A. (2008), *Doświadczanie dorosłości w byciu studentem. Fragment badania fenomenograficznego*, „Dyskursy Młodych Andargogów", t. 9, s. 61-68.
Jurgiel-Aleksander A. (2016), *Fenomenografia i jej poznawcze konsekwencje w świetle projektu na temat doświadczeń edukacyjnych dorosłych. Refleksja badacza*, „Rocznik Andragogiczny", t. 23, s. 267-282.
Kane R., Sandretto S., Heath C. (2002), *Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics*, „Review of Educational Research", t. 72 nr (2), s. 177-228.
Karpińska-Musiał B. (2016), *Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie: ideologia – instytucja – dydaktyka – tutor*, Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, Kraków.
Karpińska-Musiał B. (2018), *Tutoring akademicki – pomiędzy epistemą a doxą. Tożsamość metody w kontekście kształcenia akademickiego*, w: *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), Oficyna a Wolters Kluwer, Warszawa, s. 129-145.
Karpińska-Musiał B., Panońko M. (2018), *Tutoring przestrzenią kształcenia ukierunkowanego na całościowy rozwój podopiecznego*, w: *Tutoring jako spotkanie: historie indywidualnych przypadków*, B. Karpińska-Musiał, M. Panońko (red.), Oficyna a Wolters Kluwer, Warszawa, s. 13-31.
Kember D. (1997), *A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching,* „Learning and Instruction", t. 7, nr 3, s. 255-275.
Kember D., Kwan K.P. (2000), *Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching*, „Instructional Science", nr 28, s. 469-490.
Klus-Stańska D. (2009), *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Impuls, Kraków, s. 62-73.
Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, PWN, Warszawa.
Kozyr-Kowalski S. (2005), *Uniwersytet a rynek*, UAM, Poznań.
Kreber C. (2010), *Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy*, „Studies in Higher Education", t. 35, nr 2, s. 171-194.
Kupisiewicz C. (1974), *Podstawy dydaktyki ogólnej,* PWN, Warszawa.
Kurek O. (2010), *Wykładowca i student – role na nowo zdefiniowane*, w: *Wykładowca doskonały – Podręcznik nauczyciela akademickiego*, A. Rozmus (red.), Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa, s. 202-208.
Lewis T. (2013), *On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality*, Routledge, New York.
Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wyd. UWr, Wrocław.

Malewski M. (2000), *Szkoła i uniwersytet – odmienność społecznych funkcji, odrębność edukacyjnych światów*, „Pedagogika Szkoły Wyższej", nr 14-15, s. 21-31.
Malewski M. (2001), *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, w: *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje,* E. Przybylska (red.), UMK, Toruń, s. 271-289.
Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. DSW, Wrocław.
Marton F. (1994), *Phenomenography*, w: *The International Encyclopedia of Education,* t. 8, T. Husén, T. Neville (red.), Pergamon, Postlethwaite, s. 4424-4429.
Masschelein J., Simons M. (2013), *In defense of the school. A public issue*, trans. J. McMartin, E-ducation, Culture & Society Publishers, Leuven.
Masschelein J., Simons M. (2018), *The University as Pedagogical Form: Public Study, Responsibility, Mondialisation: Finding Space and Time for Research*, w: S. Ramaekers, N. Hodgson (red.), *Past, Present, and Future Possibilities for Philosophy and History of Education – Finding Space and Time for Research*, Springer, New York, s. 47-61.
Moroz J., Świrko-Pilipczuk J., Szwabowski O. (2017), *Dydaktyka – między filozofią a polityką*, „Hybris", nr 36, s. I-XVII.
Murawska A. (2017), *Kariera akademicka – człowiek w drodze do siebie i do sensu*, „Pedagogika Szkoły Wyższej", t. 22, nr 2, s. 37-45.
Okoń W. (1970), *Zarys dydaktyki ogólnej. Wersja programowana*, PZWS, Warszawa.
Pławski M., Szwabowski O., Szczepaniak C., Węźniewska P. (2018), *Friendly Writing as Non-inquiry: The Problems of Collective Autoethnographic Writing About Collective Autoethnographic Writing*, „Qualitative Inquiry", https://doi.org/10.1177/1077800418809134 [dostęp: 14.09.2019].
Potulicka E. (2010), *Uniwersytet na „wolnym rynku"*, w: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków, s. 281-296.
Pratt D.D. (1992), *Conceptions of teaching*, „Adult Education Quarterly", t. 42, nr (4), s. 203-220.
Pryszmont-Ciesielska M. (2010), *Ukryty program edukacji akademickiej*, Atut, Wrocław.
Rancière J. (1999), *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation,* Stanford, Stanford University Press.
Rutkowiak J. (2007), *Jednostka w projekcie nowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznianie edukacji,* w: *Edukacja – moralność – sfera publiczna*, J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Verba, Lublin, s. 101-116.
Rutkowiak J. (2010a), *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*, w: *Neoliberalne uwikłania edukacji*, E. Potulicka, J. Rutkowiak, Impuls, Kraków, s. 163-176.
Rutkowiak J. (2010b), *Neoliberalny kontekst rozwoju szkolnictwa wyższego we współczesnej Polsce*, w: *Neoliberalne uwikłania edukacji*, E. Potulicka, J. Rutkowiak, Impuls, Kraków, s. 297-310.
Sajdak A. (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej,* Impuls, Kraków.
Sajdak A. (2014), *Miejsce dydaktyki ogólnej w przygotowaniu pedagogicznym nauczycieli akademickich*, w: *Edukacja jutra. Od uniwersytetu do starości. Aspekty edukacji osób dorosłych,* K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec, s. 47-60.
Sajdak A. (2015), *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk*, „Studia Oeconomica Posnaniensia", t. 3, nr 5, s. 7-27.
Sajdak A. (2017), *Paradygmat humanistyczny w dydaktyce akademickiej: utopia, konieczność, szansa?*, „Pedagogika Szkoły Wyższej", t. 2, nr 22, s. 13-26.

Sajduk B. (2015), *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy?*, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków.
Samuelowicz K., Bain J.D. (1992), *Conceptions of teaching held by academic teachers*, „Higher Education", nr 24, s. 93-111.
Sośnicki K. (1948), *Dydaktyka ogólna*, Księgarnia Naukowa, Toruń.
Stańczyk P. (2008), *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencja funkcji studiów zaocznych*, Wyd. UG, Gdańsk.
Sułkowski Ł. (2018), *Kultura akademicka* – koniec utopii?, PWN, Warszawa.
Szkudlarek T. (2001), *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", numer specjalny, s. 165-191.
Szwabowski O. (2014), *Uniwersytet – fabryka – maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Książka i Prasa, Warszawa.
Szwabowski O. (2019), *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów. Autoetnografia pracy akademickiej i dydaktycznej w czasach zombie – kapitalizmu*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2019.
Szwabowski O., Szczepaniak C., Wężniejewska P., Pławski M. (2018), *After the First Review: A Trembling Poem*, „Qualitative Inquiry", doi: 10.1177/1077800418809736 [dostęp: 14.09.2019].
Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, GWP, Gdańsk.
Tasseli S. (2018), *Love and Organization Studies: Moving beyond the perspective of Avoidance*, „Organization Studies", s. 1-18, https://doi.org/10.1177/0170840617747924 [dostęp: 3.11.2018].

KONCEPCJE KSZTAŁCENIA STUDENTÓW W UNIWERSYTECIE – FENOMENOGRAFICZNA ANALIZA NARRACJI PRACOWNIKÓW NAUKOWO-DYDAKTYCZNYCH

STRESZCZENIE: Artykuł podejmuje kwestię koncepcji kształcenia studentów w uniwersytecie konceptualizowanych przez nauczycieli akademickich, a jego podstawowym celem jest prezentacja wyników badań autora z zakresu dydaktyki akademickiej i odnoszących się do indywidualnych, choć kulturowo zapośredniczonych, sposobów rozumienia działalności kształceniowej nauczycieli akademickich. Autor wykorzystuje podejście badawcze w fenomenografii i posługując się semistrukturyzowanym, indywidualnym wywiadem jakościowym, dokonuje analizy dwudziestu ośmiu narracji akademików w zakresie ich sposobów pracy ze studentami. W konsekwencji zastosowania takiej strategii badawczej autor dokonuje syntetycznej prezentacji przestrzeni wynikowej, na którą składa się dziesięć jakościowo odmiennych sposobów rozumienia działalności dydaktycznej nauczycieli akademickich w uniwersytecie. Ze względu na obszerność materiału w artykule przedstawiono bliżej cztery z nich: (proemancypacyjny eskapizm, pasjonacki infekcjonizm, amatorski naiwizm, proemancypacyjny prowokacjonizm). Wyniki badań ujawniają nie tylko wielość i różnorodność myślenia o kształceniu akademickim, ale także problematyzują dobrze znane w dydaktyce szkoły wyższej dystynkcje.
SŁOWA KLUCZOWE: koncepcje dydaktyczne, dydaktyka szkoły wyższej, kształcenie w uniwersytecie, fenomenografia.

THE CONCEPTIONS OF TEACHING STUDENTS AT A UNIVERSITY – A PHENOMENOGRAPHIC ANALYSIS OF SCHOLARS' NARRATIVES

SUMMARY: The article addresses the question of teaching students at a university as conceptualized by academic teachers. The main aim of the text is to present the results of the authors research in the field of academic didactics related to individual, yet culturally constructed, ways of understanding the didactic part of scholars in higher education institutions. The author incorporated the qualitative research approach known as *phenomenography* and with the use of individual, semi-structured interviews analysed twenty-eight narratives. The outcome consists of ten qualitatively varied concep-

tions and four of them – due to the complexity of the empirical data – are presented in the article. These conceptions include: pro-emancipatory escapism, passionate infectionism, amateur naivety and pro-emancipatory provocation. The results of the research shed light not only on the variety of different teaching conceptions in university education but also question the well-known distinctions of higher-education didactics.

KEYWORDS: didactic conceptions, higher education teaching, teaching students at a university, phenomenography.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.21

Ewa Bochno*

ZESPOŁOWOŚĆ STUDENTÓW JAKO DOBRO WSPÓLNE. REFLEKSJE NA MARGINESIE PRACY DYDAKTYCZNEJ

Kultura dydaktyczna uniwersytetu to złożone układy makro- i mikroczynników, uczenie się jest bowiem procesem społecznym, polegającym na gromadzeniu i reorganizacji doświadczeń, prowadzącym jednostkę do opanowania narzędzi kulturowych. Proces uczenia się – nauczania przebiega zawsze na wielu poziomach, które wynikają z tego, że kultura szkoły/uniwersytetu jako zbiór dominujących wartości i norm postępowania składa się z artefaktów dotyczących struktury powierzchniowej, z wartości i norm deklarowanych i realizowanych, a mieszczących się w strukturze głębszej – podpowierzchniowej oraz strukturze głębokiej, czyli założeń – dogmatów dotyczących ludzi i świata (Tuohy 2002). Zatem analizując to, co widoczne, możliwe staje się docieranie do tego, co ukryte pod powierzchnią zjawisk. Wpisując się w takie rozumienie procesów dydaktycznych w uniwersytecie, chciałabym spojrzeć, poprzez kategorię dobra wspólnego, na jedną z form pracy ze studentami, a mianowicie ich pracę zespołową.

Podejmę zatem próbę odpowiedzi na pytanie: Czy i jak wykorzystując w dydaktyce akademickiej naturalne zasoby zespołowości grup dziekańskich, możliwe staje się budowanie czy pomnażanie zasobów dobra wspólnego grupy?

W tekście krótko zarysuję kategorię dobra wspólnego, wyróżniając jej cechy, aby następnie wykorzystać ją do oglądu grupy studenckiej. Wykorzystam do tego fragment prowadzonych przeze mnie analiz dotyczących relacji w grupach dziekańskich (czyli grupach formalnie wydzielonych do realizacji dydaktyki na uczelni, np. ćwiczenia, wykład). Następnie zastanowię się nad możliwością dydaktycznego wykorzystania zespołowości grupy.

Dobro wspólne – słowo o kategorii

Nie będę się wdawać w dyskusję teoretyczną dotyczącą różnych ujęć kategorii dobro wspólne. Wspomnę tylko, że pojęcie to jest obecnie często mętnie wykorzystywane w znaczeniu „wspólne, czyli niczyje" lub „wspólne, czyli do korzystania bez umiaru".

* **Ewa Bochno**, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Szkolnej, Pracownia Pedagogiki Szkoły Wyższej; e-mail: E.Bochno@ips.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9841-3510.

Jest to związane z mylnym rozumieniem dobra wspólnego jako tak zwaną tragedią wspólnego pastwiska czy dylematem więźnia, czyli, jak o tym pisał Garrett Harding, egoistycznego wykorzystania zasobów dla indywidualnych korzyści (za: Ostrom 2013, s. 2-7). Takie rozumienie dobra wspólnego, szczególnie rozwijane w konserwatywnej ekonomii, doprowadziło do błędnego postrzegania tej kategorii – jako niszczenia zasobów. To myślenie ma jednak jeden, ale zasadniczy błąd. Otóż tak opisane pastwisko to otwarty zasób dostępny dla wszystkich. Natomiast dobro wspólne – jak twierdzi David Bollier – „ma granice, zasady, normy społeczne i sankcje przeciw »gapowiczom«. Dobro wspólne wymaga istnienia społeczności, działającej jako świadomy, zbiorowy opiekun zasobu" (Bollier 2004, s. 24).

Jakie są zatem cechy wspólnego dobra? (Bollier 2004, s. 17). Jego sednem jest praktyczny paradygmat samozarządzania, zarządzania zasobami i godziwego życia. Zatem dobro wspólne to paradygmat łączący daną społeczność i zestaw działań społecznych, wartości i norm, używanych do zarządzania zasobem. Do tego potrzebny jest stabilny system zarządzania współdzielonymi zasobami za pomocą uczciwych metod dla wspólnej korzyści uczestników, co łączy się z tak zwaną zasadą zróżnicowania w jedności.

W związku z tym dobro wspólne można zdefiniować jako sumę zasobów i społeczności, która z tych zasobów korzysta i jednocześnie je tworzy, oraz zestaw protokołów społecznych, czyli normy i zasady, według których i dzięki którym dana społeczność dobrem zarządza i z niego korzysta.

Jeśli chodzi o uniwersytet, o jego kulturę i jednocześnie jego usytuowanie w kulturze, odnoszę się do czterech założeń dotyczących dobra wspólnego. Uniwersytet to:

1) złożone dobro wspólne kultury;
2) system dobra wspólnego, w którym wielu ludzi wspólnie pracuje nad wytworzeniem nowej wiedzy i przekazaniem jej kolejnym pokoleniom;
3) złożony ekosystem wielu mniejszych dóbr wspólnych, na przykład wydziałów, bibliotek, sal wykładowych;
4) miejsce przestrzeni publicznej wytwarzania zasobów kapitału społecznego stanowiącego podstawę żywotności kultury demokracji.

Zespołowość grupy dziekańskiej w kategorii dobro wspólne

Konieczność wyboru zespołowości jako podstawowej w pracy dydaktycznej ze studentami uświadomiły mi wyniki badań panelowych, które jako jedna z członkiń zespołu badawczego realizowałam (diagnoza i opracowanie wyników dotyczących relacji w gru-

pach rówieśniczych – od edukacji w szkole podstawowej do edukacji akademickiej) pod naukowym kierunkiem prof. Marii Dudzikowej[1].

Odwołam się do fragmentu wyników badań, czyli 400 swobodnych wypowiedzi pisemnych studentów ostatniego roku wszystkich wydziałów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Ze względu na rozmiar tekstu ograniczę się do skróconego opisu odtworzonych z wypowiedzi respondentów ich doświadczeń związanych z relacjami w grupach studenckich.

Respondenci opisywali swoją grupę dziekańską jako ludzi, którzy się wzajemnie akceptują. Mogli liczyć na wzajemne wsparcie, choć większe w odniesieniu do pomocy w nauce czy załatwieniu formalnych spraw uczelniach (np. złożenie dokumentacji w dziekanacie, wypożyczenie lub oddanie książki w bibliotece) niż w trudnych sytuacjach osobistych:

Relacje w grupie właściwie nie ulegają zmianie, bo są podporządkowane współpracy na uczelni. Dzielimy się zadaniami, dbamy o to, by każdy wywiązywał się ze swoich zobowiązań wobec innych, ale też wspieramy się w razie problemów. Nie mamy jednak ze sobą stałego kontaktu prywatnie, choć spotykamy się sporadycznie, kilka razy do roku całą grupą[2].

Wydaje się, że grupy zatem działają dla wspólnej korzyści, ale trzeba podkreślić, że współpraca naukowa między studentami ma często charakter indywidualnie – interesowny:

Nauczyłem się jak funkcjonują nasze studia. Jeśli ja pomogę komuś, to potem otrzymam pomoc od kogoś – normalna reguła zobowiązania. Mi się to opłaca i już.

Takie podejście zaprzecza podstawowej idei dobra wspólnego, dzięki której jakaś społeczność decyduje się zarządzać kolektywnie pewnym zasobem, uwzględniając przy tym równość dostępu do niego i pożytków z niego płynących przez wszystkich, i dla rozwoju, i dobra wszystkich, we wspólnym zaangażowaniu i we wspólnej aktywności.

Tymczasem badani przez nas studenci byli w większości przekonani, że studiowanie to czas zabawy i przedłużenia młodości, a jeśli mieliby się „skrzyknąć" dla wspólnej aktywności, to najczęściej byłaby ona związana z imprezą czy zabawą. Choć dodać należy, że w tych działaniach mają spore kłopoty organizacyjne:

---

[1] Badania panelowe pt. *Studenci I roku UAM 2005/06 – 2009/10. Doświadczenia szkolne I rocznika reformy edukacji a zmiany zasobów jego kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej*. Sondażem diagnostycznym (trzykrotny pomiar) objęliśmy reprezentatywną grupę ok. 1500 studentów wszystkich wydziałów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Podstawy teoretyczne, metodologiczne, wyniki badań i ich interpretacje zostały opublikowane w: Dudzikowa i Wawrzyniak-Beszterda, red. 2010; Dudzikowa, Jaskulska, Wawrzyniak-Beszterda, Bochno, Bochno, Knasiecka-Falbierska, Marciniak 2011; Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, Jaskulska, Marciniak, Bochno, Bochno, Knasiecka-Falbierska 2013.

[2] Kursywą zapisuję wypowiedzi badanych studentów. Zachowuję ich oryginalny styl.

Na roku utworzyło się sporo grupek, które też spotykają się poza wydziałem. Jednakże trudno zorganizować imprezę, na którą przyszliby prawie wszyscy studenci z roku. Ten problem pojawia się przy organizacji spotkania opłatkowego przed Bożym Narodzeniem. Trudno też zorganizować „półmetek" dla całego roku. Obserwuje, że co jakiś czas rusza lista z chętnymi na imprezę. Inicjatyw jest sporo, ale brak konkretnej jednej propozycji, na którą zgodziliby się wszyscy lub prawie wszyscy.

Charakterystyczne dla analizowanych opisów było to, że wiele inicjatyw zapoczątkowanych przez studentów nie znajdowało swojego finału. Studenci podejmują wiele działań, ale tylko niektóre z nich kończą. Na jeszcze większe trudności napotykają przy próbach organizacji wspólnej nauki czy akcji kulturalnej:

Na I i III roku studiów mieliśmy wspólne zajęcia, razem się do nich przygotowywaliśmy, dzieliliśmy się pracą, ale czas wolny spędzaliśmy jako mniejsza grupa, tylko część osób brała udział w życiu towarzyskim. Obecnie nie ma już naszej grupy, rok został podzielony ze względu na seminarium magisterskie, na które uczęszczamy. Dlatego spotykamy się głównie na korytarzach. Poza tym każdy koncentruje się na pracy magisterskiej, wiele osób pracuje lub podjęło drugie studia – dlatego nasze drogi rozeszły się. Dużo było współzawodnictwa, konkurowania, co czasami przybierało chore formy. Nasze kontakty jako grupy ograniczały się do ściśle naukowych spraw.

Studenci pisali o trudnościach w organizacji wspólnej nauki, zabawy, imprez kulturalnych, a wskazywali na niemal całkowitą niemożliwość zaangażowania się w działania społeczne czy polityczne. Tymczasem działanie dla dobra wspólnego wymaga chęci łączenia i pomnażania w kooperatywnym działaniu różnorodnych zasobów i działań na rzecz grupy.

Jednak takie działania na rzecz dobra innych i własnego uniemożliwia w badanych grupach rywalizacja, o której pisali respondenci. Nasilała się ona szczególnie w sytuacjach trudnych, na przykład w czasie sesji egzaminacyjnej:

[...] *ale gdy zbliża się sesja wtedy można odczuć, że warto liczyć tylko na siebie. Często bywa tak, że w momencie, kiedy pojawiają się jakieś materiały lub opracowane zagadnienia, na egzamin nie są przekazywane innym. Czasami znajdują się osoby, które nie chcą pracować w grupie, gdzie są osoby słabsze*,

lub:

Nie dzielimy się notatkami, właściwie mało nas to obchodzi, co kto robi. Wyścig szczurów to było, jest i będzie hasło przewodnie.

Rywalizacja, która jest stałym elementem funkcjonowania badanych grup, przeczy logice dobra wspólnego.

Z analizy pisemnych wypowiedzi respondentów wynika również, że ich grupa dziekańska była przeciętnie spójna, w której członków łączą raczej obojętne relacje:

Każdy miał swój krąg znajomych, z którymi chodził na zajęcia i kontaktował się poza studiami. Resztę traktowało się na stopie koleżeńskiej, ale z pewnym dystansem. Były osoby, do których zawsze można było zwrócić się z pomocą, takie, które ciągle czegoś potrzebowały, ale i takie, które

nie pomogły z obawy o swoją pozycję pod względem wysokości ocen. Gdy pojawił się weekend, święta czy wakacje każdy rozjeżdżał się w swoją stronę, zapominając o kolegach/koleżankach z roku. Stanowczo za mało było wspólnych wypadów czy imprez. Nasze relacje nie są zbyt głębokie, ale raczej pozytywne. Staram się wspólnie przeżyć jakoś ten czas na studiach, ale bez zbytniego angażowania się w bliższe kontakty.

Charakterystyczne dla analizowanych wypowiedzi jest to, że opisywane relacje w grupach dziekańskich ulegają pogorszeniu:

różnica między I rokiem a sytuacją obecną jest dramatyczna – więzi w grupie rozpadły się, nie ma integracji oraz wspólnego spędzania czasu poza zajęciami,

lub:

Grupa „6". Tak mało o nich wiem. Stały kontakt jest prawie niemożliwy. Za bardzo się od nich różnię, za dużo pracuję. Mam swoich znajomych, którym chętnie poświęcam czas.

Pamiętam swoją 1 grupę na I roku. To były czasy, współpraca, każdy za każdego włożyłby rękę w ogień. Lubimy się, wspólne imprezy, wyjścia do kina. To wszystko było i świetnie.

Moja obecna grupa „6" to zbitek osób, które mało mają sobie do powiedzenia. Zawsze stałam gdzieś z boku. Nigdy nie byłam grupą, jako grupą zachwycona. Jest kilka osób, z którymi można pogadać, ale brakuje tego „ducha". Tej spójności. Nie wiem, co na to wpływa, ale co sprawia, że niektóre osoby są strasznie wyczulone na punkcie swoich notatek i ocen.

Muszę powiedzieć, że zawiodłam się, bo oczekiwałam, że studia to będzie fajny czas, tymczasem popadłam w depresję.

Według badanych ta sytuacja związana jest przede wszystkim z organizacją studiów. Chodzi przede wszystkim o organizację planu studiów i możliwości indywidualnego konstruowania planów:

We wcześniejszych latach studiów istniało więcej możliwości budowania relacji w grupie. Odbywało się dużo zajęć w jednej grupie, poza tym organizacja planu pozwalała na integrację poza zajęciami, np. podczas okienek. Miał miejsce podział na mniejsze grupy ze względu na inne przekonania, światopogląd, zainteresowania, ale nie było wrogości między grupami.

Organizacja SUM z małą ilością zajęć rozrzuconych w całym tygodniu, na które ludzie zapisują się indywidualnie, nie sprzyja tworzeniu relacji w grupie.

Respondenci podkreślali, że sporadyczne kontakty na zajęciach z innymi członkami grupy nie sprzyjają działaniom zespołowym, utrudniają tworzenie i budowanie wspólnot.

Nasza grupa ma razem zajęcia 1 raz w tygodniu. Znamy się (z niektórymi) od roku, z niektórymi od 4 lat, z niektórymi od 2, a z niektórymi od 3.

Każdy z nas ma inne doświadczenia, część grupy studiowała na innych uczelniach. Trudno mówić, że tworzymy jakąś wspólnotę, czy choćby grupę zaprzyjaźnionych. To przecież jest niemożliwe w obecnej sytuacji,

lub:

Nie potrafię podać przykładów konkretnego wydarzenia, aczkolwiek fakt, że nigdy nie wyszedłem na żadną imprezę ze swoją grupą, o czymś świadczy. Podobnie nie przypominam sobie żadnej wspólnej inicjatywy angażującej wszystkich członków grupy.

Z doświadczeń studentów wyłania się obraz grupy dziekańskiej, która wydaje się charakterystyczna dla cech opisanych przez badaczy współczesnych wspólnot. Szczegółowe analizy zebranego materiału empirycznego ukazują, że grupy studenckie skupiają swoich członków wokół realizacji celów prywatnych (Bochno 2012, 2013). Młodzież akademicka, która może lub nie przebywać w grupie, która z kolei może lub nie tworzyć wspólnotę, tworzy wspólnoty zawiązywane tylko na czas wykonania określonego zadania. Często nie opierają się one na logice tożsamości; pozbawione określonego celu, nie są częścią dziejącej się teraz historii (Maffesoli 2008). Najczęściej są to grupy homogeniczne o ekskluzyjnych więziach, pomnażające kapitał wiążący (Putnam 2005). Jako takie funkcjonują raczej w mechanizmie „tragedii wspólnego pastwiska" niż mechanizmach zarządzania dobrem wspólnym.

Zespołowość jako pomnażanie zasobów dobra wspólnego

Z badań (których fragment zarysowałam) wynika, że cały uniwersytet nie jest wspólnotą współtworzących się funkcjonującą jak wspólnota dobra wspólnego (i przy obecnych mechanizmach politycznych, centralistycznych oddziaływaniach, taką być nie może). Studenci i wykładowcy są w tych zewnętrznych (politycznych, społecznych) warunkach w uczelni umiejscowieni – często też pozbawieni na nie wpływu. Polem „manewru" działania na rzecz przeciwstawiania się rankingacji, rywalizacji, punktomanii stać się mogą zatem uwarunkowania wewnętrzne funkcjonowania instytucji, czyli mechanizmy i procesy dziejące się wewnątrz, na przykład w relacji między ludźmi. Do tego jednak potrzebne jest rozumienie mechanizmów funkcjonowania instytucji, człowieka, relacji w odniesieniu do kategorii dobro wspólne.

Choć nie pracuję ze studentkami i studentami, których objęliśmy badaniami, to ich wyniki stały się podstawą namysłu nad własną pracą dydaktyczną. Pomagają mi szukać rozwiązań przydatnych w prowadzeniu zajęć.

Takie zrozumienie wymaga myślenia o edukacji oraz procesach uczenia się – nauczania w szeroko rozumianym kontekście kulturowym (a w tym o budowaniu zespołowości) w sposób całościowy – „niejako w poprzek". Skoro student (który sam doświadcza edukacji opartej na małych zasobach wspólnotowości) ma się stać przygotowanym do działań zespołowych transformacyjnym intelektualistą, to studia są ostatnim zorganizowanym szczeblem edukacji, w czasie którego można doświadczyć

mechanizmów zespołowości. A zatem uczenie studentów zespołowości zespołowością może doprowadzić ich do wykorzystania mechanizmów zespołowości w przyszłej pracy czy kontaktach międzyludzkich, a tym samym spowodować, że staną się oni sprawcami zmian oddolnych dla budowania czy pomnażania zasobów dobra wspólnego.

Uczenie zespołowości zespołowością sprowadza się po pierwsze do zrozumienia i myślenia mechanizmami działania grupy oraz po drugie do doświadczenia tych mechanizmów. To skłoniło mnie do poszukiwania w kontaktach ze studentami środków, które umożliwiałyby nam wzajemnie korzystanie właśnie z zespołowości.

W ramach przedmiotu pedagogika dla specjalności nauczycielskich realizuję ćwiczenia metodą projektową. Studenci na początku roku akademickiego dzielą się na stałe zespoły zadaniowe, w których pracują przez cały semestr i przygotowują warsztat na wybrany temat dla całej grupy ćwiczeniowej. Grupy zadaniowe są tworzone przez nich samodzielnie – są zwykle bardzo zróżnicowane zarówno ze względu na liczebność, umiejętności studentów, jak i stopień zażyłości między członkami grupy. Jako takie stają się platformą wymiany, wzajemnym dyskursem trwającym nie tylko w czasie zajęć, ale również w czasie całej pracy poprzedzającej prowadzenie warsztatu oraz zadań realizowanych w trakcie ćwiczeń. Dyskurs ten realizowany jest we wzajemnych interakcjach edukacyjnych jako „wyodrębniona forma komunikowania, na mocy której dokonuje się zróżnicowana transmisja kultury i jej zróżnicowane przyswojenie" (Bernstein 1990, s. 171). Jest to proces, który nieustannie podlega transmisji i wytwarzaniu. Stanowi on nie tylko twór językowy, ale środek wzajemnego oddziaływania i wpływu, zawierającego wiele elementów dotyczących programu kształcenia, oceniania, form komunikowania się czy relacji między treściami nauczania a tożsamościami studentów.

Staram się w działaniu studentów uruchamiać i korzystać z naturalnych mechanizmów grupy – synergii i facylitacji (Brown 2006) oraz z prowadzonego samodzielnie dialogu z innymi. To z kolei może się stać podstawą autorefleksyjnego zrozumienia siebie i drugiego człowieka, co wiąże się z procesem decentracji, czyli poznawczego wychodzenia poza perspektywę inną niż własna, oraz „rozumieniem sensu, przechodzeniem na poziom »meta«, powracaniem do tego, czego nauczyliśmy się poprzez samą ekspozycję, a nawet myśleniem o własnym myśleniu" (Bruner 2006, s. 128). Może skutkować „uwewnętrznieniem" pracy zespołowej.

Studenci mają możliwość doświadczyć zespołowości i zinternalizować mechanizmy działań zespołowych, czyli budują i pomnażają zasoby oparte na zarządzaniu dobrem wspólnym.

Warto pamiętać, że egoista wygrywa z altruistą wewnątrz grupy, ale grupy altruistów wygrywają z grupami egoistów.

Bibliografia

Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*, przekł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Wyd. PIW, Warszawa.

Bochno E. (2012), *Czy tylko rywalizacja i wyścig szczurów? Atmosfera w grupach studenckich (doniesienie z badań)*, w: *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop – kulturowe [re]interpretacje*, A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, s. 239-252.

Bochno E. (2013), *Grupy studenckie – czy i jaka wspólnota?*, w: *Fabryki dyplomów czy universitas?*, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, s. 226-244.

Bollier D. (2004), *The Commons. Dobro wspólne dla każdego*, przekł. Spółdzielnia Socjalna Faktoria, Wydawnictwo Faktoria, Zielonka.

Brown R. (2006), *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrz grupowa i międzygrupowa*, przekł. J. Suchecki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Wydawnictwo Universitas, Kraków.

Dudzikowa M., Beszterda-Wawrzyniak R., Jaskulska S., Marciniak M., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K. (2013), *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., Marciniak M. (2011), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.) (2010), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Maffesoli M. (2008), *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, przekł. M. Bucholc, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Ostrom E. (2013), *Dysponowanie wspólnymi zasobami*, przekł. Z. Wiankowska-Ładyka, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa.

Putnam R. (2005), *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, przekł. J. Szacki, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.

Tuohy D. (2002), *Dusza szkoły o tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przekł. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

ZESPOŁOWOŚĆ STUDENTÓW JAKO DOBRO WSPÓLNE. REFLEKSJE NA MARGINESIE PRACY DYDAKTYCZNEJ

STRESZCZENIE: W artykule Autorka podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie: Czy i jak wykorzystując w dydaktyce akademickiej naturalne zasoby zespołowości grup dziekańskich, możliwe staje się budowanie czy pomnażanie zasobów dobra wspólnego grupy? W tekście krótko zarysowuje kategorię dobra wspólnego, wyróżnia jej cechy, aby następnie wykorzystać ją do oglądu grupy studenckiej. Wykorzystuje do tego fragment prowadzonych przeze siebie analiz dotyczących relacji w grupach dziekańskich (czyli grupach formalnie wydzielonych do realizacji dydaktyki na uczelni, np. ćwiczenia, wykład). Analizie poddaje 400 swobodnych wypowiedzi pisemnych studentów ostatniego roku wszystkich wydziałów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, dotyczących relacji w grupach studenckich (jest to fragment szeroko zakrojonych badań panelowych dotyczących edukacyjnych doświadczeń studentów). Następnie zastanawia się nad możliwością dydaktycznego wykorzystania zespołowości grupy we własnej pracy dydaktycznej.

SŁOWA KLUCZOWE: dobro wspólne, zespołowość, kultura dydaktyczna uniwersytetu.

STUDENTS' TEAM SPIRIT AS A COMMON GOOD. REFLECTIONS ON THE MARGIN OF DIDACTIC WORK

SUMMARY: In the article, the author attempts to answer the question: Whether and how has it become possible to make use of the natural potential of student class groups for building and multiplying the resources of the common good in academic teaching? The text briefly outlines the category of the common good, distinguishes its features, and then makes use of both notions to scrutinise academic groups of students. To this end, it uses a fragment of the author's former analyses of relationships within academic groups of students (i.e. groups that are formally designated for the implementation of didactics at the university, e.g. classes, lectures). 400 written statements on relationships within groups were sent in by last year students of all faculties of the Adam Mickiewicz University in Poznań (this is a fragment of extensive panel research on students' educational experiences). Finally, the author considered the possibility of didactic applications of the group potential in her own didactic work.
KEYWORDS: common good, team spirit, didactic culture of the university.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.22

Paweł Kleka*
Agnieszka Fanslau**
Hanna Brycz***

CZY STUDENCI UCZĄ SIĘ PRZEWIDYWANIA SWOICH OCEN SEMESTRALNYCH? ROLA BŁĘDU „PRZESZACOWANEJ PEWNOŚCI" W TRAFNOŚCI SZACOWANIA WŁASNYCH OSIĄGNIĘĆ EDUKACYJNYCH[1]

Wprowadzenie teoretyczne

Trafność percepcji własnych zachowań jest obarczona licznymi błędami i dość niska. Dorośli ludzie szybciej i trafniej zobaczą błąd w zachowaniu obserwowanych obcych osób niż analogiczny błąd we własnym zachowaniu (Brycz 2004). Podobnie trafność przewidywania swoich przyszłych sukcesów nie jest wysoka i często przeszacowana. Badania sponsorowane przez Stowarzyszenie Amerykańskich Szkół Wyższych i Uniwersytetów (*Association of American Colleges and Universities*) wykazały ponadprzeciętne oszacowania studentów co do własnych umiejętności: 64% uważało, że dobrze pracuje w zespole, 66% wysoko oceniało własną zdolność myślenia krytycznego, 65% uznawało doskonałość swych zdolności komunikacyjnych. Tymczasem pracodawcy młodych ludzi oceniali wymienione umiejętności niżej niż 40% (Krueger, Mueller 2002). Kruger i Dunning (1999) badali efekt „przeszacowanej pewności" (*overconfidence*) dotyczący oceny rezultatów wykonanych samodzielnie zadań (oczywiście przed poznaniem rzeczywistej oceny). „Przeszacowaną pewność" bada się przez poproszenie uczestników o określenie, jak trafnie/poprawnie (procentowo od 0% do 100%) wykonali zadania, nad którymi zakończyli pracę. Zazwyczaj badani z dużą pewnością wnioskują o swojej trafności. Kruger i Dunning (1999) wykazali, że eksperci w swoich dziedzinach (np. matematycy rozwiązujący zadania matematyczne) nie ulegają „przeszacowanej pewności". Dowiedli, że im człowiek słabiej zna dane zagadnienie (np. laik – politykę, medycynę itp.), tym silniej przeszacowuje trafność swoich sądów/wyników. Problem

* **Paweł Kleka**, dr – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Instytut Psychologii; e-mail: pawel.kleka@amu.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0841-0015.

** **Agnieszka Fanslau**, dr – Uniwersytet Gdański, Instytut Psychologii; e-mail: agnieszka.fanslau@ug.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3081-3235.

*** **Hanna Brycz**, prof. zw. dr hab. – Uniwersytet Gdański, Instytut Psychologii; e-mail: hanna.brycz@ug.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/ 0000-0001-7003-9793.

[1] Badania były sponsorowane przez Narodowe Centrum Nauki, grant 2013/11/B/HS/01463 przyznany Hannie Brycz. Uwagi dotyczące tekstu proszę kierować do Hanny Brycz, e-mail: hanna.brycz@ug.edu.pl.

ten dotyczy zwłaszcza osób początkujących w określonej roli. Dotyczy więc także studentów, którzy w październiku rozpoczynają studia. Schlosser i Dunning (2013) na fikcyjnych zadaniach (w 60 próbach studenci uczyli się rozpoznawać symptomy chorobowe) sprawdzali, czy studenci uczą się z etapu na etap (badania podłużne) lepiej je wykonywać. Okazało się, że poziom wykonania zadania poprawiał się z próby na próbę, natomiast zupełnie inaczej wyglądał błąd „przeszacowanej pewności". Początkowo studenci nie byli pewni trafności swych wyników i szacowali je na około 50%, uzyskiwali zaś 55%. W miarę uczenia się i powtarzanych prób pewność trafności swej diagnozy wzrastała do 73%, podczas gdy w rzeczywistości osiągała 60%.

Błąd „przeszacowania pewności" ma zmienną charakterystykę. Nie doszacujemy swej trafności przewidywań, gdy wykonujemy coś po raz pierwszy (*beginner's buble*). Przeszacowujemy zaś, gdy wykonujemy zadanie po raz kolejny oraz znowu nie jesteśmy tak pewni trafności własnej oceny, gdy stajemy się ekspertami w określonej dziedzinie.

Problemem badawczym podjętym w tej pracy było określenie, czy polscy studenci trafnie przewidują średnią swoich wyników akademickich, czy uczą się trafniej przewidywać własne oceny w miarę trwania studiów oraz jak układa się w tej grupie błąd „przeszacowanej pewności".

W przedstawionych niżej badaniach studenci Wydziału Nauk Społecznych oraz Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego (n = 500) w drugim semestrze I roku, przed sesją egzaminacyjną, zostali poproszeni o oszacowanie swojej średniej z tego semestru oraz zaznaczyli pewność swych przewidywań na skali od 0% do 100%. Kolejno, w każdym semestrze analogicznie, szacowali średnią wyników i pewność przewidywań, aż do końca III roku studiów (5 pomiarów). Po zakończeniu badań, dzięki systemowi FAST i uzyskanych poprzednio zgodach studentów i władz uczelni, otrzymaliśmy rzeczywiste kryterium trafności, czyli autentyczne średnie każdego studenta z każdego semestru w okresie prowadzenia badań.

Problem

1. Czy studenci popełniają błąd „przeszacowania pewności"?
2. Czy studenci uzyskujący niższe oceny częściej niż studenci wysoko oceniani popełniają błąd „przeszacowania pewności", zgodnie z hipotezą Krugera i Dunninga (1999)?
3. Czy studenci uczą się trafniej szacować średnią swych ocen semestralnych w miarę trwania studiów?
4. Czy samoświadomość własnych odchyleń od racjonalności nasila trafność przewidywań i obniża błąd „przeszacowania pewności"?

Metoda

Uczestnicy badań

W badaniu zgromadziliśmy wyniki 430 osób w wieku od 19 do 25 lat (*M = 20.9*, *Md = 21*, *SD = 1.15*). Braki danych stanowiły 9.5% próby (tj. 20 osób nie wpisało przewidywanej oceny oraz łącznie (podczas 5 pomiarów) 41 osób nie otrzymało wpisu oceny w system FAST). Braki danych dotyczyły tylko jednego badania, dlatego wartości uzupełniono na podstawie zebranych ocen z pozostałych 4 badań. Jako wartości uzupełniające wprowadzono średnią z ocen, zakładając, że odzwierciedla ona rzeczywisty poziom osiągnięć danego studenta. Wprowadzone wartości nie zmieniły rozkładu ocen całej badanej grupy.

Procedura

Uczestników rekrutowano losowo do badania na Wydziałach Humanistycznym oraz Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego spośród studentów I roku drugiego semestru w roku akademickim 2014/2015. Kolejne etapy badania longitudinalnego przeprowadzono w II roku ich studiów: semestry zimowy i letni (2015/2016) oraz w roku akademickim 2016/2017, również w semestrach zimowym i letnim (III rok studiów). Początkowo liczba studentów przekraczała 500 osób. Każdy student na początku badania zapoznawał się z procedurą. Uczestniczyły tylko te osoby, które wyraziły pisemną zgodę na udział w badaniach oraz udostępniły numer indeksu, imię, nazwisko oraz adres e-mailowy. Studentów zapewniono o zachowaniu poufności ich danych personalnych oraz o naukowym celu badań.

Pięć tur badania prowadzono metodą papier – ołówek, przy bezpośrednim kontakcie ankietera z uczestnikami. Wszystkie ankiety są złożone w Instytucie Psychologii UG, dostępne do weryfikacji. Procedura badania została zaakceptowana przez Władze Uczelni, Sekcję ds. Danych Niejawnych oraz Komisję Etyki (nr 17a/2013).

Studenci biorący udział w badaniu, po wypełnieniu zgody oraz danych personalnych, każdorazowo szacowali przewidywaną średnią wyników (od oceny 2, czyli niedostatecznej po ocenę 5 – bardzo dobrą), jaką uzyskają w danym semestrze. Następnie oceniali, jak bardzo są pewni, że rzeczywiście średnia ich wyników okaże się taka, jak przewidują (na skali od 0% – wcale nie jestem pewna/pewien, do 100% – jestem maksymalnie pewna/pewien swoich oszacowań). Ponadto wypełniali kwestionariusz metapoznawczego ja MCSQ-24 (Brycz, Konarski 2016), który bada trafność w szacowaniu odchyleń od racjonalności we własnym zachowaniu. Odchylenia od racjonalności (Lewicka 1993) to proste prawidłowości psychologiczne, jak na przykład złudzenie pozytywne, gdy widzimy siebie raczej w pochlebny niż negatywny sposób.

Po zakończeniu pięciu tur badania w roku akademickim 2018/2019 osoba pracująca w Rektoracie Uniwersytetu Gdańskiego wpisała z systemu rejestracji osiągnięć akademickich FAST średnią wyników każdego studenta dla każdego z pięciu semestrów.

Wyniki badań

Efekt „przeszacowania pewności" (*overconfidence*, Kruger i Dunning 1999) jest interpretowany jako przecenianie poziomu swojej wiedzy przez osoby o niskich zdolnościach w danej dziedzinie oraz niedocenianie tej zmiennej przez osoby o zdolnościach wybitnych. Zebrane przez nas dane zdają się to potwierdzać – osoby z ocenami najniższymi średnio zawyżają swoją ocenę o $M = 0.31$ ($SD = 0.45$), podczas gdy osoby z grupy najlepszych studentów zaniżają przewidywaną ocenę o prawie pół stopnia $M = -0.48$ ($SD = 0.31$). Najwyższą trafność zaobserwowaliśmy wśród studentów z ocenami od dostateczny plus do oceny dobrej, gdzie średnia i mediana trafności są bliskie zeru (por. tab. 1). Uzyskane wyniki odpowiadają pozytywnie na 1 i 2 pytania badawcze.

Tabela 1. Średnie różnice między oceną szacowaną a rzeczywistą w grupach studentów osiągających zróżnicowane wyniki akademickie

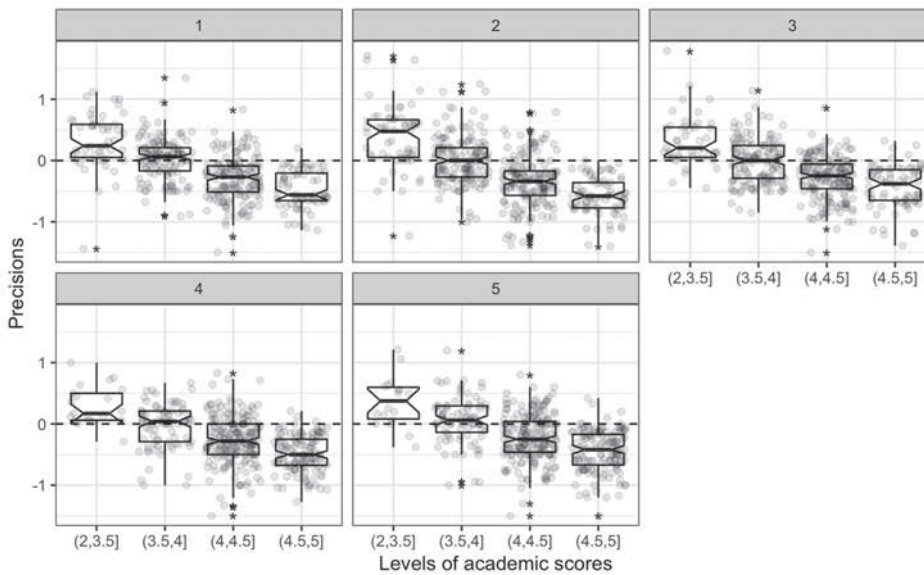
Charakterystyka	Grupa wyróżniona ze względu na oceny w podanych zakresach			
	(2; 3.5)	(3.5; 4)	(4; 4.5)	(4.5, 5)
N	53	137	160	68
M	0.311	0.029	-0.299	-0.480
SD	0.448	0.332	0.360	0.309
Md	0.24	0.06	-0.27	-0.56
Min	-1.44	-0.91	-1.5	-1.14
Max	1.12	1.35	0.83	0.2
Zakres	2.56	2.26	2.33	1.34
Skośność	-0.920	0.099	-0.056	-0.077
Kurtoza	2.580	1.508	0.414	-0.826
Błąd standardowy	0.062	0.028	0.028	0.037

Źródło: badania własne.

Pytaliśmy nie tylko o to, czy pojawi się efekt „przeszacowanej pewności" wśród studentów i czy będzie on przynależny bardziej laikom (osobom słabo uczącym się) niż ekspertom (osobom uczącym się bardzo dobrze), innymi słowy – o potwierdzenie mechanizmu zawyżania/zaniżania swoich przewidywanych ocen, co wykazano podczas pierwszego badania ($F(3, 414) = 70.13$, $p < .001$, $\eta_{2p} = .337$). Chodziło nam także o zbadanie stałości tego zjawiska w czasie (pytanie badawcze 3).

Zakładaliśmy, że precyzja w szacowaniu swojej oceny może wzrastać, ponieważ uczestnicy mieli możliwość korzystania z informacji zwrotnej (rzeczywistej średniej

semestralnej) na temat trafności swego przewidywania, co pół roku przez trzy lata studiów. Ostrożnie przypuszczać można, że co sześć miesięcy studenci mieli szansę zweryfikować poprzednie przewidywania i podać coraz dokładniejszą predykcję swojej oceny. Nasze przewidywania okazały się błędne – wzorzec zależności między trafnością a ocenami się nie zmieniał (por. ryc. 1).



Ryc. 1. Wykresy rozrzutu oraz wykresy skrzynkowe trafności własnych ocen (oś pionowa) w grupach wyróżnionych ze względu na osiągnięcia akademickie (oś pozioma) dla pięciu tur badawczych (kolejne wykresy). Linią przerywaną zaznaczono poziom 0 odpowiadający trafnemu szacowaniu swojej oceny

Związek między poziomem umiejętności akademickich, czyli wysokością średniej ocen, a błędem w jej predykcji jest stałą właściwością badanych osób i nie zmienia się w większym zakresie mimo upływu czasu. Oznacza to, że mechanizm „przeszacowania pewności" nie poddawał się uczeniu i korelacja z pierwszego badania (r = -.642, CI.95 = [-.695, -582]) jest prawie niezmienna przez cały okres badania (por. tab. 2).

Tabela 2. Współczynniki korelacji między oceną rzeczywistą a jej trafnością wraz z 95% przedziałem ufności

Badanie	Współczynnik korelacji	Dolna granica	Górna granica
1	-0.642	-0.695	-0.582
2	-0.626	-0.678	-0.567
3	-0.560	-0.621	-0.494
4	-0.504	-0.571	-0.429
5	-0.531	-0.595	-0.462

Źródło: badanie własne. Wszystkie współczynniki korelacji są istotne na poziomie: $p < .001$.

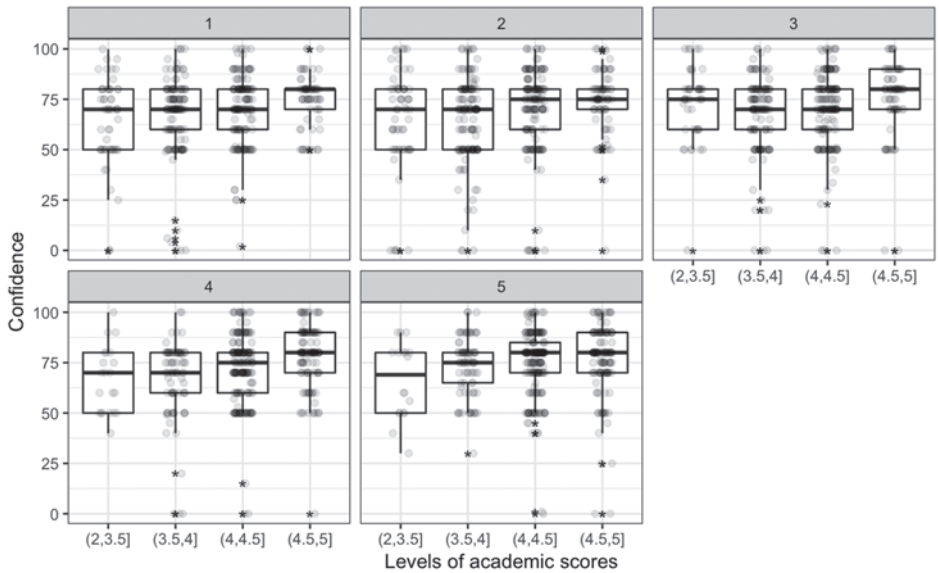
Mimo braku interpretacyjnych różnic w poziomach korelacji między kolejnymi badaniami to $r_{diff} = .139$ między największą a najmniejszą korelacją okazała się istotna statystycznie ($z = 3.588$, $p = .0003$, $CI_{95} = [.063, .216]$) (Hittner, May, Silver 2003; Zou 2007). Z tego powodu zbadaliśmy, jak duża jest zmiana w czasie za pomocą ANOVA dla powtarzanych pomiarów.

Uzyskany istotny statystycznie wynik ($F(4, 1084) = 12.1$, $p < .001$, $\eta^2_p = .043$) zmiany dokładności szacowania swojej oceny przy kontroli wpływu poziomu umiejętności akademickich jest bardzo mały. Analiza *post hoc* z poprawką Holma wykazała, że istotność dotyczy różnicy między pierwszym a czwartym ($t_{(1084)} = 4.09$, $p < .001$) oraz piątym badaniem ($t_{(1084)} = 3.05$, $p < .021$) i jest to średnio 0,075 dokładności w szacowaniu oceny. To bardzo mały postęp.

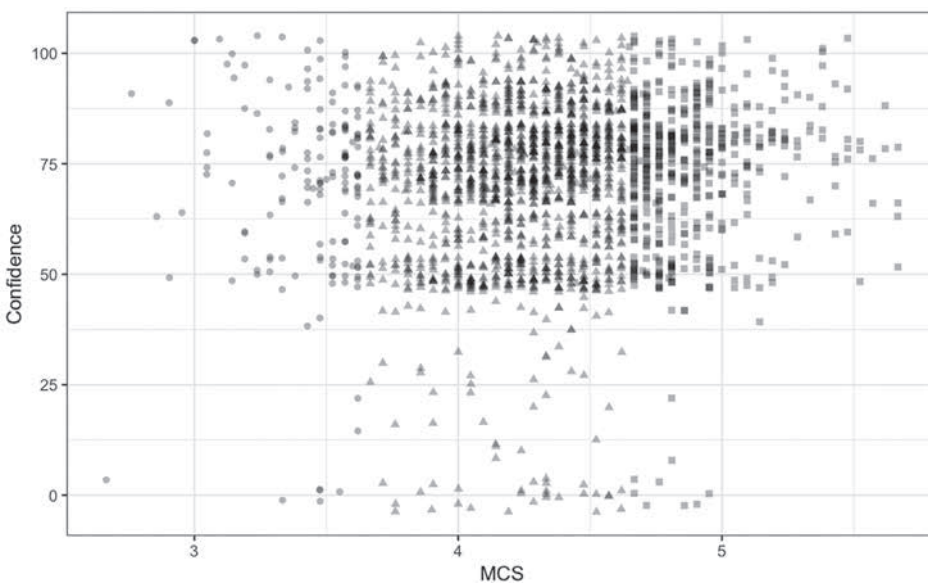
Mimo wszystko gdyby nasze założenie o wzroście z badania na badanie trafności szacowania swojej oceny było prawdziwe, to zjawisko to powinno znaleźć swoje odzwierciedlenie we wzroście pewności swych przewidywań. W przeciwnym wypadku przytoczone powyżej istotne statystycznie wyniki nie różniłyby się od zmiany losowej, a zakładamy jednak, że istnieje mechanizm odpowiedzialny za poprawianie swoich oszacowań w kierunku pozytywnym, czyli coraz większej ich dokładności. Z kolei coraz większa dokładność powinna korelować ze wzrostem przekonania o trafności swojej oceny.

Na podstawie wyniku ANOVA dla powtarzanych pomiarów dla szacowania pewności przewidywań na skali od 0% do 100% przy kontroli rzeczywistych osiągnięć akademickich (rzeczywistych uśrednionych wyników dla każdej osoby na semestr) możemy stwierdzić, że nie istnieje efekt związany z uczeniem się ($F(4, 1120) = 1.32$, $p = .262$). Zaobserwowany efekt (por. ryc. 2) w całości związany jest z poziomem osiągnięć akademickich ($F(1, 280) = 40.1$, $p < 001$, $\eta^2_p = .125$). Innymi słowy osoby o wyższej wiedzy są bardziej pewne swoich ocen niż osoby o niskiej wiedzy (średnia różnica między skrajnymi grupami wynosi 6.5%).

J. Ehrlinger, K. Johnson, M. Banner, D. Dunning & J. Kruger (2008) w metaanalizie wykazali, że korygowanie błędów w percepcji swych zdolności wzmaga trafność dalszych przewidywań („correcting the errors in own perceived ability helps people to assess their percentile ranking more accurately", s. 100). W tej sytuacji pojawia się pytanie, czy osiągnięcia akademickie są jedynym czynnikiem wyjaśniającym zjawisko „przeszacowania pewności"? Na podstawie wyników wcześniejszych badań przypuszczaliśmy, że lepszym predyktorem tego efektu byłaby świadomość błędów popełnianych podczas myślenia. Samoświadomość błędów zwana „metapoznawczym ja" jest wglądem w odchylenia od racjonalności w myśleniu potocznym (Nisbett, Ross 1980). Wysokie metapoznawcze ja sprzyja samoregulacji i poszukiwaniu diagnostycznych informacji o sobie (Brycz, Wyszomirska-Góra, Konarski, Wojciszke 2018). Poziom samoświado-



Ryc. 2. Wykresy rozrzutu oraz wykresy skrzynkowe pewności co do własnych ocen (oś pionowa) w grupach wyróżnionych ze względu na osiągnięcia akademickie (oś pozioma) dla pięciu tur badawczych (kolejne wykresy)



Ryc. 3. Wykres rozrzutu wyników przedstawiający na osi Y pewność typowania swojej oceny, a na osi X poziom metawiedzy ja. Różnymi kształtami oznaczono tury badania

mości błędów zmierzony za pomocą MCSQ-24 (Brycz, Konarski 2016) nie wykazał jednak zróżnicowania między osobami o różnym poziomie pewności swojej oceny (badanie 1: $F(3, 420) = 1.04$, $p = .376$, badanie 2: $F(3, 448) = 1.16$, $p = .325$, badanie 4: $F(3, 421) = 1.23$, $p = .297$, badanie 5: $F(3, 445) = 1.49$, $p = .218$) poza badaniem drugim ($F(3, 438) = 3.03$, $p = .029$, $\eta^2_p = .02$), co przy niskim efekcie i braku powtarzalności nie ma wartości eksplanacyjnej. Wizualna eksploracja słabej, liniowej zależności ($r = .09$, $p < .001$) między pewnością typowania swojej średniej oceny a poziomem metawiedzy sugeruje brak istotnego merytorycznie efektu – nie poprawia ona naszego zrozumienia mechanizmu „przeszacowanej pewności".

Dyskusja

Celem naszych badań było sprawdzenie na dużej grupie polskich studentów poziomu trafności przewidywania swych ocen na semestr, efektu „przeszacowanej pewności" oraz zdolności uczenia się „nieprzeszacowania pewności" w ciągu trzech lat studiów. Rozpoczęliśmy badania dopiero, gdy studenci oswoili się z nowym otoczeniem uczelni oraz poznali rolę studenta, czyli w drugim semestrze I roku studiów. W ten sposób chcieliśmy wyeliminować pierwotną dezorientację i obniżenie „przeszacowanej pewności" (*beginner's buble*). W tych warunkach można się było spodziewać, zgodnie z teorią, że osoby uczące się bardzo dobrze będą trafniej przewidywać średnie w kolejnych semestrach, w przeciwieństwie do osób uczących się słabo, co zostało potwierdzone.

Kolejnym problemem była ocena „przeszacowanej pewności". Kruger i Dunning (1999) dowiedli, że eksperci (w naszym przypadku studenci uzyskujący wysokie wyniki w nauce) nie popełniają błędu „przeszacowania pewności". Innymi słowy eksperci pewniej określają trafność swoich przewidywań niż laicy. Efekt ten potwierdził się także w naszych badaniach.

Choć sądziliśmy, że w procesie edukacji wszyscy studenci korzystają ze sprzężenia zwrotnego, jakim jest otrzymywanie rzeczywistej średniej semestralnej, i uczą się unikania błędu „przeszacowania przewidywań", to niestety okazało się, że tak nie jest (Park, Santos-Pinto, 2010). Studenci otrzymujący słabsze oceny nadal przeszacowywali trafność przewidywań, zaś ci o wyższych ocenach – unikali tego błędu. Przewidywania, że metapoznawcze ja zwiększy trafność przewidywań bądź obniży błąd „przeszacowania pewności", również okazały się nietrafione.

Ograniczenia badań

Najważniejszym ograniczeniem aplikowalności tych badań jest fakt, że nie jesteśmy w stanie wykluczyć dodatkowych czynników zakłócających wyniki, w postaci zmia-

ny poziomu wymagań i narastania trudności gromadzonej w czasie studiów wiedzy. Badaliśmy dynamikę zmian rozwojowych dotyczących trafności przewidywań oraz pewności, z jaką studenci szacują swoją trafność w warunkach naturalnych. Zakres wiedzy był określony przez program studiów. Prawdopodobnie gdyby studenci mogli wykonywać wielokrotnie to samo zadanie, poziom trafności przewidywań swych ocen wzrósłby u wszystkich, zaś błąd „przeszacowanej pewności" zmniejszał się, zgodnie z maksymą „ćwiczenie czyni mistrza".

Bibliografia

Brycz H. (2004), *Trafność przewidywania własnych i cudzych zachowań*, Impuls, Kraków.

Brycz H., Konarski R. (2016), *Narzędzie do pomiaru Metapoznawczego Ja (MJ-24)*, „Psychologia Społeczna", t. 11, 4 (39), s. 509-527.

Brycz H., Wyszomirska-Góra M., Konarski R., Wojciszke B. (2018), *The metacognitive self fosters the drive for self-knowledge: The role of the metacognitive self in the motivation to search for diagnostic information about the self*, „Polish Psychological Bulletin", t. 49 (1), s. 66-76. Doi: 10.24425/119473.

Ehrlinger J., Johnson K., Banner M., Dunning D., & Kruger J. (2008), *Why the unskilled are unaware? Further explorations of (lack of) self-insight among the incompetent*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes", 105, s. 98-121.

Hittner J.B., May K., Silver N.C. (2003), *A Monte Carlo Evaluation of Tests for Comparing Dependent Correlations*, „J Gen Psychol." 130, s. 149-168. Doi: 10.1080/00221300309601282.

Krueger J., Mueller R.A. (2002), *Unskilled, unaware, or both? The contribution of social –perceptual skills and statistical regression to self-enhancement biases*, „Journal of Personality and Social Psychology", 82, s. 180-188.

Kruger J.M., Dunning D. (1999), *Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments*, „Journal of Personality and Social Psychology", 77, s. 1121-1134.

Lewicka M. (1993), *Aktor czy obserwator? Psychologiczne mechanizmy odchyleń od racjonalności w myśleniu potocznym*, PTP, Warszawa-Olsztyn.

Nisbett R., Ross L. (1980), *Human Inferences: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*, Prentice Hall, New Jersey.

Park Y.-J., Santos-Pinto L. (2010), *Overconfidence in tournaments: Evidence from the field*, „Theory and Decision", t. 69, s. 143-166.

Schlosser T., Dunning D., Johnson K., Kruger J. (2013), *How unaware are the unskilled? Empirical tests of the „signal extraction" counterexplanation for the Dunning – Kruger effect in self- evaluation of performance*, „Journal of Economic Psychology", t. 39, s. 85-100.

Zou G.Y. (2007), *Toward Using Confidence Intervals to Compare Correlations*, „Psychol Methods." 12, s. 399-413. Doi: 10.1037/1082-989X.12.4.399.

CZY STUDENCI UCZĄ SIĘ PRZEWIDYWANIA SWOICH OCEN SEMESTRALNYCH? ROLA BŁĘDU „PRZESZACOWANEJ PEWNOŚCI" W TRAFNOŚCI SZACOWANIA WŁASNYCH OSIĄGNIĘĆ EDUKACYJNYCH

STRESZCZENIE: Celem badań było określenie, o ile trafność przewidywania własnych wyników semestralnych przez studentów zależy od rzeczywistych ocen oraz jaka jest skłonność studentów do przejawiania błędu „przeszacowania pewności" (tj. przeceniania pewności swych przewidywań). Pytano także o zdolność uczenia się uczestników do zwiększania trafności przewidywań i zmniejszania błędu „nadmiernej pewności przewidywań". Przebadano 430 studentów 5-krotnie, co pół roku, prosząc o przewidywanie swojej średniej semestralnej oraz oszacowanie pewności (od 0% – zupełna niepewność, do 100% – zupełna pewność) wcześniejszych przewidywań. Zgodnie z teorią osoby uzyskujące wysokie wyniki w nauce trafniej przewidywały oceny, a także unikały błędu „przeszacowanej pewności" w przeciwieństwie do osób, które dostawały niskie oceny na semestr. Nie stwierdzono efektu uczenia się oraz wpływu metawiedzy na popełnianie błędu szacowania i nadmiernej pewności.
SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, młodzi dorośli, trafność przewidywania ocen, błąd przeszacowania.

DO STUDENTS LEARN TO PREDICT THEIR ACADEMIC GRADES ACCURATELY? THE ROLE OF OVERCONFIDENCE IN THE ACCURACY OF ASSESSING ONE'S OWN EDUCATIONAL DEVELOPMENT

SUMMARY: The main goal of the study was to determine how the accuracy of students' predictions of their academic achievements was dependent on their actual academic results as well as how succeptible to the overconfidence effect these students were (i.e. overconfidence in their predictions). In order to minimise this effect and improve the accuracy of predictions, the participants were also asked for additional feedback related to ther learning. N = 430 students were asked for a prediction of their grade average and confidence level (0-100%) a total of 5 times, once every 6 months. In support of the theory of Kruger & Dunning (1993) – the results revealed that better students were more accurate and avoided overconfidence in contrast to those who achieved lower grades. No learning effect or meta-knowledge impact on the error of estimation and overconfidence were found.
KEYWORDS: education, emerging adults, the accuracy of own academic grades estimation, overconfidence.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.23

Małgorzata Rosalska*

KOMPETENCJE AKADEMICKIE W PROFILAKTYCE NIEPOWODZEŃ EDUKACYJNYCH STUDENTÓW

Zagadnienie kompetencji akademickich wydaje się coraz częściej analizowane zarówno w perspektywie teoretycznej, jak i praktycznej. Zainteresowanie tym tematem wynika między innymi z analiz strat powodowanych zjawiskiem *drop out*[1] na etapie edukacji wyższej. Namysł nad kompetencjami akademickimi kształtowany jest także przez polityki edukacyjne – zarówno krajowe, jak i europejskie – których celem jest przeciwdziałanie niepożądanym konsekwencjom rezygnowania ze studiów, przy czym konsekwencje te analizowane są głównie w perspektywie systemowej. Rozpoznanie i opis umiejętności warunkujących możliwości wykorzystania szans, jakie daje edukacja na poziomie wyższym, mają też walor praktyczny, poszerzają opcje projektowania nie tylko badań w tym obszarze, ale także rozwiązań dydaktycznych i doradczych zwiększających zasoby kompetencyjne studentów w omawianym zakresie.

W polskiej literaturze nie ma zbyt wielu publikacji na temat analiz dotyczących wiedzy i umiejętności sprzyjających efektywnemu wykorzystaniu czasu studiów oraz sprzyjających efektywnej organizacji procesu studiowania. Brakuje prób operacjonalizacji pojęcia kompetencji akademickich. O ile w piśmiennictwie anglojęzycznym można znaleźć wiele opracowań dotyczących kompetencji odnoszących się do aktywności akademickich, zarówno w kontekście analiz teoretycznych, jak i propozycji metodycznych (Dawson 2019; Burns i Sinfield 2016), to w języku polskim analizuje się raczej przyczyny niepowodzeń edukacyjnych studentów. Można odnieść wrażenie, że dla badaczy zajmujących się edukacją na poziomie wyższym ciekawszym zagadnieniem są same niepowodzenia edukacyjne niż możliwości zapobiegania im.

Rozważania nad kompetencjami akademickimi sytuuję w perspektywie profilaktyki niepowodzeń edukacyjnych studentów. Celem artykułu jest wskazanie roli tych kompetencji w przeciwdziałaniu sytuacjom, które utożsamiane są nie tylko z zagad-

* **Małgorzata Rosalska**, dr hab. prof. UAM – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego; e-mail: rosalska@amu.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/ 0000-0002-9847-7522.

[1] Pojęcie *drop out* tłumaczone jest najczęściej jako odpad szkolny. Oznacza tymczasowe lub trwałe wycofanie się z programu kształcenia lub szkolenia przed jego ukończeniem (zob.: https://ec.europa.eu/epale/pl/glossary/drop-out).

nieniem odsiewu czy odpadu studentów, ale także z indywidualnymi sytuacjami porażki analizowanymi w kontekście biograficznym. Celem tego opracowania jest także wskazanie możliwości kategoryzacji kompetencji akademickich. Wskazanie wybranej ich typologii wydaje się istotne w kontekście projektów dydaktycznych i doradczych zwiększających szanse studentów na osiągnięcie sukcesu akademickiego – bez względu na to, jak jest on definiowany.

Niepowodzenia akademickie

W związku z tym, że kontekstem analizy kompetencji akademickich jest ich rola w profilaktyce niepowodzeń edukacyjnych, warto wskazać, jak kategoria niepowodzeń jest opisywana na poziomie edukacji akademickiej. Można przyjąć, że o ile w perspektywie edukacji na niższych etapach akcentowane są indywidualne i społeczne przyczyny niepowodzeń szkolnych, to na poziomie edukacji wyższej akcentuje się przyczyny systemowe. Marcelina Smużewska, Krzysztof Wasilewski i Dominik Antonowicz (2015) wskazują, że w obszarze szkolnictwa wyższego temat niepowodzeń edukacyjnych jest analizowany przede wszystkim w kontekście niewystarczającej selektywności systemu. Oznacza to, że na studia dostają się osoby, które nie mają wystarczających zasobów, aby edukację na tym etapie efektywnie realizować. Idąc tym tropem, można uznać, że podstawową strategią profilaktyki niepowodzeń jest przyjmowanie wyłącznie tych kandydatów, którzy mają odpowiednio wysoki poziom kompetencji akademickich i rokują na sprawne oraz skuteczne zrealizowanie przypisanych do toku studiów efektów kształcenia. Jednak ze względu na charakter rekrutacji na polskie uczelnie, ale także ze względu na czynniki społeczne i inne niż tylko selekcyjna funkcja edukacji wyższej, implementacja tego rozwiązania wydaje się mocno dyskusyjna.

Przerywanie nauki – bez względu na przyczynę – postrzegane jest głównie w perspektywie kosztów systemowych lub problemów uczelni z zapewnieniem pensum pracownikom. Cytowani powyżej Autorzy piszą, że „w obszarze szkolnictwa wyższego zjawisko niepowodzeń edukacyjnych reguluje się wyłącznie na poziomie technokratycznym. Brak odniesień w dokumentach strategicznych do kwestii niepowodzeń edukacyjnych nie jest przypadkowy, przeciwnie – dobrze ilustruje niski priorytet, jaki jest im przypisywany" (Smużewska i in. 2015). O ile w dyskursie technokratycznym rzeczywistym problemem może być niewystarczająca selektywność systemu, często powiązana z niżem demograficznym i niewystarczającą liczbą kandydatów aspirujących do podjęcia studiów, to w perspektywie andragogicznej interesujące są także (a może przede wszystkim) przyczyny takich symptomów niepowodzeń edukacyjnych na studiach, jak odpad i odsiew. Ewa Rokicka (1988, s. 6), która analizowała losy studentów niekończących studiów w latach 80. ubiegłego wieku, zauważyła, że

w literaturze przedmiotu można wyróżnić dwa nurty badań nad zjawiskami odpadu i odsiewu studentów. Pierwszy dotyczy ich ilościowej charakterystyki, drugi czynników warunkujących ich występowanie. Można przyjąć, że te nurty analiz dominują nadal. Zjawisko *drop out* jest wciąż przedmiotem analiz statystycznych i badań komparatystycznych (por. Madalińska-Michalak 2014). W tym miejscu warto zaznaczyć różnicę między dwoma pojęciami opisującymi sytuację przerwania studiów. Pierwsze z nich – odsiew – odnosi się do rezygnacji ze studiów z powodu niepowodzeń dydaktycznych (Rokicka 1988, s. 13) lub niedopełnienia wymogów formalnych mimo podejmowanych starań (Smużewska i in. 2015). Odpad natomiast oznacza indywidualną, samodzielną rezygnację ze studiów z innych, różnych powodów (np. rodzinnych, ekonomicznych, społecznych, zawodowych, zdrowotnych). W perspektywie andragogicznej szczególnie interesujące jest zjawisko odsiewu. Nie zgadzając się z podejściem akcentującym selekcyjną funkcję sytemu, można zastanawiać się, o ile same uczelnie wzmacniają kompetencje studentów w zakresie efektywnego realizowania zadań przypisanych do studiów. W kontekście idei całożyciowego uczenia się nie są to pytania w mojej opinii nieistotne. Jeśli uniwersytety mają być społecznościami uczącymi się, to odpowiedzialność za wspieranie tego procesu powinna obejmować także uczelnie.

Analizując kategorię niepowodzenia edukacyjnego na etapie szkolnictwa wyższego, można przyjąć jeszcze jedną ścieżkę analizy. Można uznać, że niepowodzenie jest brakiem sukcesu edukacyjnego. Kategoria ta także nie jest jednoznaczna. Autorzy raportu „Dropout and Completion in Higher Education in Europe" (European Comission 2015, s. 7) wskazują, że pojęcie sukcesu akademickiego jest definiowane w politykach narodowych poprzez akcentowanie różnych elementów. Najczęściej jednak wskazuje się trzy: ukończenie studiów, czyli realizację programu studiów zakończoną uzyskaniem stopnia, terminowość, czyli zrealizowanie programu studiów w przewidzianym czasie, oraz obniżenie odsetka osób, które nie kończą studiów (*drop out rate*). Dwa z tych elementów dotyczą kategorii, które jednocześnie mogą opisywać sukces edukacyjny w wymiarze systemowym, a także biograficznym. Ukończenie studiów w przewidzianym terminie może być traktowane zarówno jako sukces jednostki, jak i uczelni, na której studiowała. Innymi zmiennymi, za pomocą których można opisywać sukces akademicki w wymiarze jednostkowym, mogą być także tranzycje na kolejne etapy studiów lub na rynek pracy. W ujęciu systemowym należy też uwzględniać rolę czynników zewnętrznych: strukturę systemu, dostępność kształcenia na poziomie wyższym, sposoby finansowania edukacji, programy kształcenia i relacje pomiędzy tymi czynnikami (European Comission 2015, s. 14).

Mając na uwadze powyżej zarysowane wybrane sposoby ujmowania niepowodzeń edukacyjnych na etapie edukacji wyższej, można zauważyć, że są one analizowane w dwóch zasadniczych perspektywach. Pierwsza z nich ma charakter systemowy i jest

przedmiotem zainteresowania polityki oświatowej. Na jej gruncie poszukuje się rozwiązań, które będą wspierać efektywność sytemu, głównie poprzez przeciwdziałanie rezygnacji ze studiów i wspieranie studentów w procesie realizacji programu studiów poprzez programy ekonomiczne, socjalne i edukacyjne. Druga perspektywa ma charakter indywidualny, biograficzny. W tym ujęciu analizuje się ścieżki edukacyjne studentów i ich zasoby ułatwiające realizację zadań przypisanych do roli studenta. W kontekście celu tego artykułu, czyli wskazania roli kompetencji akademickich w profilaktyce niepowodzeń edukacyjnych na studiach, mogę przyjąć tezę, że kompetencje te stanową element wspólny obu perspektyw. Z jednej strony są podstawowym zasobem kompetencyjnym studentów, a z drugiej mogą być systemową propozycją profilaktyki niepowodzeń. Poprzez włączenie zajęć ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji akademickich do programów kształcenia można wzmacniać te zasoby, które będą obniżać ryzyko porzucania studiów.

Kompetencje akademickie

Kompetencje akademickie traktowane są niekiedy jako synonim kompetencji uczenia się. Mimo że oba zbiory kompetencji mają duży zbiór wspólny, to jednak nie są tożsame. Kompetencje akademickie związane są z aktywnością akademicką i z procesem studiowania, a nie tylko uczenia się. W tym opracowaniu odwołam się do tych kompetencji, które w nazwie mają *academic* (a nie *study*), czyli bezpośrednio odnoszą się do procesu studiowania i innych aktywności o charakterze akademickim.

W literaturze można spotkać różnorodne klasyfikacje kompetencji akademickich. Ze względu na ograniczony zakres tego opracowania przytoczę tylko jedną propozycję uporządkowania tych kompetencji. Wybrałam ją subiektywnie, ze względu na istotny – w mojej opinii – walor metodyczny i aplikacyjny.

Autorzy podręcznika *Academic Skills for interdyscyplinary studies* – Joris J.W. Buis, Ger Post i Vincent R. Visser (2015) wyróżniają 13 szczegółowych kompetencji akademickich. Autorzy podzielili je na cztery obszary.

Pierwszy obszar to kompetencje dotyczące efektowności studiowania. Należą do niego umiejętności związane z indywidualnymi strategiami studiowania oraz kompetencje dotyczące czytania literatury naukowej. Pierwsza grupa kompetencji nazwana przez autorów po prostu „studiowanie" zawiera katalog umiejętności, które można także określić kompetencjami ogólnymi. Pierwsza z nich dotyczy wiedzy. Autorzy wskazują, że uniwersytety są miejscem, gdzie wiedzę nie tylko się zdobywa, ale także wytwarza i transferuje. Nawiązując do taksonomii Benjamina Blooma, wskazują, że studenci powinni zatem posiadać umiejętności nie tylko w zakresie zapamiętywania i rozumienia informacji, ale także ich zastosowania, analizowania i syntetyzowania

oraz ewaluowania (tamże, s. 14). Kolejne kompetencje z tej grupy dotyczą efektywnego wykorzystywania takich form dydaktycznych jak wykłady, ćwiczenia i warsztaty. Istotne są także umiejętności organizowania pracy własnej w różnych perspektywach czasowych, a także umiejętności koncentrowania się na zadaniach, zdawania egzaminów oraz utrzymywania odpowiedniego poziomu motywacji (Buis, Post, Visser 2015, s. 17).

Druga grupa kompetencji z pierwszego obszaru dotyczy umiejętności czytania literatury naukowej. Praca z tekstem naukowym to w historii aktywności edukacyjnej uczących się dorosłych aktywność nowa. W szkołach średnich korzystanie z tekstów źródłowych i krytyczne czytanie nie są podstawowymi formami pracy. Dla większości studentów korzystanie ze źródeł o charakterze naukowym jest doświadczeniem nieprzećwiczonym. W zakresie rozwijania kompetencji związanych z czytaniem tego typu tekstów autorzy omawianej typologii wskazują na konieczność rozwijania wiedzy o rodzajach tekstów naukowych, strategiach czytania, a także na potrzebę rozwijania umiejętności dokonywania streszczeń. W zakresie wzmacniania kompetencji czytania akcentują również potrzebę rozróżniania pomiędzy czytaniem przygotowawczym, eksploracyjnym, krytycznym oraz dla celów porównawczych (Buis, Post, Visser 2015, s. 28).

Drugi obszar kompetencji akademickich dotyczy realizacji badań. Autorzy wskazali tu pięć kompetencji szczegółowych (Buis, Post, Visser 2015, s. 37). Pierwsza z nich dotyczy eksplorowania tematu badań (*exploring research topic*). Zawiera ona w sobie umiejętność wybierania przedmiotów badań i analiz oraz umiejętność formułowania pytań badawczych. Druga dotyczy umiejętności przeprowadzania wywiadów. Nie jest to jednak kompetencja kojarzona wyłącznie z metodologią badań i z wykorzystywaniem różnych technik prowadzenia wywiadów na potrzeby projektów badawczych. Przeprowadzanie wywiadów postrzegane jako kompetencja akademicka dotyczy prowadzenia rozmów i dyskusji z osobami (ekspertami, promotorami, wykładowcami, tutorami), z którymi student współpracuje w czasie realizacji projektów edukacyjnych, badawczych, praktyk, staży, seminariów. Celem takich rozmów jest pozyskiwanie informacji nie tylko z tekstów, ale także z interakcji z osobami, które student spotyka w szeroko rozumianym środowisku akademickim. Kolejna kompetencja w tym obszarze dotyczy pozyskiwania odpowiednich źródeł. Obejmuje ona znajomość baz danych oraz umiejętność wyszukiwania odpowiednich, dobrych jakościowo opracowań. W tym obszarze mieszczą się także kompetencje związane z realizacją badań empirycznych oraz zbieraniem i analizowaniem danych.

Trzeci wskazany w przywoływanej typologii obszar dotyczy kompetencji związanych z prezentowaniem wyników badań. Wskazane tu kompetencje szczegółowe obejmują: argumentowanie, pisanie, cytowanie źródeł, prezentowanie (Buis, Post, Visser 2015, s. 62). Każda z tych kompetencji obejmuje bardzo konkretne zakresy wiedzy i umiejętności. Argumentowanie obejmuje zarówno znajomość rodzajów argumentów, jak i umie-

jętność ich strukturalizacji. Pisanie to także kompetencja złożona. Obejmuje zarówno wiedzę z zakresu etapów pisania tekstu, strategii pisania, umiejętności powoływania się na literaturę, pisania tekstów naukowych, jak i kwestie związane z poprawnością językową. Trzecią kompetencją szczegółową jest cytowanie źródeł i efektywne wykorzystywanie literatury w tekście pisanym. Umiejętności szczegółowe to sposoby opracowywania przypisów, bibliografii oraz unikanie plagiatów i autoplagiatów. Ostatnia, ale bardzo ważna kompetencja szczegółowa to prezentowanie ustaleń badawczych. Dotyczy ona wiedzy o możliwych formatach prezentacyjnych, zasadach opracowywania przekazu, zachowań podczas prezentacji.

Czwarty, ostatni obszar kompetencyjny to krytyczna postawa (*critical attitude*). Autorzy wskazują tu dwie kompetencje szczegółowe – umiejętność uczestniczenia w dyskusjach, debatach i krytycznych dialogach oraz umiejętność dokonywania refleksji (Buis, Post, Visser 2015, s. 108). W społecznościach akademickich te kompetencje mają w mojej opinii doniosłe, ale jednocześnie niedoceniane znaczenie. Odnoszą się one do kultury wymiany myśli i wspólnego namysłu nad analizowanymi zagadnieniami. Pierwsza kompetencja szczegółowa odnosi się do umiejętności retorycznych, unikania pułapek w argumentowaniu oraz projektowania i realizacji takich form komunikowania się w nauce, jak dyskusje i debaty. Jest to o tyle istotne, że w odróżnieniu od publikacji i prezentacji uczestnicy są na bieżąco konfrontowani z innymi stanowiskami lub innymi danymi i źródłami. Ostatnia kompetencja szczegółowa odnosi się do umiejętności dokonywania refleksji. Dotyczy ona nie tylko refleksji w wymiarze jednostkowym – samooceny, rewizji własnych zasobów i ograniczeń. Refleksja ta dotyczyć też może efektywności pracy zespołowej, ról przyjmowanych w projektach grupowych, zasobów społecznych. Autorzy odwołują się tutaj też do umiejętności dawania i przyjmowania informacji zwrotnej.

Profilaktyka niepowodzeń akademickich

Omówiona klasyfikacja kompetencji akademickich wydaje się użyteczna w projektowaniu ofert ukierunkowanych na wspieranie indywidualnych zasobów studentów. Może także stanowić podstawę systemowych projektów profilaktyki niepowodzeń edukacyjnych na etapie kształcenia wyższego. Profilaktyka niepowodzeń edukacyjnych to cel sformułowany na dużym poziomie ogólności. Uszczegóławiając go, chcę się odnieść do klasycznej koncepcji, wyróżniającej profilaktykę I-, II- i III-rzędową (Gaś 2006, s. 37). Wydaje się ona bardzo inspirująca do rozważań nad potrzebą włączania kompetencji akademickich do ofert edukacyjnych i doradczych.

Profilaktyka pierwszorzędowa ma charakter prewencyjny, adresowana jest do szerokiej populacji. W kontekście kompetencji akademickich powinna obejmować wszyst-

kich studentów na początkowych etapach studiowania. Mogą to być (obowiązkowe) zajęcia grupowe, podczas których studenci zostaną zapoznani z czynnikami sprzyjającymi efektywnemu realizowaniu celów związanych ze studiowaniem. Ten poziom obejmuje też rozwijanie wiedzy i umiejętności związanych z podstawowymi zadaniami, które realizują studenci w ramach toku studiów. Inspirujący zestaw tych kompetencji zaproponowała Catherine Dawson (2019, s. V-VII). Operacjonalizując kompetencje związane ze studiowaniem, wskazała takie szczegółowe obszary, jak: przygotowanie do studiów, organizacja i zarządzanie czasem, czytanie i notowanie, pisanie, kompetencje statystyczne, mówienie, słuchanie i obserwowanie, poszukiwanie i wykorzystywanie informacji, krytyczne i kreatywne myślenie, praca zespołowa, wykorzystywanie technologii informatycznych w procesie uczenia się, realizacja projektów badawczych, umiejętność powtarzania materiału i zdawania egzaminów oraz standardy etyczne. Ten katalog kompetencji może się stać interesującą podstawą do programów kształcenia w zakresie kompetencji akademickich.

Profilaktyka drugorzędowa skierowana jest do grupy podwyższonego ryzyka. Adresatami mogą być studenci ujawniający trudności w realizacji zadań związanych ze studiowaniem. Dla nich projektowane są oferty wzmacniające w obszarze diagnozowanych deficytów. Mogą to być spotkania indywidualne, tutoring, zajęcia warsztatowe. Na niektórych uczelniach zatrudniani są specjaliści, których zadaniem jest udzielanie wsparcia ukierunkowanego na specyficzne trudności w procesie studiowania. Mogą to być na przykład doradcy akademiccy, tutorzy. Rozwiązaniem, które sprzyja profilaktyce niepowodzeń akademickich, jest powołanie psychologicznego konsultanta do spraw procesu studiowania, który organizuje i zapewnia wsparcie dla studentów w zakresie efektywnych strategii studiowania, pokonywania barier w studiowaniu wynikających z trudności natury poznawczej lub emocjonalno-motywacyjnej, organizacji pracy i kompetencji miękkich związanych z zarządzaniem czasem, konfliktami, radzeniem sobie ze zmianą[2].

Profilaktyka trzeciorzędowa adresowana jest do osób doświadczających niepowodzeń, problemów związanych ze studiowaniem. Są to osoby, które z różnych powodów podjęły lub są w procesie podejmowania decyzji o rezygnacji ze studiów. Im proponowane są programy ułatwiające powrót na studia, godzenie roli studenta z innymi rolami życiowymi, programy wsparcia socjalnego lub finansowego. Mając na uwadze, że większość ofert profilaktycznych skupia się na trzech obszarach działania – zapobiegawczych, interwencyjnych i kompensacyjnych (Madalińska-Michalak 2014) – uznać można, że profilaktyka trzeciorzędowa najczęściej ma charakter interwencyjny.

[2] Jako egzemplifikację tych teoretycznych założeń można wskazać zadania przypisane do tej roli na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zob.: https://amu.edu.pl/studenci/studenci-z-niepelnosprawnosciami/psychologiczny-konsultant-ds.-procesu-studiowania-dla-studentow-uam.

Możliwości rozwijania zasobów ułatwiających sukces akademicki jest wiele. Można je podzielić na dwie grupy: ukierunkowane na optymalizację systemu oraz na wzmocnienie indywidualnych kompetencji studenta. Do pierwszej grupy będą należeć rozwiązania finansowe, informacyjne i organizacyjne (European Comission 2015, s. 8). Do drugiej rozwiązania dydaktyczne i doradcze, szczególnie w zakresie doradztwa akademickiego. Dla praktyki edukacyjnej ważne jest, aby projektować oferty integrujące te dwie perspektywy, wyzwalając jednocześnie efekt synergii. Można dyskutować nad postulatem zaostrzenia wymagań rekrutacyjnych, ale jednocześnie uznać trzeba konsekwencje dla uczelni wynikające już nie tylko z niżu demograficznego, ale także z dywersyfikacji ofert edukacyjnych (Selingo 2016, s. 191-205) dla absolwentów szkół średnich. Młodzi ludzie mają coraz więcej opcji pozyskiwania specjalistycznych kompetencji wymaganych na rynku pracy. Studia stają się jedną z alternatyw.

W związku z tym, że kandydaci na studia reprezentują zróżnicowany poziom kompetencji akademickich, uczelnie mają dwa rozwiązania: albo wzmacniać sito selekcyjne, albo wzmacniać zasoby tych, którzy na studia zostaną przyjęci. Pierwsze rozwiązanie jest przedmiotem analiz w zakresie polityk oświatowych, drugie stanowi wyzwanie dla andragogów. W perspektywie pedagogicznej istotne jest poszukiwanie takich rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, które będą facylitować rozwój studentów nie tylko w zakresie wiedzy i umiejętności merytorycznych związanych ze studiowanym kierunkiem, ale także tych ogólnych, akademickich. Tym bardziej że większość z nich ma charakter transferowalny i stanowi istotny element kompetencji zatrudnieniowych (*employability skills*).

Bibliografia

Buis J.J.W., Post G., Visser V.R. (2015), *Academic Skills for Interdisciplinary Studies*, Amsterdam University Press, Amsterdam.

Burns T., Sinfield S. (2016), *Essential Study Skills. The Guide to Success at University*, SAGE Publications, London-Thousand Oaks-New Delhi-Singapore.

Dawson C. (2019), *100 Activities for Teaching Study Skills*, SAGE Publications, London-Thousand Oaks-New Delhi-Singapore.

European Comission (2015), *Dropout and Completion in Higher Education in Europe. Main Report*, Luxemburg https://supporthere.org/sites/default/files/dropout-completion-he_en.pdf [dostęp: 15.02.2019].

Gaś Z.B. (2006), *Profilaktyka w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Madalińska-Michalak J. (2014), *Zjawisko przedwczesnego kończenia nauki i jego ograniczanie*, „Edukacja Dorosłych", nr 2 (71), s. 131-146.

Rokicka E. (1988), *Studenci nie kończący studiów. Aspiracje, losy życiowe i zawodowe*, „Folia Sociologica", nr 18, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Selingo J.J. (2016), *There is Life after College. What Parents and Students Should Know About Navigating School to Prepare for the Jobs of Tomorrow*, William Morrow, New York.
Smużewska M., Wasilewski K., Antonowicz D. (2015), *Niepowodzenia w studiowaniu z perspektywy uczelni i studentów*, „Edukacja", nr 4 (135), s. 130-146.

KOMPETENCJE AKADEMICKIE W PROFILAKTYCE NIEPOWODZEŃ EDUKACYJNYCH STUDENTÓW

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest wskazanie roli kompetencji akademickich w profilaktyce niepowodzeń edukacyjnych studentów. Rola ta ukazana została zarówno w kontekście wzmacniania indywidualnych zasobów kompetencyjnych studentów, jak i jako element systemu profilaktyki realizowanej na poziomie uczelni wyższych, której celem jest obniżenie odsetka odpadu i odsiewu studentów. Możliwości wykorzystania kompetencji akademickich w przeciwdziałaniu niepowodzeniom edukacyjnym zostały omówione w odniesieniu do założeń trzech poziomów oddziaływań profilaktycznych. Zaprezentowana propozycja operacjonalizacji kategorii kompetencje akademickie została omówiona w kontekście możliwości ich implementacji do metodycznych i doradczych ofert adresowanych do studentów.
SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje akademickie, profilaktyka, niepowodzenia edukacyjne.

ACADEMIC SKILLS IN THE PREVENTION OF STUDENTS' FAILURE

SUMMARY: The aim of the article is to indicate the role of academic skills in the prevention of student failure. This role has been shown in the context of strengthening the individual competence resources of students, and as an element of the prevention system implemented at the university level whose aim is to reduce the percentage of drop outs and the sifting of students. Possibilities of using academic skills to prevent educational failures have been discussed in relation to the assumptions of the three levels of preventive interventions. The presented proposal for the operationalisation of the academic skills category was discussed in the context of the possibility of their implementation to methodical and advisory offers addressed to students.
KEYWORDS: academic skills, prevention, educational failures.

DYSKURS
edukacji medialnej

red. Małgorzata Olejarz

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.24

Elżbieta Perzycka*

SELF-REGULATORY COGNITION COMPETENCE, FROM A LEARNER'S PERSPECTIVE, IN A DIGITAL INFORMATION ENVIRONMENT

Cognitive self-regulation – the concept

Self-regulation considered from the perspective of the structures of the *self* refers to the three areas of the self (actual; ideal; and ought) (Higgins 1987 or Higgins 1989; Higgins, Klein & Strauman 1985; Van Hook & Higgins 1988) recognized and described as a term in the field of psychology. According to the self-discrepancy theory, the learner seeks to reduce discrepancies between how he perceives himself or herself (self-actual – related to hopes, dreams, wishes, ambitions about oneself) and what he or she would like to be (self-ideal), or who he or she should be (self-ought – related to duty, obligation, responsibility) (Higgins 1985). For self-regulation it is important whether the learner assesses a given area of self from a personal standpoint or from others' standpoints, for example, from those of significant people (parents, friends, teachers, idols, creators and/or users of digital resources). Personal beliefs of the learner about the features he or she possesses, creating the area of the actual Self in his or her own eyes (actual/ought), and beliefs referring to the traits that the learner thinks are attributed to him or her by others, forming the scope of the actual Self in the actual/other eyes.

Representations of expectations, aspirations and traits that a learner would like to possess creates an ideal self in his own eyes (ideal/own). In turn, the representations of these attributes, which the person thinks that others would like him or her to have, falls within the scope of the ideal self, "in the eyes of others" (Bąk 2002; Młynarczyk 2006). Accordingly, the ought area of the Self is a set of attributes (representation of the sense of duty, responsibility, credibility, usefulness, including life, education, and others) that the learner should possess (I should "in my own eyes") or thinks they should have, according to others (ought Self "in the eyes of others"). The meaning of a given type of direction (standards) of the (ideal or ought) Self and the discrepancy of the (ought) Self depends on which of the directions dominate in the regulation processes (Wojdyło & Buczny 2011, pp. 375-376). Discrepancies in the scope of the actual and

* **Elżbieta Perzycka**, dr hab. prof. US – University of Szczecin, Faculty of Humanities, Institute of Pedagogy; e-mail: Elzbieta.Perzycka@usz.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7829-3806.

specific type of the standard Self constitutes cognitive structures and creates a kind of negative psychological situation having emotional and motivational consequences. Edward Tory Higgins (1997) went further in his discrepancy theory. Both the pursuit of the desired state and the avoidance of an undesirable state can be applied in various ways. In order to be able to evaluate the effectiveness of learning based on cognitive self-regulation, one should determine the effectiveness of its ideal model, to use the multiplicity of ideal efficiency based on it, as a measure for the assessment of real learning outcomes of this type. In connection with such a course of understanding the existing theoretical explanations and the intention adopted in this study, I focus on identifying self-regulation skills of the learner in the digital information environment with an intent to focus on the search for an answer to the question: What is the relationship between, I – a learner, and I – ideal (competent) in managing digital information?

The importance of information in the process of constituting self-regulatory skills

Arguably the newest and most important channel of fast and extensive information distribution is the global Internet network. Although we are drowning in a flood of information, knowledge is precisely what allows us to find our way in the mass of thoughts. The distinction between knowledge and information would be quite uncomplicated if we could simply focus on critical thinking to transform information into knowledge.

Information is not only raw data but also a product of the actions thanks to which it can exist – namely shaping or organizing it into packages, which enable one to control, send and use it. This activity can be carried out in relation to both knowledge and non-knowledge. Thus, the distinction between knowledge and information is possible if we take into consideration the process in which knowledge is given the shape of information (*informalizing* knowledge). In the process of transforming into a durable good, the information obtains a material dimension that makes it possible to use it and it is easier to process it. In this way, it becomes a means of creating new knowledge. We cannot rely on something that we do not understand and that we are unable to assess, for example through the prism of social or economic utility. Information is precisely what is transformed, through appropriate processing, while knowledge is a reference product – where the construction or creation of knowledge is always based on some level of prior knowledge by transforming information. Although the production of knowledge results from a kind of transmutation of information, knowledge itself is further transformed into information so that it can be processed, and new knowledge can be generated. The multiplicity of data and information of an unknown origin causes confusion. The only effective verifier of information remains the common-sense ap-

proach to the knowledge-based approach. This takes place, inter alia, as a result of the learner's cognitive self-regulation.

In order to explain how self-regulatory knowledge about oneself and the world is shaped, the first step is to describe the process of transformation from information to knowledge. In the cursory studies which I examined, I encountered the basic complexities in defining these concepts and related activities. Information is explained as a notification about something, communicating something, a message, an instruction (Mały Słownik 1997, p. 265). Information and message have been treated as synonymous, because they can be applied interchangeably, although in such a situation it is a great simplification (Flakiewicz 2005, p. 15). Both information and message belong to the language of reality.

In science, information is usually associated as a number describing specific events or situations due to the systemic origin of information. In the humanities, including education, information is associated rather with a specific content contained in the text, image or music.

Information in cybernetics is defined differently, especially in the quantitative information theory of Claude Shannon and in the communication issues by Warren Weaver (1949), developed by Wilbur Schramm (1954), George Gerbner (1956), Bruce H. Westley and Malcolm S. MacLean (1971), Roman Jakobson (1960). Information processing is assumed as a process of analyzing the original data according to predefined rules and making, on this basis, a certain synthesis of output data sets that have desirable properties from the point of view of the task undertaken (Słownik Języka Polskiego 1997, p. 788).

Claude Elwood Shannon created the basics of quantitative information theory used in computing, where the basic unit of information is a bit. The bit corresponds to the amount of information contained in the answer to the question that can be answered yes or no. The bit values are assumed to be binary digits 0 and 1. Here we find bitwise computing, in which the simplest definition of the term "information" is understood as „a measure of the uncertainty of an event occurring from a finite set of possible events" (Turski 1979, p. 13). The information is provided on the basis of communication based on a monologue.

A different approach to information can be found in the infology theory (initiated by Gall, Broca). This theory aims to explain the meaning of information in terms of use and research, explain information ownership, analyze user requests addressed to information and search for methods and means to provide information about requests formulated by the user developed in the Scandinavia by Sungren, Langefors, Ramstroem (Stefanowicz 2010, pp. 29-31). Depending on the adopted classification and areas of research, authors often cite contradictory definitions; if we accept the informative in-

terpretation proposed by Bo Sundgren, who understands information as the content of a message composed of data, we should define it through the prism of three concepts such as: "data", "information" and "communication" (Sundgren 1973, pp. 41-47; Stefanowicz 2016, pp. 101-108). The referenced approach to information includes taking action after obtaining a specific information, and bypassing the decision-making process, yet in the ordinary meaning, information is a factor that reduces the scale of ignorance about a given phenomenon and enables making the right decision or more efficient operations.

In Poland, Marian Mazur (Lechowski 1987, pp. 7-20) was a precursor in the work on information. He showed that there are six ways of faithful informing and analyzed all possible types of information distortions. He also explained the understanding of information, the meaning of information, the content of information and many other phenomena. However, he did not explain the issues concerning the quality of information in terms of its value. In the context of this study, two approaches to information can be identified. The first one is called objective and derives from physics and mathematics. Here information means some physical or structural property of objects. The second one considers a subjective or cognitive approach. Information is what the mind is able to process and use for its own purposes.

The most complete systematization of the information theory, taking into account the digital environment of its occurrence, was made by Janusz Gnitecki. He analyzed information education in the context of the transformation of civilization. He explained classical quantitative research that is associated with bitwise computing and binary logic. Moreover, he explained classical qualitative research based on the interpretation of the meaning and meaning of phenomena in connection to a changing context. He described bit education, the assumption of qubit education and the concept of subelement education. He pointed out that the primary types are quantitative – dependent on the possibilities and limitations of bitwise computing, and secondary qualitative ones, derived from the interpretation of information. In his analyses, the rationality of the message gains importance. Knowledge arises as a result of dialogue, at the interface between the exchange of views and ideas. (Gnitecki 2007, pp. 106-108; Thompson 1995).

As a result of qualitative analysis, Gnitecki proposes the definition of the term "information" as the understanding of "the basic good of contemporary culture; a specific commodity of mass consumption; the basis of contemporary philosophical and pedagogical reflection in conditions of anorexia (lack of hunger for information) and bulimia (chronic hunger for information); a source of reflection allowing to reveal a world marked by contradictions; reproduction and description of data facts; projec-

tion and, prior to that, a description of given facts; interpretation and understanding of data and given facts" (Gnitecki 2007, pp. 25-26). In this approach, information adepts a temporal dimension (simultaneously past, present and future), which is important from the perspective of using digital resources, which also have a non-temporal dimension. This is important in shaping human cognitive self-regulation in the conditions of digital information.

Too much focus on information compared to knowledge reveals the extent to which the spread of economic models has changed our attitude to knowledge. Too closely focusing on information here and now means that we may overlook its context, which helps to understand what this information means and/or will mean and therefore why it is now, here and now, important or not important. The information is processed thanks to the knowledge that the learner possesses and as a result gives other information or new knowledge. We must choose and decide which information we will use. Valuation criteria and motives that shape information awareness show a close relationship with social variables: material conditions (tools and programmes), information practice (adopted patterns of informational behavior) and information systems of a given society in a given historical period.

As a result of cognitive development, human knowledge is transformed into wisdom, and the result is a deeper understanding of concepts, their meanings, mutual relationships, interactions and integration. The most important seems to be the formation of responsible critical thinking along with sensitivity to perspective. This is nothing but "the ability to practice wisdom" (Kwieciński 2002, p. 41). It combines high cognitive skills with the capacity for moral judgment. Not only the ancients valued wisdom. Zbigniew Kwieciński expresses it as a condition of responsibility, and responsibility as the basic manifestation of wisdom (1997, p. 23). The contents of this responsibility according to the aforementioned author are: values, knowledge and skills, development and happiness as well as the ability to undertake individual activities but also team work skills. In terms of competence issues, Wojciech Pasterniak and Gnitecki (2001, p. 14) (2001, p. 14), refer to superior skill. Before we acquire this skill, however, we must first rise from ignorance to **self-knowledge through informational activity**. Learning cannot only be aimed at adapting information to the existing reality, but should promote the creation of self-knowledge in a new reality, including the digital one. At the same time, the perception and thus the utilization of the new – digital reality will depend to a large extent on understanding the existing tendencies in the development of this reality and understanding the relationship of this reality with one's own learning: perception of oneself and the world (Perzycka 2008, pp. 32-37).

Suggestions of self-regulatory skills to get to know a learner in a digital information environment

At the level of activating already possessed knowledge, the learner can discover/develop his own model of using teleinformatic goods. Such a model may include four activities: 1) informing learners, who are able to effectively acquire information (also digital); 2) communicating learners, that is, able to communicate with other people, also via digital channels and effectively using the obtained information (also digital); 3) learning learners, i.e. acquiring knowledge from various sources, including digital ones, about learning processes; 4) creating learners – creating information, knowledge (products and information services, including digital), serving the social needs of communicating and learning people. In the above-mentioned knowledge acquisition proposal there is a hierarchical superimposition of further learners' competences. For example, a communicating learner uses the knowledge of an informing learner, while the learning learner uses the knowledge of a communicating and learning learner. Moreover, the creating learners use the knowledge of a communicating, informing and learning learner. This type of hierarchical acquisition of knowledge based on sustainability, asymmetric coherence, transfer and participation (Gnitecki 2005, p. 112) may show a certain order of the learning process based on cognitive self-regulation. One cause can lead to many effects, and each effect can have many causes. Unambiguity can also be the ambiguity of relationships between the causes and effects of educational interactions. Such heterogeneous states arise (Kazimierz Wenta (2011) calls them chaos, Wiesław Andrukowicz (2016) – differently), I have temporarily called the hierarchy of information validity in accordance with the order: 1) information (exchange), 2) communication (recognition) , 3) learning (understanding), 4) creating (comprehension).

The combination of a learning process based on a learning model based on self-regulatory cognition and the order of operations on information in digital reality proposes the self-regulatory skills of learning digital information, these are: 1) self-information skill; 2) self-communication skill; 3) information self-determination skill; 4) informational self-awareness. For Maria Czerepaniak-Walczak it can be said that "skill is a conscious, tangible, satisfying, though not unusual, level of efficiency that conditions effective behavior (action) in some field" (Czerepaniak-Walczak 1997, p. 87); in the context of the analysis and also in the area of information management. Skills are observable by others and repetitive, so they are not, as the author writes, a one-off act as a result of enlightenment, inspiration, intuition, etc. (Czerepaniak-Walczak 1999, p. 46). So what are the manifestations of their occurrence?

1. Self-information skill – the learner collects information

Many years ago, there were studies on techniques for fast learning and effective problem solving. We know the studies of, for example, Alfred Adler (1998), Harry Lorayne (1999), Tony Buzan (1999, 2000), Zbigniew W. Brześkiewicz (2000), and many others. However, scientific discoveries in the area of cognitive sciences have indicated the importance of activity in the learning process. To communicate with each other, neurons must release neurotransmitters and neuropeptides (chemical substances, e.g. glutamate or gamma-amino butyric acid). When something new appears in the student's surroundings, something that will trigger interest, neurotransmitters will release self-knowledge (Żylińska 2014, pp. 45-64). Interest in the learning material depends on how the synapses are stimulated, so that the learner is encouraged to learn. The brain always asks what is taught and often follows its subjective criteria, so it is important to recognize what you want to learn, or what the purpose of education is. At this level of learning, it is not difficult to draw a homogeneous educational model for all learners. It is at this level that the learner gathers information (Żylińska 2014, p. 19). All the time one must remember that it is learners who are the organizers of their learning process. They gather information that they think is important, that they need to satisfy their curiosity or to do a task – this forms the complexion.

2. Self-communication skills – the learner recognizes information

Man is primarily a discoverer and then the creator of reality. Through insight into ourselves, we discover talents, abilities, possibilities – we do not create them. Through insight into other people, we discover in them: talents, abilities, possibilities both positive and negative – we do not create them. We discover in us and in others what already exists and existed at the moment of "discovering" activities. We recognize the potential of the learner. Therefore, it should not be surprising that there are no educational effects. Focusing only on the transmission or sharing of information can lead not only to perceiving the world in a narrow and deceptive manner, but also to a more quantitative rather than qualitative view. It can also lead to something that can be called tunneling design – an ill-conceived way of design, in which learners become victims. Living in the age of information, we can sometimes feel like a passenger in a car that is being driven by a driver suffering from tunnel vision. Such a condition cuts off the peripheral parts of the field of view, allowing us to see the goal that we want to reach in education, but not much else. If the learner focuses enough on information, he will be able to reach the goal directly, but he will expand the field of view with context, origin, history, common knowledge, and social resources. Peripheral phenomena are not as insignificant as they would seem. They give a valuable balance and a better perspective

for the information that we have been directly given. In the end, it turns out that what lies on the periphery helps us to extract something meaningful from the information on which we focus our attention so much. In such a world, the learner is expected from network resources to live on a specific diet consisting exclusively of information. If there are any concerns about the information, the answer will be at most providing even more of it (Seely & Duguid 2002, pp. 2-5). There is nothing more wrong. The increasing information resources of the global network do not make the learner have more knowledge and hence become smarter. Therefore, one needs knowledge and skills to understand the information. Communicating with information is a special process of learning information that is multidimensional, multilevel and multi-faceted.

3. Information self-determination skill – the learner understands the information

Reading, writing and calculating skills are the basic skills that learners should acquire in basic education. These are skills, without which it is hard to imagine adult modern life. The enormity and access to information forces the learner to possess a much more advanced skill than the ability to combine letters into words and words in sentences. Competence of understanding is not enough. Learning from online resources needs knowledge and wisdom in order to understand and use digital information. The future of artificial intelligence is not only advanced computers. Researchers are striving to build a super-intelligent global body composed of people and computer systems. In the United States, research is being carried out on the project of artificial intelligence, it is called Total Information Awareness – TIA. It consists of creating a gigantic computer network, the purpose of which is to be a revolutionary change in the ability to detect, classify and identify foreign terrorists, as well as enable America to use effective strikes ahead of acts of terror. In order to survive, humanity must create more and more intelligent digital tools, for this, one needs powerful and sophisticated computing power (DARPA, https://www.darpa.mil/events).

Currently, the creation of an information website or your own website on the Internet does not require special knowledge and skills. All you need to do is know the basics of HTML or learn how to use platforms that support web development or shared programs. Sometimes, to express your own thoughts or promote your work, you do not need to know anything, just sign up for discussion forums, create your own blog, sign up for Facebook or other social networking sites, send your movie productions to YouTube, paste the presentation to SlideShare and become a full-fledged participant in the digital space. There are many service websites and new ones are still being created, all of them respond to already articulated needs or are ahead of them. The relationships that take place between interest groups are different: B2B (Business to Business), B2C

(Business – to – Customer), C2C (Consumer to Consumer). All of them do not need to be recognized, they need to understand what to understand in order to use them in a valuable way (Bednarek-Michalska 2007, p. 54).

Valuation of information services is very difficult. The criteria for evaluating the resources of websites change as individual elements of the assessment are selected individually by the user of this website. The assessment of the content (text information as well as image and sound information) of the site is conditioned by the knowledge we have about the information that forms the content of this web page.

The evaluation of digital information is done in a similar way to that which is transmitted in a traditional form, especially if we consider the content rating. The differences lie in the form of the message, and the form primarily results from the use of the hypertext WWW system to provide information. It also significantly affects the quality of knowledge. Both the methods used to assess the pages and the evaluation criteria are very diverse, depending on by whom, for whom and at what level the assessment is to be made. When starting the assessment, one should always consider what the purpose of the assessment is , which criteria are relevant at a given moment, and only then can we start the analysis of individual elements that should be reviewed within a given criterion. Knowledge about valuing information is very important, for several reasons. First, the assessment of the reliability of information is difficult, because information services are often underdeveloped and not updated, and therefore unreliable. They provide incorrect information, which in turn equips learners with the wrong knowledge. Secondly, it is difficult to assess the usefulness of information because of its essence and knowledge of the learner. For different people, the same information has a different value. Thus, the difficulty in reaching the information desired by the learner is due to the knowledge of the learner about the conditions of information resources. The creation of criteria for the evaluation of digital information sources has been undertaken by many researchers. The two best known classifications were developed by Smith and Clausen. In Poland, Bożena Bednarek-Michalska dealt with this problem. The researchers deal with the assessment of information quality from the perspective of electronic library services. Maybe because librarians have always chosen, collected, stored and provided information. Using their suggestions, you can evaluate each website by evaluating its quality. Some elements are a priority, such as the author, update, credibility, completeness of information, graphics and correctness. Most often, however, the selection of the criterion for evaluation results from the individual needs of the recipient of information and their expectations. Without understanding what the information is and what its quality is, it will not be possible to verify it. Knowledge about standards, e.g. W3C (Technical Report 2016) may be helpful.

In the learning process, the learner experiences himself as a whole – individuality, but in the educational activity is associated with fragmentation and aspect, especially in the environment of digital information. Martin Heidegger and Hans – Georg Gadamer described this state as a pre-understanding, and they recognized it as the main task of hermeneutics (I take it as a way of explaining the phenomena discussed). The way in which I approach the learner is a special understanding, called an understanding method. According to the method so understood, the researcher (I also mean myself) of the educational reality should be open to not only pedagogical and psychological knowledge but also knowledge from theological, philosophical, sociological and legal sciences etc. However, some risks related to this should also be borne in mind (old and new mentality) (Vandenberghe 2017, pp. 1-12).

4. Information self-awareness skill – the learner creates information

I have mentioned wisdom before. Wisdom is the beginning of all good and the highest good, and in the words of Gnitecki (1999) – it is the highest state of consciousness. As a result of the undertaken considerations, wisdom is accepted "as having knowledge appropriate for a given state of the world, a given social situation, a given articulation of the human condition" (Kwieciński 1997, p. 22). It seems that an important element of such wisdom is a creative attitude to life, where creativity means involvement in everyday life and is understood as a stimulating value of reflection on one's own development. Wisdom requires, firstly, a large amount of information (gathered in various resources) and knowledge of relationships, and secondly, a penetrating compassion and experience. In it, we achieve an ideal state, which is characterized by the achievement of perfection by recognizing, understanding, accepting and respecting the natural and material law (Kwaśnica 1995, p. 22).

Education requires full understanding, because in the education process there are so-called interpersonal acts. Any reference to technical laws should be a critical reference. In the traditional approach, the variables that differentiate the education process are learning conditions. In the proposal to develop self-regulatory competences, cognitive and learning conditions are a differentiating category – digital information environment. Understanding and interpretation are two complementary elements, which in turn lead to understanding. I treat the language of the description as a symbolic communication tool. Information serves as a symbol in it, in which content (meaning) and meaning (value) is contained (coded) (Gnitecki 1996, pp. 23-24). The recognized meaning provides the horizon of further understanding. In the process of creative cognition, all material and immaterial, intellectual and intuitive forces should be taken into account in order to get through to what is external, sensual. Education by choosing

a detailed methodology, constructs the reality of the learner to make it understandable. What methodology should it be? Is it based on self-regulating cognition?

Conclusion

What constitutes a breeding ground for the development process is the mastery of new knowledge, skills, behaviors and their understanding. "It must be remembered that a man may want to be what he is not yet, or not want to be what he is like" (Tischner 2000, p. 75).

The time in which we live is a time for education integrated with information technologies – digital technologies. I treat this text as a voice in the discussion, a voice in the search for optimal learning conditions in the environment of digital information sources. I am convinced that knowledge about the mechanisms regulating cognition is a significant contribution to the learning of the learning subject – the learner, especially in digital information conditions, and can be an idea/inspiration to develop a learning model in a network based on self-learning learning.

Consciously or subconsciously, everyone wants to know what makes them unique and how to use this uniqueness. In many research centers around the world, research is being carried out on common differences in the work of the brain and the work of the mind, because like the weather, they have a huge impact on our lives. Their work affects our everyday life, both private and professional.

The state of our knowledge about ourselves and our minds shows us how much we still have to discover. Have we done everything to prepare for life in the world of new technologies?

References

Adler A. (1998), *Understanding Life*, Hazelden, New York.

Andrukowicz W. (2016), *By dziecko było geniuszem. Wprowadzenie do pedagogiki komplementarnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.

Bąk W. (2002), *E. Tory Higginsa teoria rozbieżności ja*, "Przegląd Psychologiczny", Vol. 45(1), pp. 39-55.

Bednarek-Michalska B. (2007), *Ocena jakości informacji elektronicznej. Pułapki sieci*, "Współpraca zagraniczna bibliotek. Badania, teorie, wizje", No 5/2007(86), http://www.ebib.pl/2007/86/a.php?bednarek, 20.11.2018.

Brown S.J, and Duguid P. (2002), *The Social Life of Information*, Harvard Business School Press, Brighton.

Bruce H.W. (1957), *A Conceptual Model for Communication Research*, "Audio-Visual Communication Review", Vol. 34(1), pp. 31-38.

Brześkiewicz Z.W. (2000), *Superczytanie – jak uczyć się trzy razy szybciej*, COMES, Warsaw.

Buzan T. (1999), *Mapy myśli – mindmaping, czyli notowanie interaktywne*, Ravi, Łódź.

Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty życia profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wyd. Edytor, Toruń.
Czerepaniak-Walczak M. (1999), *Kompetencja: słowo kluczowe czy "wytrych" w edukacji,* „Neodidagmata" XXIV, Poznań 1999, pp. 53-66.
Flakiewicz W. (2005), *Pojęcie informacji w technologii multimedialnej,* Wydawnictwo Naukowe SGH, Warsaw.
Gerbner G. (1956), *Toward a General Model of Communication*, "Audiovisual Communication Review", Vol. 4, pp. 171-199.
Gnitecki J. (2007), *Metodologia pedagogiki i metodologia badań pedagogicznych,* Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań.
Heidegger M. (2008), *Ontology: The Hermeneutics of Facticity*, Indiana University Press, Indiana.
Higgins E.T., Klein R., and Strauman T. (1985), *Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety*, "Social Cognition", No 3, pp. 51-76.
Higgins E.T. (1987), *Self – Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect*, "Psychological Review", Vol. 94(3), pp. 319-340.
Higgins E.T. (1989), *Self-Discrepancy Theory: What Patterns of Self-Beliefs Cause People to Suffer?,* "Advances in Experimental Social Psychology", No 22, pp. 93-136.
Jakobson R. (1960), *Linguistics and communication theory*, https://books.google.pl/books?hl=pl&lr=&id=w0vHCQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA245&dq=roman+jakobson+communication+model+1960&ots=m6Zz434EEF&sig=MAg3KRIJsIXTQcNSjTbfKAZELxQ&redir_esc=y#v=onepage&q=roman%20jakobson%20communication%20model%201960&f=false, 03.10.2018.
Kwaśnica R. (1995), *Teraźniejszość jako czas metafizyki,* in: *Poradnictwo w okresie transformacji kulturowej*, A. Kargulowa (ed), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, pp. 23-35.
Kwieciński Z. (1997), *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne,* "Socjologia Wychowania", Vol. 13(317), pp. 3-4.
Kwieciński Z. (2002), *Nieuniknione: funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń.
Lechowski J. (1987), *Wstęp do teorii modelowania charakterów ludzkich M. Mazura*, „Postępy Cybernetyki", pp. 31-40.
Lorayne H. (1999), *Sekrety superpamięci,* Wydawnictwo Ravi, Łódź.
MacLean M.S. (1957), *A Conceptual Model for Communication Research*, "Audio – Visual Communication Review", Vol. 34(1), pp. 31-38.
Młynarczyk M. (2006), *Ja idealne vs Ja powinnościowe. Analiza emocjonalnych konsekwencji rozbieżności w systemie "Ja" na podstawie teorii autoregulacji E.T. Higginsa*, „Studia z Psychologii", Vol. 13, pp. 183-206.
Perzycka E. (2008), *Struktura i dynamika kompetencji informacyjnych w społeczeństwie sieciowym,* Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
Schramm W. (1954), *How communication works,* in: *The process and effects of mass communication,* W. Schramm (ed.), University of Illinois Press, Urbana, pp. 3-26.
Seely J.S. and Duguil P. (2002), *The Social Life of Information,* Harvard Business School Press, United States.
Shannon C. and Weaver W. (1949), *The mathematical theory of communication*, University of Illinois Press, Urbana.
Skorupka S., Auderska H., Łempicka Z., (eds) (1997), *Mały słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw.

Stefanowicz B. (2010), *Informacja*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warsaw.
Słownik Języka Polskiego, (1997), Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, T. I, Warsaw, p. 788.
Stefanowicz B. (2016), *Dylematy interpretacji informacji*, Zeszyty Naukowe "Studia Informatica Pomerania", Vol. 1, pp. 101-108.
Sundgren B. (1973), *An infological approach to data bases,* Skriftserie Statistika Centralbyran, Stockholm.
Thompson J.B. (1995), *The Media and Modernity*, Stanford University Press, Stanford.
Tischner J. (2000), *Jak żyć?* TUM Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław.
Turski W.M. (1979), *Look ahead at software engineering,* Proceedings of the 4th international conference on Software engineering, IEEE Press Piscataway, New York, pp. 449-456.
Van Hook E. & Higgins E.T. (1988), *Self-related problems beyond the self-concept: Motivational consequences of discrepant self-guides*, "Journal of Personality and Social Psychology", Vol. 55(4), pp. 625-633.
Vandenberghe F. (2017), *Sociology as Practical Philosophy and Moral Science*, "Theory, Culture & Society", Vol. 35(3), pp. 77-97.
Vandevelde P. and Iyer A. (2016), *Hermeneutics between History and Philosophy. The Selected Writings of Hans-Georg Gadamer*, Bloomsbury Academic, London.
Wenta K. (2011), *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom.
Westley B.H., MacLean M.S., (1971), *A Conceptual Model for Communications Research*, "American Behavioral Scientist", Vol. 14(5), pp. 719-743.
Wojdyło K., Buczny J. (2011), *Samoregulacja i samokontrola powinnościowe: analiza psychometryczna Skali Rozbieżności Ja*, "Psychologia Społeczna", Vol. 6, nr. 4(19), pp. 375-390.
Żylińska M. (2014), *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się* przyjazne *mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

SELF-REGULATORY COGNITION COMPETENCE, FROM A LEARNER'S PERSPECTIVE, IN A DIGITAL INFORMATION ENVIRONMENT

SUMMARY: In the conditions of the emerging knowledge society, the importance of information and knowledge as strategic resources of society increases. In the field of continuing education, methods are sought for their effective management. Information and knowledge management is a fundamental change in the way of thinking, which is followed by more and more entities conducting educational activities of adults. Therefore, the aim of this study is to show the self-regulatory skills of self-cognition and self in the world in the context of information.

In the first part of the text, the contexts of the cognitive self-regulation of the learner are outlined. Next, the conditions of learning in the perspective of knowledge about learning processes and information management are discussed, in order to identify and present the propositions of self-regulatory skills based on information. The second part proposes four groups of skills indicated for learning in the digital environment in relation to self-regulation of cognition.
KEYWORDS: education, competences, self-regulation, information.

KOMPETENCJE SAMOREGULUJĄCE POZNANIE, Z PERSPEKTYWY UCZĄCEGO SIĘ, W ŚRODOWISKU CYFROWYCH INFORMACJI

STRESZCZENIE: W warunkach tworzącego się społeczeństwa wiedzy rośnie znaczenie informacji i wiedzy jako strategicznych zasobów społeczeństwa, a na gruncie edukacji ustawicznej poszukuje się sposobów do ich efektywnego zagospodarowania. Zarządzanie informacjami i wiedzą to fundamen-

talna zmiana sposobu myślenia, po którą sięga coraz więcej podmiotów prowadzących działalność edukacyjną ludzi dorosłych. Dlatego celem niniejszego opracowania jest pokazanie kompetencji samoregulujących poznanie siebie w świecie w kontekście informacji.

W pierwszej części tekstu zostały nakreślone konteksty samoregulacji poznawczej osoby uczącej się. Następnie omówiono warunki uczenia się w perspektywie wiedzy o procesach uczenia się i zarządzania informacjami, aby na tej podstawie wyłonić i zaprezentować propozycje kompetencji samoregulujących poznanie opartych na informacjach. W drugiej części zaproponowano cztery grupy umiejętności wskazanych do uczenia się w środowisku cyfrowym w odniesieniu do samoregulacji poznania.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, kompetencje, samoregulacja, informacja.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.25

Lidia Bielinis*
Cezary Kurkowski**

LEARNING AND COMMUNICATION MEDIATED BY THE SOCIAL MEDIA – AN ANALYSIS OF EDUCATIONAL NETWORKING SERVICES

Introduction

Current communication processes increasingly take place in the digital space and are mediated by the social media. They allow for the merging of activities and practices of people as well as enable their dialogue. The language used in the Internet represents a specific form of communication (Tanaś 2015, p. 12). It allows simultaneous interactions mediated by texts, sounds, and graphics (Tanaś 2015, p. 13). Nowadays, children and youth employ emoticons, acronyms and other verbally visual forms of communication which testify the existence of different variations of the language (Tanaś 2015, p. 13). Moreover, the last two decades have shown the extremely important role that the emergence of social networks, communicators, and other Internet tools has had. These are, for instance, *Facebook, Twitter, Instagram, Edmodo, Snapchat, YouTube, Mindmeister, GoldenLine, LinkedIn, ResearchGate* and *Academia.edu*. In this text, we pay special attention to a few social networks which may be used for educational purposes. We present the analysis of their educational and communicational functions based on a collaborative research effort undertaken through a desk research.

Some social networks afford the possibility of creating educational-goaled discussion groups, which represent a part of social networks and social media. The relationship between the social media, social networking services, and discussion groups may be depicted as in Figure 1.

The greatest area of the figure is occupied by the social media which we understand as virtual communities, created in the Internet by people, where the sharing of information, knowledge or opinions is possible. Lon Safko and David K. Brake, the authors of The Social Media Bible, turn directly to the readers and explain:

* **Lidia Bielinis,** MA – University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland; e-mail: lidia.bielinis@uwm.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7727-6385.

** **Cezary Kurkowski**, PhD – University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland; e-mail:cezary.kurkowski@uwm.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9634-1480.

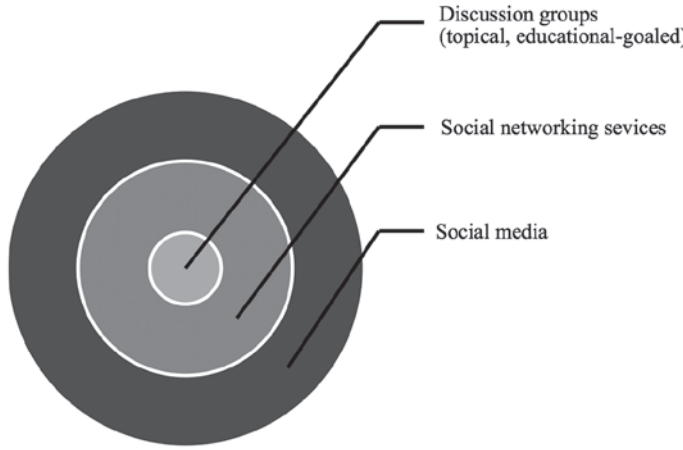


Figure 1. Social media, social networking services, and discussion groups. Source: own elaboration

Most likely you belong to several communities, and if you've ever used your computer or cell phone to read a blog, a YouTube video, listen to a podcast, or send a text message to other members of your group or community, you've already ventured into the social media ecosystem (2009, p. 6).

However, Polish researchers admit that the social media may be represented by different types of services and platforms or communicators, for e.g.: vlogs, blogs, social networks, music, photos or video services (Borkowska & Witkowska 2017, p. 7). This is the reason why we placed social networking services in the middle of Figure 1. They mean virtual communities, e-communities or online groups of people who interact, communicate, and share specific content (texts, photos, videos) for various purposes, e.g. education, work, social issues (Safko & Brake 2009, pp. 46-47). A contradictory position to the matter was presented by Jacek Pyżalski, who argues that – according to some researchers – social networks enable people to create their personalities and present their private, individual experiences (Pyżalski 2012, p. 61) and allows them to be 'always on' (Pyżalski 2012, p. 59). According to Pyżalski – online communities serve another purpose, i.e. they are the place where people who have similar interests and hobbies may meet.

Discussion groups represent the smallest area in Figure 1. These are topical or different-goaled (e.g. educational) groups established in the frame of a specific community (fans, learners, students) within social networks. In our opinion, they allow their members to participate equally in community matters. We assume they are worth noticing due to the fact of their recent, dynamic development and possibilities they deliver to education.

Crossing the Internet sphere – methodological aspects of research

Our main aim in this research was to study social networking services and to identify their functions, especially those related to educational and communicational aspects. We focused on several problematic areas, however, we were mostly interested in finding answers to the two following questions: Which social networks serve mostly for educational, didactic and communication purposes? What kind of didactic uses do these services offer to teachers and academics?

To collect empirical material we decided to analyze a dozen social networking services, platforms and communicators available in the Internet as well as works of researchers interested in this field. We were interested in comparing and contrasting the services as well as finding that which might be applicable in education or for didactic purposes. This type of exploration is called desk research and means analyzing data derived from existing sources, describing them and drawing conclusions based on these analyses (Rubacha 2008, p. 158). During desk research, a researcher uses all kinds of documents that were created and stored by the culture (Konarzewski 2000, p. 128). Krzysztof Rubacha enumerated exemplifications of sources that may be considered as documents, analysed in desk research. These are (among others): movies, musical compositions, statistical data, Internet content, names of visited websites, school books, newspapers etc. (Rubacha 2008, p. 158). He also pinpointed that these types of data 'always say something' (Rubacha 2008, p. 158). According to him, the socio-cultural world may be perceived as a text and analyzed by social researchers (Rubacha 2008, p. 158). Today, desk research may be conducted in the Internet space. This was mentioned by Magdalena Szpunar who claimed that the Internet represents a big source of data for social analyses (Szpunar 2009, p. 139). She argues that these data should be called 'secondary data' and stresses that it is 'information from already existing sources which does not require researchers to conduct the process of initial data gathering and research' (Szpunar 2009, p. 139).

In the process of conducting research, we observed and analysed 12 social networks, platforms or communicators. These were: *Facebook, Edmodo, nk.pl, Twitter, Instagram, Snapchat, GoldenLine, LinkedIn, Academia.edu, ResearchGate, Mindmeister* and *YouTube*.

The next step was to compare and contrast them as well as divide them by functions they fulfil. In the final step, we presented all of them and described seven selected educational networking services in detail. Such a procedure allowed us to find answers to the questions mentioned above and to indicate some of their potential didactic, educational, and communicational applications.

Services worth noting for different purposes

The conducted analysis and selection process allowed us to bracket together and share social networks in five thematic ranks that represent their particular functions. We named these five ranks as follows: scientific services, professional services, services related to entertainment, informational and communicational services, and finally, educational services, tools, micro blogs and communicators. It emerged that some of them serve a few functions and may be assigned to several ranks. The figure presented below shows our proposal of thematic rank division (Figure 2).

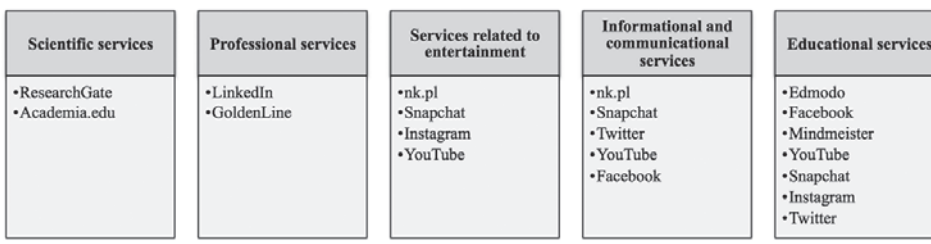


Figure 2. Social networks thematic ranks. Division for functions they fulfil.
Source: own elaboration

The first rank involves two services associated with promoting research results, they are especially dedicated for scientists. *ResearchGate* and *Academia.edu* both enable researchers to create an individual account and communicate with other scientists around the world. Their main function is to share all types of publications, such as: articles, books, papers, manuscripts, studies, and projects. Both offer participation in thematic groups and discussions. Moreover, they enable following ratings and statistics of individual researchers related to their citation index (e.g. Hirsh citation index). However, Emanuel Kulczycki emphasizes that since 2016 the *Academia.edu* service facilitates these analytical functions payably[1].

We also distinguished two services which definitely refer to professional purposes. These were: *LinkedIn* and *GoldenLine*. The first one has got an international reach whereas the other was established in Poland. *GoldenLine* supports the process of job searching, enables posting an individual Curriculum Vitae which makes it easier to find the right person for a specific position or to receive suitable job offers. It also supports the process of employer branding[2]. *LinkedIn* works similarly, however, beyond supporting processes of searching for the right candidates and employer branding, it

[1] See more: http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/platna-wersja-academia-edu-czy-warto-placic/
[2] See more: https://www.goldenline.pl.

also promotes business through advertising, strengthens companies' sales, and offers e-learning platforms for various stakeholders (e.g. business representatives, higher education participants, librarians etc.)[3].

The third identified rank was related to entertaining purposes. As a result of an in-depth analysis, we decided to indicate four services that serve these functions. These were: *nk.pl*, *Snapchat*, *Instagram*, and *YouTube*. Additionally, it is worth noticing that we also identified different functionalities of some of them. For instance, we also selected *Snapchat*, *Instagram*, and *YouTube* for educational services (a detailed analysis of their educational functions is presented below). Additionally, we discovered some informational and communicational functions of: *nk.pl*, *Snapchat*, and *YouTube*. Nevertheless, herein, we pinpoint several characteristics that allowed us to classify these four services as having entertaining purposes. *Nk.pl* was established by four Polish men in 2006. It used to help with finding former classmates, teachers, and students as well as joining specific classes or schools. It offered the possibility to create four types of accounts: real, official (for public figures), sponsored (dedicated for non-governmental organizations), and fictitious (for fans of TV series or movie characters). The interesting area, related to ludic purposes pursued in *nk.pl*, was presented by Hanna Krauze-Sikorska and Michał Klichowski (2013). Klichowski observed some fictitious accounts in the *nk.pl* service, which were created by fans of *Prison Break* and the *Beverly Hills 90210* TV series. According to him, today we are able to experiment with several identities created in the Internet and that is why those users were acting like characters of TV series, e.g. they married another user who was pretending to be the TV show partner of a person, or they organised baptisms of characters' children etc. (Krauze-Sikorska & Klichowski 2013, pp. 122-129). Furthermore, in 2010 the service introduced an option called "Games", which definitely situates it among services related to entertaining purposes.

Snapchat and *Instagram* enable their users to share short movies and publish pictures that may be edited by their owners (they can change the brightness and contrast of a picture, leave a short comment on the photo etc.). We decided to select these two services as entertaining ones for two reasons. First of all, they are very popular amongst children and youth who love entertainment and having fun through the use of social media. This new generation of children is being increasingly defined as: Digital Natives (Prensky 2001), Generation Z (Cantelmi 2015), App Generation (Gardner & Davis 2013) or Net Generation (Tapscott 2009)[4]. Secondly, sending, posting, as well as publishing pictures

[3] See more: https://business.linkedin.com.

[4] All of the terms were defined by referred authors who describe the new generation of people (born at the end of the 20th or at the beginning of the 21st century) deeply immersed in a digital world. Generally, their characteristics are (amongst others): strong usage of technology, familiarity with

and short movies are definitely attributed to entertainment purposes. The difference between these two services is visible only in one area. This refers to publishing content. *Snapchat's* pictures, movies or messages disappear in a few seconds after the other user opens it and sees the content. He or she is not able to watch the content again.

YouTube is characteristic for publishing, streaming, and watching different types of movies. Viewers are able to comment and assess the materials as well as subscribe to them. Nowadays, video blogs, short movies and amateur content are published very often by authors representing various areas, e.g. public figures, individuals, companies, organisations and institutions. It is free for all people who are interested in watching the content. Without hesitation, we decided to select this service as an entertaining one.

Next to last, is the informational and communicational rank where we identified five services. These are the following: *nk.pl*, *Snapchat*, *YouTube*, *Twitter*, and *Facebook*. The first three were described above, however, we did not indicate their informational and communicational functions there. They are of significant importance and worthy of consideration, taking into account the overall discussion presented in the article. All of them allow users to communicate and share information. *Snapchat* enables sending snap-action photos or movies that inform others what we are doing at the exact time or what we are focused on at the moment. It also enables users to chat. *Instagram* allows documenting events and publishing content that may spark a debate between people who are apart. *YouTube* represents an extraordinary possibility of informing all people (not only those who we have made friends with) about world news, interests, thematic events etc. Special comment should be given to *Twitter* and *Facebook's* services. These were not previously mentioned. Their educational practicalities are analysed in the last part of the text. However, they absolutely match the rank named by us as informational and communicational services. *Twitter* is mostly used by public figures, such as: politicians, celebrities, actors and actresses, journalists etc. It allows for blogging short messages, which are called 'tweets' and following people or institutions we are interested in. Two distinct sources inform that these 'tweets' may be 140 (Borkowska & Witkowska 2017, p. 45) or 280[5] signs long. *Facebook* offers many options to its users. Actually, we are quite sure that it is possible to ascribe this service to all of the mentioned ranks. However, its communicational and informational functions serve a leading role. We detected many of them. First of all, users are able to add friends, create networks and groups, share information, pictures and movies as well as send longer messages to one, chosen user or to many of them. It also supports business and organizational activities. This is due to the possibility of creating Fan Pages, which may be a good 'business card'

using all new devices, such as: tablets, smartphones etc., employing ICT tools for all communication processes (in learning, work, and social environment), and finally task-switching.

[5] See more: https://pl.wikipedia.org/wiki/Twitter.

for a company, institution or organisation. The service makes it possible for users to share 'events' that promote concerts, political meetings, festivals, and other interesting events that take place worldwide. *Facebook* users are invited to attend different happenings tailored to them. A new functionality of the service enables creating discussion groups. These are clusters of people who participate equally in building a community and at the same time may feel that they are authentically co-creating it.

Services worth noting for educational and didactic purposes

Our biggest concern during desk research was to identify services that may be utilised for educational, communicational and didactic purposes. We have discovered that seven of them (*Facebook*, *Edmodo*, *Mindmeister*, *YouTube*, *Instagram*, *Snapchat*, and *Twitter*) are suitable when we consider using them in both primary education or higher education. We present detailed analyses of their possible uses below.

The first social network that deserves attention for its educational uses is *Facebook*. We enumerated some of its functionalities above. Here, we focus on those dedicated especially to education. In 2017, the originator of the service – Mark Zuckerberg – published a post, in which he extensively described the idea of creating communities in the frame of discussion groups. He emphasised there that the new challenge for *Facebook* is to create an infrastructure associated with safety, social engagement, social inclusion as well as informational issues. Further, he indicated objectives that are significant from the perspective of the *Facebook* team. These were:

- building supportive communities (broadening traditional communities such as: sports fans, religion, school or class communities for groups that may interact online),
- building safe communities (preventing terrorism, natural disasters, illnesses etc.),
- creating civically-engaged communities (engaging people in political issues and participating in decision making processes),
- forming inclusive communities (co-deciding and negotiating common values and standards in the community people belong to),
- creating informed communities (where people cooperate in the process of building knowledge based on facts and where they can avoid believing in so-called 'fake news')[6].

All of the aims mentioned above are closely related to many educational purposes. However, everyday uses of the service in education should be stated separately. The ways *Facebook* is used for didactic purposes was described in detail by Polish research-

[6] See more: https://www.facebook.com/notes/mark-zuckerberg/building-global-community/10154544292806634/

ers – Anna Borkowska and Marta Witkowska (2017). They indicated its several, possible uses in the class: creating a class Fanpage; informing students about absences, school events and schedule changes; creating closed educational-goaled discussion groups in the frame of conducted subject, where students may share information and subject-matter materials; as well as learning critical thinking and giving feedback to classmates' comments or papers published there (Borkowska & Witkowska 2017, pp. 42-43). Krzysztof Flasiński presented aspects that may encourage students to cooperate mediately through *Facebook* (2017, pp. 35-37). Also Lidia Bielinis argued that *Facebook*'s educational-goaled discussion groups might enhance the cooperation and processes of sharing knowledge between University students. She also emphasised that the surveyed students highly valued the didactic materials sent to them electronically through the discussion group on *Facebook* (2017).

The second service is the platform named *Edmodo*, which is dedicated specifically for educational and didactic purposes. *Edmodo* allows creating class groups with the teacher who at the same time becomes its moderator. It works similarly to *Facebook* – members are enabled to create a library of didactic materials, discuss on the main wall, while others may respond to the posts of different users. Due to the fact that *Edmodo* was established mainly for educational purposes, it offers some functionalities that are not available on *Facebook*. These are, for instance: assignment tab (dedicated for preparing homework for students) or quiz tab (where a teacher may publish a review for learners). Additionally, users signing up to the platform can choose specific roles, which are: teacher, student or parent. The platform enables communication with parents with no time or space limits. The only difficulty with using it is the fact that it is prepared and presented in English. Some users may not be able to employ *Edmodo* because of unfamiliarity with the language[7].

Also an application called *Mindmeister* was selected by us as a social networking service. It is more likely a tool for creating electronic mind maps collaboratively, however, it fulfils several functions that allowed for classifying it as an educational service. The following arguments confirm our thesis:

– it allows for creating an electronic mind map collaboratively, which may be shared with other members of the class / group (teachers or students),
– the work on the map takes place in real time, hence all the active users see map's modifications on an on-going basis (similarly to comments displayed on *Facebook*, *Edmodo* etc.),

[7] See more: https://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/e-learning/3657-edmodo-jak-obslugiwac-i-korzystac-z-platformy.

- it offers using a communicator that makes it possible to chat with one or several users in a private conversation (it is similar to Messenger offered for *Facebook* users),
- the platform has many options related to communication issues, for instance: users are able to post a reflective comment on the map and others may respond to a comment (like it or not),
- it also enables users to share links (with interesting movies, lectures etc.), pictures or PDF files with specific content related to issues entered into the map (this functionality has a special meaning for learners who can use collaboratively collected materials for further study).

The practicalities mentioned above helped us to position this platform among other educational services, tools or communicators. It definitely has got socio-educational implications. Experiences related to using the *Mindmeister* platform for learning purposes at University were described by L. Bielinis (2018).

In the literature, we also found some possible uses of *Twitter*, *Snapchat*, *Instagram*, and *YouTube* services for educational, communicational, and didactic purposes.

The authors of the book titled 'Social media at school' – A. Borkowska and M. Witkowska argue that *Twitter* enables following prominent scientists or publicists if their tweets refer to a class subject. Also a teacher may have a *Twitter* account and publish tweets related to subject-matter knowledge. Learners may comment upon these tweets. It is also valuable for establishing cooperation between other national or international schools (Borkowska & Witkowska 2017, pp. 46-47).

Snapchat lets teachers and students send thematic snaps before and after a specific class. These can be, for instance: Internet memes adverting things that happened during the class or discussed subjects and persons. It also allows for sending pictures related to meteorological and natural phenomena (biology, geography, and physics classes) or pictures of paintings and artworks (in the frame of arts classes). Additionally, it enables preparing an outdoor game and sending some clues or guides (Borkowska & Witkowska 2017, p. 54).

Instagram also allows for sending pictures related to topics discussed during classes. However, it more often helps with documenting school events and producing school e-newsletters (Borkowska & Witkowska 2017, pp. 49-50).

Visual and audio attributes of the *YouTube* service may be also employed during school or University classes. Learners may follow and watch channels of many cultural and educational institutions all over the world. Furthermore, there are both no limits in finding lectures of famous scientists, journalists or publicists (currently, they are more often available with Polish subtitles or translation) as well as no limits in recording and

sharing one's own movies related to the topics discussed during classes (Borkowska & Witkowska 2017, pp. 58-59). An interesting area, within the *YouTube* service, is also an opportunity of watching TED conference speakers, who often refer to topics related to subject-matter knowledge[8].

Benefits accrued from the social media for education – conclusions and limitations of the research

As a result of the undertaken explorations, we identified seven social networking services, functioning in the frame of the social media area that may or should be used in widely comprehended education. These were: *Facebook*, *Edmodo*, *Mindmeister*, *YouTube*, *Twitter*, *Instagram*, and *Snapchat*. All of them, without hesitation, represent a group of social networks intended for educational purposes. We also indicated their possible didactic applications, which are extremely important due the fact of the existence of social networking services in the everyday life of the contemporary young generation (Digital Natives). These didactic uses may support both subject-matter knowledge aims as well as information and communication processes at school and beyond it.

We are aware of limitations arising from exploring only twelve social networking services. We are also aware of other social networks that exist in a digital space. Many of them are disposed for establishing discussion groups associated with educational and didactic purposes. The analysed area needs further investigations due to the dynamic changes that occur in the area of social media. Social networking services appear, gain popularity, lose it, regain it, and finally (sometimes) they disappear from the social space of interest. There are many new social networks that replace them. Our main objective was to analyse a dozen of them, which – in our opinion – seemed quite popular and available in Polish conditions (generally for free) for all users.

The desk research we carried out had an exploratory character as well. It turned out that it is a difficult task to characterise social networking services in terms of the criterion of functions fulfilled. Many of the social networking services represent different features that deliver grounds for using them in education, however, they may also be classified into informational and communicational, professional, scientific or ludic purposes. On the grounds of the above analyses, we decided to present the original proposal of the division of social networking services.

[8] See more: https://www.ted.com.

References

Bielinis L. (2017), *FB, they and me – the attempts of using social media as tools for reflective learning and communicating at the University*, in: *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference May 26th-27th*, Vol. 1, V. Lubkina i A. Zvaigzne (red.), Rezekne Academy of Technologies, Rezekne, pp. 46-62.

Bielinis L. (2018), *Why do you want me to learn connectively but test me individually? Socially embedded learning at the University*, in: *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, May 25th-26th*, Vol. 1, V. Lubkina, S. Usca i A. Zvaigzne (red.), Rezekne Academy of Technologies, Rezekne, pp. 39-56.

Borkowska A., Witkowska M. (2017), *Media społecznościowe w szkole*, NASK – Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Cantelmi T. (2015), *Technopłynność. Człowiek w epoce Internetu: Technopłynny umysł*, Wydawnictwo OO. Franciszkanów „Bratni Zew" Sp. z o.o., Kraków.

Flasiński K. (2017), *Swobodna komunikacja. Media społecznościowe w dydaktyce szkolnej,* „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy", Vol. 2, pp. 35-37.

Gardner H., Davis K. (2013), *The App Generation. How today's youth navigate their identity, intimacy and imagination in a digital world*, Yale University Press, New Heaven and London.

Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać Badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa.

Krauze-Sikorska H., Klichowski M. (2013), *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, "On the Horizon", Vol. 9(5), pp. 1-6.

Pyżalski J. (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Safko L., Brake D.K. (2009), *The Social Media Bible. Tactics, Tools & Strategies for Business Success*, John Wiley & Sons, Inc, New Jersey.

Szpunar M. (2009), *Internet w procesie gromadzenia danych o charakterze wtórnym*, „Studia Medioznawcze", Vol. 2, pp. 139-149.

Tanaś M. (2015), *Prolegomena do pedagogiki medialnej*, w: *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia*, M. Tanaś i S. Galanciak (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, pp. 7-25.

Tapscott D. (2009), *Grown up digital. How the net generation is changing your world*, McGraw-Hill, New York.

LEARNING AND COMMUNICATION MEDIATED BY THE SOCIAL MEDIA – AN ANALYSIS OF EDUCATIONAL NETWORKING SERVICES

SUMMARY: The last two decades have shown the extremely significant role of the development of social media. This article summarises our explorations of the applicability of social media in education. The study involved an analysis associated with dividing social networking services and selecting twelve that were then subjected to an in-depth desk research analysis. As a result of this study, we were able to select seven social networking services which potentially may be useful for educational and didactic purposes. We also pointed out several other functions of all the analysed social networking services and described those practicalities in detail.

KEYWORDS: communication, educational-goaled discussion groups, learning, social media, social networks.

UCZENIE SIĘ I KOMUNIKACJA ZA POŚREDNICTWEM SOCIAL MEDIA – ANALIZA EDUKACYJNYCH PORTALI SPOŁECZNOŚCIOWYCH

STRESZCZENIE: W ostatnich dwóch dekadach, wraz z ekspansją internetu, nastąpił dynamiczny rozwój mediów społecznościowych. W niniejszej pracy prezentujemy wyniki badania eksploracyjnego, w którym analizowano aplikacyjność tych mediów dla edukacji. Badanie obejmowało analizę kilkunastu portali społecznościowych, w jego efekcie wyselekcjonowano dwanaście z nich, stały się one przedmiotem pogłębionych analiz źródeł zastanych (*desk research*). W następnym etapie wyselekcjonowano siedem portali społecznościowych potencjalnie użytecznych dla celów edukacyjnych i dydaktycznych. Wskazano także na inne istotne funkcje wszystkich analizowanych portali oraz szczegółowo opisano możliwości ich praktycznego zastosowania.

SŁOWA KLUCZOWE: komunikacja, grupy edukacyjno-dyskusyjne, uczenie się, media społecznościowe, portale społecznościowe.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.26

Jacek Jędryczkowski*

NOWE MEDIA W PROCESIE NAUCZANIA-UCZENIA SIĘ STUDENTÓW

W artykule przedstawiono wyniki badań efektów wprowadzenia nowego przedmiotu akademickiego: elektroniczne formy wspomagania badań naukowych. Jego koncepcja opiera się na wynikach poszukiwań badawczych autora, których celem jest optymalizacja przekazów multimedialnych wykorzystywanych w procesie nauczania-uczenia się. Podstawę teoretyczną stanowi konstruktywistyczna koncepcja procesu uczenia się uzupełniona o wnioski dotyczące zmian preferencji poznawczych współczesnych odbiorców komunikatów multimedialnych.

Przedmiot ma bardzo duże zaplecze dydaktyczne. Wszystkie treści są zamieszczone na stronie internetowej (https://staff.uz.zgora.pl/jjedrycz/EFWBN.html) i ilustrowane 27 autorskimi filmami opublikowanymi w serwisie YouTube. Strona przedmiotu to w rzeczywistości platforma e-learningowa, która po zalogowaniu umożliwia pracę na odległość, w tym korzystanie z testów elektronicznych i ankiet.

Po dwóch latach prowadzenia zajęć z wykorzystaniem zaplecza multimedialnego podjęto próbę odpowiedzi na pytania dotyczące skuteczności zastosowanych rozwiązań. Należało wyjaśnić, dlaczego bardzo dobre wyniki uczenia się procedur kontrastują ze słabymi wynikami uczenia się treści teoretycznych. W tym kontekście należało także określić, w jaki sposób studenci korzystają z materiałów wideo (kiedy, jak długo i z jaką częstotliwością).

Zamieszczenie materiałów dydaktycznych w serwisie YouTube umożliwiło dostęp do systemu YouTube Analytics. Oferuje on wiele raportów i zestawień dotyczących sposobów korzystania z filmów dydaktycznych. Oprócz danych na temat oglądalności są dostępne także raporty utrzymania uwagi odbiorców. Możliwości te w powiązaniu z mechanizmami filtrowania raportów według różnych kryteriów pozwalają na analizowanie bardzo szerokiego zakresu problemów badawczych.

* **Jacek Jędryczkowski**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych; e-mail: J.Jedryczkowski@kmti.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6707-263X.

Elektroniczne formy wspomagania badań naukowych jako nowy przedmiot kształcenia akademickiego

W 2016 roku na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego wprowadzono przedmiot elektroniczne formy wspomagania badań naukowych (EFWBN). Na studiach drugiego stopnia przewidziano po 15 godzin na wykład oraz zajęcia laboratoryjne. Podstawowym założeniem przedmiotu jest przygotowanie studentów piszących pracę magisterską do stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w ramach działalności badawczej realizowanej z zastosowaniem poszczególnych metod badań pedagogicznych.

Celem wykładów jest: wykazanie, że w społeczeństwie informacyjnym każdy aspekt ludzkiej działalności ma kontekst medialny; dostarczenie uzasadnień teoretycznych wyjaśniających oddziaływanie mediów; zapoznanie z możliwościami masowego pozyskiwania informacji ze szczególnym uwzględnieniem technologii Big Data, na przykładzie Google Analytics oraz YouTube Analytics.

Tematyka zajęć praktycznych obejmuje następujące zagadnienia: respektowanie prawa autorskiego a korzystanie z cyfrowych źródeł informacji; kopiowanie tekstu z zablokowanych dokumentów PDF; elektroniczna konwersja nagranych wywiadów do plików tekstowych; skanowanie tekstu i jego zapis w postaci plików tekstowych (OCR); tłumaczenie dokumentów i stron internetowych; pozyskiwanie tekstu, dźwięku oraz nagrań wideo ze stron internetowych (materiał badawczy do analizy tekstów kultury); tworzenie elektronicznych ankiet; przetwarzanie danych ankietowych do postaci umożliwiającej analizę statystyczną; wizualizacja danych oraz różne formy prezentowania wyników badań; zdalna praca grupowa.

Koncepcję przedmiotu wraz ze wszystkimi materiałami dydaktycznymi opracowano na bazie doświadczeń zdobytych podczas badań prowadzonych przez autora niniejszego opracowania w Zakładzie Mediów i Technologii Informacyjnych w latach 2008-2016 (Jędryczkowski 2014, 2016a, 2016b).

Film dydaktyczny w procesie nauczania-uczenia się

Obecni studenci już od dziecka nieustanie korzystają z nowych mediów będących źródłem szybko zmieniających się dynamicznych przekazów. W rezultacie bardzo często rezygnują z czytania, czemu sprzyja zmniejszająca się systematycznie zdolność koncentrowania uwagi. Z raportu *Attention spans. Consumer Insights, Microsoft Canada* (2015) wynika, że nie zawsze oznacza to pogorszenie kompetencji poznawczych. Stwierdzono, że korzystanie z urządzeń cyfrowych powoduje poprawę umiejętności wielozadanio-

wych. Użytkownicy wyjątkowo sprawnie filtrują istotne dla nich informacje oraz dobrze radzą sobie z intensywnym skupieniem uwagi przez krótki czas.

Negatywny wpływ nowych mediów dotyczy jednak innego aspektu uczenia się. Odbiorcy rezygnują z prób zapamiętywania treści przekazów, traktując zasoby internetu jak rozszerzenie własnej pamięci. Człowiek uczy się dzięki poszerzaniu swojej wiedzy o nowe informacje, zatem świadome tworzenie luk znacząco blokuje dalszy proces uczenia się (Spitzer 2015).

W wyniku badań nad przyczynami zaniku czytelnictwa oraz systematycznie zmniejszającą się zdolnością skupienia uwagi na przekazie medialnym (także edukacyjnym) stwierdzono, że preferowanymi przez studentów źródłami informacji są krótkie komunikaty multimedialne. Przez pojęcie to należy rozumieć kilkuminutowe utwory muzyczne i filmowe oraz memy (pojedyncze obrazy lub krótkie komiksy zaopatrzone w zwięzły komentarz) umieszczone w obrębie struktur hipertekstowych. Nowy sposób percepcji znajduje odzwierciedlenie w nieustannie rosnącej popularności takich serwisów, jak: YouTube, Instagram, Demotywatory, Vimeo, iTunes, Spotify lub Facebook. Oferują one wiele krótkich form multimedialnego przekazu, na przykład fotografii, muzyki oraz nagrań audio i wideo (Jędryczkowski 2016a, 2016b). Dlatego jedną z głównych form przekazu edukacyjnego nowo powstałego przedmiotu (EFWBN) są krótkie filmy wideo wkomponowane w strukturę hipertekstową internetowej platformy edukacyjnej.

Filmy udostępniane studentom powstają w wyniku rejestracji dowolnych pokazów prezentowanych na ekranie komputera. Podczas filmowania nie używa się kamery. Wszelkie nagrania są wykonywane z zastosowaniem specjalistycznego oprogramowania. Na bieżąco rejestrowany jest także głos nauczyciela, a w fazie ostatecznego montażu są dodawane różnorodne komponenty multimedialne (filmy, dźwięki, napisy, grafiki i animacje). W ten sposób uzyskiwane są efekty niedostępne podczas prowadzenia zajęć „na żywo". W podobny sposób dokonuje się transformacji prezentacji multimedialnych wykorzystywanych na wykładach. Oznacza to, że po dodaniu głosu lektora uzyskiwany jest film ilustrujący treści typowo teoretyczne. Właśnie to, że nauczyciel jest lektorem, zapewnia odpowiednią, pozawerbalną stymulację procesów uwagi. Tylko nauczyciel rejestrujący własny wykład potrafi odpowiednio zaakcentować najważniejsze treści przekazu.

Podstawą procesu kształcenia jest założenie, że najistotniejsze treści przekazu edukacyjnego zostaną ulokowane w pamięci długotrwałej studentów w formie wiedzy deklaratywnej i proceduralnej (wiadomości i umiejętności). W praktyce oznacza to konieczność zapamiętywania konkretnych faktów, reguł, definicji oraz złożonych procedur (Jagodzińska 2008, s. 194-203).

W przypadku zajęć laboratoryjnych werbalizacja określonych procedur jest praktycznie niemożliwa. Zachodzi wówczas konieczność posiłkowania się pokazem i de-

monstracją lub filmami dydaktycznymi. W przekazie multimedialnym są stosowane trzy podstawowe formy przekazu (tekst i grafika, dźwięk, film i animacja), których znaczenie można uzasadnić, odwołując się do koncepcji Jerome'a S. Brunera. Uważa on, że człowiek częściowo uniezależnia się od bezpośrednich bodźców, przechowując dawne doświadczenia w formie modelu świata. Nie rejestruje wiedzy, lecz ujmuje ją w struktury poznawcze modyfikowane poprzez ciągły dopływ nowych informacji. Konstruowanie reprezentacji rzeczywistości odbywa się za pomocą trzech metod: poprzez organizację wizualną, symboliczną i czynnościową (Bruner 1974, s. 32-34). Nie ulega wątpliwości, że dwie pierwsze formy przekazu stymulują reprezentację wizualną i symboliczną. Uzasadnieniem stosowania multimediów, a w szczególności krótkich filmów edukacyjnych jako źródła stymulacji w obszarze organizacji czynnościowej, jest „społeczna teoria uczenia się" Alberta Bandury. Dowodzi on, że dokładna obserwacja, a następnie modelowanie procesów w mózgu jest równie skuteczne jak rzeczywiste manipulowanie przedmiotami podczas uczenia się czynności (Arends 2000, s. 290-297). Odpowiednio opracowane filmy są zatem jedynym medium edukacyjnym umożliwiającym nabywanie wiedzy proceduralnej z pominięciem pokazów i demonstracji wykonywanych przez nauczyciela. Obserwacja demonstrowanych procedur okazuje się jednak niewystarczająca. Koncepcja poziomów przetwarzania informacji Fergusa I.M. Craika i Roberta S. Lockharta (1972, s. 671-684) zakłada, że im płytszy poziom, na którym dana informacja jest przetwarzana, tym mniej trwały ślad pamięciowy pozostawia ona w mózgu. Oznacza to, że samo oglądanie filmów ilustrujących określone procedury nie gwarantuje odpowiedniej efektywności kształcenia. Warunkiem przyswojenia prezentowanych operacji jest ich równoczesne wykonywanie w praktyce.

Przebieg i organizacja badań

W niniejszym opracowaniu materiał badawczy zgromadzono z zastosowaniem metody obserwacji, której przyporządkowano opartą na technologii Big Data technikę badawczą YouTube Analytics wraz z narzędziami badawczymi w postaci różnorodnych raportów. YouTube Analytics dostarcza informacji o wszelkich interakcjach odbiorców z opublikowanymi filmami. Szczególnie istotny jest raport „utrzymanie uwagi" oferujący dwa wykresy: względnego i bezwzględnego wskaźnika utrzymania uwagi. W obu przypadkach narzędzie umożliwia równoczesne śledzenie treści filmu i pionowej osi przesuwającej się po wykresie wskaźnika zaangażowania odbiorców. Pozwala to na skorelowanie konkretnych treści z poziomem uwagi.

Parametr określany jako bezwzględne utrzymanie uwagi informuje, jakim procentem całkowitej liczby wyświetleń filmu są odtworzenia poszczególnych fragmentów. Wskaźnik reaguje na częste pauzy oraz przewijanie i ponowne oglądanie. Jeśli wykres

bezwzględnego utrzymania uwagi jest spłaszczony i wskazuje niski poziom zaangażowania odbiorców, można skorzystać z bardziej czułego wskaźnika względnego utrzymania uwagi. Informuje on o poziomie uwagi ustalonym na podstawie aktywności odbiorców danego filmu w zestawieniu z zaangażowaniem odbiorców wszystkich filmów z serwisu YouTube o podobnej długości. To rozwiązanie pozwala stwierdzić, czy i kiedy występują treści koncentrujące uwagę.

Kurs EFWBN zawiera jeden wykład online, z którym studenci muszą zapoznać się w domu. Na wykład składa się pięć filmów dydaktycznych (łącznie ponad 52 minuty), z których dwa poddano analizie w niniejszym opracowaniu. Pierwszy film (15:08 min) omawia zagadnienia związane z formułowaniem problemów badawczych, odpowiadających im hipotez oraz zmiennych i wskaźników. Znajomość prezentowanych treści (nabywanie wiedzy deklaratywnej) jest weryfikowana poprzez jedno pytanie wyboru wielokrotnego w teście zaliczeniowym z wykładu. Test ten jest udostępniany w trybie online tylko dla osób zalogowanych w ściśle określonym terminie. Zawiera 20 pytań, na które należy odpowiedzieć w czasie 40 minut. Wszyscy studenci odpowiadają na identyczne pytania, jednak każdemu z nich są one wyświetlane w innej kolejności. Dodatkowe utrudnienie polega także na tym, że w obrębie każdego pytania zamkniętego werstraktory i dystraktory są wyświetlane w losowej kolejności. Rozwiązania te sprawiają, że nawet w przypadku, gdy studenci komunikują się ze sobą lub poszukują odpowiedzi w notatkach lub internecie, to przy braku odpowiedniego przygotowania poprawne udzielenie odpowiedzi staje się bardzo trudne.

Drugi film (9:34 min) ilustruje procedury, które należało zastosować, konstruując ankiety elektroniczne. Znajomość procedur zweryfikowano, oceniając zadania domowe.

Nabywanie wiadomości – wyniki badań

Już na pierwszych zajęciach na stronie internetowej przedmiotu zostały podane terminy wszystkich zajęć laboratoryjnych i wykładów wraz z tematami i wszelkimi materiałami dydaktycznymi. W związku z powyższym dokonano dwóch analiz. Pierwsza obejmuje okres od początku semestru do terminu zajęć laboratoryjnych, na których studenci powinni mieć wiadomości z wykładu. W roku akademickim 2016/2017 był to przedział od 1.10.2016 do 13.12.2016, natomiast w roku akademickim 2017/2018 od 1.10.2017 do 20.12.2017 (tab. 1). Druga analiza dotyczy sposobu przygotowania się do testu zaliczeniowego z wykładu. W roku akademickim 2016/2017 obejmuje ona przedział od 14.12.2016 do 29.01.2017, natomiast w roku akademickim 2017/2018 od 21.12.2017 do 4.02.2018 (tab. 2).

Próba badawcza w roku akademickim 2016/2017 obejmowała 118 studentów uczęszczających na zajęcia (79 na studia stacjonarne i 39 na niestacjonarne). W kolej-

nym roku akademickim było to 104 studentów (56 na studiach stacjonarnych i 48 na niestacjonarnych). W próbie tej nie uwzględniono osób realizujących materiał w trybie indywidualnym ze względu na przydział innych terminów zaliczeń.

W roku akademickim 2016/2017 pierwszy film był wyświetlany w serwisie YouTube 1983 razy i oglądany przez 5833 minuty, a w kolejnym liczba wyświetleń wyniosła 2417, co przełożyło się na 7339 minut oglądania. Mając na uwadze potrzebę zawężenia danych na temat oglądalności jedynie do studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego, na zajęciach wskazywano im materiały tylko ze strony internetowej przedmiotu. W rezultacie, po dokonaniu filtrowania, uzyskano statystyki dotyczące wyłącznie domeny uz.zgora.pl.

Tabela 1. Korzystanie z materiału wideo w trakcie uczenia się do zajęć laboratoryjnych

Rok akademicki	Liczba studentów	Wyświetlenia	Czas oglądania w minutach	Średni czas oglądania w minutach	Średni procent obejrzenia
2016/2017	118	9	44	4:51	32
2017/2018	104	32	139	4:21	29

Źródło: opracowanie własne.

Już wstępna analiza zebranego materiału badawczego (tab. 1) wyjaśniła przyczyny braku wymaganych wiadomości na zajęciach laboratoryjnych. W pierwszym przypadku (2016/2017) film oglądało zaledwie 8% studentów, a w roku kolejnym (2017/2018) 31%. Jednak nawet ci nieliczni zapoznali się z prezentowanym materiałem w zaledwie 32% i 29%. Dodatkowe próby werbalnego motywowania podejmowane w roku 2017/2018 nie przełożyły się znacząco na zaangażowanie studentów.

Studenci kilkukrotnie byli informowani, że znajomość treść filmu zostanie zweryfikowana na teście końcowym. Należało zatem przypuszczać, że w okresie poprzedzającym test oglądalność znacząco wzrośnie. Potwierdziły to wyniki obserwacji (tab. 2).

Tabela 2. Korzystanie z materiału wideo w ramach przygotowań do testu zaliczeniowego

Rok akademicki	Liczba studentów	Wyświetlenia	Czas oglądania w minutach	Średni czas oglądania w minutach	Średni procent obejrzenia
2016/2017	118	122	609	4:59	33
2017/2018	104	75	568	7:34	50

Źródło: opracowanie własne.

W roku akademickim 2016/2017 przed egzaminem z treścią filmu zapoznali się prawdopodobnie wszyscy studenci, jednak zarówno średni czas oglądania, jak i procent obejrzenia sugerują, że ponownie była to nauka bardzo pobieżna. W kolejnym roku

liczba wyświetleń stanowiła zaledwie 72% liczby studentów, jednak znacząco wzrósł średni procent obejrzenia filmu, osiągając wartość 50%.

Średni procent obejrzenia filmu jest wyliczany na podstawie każdego ponownego odtworzenia (nie dotyczy to pauz i przewijania). Oznacza to, że pewna część studentów (osoby udzielające poprawnych odpowiedzi) musiała kilkakrotnie wracać do udostępnionych materiałów dydaktycznych. Biorąc pod uwagę liczbę poprawnych odpowiedzi na teście (tab. 3): 5 w roku 2016/2017 oraz 17 w roku 2017/2018, można stwierdzić, że w analizowanym okresie zaledwie 10% studentów w sposób efektywny korzystało z udostępnionych im materiałów wideo.

Tabela 3. Korzystanie z materiału wideo w terminach testów zaliczeniowych

Terminy testów	Liczba studentów	Wyświetlenia	Czas oglądania w minutach	Średni czas oglądania w minutach	Średni procent obejrzenia	Liczba poprawnych odpowiedzi	Procent poprawnych odpowiedzi
8.01.2017	39	17	49	2:57	20	1	3
29.01.2017	79	37	204	5:30	36	4	5
21.01.2018	18	16	80	5:01	33	2	11
22.01.2018	27	6	26	4:21	29	3	11
28.01.2018	17	14	169	12:03	80	7	41
29.01.2018	29	5	6	1:16	8,4	3	10
4.02.2018	13	2	0	0:14	1,6	2	15

Źródło: opracowanie własne.

Wyjaśnienie przyczyn występowania tak niskich wartości wymagało dalszych analiz. Sformułowano zatem pytanie dotyczące strategii uczenia się studentów. Przeanalizowano terminy, w których studenci oglądali materiał wideo. Wstępnie potwierdziły się założenia, że znaczna część osób, korzystając z faktu, że test można rozwiązać w domu, będzie próbowała szukać poprawnych odpowiedzi dopiero po zapoznaniu się z pytaniami.

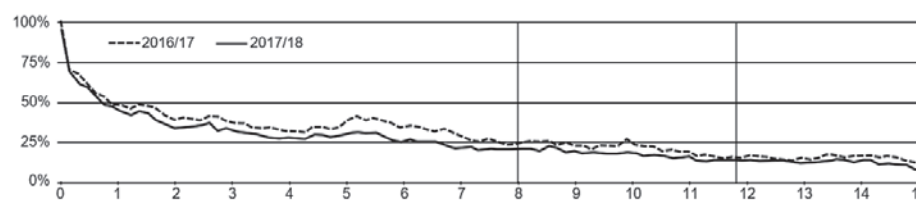
Rozpatrując łącznie oba roczniki (222 studentów), stwierdzono, że 49% wyświetleń dotyczyło terminów, w których odbywały się testy. Bardziej miarodajnym wskaźnikiem aktywności odbiorców jest czas poświęcony na oglądanie materiału wideo. Okazało się wówczas, że w dniach, w których odbywały się testy, na oglądanie materiału wideo poświęcono 45% czasu. Oznacza to, że znaczna część osób, tak jak sugeruje Manfred Spitzer (2015), zaufała „pamięci zewnętrznej", prawdopodobnie licząc na nieuczciwe sposoby uzyskania zaliczenia. Wydaje się jednak, że zachowania nieuczciwe nie musiały być aż tak liczne, jak wstępnie mogły to sugerować liczba wyświetleń oraz czas oglądania.

Biorąc pod uwagę długość filmu (ponad 15 min) oraz limit czasu na rozwiązanie testu i zestawiając je ze średnimi czasami oglądania w poszczególnych terminach,

stwierdzono, że materiał był oglądany w dniu testu, ale niekoniecznie w czasie jego trwania. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że powszechne jest zjawisko uczenia się „na ostatnią chwilę". Niestety tylko w przypadku jednej grupy (tab. 3) średni procent obejrzenia osiągnął wartość 80%, co znalazło odzwierciedlenie w liczbie poprawnych odpowiedzi, która wyniosła w tym przypadku 41%.

Dane na temat wyników testowania w roku akademickim 2016/2017 przyczyniły się do intensyfikacji działań motywujących do skuteczniejszego uczenia się. Odpowiednia stymulacja uwagi dowolnej polegająca na wielokrotnym wskazaniu treści wykładu wideo jako źródła istotnych informacji przyczyniła się do wzrostu liczby poprawnych odpowiedzi z 4% do 16% w roku 2017/2018.

Analizując uzyskany materiał badawczy, nasuwa się pytanie, w jaki sposób przy tak niskich wartościach średniego czasu i procentu obejrzenia oraz małej liczbie wyświetleń w ogóle pojawiły się poprawne odpowiedzi. Niska oglądalność może wynikać ze stosowanych przez niektórych studentów narzędzi do udostępniania adresów filmów wideo, co w rezultacie prowadzi do wyświetleń nierejestrowanych w domenie uz.zgora.pl. Zapewne część studentów sporządziła notatki, którymi podzieliła się ze swoimi kolegami. Nie bez znaczenia są także nowe kompetencje poznawcze młodego pokolenia, które umożliwiają niezwykle szybką i sprawną selekcję istotnych treści z potężnego natłoku informacji. Potwierdzeniem tego założenia jest analiza wykresów utrzymania uwagi. Oba raporty bezwzględnego utrzymania uwagi (wykr. 1) obejmujące okres, w którym studenci obu roczników przygotowywali się do testów (od 14.12.2016 do 29.01.2017 oraz od 21.12.2017 do 4.02.2018), są bardzo podobne.

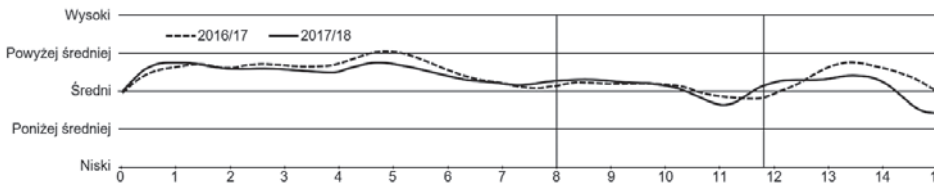


Wykres 1. Bezwzględny wskaźnik utrzymania uwagi odbiorców podczas uczenia się treści teoretycznych
Źródło: opracowanie własne.

Widoczne na nich „wzniesienia" występują w identycznych, nieprzypadkowych miejscach. Oznacza to, że studenci natrafiający na istotne informacje pauzowali nagranie lub je przewijali w celu zapamiętania informacji lub sporządzenia notatek.

Na wykresie zaznaczono trzy obszary odpowiadające różnym treściom. Do ósmej minuty omawiano podstawowe zagadnienia metodologiczne, następnie wskazano dwa sposoby generowania problemów badawczych oraz odpowiadających im hipotez

(drugi sposób po jedenastej minucie). Niestety ten typ raportu nie odnotował wzrostu zainteresowania odpowiadającego pojawianiu się kolejnych zagadnień. Z tego względu posłużono się „bardziej czułym" raportem względnego utrzymania uwagi (wykr. 2).



Wykres 2. Względny wskaźnik utrzymania uwagi odbiorców podczas uczenia się treści teoretycznych
Źródło: opracowanie własne.

W tym przypadku wyraźnie widać, że oglądany materiał był na bieżąco analizowany. Nie pominięto treści ujętych w każdym z trzech analizowanych przedziałów. Oznacza to, że nawet mimo niskich wskaźników średniego procentu obejrzenia odbiorcy, stosując szybkie przewijanie, potrafią odnaleźć ważne informacje. Tego typu strategie są cenne z punktu widzenia aktywnego funkcjonowania w mediach społecznościowych. Niestety w sytuacji, gdy należy wnikliwie przeanalizować materiał kształcenia, okazały się mało skuteczne.

Nabywanie umiejętności – wyniki badań

Bardzo słabe wyniki uczenia się treści teoretycznych kontrastują z wynikami odpowiadającymi samodzielnemu uczeniu się procedur. Stwierdzono, że wymaga to wyjaśnienia, w obu bowiem przypadkach studentom udostępniono filmy dydaktyczne przygotowane w analogiczny sposób.

W ramach zadania domowego studenci mieli się zapoznać z filmem instruktażowym (9:34 min) i na jego podstawie samodzielnie przygotować ankietę elektroniczną. W roku akademickim 2016/2017 na 118 studentów przypadały 93 (79%) poprawnie wykonane zadania, a w kolejnym na 104 wartość ta wyniosła 63 (61%). Należy zaznaczyć, że błędy tylko sporadycznie dotyczyły aspektów technicznych. Obserwacje w roku akademickim 2016/2017 dotyczyły przedziału od 18.11.2016 do 7.02.2017, a w roku kolejnym od 6.11.2017 do 20.02.2018 (tab. 4).

W przypadku obu roczników liczba wyświetleń była blisko dwukrotnie większa od liczby studentów, a średni procent obejrzenia przekraczał 50%. Można zatem przypuszczać, że wszyscy studenci zapoznali się z materiałem wideo, a zadanie wykonywano najczęściej w dwóch etapach. Oznacza to, że motywacja zewnętrzna wywołana przez

Tabela 4. Korzystanie z materiału wideo podczas uczenia się procedur

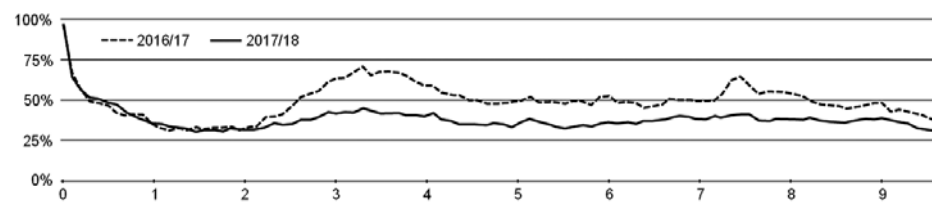
Rok akademicki	Liczba studentów	Wyświetlenia	Czas oglądania w minutach	Średni czas oglądania w minutach	Średni procent obejrzenia
2016/2017	118	234	1129	4:49	50
2017/2018	104	218	1086	4:59	52

Źródło: opracowanie własne.

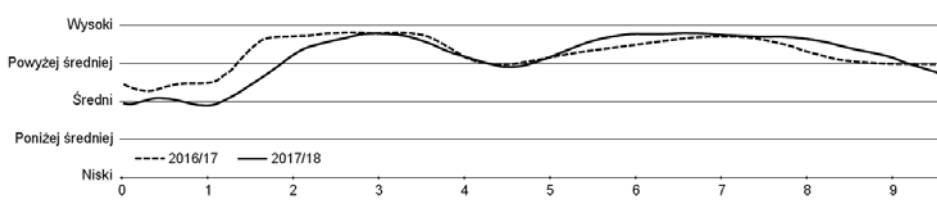
konieczność wykonania podlegającego ocenie zadania domowego stanowiła czynnik, który skutecznie skłonił studentów do zapoznania się z treścią filmu dydaktycznego.

Wszyscy studenci poprawnie wykonali sekwencje procedur niezbędnych do stworzenia ankiety elektronicznej. Wyjaśnienia wymagało jednak pytanie dotyczące występowania wielu błędów merytorycznych. W tym celu przeanalizowano odpowiednie raporty utrzymania uwagi (wykr. 3 i 4).

W przypadku jednoczesnego oglądania procedur oraz ich ćwiczenia, podczas wykonywania zadania domowego, na wykresie bezwzględnego utrzymania uwagi (wykr. 3) wyraźnie widać momenty, w których następowała interakcja z materiałem wideo (pauzy i przewijanie). Porównanie dwóch roczników pozwala stwierdzić, że pojawiające się na wykresach analogiczne wartości są wynikiem uczenia się konkretnych procedur i nie powstały w rezultacie szybkiego, przypadkowego przewijania. Jednak w obu przypadkach intrygujący jest niski poziom uwagi odpowiadający dwóm pierwszym minutom filmu. Wyraźny spadek poziomu uwagi jest dostrzegalny także przy względnym wskaźniku utrzymania uwagi (wykr. 4).



Wykres 3. Bezwzględny wskaźnik utrzymania uwagi odbiorców podczas uczenia się procedur
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 4. Względny wskaźnik utrzymania uwagi odbiorców podczas uczenia się procedur
Źródło: opracowanie własne.

Stwierdzono, że wykres zaczyna się wznosić po drugiej minucie, czyli dokładnie wówczas, gdy kończy się część teoretyczna dotycząca konstruowania pytań ankietowych. Obserwacja ta pozwala stwierdzić, że najbardziej prawdopodobną przyczyną błędów merytorycznych w zadaniu domowym było pomijanie przez studentów początkowej części filmu.

Wysokie wartości wskaźników utrzymania uwagi (wykr. 4) uzasadniają stosowanie materiałów wideo w samodzielnym uczeniu się procedur. Potwierdza to także analiza przyczyn spadku poziomu uwagi między czwartą a piątą minutą. Od czwartej minuty w filmie są powtarzane identyczne sekwencje procedur związane z tworzeniem kolejnych pytań ankietowych. Oznacza to, że studenci już za pierwszym razem zapamiętali właściwą sekwencję i pomijali powtarzające się treści przekazu.

Podsumowanie

Studenci w trakcie semestru prawie wcale nie korzystali z wykładów wideo w wyznaczonych terminach. Oznacza to, że konieczność przygotowania się do zajęć laboratoryjnych stanowi zbyt słaby czynnik motywujący. Blisko połowa studentów uczy się treści teoretycznych dopiero w dniu ich weryfikacji. Niestety uczenie się polegające na szybkim przewijaniu materiału wideo powoduje, że bardzo często są pomijane istotne informacje. Zupełnie inaczej wygląda sytuacja w przypadku uczenia się procedur, których znajomość jest weryfikowana poprzez ocenę zadań praktycznych. W tym wypadku wszyscy studenci zapoznali się z materiałem wideo. Jednak nawet wówczas pomijali zawartą we wstępie część teoretyczną, co skutkowało pojawianiem się błędów merytorycznych. Potwierdzono jednak wysokie kompetencje poznawcze w zakresie nabywania procedur. Już jednorazowe obejrzenie procedury powodowało jej zapamiętanie.

Filmy dydaktyczne będące elementem kursu online z zakresu elektronicznych form wspomagania badań naukowych okazały się efektywnym medium dydaktycznym w procesie nauczania-uczenia się. Korzystający z nich studenci bez problemu opanowali wszystkie zakładane umiejętności praktyczne. Niestety strategie poznawcze ukształtowane w wyniku wieloletniego korzystania z nowych mediów utrudniają skupienie się nad treścią przekazu. Tendencja do szybkiego przeglądania przekazów medialnych prowadzi do pomijania istotnych treści oraz nawarstwiania się błędów. W tej sytuacji jedynym skutecznym rozwiązaniem wydaje się systematyczna kontrola opanowania z zagadnień teoretycznych.

Bibliografia

Arends R.I. (2000), *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa.
Attention spans. Consumer Insights, Microsoft Canada (2015), http://advertising.microsoft.com/en/cl/31966/ how-does-digital-affect-canadian-attention-spans [dostęp: 10.01.2019].
Bruner J.S. (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, Warszawa.
Craik F.I.M., Lockhart R.S. (1972), *Levels of processing: A framework for memory research*, „Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior", 11 (6), s. 671-684.
Jagodzińska M. (2008), *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*, Wyd. Helion, Gliwice.
Jędryczkowski J. (2014), *Forma i treść komunikatu multimedialnego w dobie zaniku czytelnictwa – wyniki badań*, „General and Professional Education", 2, s. 36-45.
Jędryczkowski J. (2016a), *Cognitive preferences of recipients of the educational kind short multimedia messages*, w: *ICT in Educational Design*, E. Baron-Polańczyk (red.), Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 97-112.
Jędryczkowski J. (2016b), *Krótkie komunikaty multimedialne w procesie nabywania wiedzy proceduralnej*, „General and Professional Education", 3, s. 11-21.
Spitzer M. (2015), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Wyd. Dobra Literatura, Słupsk.

NOWE MEDIA W PROCESIE NAUCZANIA-UCZENIA SIĘ STUDENTÓW

STRESZCZENIE: Po dwóch latach od wprowadzenia przedmiotu akademickiego elektroniczne formy wspomagania badań naukowych podjęto próbę oceny wykorzystywanego na zajęciach zaplecza dydaktycznego. Materiały dla studentów zamieszczono na stronie internetowej (https://staff.uz.zgora.pl/jjedrycz/EFWBN.html). Jest to platforma e-learningowa oferująca 27 filmów, narzędzia do pracy na odległość oraz dostęp do elektronicznych testów i ankiet. Wszystkie filmy zamieszczono w serwisie YouTube. W ten sposób uzyskano dostęp do systemu YouTube Analytics. Oferuje on wiele raportów i zestawień dotyczących sposobów korzystania z materiałów wideo. To rozwiązanie umożliwiło uzyskanie odpowiedzi na pytania dotyczące różnic pomiędzy nabywaniem wiedzy deklaratywnej i proceduralnej. Cenne okazały się także wyniki dotyczące preferencji poznawczych oraz strategii uczenia się.
SŁOWA KLUCZOWE: proces kształcenia, film dydaktyczny, metody nauczania-uczenia się, YouTube Analytics, e-learning, krótkie komunikaty multimedialne.

NEW MEDIA IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF STUDENTS

SUMMARY: Two years after the introduction of the academic subject "electronic forms of supporting research", an attempt was made to evaluate the didactic facilities used in classes. Materials for students are posted on a website (https://staff.uz.zgora.pl/jjedrycz/EFWBN.html). It is an e-learning platform offering 27 films, tools for remote work and access to electronic tests and surveys. All videos are posted on YouTube. This gave access to the YouTube Analytics system which offers a series of reports and summaries on how to use video materials. This solution made it possible to obtain answers to questions about the differences between the acquisition of declarative and procedural knowledge. The results regarding cognitive preferences and learning strategies were also of value.
KEYWORDS: educational process, educational film, teaching and learning methods, YouTube Analytics, e-learning, short multimedia messages.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.27

Małgorzata Czerwińska*

OD SYSTEMU BRAILLE'A DO TECHNOLOGII WSPOMAGAJĄCYCH – ROZWAŻANIA NAD INFORMATION LITERACY OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ WZROKU

Społeczeństwo informacyjne, zapewniające obywatelom dostęp i umiejętność korzystania z technologii teleinformatycznych w celu podnoszenia i aktualizacji wiedzy – powoduje wiele zjawisk o interdyscyplinarnym znaczeniu. Do ważnych, powiązanych ze sobą, należą kultura informacji i information literacy.

Według Małgorzaty Kisilowskiej kultura informacji to: „sposób świadomego i aktywnego funkcjonowania człowieka w przestrzeni informacyjnej oraz jego konsekwencje" (Kisilowska 2016, s. 42). Dla kształtowania się kultury informacji ważnymi aspektami są indywidualne kompetencje informacyjne i środowisko informacyjne, w którym funkcjonowanie warunkowane jest wzmiankowanymi kompetencjami. Kompetencje informacyjne (information literacy) są zestawem umiejętności związanych ze zdobywaniem informacji. Umiejętności te mają oparcie w sprawności posługiwania się językiem, rozumieniu tekstu, odbiorze kultury, biegłości w użytkowaniu technologii informacyjnych.

Integralnym elementem information literacy jest edukacja informacyjna, czyli proces przygotowania użytkownika informacji do samodzielnego rozpoznawania własnych potrzeb informacyjnych, podejmowania działań w celu znalezienia informacji, znajdowania źródeł informacji oraz ich oceny i etycznego wykorzystania.

Information literacy wyznacza miejsce w stratyfikacji społeczeństwa informacyjnego, lokując człowieka w klasie proletariatu, kogitariatu lub dygitariatu (Tadeusiewicz 2002, s. 285).

Społeczeństwo informacyjne, cechujące się kultem wiedzy naukowej i informacji, kultury audiowizualnej oraz dążeniem do upowszechnienia dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych i cyberprzestrzeni, generuje grupy wykluczone cyfrowo, o niedostatecznym poziomie information literacy. Wśród nich wymienia się między innymi osoby z niepełnosprawnością wzroku.

* **Małgorzata Czerwińska**, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Specjalnej i Profilaktyki Społecznej; e-mail: M.Czerwinska@wpps.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8843-7068.

Zagadnienie dostępu osób niepełnosprawnych wzrokowo do informacji, a zwłaszcza możliwości ich samodzielnego czytania i pisania, nurtujące ludzkość od czasów starożytnych, stanowi integralny obszar teoretyczno-praktycznych dociekań tyflopedagogiki od początku jej istnienia (Śmiechowska-Petrovskij 2016b). Specyfika obecności osób z niepełnosprawnością wzroku w świecie informacji wymaga interdyscyplinarnych dociekań, łączących na przykład wiedzę tyflologiczną z bibliologiczną i informatologiczną (np. Czerwińska 2015, 2017a, 2017b, 2017c). Dla tyflopedagogów i informatologów istotna jest (w wymiarze teoretyczno-praktycznym) kwestia information literacy rozpatrywana z punktu widzenia specyfiki użytkowania źródeł informacji w formie materiałów alternatywnych i technologii wspomagających.

Opisowo-krytyczna analiza dokumentów, konfrontowana z wieloletnią obserwacją uczestniczącą, skłania do refleksji nad przemianami w obrębie materialnych i niematerialnych artefaktów informacyjnych tworzących przestrzeń informacyjną osób niepełnosprawnych wzrokowo, wyznaczaną w dużej mierze przez kompetencje informacyjne. Współczesna edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością wzroku zakłada biegłe posługiwanie się przez nie technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, sprawne poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystanie informacji z różnych źródeł, a więc przygotowanie do inkluzyjnego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. E-kompetencje warunkują bowiem aktywność w wielu sferach życia, na przykład w edukacji, w pracy zawodowej, sferze nawiązywania i utrzymywania relacji społecznych. Interdyscyplinarną dociekliwość muszą zatem budzić pytania: Jaką rolę wypełniają pismo i materiały w systemie Braille'a, tyflografika, audiodeskrypcja? Jakie miejsce zajmują w information literacy osób z niepełnosprawnością wzroku technologie informacyjno-komunikacyjne i wspomagające? Co znamionuje edukację informacyjną osób z niepełnosprawnością wzroku? Jakie są kompetencje cyfrowe dorosłych osób z niepełnosprawnością wzroku? – tym istotniejsze, gdy odnoszone przede wszystkim do polskich realiów.

System Braille'a – formą zapisu informacji

Kształtowanie się pisma dla niewidomych jest wielowiekowym procesem rozciągającym się od pisma wklęsłego – do wypukłego punktowego znaku konwencjonalnego (Czerwińska 1999, 2003).

System Braille'a zyskał nową funkcjonalność w wyniku zaimplementowania go do technologii informacyjno-komunikacyjnych – TIK i technologii wspomagających, co wymagało zmian morfologicznych – wprowadzenie znaku ośmiopunktowego – tzw. Eurobraille. W pracy z komputerem system Braille'a staje się tymczasową reprezentacją znaków wyświetlanych na ekranie. Technika komputerowa pozwala czytać

systemem Braille'a publikacje przechowywane na nośnikach cyfrowych, co ma szczególne znaczenie w przypadku wydawnictw wielotomowych (Czerwińska 2015).

Funkcjonalność systemu Braille'a wyraża się w zastosowaniu go w materiałach i środkach edukacyjnych, elektronicznych technologiach wspomagających, urządzeniach codziennego użytku. Znaczenie systemu Braille'a dla inkluzywnego funkcjonowania osób niepełnosprawnych wzrokowo w społeczeństwie informacyjnym jest bezsporne. System gwarantuje umiejętność samodzielnego czytania i pisania, czyli dostęp do informacji pisanej. Pozwala opanować zasady ortografii, interpunkcji, gramatyki języka ojczystego i języków obcych. Udostępnia różne źródła informacji: tekstowe, matematyczne, fizyczne, chemiczne, informatyczne, muzyczne, graficzne. Zapobiega wtórnemu analfabetyzmowi. Stwarza równe szanse edukacyjne, zawodowe. Pozwala uczestniczyć w życiu społecznym, naukowym, technicznym, kulturalnym (Czerwińska 2015).

Efektywność posługiwania się systemem Braille'a (pisanie i czytanie ze zrozumieniem), zakres jego wykorzystywania, jako narzędzia pozyskiwania i przetwarzania informacji zależne są od uwzględniania go w procesie edukacji i rehabilitacji, prawidłowości nauczania pisma.

Niestety obserwuje się wyraźny spadek zainteresowania nauczaniem i wykorzystywaniem systemu Braille'a we wszystkich grupach wiekowych, powodowany przekonaniem o czasochłonności procesu nabywania umiejętności posługiwania się pismem punktowym, wolniejszym tempem czytania, koniecznością opanowania skomplikowanej notacji specjalistycznej, brakiem kompetencji nauczycieli do nauczania alfabetu (w szczególności w szkołach ogólnodostępnych), preferencją korzystania z technik słuchowych i technologii opartych na syntezie mowy w dostępie do druku, postrzeganych jako szybszy sposób uzyskiwania informacji (Paplińska 2015, 2016a, 2016b).

Tyflografika – udostępnianie informacji graficznej

Rysunek jest powszechnie używanym sposobem przekazywania informacji w świecie zdominowanym przez okularcentryzm. Graphical literacy oznacza umiejętność czytania, rozumienia i prezentowania informacji graficznych (Śmiechowska-Petrovskij 2016a).

Udostępnianie informacji graficznej osobom niepełnosprawnym wzrokowo odbywa się za pomocą tyflografiki, zapoczątkowanej w XIX wieku przez Martina Kunza, którą Marek Jakubowski definiuje współcześnie jako: „graficzne odwzorowanie i przedstawienie rzeczywistości, przy zastosowaniu skali, proporcji i generalizacji, dostępne dotykowo i wzrokowo dla osób niewidomych i o ograniczonej percepcji wzrokowej" (Jakubowski 2009, s. 38). Warunkiem poprawnej (czytelnej dla niewidomego) tyflografiki jest adaptacja, czyli proces przeredagowania prezentacji płaskiej do postaci wy-

pukłej, w którym ważne znaczenie ma zmiana konwencji, skali, poziomu generalizacji (Więckowska red. 2011).

Tyflografice przypisuje się cele edukacyjne i rehabilitacyjne. Informuje bowiem o pojęciach przestrzennych (pojęcia geometryczne i z zakresu orientacji), o kształtach przedmiotów (widok, rzut, rzuty, przekrój), o relacjach przestrzennych między przedmiotami (plan, mapa). Odgrywa istotną rolę w przekazywaniu informacji o obiektach i zjawiskach niemożliwych do bezpośredniego poznania dotykowego (zbyt małe, zbyt delikatne, za duże, niebezpieczne lub poruszające się) (Więckowska red. 2011; Czerwińska 2017c).

Podstawowym warunkiem użyteczności tyflografiki jest edukacja graficzna, zmierzająca do nauczenia „języka" grafiki, czyli prawidłowego odczytywania i rozumienia konwencji reprezentacji wypukłej. Niestety nauczanie tyflografiki nie jest powszechne w polskich szkołach dla niewidomych i w ogólnodostępnych (Paplińska 2017). Nie ma też powszechności nauczania korzystania z tyflografiki dorosłych osób z niepełnosprawnością wzroku w ramach oddziaływań rehabilitacyjnych.

Brak edukacji graficznej sprawia, że osoby niepełnosprawne wzrokowo nie potrafią czytać, a tym samym efektywnie wykorzystywać informacji zawartych w bardziej zaawansowanych rysunkach wypukłych, takich jak: mapy i plany, wykresy itp. A przecież niepełnosprawny wzrokowo członek społeczeństwa informacyjnego musi mieć świadomość roli społecznej, komunikacyjnej, informacyjnej rysunku i jego merytorycznych treści oraz biegłą umiejętność posługiwania się wypukłą informacją graficzną.

Audiodeskrypcja – intersemiotyczny przekład informacji wizualnej

Audiodeskrypcja (AD) – system opisu słownego przekazów wizualnych – jest narracją, przekładem audiowizualnym, intersemiotycznym, wewnątrzjęzykowym, zapoczątkowanym w USA i Europie w II połowie XX wieku (Jankowska 2009; Szarkowska 2009; Chmiel, Mazur 2014; Trzeciakiewicz red. b.d.).

W Polsce pionierami audiodeskrypcji byli Andrzej Woch (twórca tzw. tyflofilmów) i Tomasz Strzemiński (inicjator pierwszego kinowego pokazu filmu z audiodeskrypcją – 2006 r.). W 2010 roku ukazały się „Standardy tworzenia audiodeskrypcji do produkcji audiowizualnych", opracowane przez Fundację Audiodeskrypcja (Szymańska, Strzymiński 2010). W 2011 roku przyjęta została nowelizacja Ustawy o radiofonii i telewizji, zobowiązująca nadawców telewizyjnych do wprowadzenia udogodnień (m.in. audiodeskrypcji) dla osób z niepełnosprawnością (Ustawa 2011; Chmiel, Mazur 2014).

We wzmiankowanej Ustawie audiodeskrypcja definiowana jest jako: „werbalny, dźwiękowy opis obrazu i treści wizualnych zawartych w audycji audiowizualnej prze-

znaczony dla osób niepełnosprawnych z powodu dysfunkcji narządu wzroku, umieszczony w audycji lub rozpowszechniany równocześnie z audycją" (Ustawa 2011).

O szerokim zastosowaniu audiodeskrypcji świadczy jej typologia, wymieniająca: audiodeskrypcję w sztukach wizualnych – wykorzystywaną w muzeach i galeriach sztuki; audiodeskrypcję na potrzeby ekranu – film, programy telewizyjne; audiodeskrypcję w przedstawieniach na żywo – spektakle teatralne, operowe, koncerty, przedstawienia taneczne; audiodeskrypcję widowisk sportowych; audiodeskrypcję ilustracji w prasie elektronicznej; audiodeskrypcję w materiałach edukacyjnych (Chmiel, Mazur 2014; Czerwińska, Grzelecka 2017).

Przygotowanie audiodeskrypcji regulują zasady – standardy, których ogólny zarys zawiera Ustawa o Radiofonii i Telewizji, a omawiają szczegółowo podręczniki (Ustawa 2011; Żórawska i in. 2012; Trzeciakiewicz red. b.d.). Wzmiankowane zasady sprowadzają się do zalecenia zwięzłości (kondensacji), obiektywizmu i neutralności.

Poprawnie przygotowana audiodeskrypcja ma istotne znaczenie dla inkluzyjnej partycypacji osób niepełnosprawnych wzrokowo w społeczeństwie informacyjnym, ponieważ: umożliwia dostęp do wizualnych i audiowizualnych źródeł informacji, udostępnia edukacyjne produkty audiowizualne (multimedia), dostarcza opis przedmiotów i zjawisk niemożliwych do poznania dotykowego, pomaga w przyswajaniu specjalistycznej terminologii związanej z różnymi dziedzinami nauki, stymuluje rozwój sfery orientacyjno-poznawczej, umożliwia samodzielne, aktywne i kompetentne włączanie się w życie społeczno-kulturalne (Czerwińska, Grzelecka 2017).

Technologie informacyjno-komunikacyjne i wspomagające – warunkiem dostępu do informacji

Technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) powszechnie rozumiane są jako technologie oparte na komputerach, sprzężone z dostępem do zasobów internetowych. W przypadku osób z niepełnosprawnością wzroku TIK nie zawsze są dostępne (Wiazowski 2015). Korzystanie z nich warunkowane jest w przeważającej mierze technologiami wspomagającymi/asystującymi, definiowanymi jako: „jakiekolwiek urządzenia bądź wyposażenie pozyskane poprzez zakup czy modyfikację wytworu już istniejącego, które jest wykorzystywane w celu utrzymania, podniesienia lub poprawienia funkcjonalnych sprawności osób z niepełnosprawnościami" (za: Fedorowicz 2010, s. 98).

Proces wsparcia przez technologie wspomagające obejmuje diagnozę, dobór, szkolenie i pomoc techniczną (Wiazowski 2015).

Technologie wspomagające obejmują rozwiązania od prostych nietechnologicznych adaptacji przez systemy informacyjno-komunikacyjne po specjalistyczne nośniki elektroniczne.

Technologiom wspomagającym przypisuje się wiele funkcji. Za szczególnie istotne w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością wzroku w kontekście ich inkluzywnego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym uznać należy funkcje: organizacja informacji, zapisywanie i notowanie, edycja i poprawa tekstu w zapisie elektronicznym, liczenie i rachowanie, korzystanie z zasobów encyklopedycznych i innych zbiorów i publikacji, korzystanie z instrukcji i symulacji, modyfikacja istniejących materiałów (za: Wiazowski 2015).

Współczesne stanowisko komputerowe dla osoby niepełnosprawnej wzrokowo to obok komputera (PC): oprogramowanie screen reader, syntezator mowy, monitor brajlowski (linijka brajlowska), skaner, notatnik brajlowski, elektroniczne maszyny brajlowskie, drukarka brajlowska, programy OCR i OBR, urządzenia do produkcji grafiki wypukłej i dźwiękowej, urządzenia lektorskie, interaktywny tablet z modułami dźwiękowymi, udźwiękowiony kalkulator, dyktafon cyfrowy, notebook, interaktywna platforma PlatMat (Czerwińska 2015; Dycht 2016; Śmiechowska-Petrovskij 2016b).

Elementami diagnozy potrzeb technologicznych i właściwego doboru rozwiązań muszą być: użytkownik (jego funkcjonowanie wzrokowe, procesy poznawcze, sposób uczenia się, potrzeby, osobowość), środowisko jego funkcjonowania (system szkolnictwa, rodzaj i środowisko pracy, specyfika przestrzeni fizycznej) i rodzaj zadania wykonywanego za pomocą technologii wspomagających (wyszukiwanie, zapis i odczyt informacji tekstowej, numerycznej, graficznej, przygotowywanie materiałów alternatywnych, obsługa internetu i multimediów itd.) (Wiazowski 2015).

W Polsce nie ma powszechności przeprowadzania wzmiankowanej diagnozy osób z niepełnosprawnością wzroku (zarówno dzieci i młodzieży, jak i dorosłych), czym nie przestrzega się zapisów Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych (zwłaszcza art. 24). Nieprzestrzegane są również wytyczne WCAG 2.0. dotyczące dostępności stron internetowych (Marcinkowski, Marcinkowski 2012).

Obserwuje się dążenie do wyrównywania szans osób niepełnosprawnych, przeciwdziałanie między innymi internetowej dyskryminacji, a jednocześnie ograniczanie im dostępu do elektronicznych zasobów i stron internetowych, zbudowanych w sposób atrakcyjny wizualnie, niedostępnych dla osób z dysfunkcją wzroku. „Paradoksem komunikacyjno-informacyjnym" jest to, że współczesne cyfrowe pokolenie (także osób niewidzących) ma problem z wykorzystaniem rozwiązań technologicznych do celów edukacji czy pracy. Dominują funkcje rozrywkowe i komunikacyjne. Przyczyną są zaniedbania edukacyjne (np. brak kompetencji nauczycieli w zakresie wykorzystywania TIK i technologii wspomagających edukację osób z niepełnosprawnością wzroku),

wysoce niedostateczne wyposażenie placówek edukacyjnych w TIK, technologie wspomagające i materiały edukacyjne w formatach alternatywnych (Paplińska 2015, 2017; Śmiechowska-Petrovskij 2016a, 2016c).

Nie należy rozpatrywać wyboru narzędzia komunikacyjnego na zasadzie wyłączności: system Braille'a lub techniki słuchowe. Pismo punktowe, techniki komputerowe i nowe media informacyjno-komunikacyjne wraz z technologiami wspomagającymi muszą stanowić integralny element kształcenia i rehabilitacji osób niepełnosprawnych wzrokowo. Osoby te powinny zostać objęte zarówno alfabetyzacją komputerową (computer literacy), jak i technologiczną (technology literacy) przez cały okres procesu edukacyjno-rehabilitacyjnego.

E-kompetencje osób z niepełnosprawnością wzroku – warunkiem inkluzji w społeczeństwie informacyjnym

Obserwacja uczestnicząca, wynikająca z wieloletniej pracy na rzecz osób z niepełnosprawnością wzroku, potwierdza wyniki zagranicznych i polskich badań nad wykorzystywaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych i wspomagających.

Osoby starsze z niepełnosprawnością wzroku częściej wskazują na to, że umiejętności cyfrowe zdobywają na kursach, treningach, szkoleniach itp., podczas gdy grupa młodsza wskazuje, iż umiejętności te najczęściej zdobywa sama (van Puffelen 2009).

Badania wskazują także, że studenci z niepełnosprawnością wzroku nie posiadają zasobu kompetencji cyfrowych, warunkującego efektywne funkcjonowanie w środowisku akademickim (Sealea i in. 2015).

Ujawniono również różnicę pomiędzy samooceną kompetencji cyfrowych osób z niepełnosprawnością wzroku a ich rzeczywistym poziomem. Osoby młodsze wykorzystują e-maila, czat, internetowe formularze, poszukują informacji, głównie w celach społecznych (nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów) oraz w celach edukacyjnych. Z kolei osoby starsze głównie użytkują e-maila oraz poszukują informacji w celach społecznych (nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów) oraz w celu uczestniczenia w działaniach organizacji/instytucji (van der Geest i in. 2014).

Powyższe ustalenia potwierdzają ogólnopolskie badania na grupie 50. dorosłych osób z niepełnosprawnością wzroku (średnia wieku 43,3 roku, średni czas trwania niepełnosprawności 29,6 roku), przeprowadzone w 2018 roku w ramach realizowanego przez Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy projektu mającego na celu opracowanie narzędzia służącego ocenie kompetencji cyfrowych (e-kompetencji) niezbędnych przy osiągnięciu samodzielności oraz wykonywaniu pracy zawodowej przez osoby z niepełnosprawnością wzroku (Hildt-Ciupińska i in. 2018).

Wywiady pogłębione wskazały na stosunkowo wysoką samoocenę e-kompetencji osób z niepełnosprawnością wzroku. Poziom umiejętności obsługi komputera, smartfona, screenredera, przeglądarek internetowych osoby te oceniły na średniozaawansowany. Stosunkowo najrzadziej wykorzystywany i najsłabiej poznany jest tablet, monitor brajlowski oraz powiększalnik. Respondenci pracujący (48% badanych) wskazali, że w pracy zawodowej korzystają z takich urządzeń, jak: monitoring, lupa, telefon, drukarka, komputer, skaner, telefon, lupy optyczne, folie optyczne, smartfon, dyktafon, autolektor, programy dźwiękowe, klawiatury z powiększoną czcionką, duży monitor, linijka brajlowska. Badani (14%) wskazali, że ich praca wymaga specyficznych umiejętności związanych z obsługą niestandardowych programów komputerowych (np. „Magic", „Jaws", „Fine Reader", programy muzyczne, program do dokonywania rezerwacji, wewnętrzne programy przedsiębiorstwa). Nabywanie e-kompetencji odbywa się przede wszystkim poprzez samodzielną naukę, wsparcie rodziny i znajomych, rzadziej podczas szkoleń i kursów. Osoby z niepełnosprawnością wzroku mają świadomość znaczenia kompetencji cyfrowych we współczesnym świecie: umożliwiają one prowadzenie samodzielnego życia, ułatwiają podejmowanie aktywności zawodowej, edukacji, wspomagają samodzielne poruszanie się w przestrzeni, ułatwiają dostęp do informacji. Badani wykazują umiejętność bezwzrokowej obsługi klawiatury, edytowania i formatowania tekstów, porządkowania plików, założenia i obsługi poczty elektronicznej, wyszukiwania informacji w internecie. Wykorzystują e-kompetencje w wielu obszarach życia: komunikacja (połączenia głosowe, pisemne), planowanie podróży, sprawdzanie opinii i recenzji na temat produktu, poszukiwanie informacji na temat zdrowia i dbałości o nie. Niestety obszar aktywności zawodowej i edukacji jest znacznie mniej łączony z wykorzystaniem e-kompetencji (Hildt-Ciupińska i in. 2018).

Wzmiankowany projekt może się okazać znaczący dla information literacy osób niepełnosprawnych wzrokowo w Polsce. Na podstawie przeprowadzonych wywiadów wybrano bowiem 12 e-kompetencji niezbędnych do samodzielności, aktywizacji zawodowej oraz społecznej osób z niepełnosprawnością wzroku i przyporządkowano im wskaźniki umożliwiające ich ocenę. Do kompetencji tych zaliczono obsługę: komputera, programu MS Office, poczty elektronicznej, przeglądarek internetowych, drukarki, urządzeń nawigacyjnych, komunikatorów, aplikacji, urządzeń powiększających tekst, monitora brajlowskiego, smartfona, tabletu (Hildt-Ciupińska i in. 2018).

Następnie na podstawie wybranych wskaźników zostanie opracowane narzędzie do oceny e-kompetencji osób z niepełnosprawnością wzroku w postaci aplikacji opartej na zasadach WCAG 2.0. Będzie ono wykorzystywane przez: osoby niepełnosprawne wzrokowo – do określania poziomu własnych kompetencji, oceny postępów w ich zdobywaniu, określania obszarów edukacji; organizacje działające na rzecz osób z niepełnosprawnością wzroku – w celu określenia poziomu posiadanych przez podopiecznych

kompetencji i zaplanowania odpowiedniego działania rehabilitacyjnego w tym zakresie; pracodawców – w celu dopasowania stanowiska, rodzaju pracy i obowiązków do kompetencji pracownika z niepełnosprawnością wzroku (Hildt-Ciupińska i in. 2018).

Podsumowanie

Społeczeństwo informacyjne zapewnia powszechny dostęp i umiejętność korzystania z technologii teleinformatycznych w sferze edukacyjnej, zawodowej, społecznej, kulturowej, ochrony zdrowia, wypełniania wolnego czasu (Szymanek red. 2014).

Umiejętność posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi wymaga tak zwanych kompetencji cyfrowych/e-kompetencji.

Dzięki dostępowi do komputera oraz internetu osoby niepełnosprawne wzrokowo mogą wykonywać codzienne czynności, nawiązywać i utrzymywać relacje społeczne, nabywać nowe umiejętności i rozwijać już posiadane, realizować proces edukacji, podjąć aktywność zawodową, uczestniczyć w kulturze.

Podjęte rozważania inspirują do wyprowadzenia postulatów teoretycznych i praktycznych, szczególnie ważnych wobec niskiego poziomu realizacji przez Polskę zapisów Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych (Zadrożny red. 2015).

Od nauczycieli i rehabilitantów osób z niepełnosprawnością wzroku wymagać należy dobrego przygotowania tyflodydaktycznego, obejmującego znajomość systemu Braille'a i metodyki jego nauczania, wykorzystywania w procesie edukacji i rehabilitacji materiałów brajlowskich, tyflograficznych i audiodeskrypcji, posługiwania się brajlowskimi oraz audialnymi technologiami wspomagającymi. Zalecane jest rozwijanie u osób z niepełnosprawnością wzroku w procesie ich edukacji i rehabilitacji kompetencji integrowania dotykowych i słuchowych sposobów pozyskiwania, przetwarzania i wytwarzania informacji, co wymaga opracowania oraz wdrożenia stosownych instrukcji metodycznych. Oddziaływania tyflodydaktyczne i rehabilitacyjne (w ramach rehabilitacji podstawowej) powinny objąć naukę skrótów brajlowskich, jak również posługiwania się (odczytywania) rysunkami wypukłymi i barwnymi mapami dotykowymi.

Powinny być wprowadzone i przestrzegane jednolite zasady redagowania i adaptowania grafiki do możliwości odczytu przez osoby niepełnosprawne wzrokowo.

Oczekiwane jest wdrożenie dogodnego finansowo systemu dystrybucji narzędzi technologii wspomagających (zwłaszcza brajlowskich), zapewniającego powszechny do nich dostęp osobom prywatnym i instytucjom (np. placówkom edukacyjnym i bibliotekom). Wskazane jest upowszechnienie procedur diagnozowania potrzeb i kompetencji informacyjnych osób z niepełnosprawnością wzroku jako podstawy ich information literacy.

Pismo dla osób niewidomych, tyflografika, audiodeskrypcja i technologie wspomagające pozostają ciągle fascynującym przedmiotem badań mono- i interdyscyplinarnych. Istotne jest przeprowadzenie ogólnopolskich badań nad kulturą czytelniczą i informacyjną różnych grup wiekowych osób z niepełnosprawnością wzroku.

Rozwój tyflografiki i audiodeskrypcji skłania do dociekań o charakterze translatoryjnym nad adaptacją i przekładem intersemiotycznym wizualnych przekazów kultury.

Interesującym obszarem badawczym są również technologie wspomagające. Oczekiwane są tu dalsze prace projektowe nad urządzeniami i systemami wspomagającymi. Wskazana jest ewaluacja ich użyteczności i efektywności. Interdyscyplinarnym badaniom należy poddać proces nabywania umiejętności posługiwania się technologiami wspomagającymi (np. umiejscowienie treści dotyczących wspomagających technologii informacyjno-komunikacyjnych w programach nauczania i rehabilitacji, dostęp do sprzętu i oprogramowania) oraz wykorzystywanie technologii wspomagających w obrębie edukacji, pracy zawodowej i w życiu codziennym.

W świetle powyższych rozważań należy stwierdzić, że system Braille'a, tyflografika, audiodeskrypcja, technologie wspomagające i umiejętności posługiwania się nimi są integralnym warunkiem pełnoprawnego uczestniczenia osób niepełnosprawnych wzrokowo w społeczeństwie informacyjnym i obywatelskim. Niezbędne jest propagowanie tych rozwiązań w szerszym kontekście polityki społecznej i edukacyjnej, zgodnie z koncepcją inkluzji społecznej i edukacji inkluzywnej. Takie podejście zapewni osobom z niepełnosprawnością wzroku pełnoprawne członkostwo w społeczeństwie informacyjnym, dając im szansę na zajęcie miejsca w klasie dygitariatu.

Bibliografia

Chmiel A., Mazur I. (2014), *Audiodeskrypcja*, Wydaw. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.

Czerwińska M. (1999), *Pismo i książka w systemie L. Braille'a w Polsce. Historia i funkcje rewalidacyjne*, Wydaw. SBP, Warszawa.

Czerwińska M. (2003), *Alfabet Braille'a*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1: *a-f*, T. Pilch (red.), Wydaw. Akademickie „Żak", Warszawa, s. 80-87.

Czerwińska M. (2015), *System Braille'a – rewolucja medialna czy inkluzja społeczna osób z niepełnosprawnością wzroku?* „Przegląd Biblioteczny", nr 3, s. 365-381.

Czerwińska M. (2017a), *Information culture of person with visual disabilities in typhlology and information science reflections*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej", nr 18, s. 29-52.

Czerwińska M. (2017b), *Od biblioteki brajlowskiej do cyfrowej, czyli o materiałach alternatywnych i technologiach wspomagających dla użytkowników z niepełnosprawnością wzroku. W kręgu rozważań bibliologiczno-tyflologicznych*, „Roczniki Biblioteczne", R. 61, s. 207-225.

Czerwińska M. (2017c), *Tyflografika – szansa na nowe oblicze książki niewidomego i obecność jej użytkowników w świecie informacji? W kręgu rozważań bibliologiczno-tyflologicznych*, „Przegląd Biblioteczny", nr 2, s. 169-184.

Czerwińska M., Grzelecka E. (2017), *Tyflografika i audiodeskrypcja – szansą na inkluzję społeczną osób z niepełnosprawnością wzroku?*, w: *Pedagogika specjalna – nowe obszary teorii i praktyki*, T. Żółkowska, I. Ramik-Mażewska (red.), Wydaw. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin, s. 69-82.

Dycht M. (2016), *Rehabilitacja i edukacja osób z dysfunkcją wzroku w dobie rozwoju nauk i nowych technologii*, „Forum Pedagogiczne", nr 1, s. 115-130.

Fedorowicz M. (2010), *Człowiek niepełnosprawny w bibliotece publicznej*, Wydaw. Naukowe UMK, Toruń.

Hildt-Ciupińska K., Bugajska J., Pawłowska-Cyprysiak K. (2018), *Sprawozdanie etapowe. Przeprowadzenie wywiadów z niepełnosprawnością narządu wzroku. Wybór kluczowych kompetencji cyfrowych (e-kompetencji) z punktu widzenia samodzielności oraz aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. Określenie wskaźników oceniających poziom wybranych kompetencji*, Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa (mps, arch. aut.).

Jakubowski M. (2009), *Tyflografika – historia i współczesność, metody i technologie*, „Tyfloświat", nr 1 (3), s. 36-40, http://www.firr.org.pl/uploads/PUB/Tyfloswiat-01_2009.pdf [dostęp: 30.12.2018].

Jankowska A. (2009), *Audiodeskrypcja – wzniosły cel w tłumaczeniu*, „Między Oryginałem a Przekładem", t. 14, s. 225-246.

Kisilowska M. (2016), *Kultura informacji*, Wydaw. SBP, Warszawa.

Marcinkowski A., Marcinkowski P. (2012), *WCAG 2.0. Podręcznik dobrych praktyk*, http://widzialni.org/wcag-20-podrecznik-dobrych-praktyk,m,mg,5,51 [dostęp: 30.12.2018].

Paplińska M. (2015), *Młode pokolenie osób z niepełnosprawnością wzroku w paradoksie informacyjno-komunikacyjnym*, w: *Tyflopedagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej*, K. Czerwińska, M. Paplińska, M. Walkiewicz-Krutak (red.), Wydaw. APS, Warszawa, s. 136-155.

Paplińska M. (2016a), *Pismo Braille'a wobec wyzwań współczesnej komunikacji niewidomych – komunikat z badań*, w: *Pismo Braille'a – z tradycją w nowoczesność*, M. Paplińska (red.), Fundacja Polskich Niewidomych i Słabowidzących „Trakt", Warszawa, s. 89-100.

Paplińska M. (2016b), *Znaczenie czytania dotykowego i jego charakterystyka a bariery mentalne osób niewidomych i ociemniałych wobec pisma Braille'a*, w: *Pismo Braille'a – z tradycją w nowoczesność*, M. Paplińska (red.), Fundacja Polskich Niewidomych i Słabowidzących „Trakt", Warszawa, s. 11-32.

Paplińska M. (2017), *Technologiczne wsparcie uczniów niewidomych i słabowidzących w opiniach nauczycieli*, w: *Tyflopedagogika wobec współczesnych potrzeb wspomagania rozwoju, rehabilitacji i aktywizacji społecznej*, M. Paplińska, M. Walkiewicz-Krutak (red.), Wydaw. APS, Warszawa, s. 114-132.

Sealea J., Georgeson J., Mamas C., Swain J. (2015), *Not the right kind of "digital capital"? An examination of the complex relationship between disabled students, their technologies and higher education institutions*, „Computers & Education", Vol. 82, pp. 118-128.

Szarkowska A. (2009), *Przekład audiowizualny w Polsce – perspektywy i wyzwania*, „Przekładaniec", nr 1 (20), s. 8-25.

Szymanek V. (red.) (2014), *Społeczeństwo informacyjne w liczbach 2014*, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Warszawa.

Szymańska B., Strzymiński T. (2010), *Audiodeskrypcja. Obraz słowem malowany. Standardy tworzenia audiodeskrypcji do produkcji audiowizualnych*, Fundacja Audiodeskrypcja, Białystok.

Śmiechowska-Petrovskij E. (2016a), *Integrowanie technologii i technik brajlowskich w edukacji uczniów z niepełnosprawnością wzroku*, w: *Pismo Braille'a – z tradycją w nowoczesność*,

M. Paplińska (red.), Fundacja Polskich Niewidomych i Słabowidzących „Trakt", Warszawa, s. 101-125.
Śmiechowska-Petrovskij E. (2016b), *Nurty badawcze we współczesnych zagranicznych studiach poświęconych problematyce niepełnosprawności wzrokowej*, „Forum Pedagogiczne", nr 1, s. 131-148.
Tadeusiewicz R. (2002), *Społeczność Internetu*, Akademicka Oficyna Wydawnicza „Exit", Warszawa.
Trzeciakiewicz M. (red.) (b.d.), *Audiodeskrypcja w teorii i praktyce, czyli jak mówić o tym, czego nie można zobaczyć*, http://www.culturamentis.org/ aktualnosci/pwp-do-przodu-podreczniki-do-pracy-z-os-niewidomymi/ [dostęp: 29.12.2018].
Ustawa z dnia 25 marca 2011 roku o zmianie ustawy o radiofonii i telewizji oraz niektórych innych ustaw, http://www.isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20110850459 [dostęp: 29.12.2018].
Van der Geest F., van der Meij H., van Puffelen C. (2014), *Self-assessed and actual Internet skills of people with visual impairments*, „Universal Access in the Information Society", Vol. 13, Issue 2, pp. 161-174.
Van Puffelen C. (2009), *ICT-related skills and needs of blind and visually impaired people*, „ACM SIGACCESS Accessibility and Computing", Issue 93, pp. 44-48.
Wiazowski J. (2015), *Proces efektywnego doboru technologii wspierających edukację osób niewidomych i słabowidzących*, w: *Tyflopedagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej*, K. Czerwińska, M. Paplińska, M. Walkiewicz-Krutak (red.), Wydaw. APS, Warszawa, s. 156-178.
Więckowska E. (2009), *Zasady redagowania tyflografiki*, „Tyfloświat", nr 3 (5), s. 7-13, http://www.firr.org.pl/uploads/PUB/Tyfloswiat-03_2009.pdf [dostęp: 28.12.2018].
Więckowska E. (red.) (2011), *Instrukcja tworzenia i adaptowania ilustracji i materiałów tyflograficznych dla uczniów niewidomych*. Opracowana na zlecenie Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, przez zespół tyflopedagogów ze Specjalnych Ośrodków Szkolno-Wychowawczych w Polsce w składzie: Marek Jakubowski (Owińska), Krystyna Kauba (Laski), Leszek Ogórek, Jolanta Ogórek (Kraków), Iwona Pawłowska (Warszawa), Alina Talukder (Owińska), s. Elżbieta Więckowska (Laski), Bydgoszcz, Laski, Kraków, Owińska (mps, Bibl. Tyfl., Laski).
Zadrożny J. (red.) (2015), *Społeczny Raport Alternatywny z realizacji Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, Fundacja KSK, Warszawa.
Żórawska A., Więckowski R., Künstler I., Butkiewicz U. (2012), *Audiodeskrypcja – zasady tworzenia*, Warszawa, http://dzieciom.pl/wp-content/uploads/2012/09/Audiodeskrypcja-zasady-tworzenia.pdf [dostęp: 28.12.2018].

OD SYSTEMU BRAILLE'A DO TECHNOLOGII WSPOMAGAJĄCYCH – ROZWAŻANIA NAD INFORMATION LITERACY OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ WZROKU

STRESZCZENIE: Do ważnych interdyscyplinarnych zjawisk społeczeństwa informacyjnego należą: kultura informacji i kształtujące ją kompetencje informacyjne – information literacy oraz środowisko informacyjne. Społeczeństwo informacyjne cechuje się właściwą sobie stratyfikacją społeczną, w której ulokowanie warunkowane jest kompetencjami informacyjnymi człowieka, a te wyznaczane są poziomem edukacji informacyjnej. Przedmiotem zainteresowania współczesnej tyflopedagogiki jest przygotowanie osób z niepełnosprawnością wzroku do inkluzywnego funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy.

Rozważaniami objęto podstawowe uwarunkowania pełnoprawnej obecności osób z niepełnosprawnością wzroku w świecie informacji, czyli materiały alternatywne (system Braille'a, tyflografika i audiodeskrypcja), wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych i wspomagających. Refleksje odniesiono do sytuacji edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych wzrokowo w Polsce, wyprowadzając tyflopedagogiczne wnioski i postulaty teoretyczno-praktyczne.
SŁOWA KLUCZOWE: information literacy, niewidomy, materiały alternatywne, technologie informacyjno-komunikacyjne, technologie wspomagające.

FROM THE BRAILLE SYSTEM TO ASSISTIVE TECHNOLOGIES – REFLECTIONS ON INFORMATION LITERACY OF PERSONS WITH VISUAL DISABILITIES

SUMMARY: The key interdisciplinary phenomena of the information society include information culture and information literacy that form it, as well as the information environment. The information society is characterized by its specific social stratification; one's location in it is conditioned by information competence, while this in turn is determined by the level of information education. The subject of interest of contemporary typhlopedagogy is the preparation of people with visual disabilities for inclusive functioning in a knowledge-based society. These considerations have covered the basic conditions for the full-fledged presence of people with visual disabilities in the information world, i.e. the use of alternative materials (the Braille system, typhlographics and audio description), the use of information and communication technologies as well as assistive technologies. The reflections referred to the situation of education and the rehabilitation of visually impaired persons in Poland deriving typhlopedagogical attitudes and theoretical and practical postulates.
KEYWORDS: information literacy, blind, alternative materials, information and communication technologies, assistive technologies.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.28

Lidia Wawryk*

UZ@LEŻNIENIA W DYSKURSIE BEHAWIORALNYM

Uzależnienia behawioralne. Zamiast wprowadzenia...

Wzrost cywilizacyjny zwiększył nie tylko dostępność do różnych materialnych i technologicznych dóbr, lecz także gotowość ludzi do korzystania z nich w nadmiarze (Grzegorzewska i Cierpiałkowska 2018, s. 17). Wzrosło też tempo życia i konsumpcyjne podejście, czemu towarzyszy stres i negatywne emocje. Sprzyja to rozwojowi uzależnień poprzez poszukiwanie natychmiastowej gratyfikacji, szybkiej przyjemności, a także trudności w kontrolowaniu własnych impulsów (Ogińska-Bulik 2010, s. 7). Analiza literatury z zakresu uzależnień behawioralnych (por. Guerreschi 2005; Jędrzejko i in. 2015; Rowicka 2015; Habrat 2016; Grzegorzewska i Cierpiałkowska 2018) wskazuje na złożone przyczyny – biologiczne (genetyczne/neurologiczne), psychologiczne (indywidualne) oraz społeczne (makro- i mikrospołeczne) powodujące tak zwane nowe uzależnienia.

Termin „uzależnienie behawioralne" jest aktualnie najbardziej odpowiedni do określenia czynności nałogowych, powtarzanych mimo ich wyraźnej szkodliwości dla codziennego funkcjonowania w różnych sferach życia oraz charakteryzujących się silnym pragnieniem lub wewnętrznym przymusem ich podejmowania (tzw. głód) z coraz większą częstotliwością (zwiększanie tolerancji), a także z narastającymi trudnościami w kontrolowaniu zachowań z nimi związanych (Grzegorzewska i Cierpiałkowska 2018, s. 23). Wokół definiowania tego terminu narosło wiele kontrowersji, ponieważ sam termin „uzależnienie behawioralne" oficjalnie nie funkcjonuje w żadnej klasyfikacji chorób i zaburzeń, czyli ani w ICD 10[1], ani w DSM-IV[2]. Natomiast w klasyfikacji DSM-V pojawiła się nowa grupa zaburzeń, do których zaliczono tylko uprawianie hazardu. W samej klasyfikacji DSM-V termin uzależnienie został zastąpiony terminami „zaburzenie" czy „nałóg", dlatego należałoby rozważyć także zmianę terminologii

* **Lidia Wawryk**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Specjalnej i Profilaktyki, Pracownia Profilaktyki Społecznej; e-mail: lwawryk@uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/ 0000-0002-8837-4052.

[1] Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób, Urazów i Przyczyn Zgonów, ang. The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems.

[2] Klasyfikacja Zaburzeń Psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, ang. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

w obszarze tak zwanych uzależnień behawioralnych (np. na nałogi czy zaburzenia behawioralne) (za: Rowicka 2015, s. 6-7).

Analizując polskie opracowania dotyczące uzależnień behawioralnych (Woronowicz 2003; Cierpiałkowska 2006; Woronowicz 2009; Korczak 2010; Jędrzejko i Sarzała, 2010; Ogińska-Bulik 2010; Jędrzejko i in. 2015; Rowicka 2015; Habrat 2016; Grzegorzewska i Cierpiałkowska 2018), można zauważyć, że są to zjawiska ciągle eksplorowane w zakresie ich diagnozowania, określania ich istoty, przejawów, faz i mechanizmów, poszukiwania sposobów skutecznej profilaktyki i pomocy osobom uzależnionym. Do uzależnień behawioralnych zalicza się: uzależnienie od internetu, uzależnienie od gier komputerowych, uzależnienie od telefonu komórkowego, uzależnienie od portali społecznościowych, zakupoholizm, pracoholizm, patologiczny hazard, seksoholizm, ortoreksję, tanoreksję, bigoreksję, zaburzenia odżywiania (anoreksję, bulimię, kompulsywne objadanie się, alkoreksję, zespół jedzenia nocnego, wilczy apetyt na słodycze), uzależnienia wizualizacyjne (operacje plastyczne, upiększanie ciała za pomocą medycyny estetycznej, tatuowanie, piercing), pierwotne patologiczne zbieractwo, telemanię, uzależnienie od ludzi, uzależnienie od ćwiczeń fizycznych itd. Uzależnienia behawioralne dotyczą wszystkich grup wiekowych, niektóre z nich rozwijają się w okresie dorastania, ale ich „pełnoobjawowy obraz" można zauważyć u osób dorosłych.

W niniejszym opracowaniu koncentruję się na opisaniu ogólnych informacji dotyczących uzależnień behawioralnych, a przede wszystkim skupiam się na uzależnieniu od internetu i gier komputerowych: omówieniu ich istoty, kryteriów diagnostycznych, mechanizmów uzależnienia i podstaw terapii. Zasoby teoretyczne artykułu uzupełnione zostaną analizą indywidualnego przypadku mężczyzny „młodego dorosłego" uzależnionego od internetu i gier komputerowych.

Charakterystyka uz@leżnień młodych dorosłych

Szczególnym okresem rozwojowym narażonym na wszelkie uzależnienia jest kategoria osób „młodych dorosłych" (18-35 r.ż.). Okres ten ogólnie charakteryzuje zakończenie edukacji, rozpoczynanie pracy zawodowej, rozwój zainteresowań, założenie własnej rodziny, czas stabilizacji własnej tożsamości, osiągnięcia zdolności do intymnych relacji z bliską osobą (nawiązywanie głębszych relacji) i poszukiwanie sensu życia (por. Gurba 2011; Erikson 2004). Okres ten narażony jest też na czynniki ryzyka, jakie mogą się w nim pojawić: niepokój o przyszłość, presję na usamodzielnienie się, brak perspektyw, nadopiekuńczość rodziców, skłonność do zachowań ryzykownych, akceptację dewiacji i słabą samokontrolę (za: Grzegorzewska i Cierpiałkowska 2018, s. 108).

Jednym z uzależnień behawioralnych rozwijających się u młodych ludzi jest uzależnienie od internetu i gier komputerowych. Problem ten eksplorowany jest w ba-

daniach naukowych od kilkunastu lat (por. Kaliszewska 2005, 2007; Izdebska 2008; Young i Kausing 2009; Bednarek i Andrzejewska 2009; Majchrzak i Ogińska-Bulik 2010; Jędrzejko i Sarzała 2010; Jędrzejko i in. 2015; Rowicka 2015; Ogonowska 2015; Grzegorzewska i Cierpiałkowska 2018). Uzależnienie to traktowane jest jako rodzaj nałogu polegający na ustawicznym spędzaniu czasu z komputerem, a zwłaszcza z siecią Internet, charakteryzujący się wewnętrznym przymusem „bycia w sieci" osoby uzależnionej (Kaliszewska 2005, s. 115). Uzależnienie internetowe – IAD (Internet Addiction Disorder), często jest zamiennie nazywane zespołem uzależnienia od internetu (Internet Addiction Syndrome IAS), WWW-holizmem, internetoholizmem, cyberuzależnieniem, sieciohoizmem (netaholics), sieciozależnością (netaadiction) (Bębas 2012, s. 332). Kimberly Young wyróżnia pięć podtypów uzależnienia związanego z komputerem, czyli erotomanię internetową (*cyberseksual addiction*), na przykład oglądanie filmów i zdjęć o charakterze pornograficznym, uczestniczenie w czatach o tematyce seksualnej; socjomanię internetową, czyli uzależnienie od internetowych kontaktów społecznych (*cyber-relationship addiction*) – na przykład chat-roomy, grupy dyskusyjne, pocztę elektroniczną, które zastępują rodzinę i przyjaciół. Kolejny podtyp to uzależnienie od sieci internetowej (*net compulsions*) – na przykład uzależnienie od gier hazardowych, przymus pobierania informacji (*information overload*) – na przykład poszukiwanie nowych informacji, przeszukiwanie baz danych oraz uzależnienie od komputera (*computer addiction*) (za: Woronowicz 2009, s. 477-478, Ogińska-Bulik 2010, s. 55). Uszczegóławiając, uzależnienie od komputera najczęściej dotyczy uzależnienia od gier komputerowych: **jednoosobowych** (np. symulacyjnych, strategicznych, RPG) oraz **gier wieloosobowych** – MMOs, fabularnych (MMORPGs), strzelanek z perspektywy pierwszej osoby (MMOFPSs), strategicznych (MMORTSs) oraz innych (np. e-sport, RPG) (Taper 2010, s. 169-173; Taper i Klimczak 2010, s. 83-86).

Dokonując diagnozy uzależnienia od internetu i gier komputerowych, istotne są kryteria diagnostyczne, które zestawiam w tabeli 1.

Inne ujęcie kryteriów diagnostycznych podaje Mark Griffith's (na podstawie propozycji kryteriów Iiana Browna):

– **emocjonalne przyporządkowanie/dominacja/zaabsorbowanie** (*salience*) – konkretne zachowanie staje się najistotniejsze w życiu człowieka i dominuje w jego myśleniu (absorbuje umysł, powodując zniekształcenia poznawcze), w uczuciach (wywołuje pożądanie) oraz w zachowaniu (zniekształca interakcje społeczne); osoba w danym momencie, zajmując się czymś innym, nieustannie myśli o chwili, gdy podejmie zachowania, od których jest uzależniona;

– **zmiana nastroju/modyfikacja nastroju** (*mood modification*) – to subiektywne doświadczenie, które przez osoby uzależnione uznawane jest za konsekwencję ich działań (np. zaangażowanie w granie), może być postrzegane jako strategia radzenia sobie

Tabela 1. Kryteria diagnostyczne propozycji zawartej w DSM-5 uzależnienia od internetu i gier komputerowych

Uzależnienie od internetu	Uzależnienie od gier komputerowych
– nadmierne zaangażowanie w aktywności związane z siecią, często powiązane z utratą poczucia czasu oraz zaniedbywaniem podstawowych potrzeb; – symptomy odstawienia (odczuwanie przygnębienia, niepokoju i poddenerwowania z powodu ograniczenia lub zrezygnowania z korzystania z internetu); – zmiana tolerancji; w tym potrzeba posiadania lepszego komputera i lepszego jego wyposażenia, lepszych programów oraz zwiększanie czasu korzystania z sieci; – negatywne konsekwencje nadmiernego korzystania z internetu, w tym konflikty, kłótnie, słabe wyniki w szkole lub pracy, izolacja społeczna, zmęczenie	– zaabsorbowanie graniem; – symptomy odstawienia, gdy granie jest niemożliwe; – tolerancja – potrzeba coraz większego angażowania się w granie; – nieudane próby przejęcia kontroli nad graniem; – utrata zainteresowań poprzednimi przyjemnościami i aktywnościami jako konsekwencja nadmiernego grania; – dalsze angażowanie się w gry mimo negatywnych konsekwencji; – oszukiwanie rodziny, terapeutów oraz innych osób na temat czasu poświęconego na granie; kłamanie, ukrywanie; – granie jako sposób na ucieczkę od problemów lub na regulowanie nastroju; – ryzyko utraty lub utrata relacji interpersonalnych, pracy, szkoły bądź kariery z powodu nadmiernego grania

Źródło: opracowanie własne na podstawie Grzegorzewska, Cierpiałkowska (2018, s. 190, 213); Rozmus, Jędrzejko (2015, s. 214).

z emocjami poprzez podekscytowanie bądź ożywienie; uzależnienie behawioralne jest prostym sposobem radzenia sobie z negatywnym nastrojem jako proces „samoleczenia" w celu poprawy samopoczucia;

– **tolerancja dawkowania** (*tolerance*) – z czasem do osiągnięcia tych samych rezultatów emocjonalnych wymagana jest coraz większa „dawka" danego zachowania (konieczność zwiększania danego działania w celu uzyskania określonego efektu); wzrastająca ilość czasu spędzanego na graniu w celu osiągnięcia danych efektów;

– **objawy odstawienia/abstynencyjne** (*withdrawal symptoms*) – są to nieprzyjemne uczucia i obawy fizjologiczne pojawiające się w chwili przerywania bądź nagłego ograniczenia pożądanej aktywności – na przykład kiedy nie ma możliwości korzystania z grania lub granie zostanie nagle przerwane (drżenie, podenerwowanie, pocenie się dłoni, nudności itd.);

– **konflikt** (*conflict*) – między środowiskiem zewnętrznym albo dyskomfort wewnętrzny (konflikt intrapsychiczny), podczas którego uzależniony ma poczucie utraty kontroli; w przypadku gier odnosi się do wywołanych nadmiernym graniem konfliktów między graczem a innymi osobami (konflikt interpersonalny), między graniem a innymi jego aktywnościami (np. szkoła, praca, hobby, zainteresowania);

– **nawrót** (*relaps*) – tendencja do wielokrotnego powracania do wcześniejszych wzorców postępowania po okresach częściowej lub całkowitej abstynencji; prób kontroli

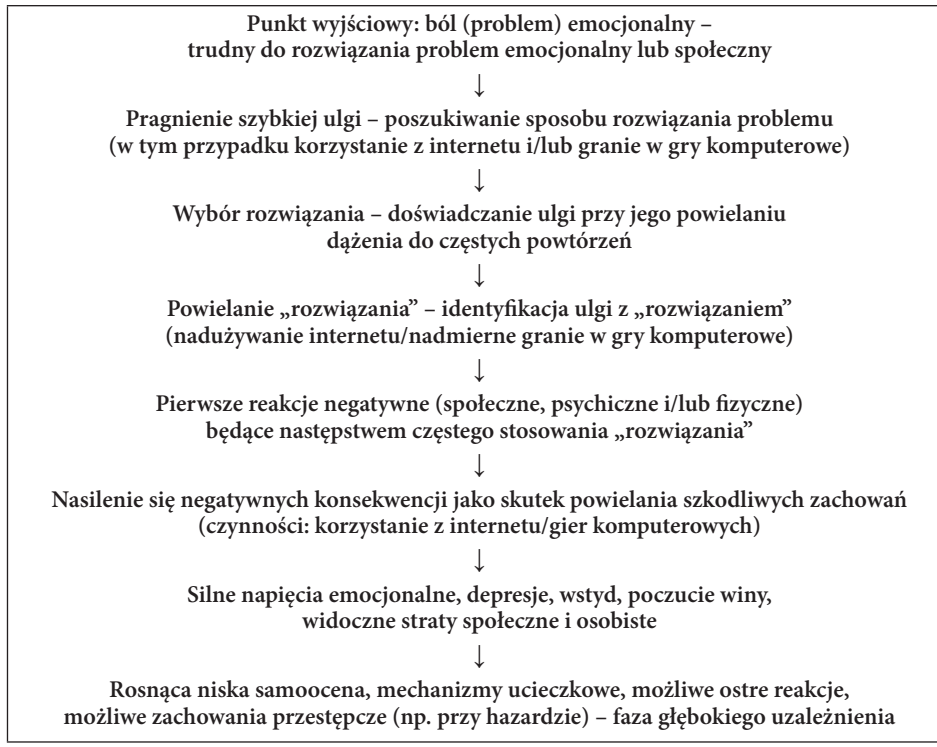
i ograniczania czasu spędzonego na graniu (za: Griffiths 2004, s. 11-12; za: Rowicka 2015, s. 7-8; za: Grzegorzewska i Cierpiałkowska 2018, s. 28-32).

Do cech uzależniającego grania zalicza się: 1) stałość, 2) intensywność środowiska (środowisko gry istnieje i zmienia się nawet wtedy, gdy gracz nie jest aktywny), 3) realność (dopasowanie do rzeczywistości), 4) granie za pomocą awatara (co powoduje, że własny wygląd przestaje być ważny: „mogę być kimkolwiek chcę", 5) grę wielopłaszczyznową i niemającą końca (zawierającą wewnętrzny system motywujący do większego grania i racjonalizującą koszty grania, zachęcającą do wykupienia dodatków), 6) stwarzanie złudzenia interakcji społecznych (za: Grzegorzewska i Cierpiałkowska 2018, s. 188). Problematyczne korzystanie z gier komputerowych wpisuje się więc w uzależnienia związane z korzystaniem z nowych technologii i „świata wirtualnego". Z tej perspektywy zalicza się ono do kombinacji uzależnienia od internetu i czasu spędzanego na graniu. Polega na niezdolności ograniczenia ilości czasu spędzanego przy grach przy jednoczesnym coraz większym zaangażowaniu w tę aktywność mimo negatywnych konsekwencji. W podejściu integracyjnym wskazuje się, że internet jest nie tylko formą przekazu, dzięki której ludzie mogą realizować swoje potrzeby i aktywności, ale jego użytkownicy mogą uzależnić się od poszczególnych zawartości oraz możliwości, jakie serwuje. Wynikiem badań nad związkami między problematycznym korzystaniem z internetu a problematycznym korzystaniem z gier online było stworzenie wielowymiarowego modelu problematycznego grania online (Problematic Online Game Use, POGU) (za: Grzegorzewska i Cierpiałkowska 2018, s. 189-190). Warto dodać, że uzależnienie od gier komputerowych rozwija się stopniowo i według Young – proces ten można porównać do „dołującej sprali". Początkowo granie jest tylko przyjemnością i nieszkodliwą rozrywką, jednak z czasem gracz gra coraz więcej, aż do pojawienia się problematycznej zależności. Uzależnienie rozpoczyna się w momencie nadmiernego zaabsorbowania graniem. Gracz coraz częściej myśli o graniu, gdy jest *offline* i gdy powinien być skoncentrowany na innych sprawach. Proces ten staje się coraz bardziej intensywny i powoli prowadzi do punktu krytycznego, w którym granie dominuje nad innymi aktywnościami i staje się centralnym elementem życia jednostki. Od tego momentu pojawiają się też inne objawy uzależnienia (np. zmiana tolerancji, utrata kontroli czy symptomy odstawienia) (za: Grzegorzewska i Cierpiałkowska 2018, s. 200).

Schemat (1) zaproponowany przez Mariusza Jędrzejko i in. (2015, s. 330) doprecyzowuje rozwój uzależnienia behawioralnego (m.in. od internetu i gier komputerowych).

Konsekwencje, jakie ponosi jednostka uzależniona od nowych technologii, to skutki *społeczne*: na przykład zaburzenia relacji społecznych, wzrastające wyizolowanie społeczne/samotność, zaniedbywanie obowiązków, problemy finansowe; *skutki podmiotowe – psychologiczne i fizyczne*: dysregulacja emocjonalna i utrata kontroli nad zachowaniem, zaburzenia poczucia własnej tożsamości, zaburzenia potrzeb sek-

Schemat 1. Rozwój uzależnienia od internetu i gier komputerowych



Źródło: opracowanie na podstawie Jędrzejko, Rosik, Kowalski (2015, s. 330).

sualnych, zaburzenia poznawcze (np. obsesyjne myślenie o internecie), zawężenie zainteresowań, zmiany w zakresie umiejętności komunikacyjnych oraz zaniedbywanie zdrowia (Kaliszewska 2007, s. 38-39). Powyższe treści dopełniam analizą indywidualnego przypadku młodego mężczyzny uzależnionego od internetu i gier komputerowych.

Analiza indywidualnego przypadku – Tomasz (lat 19)

Celem poznawczym dokonanej analizy było rozpoznanie i opisanie rozwoju uzależnienia od internetu i gier komputerowych, a zwłaszcza wychwycenie przyczyn i mechanizmów jego uzależnienia. Wybrana diagnoza jest reprezentatywna dla innych diagnoz ilustrujących rozwój uzależnienia od internetu i gier komputerowych. Została ona pozyskana w trakcie własnych badań diagnostycznych. Dane personalne oraz całość diagnozy zostały zmienione i dostosowane do potrzeb niniejszej analizy za zgodą kierownika Opiniodawczego Zespołu Sądowych Specjalistów przy Sądzie Okręgowym w Zielonej Górze.

Sytuacja rodzinna diagnozowanego mężczyzny – urodził się w rodzinie pełnej, był wychowywany przez oboje rodziców do ukończenia pięciu lat. Ojciec nadużywał alkoholu i stosował przemoc; po odejściu od rodziny nie utrzymywał z rodziną kontaktu. Kiedy diagnozowany był w początkowym okresie dojrzewania, jego matka weszła w nowy związek partnerski. Wyjechała z Polski, pracowała zawodowo i mieszkała za granicą z nowym parterem. Kontakt z rodziną utrzymywała za pomocą internetu i telefonu, do Polski przyjeżdżała dwa razy w miesiącu, dłużej w okresie wakacyjnym. Rzeczywistą opiekę w czasie nieobecności matki w Polsce nad Tomaszem i jego bratem sprawowała jego babka macierzysta.

Przejawy niedostosowania społecznego w okresie dorastania – zachowania problemowe u Tomasza nasiliły się, kiedy miał 14-15 lat. Wagarował, nie przygotowywał się do zajęć, spędzał większość czasu przed komputerem, z tego powodu pozostawał w zainteresowaniu Sądu i został objęty nadzorem kuratora. Pomimo podjętych działań prawnych funkcjonowanie diagnozowanego w szkole gimnazjalnej nie uległo poprawie (powtarzał klasę II i III). Zdiagnozowano u niego objawy uzależnienia od internetu i gier komputerowych w trakcie badań sądowych psychiatryczno-psychologicznych. Zobowiązano go do uczęszczania na spotkania z terapeutą, ale nie wyrażał na nie zgody za przyzwoleniem swojej matki. Zobowiązano go do prawidłowego realizowania obowiązku szkolnego, a także powstrzymania się od spędzania większości wolnego czasu przed komputerem i korzystania z dostępu do internetu. Matkę chłopaka zobowiązano do zdiagnozowania syna i przeprowadzenia specjalistycznej konsultacji lekarskiej w Poradni Zdrowia Psychicznego dla Dzieci i Młodzieży oraz konsultacji neurologa.

Objawy uzależnienia:

Początki uzależnienia w okresie dorastania: diagnozowany nie realizował należycie obowiązku szkolnego w gimnazjum; cechował go syndrom amotywacyjny, brak zainteresowań; „zafiksowanie" na tematyce związanej z internetem i grami komputerowymi; nie wychodził z domu, spędzał dużo czasu przy komputerze (korzystał z internetu oraz grał w gry komputerowe on-line, ok. 7-8 godzin dziennie); ujawniał zmiany nastroju; zaprzeczał uzależnieniu i umniejszał problem, był negatywnie nastawiony do podjęcia terapii.

Objawy uzależnienia w wieku wczesnej dorosłości: Tomasz rozpoczął naukę w zasadniczej szkole zawodowej (system wieczorowy), ale jego funkcjonowanie nie rokuje na kontynuowanie dalszej edukacji – opuszcza zajęcia, nie interesuje się pozyskaniem zawodu; nie jest zainteresowany podjęciem pracy zawodowej (utrzymywany jest przez matkę i babkę); wykazuje swoiste „zafiksowanie" i nienaturalne ożywienie podczas podejmowanych tematów zawiązanych z grami komputerowymi: „to jego pasja, będzie to sposób na życie, gdyż z grami (e-sport) wiąże swoją przyszłość zarobkową"; rytm czuwania ma zmieniony (w dzień śpi, w nocy gra); ujawnia zaburzenia odżywiania

(nadwaga); zaprzecza uzależnieniu; umniejsza problem: „wszyscy tak robią"; nie podaje wszystkich informacji; ma zawężone kontakty społeczne (ujawnia zachowania lękowe przed otoczeniem społecznym); ma zaburzone relacje z osobami bliskimi; cechują go zmiany nastroju – agresywność/rozdrażnienie/apatia; nie ma motywacji do podjęcia terapii, co skutkuje podejmowaniem nieudanych prób jej rozpoczynania.

Style funkcjonowania: Tomasz jako nastolatek nie wykorzystywał w pełni swoich możliwości intelektualnych z uwagi na zakłócenia w sferze motywacyjno-wolicjonalnej i emocjonalno-społecznej osobowości. Jako osoba nieletnia prezentował manipulacyjny sposób radzenia sobie z trudnościami (porażki i niepowodzenia tłumaczył czynnikami zewnętrznymi, niezależnymi od niego). Podejmował tylko zadania, które były dla niego łatwe i nie zagrażały jego pozytywnej samoocenie. Nie pokonywał trudności, unikał sytuacji trudnych i niewygodnych dla niego, tym samym tworzył sobie pozornie bezpieczny i bezproblemowy świat. Obecnie, będąc osobą dorosłą, jego style funkcjonowania uległy utrwaleniu.

Wnioski wynikające z diagnozy uzależnionego mężczyzny:

– Tomasz, będąc jeszcze w okresie dojrzewania, był rozleniwiony intelektualnie, wymagał wsparcia i motywowania do pracy. Nie był wdrożony do systematycznej nauki, wywiązywania się z obowiązku uczęszczania do szkoły, a także zdobycia przyszłego zawodu. Zaburzenia te były uwarunkowane wieloma czynnikami, zarówno tkwiącymi w konstrukcji psychicznej chłopaka, jak i w sposobie funkcjonowania rodziny, w której się wychowywał i w której nabywał wzorce funkcjonowania społecznego. Samostanowił o sobie, tym samym ograniczając sobie wszechstronny rozwój poprzez izolację środowiskową, koncentrując się na jednej aktywności poznawczej, jakimi były (i pozostają) internet i gry komputerowe;

– podejmowane wobec niego działania przed uzyskaniem pełnoletności nie skutkowały zmianą postaw Tomasza wobec realizacji obowiązku szkolnego i korzystania z komputera. Nie wykorzystywał on swojego potencjału intelektualnego w kierunku zdobywania wykształcenia i rozwoju. Nałożony nadzór kuratora nie przyniósł modyfikacji w jego zachowaniu (były one krótkotrwałe). Będąc osobą niepełnoletnią, już wymagał ujednoliconych i konsekwentnych oddziaływań wychowawczych oraz podjęcia i utrzymania terapii w kierunku uzależnienia od internetu;

– brak ojca i wychowywanie się w środowisku rodzinnym niewydolnym wychowawczo przyzwalało na jego patologiczne funkcjonowanie. W okresie dorastania pozostawał pod opieką babki, która zaspokajała tylko jego podstawowe potrzeby bytowe, ale była bezradna wychowawczo. Matka chłopca przejawiała także bierną postawę wychowawczą, nie radziła sobie z problemami wychowawczymi syna, nie realizowała zaleceń ze strony Sądu ani kuratora. Jej nieobecność w Polsce nasilała jego nieodpo-

wiednie funkcjonowanie i chęć decydowania o sobie, co skutkowało pogłębiającymi się symptomami uzależnienia od internetu i gier komputerowych;

– obecnie jako osoba pełnoletnia prezentuje pełnoobjawowe uzależnienie od internetu i gier komputerowych, które wzmaga jego indolencję – między innymi zaabsorbowanie „obecnością" w sieci/nadmierne granie w gry komputerowe, utratę zainteresowania innymi aktywnościami, nieudane próby zerwania z nałogiem, ujawnia liczne konsekwencje bio-psycho-społeczne uzależnienia.

W dokonanej analizie uwidaczniają się przyczyny rozwoju uzależnienia u młodego mężczyzny: społeczne – nieprawidłowo funkcjonującej rodziny, niekorzystnej socjalizacji – zwłaszcza w okresie dorastania, oraz jego deficyty w funkcjonowaniu psychicznym. Nie zostały też wykorzystane i nie przyniosły zmian w jego funkcjonowaniu stosowane działania na poziomie szkoły gimnazjalnej oraz w toczącym się postępowaniu sądowym. Funkcjonowanie diagnozowanego obnażają jeszcze bardziej pogłębiające się mechanizmy i rozwój u niego pełnoobjawowego uzależnienia. Dokonana diagnoza potwierdza też występowanie u niego niemal wszystkich kryteriów diagnostycznych uzależnienia od internetu i gier komputerowych. Obecny niekorzystny stan bio-psycho-społeczny mężczyzny wymaga podjęcia koniecznych oddziaływań terapeutycznych w zakresie terapii uzależnień behawioralnych i pilnej pomocy specjalistycznej w tym zakresie.

Zakończenie

Problem uzależnień behawioralnych dotyka przede wszystkim osoby dorosłe. Przejście z okresu adolescencji do dorosłości może być trudne dla tych osób, które nie radzą sobie z negatywnymi emocjami, doświadczają konfliktów interpersonalnych, mają kłopoty z samokontrolą. Zwiększa to też prawdopodobieństwo nałogowego sięgania po substancje psychoaktywne lub inny rodzaj aktywności (np. hazard, gry komputerowe) (za: Grzegorzewska i Cierpiałkowska 2018, s. 110). Analiza teoretyczna obrazuje ciągle wzrastający problem wśród młodych ludzi. Przedstawiona analiza indywidualnego przypadku młodego mężczyzny uzależnionego od internetu i gier komputerowych odzwierciedla przyczyny powodujące rozwój uzależnienia, ukazuje występowanie pełnoobjawowych kryteriów diagnostycznych uzależnienia od internetu i gier komputerowych oraz uprawomocnia do podjęcia pomocy specjalistów w tym zakresie.

Odnosząc się do możliwości pomocy osobie uzależnionej, w tym od internetu i gier komputerowych – warto zauważyć, że całkowita abstynencja od uzależniającego zachowania jest niemal niemożliwa. Celem terapii uzależnień behawioralnych nie jest zaniechanie wykonywania danego zachowania, ale zmiana formy – z patologicznej na przystosowawczą. Tymczasowa abstynencja może stanowić część terapii (najczęściej w początkowej fazie), ale główny cel to wypracowanie prawidłowych wzorców danego

zachowania (Rowicka 2015, s. 9). Dlatego zasadne jest przywołanie teorii wyjaśniającej zachowania ludzi zwłaszcza w aspekcie uzależnień – teorii uczenia się społecznego Alberta Bandury. Według niej zachowanie, czynniki osobowe oraz czynniki środowiskowe determinują się nawzajem. Istotne jest więc nabywanie przez ludzi zdolności samoregulacyjnych, kiedy potrafią oni sami wytwarzać czynniki środowiskowe pobudzające ich do działania, wykorzystywać operacje poznawcze umożliwiające im dokonanie takiego, a nie innego kierunku działania, a następnie dostarczać sobie wzmocnienia za wykonanie takich działań. W myśl tej teorii, gdy ludzie nauczą się ustanawiać dla siebie standardy i oceniać własne zachowanie, mogą wpływać na siebie za pośrednictwem wytwarzanych przez siebie samych konsekwencji. Rozwój zdolności do samokontroli daje ludziom możliwość kierowania sobą (Bandura 1994, s. 133-135; 2007). W samej terapii leczenia zaburzenia, jakim jest patologiczne korzystanie z komputera, internetu i pochodnych zaburzeń, wykorzystuje się najczęściej terapie krótko- i średnioterminowe, zakorzenione w teoriach poznawczych i społecznego uczenia się, zwłaszcza dialog i terapię motywującą, interwencje krótkie, terapię behawioralno-poznawczą zmierzającą do modyfikacji uzależniających zachowań, udział w grupach wsparcia opartych na 12 krokach (anonimowi infoholicy) oraz psychoterapię indywidualną (za: Taper i in. 2015, s. 127; Grzegorzewska i Cierpiałkowska 2018, s. 115). Skuteczność terapii ulega zmianie pod wpływem wielu czynników, zwłaszcza indywidualnych cech osoby uzależnionej, a także kontekstu społecznego i kulturowego, w którym występują zachowania nałogowe. W wielu przypadkach na pewnym etapie zdrowienia często włącza się jeszcze pracę edukacyjną lub terapeutyczną z rodziną bądź parą. Ważne są także programy wsparcia społecznego razem z treningiem rodziny. Celem programu wsparcia jest uczenie pacjenta przeciwdziałania nawrotom, poszerzanie umiejętności poszukiwania większej satysfakcji z życia, planowania spędzania wolnego czasu, a członków rodziny – umiejętności pozytywnego wzmacniania ograniczania zachowań szkodliwych oraz osłabienia nagród z nimi związanych (za: Grzegorzewska i Cierpiałkowska 2018, s. 115, 140).

Bibliografia

Bandura A. (1994), *Samowzmacnianie: zdolność sprawowania pozytywnej wewnętrznej samokontroli nad samym sobą*, w: *Psychologia i życie*, P.G. Zimbardo, F.L. Ruch (red.), PWN, Warszawa, s. 133-136.

Bandura A. (2007), *Teoria społecznego uczenia się*, przekł. J. Kowalczewska, J. Radzicki, PWN, Warszawa.

Bednarek J., Andrzejewska A. (red.) (2009), *Cyberświat – możliwości i zagrożenia*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa.

Bębas S. (2012), *Patologie i zagrożenia w sieci*, w: *Patologie w cyberświecie*, S. Bębas, J. Plis, J. Bednarek (red.), Wyd. WSH, Radom, s. 329-345.

Cierpiałkowska L. (red.) (2006), *Oblicza współczesnych uzależnień*, Wyd. UAM, Poznań.
Erikson E.H. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, przekł. M. Żywicki, Wyd. Zysk i Ska, Poznań.
Griffiths M. (2004), *Gry i hazard. Uzależnienia dzieci w okresie dorastania*, przekł. A. Sawicka-Chrapkowicz, GWP, Gdańsk.
Grzegorzewska I., Cierpiałkowska L. (2018), *Uzależnienia behawioralne*, PWN, Warszawa.
Guerreschi C. (2005), *Nowe uzależnienia*, przekł. A. Wieczorek-Niebielska, Salwador, Kraków.
Gurba E. (2011), *Wczesna dorosłość*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, J. Trempała (red.), PWN, Warszawa, s. 287-311.
Habrat B. (red.) (2016), *Zaburzenia uprawiania hazardu i inne tak zwane nałogi behawioralne*, IPN, Warszawa.
Izdebska J. (2008), *Media elektroniczne – kreujące obraz rodziny i dziecka*, Trans Humana, Białystok.
Jędrzejko M.Z., Rosik B.P, Kowalski M. (2015), *Dlaczego i jak ludzie się uzależniają i co z tym dalej będzie*, w: *Uzależnienia behawioralne. Wybrane aspekty*, M.Z. Jędrzejko, M. Kowalski, B.P. Rosik (red.), ASPRA-AJ, Pułtusk-Warszawa, s. 313-337.
Jędrzejko M.Z., Sarzała D. (red.) (2010), *Człowiek i uzależnienia*, Wyd. AH im. A. Gieysztora, Pułtusk-Warszawa.
Kaliszewska K. (2005), *Psychologiczna charakterystyka zjawiska nadmiernego używania Internetu*, „Edukacja. Badania. Studia. Innowacje", nr 4 (92), s. 115-125.
Kaliszewska K. (2007), *Nadmierne używanie Internetu: charakterystyka psychologiczna*, Wyd. UAM, Poznań.
Korczak J. (red.) (2010), *Nowe i stare uzależnienia chemiczne i niechemiczne. Materiał edukacyjny*, Fundacja Pedagogium, Warszawa.
Majchrzak P., Ogińska-Bulik N. (2010), *Uzależnienie od Internetu*, Wyd. AH, Łódź.
Ogińska-Bulik N. (2010), *Uzależnienie od czynności. Mit czy rzeczywistość?*, Difin, Warszawa.
Ogonowska A. (2015), *Uzależnienia medialne, czyli o patologicznym wykorzystaniu mediów*, Wyd. Edukacyjne, Warszawa.
Rowicka M. (2015), *Uzależnienia behawioralne. Terapia i profilaktyka*, Fundacja Praesterno, Warszawa.
Rozmus B., Jędrzejko M.Z. (2015), *Uzależnienia behawioralne – diagnoza i leczenie*, w: *Uzależnienia behawioralne. Wybrane aspekty*, M.Z. Jędrzejko, M. Kowalski, B.P. Rosik (red.), Wyd. AGH, Pułtusk-Warszawa, s. 197-261.
Taper A. (2010), *Gry komputerowe – nowe źródło patologii zaburzeń wśród dzieci i młodzieży*, w: *Człowiek i uzależnienia*, M. Jędrzejko, D. Sarzała (red.), Wyd. AH, Pułtusk-Warszawa, s. 167-193.
Taper A., Klimczak J. (2010), *Świat gier komputerowych i sieciowych*, w: *Człowiek w wielkiej sieci, (nowe multimedia – źródło zaburzeń wychowawczych i uzależnień)*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa, s. 81-117.
Taper A., Sarzała D., Jędrzejko M.Z. (2015), *Gry komputerowe w kontekście uzależnień behawioralnych*, w: *Uzależnienia behawioralne. Wybrane aspekty*, M.Z. Jędrzejko, M. Kowalski, B.P. Rosik (red.), Wyd. AH, Pułtusk-Warszawa, s. 109-130.
Woronowicz B.T. (2003), *Bez tajemnic – o uzależnieniach i ich leczeniu*, IPiN, Warszawa.
Woronowicz B.T. (2009), *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Wyd. Media Rodzina, Poznań.
Young K., Kausing P. (2009), *Uwolnić się z sieci. Uzależnienie od Internetu*, Wyd. Księgarnia Św. Jacka, Katowice.

UZ@LEŻNIENIA W DYSKURSIE BEHAWIORALNYM

STRESZCZENIE: W artykule Autorka zaprezentowała podstawowe treści dotyczące uzależnień behawioralnych, przybliżyła także charakterystykę uzależnienia od internetu i gier komputerowych, ich istoty, przejawów, kryteriów diagnostycznych i ogólnych podstaw terapii uzależnień od elektronicznych środków przekazu. Teoretyczne zasoby artykułu zostały zilustrowane analizą indywidualnego przypadku młodego mężczyzny ukazującego rozwój jego uzależnienia od internetu i gier komputerowych – przejawiającego pełnoobjawowe symptomy. Dokonana analiza przypadku pozwoliła określić przyczyny, mechanizmy i konsekwencje wynikające z jego uzależnienia.
SŁOWA KLUCZOWE: uzależnienia behawioralne, uzależnienie od internetu, uzależnienie od gier komputerowych.

ADDICTIONS IN BEHAVIOURAL DISCOURSE

SUMMARY: In this article – the author presented the basic content on behavioural addictions and approximated the characteristics of internet and computer game addiction: of their essence, manifestation, diagnostic criteria and the general basis of electronic media addiction therapy. The theoretical resources of the article are illustrated through a case study of a young man which shows the development of his addiction to the internet and computer games – and manifestations of his symptoms. The case study made it possible to determine the causes and mechanisms of, as well as the consequences resulting from his addiction.
KEYWORDS: behavioral addictions, internet addiction, addiction to computer games.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.29

Ewa Nowicka*

EDUKACJA MEDIALNA W RODZINIE A ZAPOBIEGANIE ZAGROŻENIOM MEDIALNYM

Rosnąca popularność i atrakcyjność mediów oraz swobodny do nich dostęp przez najmłodszych nakładają dodatkowe obowiązki na rodziców w procesie wychowania. To oni są i powinni być pierwszymi nauczycielami i wychowawcami, którzy stopniowo będą wprowadzać swoje dziecko w świat mediów. Zaangażowanie rodziców w wychowanie medialne swojego dziecka jest szansą na budowanie świadomości i dojrzałości najmłodszych w prawidłowym odbiorze mediów. W tym przypadku niezbędna staje się edukacja medialna w rodzinie, dzięki której sami rodzice mogą chronić swoje dzieci przed zagrożeniami medialnymi.

Środowisko medialne w rodzinie

Niewłaściwie wykorzystywane przez człowieka zaawansowane technologie informacyjno-komunikacyjne często wyzwalają zachowania, które nie służą rozwojowi jednostek i społeczeństw, a wręcz ten rozwój upośledzają, prowadząc do utraty zdrowia (Ogonowska 2018, s. 10). Jedną z przyczyn pojawienia się zagrożeń medialnych według Agnieszki Ogonowskiej jest brak wiedzy medialnej rodziców, modelowanie niewłaściwych zachowań medialnych w środowisku domowym, brak rozmów ze swoimi dziećmi pogłębiających istniejące więzi, wzajemne zaufanie, a także brak reakcji na tak zwane pierwsze objawy nieprawidłowości w zachowaniu swoich dzieci (Ogonowska 2013, s. 45).

Analizując literaturę Jadwigi Izdebskiej, Mariana Filipiaka, poświęconą tematyce zagrożeń medialnych, które najczęściej dotykają całej rodziny, wyróżnić można następujące problemy przedstawione w tabeli.

Środowisko medialne, w którym funkcjonują dzieci, jest zupełnie inne niż to, w jakim dorastali ich rodzice. Pojawiające się zmiany w tym zakresie stwarzają nowe wyzwania dla rodziców, którzy odpowiedzialni są między innymi za tworzenie środowiska medialnego dziecka i mają bezpośredni wpływ na jego kształtowanie. Według

* **Ewa Nowicka**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych; e-mail: E.Nowicka@kmti.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6707-263X.

Zagrożenia medialne dla rodziny	
Dzieci	**Rodzice**
– zaburzenie biologicznego rozwoju dziecka (poczucie zmęczenia, zaburzenia koncentracji uwagi, zmniejszenie aktywności ruchowej, dysfunkcje neurologiczne)	– stopniowe osłabienie prawidłowego wpływu wychowawczego rodziców na dzieci
– zaburzenie fizycznego rozwoju dziecka (choroby oczu, osłabienie wzroku, wady postawy, skrzywienia kręgosłupa, zwiotczenie mięśni, schorzenia alergiczne, obniżenie sprawności fizycznej)	– dezorganizacja czynności dnia codziennego
– problemy z prawidłowym odbiorem treści przekazów medialnych (odróżnienie prawdy od fikcji, komunikatów istotnych od mało wartościowych)	– zaniedbanie codziennych czynności podtrzymujących właściwe relacje rodzic-dziecko, takich jak: wspólne rozmowy, dyskusje, wyjścia do kina, teatru
– ograniczenie zabaw i czasu wolnego na świeżym powietrzu	– brak czasu na organizację zabaw, wspólne zabawy na świeżym powietrzu
– zaburzenia funkcji poznawczych utrudniających naukę w szkole, ograniczenie rozwoju wyobraźni i logicznego myślenia, słownictwa, umiejętności manualnych	– zanikanie czynności czytania dziecku
– zanikanie potrzeby rozmowy z rodzicem, podzieleniem się własnymi problemami i troskami	– słaba orientacja w treściach i komunikatach medialnych, z którymi ma do czynienia dziecko
– słaba znajomość różnorodnych gier dla dzieci oraz czerpania przyjemności z zabaw o charakterze tradycyjnym	– brak czasu i chęci na wspólne zabawy o charakterze tradycyjnym
– stopniowe zanikanie zainteresowań charakterystycznych dla określonego wieku	– słaba orientacja w aktualnych zdolnościach i zainteresowaniach dziecka
– uzależnienia od technologii informacyjno-komunikacyjnych, ucieczka od świata realnego do świata wirtualnego	– słaba znajomość problemu zagrożeń medialnych, rozpoznania pierwszych symptomów, podjęcia działań terapeutycznych
– dostęp do nieodpowiednich treści (przemoc, pornografia, przestępcze zachowania, promowanie groźnych substancji, narkotyków)	– brak orientacji w nawiązywanych przez dziecko kontaktach z nieznajomymi poznanymi w internecie

Źródło: opracowanie na podstawie Izdebska (2005, s. 109-110), Filipiak (2004, s. 132-136), Tanaś (1993, s. 127-128).

Anny Andrzejewskiej (2009, s. 299) należy za wszelką cenę rozpocząć propagowanie prawidłowego korzystania z dobrodziejstw techniki medialnej, przede wszystkim przez samych rodziców i nauczycieli.

Do tworzenia medialnego dzieciństwa przyczyniają się sami rodzice, którzy coraz częściej pozostawiają dzieci od najwcześniejszych miesięcy życia w towarzystwie wielkiego, kolorowego ekranu, przyzwyczajając tym samym do nieustannej stymulacji wzrokowej i słuchowej oraz jego wszechobecności (Sugier-Szerega 2016, s. 21). Brak rodzicielskich zainteresowań i oddziaływań wychowawczych może się stać przyczyną ucieczki dziecka w wirtualny świat kreowany przez media, co może doprowadzić do

wielu zagrożeń medialnych (Huk 2014, s. 182). Dopuszczanie do wzrastania dzieci w środowisku przepełnionym technologią informacyjno-komunikacyjną prowadzi do zaburzeń w rozwoju zarówno w kontekście fizycznym, jak i psychicznym, ponieważ coraz więcej dzieci przejawia zaburzenia procesów umysłowych, trudności ze słuchaniem i koncentracją, z odczuwaniem emocji czy utrzymywaniem relacji międzyludzkich (Musioł 2013, s. 11). Mając na uwadze negatywne konsekwencje nieumiejętnego korzystania z mediów przez dzieci, Manferd Spitzer (2013, s. 67) stanowczo wzywa rodziców i nauczycieli do ograniczania czasu poświęconego przez dzieci na kontakt z cyfrową technologią, a także do kształtowania prawidłowych nawyków korzystania z mediów na podstawie właściwych wzorów obcowania z mediami na co dzień (Spitzer 2016, s. 354).

W ujęciu A. Ogonowskiej (2018, s. 52-54) rodzice tworzą w domu różne modele środowiska medialnego, co wpływa na postawy i zachowania dzieci wobec nowych technologii.

W intensywnym środowisku medialnym występuje widoczne nasycenie przestrzeni domowej ekranami różnych technologii, a życie rodziny koncentruje się wokół mediów. Stanowią one również tło dla wszystkich aktywności domowych: rozmów, zabaw, sprzątania, jedzenia itp. W takim środowisku dzieci najczęściej mają własny telewizor lub komputer w swoim pokoju i korzystają z nich poza kontrolą rodziców. Rodzice nie ingerują w cyfrowe aktywności własnych dzieci. Takie środowisko sprzyja uzależnieniom od nowych technologii, działa negatywnie na tworzenie pogłębionych więzi międzygeneracyjnych.

W umiarkowanym środowisku medialnym rodzice dzielą czas między aktywności związane z mediami a inne typy działań. W większym stopniu kontrolują aktywności medialne swoich dzieci, a w sytuacji, gdy w pokojach dzieci występują różne technologie – starają się kontrolować czas korzystania i zawartość przekazów. W tym modelu rodzice mogą przyjmować skrajnie różne style wychowawcze: albo bardzo restrykcyjny, w którym rodzice instalują filtry, programy limitujące i blokujące dostęp do programów i stron internetowych, albo mądrego przewodnictwa, gdzie uczą swoje dziecko bezpiecznych zachowań, tłumaczą mu treści przekazów, czynnie uczestniczą w aktywnościach medialnych swoich dzieci.

W ubogim środowisku medialnym czynnościom komputerowym, telewizyjnym i sieciowym poświęca się niewiele czasu, rekompensując to działaniami wspólnymi: rozmową, pracami domowymi, aktywnościami sportowymi itp. Korzystanie z nowych mediów odbywa się w tym przypadku na podstawie następujących zasad:

– aktywny monitoring aktywności medialnych dzieci,
– zaangażowanie w ich aktywności medialne połączone z edukacją i rozwojem kompetencji medialnych i cyfrowych,

– celowy i spersonalizowany dobór usług medialnych do możliwości i potrzeb rozwojowych dziecka.

Według autorki trzecie podejście jest najbardziej korzystne dla rozwoju dzieci i sprzyja tworzeniu się pozytywnych postaw i zachowań wobec mediów, które są dodatkiem do codziennych aktywności, ale nie wypełniają świata całkowicie. Środowisko to jest najbardziej pozytywne, pod warunkiem że rodzice bardzo aktywnie angażują się w wychowanie i edukowanie własnych dzieci, że dostarczają im doświadczeń prawdziwie rozwijających ich potencjał. Zdaniem M. Spitzera (2016, s. 23) czujni rodzice wiedzą dobrze, jak bardzo cyfrowe życie szkodzi ich dzieciom, jak kradnie czas, którego brakuje na inne ważne czynności wspierające rozwój, takie jak: zabawa, sport, muzykowanie, malowanie, majsterkowanie, szaleństwa na podwórku itp.

Edukacja medialna w rodzinie

Zadaniem rodziców w wychowaniu medialnym jest przede wszystkim wyposażenie dzieci w umiejętności potrzebne do tego, by były bezpieczne w wirtualnym otoczeniu, a przy tym ciągle czerpały przyjemność z obcowania z nim (Aftab 2003, s. 24). Sposób, w jaki rodzice używają na co dzień mediów, ma szczególne znaczenie dla kształtowania umiejętności korzystania z nich przez dzieci. Aktywna rola rodzica w prowadzeniu dziecka do stawania się odbiorcą mediów jest ważnym elementem obrony przed możliwym negatywnym wpływem mediów (Kaczmarek 2013, s. 17).

Zaangażowanie rodziców w prawidłowe funkcjonowanie mediów w rodzinie przyjmuje postać edukacji medialnej opartej na wzorach i pozytywnych zachowaniach rodziców wobec mediów. Do takich zachowań można zaliczyć:

– wyraźne określenie czasu i miejsca korzystania z mediów oraz wytyczenie sfer wolnych od technologii;
– aktywne uczestnictwo w działaniach medialnych dzieci, które polega między innymi na monitorowaniu ich aktywności sieciowej oraz rozmowach na temat treści wspólnie oglądanych przekazów medialnych;
– prowadzenie rozmów z dzieckiem bez udziału nowych technologii oraz inicjowanie w środowisku domowym działań opartych na bezpośredniej interakcji między członkami rodziny;
– uczenie koncentracji na jednym zadaniu w myśl zasady: „jeśli rozmawiamy, to nie gramy na komputerze", „jeżeli odrabiamy lekcje, to nie oglądamy telewizji";
– systematyczne uczenie bezpiecznych zasad korzystania z sieci oraz przedstawianie konsekwencji ryzykownych zachowań, na przykład kontaktu z obcymi osobami poznanymi w internecie;

– współpracowanie z nauczycielami i wychowawcami dzieci w odniesieniu do bezpiecznego korzystania z nowych technologii przez uczniów (Ogonowska 2018, s. 150-151).

Sukces edukacji medialnej opiera się również na zasadach ustalonych i praktykowanych przez samych rodziców. Do takich zasad Parry Aftab (2003, s. 24) zalicza:
– ograniczenie i kontrolowanie czasu spędzanego przez dziecko przy komputerze;
– człowiek, a nie komputer, ma być najlepszym przyjacielem dla dziecka. Należy zachować równowagę między zainteresowaniem mediami a zaangażowaniem w inne formy aktywności;
– miejscem komputera powinien być wspólny pokój, w kuchni lub salonie, nie w pokoju dziecka;
– kontrolę treści i miejsc odwiedzanych w internecie przez dziecko;
– częste rozmowy na temat tego, co lubią robić dzieci w cyberświecie, jakie treści i obrazy przeglądać. Prowadzone otwarte rozmowy o sprawach bezpieczeństwa, zagrożeniach i korzyściach stwarzają szansę na wzajemną edukację między dzieckiem a rodzicem;
– zachowanie rozsądnych proporcji między czasem spędzanym z mediami a czasem przeznaczonym na inne zajęcia;
– zachęcanie do kierowania się zdrowym rozsądkiem podczas korzystania z internetu, poznawania przyjaciół w cyberprzestrzeni;
– dobrą znajomość obsługi komputera, poruszania się w świecie wirtualnym przez samych rodziców. Dzięki temu rodzice chętniej będą uczestniczyć we wspólnej zabawie z dzieckiem;
– konsekwentne przestrzeganie ustalonych zasad korzystania z mediów i multimediów.

Proces medialnego wychowania wymaga dużego zaangażowania rodziców, poświęcenia czasu, cierpliwości i systematyczności w praktykowaniu zasad mądrego korzystania z mediów. W ten sposób rodzice tworzą pozytywne wzory mądrości medialnej, z której będą korzystać ich dzieci.

Edukacja medialna dla rodziców

Przygotowanie dzieci i młodzieży do bezpiecznego poruszania się w społeczeństwie informacyjnym przez rodziców nie jest zadaniem łatwym. W świetle nowych obowiązków, przed którymi postawieni są rodzice, niezbędna jest edukacja medialna dla rodziców, która pomoże w ukształtowaniu kompetencji medialnych.

W ujęciu Agnieszki Ogonowskiej i Grzegorza Ptaszka (2016, s. 9) edukację medialną należy rozumieć jako interdyscyplinarny obszar wiedzy teoretycznej i praktycznej

związanej nie tylko z kształceniem czy doskonaleniem kompetencji medialnych, ale również z analizą ich uwarunkowań oraz projektowaniem na wszystkich etapach życia człowieka działań służących rozwijaniu kompetencji ukierunkowanych na zaspokajanie różnych potrzeb jednostki. Edukacja medialna w ujęciu Adama Lepy ma pomóc w kształtowaniu trzech postaw: postawy krytycznej, selektywnego odbioru oraz postawy twórczej aktywności (Lepa, 2002, s. 43). Według Janusza Gajdy (2007, s. 103) szanse edukacji medialnej uwarunkowane przede wszystkim kompetencjami współczesnego człowieka jako odbiorcy i nadawcy można sprowadzić do dwóch czynników: znajomości języka mediów, zasad wychowania przez media oraz odpowiedzialności moralnej za upowszechniane informacje.

Zdaniem Bronisława Siemienieckiego (2008, s. 17) edukacja medialna powinna opierać się na nauce samodzielnego i selektywnego wyboru informacji z oferty mass mediów, umiejętności wartościowania docierających komunikatów, rozumieniu zagrożeń płynących ze strony mediów, a także radzeniu sobie ze zjawiskiem całkowitego zawłaszczenia wolnego czasu przez media.

Edukacja medialna ma na celu wyposażenie wszelkich grup odbiorców, czyli dzieci, młodzieży i osób dorosłych, w konkretną wiedzę i umiejętności pozwalające na świadomy i krytyczny odbiór przekazów medialnych. Ważne jest takie posługiwanie się mediami i multimediami, aby były narzędziami opisywania świata, rozwoju intelektualnego oraz wzajemnego komunikowania się osób. Istotna jest postawa samokontroli, ponieważ nadmierne zaangażowanie w proces komunikowania społecznego powoduje oddalenie od rzeczywistości i zatracanie naturalnej zdolności człowieka do wchodzenia w bezpośrednie relacje osobowe. Podstawowym zadaniem edukacji jest przygotowanie osoby do funkcjonowania w danej rzeczywistości – w świecie postaw i wartości, w kontekście dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji. Realizacja kształcenia medialnego daje podstawy do wychowania człowieka, który nie tylko gromadzi wiedzę i doświadczenie, ale potrafi korzystać z dostępnej technologii i techniki, a także funkcjonować w społeczeństwie informacyjno-komunikacyjnym (Bis 2018, s. 100-101).

Według Wacława Strykowskiego (2008, s. 59) przed edukacją medialną stawia się dwa główne cele. Pierwszy to przygotowanie do świadomego, krytycznego i wartościującego odbioru wszelkiego rodzaju komunikatów medialnych. Istotne jest tu, aby odbiorcy, znając język poszczególnych mediów, potrafili właściwie dekodować i kodować przekazy medialne. Odbiorcy muszą też rozpoznawać mechanizmy oddziaływania na odbiorców, jakie starają się uruchamiać twórcy komunikatów perswazyjnych lub reklamowych. Drugim celem edukacji medialnej jest przygotowanie do sprawnego posługiwania się mediami jako narzędziami pracy intelektualnej, jako środkami komunikowania i formami uczenia się. Realizacja tego celu zakłada wyposażenie w wiedzę

i umiejętności posługiwania się urządzeniami, które służą do tworzenia komunikatów, ich rejestrowania, przetwarzania i transmitowania.

Zdaniem Anny Kaczmarek (2013, s. 71) celem edukacji medialnej jest ukształtowanie kompetencji medialnych i polega ona między innymi na: trosce o dostęp do wszystkich mediów, uczeniu umiejętności analizy treści komunikatów medialnych, poznawaniu możliwości komunikacyjnych we współczesnych mediach. Z kolei kompetencje medialne rozumieć będziemy jako harmonijną kompozycję wiedzy, rozumienia, wartościowania i sprawnego posługiwania się mediami.

Zatem kompetencje medialne nabywane w procesie edukacji medialnej to przede wszystkim umiejętność świadomego, krytycznego, bezpiecznego i twórczego korzystania z mediów w codziennym życiu. Do kompetencji medialnych rodziców, którzy będą brali aktywny udział w przygotowaniu swoich dzieci do bezpiecznego korzystania z mediów, można zaliczyć:

- znajomość obsługi i posługiwania się wszystkimi mediami występującymi w domu;
- poznawanie nowych możliwości technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- tłumaczenie, interpretowanie, rozumienie i poprawne odbieranie treści komunikatów medialnych;
- znajomość zagrożeń medialnych oraz umiejętność rozpoznania niepokojących zachowań dziecka wynikających z niewłaściwego korzystania z mediów;
- znajomość serwisów społecznościowych cieszących się zainteresowaniem wśród dzieci i młodzieży, wspólne zakładanie kont, przeglądanie ich treści itp.

Edukacja medialna, w wyniku której rodzice wzbogacą swoje kompetencje, może przyjąć charakter wykładowo-warsztatowy i być poświęcona między innymi:

- cechom nowych mediów;
- zagrożeniom wynikającym z korzystania z nowych technologii;
- metodom ich ograniczania oraz przeciwdziałania patologicznemu użytkowaniu mediów;
- przeciwdziałaniu nadużywania komputera;
- zasadom modelowania pozytywnych zachowań medialnych w środowisku domowym;
- wdrażaniu domowej edukacji medialnej jako formy profilaktyki uzależnień medialnych;
- ukazywaniu i uczeniu skutecznej redukcji czynników ryzyka i wzmacniania czynników chroniących w środowisku domowym;
- przedstawianiu zasad i ćwiczeń technik komunikacji z dzieckiem odnośnie do zasad korzystania z mediów elektronicznych w domu i szkole;
- zasadom postępowania w sytuacji podejrzenia wystąpienia uzależnienia lub innych form zachowań patologicznych, ryzykownych związanych ze środowiskiem wirtualnym,

– podstawom modelowania pozytywnych zachowań medialnych w bezpośrednich interakcjach społecznych w środowisku domowym (dziecko-rodzic, rodzice-dziecko);
– doskonaleniu umiejętności komunikacyjnych oraz umacnianiu więzi z dzieckiem (Ogonowska 2018, s. 150-151).

Mając na uwadze poprawność funkcjonowania mediów w rodzinie, codzienne działania rodziców w środowisku domowym mogą przyjmować następujący charakter:
– czynności uwzględniające media i multimedia – wspólne oglądanie bajek, filmów, programów, prowadzenie z dziećmi rozmów na temat zachowań bohaterów z bajek, filmów, gier komputerowych, wspólna analiza podejmowanej problematyki w oglądanych przekazach medialnych, interpretacja reklam telewizyjnych i internetowych, przegląd oferty stacji telewizyjnych, wspólny wybór programów, bajek i filmów odpowiednich dla młodszych odbiorców;
– czynności integrujące media z działaniami tradycyjnymi – wspólne wyjścia do kina, teatru, zabawy organizowane na podstawie historii zaczerpniętych z oglądanych filmów i bajek czy ulubionych bohaterów;
– czynności o charakterze tradycyjnym – organizacja czasu wolnego dziecka w taki sposób, aby przeważały głównie aktywności tradycyjne, takie jak: czytanie ulubionych bajek lektur, czasopism, wspólne rozmowy na tematy bliskie dziecku, gry planszowe i karciane, zabawy ruchowe, plastyczne, kulinarne, spędzanie czasu na świeżym powietrzu.

Wymienione działania zbliżające najmłodszych do poprawnego wykorzystania nowych mediów w zabawie, nauce i wolnym czasie wymagają od samych rodziców określonych umiejętności i wiedzy. Podejmowanie takich czynności wymusza ciągłe samokształcenie w zakresie:
– sprawnego posługiwania się technologią informacyjną, programami zabezpieczającymi sprzęt komputerowych przed wirusami i niepożądanymi treściami;
– znajomości nowych programów, gier i aplikacji komputerowych, programów telewizyjnych, portali społecznościowych, filmów, bajek;
– znajomości nowych zagrożeń, niebezpieczeństw medialnych;
– wiedzy na temat aktualnych zabaw, gier planszowych, gier karcianych, które cieszą się największym uznaniem i zainteresowaniem wśród dzieci;
– aktualnych potrzeb, zainteresowań i upodobań swoich dzieci względem filmów, bajek, teledysków, ofert telewizyjnych.

Współczesny medialny świat jest wieloaspektowy i niezwykle skomplikowany, przynosi wiele udogodnień, ale też zagrożeń. Warunkiem dobrego funkcjonowania we współczesnym medialnym świecie jest gruntowne przygotowanie, które dotyczy osób dorosłych, przede wszystkim rodziców i nauczycieli, którzy będą mogli kompetentnie wdrażać młode pokolenie do życia w nowych warunkach (Morbitzer 2018, s. 173-174).

Zrozumienie roli w kształtowaniu stosunku dziecka do mediów i właściwych nawyków ich użytkowania ma znaczenie. Wysiłek edukacyjny wydaje się szczególnie istotny w odniesieniu do rodziców, dzieci i młodzieży. To oni tworzą środowisko medialne dziecka i mają bezpośredni wpływ na jego kształtowanie (Kołodziejczyk 2013, s. 34). Dynamiczny i ciągły rozwój mediów elektronicznych, z których aktywnie korzystają dzieci i młodzież, uzasadnia potrzebę edukacji medialnej rodziców. Myślenie o tym zagadnieniu w kategoriach edukacji ustawicznej jest jak najbardziej pożądane i uzasadnione. Rodzice bowiem muszą systematycznie i nieustannie aktualizować swoją wiedzę medialną, aby uniknąć pułapki medialnego analfabetyzmu funkcjonalnego, a w efekcie przeciwdziałać cyfrowemu wykluczeniu (Ogonowska 2016, s. 13).

Zakończenie

Umiejętność interpretowania przekazów medialnych, sprawnego komunikowania oraz korzystania z nowych technologii, z którymi mamy do czynienia na każdym kroku, jest podstawową kompetencją każdego dorosłego człowieka. W tym miejscu niezwykle ważne zadanie mają do wykonania rodzice, którzy zostali postawieni przed dodatkowym zadaniem. Poza przedszkolem i szkołą są również odpowiedzialni za przygotowanie swoich dzieci do prawidłowego funkcjonowania w świecie mediów.

Młodzi widzowie nie posiadają jeszcze umiejętności właściwego korzystania z nowych technologii. Potrzebują pomocy dorosłych w wyborze właściwych treści, współuczestniczenia rodziców w świadomym i krytycznym odbiorze przekazów medialnych (Ejsmont i Kosmalska 2010, s. 307). Rodzice powinni mieć zasadniczy wpływ na zakres doświadczeń dziecka związanych z technologią informacyjną, powinni kontrolować, ile czasu młodzi użytkownicy mediów spędzają przed monitorem, i – co najważniejsze – do jakich treści medialnych mają dostęp (Noga 2010, s. 44).

Podstawą edukacji medialnej powinni być przede wszystkim rodzice otwarci na zdobywanie wiedzy o mediach, poznawanie kultury medialnej oraz stosowanie jej w procesie wychowania swoich dzieci. Zadaniem rodziców jest przygotowanie dzieci do selektywnego, aktywnego oraz krytycznego odbioru nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Rodzice swoim wzorem i postawą tworzą środowisko medialne dziecka. To oni mają największy wpływ na kształtowanie racjonalnych i krytycznych postaw wobec nowych mediów (Bednarek 2012, s. 268). Dlatego edukacja medialna swoje początki powinna mieć w środowisku rodzinnym. Jej podstawowym zadaniem jest zabezpieczyć młodych ludzi przed zagrożeniami wynikającymi ze strony mediów, aby jak najlepiej przygotować ich do życia w społeczeństwie informacyjnym (Repko 2003, s. 184).

Skuteczność medialnego wychowania będzie zależeć od kompleksowego połączenia edukacji medialnej w rodzinie oraz edukacji medialnej dla rodziców. Takie połączenie jest szansą na przygotowanie dzieci i młodzieży do właściwego, bezpiecznego sposobu korzystania z mediów oraz krytycznego i świadomego rozumienia treści przekazywanych za ich pośrednictwem (Nowicka 2017, s. 43).

Bibliografia

Aftab P. (2003), *Internet a dzieci. Uzależnienia i inne niebezpieczeństwa*, Prószyński i S-ka, Warszawa.

Andrzejewska A. (2009), *Agresja w filmach rysunkowych dla dzieci – aspekty psychologiczne i pedagogiczne*, w: *Cyberświat. Możliwości i zagrożenia*, J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.), Wydawnictwo Żak, Warszawa, s. 285-299.

Bednarek J. (2012), *Multimedia w kształceniu*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.

Bis D. (2018), *Wychowanie człowieka do mediów jako zadanie pedagogiki medialnej*, „Roczniki Pedagogiczne", t. 10 (46), nr 1, s. 97-112.

Ejsmont M., Kosmalska B. (2010), *Media. Wartości. Wychowanie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.

Filipiak M. (2004), *Homo Communicans, wprowadzenie do teorii masowego komunikowania*, UMCS, Lublin.

Gajda J. (2007), *Media wytworem i kreatorem współczesnej kultury – kulturowe uwarunkowania mediów*, w: *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, B. Siemieniecki (red.), t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 69-108.

Huk T. (2014), *Pedagogika medialna. Aspekty społeczne, kulturowe i edukacyjne*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.

Izdebska J. (2005), *Multimedia zagrażające współczesnemu dziecku*, w: *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, J. Izdebska, T. Sosnowski (red.), Trans Humana, Białystok, s. 109-110.

Kaczmarek A. (2013), *Edukacja medialna wobec zagrożeń cyberprzemocy i cyfrowego wykluczenia*, „Kultura – Media – Teologia", nr 13, s. 68-81.

Kołodziejczyk A. (2013), *Wczesna edukacja medialna w rodzinie. Uwarunkowania rodzicielskich form mediacji korzystania z mediów*, „Edukacja", nr 3 (123), s. 17-36.

Lepa A. (2002), *Media a postawy*, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź.

Morbitzer J. (2018), *O medialności współczesnego dziecka – od telewizji do Internetu*, w: *Multimedialny wymiar edukacji*, K. Wójcik, D. Morańska (red.), Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, s. 173-174.

Musioł M. (2013), *Pedagogizacja medialna rodziny. Zakres – uwarunkowania – dylematy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Noga H. (2010), *Aksjologiczne uwarunkowania postaw twórczych dzieci komputerowych i niekomputerowych – analiza porównawcza*, „Edukacja – Technika – Informatyka", nr 1, cz. 2, s. 39-45.

Nowicka E. (2017), *Warunki prawidłowego wychowania medialnego w rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie", t. 16, s. 35-44.

Ogonowska A. (2013), *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.

Ogonowska A. (2018), *Uzależnienia medialne. Uwarunkowanie, leczenie, profilaktyka*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.

Ogonowska A., Ptaszek G. (2016), *(Re)edukacja medialna. Nowe spojrzenie na edukację medialną*, w: *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*, A. Ogonowska, G. Ptaszek (red.), Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków, s. 7-16.
Repko A. (2003), *Edukacja medialna w gimnazjum w opinii nauczycieli*, „Chowanna", nr 2, s. 174-186.
Siemieniecki B. (2008), *Media w świecie postmodernistycznym a edukacja*, w: *Media w edukacji – szanse i zagrożenia*, T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), Adam Marszałek, Toruń, s. 15-37.
Słysz A., Arcimowicz B. (2009), *Przyjaciele w Internecie*, GWP, Gdańsk.
Spitzer M. (2013), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przekł. A. Lipiński, Dobra Literatura, Słupsk.
Spitzer M. (2016), *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, przekł. M. Guzowska, Dobra Literatura, Słupsk.
Strykowski W., Kąkolewicz M., Ubermanowicz S. (2008), *Kompetencje nauczycieli edukacji medialnej*, „Neodidagmata", nr 29/30, s. 55-75.
Sugier-Szerega A. (2016), *Kształtowanie kompetencji medialnej u dzieci w wieku przedszkolnym – szanse, trudności, ograniczenia*, w: *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*, A. Ogonowska, G. Ptaszek (red.), Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków, s. 19-30.
Tanaś M. (1993), *Medyczne skutki uboczne kształcenia wspomaganego komputerowo*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne", nr 3, s. 127-128.

EDUKACJA MEDIALNA W RODZINIE A ZAPOBIEGANIE ZAGROŻENIOM MEDIALNYM

STRESZCZENIE: W prezentowanym artykule autorka zwraca uwagę na konieczność ustawicznej edukacji rodziców mającej charakter medialny. Rodzice bowiem odgrywają znaczącą rolę w procesie przygotowania dziecka do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. To oni są i powinni być pierwszymi nauczycielami i wychowawcami, którzy stopniowo będą wprowadzać swoje dziecko w świat mediów. Autorka wyjaśnia problem współczesnych zagrożeń medialnych, wymienia najistotniejsze z nich. Obok pojawiających się zagrożeń medialnych niezbędna staje się edukacja medialna rodziców, dzięki której sami rodzice mogą chronić swoje dzieci i uczyć swoim przykładem bezpiecznego korzystania z nowych technologii.
SŁOWA KLUCZOWE: edukacja medialna, wychowanie, rodzina, media, multimedia, zagrożenia medialne.

MEDIA EDUCATION OF THE FAMILY AND THE PREVENTION OF MEDIA THREATS

SUMMARY: In this article, the author pays attention to the necessity of persistent education of parents in the field of media literacy. Parents play a significant role in preparing children to function in the information society, they are the ones to be the first teachers and pedagogues, who gradually introduce their children to the world of media. The author explains the problem of contemporary threats in connection with media and lists the most important ones. Do to continuously appearing new threats coming from the media it is necessary to provide media education to parents, that will enable them to protect their children, teach them about the safe use of new technologies through example and their knowledge.
KEYWORDS: media education, education, family, media, multimedia, media threats.

DYSKURS

animacji kultury

red. Sylwia Słowińska

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.30

Ewa Bobrowska*

ANIMACJA JAKO BUDOWANIE DEMOKRACJI W KULTURZE

Animacja społeczna i kulturowa to idea, która w Polsce już od dawna nie jest nowa. Jej wpływy zaczynają się jeszcze w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku, a po 1989 roku została tak powszechnie przyjęta, że wyparła to, co dawniej nazywano organizowaniem działalności kulturalnej, a nawet upowszechnianiem kultury. Głównym źródłem inspiracji dla piszących o niej w Polsce była literatura francuska, ale w miarę jej rozwoju sięgano także do innych źródeł, próbując jednak nadać jej kształt odpowiedni do polskich warunków. Napisano o tym wiele, ale wciąż nie powstała jasna wykładnia, w jaki sposób połączyć ze sobą dwa zawarte w niej dążenia: pierwsze, zgodnie z którym człowiek biorący udział w działaniach animacyjnych powinien się cieszyć prawdziwą wolnością, oraz drugie, głoszące, że animacja łączyć ma ze sobą ludzi we wspólnoty. Z połączenia tych dwóch postulatów wynika, że każdy tworzący grupę człowiek ma się cieszyć swobodą działania, a jego aktywność nie tylko nie powinna zagrażać stabilności grupy, ale wręcz przez tę grupę powinna być akceptowana. Jeśli weźmie się pod uwagę, że żadna grupa społeczna nie może istnieć bez rozwiązania kwestii władzy, że jej trwanie wymaga określenia jakichś zasad członkostwa, a co za tym idzie, pewnych wymagań stawianych jej uczestnikom, łatwo zauważyć, że zbudowanie wspólnoty złożonej z wolnych ludzi nie jest zadaniem łatwym. Problem ten w tekstach poświęconych animacji najczęściej jednak w ogóle nie jest zauważany. Niezależnie od tego, czy pisząc o niej, osadza się ją w pedagogice kultury, w antropologii kultury czy nawet w rozwijanej w duchu Heleny Radlińskiej animacji społecznej, niewiele uwagi poświęca się wytwarzanym w jej toku strukturom społecznym. To, co nazywane jest animacją, coraz bardziej oddala się w rezultacie od jej wyjściowej idei. Terminu tego używa się, przykładowo, w stosunku do organizowania imprez dla uczestników, których wolność sprowadzona jest do samej możliwości wyboru wydarzenia z przedstawionej im oferty programowej albo też utożsamia się z animacją pielęgnowanie tradycyjnych wartości (Kubinowski 2013). Te i inne podobne im działania niewątpliwie są bardzo potrzebne,

* **Ewa Bobrowska**, dr hab. – Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filozoficzny, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki; e-mail: ewa.bobrowska@uj.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2909-4800.

byłoby jednak dużą szkodą, gdyby wyparły z przestrzeni publicznej to, co jest istotą animacji – jej zorientowanie na indywidualną wolność z jednoczesnym dążeniem do budowania wspólnoty.

Podejmując ten problem, staram się przyczynić do zmiany tej sytuacji. Próbuję przekonać, że szczególnie w polskich warunkach potrzebna jest dyskusja na temat struktur społecznych w animacji, zwracam następnie uwagę na dwa rozwiązania tej kwestii, które wedle mojego zdania uzupełniają się wzajemnie. Oba powstały w ramach dyskusji na temat demokracji, mimo to – albo może właśnie dlatego – wydają się one godną przemyślenia odpowiedzią na potrzeby animacji.

Opuszczona przestrzeń publiczna

Animację opisuje się zazwyczaj jako ożywianie innych, co w mniej metaforycznym języku oznacza, że jej celem jest pobudzanie ludzi do podjęcia własnej aktywności. Animator nie interesuje się jednak wszelką ludzką aktywnością, ale tylko pewnym jej rodzajem – nie wkracza w prywatne sprawy innych osób, nie stara się też o to, by włączać ich w struktury państwowe, jego dążeniem jest uruchomienie wokół siebie działań nazywanych oddolnymi. W ten sposób określa się – jak wiadomo – działania, które są niezależne od państwa; ludzie podejmują je z własnej woli i na własną odpowiedzialność, występują więc jako osoby prywatne, jednocześnie jednak wykraczają poza granice spraw prywatnych, bardziej lub mniej bezpośrednio odnosząc się do tego, co uznawane jest za publiczne. Obszar, w którym mieszczą się działania oddolne, nie przynależy zatem ani do sfery prywatnej, ani do państwa, jest obszarem pośrednim między nimi i jako taki zyskał miano przestrzeni[1] publicznej (Szacki 1997). W tej przestrzeni właśnie odbywa się animacja. W polskim społeczeństwie jej sytuacja jest jednak szczególna, ponieważ przestrzeń publiczna jest tu odwiedzana stosunkowo rzadko. Sprawia to, że przed animacją stoją takie zadania, jakie w tych społeczeństwach, w których przestrzeń publiczna jest częściej odwiedzana, w ogóle nie są z nią łączone, powodzenie działań animatora w dużej mierze zależy bowiem od tego, czy uda mu się zbudować „rusztowania", na których oparte będą konkretne działania: czy po pierwsze uda mu się przestrzeń publiczną jakoś zagospodarować, a po drugie – wzbudzić w świadomości ludzi jej wyobrażenie.

Określając przestrzeń publiczną jako obszar usytuowany pomiędzy dwoma pozostałymi sferami (prywatną i publiczną), chcąc nie chcąc, wywołuje się wrażenie, że ten obszar jest dany, tak jak dany jest krajobraz albo przestrzeń między dwoma budynkami,

[1] Na określenie tego, co nazywam tu *przestrzenią*, używa się też słowa *sfera*, ale dla jasności wywodu w tym miejscu posługuję się słowem *przestrzeń*, by słowo *sfera* zachować dla sfery publicznej w rozumieniu, jakie nadał jej Jürgen Habermas i które omawiam w drugiej części tekstu.

przestrzeń publiczna jest tymczasem zjawiskiem społecznym, które istnieje o tyle, o ile członkowie społeczeństwa podejmują w niej działania. Bez nich jest jedynie potencją, czymś, co może zaistnieć, ale w danej chwili nie jest wytworzone – nie ma ani swoistych struktur, ani własnych bohaterów, nie ma więc niczego, na czym można by się oprzeć, chcąc podjąć w niej jakąś aktywność[2]. Do tych pragmatycznych trudności dochodzi druga, mniej uchwytna komplikacja, która związana jest z tym, co Charles Taylor (2010) nazywa społecznym imaginarium, czyli z podzielanymi przez członków społeczności wyobrażeniami o rzeczywistości. Człowiek – jak wyjaśnia Taylor – podejmując jakąkolwiek aktywność, osadza ją w określonym kontekście, do tego, by ją zaplanować i potem zrealizować, musi więc w pewien sposób ów kontekst sobie wyobrażać; o imaginarium można by powiedzieć, że jest zbiornicą takich gotowych, wspólnych wyobrażeń. Porównać je można do presupozycji, ponieważ podobnie jak ona dopełnia sens zdania, tak też one są niewyrażonymi, ukrytymi założeniami na temat tego fragmentu rzeczywistości, w którym ktoś decyduje się wykonać określone działanie, ono zaś dzięki usytuowaniu go na tle imaginarium nabiera sensu zarówno dla tego, kto to działanie podejmuje, jak i dla tego, kto, patrząc z zewnątrz, próbuje je zrozumieć. Aby odgrywać taką rolę, społeczne imaginarium nie może być własnością pojedynczej osoby – jej osobistym wspomnieniem czy swobodną fantazją – ale musi być mu przypisane przekonanie, że świat jest właśnie taki, jak to jest w nim przedstawione i ten pogląd musi być wspólny dla całej społeczności. W istocie więc wyobrażenia składające się na imaginarium mają status wiedzy. Różnią się jednak od wiedzy teoretycznej. Przynależąc do wiedzy potocznej, nie są wyraźne, są raczej trudnymi do werbalnego wyrażenia obrazami i dlatego Taylor nazywa je wyobrażeniami, a nie na przykład pojęciami. Te ogólne rozważania Taylora dotyczące imaginarium odnoszą się również do przestrzeni publicznej. Mając „pod ręką" wyobrażenie o niej, będziemy gotowi angażować się w oddolne działania, bo będą one dla nas sensowne, jeśli natomiast w naszym imaginarium nie wytworzy się jej obraz, wtedy też samo to działanie wyda nam się bezsensowne. Podobnie, jak pozbawione sensu byłoby czekanie na tramwaj w mieście, w którym tramwaje nie jeżdżą.

Animator, który rozpoczyna swoje działania w środowisku, w którym przestrzeń publiczna nie jest przez ludzi odwiedzana i którzy w konsekwencji nie wykształcili o niej wyobrażenia, staje więc przed zupełnie innym zadaniem, aniżeli taki, który zwraca się do społeczności z już wykształconą przestrzenią publiczną. Sytuacja tego ostatniego jest pod tym względem stosunkowo prosta, swoje działania rozpoczyna on

[2] Innymi słowy w społeczeństwie mogą istnieć jedynie przestrzeń prywatna oraz państwowa, tak, jak to było za czasów PRL, kiedy tak zwane oddolne działania były w istocie inicjowane przez państwo. Przestrzeń publiczną wypełnioną oddolnymi działaniami starała się rozwinąć nielegalna wtedy opozycja.

wśród ludzi, którzy w dużej mierze są już na nie przygotowani, dysponują tym „rusztowaniem", jakim jest zagospodarowana przestrzeń publiczna, a jego zadaniem jest przekonanie ich do tego, by w od dawna im znanych, wręcz oczywistych warunkach teraz i z konkretnymi osobami zechcieli się w coś zaangażować. Uzasadnione jest w tej sytuacji koncentrowanie się głównie na pojedynczych ludziach, mobilizowanie ich, wzbudzanie w nich poczucia, że dysponują wartościowym, godnym zaprezentowania potencjałem kulturowym, innymi słowy, animator może liczyć na to, że jego praca okaże się skuteczna, gdy skupi się na tym tylko, co rozgrywa się na poziomie indywidualnym. Taka metoda działania nie jest jednak wystarczająca wtedy, gdy animator stara się „ożywić" społeczność, w której przestrzeń publiczna jest słabo zagospodarowana. Jego pierwszym problemem jest wtedy strukturalna pustka (por. Bobrowska 2012) i to ona w dużej mierze wyjaśnia trudności, na jakie natrafia animator – ona wyjaśnia, dlaczego nie udaje mu się skłonić ludzi do włączania się w działania, albo też jeśli nawet uda mu się „tchnąć" w nich tego ducha, o którym się tak chętnie w animacji mówi, to łatwo się on wyczerpuje[3].

O ile więc tam, gdzie zagospodarowana jest przestrzeń publiczna, wystarczy, gdy animacja skoncentrowana jest na jednostkach, gdyż potrzebne struktury są już nie tylko wykształcone, ale funkcjonują jako oczywiste, niepodawane w wątpliwość warunki działania, o tyle tam, gdzie jej nie ma, takie warunki dopiero trzeba stworzyć. Nie można wtedy koncentrować się jedynie na jednostkach, ale trzeba również uwzględnić potrzebę kształtowania możliwie trwałych relacji między nimi. Oznacza to, że animator powinien uruchomić złożony proces nazywany instytucjonalizacją (Berger, Luckmann 2010), w wyniku którego wykształciłyby się odpowiednie normy społeczne, zakorzenione i uprawomocnione w wiedzy potocznej. Z jednej strony możemy zatem mówić o animacji, która rozgrywa się pomiędzy ludźmi, z drugiej zaś o takiej, która jest zorientowana na jednostki. Być może na tym rozróżnieniu opierać się powinien podział na animację kulturową oraz społeczną. Gdyby przyjąć takie założenie, trzeba

[3] Problem, który staram się tu opisać, bardzo dobrze uświadamiała sobie w okresie międzywojennym Helena Radlińska. Opisując wiejskie społeczności, zwracała uwagę na to, że są one ubogie w formy życia społecznego, podkreślała przy tym, że ludzie o dużych zdolnościach i zamiłowaniu do działania społecznego często nie mają szansy na to, by się rozwinąć, rezygnują bowiem z aktywności, nie mając wsparcia w odpowiednich strukturach, dlatego poszukiwanie nowych form życia społecznego, które stałyby się podstawą wspólnego działania, uznawała za jeden z ważnych celów działalności społecznej. Jedną z ciekawszych instytucji, jakie w związku z tym proponowano w ówczesnej pedagogice społecznej, stanowił dom ludowy, który w formie wykształconej w Polsce był w istocie próbą ustanowienia sfery publicznej w lokalnej społeczności. We własnym, dziś nieco archaicznym języku Radlińska wskazywała więc na znaczenie struktur społecznych w działalności społecznej, a jednocześnie poszukiwała takich, które byłyby pomocne w zbliżeniu się (bo przecież nie w pełnym osiągnięciu) stanu, który uznawała za idealny, czyli harmonii między jednostką a jej społecznym otoczeniem (por. Bobrowska 1997).

by zauważyć, że animacja kulturowa w polskich warunkach nie może się obyć bez społecznej[4].

Nieprawdziwe byłoby oczywiście stwierdzenie, że w Polsce nikt nie posługuje się wyobrażeniem przestrzeni publicznej albo że jest ona zupełnie niezagospodarowana, z badań wynika jednak, że doświadczenia z nią związane ma za sobą mniejszość polskiego społeczeństwa i – co ważniejsze – ten stan rzeczy utrzymuje się od początku transformacji. Wedle jednego z ostatnich raportów CBOS (2018) jakąś formę aktywności w organizacjach obywatelskich deklaruje, przykładowo, 40% respondentów, ale – jak można przypuszczać – jeszcze mniej jest w nią faktycznie zaangażowanych[5]. Oddolne, publiczne działania nie należą też do tych, które byłyby szczególnie preferowane – większość z nas swój czas wolny woli spędzać wśród bliskich i znajomych, czyli nie opuszczając swojej sfery prywatnej (CBOS 2017). Na mapie polskiego społeczeństwa z pewnością znalazłyby się zatem takie obszary, w których przestrzeń publiczna jest dobrze rozwinięta, ale więcej miejsca muszą na niej zająć pola pod tym względem blade, oznaczające, że ta przestrzeń jest w nich słabo albo wręcz wcale nierozwinięta.

Sfera publiczna

Stwierdzenie, że celem animacji powinno być zagospodarowanie przestrzeni publicznej bez podania dodatkowych warunków, byłoby jednak zbyt ogólne, a może nawet mylące. Jerzy Szacki, na którego definicji dotąd się opierałam, wykorzystał w niej tylko dwa kryteria, pierwsze dotyczy tego, w jakiej roli wykonywane jest działanie (prywatnej czy publicznej), drugie – do jakich spraw (publicznych czy prywatnych) się ono odnosi. Przestrzeń publiczna jest w tym ujęciu rozumiana bardzo szeroko i nic w nim nie przesądza, jakimi wartościami mieliby się kierować zaangażowani w nią ludzie albo jakiego rodzaju struktury mieliby budować. W ramach przestrzeni publicznej mogą się więc znaleźć także sprzyjające działaniom agresywnym albo skierowane przeciwko całym kategoriom społecznym oddolnie wytworzone struktury autorytarne. W animacji takie struktury i takie wartości nie są jednak pożądane.

[4] Uwaga ta dotyczy zwłaszcza animacji osadzonej w pedagogice kultury (Kubinowski i in. 2018), w której nacisk kładzie się na kształtowanie systemu wartości uczestników. O postępowaniu człowieka nie decydują jednak tylko jego własne dążenia. Pod wpływem warunków, w jakich się znajduje, może on uznać, że zmuszony jest do odstąpienia od swoich wartości, albo wręcz te warunki mogą na niego tak wpływać, że koryguje swój system wartości. Pomijanie kwestii warunków, w jakich człowiek działa, powoduje, że w istocie wymaga się od niego heroizmu, a przecież wiadomo, że tylko niewielki procent społeczeństwa stać na czyny bohaterskie. Nie umniejszając więc znaczenia systemu wartości człowieka, musimy rozejrzeć się również za trwałymi formami życia społecznego, które z wartościami wpisanymi w ideę animacji pozostają w zgodzie.

[5] W badaniu nie sprawdzano, na czym polega przynależność do organizacji, czy jest ona związana z rzeczywistą aktywnością, czy też jest tylko formalna.

Intuicyjnie z działaniami oddolnymi wiążemy konotacje pozytywne, pożądane wartości, w tym dobro wspólne, można jednak na różne sposoby interpretować, można robić to nawet w taki sposób, który prowadzi do akceptacji ideologii antydemokratycznych, animacja swoją atrakcyjność zawdzięcza tymczasem orientacji prodemokratycznej. Nie mam tu na myśli demokracji rozumianej w sensie politycznym, ponieważ tych kwestii w ogóle w animacji się nie porusza, ale demokrację społeczną praktykowaną głównie w związku z szeroko rozumianym uczestnictwem w kulturze. Jeśli więc można łączyć animację z jakąś polityką, to jedyne tropy prowadzą do polityki kulturalnej, a w jej ramach do tak zwanego budowania demokracji w kulturze (Chełmińska 1993)[6]. W Polsce animacja zaistniała jeszcze w czasach PRL-u jako konkurencja dla ideologii totalitarnej. Zorientowana była na podmiotowość ludzi, a jej przewodnią ideą było ośmielanie ich do korzystania z prawa do decydowania, w jakiej kulturze będą uczestniczyć i czym się będą interesować, a jednocześnie do tego, by te dążenia realizowali, współdziałając z innymi ludźmi. Nacisk na wolność jednostki został więc w tej koncepcji ściśle powiązany z myśleniem wspólnotowym – jednostka wybrane przez siebie cele osiągać miała nie w konflikcie z innymi, ale przeciwnie – w porozumieniu i współpracy z nimi.

Pogodzenie tych dwóch postulatów w rzeczywistości nie jest jednak łatwe. Z tego też powodu wspólnoty, w których wytwarza się solidarność między ludźmi, a jednocześnie zachowana jest ich indywidualna wolność, niektórzy autorzy nazywają wyjątkowymi (Alexander 2000), a próbując odkryć ich sekret, opisują stojące u ich podstaw rozwiązania strukturalne. Podejmując dyskusję na ich temat, trzeba jednak najpierw zastanowić się, czy rozstrzyganie z góry, jakie struktury są odpowiednie w animacji, nie pozostaje w sprzeczności z jej własnymi założeniami, czy, innymi słowy, określenie cech strukturalnych takiej wspólnoty nie prowadzi do ograniczenia wolności ludzi biorących udział w działaniach animacyjnych. Uwaga ta dotyczy również wartości, na których owe struktury miałyby być umocowane. Niemal oczywiste wydaje się, że wolnościowe struktury powinny być oparte na takich wartościach, jak szacunek dla drugiego człowieka, ale im bardziej wydłużać się będzie listę oczekiwanych wartości, tym bardziej wątpliwa będzie się stawać wolność uczestnika. Dlaczego ktoś inny miałby decydować o jego wartościach, kto miałby listę pożądanych wartości stworzyć, czym powinien się w tym kierować, ile i jak ogólnie opisane wartości należałoby na takiej liście umieścić? Im bardziej próbuje się znaleźć rozwiązanie tych kwestii, tym wyraźniej widać, że koncentrując się na samych tylko wartościach i w nich tylko upatrując

[6] Chełmińska odróżnia od siebie dwa cele polityki kulturalnej: demokratyzowanie kultury, czyli udostępnianie odbiorcom kultury już uznanej za wartościową, oraz budowanie demokracji kultury, czyli stwarzanie warunków do tego, by ludzie sami decydowali o tym, jaka kultura zasługuje na to, by w niej uczestniczyć. O ile to, co Chełmińska nazywa demokratyzowaniem kultury, odpowiada upowszechnianiu kultury, o tyle animacja – budowaniu demokracji w kulturze. W nawiązaniu do tego rozróżnienia można więc powiedzieć o animacji, że jest budowaniem demokracji w kulturze.

gwarancji zbudowania postulowanej wspólnoty, niejawnie, „tylnymi drzwiami" wprowadza się do myślenia to, co zgodnie z wyjściowymi deklaracjami miało być zwalczane. Postulowana w animacji wspólnota przestaje być wspólnotą ludzi wolnych.

Próba przesądzenia, jakie struktury społeczne są odpowiednie dla animacji, wydaje się więc obciążona dużym ryzykiem. Łatwiej byłoby wymienić struktury, które na pewno są w konflikcie z jej ideami aniżeli takie, które są z nimi zgodne, ale to nie byłoby wystarczającym rozwiązaniem problemu. Nasuwa się jednak inna możliwość. Myśl stojącą u jej podstaw streścić można następująco: próbując zbudować wspólnotę złożoną z ludzi, którzy będą w niej mogli praktykować swoją indywidualną wolność, nie tracąc jednocześnie poczucia więzi ze sobą i odczuwając wzajemną solidarność, trzeba nie tyle rozstrzygać o tym, jakie powinny być relacje między nimi, ile zapewnić im takie urządzenie, dzięki któremu będą mogli wspólnie zastanawiać się nad tym, jak te relacje ukształtować i jakie cele chcieliby wspólnie osiągać. Trzeba też zadbać o to, by wypracowana przez nich opinia była uwzględniana przez te czynniki, które dysponują w danym układzie władzą, by zatem skutkiem ich decyzji były realne działania.

W zaproponowanym tu rozwiązaniu nietrudno rozpoznać to, co nazywane jest sferą publiczną w rozumieniu, jakie nadał temu pojęciu Jürgen Habermas (2008). Oddolna aktywność w takiej sferze podejmowana jest w specjalnym celu – z zamiarem wytworzenia opinii publicznej. Opinia publiczna – przypomnijmy – podobnie, jak tak zwana opinia wspólna (albo uniwersalna) jest opinią podzielaną przez znaczną część albo nawet całość społeczeństwa, o ile jednak ta druga przekazywana jest z pokolenia na pokolenie w niepoddawanym refleksji procesie, o tyle opinia publiczna powstaje w toku racjonalnej debaty, to, czy obowiązuje, zależy zatem od przedstawionej w niej argumentacji. W demokratycznych społeczeństwach taka uargumentowana opinia odgrywa szczególną rolę. Sfera publiczna nie jest wyposażona w polityczną władzę, nie ma więc własnych mocy potrzebnych do tego, by wypracowaną w niej opinię wdrażać w życie, mimo to wykazuje ona niemałą siłę oddziaływania. Zawdzięcza ją temu, iż władza jest tam zobowiązana do respektowania opinii publicznej, liczenia się z nią i uwzględniania jej w swoich decyzjach oraz działaniach. Sfera publiczna nie tylko więc cieszy się niezależnością od aktualnej władzy politycznej, ale również wywiera na nią wpływ, a poprzez to – na procesy toczące się w życiu społecznym. Ci, którzy biorą udział w tej sferze, mają dzięki temu możliwość nie tylko swobodnego wypowiadania się w różnych kwestiach, ale również wpływania na rzeczywistość, mogą więc doświadczać tego, co nazywamy podmiotowością społeczną.

Sferze publicznej przypisuje się jednocześnie zdolność wytwarzania solidarności między ludźmi, dlatego niektórzy autorzy nazywają ją również wspólnotą obywatelską (Alexander 1998, 2000). Sfera publiczna jest jednak wspólnotą bardzo specyficzną. W odróżnieniu od wspólnoty tradycyjnej nie obejmuje ona całości życia jednostki,

przeciwnie, uczestniczy się w niej tylko aspektem osobowości, odkładając na bok, „zawieszając" swoje role społeczne, po to, by jedyną pełnioną w tej sferze rolą uczynić rolę indywidualnej osoby. W ten sposób w obrębie sfery publicznej zapewniana jest równość wszystkich, a jednocześnie chronione prawo każdego do życia wedle własnej drogi, każdy bowiem, opuszczając tę sferę, powraca do swoich grup społecznych oraz odgrywanych tam, odłożonych na chwilę ról społecznych.

O sferze publicznej pisze się najczęściej w kontekście wielkich społeczeństw funkcjonujących w obrębie całego państwa, jeśli jednak ma być ona zastosowana w animacji, to oczywiście skala takiej sfery musi być inna, zakres spraw objętych działaniami animatora jest bowiem znacznie mniejszy. Spróbujmy więc wyobrazić sobie taką, nazwijmy ją, mikrosferę na przykład w domu kultury[7]. O tym, że taka sfera rzeczywiście została w nim wykształcona, świadczyłoby przede wszystkim to, że tę instytucję odwiedza się nie tylko po to, by wziąć udział w jakimś konkretnym wydarzeniu czy kursie, ale również by posiedzieć, napić się herbaty, pogadać z innymi. Uczestnictwo w zorganizowanych zajęciach przeplata się tu zatem z udziałem w takich swobodnych spotkaniach i rozmowach. Ponieważ ludzie, którzy biorą w nich udział, na różne sposoby są zaangażowani w to, co dzieje się w domu kultury, często o tym właśnie ze sobą rozmawiają. Poszczególne grupy zadaniowe (zespoły, kursy itp.) nie są dzięki temu oddzielone od siebie nawzajem, ale są niejako zaczepione we wspólnej przestrzeni, w której można dzielić się informacjami o tym, czym każda z nich się zajmuje, komentować to i oceniać. Można by powiedzieć, że toczące się w domu kultury życie znajduje w takich rozmowach swoje odbicie. Nietrudno także przejść w takich rozmowach od faktów do projektów, do zastanawiania się nad nowymi działaniami. W ten sposób ta swoista mikrosfera publiczna w domu kultury odgrywa rolę analogiczną do tej, jaką przypisuje się sferze publicznej w obrębie wielkich społeczeństw, jest miejscem, w którym dochodzi do integracji uczestników domu kultury i które jednocześnie jest podstawą dla świadomego praktykowania przez nich podmiotowości społecznej.

Zauważmy, że owej mikrosfery publicznej nie mogą zastąpić rozwiązania formalne, takie jak choćby zwoływane przez dyrekcję domu kultury zebrania z uczestnikami. Bez możliwości wcześniejszej wymiany myśli i pomysłów nie znają się oni ze sobą na tyle, by móc wytworzyć sobie opinię o wspólnych sprawach, nie mają więc podstaw do tego, by biorąc udział w zebraniach, podejmować racjonalne decyzje. Sprawia to, że łatwo stać się mogą przedmiotem wpływu osób bardziej wymownych albo obdarzonych władzą. Warto też zwrócić uwagę, że w kontekście mikrosfery publicznej szczególnego sensu nabiera to, co nazywane jest potrzebami uczestników. W jej kontekście nie trzeba badać takich potrzeb, ponieważ sami zainteresowani werbalizują je w rozmowach, nie są więc

[7] Przykład ten nie jest wymyślony, opieram się na obserwacjach domu kultury, w którym taką sferę udało się wykształcić (por. Bobrowska 2015).

one czymś, co wymaga specjalnego rozpoznania i na co następnie dom kultury stara się odpowiadać, potrzeby uczestników są raczej potencją, czymś, co początkowo nie zawsze jest wyraźne, ale stopniowo we wspólnych rozmowach ujawnia się i precyzuje. Instytucja z wykształconą sferą publiczną nie jest dzięki temu wydzielona ze środowiska, z którym na różne sposoby starałaby się nawiązać kontakt, ale wyrasta z toczących się w jego ramach ciągłych procesów komunikacji.

Dyskurs

Nawet jednak ustanowienie sfery publicznej rozumianej w przedstawiony wyżej sposób nie gwarantuje tego, że jednostki w niej uczestniczące czuć się będą wolne. Przypisując jej taką rolę, przyjmujemy pewne założenie, które trzeba teraz ujawnić. Zakładamy mianowicie, że wszyscy członkowie tej sfery będą się w niej czuli na tyle swobodnie, że w dyskusji uda im się wyrazić swoje zdanie, zakładamy więc, że ich udział w niej nie jest działaniem pozorowanym. Trzeba zatem zastanowić się, czy istnieją jakieś sposoby, które mogą przed taką sztucznością rozmowy chronić. Szczególnie interesująca wydaje się w tym kontekście koncepcja dyskursu Jürgena Habermasa (1999)[8].

Zdarza się, że robimy to, co inni nam każą, nie mając do tego przekonania, a może nawet w poczuciu ogromnej frustracji, nasze działania nie są wtedy naszymi działaniami w tym sensie, że nie z nas wypływają i że się z nimi nie identyfikujemy, są jednak wykonywane i przyczyniają się do osiągania celów, dla których zostały nam nakazane. Z podobną sytuacją można się spotkać w obrębie sfery publicznej – można dyskutować o czymś, ale nie wyrażając swego zdania, pozorować tylko zgodę. Koncepcja dyskursu Habermasa do tej właśnie ewentualności się odnosi. Wiadomo, że rozmówca może wykorzystywać różne metody narzucania swojej opinii wbrew woli interlokutora i wiele takich technik zostało opisanych (Schopenhauer 2010), Habermas spogląda jednak na problem z innej perspektywy. Nie skupia się na technice, jakiej użyć można w dyskusji, nie interesuje go więc to, jak stać się w niej bardziej od partnera „chytrym lisem", zakłada raczej, że obie strony dążą do uzyskania rzeczywistego porozumienia, i zastanawia się, co mogą zrobić, gdy takie porozumienie się zrywa albo wręcz w ogóle go między nimi nie ma. Aby zbadać ten problem, wyobraża sobie idealną sytuację komunikacyjną umożliwiającą osiągnięcie takiego porozumienia. Jej opis staje się czymś w rodzaju miary albo wzorca, do którego trzeba dążyć, gdy zależy nam na odzyskaniu zgody z innymi.

[8] Pisząc o sferze publicznej, opieram się głównie na klasycznej pracy Habermasa, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, z lat 60. ubiegłego wieku, koncepcja dyskursu powstała znacznie później, jak staram się wykazać, można jednak traktować je jako koncepcje komplementarne.

Przyjrzyjmy się więc, na czym taka idealna sytuacja miałaby polegać. Wyobraźmy sobie najpierw najprostszą rozmowę, taką na przykład, w której staramy się kogoś do czegoś przekonać albo zdobyć od niego potrzebne nam informacje. Każda wypowiedź w takiej komunikacji zawiera pewne ukryte założenia, czyli presupozycje przyjmowane w poczuciu, że między rozmówcami panuje co do nich zgoda; większość z nich zakładana jest milcząco, wiele nie jest nawet wyraźnie uświadamiana, tak są one oczywiste, odgrywają one jednak bardzo ważną rolę, ponieważ to dzięki nim komunikacja staje się szybsza i bardziej sprawna, niż gdyby rozmówcy poświęcali czas na wzajemne ich sobie objaśnianie. Habermas wśród takich założeń wyróżnia pewną szczególną kategorię, którą nazywa roszczeniami do ważności. Jak sugeruje liczba mnoga, istnieje kilka rodzajów takich roszczeń, są to: po pierwsze – roszczenia do prawdziwości, po drugie – roszczenia do szczerości oraz po trzecie – roszczenia do słuszności.

Określenie roszczenie do ważności, choć po polsku może brzmieć dla kogoś obco, dobrze oddaje najważniejszą cechę opisywanych przez Habermasa założeń, czyli ich relacyjny charakter. Formułując jakąkolwiek wypowiedź, zakładam, że ty wierzysz, iż to, o czym mówię, jest prawdą, zakładam, że oboje wiemy, iż mówię to szczerze, zakładam też, że znasz i akceptujesz normy, które pozwalają mi o tym z tobą mówić. Kiedy więc, przykładowo, mówię, że jutro wybieramy się ze znajomym do kina, zakładam, że uznajesz moje roszczenie do prawdy, uznajesz więc za prawdziwe moje twierdzenie o mojej z nim umowie. Zakładam też, że uznajesz moje roszczenie do szczerości i nie sądzisz, że moje zamiary są w rzeczywistości inne. Wreszcie mówię to w poczuciu, że oboje wiemy, iż zgodnie z obowiązującymi normami mogę z tobą o tym znajomym mówić, podzielamy zatem również roszczenie do słuszności. Habermas, mówiąc o porozumieniu, ma na uwadze konsensus co do tych trzech kwestii. Nie dotyczy on tego, co jest przedmiotem rozmowy. Nie w tym rzecz, czy mamy wspólne zdanie na temat filmu albo tego, czy warto iść do kina ze znajomym, porozumienie, o którym mówi, związane jest z głębiej położonymi warunkami potrzebnymi do tego, by taka rozmowa dla obu stron była w ogóle sensowna.

Problem pojawia się wtedy, gdy takiej zgody nie ma, kiedy więc konsensus co do zakładanych roszczeń zostaje zerwany. Po co brać udział w rozmowie, w której partner kłamie, nie jest szczery albo wymusza coś, do czego nie ma prawa? Jeśli dotyczy to kwestii mało istotnej, można przejść nad tym do porządku i kontynuować komunikację, dalszy w niej udział jest jednak tym bardziej kosztowny, im poważniejsze są wątpliwości co do zasadności roszczeń do ważności. Wiadomo, że nawet w takich warunkach komunikacja bywa kontynuowana, Habermas koncentruje się jednak na tym, jak uniknąć tej niekomfortowej sytuacji, a jednocześnie nie stracić kontaktu z rozmówcą. Mechanizmem, którego można w tym celu użyć, jest – jak pokazuje – dyskurs.

O dyskursie najogólniej powiedzieć można, że jest komunikacją o komunikacji, żeby uruchomić dyskurs, trzeba bowiem zatrzymać prowadzoną komunikację instrumentalną, czyli taką, która zorientowana jest na osiągnięcie określonego celu, i rozpocząć dyskusję na temat ukrytych dotąd, obecnych jednak w wypowiedziach roszczeń do ważności. Wchodząc w dyskurs, nie próbuje się więc przekonać rozmówcy do swoich przekonań, czy też – trzymając się naszego przykładu – do tego, że warto pójść ze znajomym do kina, przeciwnie, rozmowę na te tematy przerywa się, a uwagę kieruje na któreś z trzech lub nawet wszystkie wspomniane wyżej założenia jednocześnie. Przekierowując uwagę na czynniki, które stanowią bazę komunikacji, partnerzy rozmowy starają się odzyskać utracone porozumienie za pomocą komunikacji racjonalnej. Prowadząc dyskurs, pytają się nawzajem o powody kierujące każdym z mówców, w ten sposób upewniają się, czy ich wątpliwości są uzasadnione, podejmują też rozmowy prowadzące do uzgodnienia konfliktowych roszczeń. Mogą, przykładowo, zastanawiać się, czy pewien rodzaj pytań w rozmowie jest dopuszczalny, czy też może zadając je, nadużywa się roszczenia do słuszności – czy szef ma prawo pytać o sposób spędzania czasu w domu albo wymuszać jakiś sposób ubierania się, czy też może, robiąc to, przekracza granice tego, na co zezwalają obowiązujące normy społeczne.

Tak, jak roszczenia do ważności mają relacyjny charakter, tak też dyskurs ma takie relacyjne własności, dlatego mówiąc o nim, mówimy w istocie o pewnej strukturze społecznej, którą uaktywnia się w określonych okolicznościach. Podstawą owej struktury jest norma, która zezwala uczestnikom komunikacji, by w celu uzyskania porozumiewania przerwali toczącą się rozmowę i skierowali uwagę na przyjmowane w niej założenia. Ponadto, aby dyskurs rzeczywiście spełniał przypisaną mu funkcję, w toku takiej komunikacji muszą być przestrzegane określone reguły, nazywane zasadami dyskursu. Dotyczą one po pierwsze samego przebiegu procesu komunikacji, na przykład przestrzegania kolejności zabierania głosu, po drugie, ponieważ dyskurs ma być racjonalny, muszą w nim być także przestrzegane zasady logiczne, jak reguła niesprzeczności albo konsekwencji w argumentacji; wreszcie po trzecie konieczne są także takie zasady, które zapewniają biorącym w nim udział ludziom równość. Te ostatnie, najbardziej charakterystyczne dla koncepcji Habermasa, mówią, że:

1) każdy może wziąć udział w dyskusji,
2) każdy może kwestionować to, co się mówi,
3) wprowadzać nowe twierdzenia,
4) wyrażać swoje życzenia i postawy,

a przede wszystkim

5) nikt nie może być pod przymusem z dyskursu wykluczany (Finlayson 2005).

Podsumujmy: dyskurs jest refleksyjną formą mowy, której celem jest uzyskanie racjonalnie uzasadnionego konsensusu. Uruchamia się go wtedy, gdy słuchacz lub mówca

ma wątpliwości co do założonego w wypowiedzi roszczenia do ważności. Dyskurs nie jest zarezerwowany dla specjalistów, przeciwnie, jest dostępnym w życiu codziennym mechanizmem regulowania pojawiających się w nim konfliktów. Nie oznacza to jednak, że we wszystkich społeczeństwach jest on równie rozpowszechniony, dlatego chcąc odwołać się do niego, nierzadko trzeba dopiero wytworzyć nawyk korzystania z niego i ustanowić obowiązujące w nim zasady. Jest on bowiem złożoną i zdyscyplinowaną praktyką, która nie jest „za darmo" dla wszystkich, ale podlega identyfikowalnym zasadom – zasadom dyskursu (Finlayson 2005).

W animacji dyskurs obok sfery publicznej jest użyteczną strukturą, którą można zaproponować uczestnikom, nie tylko nie naruszając ich wolności, ale zwiększając możliwości jej praktykowania. Porównajmy zatem na koniec te dwa rozwiązania. Zakresy ich stosowalności nie pokrywają się ze sobą. Praktyki dyskursywne uruchamiać można wśród przyjaciół albo w rodzinie, nie tylko więc w sferze publicznej, w obrębie tej ostatniej wiele procesów komunikacji odbywa się natomiast bez konieczności odwoływania się do dyskursu. Jest w niej miejsce na dyskusje o zadaniach i sposobach ich wykonania, o tym, komu je powierzyć i czy dostępne są środki potrzebne do ich wykonania, jest więc w sferze publicznej miejsce na komunikację zorientowaną na cel, przejście na poziom dyskursu staje się potrzebne tylko wtedy, gdy porozumienie między rozmówcami się załamie, dlatego porównać go można do wentyla bezpieczeństwa albo piorunochronu, o którym się pamięta tylko wtedy, gdy pojawi się zagrożenie, który jednak zawsze trzeba mieć w pogotowiu, jeśli nie chce się narazić na wybuch czy pożar. Związki sfery publicznej z dyskursem na tym jednak się nie wyczerpują, w jej ramach odbywać się może debata dotycząca tego, co potem, po jej rozstrzygnięciu, stanie się podstawą roszczenia do ważności. Dotyczy to zwłaszcza roszczeń do słuszności, które opierają się na wspólnej wizji obowiązujących norm. W sferze publicznej również o nich nieraz się dyskutuje, rozważa się więc, czy te lub inne oczekiwania są słuszne (czy słuszne jest np. żądanie zakazu aborcji, czy też może nie należy jej zakazywać), a wtedy najbardziej wyraźny jest jej udział w wytwarzaniu rzeczywistości społecznej.

Każde z tych rozwiązań – dyskursu oraz sfery publicznej – ma zatem inny zakres stosowalności, połączenie ich w animacji wydaje się pożądane, upraszczając nieco, sfera publiczna jest takim rozwiązaniem, które umożliwia świadome praktykowanie podmiotowości społecznej, podczas gdy dyskurs zapewniać ma równość w dostępie do tej praktyki.

Zakończenie

Dwie opisane tu praktyki nazywam strukturami społecznymi, ponieważ realizuje się je w relacjach z innymi ludźmi, one zaś w pewien sposób są uregulowane, mają swój

powtarzalny kształt. Połączenie tych praktyk, jak starałam się pokazać, zwiększa szanse na to, że przy ich pomocy uda się osiągnąć założony w animacji cel, czyli dostarczyć uczestnikom narzędzi potrzebnych do tego, by mogli, czując się świadomymi swej podmiotowości społecznej ludźmi, korzystać z niej we współpracy i porozumieniu z innymi. Przywołane opisujące te praktyki koncepcje mają swoją historię i były w różnych kontekstach rozważane, w polskiej animacji nie zostały jednak dotąd wystarczająco wykorzystane. Piszę o nich z nadzieją, że staną się bardziej w dyskusji o niej zauważalne, a ich skuteczność w działaniach animacyjnych stanie się przedmiotem empirycznych badań.

Bibliografia

Alexander J.C. (1998), *Civil Society I, II, III: Constructing and Empirical Concept from Normative Controversies and Historical Transformations*, w: *Real Civil Societies*, J.C. Alexander (red.), Sage Publication, London, s. 1-20.

Alexander J. (2000), *Theorizing the Good Society: Hermeneutic, Normative and Empirical Discourses*, „The Canadian Journal of Sociology", t. 25, nr 3, s. 271-309.

Berger P., Luckmann T. (2010), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przekł. J. Niżnik, PWN, Warszawa.

Bobrowska E. (1997), *Przemiany modelowe instytucji domu kultury*, Wyd. UJ, Kraków.

Bobrowska E. (2015), *Szczęście publiczne w Podłężu*, https://inspiro.org/2017/05/03/szczescie-publiczne-w-podlezu/ [dostęp: 22.11.2018].

Bobrowska E. (2012), *Podmiotowość społeczna a animacja. Uwagi na marginesie najnowszych raportów o kulturze*, „Pedagogika Społeczna" 2012, nr 1, s. 5-19.

CBOS (2107), *Aktywności i doświadczenia Polaków w 2017 roku*, Komunikat z badań nr 17, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K_017_18.PDF, 20.10.2018 [dostęp: 20.10.2018].

CBOS (2018), *Aktywność Polaków w organizacjach obywatelskich*, Komunikat z badań nr 29, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K_029_18.PDF [dostęp: 20.10.2018].

Chełmińska M. (1993), *Warunki rozwoju kultury na szczeblu lokalnym. Europejskie modele rozwiązań systemowych a sytuacja w Polsce*, Instytut Kultury, Warszawa.

Finlayson J. (2005), *Habermas*, Oxford University Press, Oxford.

Habermas J. (1999), *Teoria działania komunikacyjnego*, przekł. A.M. Kaniowski, PWN, Warszawa.

Habermas J. (2008), *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, przekł. M. Czyżewski, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.

Kubinowski D. (2013), *Współczesne paradygmaty animacji kultury*, w: *Animacja kultury. Współczesne dyskursy teorii i praktyki*, D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.), UMCS, Lublin, s. 13-23.

Kubinowski D. Lewartowicz U. (2018), *Animacja kultury w perspektywie pedagogicznej. Studia i szkice*, Wyd. Impuls, Kraków.

Schopenhauer A. (2010), *Erystyka*, przekł. J. Lorenowicz, Verso, Kraków.

Szacki J. (1997), *Wstęp*, w: *Ani książę, ani kupiec: obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*, J. Szacki (red.), Znak, Kraków.

Taylor Ch. (2010), *Nowoczesne imaginaria społeczne*, przekł. A. Puchejda, K. Szymaniak, Wyd. Znak, Kraków.

ANIMACJA JAKO BUDOWANIE DEMOKRACJI W KULTURZE

STRESZCZENIE: W artykule dyskutowana jest kwestia struktur społecznych odpowiadających założeniom stojącym u podstaw animacji społecznej i kulturowej. Wychodząc z założenia, że cechą charakterystyczną animacji jest dążenie do budowania takich wspólnot społecznych, w których ludzie będą mogli praktykować swoją indywidualną wolność, autorka zwraca uwagę na dwa rozwiązania tego problemu: sferę publiczną oraz dyskurs. Uzasadnienie połączenia w animacji tych dwóch koncepcji, z których każda nastawiona jest na rozwiązywanie inaczej zdefiniowanego problemu, to ich komplementarność. Można o nich powiedzieć, że wspierają się nawzajem: sfera publiczna umożliwia świadome praktykowanie podmiotowości społecznej, dyskurs ma natomiast zapewniać równość w dostępie do niej.

SŁOWA KLUCZOWE: animacja, dyskurs, komunikacja, sfera publiczna, budowanie demokracji w kulturze.

ANIMATION AS A MEANS OF BUILDING DEMOCRACY WITHIN A CULTURE

SUMMARY: The article discusses the issue of social structures corresponding to the assumptions underlying social and cultural animation. Based on the assumption that the characteristic feature of animation is the pursuit of building social communities in which people will be able to practice their individual freedom, the author draws attention to two solutions: the public sphere and discourse. The combination of these two concepts in the context of animation, despite them being aimed at solving differently defined problems, is rationalized by their complementarity. One can say that they support one another: the public sphere enables the conscious practice of social subjectivity, while the discourse is supposed to ensure equality in access to it.

KEYWORDS: animation, discourse, communication, public sphere, building democracy in culture.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.31

Dariusz Kubinowski*

SZTUKA (DLA/W) SPOŁECZNOŚCI – ANIMACJA KULTURY – PEDAGOGIA PUBLICZNA. PRZYPADEK MIĘDZYKULTUROWEGO FESTIWALU ARTYSTYCZNEGO „LUDZKA MOZAIKA" W GOLENIOWIE

W konsekwencji ruchów kontrkulturowych lat 60. XX wieku w wybranych krajach Europy Zachodniej i Stanach Zjednoczonych Ameryki zrodziło się i następnie upowszechniło na całym świecie wiele nowych koncepcji edukacyjnych, współkreujących i rozwijających różne odmiany pedagogii krytyczno-emancypacyjnych. Koncepcje te dotyczyły zarówno kształcenia szkolnego różnego typu, jak i edukacji oraz uczenia się poza szkolnictwem, za pośrednictwem różnych mediów i instytucji, współtworzących szeroko rozumiane środowisko kulturowe człowieka w konkretnym miejscu i czasie. Tym samym wydatnie poszerzony został przedmiot i zakres studiów/nauk edukacyjnych i pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Z biegiem lat te nowe koncepcje wykorzystywane w praktyce ugruntowywały się, ewoluowały, łączyły, stawały się pomostem do kolejnych, nawiązujących do analogicznych założeń, odmian pedagogii krytyczno-emancypacyjnych. Do dziś stanowią istotne źródła i przesłanki egzemplifikujących je konkretnych programów i projektów kulturalnych, artystycznych, społecznych, edukacyjnych itd., realizowanych przez różne instytucje, organizacje, wspólnoty, osoby itp. w różnorodnych społecznościach.

W niniejszym opracowaniu zwracam uwagę na trzy z takich koncepcji, wywodzących się zasadniczo z filozofii ruchów kontrkulturowych lat 60. XX wieku, a mianowicie: sztukę społeczności (*community art/community-engaged art*), animację kultury/społeczno-kulturalną (*cultural animation/animation socio-culturelle*) i pedagogię publiczną (*public pedagogy*). Wszystkie one pełniły i nadal pełnią w określonych kontekstach społeczno-kulturowych istotne funkcje edukacyjne wpisujące się w różne odmiany pedagogii krytyczno-emancypacyjnych, znajdując swoje konkretne realizacje przede wszystkim poza szkolnictwem i systemem oświaty, bardzo często dopełniając się synergicznie w działaniu. Istotę ich filozofii i powiązań teoretyczno-metodycznych staram się tu odnieść praktycznie do wybranego przykładu konkretnego projektu kulturalnego, a mianowicie międzykulturowego festiwalu artystycznego „Ludzka Mozaika", który odbył się na przełomie sierpnia i września 2018 roku w Goleniowie. Podczas tego

* **Dariusz Kubinowski**, prof. zw. dr hab. – Uniwersytet Szczeciński, Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Ogólnej; e-mail: dkubi@wp.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8472-3457.

wyjątkowego wydarzenia kulturalnego, o istotnym znaczeniu lokalnym, europejskim i globalnym, te trzy kulturowe koncepcje edukacyjne i ich efektywna synergia dobitnie i wielowymiarowo się zamanifestowały, co stanowić może potwierdzenie ich potencjału w analogicznie ukierunkowanej ideowo działalności kulturalnej realizowanej w różnych społecznościach w XXI wieku.

Sztuka (dla/w) społeczności – między ideą a praktyką

Idea i praktyka „sztuk społeczności" (*community arts*) zrodziła się w Wielkiej Brytanii pod koniec lat 60. XX wieku (Taborska 1994, s. 69). Następnie rozwinęła się w wielu krajach świata i odzwierciedliła w konkretnych zastosowaniach na gruncie różnych dziedzin sztuki (zob. m.in. Thomson 1989; Pontremoli 2014; Ptak 2008; Bilon 2015).

Ważne w pojmowaniu istoty tego ruchu społeczno-artystycznego jako zjawiska kulturowego jest podejście do rozumienia kategorii „społeczności". W perspektywie socjologicznej wyróżnia się trzy centralne jej obszary znaczeniowe. Po pierwsze może to być społeczność identyfikowana jako geograficzna lokalność ze ściśle określonymi granicami terytorialnymi. Po drugie społeczność może być pojmowana jako lokalny system społeczny oparty na zbiorze relacji międzyludzkich, które prymarnie ukształtowały się w ramach danej lokalności. I po trzecie społeczność w aspekcie tożsamościowym może być rozumiana jako specyfikacja szczególnej jakości relacji pomiędzy indywidualnościami we wspólnocie (*communia*), opartej na znaczącej identyfikacji z innymi (Lee i Newby 1985, s. 57-58).

W kontekście konceptualizacji terminu „sztuka społeczności" zwracano uwagę na dynamiczny i samoświadomościowy jej charakter, wynikający ze zbioru podzielanych społecznych znaczeń, stale aktualizowanych, modyfikowanych i kreowanych poprzez działania i interakcje jej członków oraz ich interakcje z szerszym społeczeństwem (Kelly 1984, s. 50). Oprócz społeczności funkcjonujących w dłuższej perspektywie czasowej i w ramach ściśle określonej lokalności istnieją także społeczności tymczasowe i eksterytorialne. Można zatem postrzegać je jako unikalne społeczne wspólnoty wytwarzające znaczący kontekst międzyosobowej integracji (Scherer 1972, s. 122-123).

Według interpretacji Haliny Taborskiej sztuka społeczności koncentrowała się od początków swojego istnienia bardziej na procesie kreacji aniżeli na jego końcowym produkcie, a jej istota wyrażała się przede wszystkim w angażowaniu grup społecznych w kolektywne działanie twórcze. Rozumiana była jako „sztuka tworzona przez członków określonej społeczności, zazwyczaj umiejscowiona w jej fizycznych granicach, odzwierciedlająca zainteresowania, problemy i potrzeby – natury zarówno fizycznej, psychicznej, jak i artystycznej – grupy ludzkiej, która ją powołuje do istnienia" (Taborska

1994, s. 71). Podstawowe znaczenie w rozwoju całego ruchu mieli „artyści społeczności" odgrywający role animatorów.

> Artyści społeczności usiłowali od początku swej działalności rozwinąć metody pracy umożliwiające współdziałanie ludzi o bardzo rozmaitych uzdolnieniach, umiejętnościach i predyspozycjach psychicznych. W sposób całkowicie nieegoistyczny spełniali rolę pomocników i doradców, byli siłą inspirującą, wspomagali czynności indywidualne i zespołowe w momentach trudnych czy kryzysowych, często reprezentowali grupę na zewnątrz, usiłując w jej imieniu pozyskać materiały i fundusze potrzebne na zainicjowanie, przeprowadzenie i pomyślne zakończenie twórczych działań. Ich osobisty wkład twórczy był i jest dyskusyjny, natomiast poglądem dominującym jest przekonanie, że ich artystyczna wizja czy techniczna sprawność nie powinna dominować czy nawet określać formy działań i wytworów społeczności (Taborska 1994, s. 71).

Autorka wskazała ponadto na inne kulturowe koncepcje edukacyjne korespondujące z ideą „sztuki społeczności", które wykształciły się i rozwinęły w późniejszych okresach, a mianowicie: „sztuki dla społeczności" i „sztuki w społeczności". Wyróżnikiem „sztuki dla społeczności" jest to, że dzieła artystyczne wykonywane są przez artystów profesjonalnych na życzenie czy zamówienie danej społeczności czy z inicjatywy lokalnej instytucji lub organizacji, a ich projekty konsultowane są szeroko z członkami tych wspólnot. W wypadku „sztuki w społeczności" z kolei eksponowano potrzebę równoważenia aspektów kreatywnych i receptywnych w praktykowaniu oraz doświadczaniu sztuki przez ludzi, a także podkreślano znaczenie współdziałania artystów profesjonalnych i amatorów, członków różnych grup społecznych w ramach lokalnej wspólnoty, doceniania zarówno twórczości indywidualnej, jak i grupowej, a nade wszystko prorozwojowego wykorzystywania różnych form uprawiania i kontaktowania się ze sztuką w społecznościach (Taborska 1994, s. 71-72, 78).

Współczesną odmianą klasycznej już dziś idei „sztuki społeczności" jest koncepcja „sztuki angażującej społeczność" (*community-engaged art*). Zasadniczo opiera się ona na jej rewitalizacji w warunkach sytuacji społeczno-kulturowej XXI wieku, co świadczy dobitnie o jej uniwersalnym znaczeniu artystycznym i żywotnym potencjale pedagogicznym. W praktyce sztuka angażująca społeczność pojmowana jest jako proces kreatywnej współpracy i artystycznej ekspresji profesjonalnych twórców i społecznych instytucji, oddolnych wspólnot i ich pojedynczych członków. W projekty na wszystkich etapach zaangażowane są osoby, które nie są zawodowymi artystami, a równie ważny jest produkt, a także proces tej aktywności twórczej, której zarówno rezultaty artystyczne, jak i społeczne mają istotną wartość. Projekty te mogą zmierzać do realizacji różnych celów, na przykład wzmacniać społeczne relacje, mobilizować działania społeczne, przywoływać i ożywiać specyficzne tradycje kulturowe, przyczyniać się do wspólnotowego praktykowania sztuki, kreować nowe formy kontaktów międzykulturowych, przekazywać istotne tożsamościowo historie czy inicjować dialog wokół spraw ważnych dla społeczności. Ważne są tutaj związki sztuki z życiem

społecznym w ogólności i specyficznym kontekstem funkcjonowania społeczności, przez którą i dla/w której jest ona tworzona. Sztuka angażująca społeczność opiera się na następujących zasadach humanistycznych: wzajemny szacunek, współtworzenie, inkluzyjność, uznanie dla różnorodności, wyrozumiałość i zrozumienie (Hutcheson 2016, s. 5-6, 9-10).

Krytyczno-emancypacyjne źródła i przesłanki animacji kultury/społeczno-kulturalnej

Wiesław Żardecki wyraźnie podkreślił historyczne związki ideowych źródeł i programowych przesłanek animacji kultury/społeczno-kulturalnej z filozofią i aktywnością ruchów kontrkulturowych lat 60. XX wieku, pisząc, że wyrosła ona

> […] z opozycji do tradycyjnej, 'wiekowej', 'kultury dla kulturalnych', tzn. zrozumiałej dla uprzywilejowanej (intelektualnie, ekonomicznie) mniejszości, od dawna z nią związanej; kultury, która była uprzyjemnianiem, rozrywką, ozdobą życia, formą spędzania czasu wolnego, w najlepszym razie rozkoszą. Animacja była propozycją tzw. trzeciej kultury (obok tzw. kultury elitarnej i kultury masowej), kultury autentycznej, żywej, kultury działania; kultury, która w swej radykalnej postaci była kontestacją, buntem, walką (przeciw nierówności), wolnością, a w każdym razie sposobem wypowiedzenia siebie, w miarę możliwości – drogą do wyzwolenia jednostki, grup, zbiorowości. Z tego rozumienia kultury wynikał sens działania animacyjnego jako środka transformacji społecznej i kulturalnej (zmieniającego, ulepszającego warunki życia społecznego); w znaczeniu zbliżonym nieco do postulatów ekonomicznych; zdecentralizowanych poczynań grupowych. Miały one charakter rozległych, oddolnych, nieformalnych inicjatyw społecznych i kulturalnych grup i środowisk lokalnych, niewątpliwie inspirowanych i porządkowanych przez animatora posługującego się technikami pobudzającymi wyobraźnię, wrażliwość, kreatywność. Działania kulturalne odwoływały się do wartości istniejących od dawna w kulturze lokalnej, regionalnej, ale zapomnianych, zaniedbanych lub zagrożonych albo wartości nowych, które trzeba było dopiero formułować i poszukiwać najlepszych dróg ich realizacji na bazie sił i zdolności środowiska, jego własnej kreatywności (Żardecki 2001, s. 78).

Na kontestacyjną genezę, krytyczno-konstruktywne założenia i emancypacyjne cele animacji kultury/społeczno-kulturalnej oraz jej programową alternatywność wobec opresyjnego systemu społecznego, przywołując głównie doświadczenia francuskie lat 60. i 70 XX wieku, wskazywali w rodzimej literaturze między innymi: Irena Wojnar (1996, s. 27-28), Jan Żebrowski (1987), Małgorzata Kopczyńska (1993) i Józef Kargul (2012, s. 158-161). Sylwia Słowińska, charakteryzując cele i założenia animacji kultury z perspektywy pedagogiki emancypacyjnej, uznała, że jest ona

> […] rodzajem ekspansji, próbą wyjścia poza szablony, dominujące wzory, mody i zniewalające tendencje, ideologie, dyskursy, struktury. Chodzi o ujawnianie i uświadamianie wewnętrznych oraz zewnętrznych czynników kolonizujących świadomość ludzi i ograniczających podmiotowe działania. Dostrzegając kolonizujące oddziaływania zarówno kultury dominującej, oficjalnej, jak i kultury masowej, animatorzy zachęcają do takich form aktywności społeczno-kulturalnej,

poprzez które ludzie mówią swoim głosem, działają we własnym imieniu, wyrażają swoje potrzeby i tworzą własną kulturę (Słowińska 2013, s. 124).

W Polsce idea animacji kultury/społeczno-kulturalnej znalazła po roku 1989 swoje teoretyczne i przede wszystkim praktyczne rozwinięcia głównie na gruncie działalności kulturalnej, poszerzając znacznie spektrum interpretacji i zastosowań w kierunkach odległych od jej źródłowej tożsamości (zob. m.in. Jedlewska 1999; Kubinowski i Lewartowicz red. 2013; Kubinowski i Lewartowicz 2018). W rezultacie wykształciły się i upowszechniły różne paradygmaty działalności animacyjnej, opierające się programowo i metodycznie na zróżnicowanych ideologiach kulturowo-edukacyjnych, w tym: paradygmat animacji zabawy, paradygmat (re)animacji dziedzictwa kulturowego, paradygmat animacji zmiany prohumanistycznej czy paradygmaty eklektyczne (zob. szerzej Kubinowski 2013). Wśród nich właśnie paradygmat zmiany prohumanistycznej opiera się na założeniach ideologii radykalno-krytycznej i wykorzystuje filozofię oraz metodykę ruchów kontrkulturowych, kontestacyjnych, nastawiając się na stymulowanie pożądanej zmiany prospołecznej, proosobowej, prodemokratycznej, proekologicznej itd. w konkretnym miejscu i czasie, zmierzając programowo do kreowania lepszego świata z wykorzystaniem zabiegów animacyjnych wpisujących się jednoznacznie w zasady humanistycznej metodyczności i konstruktywnego relatywizmu aksjologicznego. Rola społeczna animatora kultury skupia się na inicjowaniu i aktywizowaniu procesu tak pojmowanej zmiany prohumanistycznej, a jej podejmowanie i realizowanie otwarte jest dla wszystkich osób zaangażowanych w życie danej społeczności i wykazujących troskę o jej rozwój, niezależnie od pełnionych w niej funkcji.

Sylwia Słowińska słusznie stwierdziła, że aktualnie animacja kultury/społeczno-kulturalna w dużej części pozbawiona została swojego krytyczno-emancypacyjnego potencjału (Słowińska 2013, s. 123). Odnoszę wrażenie, że działalność animacyjna w jej wykładni krytyczno-emancypacyjnej znajduje się dziś w głębokim kryzysie i pilnie wymaga przypomnienia, wsparcia i intensyfikacji wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych, kulturowych, społecznych, artystycznych, edukacyjnych itd. Ze szkodą dla idei animacji w ogólności byłoby przerodzenie się jej z działalności kulturalnej wyłącznie w neoliberalną wersję paradygmatu animacji zabawy, choć i on ma istotne wartości humanistyczne. Różne odmiany animacji kultury znajdują zastosowanie w praktyce społecznej, ale istotnym wyzwaniem pozostaje ich zrównoważone harmonizowanie i synergiczne wykorzystywanie.

Pedagogia publiczna jako „edukacja poza edukacją"

Koncepcja „pedagogii publicznej" pojawiła się i rozwinęła w środowisku teoretyków/pedagogów krytycznych i badaczy zajmujących się studiami kulturowymi, femini-

stycznymi, edukacją dorosłych, polityką publiczną i wielokulturowością. Za sprawą Henry'ego A. Giroux wprowadzona została do naukowego dyskursu edukacyjnego (Giroux 2004). Następnie okazała się ideą niezwykle inspirującą i wydatnie poszerzającą pole zainteresowań, studiów i badań pedagogiki jako dyscypliny naukowej, także w naszym kraju (Giroux i Witkowski 2010).

Zbigniew Kwieciński definiuje pedagogię jako „[…] względnie spójny i trwały zbiór praktyk edukacyjnych, które są możliwe do zrekonstruowania przez refleksyjnych praktyków, uczestników tych praktyk, chętnych do mówienia i pisania o nich, formułowania algorytmów owych stałych zachowań i drobnych w nich innowacji, nie naruszających ich istoty" (Kwieciński 2011, s. 20). I dodaje: „Źródłem trwania pewnego dominującego wzoru pedagogii nie mogą być jednak zapisane czy opowiadane jego rekonstrukcje, bo one są wobec praktyki wtórne. A zatem źródeł trwałości pedagogii dominującej w danej kulturze trzeba poszukiwać poza edukacją" (Kwieciński 2011, s. 21). Oznacza to, że praktyki edukacyjne mają miejsce zarówno w szkołach i innych instytucjach wychowawczych, jak i przede wszystkim poza nimi w szeroko rozumianym środowisku kulturowym człowieka, a interpretacja procesów edukacyjnych zachodzących w tych wszystkich kontekstach winna być dokonywana z perspektywy kultury w ogólności. Takie podejście do pojmowania i badania edukacji naprowadza nas wyraźnie na trop pedagogii publicznej.

Pedagogia publiczna stała się wyrazistą koncepcją w obrębie transdyscyplinarnych studiów nad edukacją, eksponującą tezę, że w aktualnej sytuacji kulturowej szkoły nie są jedynymi miejscami kształcenia, uczenia się czy nauczania, a być może nawet nie są najbardziej znaczące w tym zakresie. Stąd szczególna uwaga teoretyków i badaczy zainteresowanych tą problematyką koncentruje się na edukacji i uczeniu się ludzi w różnym wieku poza szkolnictwem. Jednak nie chodzi tu o utożsamianie pedagogii publicznej z socjalizacją, ponieważ intencjonalność oddziaływań edukacyjnych (jawnych czy ukrytych) pozostaje jej cechą konstytutywną. Chodzi bowiem o szeroko rozumiane przejawy „pedagogii ludzkości", które stanowią implikacje zarówno dla szkolnictwa, jak i edukacji poza szkołą. Jednak studia i badania nad tymi pedagogiami dotyczą przede wszystkim przestrzeni, miejsc i języków edukacji/wychowania i uczenia się, które występują na zewnątrz ścian placówek szkolnych (media, kultura popularna, internet, sztuka, instytucje społeczne i kulturalne, przestrzenie publiczne, miejsca komercyjne, ruchy społeczne, wydarzenia sportowe, manifestacje polityczne, akcje obywatelskie itd.). Podkreśla się także w nich szczególną odpowiedzialność pedagogiczną tak zwanych publicznych intelektualistów. Najogólniej rzecz ujmując, chodzi o opisowe rozpoznawanie i krytyczne interpretowanie całej sfery publicznej jako przestrzeni różnorakich oddziaływań edukacyjnych na wszystkich ludzi w niej uczestniczących oraz

prohumanistyczną troskę o jej uszlachetnianie z myślą o kreowaniu lepszego świata (Sandlin i in. 2010, s. 1-2).

Pedagogikę jako dyscyplinę naukową można postrzegać jako studia i badania nad różnymi pedagogiami występującymi w kulturze w określonym miejscu i czasie. W tym kontekście Z. Kwieciński zaproponował zarys typologii takich pedagogii, wyróżniając między innymi: pedagogie głównego nurtu oraz pedagogie poboczne, a wśród nich przewrotne, odlotowe, pokrętne i dyskretne. W ramach pedagogii głównego nurtu autor wymienia między innymi: konserwatywną, liberalno-postępową i hedonistyczną, poddając je krytyce z różnych punków widzenia. Z kolei wśród pedagogii pobocznych zwraca uwagę na jawnie kontestacyjny, opozycyjny, przekorny i alternatywny wobec pedagogii głównego nurtu charakter pedagogii przewrotnych, podkreśla wartość pedagogii odlotowych, proponujących utopijne ideologie, które z czasem mogą konstruktywnie zmieniać edukację powszechną, uczula na pedagogie pokrętne, które w swych intencjach są cyniczne, oszukańcze, kryjące za fasadą pięknych haseł brudne interesy ich realizatorów, oraz eksponuje rozległe obszary pedagogii dyskretnych, pojmowanych *implicite*, gdyż ich autorzy sami nie uznawali się za pedagogów, ale ich stanowiska i przesłania pedagogiczne można odczytać z ich dzieł, na przykład artystycznych (Kwieciński 2011, s. 21-22, 27-30). Ta propozycja typologii różnych pedagogii manifestujących się w życiu społecznym idealnie wpisuje się w dociekania nad przejawami pedagogii publicznych w globalnej kulturze państw dojrzałej demokracji oraz miejscem i rolą szkoły w edukacji oraz uczeniu się ich obywateli, wraz z pytaniem o sens i przyszłość szkolnictwa publicznego. Być może wkroczyliśmy już w epokę, w której edukacja i uczenie się w szkole ma marginalne czy wręcz dysfunkcyjne znaczenie w efektywnym funkcjonowaniu człowieka i społeczeństwa we współczesnej cywilizacji.

Z koncepcją „pedagogii publicznej" ściśle koresponduje idea „pedagogii pogranicza", również wydatnie rozwijana przez H.A. Giroux (2010). Lech Witkowski, odwołując się między innymi do poglądów pedagogicznych H.A. Giroux, zwrócił uwagę na aktualność translokacyjnych powinności edukacji. Neologizm translokacja odnosi się wprost do życiodajności kategorii pogranicza w pedagogice. Autor konstruuje translokacyjną strategię pogranicza w edukacji (w tym pedagogii publicznej), promując myślenie i działanie pedagogiczne lokujące się na dynamicznym pograniczu trzech ideologii edukacyjnych: konserwatywnej, liberalnej i radykalnej. W tej propozycji (rozumianej przez autora jako prototradycja w fazie powstawania) ważne znaczenie mają specyficzne ujęcia takich kategorii, jak: tradycja, wolność, zmiana społeczna i miejsce. W odniesieniu do tradycji chodzi w niej o wysiłek upominania się o zróżnicowanie i wielopostaciowość tradycji w jej losach historycznych, jej współczesna życiodajność możliwa staje się tylko dzięki uwzględnieniu jej różnorodności. W odniesieniu do kategorii wolności chodzi o uwalnianie się od ograniczeń tego, co najbliższe, oraz zerwanie z siłą

i zakresem normatywności powielającej zbyt redukcyjny charakter logiki socjalizacji. W odniesieniu do kategorii zmiany społecznej chodzi o włączenie refleksji w szerszą przestrzeń nowych punktów odniesienia i świadome ich mnożenie, zwielokrotnianie, gdyż każda zmiana wydatnie poszerza horyzonty. W odniesieniu do kategorii miejsca chodzi natomiast o działanie nasycające lokalność różnicą, co prowadzić ma do uzyskania tak zwanego efektu pogranicza w kulturze, zarówno w aspekcie dynamicznym (bycia w drodze), jak i w aspekcie ambiwalencji (rozdroży, dylematów, dwoistości) (Witkowski 2007, s. 201-207).

Teza o życiodajności pedagogicznej pogranicza kluczowych ideologii edukacyjnych oraz propozycja pogranicznej strategii edukacyjnej otwierającej na różnorodność stanowi interesujący trop konstruowania i realizowania programów pedagogii publicznej we współczesnych społecznościach lokalnych funkcjonujących w państwach dojrzałej demokracji, troszczących się zarówno o swoją przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, jak i nastawionych na wzmacnianie oraz poszerzanie potencjałów autoidentyfikacji i autokreacji, mobilności, międzykulturowości i transformacyjności.

Festiwal „Ludzka Mozaika" jako pedagogia publiczna

W dniach od 24 sierpnia do 2 września 2018 roku odbył się w Goleniowie (miasteczku położonym w okolicach Szczecina) Festiwal „Ludzka Mozaika" zorganizowany przez Stowarzyszenie Edukacyjno-Społeczno-Kulturalne „Teatr Brama" (zob. Poniatowska 2016), a dofinansowany między innymi ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego RP pochodzących z Funduszu Promocji Kultury, Gminy Goleniów oraz Województwa Zachodniopomorskiego i zrealizowany w ramach projektu „Caravan Next" współfinansowanego przez Unię Europejską (https://www.teatrbrama.org/polskie-menu/festiwale/więcej-o-ludzkiej-mozaice). Jako mieszkaniec mojego rodzinnego Goleniowa i zaangażowany obserwator tego Festiwalu z pełnym przekonaniem stwierdzam, że to istotne międzykulturowe wydarzenie artystyczne było znakomitym potwierdzeniem i wybitną emanacją synergii trzech interesujących nas tu idei: sztuk (dla/w) społeczności, animacji kultury i pedagogii publicznej. W niniejszym artykule – sygnalnie tylko – spróbuję to udowodnić i zegzemplifikować.

Główne przesłanie humanistyczne festiwalu – odzwierciedlone dobitnie w jego nazwie – skupione zostało na promowaniu różnorodności jako podstawowej wartości integrującej i stymulującej aktywność indywidualną oraz wspólnotową w duchu wymiany międzykulturowej, tolerancji i szacunku dla wszystkich ludzi niezależnie od ich specyficzności, wyjątkowości i niepowtarzalności. Postanowiono wykorzystać ku temu wszelkie przejawy różnorodnych sztuk (dla/w) zróżnicowanych społeczności, moderowanych przez animatorów artystycznych, społecznych, kulturalnych

itd. z nastawieniem na ambitne prodemokratyczne, proobywatelskie, proekologiczne, prospołeczne, proosobowe itd. cele edukacji nieformalnej w duchu krytycznej emancypacji adresowanej do różnych grup wiekowych. Wyraźnie manifestowała się tu troska o synergię ugruntowywania i wzbogacania lokalnego, europejskiego oraz globalnego wymiaru tożsamości kulturowej uczestników.

Kluczowe elementy i formy festiwalowe zostały zrealizowane w ramach pięciu wyodrębnionych programowo komponentów działania artystyczno-społecznego, wykorzystujących dotychczasowe doświadczenia i rozwijających idee humanistyczne przyświecające od wielu lat działalności Teatru Brama. Pierwszy z nich to kolejna (już dziewiętnasta) edycja Goleniowskich Spotkań Teatralnych „Bramat", w ramach których odbyło się ponad 20 spektakli zespołów teatralnych z różnych krajów całego świata na scenach w lokalnych instytucjach oraz w specjalnie zaaranżowanych miejscach w przestrzeni miejskiej. Drugi to finał trzyletniego projektu europejskiego „Caravan Next", który był nastawiony na wykorzystanie różnych sztuk, w tym głównie teatru, w celu integracji i aktywizacji społeczności lokalnych i wzmacniania relacji między jej członkami, a w którym jednym z ważnych partnerów był „Teatr Brama". W trakcie festiwalu zaprezentowano publiczności wydarzenia przygotowane przez europejskich artystów skupionych w sieci we współpracy z mieszkańcami Goleniowa. Trzeci element to kolejna edycja (dziewiąta) Festiwalu Młodości Teatralnej „Łaknienia", który jest przeglądem w formie konkursu dla początkujących twórców niezależnej polskiej sceny teatralnej. W jego ramach zaprezentowano 12 spektakli młodzieżowych teatrów, którym towarzyszyły dyskusje z publicznością i członkami jury, spotkania warsztatowe oraz współpraca uczestników nad przygotowaniem i wykonaniem koncertu finałowego. Element czwarty został nazwany przez organizatorów „Strefą kontaktu". Pomyślany został jako przestrzeń do rozpatrzenia i przemyślenia istotnych, a czasem kontrowersyjnych tematów bieżącego życia społecznego z wykorzystaniem porannych spotkań, moderowanych dyskusji, wykładów i otwartych warsztatów. W ciągu ośmiu dni odbyły się różne wydarzenia skupione wokół takich tematów, jak: komunikacja, rodzina, środowisko naturalne, zdrowy tryb życia, technologie informacyjne, miłość, migracja na świecie i patriotyzm. Piątym elementem festiwalu były różne wydarzenia muzyczne i taneczne, w formie koncertów, widowisk, warsztatów, prezentacji spontanicznych. Zorganizowano je w różnych miejscach (w amfiteatrze, w instytucjach kultury, kościołach, na placach miejskich i parkingach, przy fontannach i na ulicach).

Społeczności festiwalowe to przede wszystkim wspólnoty lokalne, artystyczne (np. artyści skupieni w sieci Caravan Next czy ludzie zainteresowani wybranym rodzajem czy gatunkiem sztuki), zespołowe, szkolne, środowiskowe (np. seniorzy), hobbystyczne, stowarzyszeniowe, parafialne, zawodowe (np. okoliczni rolnicy). Były to także zespoły projektowe (czyli zawiązane w celu realizacji pojedynczego projektu) itd. czy

grupy mniejszościowe (np. Ukraińcy pracujący w miejscowych przedsiębiorstwach), ale także hybrydalne (artyści, nauczyciele, działacze społeczni, księża), wirtualne (porozumiewające się za pośrednictwem mediów społecznościowych), wymuszone okolicznościami (jak więźniowie w zakładzie karnym czy podopieczni ośrodka terapeutycznego). Ponadto były to społeczności tymczasowe czy wręcz chwilowe, tworzące się spontanicznie w trakcie danego wydarzenia, w tym wszelkiego rodzaju grupy nieformalne.

Wszystkie one spotykały się i kontaktowały intensywnie w specjalnym miasteczku festiwalowym urządzonym wokół siedziby Teatru Brama. Organizatorzy starali się stymulować uczestników z Polski, Niemiec, Stanów Zjednoczonych, Australii, Zimbabwe, Belgii, Malezji, Francji, Finlandii, Danii, Włoch, Serbii, Bośni, Ukrainy, Grecji, Palestyny, Egiptu, Hiszpanii, Holandii, Iranu, Nepalu, Chin, Korsyki i Słowenii do różnych przejawów komunikacji międzykulturowej i współpracy międzynarodowej.

Sztuki festiwalowe zasadniczo oparte zostały na idei sztuk (dla/w) społeczności. Zatem było to prezentowanie wydarzeń artystycznych przez profesjonalistów w przestrzeniach i miejscach bliskich i dostępnych bezpłatnie dla mieszkańców lokalnej społeczności. Ponadto odbywało się tworzenie dzieł artystycznych dedykowanych lokalnej społeczności i przede wszystkim angażowanie różnych społeczności (lokalnych, okołolokalnych i pozalokalnych) w przeróżne projekty współtwórczości artystycznej o istotnych przesłaniach społecznych zarówno w wymiarze lokalnym, europejskim, jak i globalnym.

W szczególności były to spektakle teatralne zrealizowane w klasycznych, zamkniętych przestrzeniach scenicznych oraz w specjalnie zaaranżowanych bądź odpowiednio wykorzystywanych przestrzeniach nieteatralnych (np. sala gimnastyczna zakładu karnego czy świetlica ośrodka terapeutycznego) i warunkach plenerowych (place, parki, parkingi i ulice miejskie), w ramach formuły cyklicznego przeglądu czy festiwalu bądź poza tym porządkiem. W tym między innymi odbyły się: rock opera *The Wall* na podstawie albumu Pink Floyd, w międzynarodowym wykonaniu jako widowisko plenerowe wykorzystujące przestrzenie jednej z miejscowych szkół oraz okolicznego parku; przedstawienia w ramach festiwali „Bramat" i Łaknienia", wraz z pospektaklowymi dyskusjami oraz paradami i występami finałowymi przygotowywanymi podczas „Ludzkiej Mozaiki"; spektakle teatralne dla dzieci i dorosłych, spektakle taneczne, performance przy kapliczkach poza miastem, spektakle improwizowane w bibliotece, plenerowe spektakle cyrkowe, widowiska przy fontannie, przedstawienia w zakładzie karnym z udziałem osadzonych, wyjątkowy spektakl podróżujący dedykowany poznawaniu lokalnych tradycji, spektakl w poczekalni miejscowego dworca kolejowego, przeróżne performance, parady i spektakle plenerowe grup teatralnych i uczestników dożynek na ulicach miasta. Dominacja sztuk teatralnych wynikała przede wszystkim z profilu merytorycznego działalności „Teatru Brama".

Jednak porównywalnie reprezentowany był podczas festiwalu świat muzyki, która w sposób szczególny idiomatycznie może stymulować komunikację międzykulturową. A zatem były to między innymi: koncerty organowe oraz muzyki klasycznej i operowej w miejscowym kościele, działania operowe w plenerze w specjalnie wybudowanym tymczasowym „koloseum" na miejscowym parkingu, koncerty muzyki rockowej, występy męskiej grupy wokalnej kultywującej archaiczny śpiew sakralny i świecki z Korsyki w przestrzeniach kościelnych i teatralnych, przeróżne koncerty improwizowane, podsumowujące czy rozrywkowe w ramach wieczornych spotkań z kulturami (wieczór polski, ukraiński, amerykański, wielokulturowy, grecki, bałkański, włoski, hiszpański).

Poza tym wykorzystano takie pomysły działań animacyjnych, jak: wieczory poetyckie, wspólne malowanie miasta, wykonywanie murali w połączeniu z performancem, ekologiczne działania interaktywne, stoiska z technologiami informacyjnymi, fabularną grę karcianą, miejską grę terenową z wykorzystaniem smartfona, wykłady (w tym wykłady performatywne) i dyskusje na temat istotnych problemów społecznych, pokazy filmowe i wystawy fotograficzne połączone z dyskusjami, wywiady (w tym z uchodźcami z Czeczenii) oraz spotkania autorskie (w tym z Normanem Daviesem).

Jeśli chodzi zatem o działania edukacyjno-animacyjne, to w trakcie festiwalu odbyło się wiele warsztatów praktycznych, w tym warsztaty: samorozwojowe, komunikacji międzykulturowej, komunikacji przez sztukę, rodzinne poświęcone zabawom dla dzieci i dorosłych, perkusyjne, taneczne, wyciszania telefonów, ekologiczno-plastyczno-ruchowe, quigong i jogi, kuchni ajurwedyjskiej, kulinarne, tworzenia naturalnych kosmetyków, dramaterapii, wokalne, programowania, plastyczne, makijażu itd. Wyjątkowym wydarzeniem była instalacja wideo z muzyką na żywo pod tytułem „Żywot Świętej Katarzyny Aleksandryjskiej", wykonana w godzinach nocnych w niepowtarzalnej przestrzeni kościoła pw. św. Katarzyny w Goleniowie.

Animatorzy festiwalowi to przede wszystkim inicjatorzy i realizatorzy całego projektu ze Stowarzyszenia „Teatr Brama", na czele z jego liderem – Danielem Jacewiczem. Celem niniejszego opracowania nie jest publiczne wymienianie osób najbardziej zasłużonych w pełnieniu funkcji animatora tego festiwalu, choć z pewnością wielu z nich na takie uznanie zasługuje. Chodzi bardziej o zidentyfikowanie typów owych animatorów funkcjonujących w różnych konfiguracjach w ramach festiwalu. Byli to zatem animatorzy: globalni, w sensie stymulowania aktywności ogólnofestiwalowej, także w wypadkach konkretnych jego elementów i form, a ponadto specjalistyczni, czyli skupieni na tych samych zadaniach, ale w odniesieniu do wybranej dziedziny czy wybranego gatunku sztuki (dla/w) społeczności bądź w odniesieniu do konkretnych mikroprojektów współtworzących cały festiwal. Uwzględniając inne kryteria, można wymienić tu animatorów: rdzennych (autochtonicznych), pokrewnych (stale współpracujących z rdzennymi) oraz emergentnych (wyłaniających się już w trakcie wydarzenia). Z kolei

z innego punktu widzenia można było zauważyć intensywną działalność animatorów: zawodowych (otrzymujących wynagrodzenie za swoją pracę animacyjną), półzawodowych (wynagradzanych częściowo) oraz niezawodowych (miłośniczych), którzy wypełniają tę rolę *pro publico bono*, przeważnie z wielkim zapałem i zaangażowaniem.

Można oczywiście przyjmować i stosować kolejne kryteria w wyodrębnianiu charakterystycznych grup animatorów kultury jako pedagogów publicznych funkcjonujących w ramach tego rodzaju festiwali sztuk (dla/w) społeczności, ale na powyższych poprzestając, pragnę wyraźnie podkreślić, że bez ludzi angażujących się (zawodowo lub miłośniczo) w działalność animacyjną trudno byłoby zrealizować większość programów i projektów kulturalnych w naszym kraju.

Jeśli chodzi o funkcje edukacyjne festiwalu, to należy zauważyć, że w czasie festiwalu doszło do niepowtarzalnej symbiozy receptywno-ekspresyjnej artystów miejscowych i przede wszystkim spoza Goleniowa oraz spoza Polski z różnymi amatorskimi grupami artystycznymi działającymi w mieście oraz grupami nieformalnymi, zespołami niezależnymi i indywidualnościami z lokalnej społeczności. Wyzwoliło to wyjątkową atmosferę kreatywności, społecznego zaangażowania, empatii i sympatii, konstruktywnego relaksu ludycznego, mobilności, innowacyjności, otwartości, tolerancji i szacunku wobec odmienności, terapeutycznego oderwania od obowiązków codzienności, wzajemnych inspiracji, zrozumienia i porozumienia oraz krytycznej emancypacji. Nie obyło się bez incydentów (m.in. ideologiczny atak ze strony konserwatywnie zorientowanej lokalnej gazety czy agresywne zaczepki ze strony kilku niezrównoważonych intruzów), ale i one stały się w konsekwencji źródłem konstruktywnego oddziaływania edukacyjnego. Wszyscy uczestnicy festiwalu oraz mieszkańcy lokalnej społeczności wzbogacili swoją wiedzę, a często też umiejętności artystyczne i kompetencje społeczne. Nade wszystko mieli możliwość zrozumienia, że ich „Mała Ojczyzna" dzięki ideowemu zaangażowaniu i efektywnemu działaniu pracowników i współpracowników oraz wychowanków Stowarzyszenia „Teatr Brama" staje się znacząca kulturowo, artystycznie, pedagogicznie itd. nie tylko w wymiarze lokalnym czy regionalnym, ale także europejskim i globalnym.

Zamiast zakończenia

Podstawowe pytanie pedagogii publicznej dotyczy kulturowego znaczenia różnych rodzajów edukacji w kształceniu współczesnego człowieka w sytuacji społecznej XXI wieku. Jest w nim ukryta sugestia, jakoby szkolnictwo i oświata jako tradycyjne obszary takiego kształcenia wyczerpały swoją moc sprawczą, a praktyki edukacyjne dziejące się w ich ramach przerodziły się w kamuflowane przez władze, nauczycieli i rodziców pozory nauczania i uczenia się. Obowiązek szkolny jest uznawany w większości państw dojrzałej demokracji za publiczną gwarancję realizacji podstawowego prawa człowieka

do edukacji. Jednak uzasadniona krytyka praktyki edukacji szkolnej wskazuje, że należy wątpić w jego efektywne egzekwowanie. Stąd pedagogia publiczna słusznie – moim zdaniem – upomina się o dowartościowanie systemowe oraz wyraźniejsze eksponowanie publiczne tych wszystkich wysiłków nieformalnych edukatorów, którzy chcą i potrafią przemawiać do młodzieży oraz wszystkich pragnących się uczyć i doskonalić językiem bardziej adekwatnym i osiągają znacznie bardziej znaczące efekty w swojej pracy edukacyjnej, stosując zupełnie inną filozofię i metodykę oddziaływania wychowawczego niż w tradycyjnie urządzonych szkołach.

Bibliografia

Bilon A. (2015), *Community art jako element edukacji obywatelskiej i kulturalnej w Holandii*, „Dyskursy Młodych Andragogów", t. 16, s. 219-230.

Giroux H.A. (2004), *Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals*, „Communication and Critical/Cultural Studies", t. 1, nr 1, s. 59-79.

Giroux H.A. (2010), *Pedagogia pogranicza w wieku postmodernizmu*, w: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, s. 221-242.

Giroux H.A., Witkowski L. (2010), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Hutcheson M. (2016), *Framing Community. A Community-Engaged Art Workbook*, Ontario Arts Council, Toronto.

Jedlewska B. (1999), *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Kargul J. (2012), *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury: podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kelly O. (1984), *Community, Art and the State: Storming the Citadels*, Comedia, London.

Kopczyńska M. (1993), *Animacja społeczno-kulturalna: podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa.

Kubinowski D. (2013), *Współczesne paradygmaty animacji kultury*, w: *Animacja kultury – współczesne dyskursy teorii i praktyki*, D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.), Wydawnictwo „Makmed", Lublin, s. 13-22.

Kubinowski D., Lewartowicz U. (red.) (2013), *Animacja kultury – współczesne dyskursy teorii i praktyki*, Wydawnictwo „Makmed", Lublin.

Kubinowski D., Lewartowicz U. (2018), *Animacja kultury w perspektywie pedagogicznej: studia i szkice*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Kwieciński Z. (2011), *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, w: M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii – naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, s. 19-31.

Lee D., Newby H. (1985), *The Problem of Sociology: An Introduction to the Discipline*, Hutchinson, London.

Poniatowska M. (2016), *Droga Bramy*, Gmina Goleniów, Goleniów.

Pontremoli A. (2014), *Introduction to Social and Community Theatre*, w: *Rising from the Crisis*, D. Pestotnik (red.), Association for Culture and Education „Kibla", Maribor, s. 32-34.

Ptak A. (2008), *Community Arts: wprowadzenie do idei*, w: *Lokalnie: animacja kultury/community arts*, I. Kurz (red.), Instytut Kultury Polskiej UW, Warszawa, s. 36-51.
Sandlin J.A., Schultz B.D., Burdick J. (2010), *Understanding, Mapping, and Exploring the Terrain of Public Pedagogy*, w: *Handbook of Public Pedagogy. Education and Learning Beyond Schooling*, J.A. Sandlin, B.D. Schultz, J. Burdick (red.), Routledge, New York-London, s. 1-6.
Scherer J. (1972), *Contemporary Community: Sociological Illusion or Reality?*, Tavistock Publications, London.
Słowińska S. (2013), *Projekt animacyjny jako metoda pracy w oparciu o badania w działaniu*, w: *Animacja kultury – współczesne dyskursy teorii i praktyki*, D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.), Wydawnictwo „Makmed", Lublin 2013, s. 121-137.
Taborska H. (1994), *Rola animacyjna sztuki społeczności i sztuka dla społeczności w Anglii*, w: *Animacja kulturalna jako problem pedagogiczny*, J. Gajda (red.), Agencja Dziennikarska „VIPress", Lublin.
Thomson Ch. (1989), *Community Dance: what community…what dance?*, w: *Young People Dancing: An International Perspective*, t. 3: *Dance: A Cultural Phenomenon and Community Dance*, I. Glaister (red.), Joshua Associates Limited, Oxford, s. 88-98.
Witkowski L. (2007), *Normatywność pedagogiczna w świetle przekrojów i przekształceń we współczesnej humanistyce i kulturze (próba rekonesansu)*, w: L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą: studia, eseje, szkice*, t. 3, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 193-209.
Wojnar I. (1996), *Trwała obecność pedagogiki kultury*, w: *Pedagogika kultury: historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, J. Gajda (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 21-35.
Żardecki W. (2001), *Dylematy przemian animacji kulturalnej w perspektywie historycznej*, w: *Dylematy animacji kulturalnej*, J. Gajda, W. Żardecki (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 63-81.
Żebrowski J. (1987), *Zawód i osobowość animatora kultury w świetle nowych koncepcji wychowania zintegrowanego*, Wydawnictwo Wojewódzkiego Ośrodka Kultury, Gdańsk.

SZTUKA (DLA/W) SPOŁECZNOŚCI – ANIMACJA KULTURY – PEDAGOGIA PUBLICZNA. PRZYPADEK MIĘDZYKULTUROWEGO FESTIWALU ARTYSTYCZNEGO „LUDZKA MOZAIKA" W GOLENIOWIE

STRESZCZENIE: Autor wskazuje na istotną wartość synergii trzech idei humanistyczno-pedagogicznych w praktyce działalności kulturalnej, a mianowicie: sztuk (dla/w) społeczności, animacji kultury, pedagogii publicznej. Wszystkie one mają swoje źródła ideowo-teoretyczne w dziedzictwie ruchów kontrkulturowych lat 60. XX wieku. W tekście znajdujemy charakterystykę tych trzech idei oraz przywołanie przykładu jednego z międzykulturowych wydarzeń artystycznych, które ową synergię znakomicie odzwierciedla.
SŁOWA KLUCZOWE: sztuka (dla/w) społeczności, animacja kultury, pedagogia publiczna, międzykulturowy festiwal artystyczny.

ART (FOR/IN) SOCIETY – CULTURAL ANIMATION – PUBLIC PEDAGOGY. ON THE EXAMPLE OF THE INTERCULTURAL ART FESTIVAL „LUDZKA MOZAIKA" (HUMAN MOSAIC) IN GOLENIÓW

SUMMARY: The author emphasizes the importance of synergy in three humanistic pedagogical ideas involved in the practice of cultural activities, these are: community arts, cultural animation, public pedagogy. These ideas are ideologically and theoretically rooted in the heritage of contestation movements of the 1960's. In this text we can find the characteristics of these three ideas and a short elaboration of one example of intercultural artistic events which this synergy clearly presents.
KEYWORDS: community arts, cultural animation, public pedagogy, intercultural art festival.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.40

Anna Bilon*

WSPÓLNOTOWY WYMIAR AKTYWIZMU W NARRACJACH AKTYWISTEK I AKTYWISTÓW TRZECH POKOLEŃ

Radykał może chwycić za broń, ale kiedy to robi, nie jest pełen nienawiści wobec osób, które atakuje. Nienawidzi tych osób nie jako „osób", ale jako symboli reprezentujących idee lub interesy, które uważa za wrogie dobru ludzi
S.D. Alinsky

Aktywiści społeczni stają się bohaterami nie tylko opracowań naukowych (Allen, MacLeod 2011) i popularnonaukowych, lecz także przewodników działań aktywistycznych (Alinsky 1989) oraz ustnych podań i legend (Effler 2010). Pełnią często w społeczeństwach role wyjątkowe, stając się na przykład narodowymi symbolami (Anderson, Waluga 2008). Same działania aktywistów są niejednokrotnie analizowane w szerszej perspektywie ruchów społecznych (Jezierska, Polanska 2017; Bielska 2018), gdzie bywają zredukowane do tak zwanych czynników inicjujących społeczną zmianę (Castells, Siara 2013) lub łączone z perspektywą społeczeństwa obywatelskiego, w tym ruchów nieformalnych (Polanska, Chimiak 2016; Sokolowski 2000). Obraz medialny aktywizmu i aktywistów społecznych, w szczególności ostatnimi laty, może z kolei być zdecydowanie negatywny, kiedy podkreśla się przemocowy charakter działań aktywistycznych, na przykład działania terrorystyczne (Anderson, Herr 2007), warto uwzględnić również, że panująca ideologia neoliberalna promowała raczej indywidualizm i *nie-działanie społeczne* (ang. *social inacting*) (Alinsky 1989), pomimo, co interesujące poznawczo, wdrażania w wielu krajach „aktywizującej polityki społecznej" (Orczyk, Żukowski 2007) i dominacji pewnego szczególnego wzorca życia kształtowanego na podstawie *zasady konkurencyjności*, rodzącej między innymi nieustanną aktywność jednostek w wielu innych wymiarach życia (Saad-Filho, Johnston, Listwan 2009). Aktywiści, pomimo tego, że ich działania są wyrazem zaangażowania społecznego, paradoksalnie mogą być postrzegani ambiwalentnie lub nawet negatywnie. Jest to spowodowane tym, że aktywizm społeczny stanowi złożone zjawisko społeczne, podlegające nie tylko analizom naukowym, lecz także ocenom moralnym.

* **Anna Bilon**, dr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wydział Studiów Stosowanych; e-mail: anna.bilon@dsw.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0967-5322.

Stosunkowo mało uwagi w literaturze przedmiotu, jak podkreślają Gary L. Anderson i Kathryn G. Herr (2007), poświęca się zrozumieniu tak zwanych mikrodziałań i małych grup aktywistycznych. Próbując zrozumieć te właśnie ruchy, w tym aktywizm oraz biografie i doświadczenia społecznych aktywistów, wraz ze współpracownikami[1] podjęłam się zbadania aktywizmu w ramach projektu *Społeczne i biograficzne koszty aktywizmu w narracjach aktywistek i aktywistów oraz przedstawicielek i przedstawicieli instytucji publicznych*[2]. Celem badań było nie tylko tytułowe (dla projektu) zrozumienie, jakie koszty działań ponoszone są przez aktywistów, lecz także pogłębienie wiedzy na temat aktywizmu rozumianego jako (całożyciowe) doświadczenie biograficzne i społeczne. Dzięki temu badania pozwoliły wyróżnić różne wymiary i odcienie aktywizmu społecznego:

- wymiar biograficzny, odnoszący się do konstruowania tożsamości przez aktywistów i wiążący się z próbami udzielenia (nie tylko przez nas – badaczy, lecz także przez samych aktywistów) odpowiedzi na pytania między innymi takie, jak: Kim są aktywiści? Jakimi wartościami kierują się w życiu? Jak (w jaki sposób) aktywność społeczna kształtowała ich życie i osobowość?;
- wymiar polityczny, w którym podkreślane są zarówno polityczne konteksty działań aktywistów, jak i polityczne inspiracje/przyczyny;
- wymiar temporalny, w którym znaczenia nabiera perspektywa czasowa i to, o ile zmienia ona (lub nie) biografie/poglądy/działania aktywistów oraz sam społeczny aktywizm;
- wymiar organizacyjny, który tworzony jest przez typy, rodzaje i charakter działań aktywistycznych;
- wymiar edukacyjny, związany z różnorodnymi procesami uczenia się, które odbywają się w/dla/poprzez aktywizm społeczny;
- wymiar wspólnotowy, który powiązany jest z rolą innych znaczących oraz społeczności i wspólnoty w aktywizmie społecznym.

Wymienione wymiary, w społecznej rzeczywistości, są złożone i nie dają się łatwo rozdzielić. Trudno również nie zauważyć zwrotności relacji pomiędzy nimi, czyli na przykład tego, że każdy z wyróżnionych wymiarów ma ostateczne znaczenie dla tożsamości osoby zaangażowanej społecznie (Bosi 2007), a tożsamość kształtuje inne

[1] W badaniach uczestniczyli: dr Michał Mielczarek oraz dr hab. Paweł Rudnicki, prof. DSW.

[2] Projekt realizowany w ramach Wydziałowego Grantu Wewnętrznego na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Projekt finansowany z dotacji celowej MNiSW na rozwój badań młodych naukowców i doktorantów. Badania przeprowadzano głównie w roku 2017. Uczestnicy badań pochodzili z różnych miejscowości z całej Polski.

wymiary aktywizmu danej jednostki. Dlatego wymiary te pozostają dla mnie raczej perspektywą analityczną niż dającym się łatwo wyróżnić odrębnym przedmiotem badań.

W artykule chciałabym się skupić na ostatnim z wyróżnionych wymiarów, powiązanym ze wspólnotowością i znaczeniem innych osób dla działań społecznych. Przyjęte rozumienie wspólnotowości, ze względu na szeroki zakres, obejmować będzie zarówno to, co Ferdynand Tönnies określał jako wspólnotę (a więc m.in. więzi społeczne), jak i to, co w analizach autora stanowiło o charakterze stowarzyszeniowym (Tönnies 1988). Tak szerokie rozumienie jest zasadne, jeśli uwzględni się, że dla aktywistów, o czym piszę w dalszej części tekstu, obecność innych w życiu i podejmowanie aktywności może być związane z bliskimi, z organizacjami, z którymi aktywista jest mniej lub bardziej związany (np. umowami, rolami, wymianą, czyli relacjami istotnymi i charakterystycznymi dla Tönniesowskiego stowarzyszenia), a nawet z członkami grup, ze społecznościami/wspólnotami, z którymi nie tylko się nie zgadza, lecz także prowadzi walkę (w tym sensie istotna staje się kategoria uznania, również podkreślana przez Tönniesa).

Jednym z celów analiz prowadzonych w projekcie było udzielenie odpowiedzi na pytanie: Jaką rolę w biografiach i aktywizmie społecznym osób uczestniczących w badaniach odgrywają inne osoby/grupy/wspólnoty? Celem artykułu zaś jest prezentacja wyników badań w tym obszarze oraz ukazanie złożoności podjętej problematyki: roli innych osób/wspólnot/społeczności w aktywizmie. W tym sensie chciałabym wypełnić wspomnianą lukę badawczą dotyczącą małych działań aktywistycznych. Oznacza to, że celem prowadzonych w projekcie badań nie było studiowanie całych społecznych ruchów i ich dynamiki, ale tego, jak były/są one postrzegane przez jednostki. Chciałabym jednocześnie uniknąć błędu, przed którym przestrzega Jonathan Horowitz, mianowicie błędu redukowania tożsamości aktywistów do tak zwanej tożsamości kolektywnej czy tego, co autor określa jako *we-ness* (Horowitz 2017), czyli nadmiernego skupienia i podkreślania znaczenia aspektu wspólnotowego tworzenia się tożsamości. Chodzi między innymi o to, by działań aktywistów nie redukować do ruchów społecznych, w których uczestniczą/uczestniczyli, i nie przypisywać im tożsamości kolektywnej. Dlatego moja analiza wymiaru wspólnotowego nie jest oparta na wywołanych pytaniami refleksjach o znaczeniu innych osób/wspólnot/społeczności, lecz jest analizą tego, co w trakcie badań nad innymi zagadnieniami pojawiało się niejako mimochodem, a dotyczyło aspektów wspólnotowych w zakresie aktywizmu. Innymi słowy w badaniach istotne było uwypuklenie tych elementów narracji, gdy inne osoby pojawiały się niejako w sposób naturalny i były przedstawiane przez aktywistów w sposób odzwierciedlający rzeczywiste znaczenie społeczne, jakie im nadawali.

Koncepcja metodologiczna badań

W ramach podjętych badań przeprowadzone zostały wywiady narracyjne, w tym wywiady biograficzne (Urbaniak-Zając, Piekarski 2003) z pięcioma osobami, które ze względu na swoją aktywność społeczną określone zostały przez nas jako społeczni aktywiści. Dobór osób wybranych do badań przebiegał dwutorowo. Częściowo był to dobór celowy, w którym kryterium stanowiły: a) widoczne w biografii zaangażowanie w istotne działania społeczne, na przykład działania na rzecz praw człowieka, przy czym zależało nam, by rozmawiać z aktywistami prowadzącymi działania w różnych okresach historycznych Polski (by reprezentowali różne pokolenia), jak i na tym, by aktywność społeczna prowadzona była w różnych obszarach życia społecznego (np. kultura, prawa człowieka) oraz b) działania wiążące się z szeroko rozumianymi kosztami, w tym kosztami o charakterze niematerialnym. Niektóre osoby uczestniczące w badaniach zostały do nich zaproszone w wyniku zastosowania metody kuli śniegowej (Snowball Sampling 2004).

W jednym przypadku zastosowany został wywiad przy użyciu narzędzia komunikacji online, jakim jest komunikator Skype. Warto wspomnieć, że użycie tego narzędzia w trakcie prowadzenia badań doczekało się już analiz metodologii badań naukowych (zob. Deakin, Wakefield 2014), a wskazówki z nich płynące zostały przez nas uwzględnione. Różnorodność zastosowanych wywiadów była głównie wynikiem dynamiki rozmowy dopasowanej do osób udzielających nam wywiadów oraz założeń teoretycznych, jakie zostały przyjęte w projekcie – wiedzieliśmy, że dane empiryczne poddane będą analizie interpretacyjnej i krytycznej (Hatch 2002). Ze względu na unikatowość biografii naszych rozmówców wywiady prowadzone były według określonego scenariusza, który, w każdym przypadku, przygotowywany był indywidualnie, z uwzględnieniem pytań badawczych postawionych w projekcie. Specyfika doświadczeń osób, które uczestniczyły w badaniach, sprawiła, że zebraliśmy materiał z około 26 godzin wywiadów. Z tego też powodu zdecydowaliśmy się, by nie rozszerzać grupy badawczej, a poprowadzić głębszą analizę zebranego materiału badawczego i poszerzyć zakres pierwotnych obszarów naszych zainteresowań. Podejmowane przez osoby uczestniczące w badaniach wątki, jak się okazało, znacznie przekroczyły bowiem nasze oczekiwania. Zebrany materiał pozwolił na wyłonienie kwestii, których nie spodziewaliśmy się, planując badania. Mniejszego znaczenia nabrało zatem dla nas dążenie do pełnego wysycenia (Bowen 2008). Wysycenie to osiągnęliśmy w zakresie stawianych pytań badawczych (głównie dotyczyło to kosztów podejmowanych działań aktywistycznych). Dodatkowe wątki były często ściśle związane z biografią osób uczestniczących w badaniach, podjęliśmy zatem decyzję, że warte są one szczegółowych interpretacji i analiz, nawet jeśli są wątkami, które nie pojawiały się u innych aktywistów. Materiał badawczy został przeze mnie

zakodowany przy użyciu programu MaxQda. Kodowanie przebiegało w dwóch etapach i było częściowo oparte na zasadach i kryteriach kodowania w teorii ugruntowanej (Saldaña 2013, s. 51-52). W tym zakresie analizowałam, co pojawia się w zebranym materiale badawczym. W przypadku opisywanego wymiaru wspólnotowego kodowane były wszystkie fragmenty, w których osoby uczestniczące w badaniach odnosiły się w swoich narracjach[3] do „innych" (osób znaczących, grup społecznych, społeczności, wspólnego działania itd.). Osobnym kryterium kodowania były treści wynikające z odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Identyfikowane były zatem głównie koszty aktywizmu społecznego. Decyzja o dwóch etapach kodowania podjęta została, by maksymalnie wykorzystać bogaty materiał, który został zebrany. Prezentowane tu analizy są głównie wynikiem kodowania zgodnego z zasadami teorii ugruntowanej. Uczestnikami badań byli:

N1[4]: kobieta, 43 lata, była członkini międzynarodowej organizacji pozarządowej zajmującej się prawami człowieka, edukacją antydyskryminacyjną, prawami uchodźców; obecnie przedstawicielka międzynarodowej organizacji w Polsce; czas trwania wywiadu: 6 godzin.

N2: mężczyzna, 87 lat, były lider międzynarodowej organizacji pozarządowej w Polsce zajmującej się prawami człowieka (jednej z pierwszych w Polsce po 1989 r.), obecnie członek ruchów społecznych; czas trwania wywiadu: 9,5 godziny.

N3: mężczyzna, 59 lat, lider ruchów antyfarmaceutycznych walczących o prawo do informacji i decyzji; czas trwania wywiadu: ponad 3,5 godziny.

N4: mężczyzna, 59 lat, wcześniej lokalny lider ruchów antykomunistycznych, obecnie włączony w działania prodemokratyczne; czas trwania wywiadu: 4 godziny.

N5: mężczyzna, 39 lat, lokalny animator kontrkulturowego życia kulturalnego w dużym mieście, walczący ze społeczną niesprawiedliwością i nadużyciami ze strony lokalnych władz; czas trwania wywiadu: około 2 godzin.

Prezentacja wyników badań

Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła zwrócić uwagę na to, że inne osoby bywają dla aktywistów przede wszystkim źródłem postaw i wartości lub po prostu *spiritus movens* działań społecznych, stając się tak zwanymi znaczącymi innymi (Berger, Luckmann, Niżnik 1983). Ten aspekt wymiaru wspólnotowego jest przeze mnie

[3] W tym miejscu podkreślę, że w artykule narracja rozumiana jest za D. Urbaniak-Zając (2017) głównie jako „ludzka zdolność organizowania zdarzeń i działań w całościowe, rozwijające się w czasie struktury" (Urbaniak-Zając, 2017, s. 47).

[4] W artykule zastosowano rosnącą numerację wywiadów, zatem N1 oznacza: narrator pierwszy, a N5: narrator piąty.

podkreślony jako pierwszy, ponieważ w narracjach osób uczestniczących w badaniach często to właśnie inni-znaczący okazywali się tymi, którzy wyraźnie ukształtowali aktywną postawę społeczną. Mogli to być ojciec (N2), nauczyciel (N3), mentor (N1), wujek (N4), przyjaciele i inni (wszyscy). Niżej przytoczone wypowiedzi mogą posłużyć jako przykłady identyfikujące takie osoby:

[...] *ojciec mnie lepił, tak trochę niechcący, ale mnie lepił. Tylko mi ten kontakt z ojcem..., bo ojciec był bardzo zaangażowany w syna, ale był bardzo zaangażowany w inne rzeczy, które robił, bo on działał.* [...] *No ale na ile mógł, to mnie właśnie lepił* (N2).

moi rodzice nigdy nie byli jakimiś aktywistami politycznymi, na pewno, aczkolwiek gdzieś tam prywatnie, no moja mama była trochę taki typ chyba właśnie jak ja, że jak tam koleżanka…, pamiętam te opowieści, prawda, jako dziecko, że tam, nie wiem, jej koleżanka…, coś było potrzebne jej koleżance to ona tam chodziła po urzędach i w imieniu koleżanki walczyła o nią, prawda, bo tamta sama nie potrafiła, no to moja mama… (N1).

[...] *muszę powiedzieć, że ta pani, ona też chyba jakiś wywarła wpływ na mnie, bo to była nauczycielka niezwykła. Naprawdę niezwykła, słynęła z tego, że była niezwykła, bo ona była niezwykła* [...]. *Do tego zmierzam, że to była kobieta, która w wielu przypadkach nas w tych wariactwach naszych wspierała. Dlatego że my byliśmy niepokorni. Bo my byliśmy oporni, my byliśmy przeciw, przeciw głupocie. Ona to dostrzegała, jako głupotę systemu, ona mówiła nam, zróbcie coś, nie siedźcie, nie patrzcie. Ona mówi, buntujcie się, ona nam to cały czas mówiła. Nie bądźcie tacy jak inni, bo będziecie mieć życie takie jak inni* (N3).

Wypowiedzi te ukazywać mogą również całą złożoność związków, relacji i znaczeń, jakie dla aktywistów mieli ich najbliżsi – począwszy od sytuacji, w której narratorzy byli bardzo świadomi wzorców, z których korzystali (np. N3), co pozwala dostrzec ich bezpośredniość, skończywszy na sytuacjach, w których pomimo tego, że narratorzy nie są przekonani o istnieniu związku między ich postawą a postawą osób dla nich ważnych, ostatecznie mogą je zauważyć i uznać (np. N1). Warto przy tym zauważyć, że w przekroju całożyciowym to, kogo narratorzy uważali za osoby znaczące, mające wpływ na ich działania społeczne, się zmieniało (np. N2, wspominając dzieciństwo, podkreślał rolę ojca, później innych osób). Ponieważ jednak zauważone związki i znaczenia opisywane wyżej, mimo wszystko, nie wydają się charakterystyczne tylko dla aktywistów (analiza roli osób znaczących może dotyczyć każdego człowieka), dalej zostanie przedstawiona typologia relacji z „innymi", które zostały zidentyfikowane, a które wydają się bardziej charakterystyczne dla aktywizmu społecznego. Ponieważ relacje te wciąż wpisują się w to, co określam jako „wymiar wspólnotowy", dalej określam je jako „aspekty wymiaru wspólnotowego".

Pierwszym aspektem wymiaru wspólnotowego widocznym w analizowanych narracjach jest „bycie z" (poszczególnymi osobami, grupami społecznymi). Wyróżniając ten aspekt, podkreślam, że dla osób uczestniczących w badaniach bycie aktywistą społecznym było silnie powiązane z relacjami budowanymi z poszczególnymi osobami i relatywnie silną identyfikacją z konkretnymi systemami wartości i ideologiami

reprezentowanymi przez grupy, do których przynależeli. Sposób ten o tyle odróżnia się od opisywanej przeze mnie wcześniej roli innych znaczących, że dotyczy już ściśle aktywności społecznej narratorów i konstruowania ich tożsamości jako aktywistów. O ile w pierwszym przypadku mowa była raczej o kształtowaniu całej życiowej postawy (wpływ na aktywizm mógł być mniej bezpośredni), o tyle teraz odnoszę się do prowadzonych przez narratorów działań aktywistycznych. Aktywność społeczna osób uczestniczących w badaniach była bowiem zawsze zakorzeniona w relacjach społecznych, nawet jeśli w grupach, do których przynależeli, zdarzały się napięcia lub elementy walki o władzę.

Warto podkreślić, że już samo działanie aktywistyczne miało niejednokrotnie wymiar grupowy i wspólnotowy, o czym świadczyć mogą przytoczone wypowiedzi:

Więc przyjeżdżają kumple i mówią: słuchaj, coś się rusza w Gdyni. Ludzie, że kombinują, że coś się zmieni, coś pęknie, no może jednak to prawo pływania. No przyjeżdżaj do Warszawy (N2).

Zbieraliśmy się tam, piliśmy piwo od czasu do czasu i pisaliśmy te listy. No i w tej grupie, trzech, tam parę osób dołączyło, można powiedzieć pięć osób z Warszawy, zrodził się pomysł, słuchajcie, może byśmy napisali do Londynu, żeby nam przysłali jakieś materiały, więcej tych materiałów, żebyśmy mogli czegoś więcej o tej A. dowiedzieć po prostu (N2).

Wiele osób mówiło, weź to powiedz jeszcze innym ludziom, ale, no jak ja miałem to mówić. I skontaktowałem się z Panią, ona się nazywa N.N. Ona ma już z 80 chyba 2 lata. Ona ciągle te targi prowadzi w K., cały czas. No i na początku była niezwykle nieufna, no bo ja tam gdzieś z księżyca spadłem jej. Jak zacząłem robić te wykłady… zaczęło przychodzić coraz więcej ludzi i teraz jak ja robię ten wykład, to przychodzi z 1200 osób zawsze (N3).

pod koniec lat 80 już, jeszcze zanim… już się zaczęło zmieniać gwałtownie, bo ja to obserwowałem, miałem kolegów księży, tam tego, walczyliśmy razem, nie (N4).

no my w A. tak mamy, nie będziemy gadać o fryzurach, tylko właśnie o robocie, no to widzę to jako po prostu rewelacyjny ten, no sposób na to, żeby jak gdyby samemu sobie zrobić przyjemność, a jednocześnie coś możemy zrobić takiego, co się może… innym przydać (N1).

Powyższe cytaty obrazują, że dla narratorów działania aktywistyczne niejednokrotnie są po prostu wykonywane z innymi, a tym, co łączy ich z innymi, jest między innymi wspólne poczucie ważności sprawy. Jest ono na tyle silne, że narratorzy pozostawali z daną grupą społeczną pomimo tego, iż nie była ona wolna od wad, których byli świadomi. W ich narracjach pojawiały się krytyczne wobec grupy, z którą się utożsamiali, uwagi:

ludzie byli skłonni do takich właśnie teatralnych akcji wtedy (N4).

Tak że nadużywanie alkoholu to było pewnym odreagowaniem z całą pewnością, ale to była wspólna cecha, na przykład tu, we W. (N4).

To znaczy, tam było strasznie dużo ludzi dobrej woli, którzy chcieli działać, ale jednocześnie tam były takie kwasy straszne. [...] *tak zwana walka między Gdańskiem a Warszawą była ogromna* (N1).

znam osoby, które, jak by to powiedzieć, robią karierę też w branży aktywizmu, a których nie do

końca lubię, bo uważam, że bardziej im zależy na autopromocji niż na tym celu, który ja uważam za dobry (N1).

Jak więc widać, narratorzy zwracali uwagę na wady organizacji powiązane z brakiem autentyczności działań, obyczajami, kwestiami organizacyjnymi. Tylko jedna osoba zdecydowała się z tego rodzaju powodów odejść z organizacji.

Niezwykle ważny dla aktywizmu okazał się ten aspekt wymiaru wspólnotowego, który określam jako „bycie przeciwko" (konkretnym grupom społecznym, kwestiom). Osoby udzielające wywiadów były w stanie stosunkowo jasno określić swoich oponentów/swoją opozycję, nawet jeśli głównie skupiali się na działaniach nie przeciwko ludziom, lecz kwestiom, takim jak przemoc, łamanie praw człowieka itd. W ich narracjach nie jest trudno znaleźć jasno zdefiniowanych „wrogów", którymi byli: komuniści (N4), okupanci (N2), korporacje farmaceutyczne (N3), politycy (N4, N2, N1) czy władze lokalne, a nawet istniejący porządek społeczny (N5). Dalsze wypowiedzi obrazują opisywane kwestie:

Bo zgodnie z konstytucją władzą są... jest naród, a my teraz dopuściliśmy do sytuacji takiej, gdzie jeden człowiek decyduje o losie milionów chorych ludzi. Dlaczego tak się dzieje? Dlatego tak się dzieje, bo system, cały system jest zły, tylko on wymaga (nz – 00:02:42) gruntownej zmiany (N3).

wiadomo było, że to nasi dobrzy przeciwko tamtym skurwysynom, tylko z pałami, nie, to było takie oczywiste (N4).

[...] *pojawiłem się tutaj z takiej nienawiści do domów kultury i do instytucji, od których drzwi się odbijałem, kiedy jako dzieciak ze znajomymi próbowałem coś robić* (N5).

Warto zauważyć, jak sądzę, że to właśnie podkreślona niezgoda na działania pewnych ludzi i konkretne sytuacje staje się niejednokrotnie motorem napędowym aktywizmu. To właśnie ona powodowała, że aktywizm społeczny stał się dla narratorów niemalże całożyciowym procesem.

W niektórych przypadkach okazywało się jednak, że „bycie przeciwko" mogło działania aktywistyczne utrudniać, właśnie ze względu na społeczne relacje:

mój kolega jeden wystąpił z A., pracując tam, bo się też nie mógł zgodzić na różne nieprawidłowości w środku i właśnie…, nieprzestrzeganie praw pracowniczych, to, w A. niestety nagminne również było (N1).

człowiek czasami potrzebuje dystansu, jak jest w stosunku takim, że tak powiem kontraktualnym, nawet z najpiękniejszą organizacją na świecie to musi się trochę odsunąć, żeby móc czasami coś wymóc (N1).

jak ktoś nie ma rodziny, jest zawodowym rewolucjonistą, to jest gotów posłać ludzi na śmierć, a ruch nawet odważny, racjonalny ma ten próg, a co będzie z moimi dziećmi... (N4).

Jeśli chodzi o grupę, to nie wszyscy jakby podzielają, nie tyle wizje, co bardziej świadomość tej wizji, nie wszyscy tak wnikają w temat zarządzania kulturą czy roli NNN właśnie na mapie kultury. Oni często, to co jest znamienne dla grupy, to jednak nie widzą swoich działań w szerszym kontekście, a ja staram się te działania gdzieś w szerszym kontekście, więc też jestem od tego człowiekiem (N5).

Przywołane cytaty mogą zobrazować również pewną widoczną u narratorów tendencję: wyznawanie pewnych wartości (lub sprzeciw wobec innych) bywało podstawą sytuacji konfliktowych i bezkompromisowego podejścia do osób, z którymi współpracowali. Do kwestii tej powrócę w dalszej części tekstu. W tym miejscu chciałabym zaś wyróżnić kolejny aspekt wspólnotowego wymiaru aktywizmu, który określam jako „bycie dla" (ludzi, społeczności, sprawy). Aspekt ten jest, jak można zauważyć, ściśle powiązany z omawianymi wyżej. Narratorzy czasem nie tyle byli „przeciwko" pewnym ludziom/kwestiom, ile „za" innymi. Ten aspekt wspólnotowości wiązał się zatem z działaniem na rzecz innych, w imieniu innych i dla innych. Uwidoczniło się to na przykład w przytoczonych wypowiedziach:

no to zastrajkował jej zakład, żeby ją obronić, cały zakład, tak, bo ludzie wierzyli, że jak zastrajkują, to się dostanie, a potem to już cały region, milion ludzi miał stałość w wyniku tego, że kogoś usunięto z jakiejś kawalerki (N4).

ta doza altruizmu, o której ja mówiłam, czyli takie cieszenie się z tego, że innym się też uda, myślę, że to jest bardzo ważne, bo to nie można też egoistycznie jak gdyby zatrzymywać tego sukcesu dla siebie, to musi być taki altruizm, w sensie jak gdyby wyższego celu, nie, w sensie, nie wiem, jak to nazwać, żeby nie popaść w jakieś, bo…, no ja akurat jestem niewierząca, więc nie chciałabym tu popaść w jakieś tam, ale też wierzę w to bardzo mocno, jakieś dobro (N1).

W wypowiedziach tych uwidaczniają się pewne kolektywne wartości, solidarność z innymi czy wspomniany przez N1 – altruizm. Dla osób uczestniczących w badaniach ten aspekt wspólnotowości wiązał się na przykład z udzielaniem wsparcia innym, stosowaniem wobec nich form ochronnych, inspirowaniem ich, co potwierdzają dalsze fragmenty wypowiedzi:

jak ja zacząłem coś robić, to ja już dostałem od razu taką instrukcję, dzięki…, taką instrukcję, która w stanie wojennym była jeszcze bardziej popularna, to chyba Jan Olszewski napisał o zachowaniu się na przesłuchaniu, nie podpisywać, odmawiać, odmawiać, nie wdawać się w rozmowy, jak ktoś daje radę, to odpowiadać nie mo…, 120…. 324 KPK (N4).

niewątpliwie tak było w WiP-ie i tak bardzo było w KOR-ze, w Solidarności akurat nie, że jak ktoś dał ciała, złamali go, to on był przedmiotem troski, to znaczy nie, że to chuj, bo zdradził, tylko co się stało, co wpłynęło (N4).

Dlatego później staram się też tą prewencję wcześniej stosować, czyli jak oni byli strasznie nakręceni, to trochę tej zimnej wody gdzieś tam i odczarowywać też trochę, bo zwłaszcza młodzi, no to mają jeszcze…, no są niedoświadczeni, prawda, to mają tą tendencję, żeby idealizować (N1).

jak ja już zacząłem się angażować tak poważnie w A., dzieciakom mówię, no słuchajcie, no taka i taka jest idea, no trzeba coś tu zrobić, no trzeba tak zainspirować to A. i rzeczywiście wiele z tych moich studentów, co najmniej połowa tych moich studentów, jak ich miałem te 3 czy 4 grupy, chwyciła to A. No i robiliśmy te pierwsze stoliki właśnie z tymi studentami (N2).

W pewien sposób dość charakterystyczną cechą narratorów wydała się świadomość siły i znaczenia wartości wspólnotowych, które mogły stanowić siłę napędową do wcześniej opisywanych wymiarów bycia „dla" innych. Świadomość ta wydawała się

całkiem wyraźna, aż do tego stopnia, że brak realizacji tych wartości nasi narratorzy postrzegali co najmniej ambiwalentnie:

No przede wszystkim jakiś taki – ja przynajmniej tak to widzę – różni ludzie są, ale taki radykalny pluralizm i spółdzielczość oczywiście, jakby wspólnota, ale też właśnie taka radykalna otwartość, na tyle radykalna, że nawet wykluczająca podpisywanie się pod barwami klubowymi, jak robił to np. Rozbrat, że tam czerń i czerwień rządzi – to jest jakaś tam moja wizja (N5).

Z jednej strony tak, zależy mi bardzo na wspólnej Europie, bo chcę, żeby moje dzieci żyły w bezpiecznym miejscu, gdzie nie będzie wojen i tak dalej, i uważam, że Unia jak gdyby to gwarantuje, a jak jej nie będzie, no to różnie może być, więc to jest dla mnie strasznie ważne, co też mnie napędza w tej pracy oczywiście, bo robię, co mogę, po to, żeby moje dzieci, prawda, miały bezpieczne życie, i uważam, że to jest w sumie dobre (N1).

Ale to na pewno jest tak, że takie wartości wspólnotowo-kolektywistyczno takie związkowo-egalitarne zostały w tym porzucone, zagubione, może same nie dały rady i tak dalej... (N4).

W szczególności ostatnia z przytoczonych opinii wypowiadana była z wielką nostalgią, zmartwieniem. Wszyscy zaś narratorzy, co warto dodać, mieli jednak nie tylko wysoką świadomość siły działań wspólnotowych, lecz także wysoką gotowość do działań w imieniu wartości, które uznawali.

Dyskusja

Zaprezentowane wyniki badań wpisują się i mogą stanowić uzupełnienie badań nad aktywistami, aktywizmem i ruchami społecznymi, które prowadzi się zarówno w Polsce (por. Krzemiński 2006), jak i za granicą (Allen, MacLeod 2011; por. Anderson, Herr 2007; Bosi 2007; Jezierska, Polanska 2017 i inni). Warto zauważyć, że pierwszy wspomniany przeze mnie aspekt wymiaru wspólnotowego aktywizmu, czyli „inni jako *spiritus movens*" aktywizmu tylko z pozoru może wydawać się truizmem. Jest on bowiem nieodłącznie związany z procesami wychowania, socjalizacji i budowania tożsamości. Mimo że nie było celem tego artykułu analizowanie tych kwestii, warto zwrócić uwagę, że choć każda jednostka podlega wpływom socjalizacji, wychowania i znaczących innych, nie każda zostaje aktywistą. Dla mnie interesujący wydaje się zatem wątek znaczenia nie tylko innych, lecz także cech osobowościowych aktywistów, tym bardziej że badania prowadzone przez Horowitza (2017, s. 4) wskazują, iż budują oni zazwyczaj dwojakiego rodzaju tożsamości: tożsamość opartą na kategoriach (jest to forma generalizacji, w której jednostka staje się jedną w grupie) oraz tożsamość opartą na roli (zakorzenioną w relacjach, które definiują zbiór ról jednostki). Autor zwrócił również uwagę na to, że niektóre społeczne tożsamości są tworzone przez uczestnictwo w ruchach, inne z kolei tożsamości ruchy te tworzą. Przeprowadzone badania, jak sądzę, ukazały podobną złożoność. Uczestniczący w badaniach aktywiści czasem sami inicjowali ruchy społeczne, czasem zaś uczestnictwo w tych ruchach było dla nich pro-

cesem budowania własnej tożsamości i roli. Nie podlega wątpliwości, że w procesach tych zachodzi uczenie się, zwłaszcza biograficzne (Allen, MacLeod 2011; Beard 2003).

Interesujące wydaje się również to, jak duże znaczenie dla aktywizmu ma czas historyczny. Opisywane w artykule badania pozwalają postawić (nieśmiały, nie do końca uprawniony metodologicznie i wymagający dalszych badań) wniosek, że aktywizm i aktywistów, niezależnie od momentu historycznego, cechują określone postawy/działania/mechanizmy. Narratorzy uczestniczący w badaniach reprezentowali różne pokolenia, odnosili się do rozmaitych rodzajów aktywizmu, które miały swoje odmienne źródła (wojna, PRL, władza korporacji medycznych, chęć działań w obszarze kultury), a mimo to można wyróżnić wiele cech wspólnych ich działań i podejść. Aktywizm może być, moim zdaniem, postrzegany jako strategia życiowa pewnych osób i – być może – również jako taka wymaga badań. Badań takich na gruncie andragogiki polskiej i zagranicznej prowadzi się stosunkowo niewiele, często identyfikując aktywizm i uczenie się z konkretnymi ruchami społecznymi, o czym wspomniałam już na wstępie. W tym sensie analiza biografii i uczenia się aktywistów, w tym analiza różnych wymiarów aktywizmu, może stwarzać nowe obszary i perspektywy badawcze.

Wyróżnione przeze mnie aspekty wymiaru wspólnotowego aktywizmu („bycie z", „bycie przeciwko", „bycie dla"), wraz z ich własną dynamiką rozwoju, ponownie korespondują z wynikami badań uzyskanymi przez innych badaczy (Bosi 2007; zob. Effler 2010; Jezierska i Polanska 2017). Narratorzy ukazali grupy aktywistyczne jako niejednorodne, podlegające dynamice grupowej, zmieniającemu się zaangażowaniu społecznemu, a siebie samych jako uwikłanych w różne koleje losu aktywisty. Szczególne znaczenie dla aktywizmu ma kategoria, którą Horowitz (2017, s. 1-2) określa jako „ramę niesprawiedliwości", będącą kategorią częściowo zawierającą w sobie wyróżnione przeze mnie „bycie przeciwko" i "bycie dla" i oznaczającą z jednej strony to, przeciwko czemu dana grupa protestuje, z drugiej zaś strony to, co jest w stanie dla usunięcia dostrzeganych niedogodności zrobić. Osoby uczestniczące w badaniach ukazały zarówno kolektywne, jak i indywidualne „ramy niesprawiedliwości". W swoich wypowiedziach często odnosiły się do działań podejmowanych wspólnie z innymi, do przyświecających całej grupie wartości i motywów działania. Jednak zauważyć można było również inną tendencję – aktywiści byli w stanie rezygnować z uczestnictwa w niektórych ruchach społecznych/organizacjach/działaniach wtedy, gdy grupy te wykazywały tendencję do działań niezgodnych z systemem wartości przyjętym przez aktywistę. „Rama niesprawiedliwości" zdaje się mieć ogromne znaczenie dla aktywistów, ponieważ wskazuje na pewien szczególny rodzaj wrażliwości (o ile jest to właściwe słowo), wyznaczającej swoistą oś, zgodnie z którą i wokół której konstruują oni swoje biografie. Badanie tych ram może otworzyć nowe obszary badawcze w andragogice, jeśli będziemy szukać motywów działania i zaangażowania społecznego osób dorosłych. Ich poznanie moż-

na wykorzystać na wiele sposobów, nie tylko teoretycznych (np. do badania agency aktywistów), lecz także praktycznych (np. w edukacji dorosłych).

Opisany w artykule wymiar kolektywny aktywizmu ma, jak sądzę, aspekt, który wymaga osobnego opracowania i osobnych analiz. Jest nim kolektywne/wspólnotowe uczenie się, które w narracjach rozmówców również się wyłoniło. Ramy tego opracowania nie pozwalają jednak na analizę tej problematyki.

Wymiar wspólnotowy aktywizmu powiązany jest również z tym, co Zygmunt Bauman określa „stratami ubocznymi" (Bauman, Hunia 2012) – często to znaczący inni są „ofiarami" społecznego zaangażowania aktywistów (np. rodzina, dla której aktywiści nie mają dostatecznie dużo czasu). Ten wątek również, jak sądzę, wymaga osobnego opracowania.

Bibliografia

Alinsky S.D. (1989), *Rules for radicals: a practical primer for realistic radicals* (Vintage Books ed), Vintage Books, New York.

Allen G.E., MacLeod R.M. (2011), *Science, history and social activism: a tribute to Everett Mendelsohn*, Dordrecht; Springer, London.

Anderson G.L., Herr K.G. (eds.) (2007), *Encyclopedia of Activism and Social Justice*, Thousand Oaks CA, Sage.

Anderson J.L., Waluga G. (2008), *Che Guevara*, Amber, Warszawa.

Bauman Z., Hunia J. (2012), *Straty uboczne: nierówności społeczne w epoce globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Beard V.A. (2003), *Learning Radical Planning: The Power of Collective Action*, „Planning Theory", 2(1), 13-35, https://doi.org/10.1177/1473095203002001004.

Berger P.L., Luckmann T., Niżnik J. (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Bielska B. (2018), *Potencjał zmiany. Rezultaty działania ruchu społecznego na przykładzie aktywizmu LGBT* w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Bosi L. (2007), *Social Movement Participation and the „Timing" of Involvement: The Case of the Northern Ireland civil Rights Movement*, w: *Research in Social Movements, Conflicts and Change (Research in Social Movements, Conflicts and Change*, t. 27, Emerald Group Publishing Limited, s. 37-61.

Bowen G.A. (2008), *Naturalistic inquiry and the saturation concept: A research note*, „Qualitative Research", 8(1), 137-152, https://doi.org/10.1177/1468794107085301.

Castells M., Siara O. (2013), *Sieci oburzenia i nadziei: ruchy społeczne w erze Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Deakin H., Wakefield K. (2014), *Skype interviewing: reflections of two PhD researchers*, „Qualitative Research", 14(5), 603-616, https://doi.org/10.1177/1468794113488126.

Effler E.S. (2010), *Laughing saints and righteous heroes: emotional rhythms in social movement groups*, The University of Chicago Press Chicago and London, Chicago, London.

Hatch J.A. (2002), *Doing qualitative research in education settings*, State University of New York Press, Albany.

Horowitz J. (2017), *Who Is This "We" You Speak of? Grounding Activist Identity in Social Psychology*, „Socius: Sociological Research for a Dynamic World", 3, 237802311771781, https://doi.org/10.1177/2378023117717819.
Jezierska K., Polanska D.V. (2017), *Social Movements Seen as Radical Political Actors: The Case of the Polish Tenants' Movement*, "VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations", https://doi.org/10.1007/s11266-017-9917-2.
Krzemiński I. (red.) (2006), *Wolność, równość, odmienność: nowe ruchy społeczne w Polsce początku XXI wieku*, (wyd. 1), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
Orczyk J., Żukowski M. (2007), *Aktywizująca polityka społeczna*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań.
Polanska D.V., Chimiak G. (2016), *Organizing without organizations: on informal social activism in Poland*, „International Journal of Sociology and Social Policy", 36(9/10), s. 662-679, https://doi.org/10.1108/IJSSP-11-2015-0120.
Saad-Filho A., Johnston D., Listwan J.P. (2009), *Neoliberalizm przed trybunałem: wybór tekstów krytycznych*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa.
Saldaña J. (2013), *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed), Sage, Los Angeles.
Snowball Sampling (2004), in: M. Lewis-Beck, A. Bryman, T. Futing Liao, *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods*, 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States of America: Sage Publications, Inc., https://doi.org/10.4135/9781412950589.n931.
Sokolowski S.W. (2000), The Discreet Charm of the Nonprofit Form: Service Professionals and Nonprofit Organizations (Poland 1989-1993), 19.
Tönnies F. (1988), *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, PWN, Warszawa.
Urbaniak-Zając D. (2017), *Narracja a biograficzna perspektywa badawcza*, „Nauki o wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", 4(1). https://doi.org/10.18778/2450-4491.04.04.
Urbaniak-Zając D., Piekarski J. (2003), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych: studia i materiały*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

WSPÓLNOTOWY WYMIAR AKTYWIZMU W NARRACJACH AKTYWISTEK I AKTYWISTÓW TRZECH POKOLEŃ

STRESZCZENIE: W artykule podjęta została kwestia wspólnotowego wymiaru aktywizmu społecznego oraz znaczenia, jakie aktywiści społeczni nadają innym ludziom. Na podstawie wywiadów narracyjnych autorka wyróżnia trzy aspekty wymiaru wspólnotowego: „bycie z", „bycie przeciwko" i „bycie dla" innych (ludzi). Przeprowadzone badania i analizy są poszerzeniem wiedzy o polskim aktywizmie społecznym.
SŁOWA KLUCZOWE: aktywizm społeczny, wspólnota, działanie, wymiary aktywizmu, inni.

THE COMMUNITY DIMENSION OF ACTIVISM IN THE NARRATIVES OF ACTIVISTS FROM THREE GENERATIONS

SUMMARY: The issue of the community dimension of activism and the meaning that activists give to other people are raised in this paper. The authoress distinguishes three aspects of the community dimension of activism: "being with (others)", "being against (others)" and "being for (others)" that have emerged from the analysis of narrative interviews. The results of the research as well as the analyses are an extension of knowledge in the field of Polish social activism.
KEYWORDS: social activism, community, actions, dimensions of activism, others.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.32

Urszula Karwalajtys*
Ewa Pasterniak-Kobyłecka**

O POTRZEBIE DOSKONALENIA KOMPETENCJI KREATYWNYCH ANIMATORÓW EDUKACJI NIEFORMALNEJ. ZARYS PROBLEMU

We współczesnym świecie, w epoce społeczeństwa wiedzy, ludzie zmuszeni są do nieustannej edukacji. Ta potrzeba dokształcania pozwala na łatwiejsze funkcjonowanie w otaczającej nas rzeczywistości. Niekiedy spotykamy się z opiniami, że uczenie się przez całe życie nie jest już dobrowolną aktywnością edukacyjną, która dotyczy jedynie wybranej części społeczeństwa. To konieczność niezbędna do prawidłowego funkcjonowania, choćby na rynku pracy. Dokształcanie staje się ważnym celem rozwoju społeczno-gospodarczego, a jego realizację upatruje się w edukacji formalnej i nieformalnej (Stalończyk 2014, s. 320-321).

Pod wpływem globalizacji powstają nowe płaszczyzny egzystencji człowieka, które oprócz otoczenia naturalnego obejmują również szeroko pojętą przestrzeń społeczną. Jednostka próbuje odnaleźć swoje miejsce w otaczającym ją środowisku. Każda aktywność ludzka jest uwarunkowana zmianami dokonującymi się w przestrzeni życia, tam człowiek realizuje swoje marzenia, aspiracje, dążenia i plany. Edukacja nie może dziś ograniczać się tylko do sfery szkolnictwa instytucjonalnego. Zatem warto poszukiwać nowych rozwiązań. Edukatorzy nieformalni coraz częściej w wielu obszarach kształcenia zastępują nauczycieli. Od kwalifikacji tych osób zależy jakość ich pracy. Przedmiotem podjętych w tym artykule analiz są kompetencje kreacyjne animatorów współpracujących z uczniami poza murami szkoły. Rozważania oparto na założeniu przyjmowanym w pedagogice twórczości, że każda działalność innowacyjna w edukacji wymaga zdolności człowieka do tworzenia nowatorskich rozwiązań, otwartości na problemy oraz efektywnych (również efektownych) działań (Szmidt 2007). Psycholodzy również zauważają potrzebę kształcenia podmiotu innowacyjnego (Kozielecki 1996,

* **Urszula Karwalajtys**, mgr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, uczestniczka seminarium doktoranckiego dr hab. prof. UZ Ewy Pasterniak-Kobyłeckiej; e-mail: u.karwalajtys@gmail.com; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1840-8816.

** **Ewa Pasterniak-Kobyłecka**, dr hab., prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Szkolnej; e-mail: E.Kobylecka@ipp.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8245-9012.

s. 40-41). Celem autorek jest ukazanie potencjału animatorów aktywizujących dzieci i młodzież na zajęciach nieformalnych.

Żywiołowo postępujący rozwój wielu instytucji stwarza okazję do uczenia się i rozwijania wielu talentów, zdobywania wiadomości oraz podnoszenia kwalifikacji poza szkołą. Edukacja to obszar instytucji, stowarzyszeń dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Dotyczy ona wszelkiego rodzaju uczenia się okazjonalnego, incydentalnego poprzez uczestnictwo w zabawie, pracy, w kontaktach z mediami oraz rówieśnikami w czasie wolnym. Niektóre instytucje swoją atrakcyjnością zajęć oraz aktualnością przekazywanych informacji prowokują uczestników do samodzielnego wyboru różnorodnych form pracy i treści kształcenia (Trempała 2011, s. 95-98).

Edukacja formalna i nieformalna

Reformy systemu edukacji w Polsce są konieczne, dzisiaj bowiem nauka w ścisłych ramach formalnych nie wystarczy. W procesie budowania wysokiej jakości kapitału ludzkiego ważnym elementem jest: kreatywne myślenie, odwaga w podejmowaniu działań związanych z samorealizacją i własnym rozwojem twórczym. Współczesna teoria kształcenia coraz bardziej oddala się od stanowiska, które kojarzone jest jedynie z przekazywaniem i zdobywaniem wiedzy na rzecz rozwoju całej osobowości (Kozielecki 1996).

Edukacja formalna opiera się głównie na myśleniu odtwórczym. Na przykład w szkolnych testach twórcze myślenie podlega ocenie negatywnej, istnieje tylko jedna poprawna odpowiedź (zgodna z kluczem). Natomiast powszechnie wiadomo, że zdolności i umiejętności osobiste, społeczne (tzw. *soft skill*), w tym kreatywność, przywództwo, przedsiębiorczość, umiejętność pracy w grupie, rozwiązywanie konfliktów, to cechy bardzo pożądane zarówno na rynku pracy, jak i w życiu społecznym.

Możemy wyróżnić różne typy kształcenia. Kształcenie formalne, czyli system oparty na stałych pod względem czasu i treści formach nauki prowadzący od nauczania początkowego do uniwersytetu. Do tej formy kształcenia zalicza się także programy specjalne oraz instytucje stacjonarnego kształcenia technicznego i zawodowego. Kształcenie nieformalne/pozaformalne, czyli zorganizowaną działalność edukacyjną, która jest prowadzona poza ustawowym systemem szkolnym, do tej formy zalicza się ośrodki przedszkolne, działalność organizacji młodzieżowych, kursy, grupy sportowe i artystyczne, kształcenie korespondencyjne oraz różne formy pracy z dorosłymi. Kształcenie incydentalne, które trwa przez całe życie, to niezorganizowany i niesystematyczny proces nabywania przez człowieka wiadomości, sprawności, przekonań oraz postaw na podstawie codziennego doświadczenia (Okoń 2001, s. 191-193).

Bardzo często mianem *uczenia się przez praktykę* określa się właśnie edukację nieformalną, ze względu na aktywne metody nauczania i wspierania (Stalończyk 2014,

s. 324-325). Uczenie się nieformalne niejednokrotnie jest traktowane jako kategoria rezydualna, opisująca każdy rodzaj uczenia się, które nie odbywa się w szkole lub nie jest zorganizowanym wydarzeniem edukacyjnym. Natomiast cechy formalnego uczenia się to (Eraut 2000, s. 113-136):

– określone ramy uczenia się,
– zorganizowane wydarzenie edukacyjne lub ich pakiet,
– obecność wyznaczonego nauczyciela lub instruktora,
– nadanie kwalifikacji lub zaliczenie,
– zewnętrzne określenie wyników kształcenia.

Istnieje wiele form uczenia się. Z jednej strony jest obecnie powszechnie uznawane zjawisko ukrytego, niejawnego uczenia się, z drugiej – rozmyślne uczenie się w czasie specjalnie przeznaczonym do tego celu. W przypadku ukrytego uczenia się nie posiadamy wiedzy o tym, czego się nauczyliśmy. Jest to proces prawie spontaniczny i nieplanowany, poziom intencjonalności często się zmienia (Eraut 2000, s. 113-136). Przykładami edukacji pozaformalnej są: pikniki naukowe, centra nauki, Uniwersytety Trzeciego Wieku, wycieczki i obozy przyrodnicze, noc muzeów, obozy językowe, festyny, pikniki naukowe oraz wiele innych form (Stalończyk 2014, s. 329-330).

Animacja jako proces

Analizy słownikowe odnoszą termin animacja do ożywiania, wprawiania w ruch, pobudzania do działania, dodawania odwagi czy zachęcania (Okoń 2001, s. 25). Jest to także metoda działania w pracy kulturalnej i społeczno-wychowawczej, stymulująca aktywne zachowanie, którego celem jest ulepszanie otaczającego świata. Dotyczyć ona może również wewnętrznego procesu zachodzącego w osobowości człowieka, który prowadzi do odkrywania w sobie sił twórczych, możliwości kreacyjnych i szans zachowań ekspresyjnych. Animację można także wiązać z zespołem metod i aktywności dotyczących zainteresowań jednostek i grup, które przejawiane są zwłaszcza w czasie wolnym. Zajęcia animacyjne mają odpowiadać potrzebom działania, pełniąc funkcje zarówno narzędzi rozwoju, jak i rozrywki oraz odprężenia. Cechuje je dobrowolność; są najczęściej inicjowane przez animatora zawodowca lub ochotnika; nie wymagają od uczestników specjalnego przygotowania i są otwarte dla wszystkich, bez względu na wiek, płeć, pochodzenie, wykształcenie czy zawód (Kluzowicz 2016, s. 220-221).

Edukacyjne ujęcie animacji społeczno-kulturalnej kładzie nacisk na upowszechnianie wielu wartości (np. estetycznych) oraz pobudzanie ludzkiej świadomości. W tym przypadku jest ona sposobem oddziaływania mającym na celu wychowanie i kształcenie jednostek, grup, środowisk (społeczności) poprzez kulturę i do kultury w jej szerokim ujęciu. To wyzwalanie twórczych potencjałów, pobudzających i motywujących do

kreatywnych działań, integrujących ludzi między sobą, a także z otaczającym światem, wspomagające rozwój duchowy i poznawczy oraz autokreację (Kobylarek 2006, s. 35-47).

Animator jako zawód

Kwalifikacji i kompetencji osób odpowiedzialnych za nauczanie i wychowanie kolejnych pokoleń nie powinno się traktować jako problemu drugorzędnego. Istnieje wiele sposobów definiowania zawodu animatora. Najczęściej w literaturze przedmiotu odnajdujemy próby precyzowania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych animatora kultury, animatora społecznego oraz animatora czasu wolnego. Jedna z nich wskazuje, że animatorem jest ten, kto inicjuje impulsy, sprzyja im i je rozwija. Celem pracy takiej osoby jest pomaganie każdemu człowiekowi w rozumieniu mechanizmów społecznych, w jakie jest uwikłany. Dynamizowanie działalności jednostek, wspólnot i społeczności poprzez aktywność, ułatwianie nawiązywania kontaktów, wspieranie w realizacji różnych przedsięwzięć. Animator motywuje do czynności twórczych, zachęca do nowych inicjatyw i ciekawego życia. Pracuje z ludźmi, wykorzystując ich potencjał i wydobywając z nich to, co najlepsze. To osoba, która inicjuje, organizuje, upowszechnia kulturę i sztukę w publicznych placówkach kulturalno-oświatowych oraz w środowisku lokalnym. Kształtuje upodobania i zainteresowania artystyczne różnych grup, wspomaga twórczość amatorską. Działalność animatorów społecznych w pracy socjalnej najczęściej polega na mobilizowaniu i aktywizowaniu członków grup w najbliższym środowisku, pomocy osobom, które są marginalizowane, wykluczone bądź wykazują braki w kompetencjach społecznych. Z kolei animator – organizator czasu wolnego odpowiada na potrzeby ludzi związane z rozrywką, zachęca do aktywnego wypoczynku i wspólnej zabawy, tworząc atrakcyjne oferty. Oprócz czystej przyjemności i relaksu zabawa może również edukować, rozwijać i integrować osobowość. Samo pojęcie animator kultury jest jednak tak pojemną kategorią, że większość ludzi właściwie nie wie, czy mówiąc o animatorze, ma na myśli nauczyciela, terapeutę czy instruktora kulturalno-oświatowego, który po prostu dba o dobrą atmosferę na wczasach. Kształcenie animatorów obecnie odbywa się w uczelniach wyższych na poziomie studiów I i II stopnia oraz w ramach szkolnictwa pomaturalnego. Oprócz kształcenia akademickiego występuje forma kursów i szkoleń animatorów czasu wolnego. Kształcenie kursowe jest nastawione na praktyczne przygotowanie osób organizujących czas wolny podczas wypoczynku. Animatorzy powinni umieć wyzwalać pozytywną energię w grupie i tworzyć atmosferę przyjemnej zabawy. Oferta kształcenia kursowego sprowadza się do szkolenia z zakresu animacji zabaw dziecięcych, animacji wczasowej i sanatoryjnej oraz animacji eventowej. Tego typu szkolenia kończą się uzyskaniem certyfikatu potwierdzającego udział w kursie (Cyboran 2017, s. 275-386).

W potocznym znaczeniu czas wolny kojarzy się z odpoczynkiem, relaksem, wakacjami, a także zabawą, sportem, turystyką i innymi formami rozrywki. Jest istotną częścią życia każdego człowieka bez względu na jego wiek, wykształcenie czy majętność, może być dowolnie wykorzystany na wypoczynek, rozrywkę i rozwój osobowości. Pojęcie animacji czasu wolnego sugeruje, że chodzi o zachęcanie ludzi do aktywności. W tym kontekście animator będzie osobą, która ma za zadanie skutecznie zachęcić i zaprosić do zajęć, które sprawią, że wypoczniesz, a jednocześnie rozwiniesz się i przyjemnie spędzisz chwile. Tradycyjnie animator czasu wolnego to nazwa stanowiska pracy w hotelarstwie, która określa pracownika zajmującego się organizacją czasu wolnego ludzi przebywających w ośrodkach wczasowych i turystycznych. Do najważniejszych funkcji animacji czasu wolnego należą (Czarkowska, Czarkowski 2017, s. 27-28):

– relaksacyjna – rozrywka prowadzi do odreagowania stresów i regeneracji sił;
– integracyjna – zajęcia integrują turystów i sprzyjają nawiązaniu nowych znajomości;
– progresywna – organizowane zajęcia wspierają osobowy rozwój i samorozwój jednostki;
– motywacyjna – mobilizuje turystów do podejmowania aktywnych form spędzania czasu wolnego.

Współczesna animacja przyjmuje również inne formy działania, między innymi opieki nad dzieckiem oraz organizowania aktywności w okresach krótkotrwałego wypoczynku, na przykład w czasie imprez, festynów, zabaw okolicznościowych. Animator czasu wolnego to zawód coraz częściej spotykany i popularny na rynku pracy. Reprezentują go osoby realizujące rozmaite działania animacyjne w zakresie czasu wolnego (Czarkowska, Czarkowski 2017, s. 21-47).

Uwagi o kompetencjach kreacyjnych edukatorów

Szybko następujące przemiany w różnych obszarach życia wymagają doskonalenia kompetencji, dzięki którym człowiek będzie potrafił sobie radzić w nieznanej przyszłości, powinny one obejmować:

– przygotowanie do życia i twórczej pracy;
– ukształtowanie elastycznie rozumianych umiejętności ogólnozawodowych ułatwiających zmianę pracy;
– zdobywanie i przekształcanie umiejętności specjalistycznych;
– wykorzystywanie umiejętności interpersonalnych w procesie komunikowania się;
– wyszukiwanie, gromadzenie, przetwarzanie i ochrona danych;
– wspieranie postaw sprzyjających ciągłemu uczeniu się (Kwiatkowski 2012, s. 41).

Kompetencje podmiotu to jego wiedza i umiejętności, predyspozycje, talenty oraz postawy stanowiące układ synergiczny (Kobyłecka 2005, s. 47). Natomiast kreatywność

można rozumieć jako „postrzeganie osobowościowego wymiaru twórczości […], na który składa się zespół dynamicznie powiązanych ze sobą cech" (Kabat 2013, s. 81). Kompetencje kreacyjne wyrażają się w innowacyjności, niestandardowości i prorozwojowej skuteczności działań (Szempruch 2013, s. 106-107). Osobę kreatywną cechują między innymi: myślenie dywergencyjne, ciekawość poznawcza, niezależność, aktywność, wyobraźnia twórcza, odwaga, wysokie poczucie wartości, tolerancja, zapał do pracy, rozległe zainteresowania, bogata wiedza (Kabat 2013, s. 75). Kreatywny animator (pomysłowy innowator, eksperymentujący badacz) jest otwarty na pomysły innych, nieustannie podnosi swoje kwalifikacje zawodowe oraz stale wzbogaca wiedzę merytoryczną, na przykład:

- zadaje pytania dotyczące własnej działalności;
- patrzy krytycznie na to, co robi (wie, że może swoje działania ciągle udoskonalać);
- często stosuje heurezę;
- rozwija własne zainteresowania i pozwala na to samo podopiecznym;
- zna swoje ograniczenia, daje sobie i innym prawo do popełniania błędów;
- nieustannie doskonali siebie i własny warsztat pracy (Kabat 2013, s. 94).

Oprócz przekazu wiadomości głównym zadaniem edukatora jest tworzenie sytuacji problemowych i stymulowanie twórczych postaw wychowanków. Doskonałość oraz mistrzostwo w zawodzie można zdobyć w trakcie pracy, uczestnicząc w różnorodnych formach kształcenia ustawicznego (np. e-learning, studia podyplomowe). Pracę nad rozwijaniem własnych możliwości innowacyjnych i sił twórczych trzeba kontynuować przez cały okres kariery zawodowej, wiedzę należy nieustannie aktualizować (Szkolak 2013, s. 111 i 116). Ważne jest doskonalenie umiejętności myślenia i sprawnego działania. Edukator, który „przeszedł trening nauczania innowacyjnego, ma znacznie mniejsze trudności w przystosowaniu się do przyszłego świata […]. Rozwiązywanie problemów według własnego projektu kształtuje osobowość proaktywną, rozwija motywację i pomysłowość. Uczy kontroli emocjonalnej i odpowiedzialności moralnej. Wzmacnia poczucie godności" (Kozielecki 1996, s. 42-43).

Animatorzy w centrach nauki

Edukacja nieformalna obejmuje procesy kształtowania postaw, zdobywania wiedzy i umiejętności w wyniku doświadczeń osobistych oraz pod wpływem otoczenia. Planowanie działalności w ramach tak pojmowanego kształcenia wymaga zacieśnienia współpracy pomiędzy wszystkimi zainteresowanymi nią podmiotami. Inicjatorami i kreatorami edukacji nieformalnej są interdyscyplinarne towarzystwa naukowe, organizatorzy konkursów i olimpiad przedmiotowych, organizacje szkolne i pozaszkolne, instytucje kultury, organizatorzy festiwali nauki i sztuki, centra nauki. Szczególną rolę

odgrywają te ostatnie, są one instytucjami specjalizującymi się w popularyzacji wiedzy przede wszystkim poprzez interaktywną ekspozycję wybranych zagadnień, stanowiącą prezentację nauki i techniki, najczęściej w formie zabawy. Wyposażone są w interaktywne stanowiska (eksponaty), które pozwalają zwiedzającym na aktywne poznawanie różnych zjawisk oraz samodzielne przeprowadzanie doświadczeń (Podgórski, Charzyński 2014, s. 205-219).

Pracownicy funkcjonujący w centrach nauki są zatrudniani na różnych stanowiskach. Bardzo często nazywani są animatorami lub też edukatorami. Animatorem może zostać niemal każdy pasjonat nauki. Jego zadaniem w takiej instytucji jest opowiadanie o eksponatach, o zjawiskach przez nie ukazywanych. Ale to nie jedyna forma aktywności, którą wykonują. Entuzjaści fizyki, biologii, chemii czy robotyki rozwijają swoje umiejętności, prowadząc zajęcia, na przykład w laboratoriach. Mogą także dać upust własnej kreatywności, proponując nowe autorskie scenariusze działań. Ci z aktorskim zacięciem i pasją do występów scenicznych prowadzą pokazy naukowe. Animatorzy to najczęściej studenci różnych kierunków, doktoranci lub adiunkci. Praca w centrum nauki to ich prawdziwa pasja i pomysł na życie. Wielu animatorów decyduje się otworzyć przewody doktorskie, zakłada własne fundacje, zajmuje się komunikacją naukową.

Potencjał edukacji nieformalnej

W dziedzinie nauk przyrodniczych instytucje edukacji nieformalnej obejmują w szczególności centra nauki i centra edukacyjne. Są to miejsca skupiające się na popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych. Ich celem jest wzbudzenie zainteresowania zdobywaniem wiedzy, umożliwienie poznania praw naturalnych za pomocą interaktywnych stanowisk. Nowoczesne technologie multimedialne mogą prowadzić do błędów w zrozumieniu istoty interaktywności. Produkt jest czasami określany jako interaktywny tylko dlatego, że można go obsługiwać, po prostu go dotykając. Jednakże, jeśli nie wymaga żadnego stopnia kreatywności lub realizacji wiedzy uczniów, taki produkt można uznać za bezwartościowy w edukacji. Interaktywność może czasem zostać wzmocniona przez odpowiednie działanie, jeśli zwiedzający wie, jak pracować z urządzeniem, na co zwracać uwagę, jak to zrobić, zgłębiając jego istotę, wtedy urządzenie lub działanie może uzyskać całkowicie nowy wymiar. Zaprojektowanie dobrego, efektywnego interaktywnego stanowiska, zaproponowanie interaktywnych działań lub interaktywnego materiału edukacyjnego jest bardzo trudne. Dzięki dzisiejszym technologiom mamy do dyspozycji wiele nowych narzędzi, aby osiągnąć stawiane cele. Niemniej należy pamiętać, że wirtualna komunikacja różni się od prawdziwego kontaktu społecznego, a także wirtualne doświadczenia znacznie różnią się od rzeczywistych doświadczeń. Musimy zwrócić uwagę, czy działanie naprawdę wymaga zaangażowania uczniowskich

zmysłów, czy zapewnia wartościowe doświadczenia. Twórcom, którzy projektują urządzenia oraz materiały dydaktyczne, często brakuje wystarczającej znajomości dydaktyki ogólnej i metodyk szczegółowych. Natomiast nauczyciele wiedzą, co by dobrze uzupełniało proces edukacyjny, ale nie posiadają dostatecznych umiejętności i finansów, aby przeprowadzać zajęcia z zastosowaniem najnowszych technologii. Rozwiązaniem może być współpraca między nimi (Václavíková 2013, s. 260-277).

Podsumowanie i konkluzje

Postęp cywilizacji, stały rozwój i dążenie do podnoszenia przez jednostki swoich umiejętności sprawiają, że możemy aktualnie korzystać z przeróżnych form zdobywania wiedzy. Pierwszą jest edukacja szkolna, która ma charakter obligatoryjny. Człowiek wchodzący w dorosłość i osoba dorosła mogą skorzystać z rozmaitych form edukacji pozaszkolnej, kursów czy szkoleń. Wykorzystanie edukacji nieformalnej, w różnych odsłonach, do zdobywania wiedzy i umiejętności daje nam bardzo duże możliwości. Znaczną popularnością cieszą się aktualnie instytucje typu centra nauki, w których każdy może zetknąć się z zagadnieniami naukowymi z dziedzin biologii, chemii czy fizyki oraz innymi problemami w połączeniu z dobrą zabawą. Z powodu rozwoju tej formy spędzania wolnego czasu oraz chęci jego pożytecznego i twórczego wykorzystania coraz popularniejszy staje się zawód animatora. Jednostka taka powinna posiadać pewne cechy, które będą ułatwiały jej kontakt z ludźmi, jednak jej głównym zadaniem jest organizowanie przedsięwzięć związanych z czasem wolnym. Pozostający do dyspozycji podopiecznych wychowawca „służy swą wiedzą, doświadczeniem, ale także uwagą, własną osobą, tym, kim jest on sam jako niepowtarzalny, osobowy byt ludzki" (Kobyłecka 2005, s. 47). Dobry animator to człowiek o wysokich kompetencjach kreacyjnych, wspierający potrzebę rozwijania postaw twórczych u swoich wychowanków. Można śmiało zaryzykować stwierdzenie, że zawód ten dopiero będzie się rozwijał i znajdzie swoje miejsce w edukacji nieformalnej, będziemy również korzystać z doświadczeń tego typu edukatorów w kształceniu formalnym. Współpraca szkół z centrami nauki coraz dynamiczniej się rozwija.

Bibliografia

Cyboran B. (2017), *Animator na tle mapy „Kultura we współczesnej Polsce". O profesjonalizacji zawodowej animatorów kultury*, „Dyskursy Młodych Andragogów", t. 18, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 275-386.

Czarkowska E., Czarkowski J.J. (2017), *Nowe kwestie pedagogiki czasu wolnego – animacja, animator, event*, „Zeszyty Naukowe Uczelni Warszawskiej im. Marii Skłodowskiej-Curie", nr 3 (57), Warszawa, s. 21-47, http://www.uczelniawarszawska.pl/pdf/III2017.pdf [6.09.2018].

Eraut M. (2000), *Non-formal learning and tacit knowledge in professional work*, „British Journal of Educational Psychology", t. 70, z. 1, s. 113-136.
Kabat M. (2013), *Kreatywność w edukacji nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
Kluzowicz J. (2016), *Codzienność jako materia działalności animatora kultury*, „Dyskursy Młodych Andragogów", t. 17, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 213-228.
Kobylarek A. (2006), *Animacja społeczno-kulturalna jako metoda aktywizacji środowiska lokalnego. Techniki animacji*, w: *Tworzyć, zmieniać, aktywizować… Animacja społeczno-kulturalna jako mobilizowanie potencjału indywidualnego i przeciwdziałanie bezradności społecznej*, E. Zierkiewicz (red.), Mar-Mar, Wrocław, s. 35-47.
Kobyłecka E. (2005), *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
Kozielecki J. (1996), *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa.
Kwiatkowski S.M. (2012), *Współczesne cele kształcenia zawodowego*, w: *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce*, U. Jeruszka (red.), Wydawnictwo Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa, s. 37-44.
Okoń W. (2001), *Nowy s*łownik *pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
Podgórski Z., Charzyński P. (2014), *Rola centrów nauki w przyrodniczej edukacji nieformalnej na przykładzie Centrum Nowoczesności Młyn Wiedzy w Toruniu*, „Prace Komisji Edukacji Geograficznej", t. 3, s. 205-219.
Stalończyk I. (2014), *Edukacja formalna i pozaformalna w procesie kształtowania społeczeństwa wiedzy*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy", z. 37, nr 1, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów, s. 320-332, http://www.ur.edu.pl/nauka/czasopisma-uniwersytetu-rzeszowskiego-punktowane-przez-ministerstwo/nierownosci-spoleczne-a-wzrost-gospodarczy/numery--czasopisma/zeszyt-nr-37 [6.09.2018].
Szempruch J. (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
Szkolak A. (2013), *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji: istota, treść, uwarunkowania*, Wydawnictwo Attyka, Kraków.
Szmidt K.J. (2007), *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
Trempała E. (2011), *Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna)*, „Przegląd Pedagogiczny", nr 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 95-104.
Václavíková Z. (2013), *Science Education – Formal Versus Informal Education*, w: *New Challenges in Education Retrospection of history of education to the future in the interdisciplinary dialogue among didactics of various school subjects*, M. Gallová, J. Gunčaga, Z. Chanasová, M. Moldová Chovancová (red.), Verbum, Ružomberok, s. 260-277, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED547244.pdf#page=260 [6.09.2018].

O POTRZEBIE DOSKONALENIA KOMPETENCJI KREATYWNYCH ANIMATORÓW EDUKACJI NIEFORMALNEJ. ZARYS PROBLEMU

STRESZCZENIE: Coraz częściej wskazuje się, że sukces w życiu zawodowym zależy od kreatywności podmiotu, który potrafi tworzyć niepowtarzalne, zaskakujące rozwiązania standardowych i niestandardowych problemów. Współczesna teoria kształcenia oddala się od stanowiska, które kojarzone jest jedynie z przekazywaniem i zdobywaniem wiedzy. W prezentowanym tekście podjęto próbę ukazania możliwości doskonalenia i wykorzystania kompetencji kreacyjnych animatorów pracujących w różnych placówkach. Przedstawiono założenia edukacji formalnej i nieformalnej. Zdefiniowano

pojęcia animacji, animatora, kompetencji, kompetencji kreacyjnych. Ustalono niektóre pożądane cechy animatorów podejmujących działania edukacyjne w centrach nauki. Są to osoby, które stwarzają podopiecznym warunki sprzyjające rozwojowi twórczego myślenia oraz zainteresowań nauką. Niezwykle istotne jest nieustanne podwyższanie przez nich kwalifikacji.
SŁOWA KLUCZOWE: edukacja formalna i nieformalna, animacja, animator, kompetencje kreacyjne.

ON THE NEED TO IMPROVE CREATIVE COMPETENCES OF INFORMAL EDUCATION ENTERTAINERS: AN OUTLINE OF THE PROBLEM

SUMMARY: It is more and more frequently indicated that professional success depends upon one's ability to create unique and amazing solutions to standard as well as non-standard problems. The contemporary theory of education is gradually moving away from the knowledge-transmitting and knowledge-gaining approach. This paper attempts to show the opportunities for improving and benefiting from creative competences of entertainers employed in various institutions. The author presents formal and informal education assumptions which were followed by the definitions of entertainment in education, entertainer and creative competences. Some of the desired features of entertainers undertaking educational activities in learning centers were identified. The picture that emerges from these characteristics highlights entertainers as individuals who create conditions conducive to their pupils' creative thinking and engagement with learning. Finally, the importance of improving their professional quality was underlined.
KEYWORDS: formal and informal education, entertainment, entertainer, creative competences.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.33

Sylwia Słowińska*

AKTYWNOŚĆ KULTURALNA OSÓB STARSZYCH POMIĘDZY AUTOTELICZNOŚCIĄ A INSTRUMENTALNOŚCIĄ

Aktywność kulturalna seniorów i jej funkcje – przegląd badań

Aktywność, w tym aktywność kulturalna, stanowi istotny czynnik wpływający na jakość życia osób starszych, poczucie jego sensu i wartości, a także ułatwia adaptację do starości (Szarota 2004; Chabior 2011, 2000; Szatur-Jaworska 2006; Słowińska i Olejarz 2016; Tippelt i in. 2009). „Dzisiejsi seniorzy, uwolnieni od absorbujących obowiązków rodzinnych i zawodowych, mogą swobodnie angażować się w nowe obszary aktywności, zwłaszcza społecznej oraz kulturalnej i intelektualnej. Uczestnictwo społeczne jest panaceum na odczuwanie samotności, nieprzydatności i poczucie zależności" – pisze Zofia Szarota (2011, s. 7). Poza tym udział starszych Polaków w sferze publicznej jest niewielki (Czapiński, Błędowski 2014; *Jak się żyje osobom starszym w Polsce*? 2012). W literaturze przedmiotu wiąże się to między innymi z wyniesionymi jeszcze z PRL nawykami nieangażowania się, wyuczoną biernością, trudną sytuacją materialną, słabą więzią ze środowiskiem zamieszkania i małą identyfikacją ze zmianami ustrojowymi i społeczno-kulturowymi (Skibińska 2006, s. 271). Z przeprowadzanych w ostatnich latach rozpoznań empirycznych uczestnictwa w kulturze polskich seniorów (Landsberg i in. 2012; Drozdowski i in. 2014; Gołdys i in. 2012; Słowińska red. 2015; *Jak się żyje osobom starszym*… 2012) wynika, że wciąż są oni mało aktywni w przestrzeni „pozadomowej" i „pozarodzinnej". Większość nie korzysta z instytucjonalnej oferty kulturalnej, spędza czas w domu, koncentrując się na obowiązkach codziennych. Jeśli zaś seniorzy poświęcają czas wolny na aktywność kulturalną, to jest to najczęściej czytanie, oglądanie telewizji, słuchanie radia (Pęczak 2010; Szlendak 2014; *Jak się żyje osobom starszym*… 2012). Badania na reprezentacyjnej próbie Polaków pokazują ponadto, że tylko dla 0,7% osób powyżej 65. roku życia kontakt z kulturą i sztuką jest jedną z pięciu najważniejszych wartości (Fatyga 2014, s. 58). Jedynie 1% badanych seniorów wskazuje jako cenioną wartość hobby, pasje i zainteresowania (Fatyga 2014, s. 47). Przyjmując, że to między innymi wartości leżą u podstaw podejmowanej aktywności, nie zaskakuje fakt,

* **Sylwia Słowińska**, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Animacji Kultury i Andragogiki; e-mail: s.slowinska@ips.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0185-4062.

że ta związana z kulturą lokuje się na niskim poziomie. Aczkolwiek na horyzoncie rysuje się pozytywna zmiana dokonująca się na przykład w związku z wchodzeniem w okres późnej dorosłości lepiej wykształconych roczników, upowszechnianiem się orientacji indywidualistycznej, popularyzacją afirmujących aktywność wzorów starzenia się i stylów życia oraz intensywnym rozwojem oferty adresowanej do osób starszych, tworzonej przez instytucje kultury, coraz liczniejsze uniwersytety trzeciego wieku i kluby seniora oraz różnego rodzaju podmioty komercyjne i organizacje pozarządowe.

Aktywność kulturalna stanowi uświadomioną część uczestnictwa w kulturze symbolicznej (Kasprów 1982), które z kolei ujmować należy szeroko jako wszelki kontakt z wytworami i zachowaniami kulturowymi (Golka 2008, s. 122). Kulturę symboliczną, czyli jedną z trzech kategorii kultury globalnej, od instrumentalnej kultury socjetalnej i kultury bytu różni cecha semiotyczności i autoteliczności (Kłoskowska 1991). Jednakże granice pomiędzy kulturą symboliczną, bytu i socjetalną nie są nieprzekraczalne, a instrumentalność i autoteliczność praktyk kulturalnych należy traktować jako względną (Kłoskowska 1984; Kasprów 1982). Wiele form aktywności kulturalnej oprócz funkcji autotelicznych, wśród których można wymienić ludyczną, rekreacyjną, sublimacyjną, poznawczą, ekspresywną, estetyczną, artystyczną/kulturotwórczą, ma dla uczestniczącego podmiotu także aspekt instrumentalny. W tym przypadku działania kulturalne przekraczają granice czystej autoteliczności i pełnią rozmaite funkcje dodatkowe (nazywane „przydanymi"), takie jak integracyjna, katartyczna, eskapistyczna, ekonomiczna, popularyzacyjna, profilaktyczna, emancypacyjna, ideologiczna, propagandowa i in.

Przez badaczy aktywność kulturalna seniorów często zaliczana bywa do zaangażowania związanego z realizacją zainteresowań (Kamiński 1978; Orzechowska 1999; Semków 2008). Jednocześnie wyraźnie zaznacza się stanowisko, zgodnie z którym nie jest to jedynie autoteliczna sfera spełniania się jednostki w obszarze indywidualnych zainteresowań i zamiłowań dotyczących kultury. Podkreśla się, że różne formy działalności osób starszych, w tym właśnie kulturalna, twórcza i edukacyjna, mają także istotne znaczenie dla zachowania dobrego samopoczucia i zdrowia. Pełnią one funkcje adaptacyjne, integracyjne, kompensacyjne, kształcące, rekreacyjno-rozrywkowe i psycho-higieniczne (Szatur-Jaworska i in. 2006, s. 164). Zgodnie z raportem *Po co seniorom kultura?* (Landsberg i in. 2012), prezentującym wyniki ogólnopolskich badań nad aktywnością kulturalną osób starszych korzystających z oferty instytucjonalnej, ludzie na tym etapie życia traktują uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych przede wszystkim jako przyjemny sposób spędzania czasu (62,7%). Jest to dla nich również obszar realizacji zainteresowania daną dziedziną (39,8%), kontaktów i spotkań ze znajomymi oraz bliskimi (37,9%), element aktywnego trybu życia (27,8%) i wypełnienie dużej ilości czasu wolnego (12,2%) (Landsberg i in. 2012, s. 43). Zatem choć osoby

starsze interpretują aktywność kulturalną jako przestrzeń realizacji zainteresowań, nie dla wszystkich uczestników ma ona takie znaczenie.

Założenia badawcze

Aktywność kulturalna ludzi starych zależy od ich wykształcenia, środowiska rodzinnego, stanu zdrowia i kondycji fizycznej, warunków bytowych, płci, miejsca zamieszkania oraz działalności instytucji kultury w otoczeniu (Szatur-Jaworska i in. 2006, s. 162). Zależności te z jednej strony pozwalają częściowo zrozumieć, kto i dlaczego nie podejmuje aktywności kulturalnej w obszarze instytucjonalnym, czyli jakie bariery utrudniają lub uniemożliwiają takie zaangażowanie, a z drugiej wskazują, jakie czynniki sprzyjają tego typu praktykom. Ale oprócz obiektywnych uwarunkowań dla zrozumienia aktywności kulturalnej seniorów istotne jest także poznanie subiektywnego znaczenia przypisywanego jej przez nich samych, zrekonstruowanie indywidualnych motywów w ich przekonaniu decydujących o udziale w określonych zajęciach i wydarzeniach. Odnosząc się do koncepcji konstruowania znaczenia autorstwa Alfreda Schütza, należy założyć, że osoby starsze, podejmując rozmaite praktyki kulturalne, nadają im sens, którego składnikiem są „motywy ponieważ", wyjaśniające, na podłożu jakich uwarunkowań (kontekstów) człowiek podejmuje określone działanie; oraz „motywy ażeby" odnoszące się do zakładanych przez podmiot rezultatów tego działania. Zgodnie z fenomenologią społeczną A. Schütza znaczenie działania konstruowane jest subiektywnie w świadomości działającego podmiotu poddającego to działanie refleksji retrospektywnej (dlaczego? z jakiego powodu?) i prospektywnej (po co? w jakim celu?), a opierającego się w tych interpretacjach na swojej wiedzy podręcznej, będącej ważnym składnikiem świata przeżywanego jednostki (Schütz 2006, 2008). Posługując się kategoriami wypracowanymi przez Schütza, można stwierdzić, że badania aktywności kulturalnej seniorów najczęściej osadzają to zaangażowanie w kontekście rozmaitych potrzeb indywidualnych i społecznych, a przede wszystkim przynoszą sporo informacji na temat „motywów ażeby" uczestników kultury. Zgodnie z badaniami Agaty Chabior (2000) aktywność kulturalna ma dla seniorów przede wszystkim znaczenie profilaktyczne, terapeutyczne, kompensacyjne, informacyjne, integracyjne, socjalizacyjne, kształcące, rekreacyjno-rozrywkowe i prestiżowe. Wynika z tego, że nastawienie instrumentalne do aktywności kulturalnej zdecydowanie dominuje nad autotelicznym, które odnaleźć można w orientacji na rekreację i rozrywkę oraz na tę część działań kształcących, które związane są z sublimacją i bezinteresownym rozwojem osobowości. Zatem aktywność kulturalna odgrywa bardzo istotną rolę w osiąganiu różnych „pozakulturalnych" celów: służy utrzymaniu zdrowia i dobrej kondycji lub powrotowi do zdrowia i równowagi, zastępuje pewne – niedostępne, dotąd niezrealizowane – rodzaje aktywności życiowej

i związane z nimi przeżycia; stanowi przestrzeń pozyskiwania informacji, nawiązywania oraz pielęgnowania kontaktów i więzi interpersonalnych; zdobywaniu użytecznej wiedzy; adaptacji do środowiska społecznego; służy też dowartościowaniu, wyróżnieniu się, pozyskaniu uznania, szacunku. Badania aktywności kulturalnej (i szerzej wolnoczasowej) seniorów sprawiają, że problematyka ta jest dość dobrze rozpoznana i opisana. Dzięki temu dostępny jest ogólny obraz tego rodzaju aktywności oraz zaznaczających się w nim zjawisk i trendów. Nadal w niewielkim stopniu jednak zidentyfikowane są różnice w aktywności kulturalnej osób starszych i odmienne do niej podejścia. Nie wszyscy bowiem, włączając się w zinstytucjonalizowane uczestnictwo w kulturze, pragną osiągnąć to samo, nie wynika ono także z identycznych pobudek. Dlatego interesujące wydaje się spojrzenie w głąb indywidualnych interpretacji seniorów aktywnych kulturalnie i zrekonstruowanie ich indywidualnych podejść (sposobów rozumienia) do tych praktyk. Takie postępowanie, ujawniające subiektywne podstawy działania, zobowiązuje badacza do zastąpienia konstruktów myślenia potocznego konstruktami naukowymi, czyli wypracowywania modeli i typologii osadzonych w świecie przeżywanym uczestniczących w badaniach aktorów społecznych (Schütz 2006, 2008).

Założeniem poszukiwań badawczych, których wyniki prezentowane są w niniejszym artykule, było zrekonstruowanie różnic w podejściach seniorów do aktywności kulturalnej przy jednoczesnym wyeksponowaniu wymiaru autoteliczności i instrumentalności tej aktywności. Punktem wyjścia dla tak ukierunkowanych analiz stało się po pierwsze obecne w teorii uczestnictwa w kulturze założenie, że aktywność kulturalna dla podmiotu ma znaczenie autoteliczne (czyli podmiot traktuje ją jako wartość samą w sobie i angażuje się w działanie dla samego działania) oraz że oprócz tego może mieć ona wymiar instrumentalny (pełnić dodatkowe, „przydane" funkcje instrumentalne). Po drugie zaś inspirujące było rozpoznanie wynikające z badań, że aktywność kulturalna seniorów pełni różnorakie „pozakulturalne" (w wąskim rozumieniu) funkcje i nie zawsze motywowana jest zainteresowaniami określoną dziedziną kultury. Analizy materiału empirycznego ukierunkowane były zatem pytaniem o podejście seniorów-uczestników do aktywności kulturalnej („motywy ażeby" i „motywy ponieważ"), o orientację tego podejścia (autoteliczna czy instrumentalna?), o rangę aspektu instrumentalnego (dodatkowy czy dominujący?).

Seniorzy-uczestnicy kultury – typologia podejść

Na użytek artykułu dokonano wtórnej analizy materiału empirycznego pozyskanego w projekcie badawczym *Inicjatywy z udziałem osób 50+ a rozwój kapitału społecznego w województwie lubuskim – diagnoza i ewaluacja*, dotyczącym problematyki zinstytucjonalizowanej aktywności kulturalnej osób powyżej 50. roku życia i możliwości

budowania kapitału społecznego dzięki tej aktywności. W ramach badań prowadzono między innymi wywiady indywidualne pogłębione z osobami korzystającymi z różnych ofert tego rodzaju aktywności tworzonych przez instytucje kultury, grupy nieformalne i organizacje pozarządowe w województwie lubuskim. Analizie wtórnej poddano wywiady z 38 osobami na etapie późnej dorosłości (od 56 do 79 lat). Większość stanowiły kobiety (34). W momencie przeprowadzania badań ludzie ci w przeważającej części nie byli już aktywni zawodowo: 7 osób znajdowało się na rencie zdrowotnej, 26 na emeryturze, dwie nadal pracowały, jedna była emerytką zatrudnioną jeszcze w niepełnym wymiarze godzin. Byli to stali uczestnicy i uczestniczki zajęć odbywających się systematycznie w formie: zespołów artystycznych (chór, teatr tańca, grupa teatralna), sekcji i klubów (klub piosenki, sekcja zumby, plastyczna, rękodzieła artystycznego), spotkań uczestników (spotkania wielodziedzinowe, kulinarne, rękodzielnicze).

Analizy materiału empirycznego pozwoliły stwierdzić, że seniorzy przypisują swojej aktywności kulturalnej różnorakie znaczenia. Co najważniejsze, zawsze wśród „motywów ażeby" odnoszących się do zakładanych rezultatów działania nadają szczególną istotność wybranemu. To on właśnie określa sens zaangażowania, pozostałe „motywy ażeby" dotyczą dodatkowych założeń, mniej lub bardziej ważnych, ale nie przesądzających o uczestnictwie. Fundamentalne motywy stały się podstawą wyłonienia ogólnych typów podejścia do aktywności kulturalnej, do uszczegółowienia i doprecyzowania typologii posłużyły „motywy ponieważ" (konteksty). W niektórych przypadkach to one decydowały o różnicy pomiędzy z pozoru bardzo podobnymi interpretacjami aktywności kulturalnej. Zrekonstruowane „motywy ponieważ" podzielono na kilka kategorii: konteksty osobowe, doświadczenia biograficzne oraz wpływy zewnętrzne. Biorąc pod uwagę wyłaniające się na tej podstawie znaczenia przypisywane aktywności kulturalnej przez seniorów, stworzono następującą typologię uczestników reprezentujących odmienne podejścia: spełniający się, pielęgnujący kontakty, dbający o formę, uciekający przed pustką, przyjemnie spędzający czas, szukający odskoczni, czynni.

Pierwszy typ uczestnika orientuje swoją aktywność kulturalną na rozwój i realizację zainteresowań związanych z konkretną dziedziną kultury. Wprawdzie zaangażowaniu *spełniających się* towarzyszą także inne motywy, na przykład spotkanie z ludźmi, przyjemne spędzenie czasu, relaks, uznanie, ale jednak zdecydowanie największą wagę przykłada się tu do samorealizacji, rozwoju zdolności i umiejętności artystycznych oraz do tworzenia.

[...] *jest okazja do obcowania z piękną polszczyzną. To jest możliwość posługiwania się piękną polszczyzną, wypowiadania się w języku polskim. Lubię po prostu bawić się językowo, bo mam takie zamiłowanie, że uczę się języków obcych, także z językami, to mi pasuje takie coś. Nie malarstwo, nie rzeźba, ale prezentacja tekstów, tak to nazwijmy* (W34)[1].

[1] Symbole w nawiasach oznaczają wywiady z poszczególnymi osobami.

Zaangażowanie w aktywność kulturalną organizowaną instytucjonalnie w przypadku s*pełniających się* pojawia się głównie na podłożu czynników biograficznych i osobowych. Osoby biorące udział w badaniach nie wskazują natomiast na rolę uwarunkowań zewnętrznych. W przekonaniu starszych uczestników kultury najistotniejszą rolę ogrywa splot trzech elementów. Po pierwsze chodzi o sytuację osobistą odczuwaną jako uwolniona od obowiązków zawodowych i rodzinnych zbyt absorbujących na poprzednim etapie życia, by można było poświęcić czas aktywności kulturalnej. Zatem przejście na emeryturę/rentę otwiera *spełniającym się* przestrzeń wolności i możliwość skoncentrowania się na nowych rodzajach działania. Drugi istotny czynnik to aspiracje i potrzeby seniorów. Ten typ bowiem reprezentują osoby, których nie satysfakcjonuje samo wyswobodzenie się z natłoku codziennych obowiązków związane z wygasaniem lub przedefiniowaniem pełnionych do tej pory ról. Czas wolny zatem postrzegany jest przez *spełniających się* nie tylko w sensie negatywnym jako „wolny od", ale też pozytywnym jako „wolny do", do rozwoju, uczenia się, samorealizacji (Opaschowski 1996). Stanowi przestrzeń do zagospodarowania, którą można wypełnić innym rodzajem zajęć niż tylko codzienne sprawy domowo-rodzinne. *Spełniający się* to osoby, które pragną „czegoś więcej", potrzebują zajęcia, dzięki któremu będą mogły się realizować i wartościowo spędzić czas:

[…] *zwykle więcej spada na kobietę. I jeżeli narzekałam, czy do córki, czy do męża, że jestem zmęczona, to od razu było: „To po co tyle wzięłaś sobie na głowę?! Możesz z czegoś zrezygnować!". Powiedziałam: „Nie". Nie, bo bym wpadła w depresję głęboką! Ja nie mogę siedzieć bezczynnie… znaczy bezczynnie… no, nie bezczynnie, ale nie mogę się zamknąć w czterech ścianach i myślę, że ci wszyscy, którzy tu przychodzą, i ci, którzy w jakiejś formie się realizują artystycznie, też po to to robią, żeby nie być w domu* (W4).

Spełniający się nie mają kłopotu z odnalezieniem sfery, w którą warto by się zaangażować na emeryturze, mają bowiem pewne upodobania, zamiłowania czy też zainteresowania dotyczące konkretnej dziedziny kultury, najczęściej artystycznej: śpiewu, plastyki, literatury, teatru, tańca. Właśnie one stanowią trzeci ważny „motyw ponieważ". Siłę mobilizującą zainteresowań i zamiłowań wzmacnia subiektywne przekonanie o określonych predyspozycjach i zdolnościach w tym obszarze. Co ważne, te zainteresowania i zdolności dopiero na emeryturze uzyskują szansę na pełniejszą realizację, choć na wcześniejszych etapach życia (głównie w dzieciństwie, młodości) uczestnicy ci mieli już doświadczenia w preferowanej dziedzinie:

Znaczy, jeszcze w szkole, jak chodziłam do szkoły, to też śpiewałam. No, teraz już ten głos jest inny, wiadomo, ale śpiewałam i w chórze, i w duecie, a że byłam bardzo wstydliwa, to nigdy się nie odważyłam na śpiew solowy. Tak, że to już od dziecka po prostu, może też po rodzicach. Moi rodzice też tak aktywni byli, występowali jeszcze, jak młodzi byli. Tak, że nie wiem, no lubię to, po prostu lubię sobie pośpiewać (W25).

Wszyscy mówili, że mam zdolności plastyczne. […] *po prostu tak się mówiło, że mam taki dryg do tego. I tak jestem właśnie w tych sztukach… i plastycznie, i muzycznie, i tańcująco, i grająco uzdolniona, więc to się tak jakoś wszystko ładnie razem poskładało* […] (W38).

W interpretacji *pielęgnujących kontakty* aktywność kulturalna to przede wszystkim przestrzeń spotkania z ludźmi i bycia z innymi. Ważną rolę jako „motyw ponieważ" odgrywa ich sytuacja osobista, na którą składa się osamotnienie i duża pula czasu wolnego. Współgra z tym specyfika osobowościowa: taki sposób podejścia do aktywności kulturalnej reprezentują bowiem osoby otwarte, towarzyskie, o dużych potrzebach kontaktu z drugim człowiekiem. Po przejściu na emeryturę odczuwają mocno osłabienie intensywności relacji interpersonalnych i spadek uczestnictwa w życiu społecznym.

[…] *nie chciałam sama siedzieć. Ponieważ jestem wdową, mieszkam sama, no to gdzieś tak między ludźmi zawsze jest lepiej jak samemu.* […] *po prostu nie jestem sama, działam wśród ludzi* (W28).

Ale czegoś brakowało. Czego brakowało? Brakowało właśnie… tych innych zajęć, spotykania się w kręgu, no bo praca wypełniała wystarczająco dużo czasu, dzieci wyfrunęły w świat, pozakładały swoje rodziny… No to co? Dom, książka, telewizja, siłownia dwa razy w tygodniu wówczas, trochę za mało (W32).

Dziedzina, w jaką angażują się *pielęgnujący kontakty*, ma dla nich drugorzędne znaczenie. Nie ze względu na zainteresowania jakimś obszarem kultury i potrzebę realizacji w jego obrębie osoby te włączają się w aktywność kulturalną. Wybór dziedziny uczestnictwa podyktowany jest relacyjnym charakterem zajęć, inaczej mówiąc, seniorzy sięgają po taką formę i taką dziedzinę, które zapewniają bezpośrednie, bliskie kontakty interpersonalne. Aktywność kulturalna przy takim podejściu nie ma wymiaru autotelicznego, seniorzy nie angażują się w nią dla niej samej, lecz dlatego że umożliwia im ona podtrzymanie kontaktów społecznych, staje się antidotum na izolację społeczną.

Instrumentalne podejście do aktywności kulturalnej reprezentują również *dbający o formę*, ale w tym przypadku celem staje się utrzymanie kondycji i sprawności fizycznej. Choć dziedzina zaangażowania nie jest przez nich wybierana ze względu na zamiłowania kulturalne, to nie jest przypadkowa. *Dbającym o formę* chodzi bowiem o taki rodzaj aktywności, który opiera się na wysiłku fizycznym i sprzyja sprawności. Kryterium to spełnia na przykład taniec, traktowany nie tyle jako dziedzina kultury artystycznej, ile rodzaj gimnastyki, stanowi dla *dbających o formę* fragment szerokiego, przemyślanego planu treningowego:

Uczestniczę we wszystkich zajęciach możliwych, jak czasu mi wystarcza, które rozwijają sprawność fizyczną, bo to jest podstawowa rzecz, która w tym wieku jest zalecana i wpływa na lepszą kondycję zdrowotną, także lekarzy odwiedzamy jak najrzadziej w ten sposób. No wymieniając, to uczestniczę w zajęciach gimnastyki takiej rehabilitacyjno-ruchowej, chodzę na basen, na aerobik, na jogę, tańczę w grupie tanecznej, chodzę na zajęcia z fitness – to są te wszystkie ruchowe. Oprócz tego skupiam się na rozwijaniu pamięci, czyli chodzę na język angielski, niemiecki (W5).

U podłoża takiego podejścia do aktywności kulturalnej leżą czynniki biograficzne, osobowe oraz konteksty zewnętrzne. *Dbający o formę* prowadzili wcześniej aktywny tryb życia, interesowali się sportem i zdrowym stylem życia. Ponadto nie bez znaczenia są tu upowszechniane wzory kulturowe, wedle których młodość i atrakcyjność fizyczna jest szczególnie cenioną wartością, w związku z czym na każdym etapie życia należy dbać o to, by utrzymać swoje ciało w dobrej formie, by być sprawnym, atrakcyjnym i pełnym energii. Istotny jest tu także wzór aktywnego, zadbanego i korzystającego z życia seniora.

[…] *robię to, co lubię. Zawsze, od młodych lat, sport w naszym domu był na pierwszym miejscu, bo i brat był sportowcem, ja od szkoły podstawowej byłam bardzo czynnym sportowcem, bo grałam w ręczną, i byłam wioślarką, i w kosza grałam, i grałam w siatkówkę, także co możliwe. Kochałam zawsze pływanie, także wszystko co z wodą, to też jest moim zainteresowaniem. Zawsze kochałam w-f i to zostało mi do dzisiejszego dnia, także ja jestem takim „Latającym Holendrem", nie jeżdżę samochodem, tylko chodzę pieszo, żeby jak najwięcej być w ruchu i żeby mieć sprawność fizyczną.* […] *interesuje mnie jak dbać o zdrowy styl życia, bo to jest przede wszystkim ważne, że pozmieniało się troszeczkę spojrzenie i na żywienie, i na dbanie o siebie. W związku z tym kobieta musi… kobiety wyglądają coraz młodziej, chociaż lat im przybywa i o to chodzi, żeby się młodo czuć, żeby mieć ten optymizm życiowy* (W5).

Uciekającym przed pustką aktywność kulturalna pozwala uniknąć apatii, samotności, poczucia beznadziejności i bycia niepotrzebnym. Ma więc ona wymiar kompensacyjny i eskapistyczny. W istotnym stopniu o sensie nadawanym aktywności kulturalnej decyduje tu splot czynników osobowych i biograficznych. Przede wszystkim *uciekających przed pustką* odróżnia od innych starszych uczestników kultury to, że wyraźnie odczuwają lęk przed stratą ważnych obszarów zajęć, które nadawały wartość ich życiu. Boją się bezczynności, izolacji, „odstawienia na boczny tor" w momencie przejścia na emeryturę/rentę oraz usamodzielnienia się dzieci i odejścia ich z domu. Lęk wiąże się z potrzebami i nawykami seniorów: te osoby potrzebują aktywności i kontaktu z drugim człowiekiem. Charakterystycznym czynnikiem biograficznym, w którym zakorzenia się instytucjonalne uczestnictwo w kulturze, jest duża aktywność na poprzednich etapach życia. *Uciekający przed pustką* byli aktywni często nie tylko w przestrzeni domu, rodziny i pracy zawodowej, ale także angażowali się w różnorodną działalność społeczną czy też społeczno-polityczną. Są przyzwyczajeni do aktywnego stylu życia i nie chcą dopuścić, by na emeryturze zmienił się on w związku z tym, że pewne obowiązki wygasły. Potrzebują więc nowych zajęć, które zastąpią poprzednie i w satysfakcjonujący sposób wypełnią pustą przestrzeń życiową:

Przez całe życie byłam strasznie aktywną osobą. […] *i de facto cztery lata temu to wszystko się wzięło i skończyło, bo przeszłam na emeryturę na własne życzenie.* […] *Dzieci wyjechały za granicę* […]. *Pierwsza wyjechała córka, potem syn i zostałam sama. Mam taki duży, 180 metrowy dom, w którym można było biegać i szukać nie wiem czego… Spory ogród, działkę… No pracy było dużo, ale to zajęcie w domu i wokół domu jakoś tak mnie zupełnie nie satysfakcjonowało* (W37).

Uczestnictwo w zorganizowanych zajęciach kulturalnych i w tym przypadku nie jest podyktowane głównie zainteresowaniami konkretną dziedziną kultury i nie ma tu charakteru autotelicznego. O wyborze konkretnych zajęć decyduje niekiedy oddziaływanie czynników zewnętrznych – znajomych osób lub dostępność takiej, a nie innej oferty:

Ja uczestniczę we wszystkim, co jest tam… gdzie możliwe, ale no nic innego się nie dzieje […]. *Pozostaje nam ta biblioteka jedynie* (W14).

[…] *w związku z tym, że nie mogę śpiewać po operacji tarczycy zupełnie, to zdecydowałam się, że będę brała udział w zajęciach plastycznych.* […] *ta plastyka, to wynikało z tego, że po pierwsze, znałam wcześniej panią A. [instruktorkę]. Nawet kiedyś mi się zdarzyło kupić od niej obraz* […]. *Poza tym, kiedy okazało się, że z jednych form z tych zajęć nie bardzo mogę korzystać, ze względu na odległość, czy zdrowie na przykład, no to myślę: „A może ja coś namaluję?"* (W37).

Przyjemnie spędzający czas to uczestnicy, którzy w aktywności kulturalnej poszukują zabawy, rozrywki i relaksu. Charakterystyczne jest dla nich, że swoje zaangażowanie wyprowadzają głównie z aktualnej sytuacji zawodowo-rodzinnej: ponieważ w ich życiu pojawia się pula czasu wolnego, chcą się nim cieszyć i spędzić go sympatycznie. Szansę na to daje aktywność kulturalna, z którą wiążą spotkania z ludźmi, miłą atmosferę, pozytywne doznania, dobre samopoczucie.

Jednak jak u prywaciarza się pracuje, to się pracuje po 12 godzin, nieraz po 10 i człowiek nie ma czasu. A już jak przeszłam na emeryturę, to po prostu więcej luzu, mogę sobie tylko się sobą zajmować, wnuki raz kiedyś, a tak to przeważnie człowiek może miło spędzać czas. No nie tylko czekać już na śmierć, jakby to powiedzieć, prawda? [śmiech]. […] *fajnie się bawimy, miło spędzamy czas w miłym otoczeniu, w miłym środowisku. No co można więcej zrobić?* […]. *One* [zajęcia] *dają mi relaks, przyjemność na pewno, miłe towarzystwo* (W3).

Dla *przyjemnie spędzających czas* aktywność kulturalna ma przede wszystkim wymiar autoteliczny, a jednocześnie w jakimś stopniu odgrywa rolę kompensacyjną. Życie na emeryturze/rencie jest bowiem przeciwstawiane wcześniejszemu okresowi egzystencji. Był on przepełniony obowiązkami, pracą, wysiłkiem i wyrzeczeniami, teraz następuje czas na aktywność podejmowaną dla niej samej, dla czystej przyjemności i zadowolenia. Uczestnictwo w kulturze powinno więc niejako wynagrodzić trudy wcześniejszego życia, w którym było mało miejsca na odprężające bezinteresowne zajęcia i przyjemności.

W przypadku *szukających odskoczni* aktywność kulturalna zawiera aspekt eskapistyczny, to sposób na oderwanie się od powszednich spraw i przytłaczających obowiązków. Pozwala ona urozmaicić życie i stanowi przestrzeń dla siebie, w której można zapomnieć o troskach, odpocząć, zrelaksować się, zrobić coś dla siebie. Aktywność kulturalna stanowi alternatywę wobec codzienności:

[…] *żeby się właśnie spotkać, odreagować, pobyć nie w domu przy w garnkach, przy mężach* […]… *Naszym celem było przede wszystkim to, żeby zrobić coś dla siebie.* […] *No chociażby życie nabiera innego kształtu. Nie siedzi się w domu, nie czeka się na to, co ma kiedyś tam nastąpić, tylko jest*

Tab. 1. Typy uczestników-seniorów i ich podejścia do aktywności kulturalnej

Typy	Konteksty (motywy ponieważ)	Planowane rezultaty (motywy ażeby)
Spełniający się	**konteksty biograficzne**: uprzednia sytuacja osobista – dużo obowiązków, brak czasu na aktywność kulturalną; aktualna sytuacja osobista – uwolnienie od obowiązków rodzinnych/rodzicielskich i zawodowych; uprzednie doświadczenia w wybranej dziedzinie kultury **konteksty osobowe**: aspiracje i potrzeby – potrzeba rozwoju i spełniania się w przestrzeni pozadomowej; zainteresowania/zamiłowania – zainteresowanie konkretną dziedziną kultury; zdolności/predyspozycje w obrębie konkretnej dziedziny kultury	rozwój zainteresowań w wybranej dziedzinie kultury; samorealizacja
Pielęgnujący kontakty	**konteksty biograficzne**: aktualna sytuacja osobista – spadek intensywności kontaktów interpersonalnych/osamotnienie; duża pula czasu wolnego **konteksty osobowe**: potrzeba kontaktów interpersonalnych; cechy, dyspozycje: otwartość	spotkanie z ludźmi; nawiązywanie/pielęgnowanie kontaktów interpersonalnych
Dbający o formę	**konteksty biograficzne**: od najmłodszych lat aktywny styl życia, uprawianie sportu **konteksty osobowe**: cechy/dyspozycje – aktywność; zainteresowanie sportem i zdrowym stylem życia; **konteksty zewnętrzne**: nowe wzory kulturowe (kult młodości; model aktywnego, zadbanego szczęśliwego seniora/seniorki)	utrzymanie kondycji, sprawności fizycznej i dobrego samopoczucia
Uciekający przed pustką	**konteksty biograficzne**: zawsze aktywni w różnych obszarach życia społecznego; pusta przestrzeń życiowa po wygaśnięciu obowiązków zawodowych, rodzinnych, społecznych **konteksty osobowe**: lęk przed osamotnieniem, bezczynnością, byciem niepotrzebnym; cechy dyspozycje: aktywność; potrzeby: aktywności, kontaktu z ludźmi; brak satysfakcji z codziennych zajęć **konteksty zewnętrzne**: wpływ innych osób; oferta	wypełnienie czasu satysfakcjonującym zajęciem
Przyjemnie spędzający czas	**konteksty biograficzne**: uprzednia sytuacja osobista – dużo obowiązków, brak czasu wolnego; aktualna sytuacja osobista – wygaśnięcie obowiązków zawodowo-rodzicielskich, dużo czasu wolnego do dyspozycji	zabawa, rozrywka, relaks, dobre samopoczucie
Szukający odskoczni	**konteksty osobowe**: aspiracje/potrzeby – potrzeba relaksu, odreagowania i zapomnienia o codziennych sprawach; brak satysfakcji z aktywności ograniczonej do spraw domowo-zawodowych; potrzeba zrobienia czegoś dla siebie; znudzenie/znużenie monotonią codziennych spraw	oderwanie się od codziennych spraw i urozmaicenie życia
Czynni	**konteksty biograficzne**: zawsze aktywni pozadomowo, społecznicy; aktualna sytuacja – duża pula czasu **konteksty osobowe**: potrzeby – potrzeba aktywności, bycia potrzebnym; potrzeba kontaktu; cechy dyspozycje: otwartość, aktywność	podtrzymania aktywności i uczestnictwa w życiu społecznym

Źródło: opracowanie własne.

się twórczym, coś się dzieje. […] *to nam też daje takiego kopa do dalszego życia, że można je inaczej spędzić niż dotychczas. No, bo mówię, no co by było? Dom, dzieci, wnuki, telewizja, mąż…* [śmiech]. *Może kłótnia jakaś… To tak jak w życiu, prawda? No, a tak, no jest ta odskocznia* (W22).

Znaczenie aktywności kulturalnej w przypadku *czynnych* w dużym stopniu konstytuuje się zgodnie z cechami osobowymi i doświadczeniami biograficznymi uczestników. Takie podejście reprezentują osoby, które zawsze były aktywne, lubią „gdy coś się wokół nich dzieje", kierują się potrzebą uczestniczenia w życiu społecznym, źle znoszą bezczynność, a aktywność wiążą z działaniem w przestrzeni pozadomowej. Dla nich zatem instytucjonalne uczestnictwo w kulturze staje się sposobem, by nadal „w czymś uczestniczyć", by czuć się potrzebnym i robić coś sensownego. *Czynni* różnią się od *uciekających przed pustką* tym, że nie kieruje nimi lęk przed osamotnieniem i bezczynnością. Przestrzeń życiowa, którą odzyskali, przechodząc na rentę/emeryturę, nie budzi w nich negatywnych emocji, jawi im się jako obszar możliwości i swego rodzaju wyzwanie:

Całe życie byłam społecznikiem. Pochodzę z rodziny społecznikowskiej. Lubię pomagać ludziom. Chora jestem na stwardnienie rozsiane. Bozia zabrała mi wszystko, prócz jednej nogi i buzi, więc na coś się jeszcze przydaję. Rozmawiam z dziewczynami, przebywam, występuję w kabarecie, śpiewam. No i co więcej powiedzieć? No po prostu żyję [...] *tak to by był marazm i nic by się nie działo* (W9).

Podsumowanie

Rekonstrukcja podejść osób starszych do aktywności kulturalnej pozwoliła określić różnice w tym względzie dające podstawę do wyłonienia typów seniorów-uczestników. Odnosząc znaczenia nadawane aktywności do wymiaru autoteliczność *versus* instrumentalność, można ulokować je pomiędzy tymi dwoma biegunami: dwa typy uczestników (*spełniający się* i *przyjemnie spędzający czas*) aktywność kulturalną traktują autotelicznie, ich zaangażowaniu towarzyszą wprawdzie cele instrumentalne, ale odgrywają one rolę drugoplanową, są czymś dodatkowym. Te podejścia znajdują się zatem najbliżej bieguna autoteliczności. Przy przeciwstawnym biegunie usytuować można pozostałe typy, aktywność kulturalna ma bowiem głównie znaczenie instrumentalne: umożliwia bycie z innymi ludźmi, utrzymanie kondycji i zdrowia, wypełnienie pustki życiowej, oderwanie się od codzienności, pozostanie aktywnym. Wynika z tego, że w odczuciu wielu uczestników nie jest ona jakimś specyficznym obszarem aktywności, może przynosić podobne rezultaty jak inne jej rodzaje, zwłaszcza te osadzone w kontekście pozadomowym i interakcjach z drugim człowiekiem. To zatem raczej nie związek aktywności z treściami kulturowym; staje się ważny, a inne walory tego uczestnictwa, na przykład: relacyjność praktyk; odmienność od powszednich czynności; absorbujący, relaksujący, aktywizujący, sprzyjający dobremu samopoczu-

ciu charakter i klimat działań. Zasadniczo chodzi więc o aktywność w ogóle, a nie przede wszystkim kulturalną. Analizy subiektywnych interpretacji aktywności kulturalnej starszych uczestników wykazały także, że jako istotne czynniki motywujące do korzystania z oferty instytucjonalnej jawią się te biograficzne i osobowe. Seniorzy w niewielkim stopniu albo w ogóle nie wiążą swojego uczestnictwa z zewnętrznymi oddziaływaniami, na przykład ze strategiami aktywizującymi seniorów w środowisku, działalnością instytucji, wpływem wzorów i modeli starości upowszechnianych głównie przez media. Minimalne znaczenie mają tu znajomi i bliscy, którzy teoretycznie mogliby zachęcać starsze osoby do uczestnictwa. Konteksty indywidualne – czynniki osobowe i doświadczenia biograficzne, z którymi seniorzy łączą aktywność kulturalną, w większości można traktować jako swego rodzaju zasoby. Takim oczywistym zasobem są na pewno pasje i zainteresowania lub choćby ich zaczątki, jednakże ważne okazały się one jedynie w przypadku *spełniających się* (i *dbających o formę*, choć w tym przypadku nie dotyczą one kultury). Podobnie sytuacja wygląda w odniesieniu do zdolności. Zdarza się, że subiektywne przekonanie o określonych predyspozycjach ułatwia wybór obszaru aktywności, ale tylko *spełniający się* świadomie uzasadniają swoje zaangażowanie talentem. Jak pokazują również inne badania, bardzo silnie jako „motyw ponieważ" oddziałuje natomiast potrzeba kontaktu z drugim człowiekiem i potrzeba aktywności. Ta druga zapewne wiąże się z silnie zakorzenionym w naszym społeczeństwie pozytywnym waloryzowaniem aktywności. Aktywność to ceniona cecha, na niej opiera się uznanie innych, poczucie własnej wartości i sensu życia. Konteksty biograficzne, w jakich uczestnicy osadzają swoją aktywność kulturalną, są również w poszczególnych przypadkach zbliżone. Po pierwsze zatem dla wszystkich jako czynnik skłaniający do aktywności istotna staje się aktualna sytuacja osobista, którą cechuje wyswobodzenie się z obowiązków i przymusów wynikających z ról zawodowych i rodzinnych oraz uzyskanie czasu wolnego na działania dowolne, skoncentrowane na sobie i na swoich potrzebach. Po drugie wspólnym doświadczeniem jest nawał zadań i brak możliwości włączenia się w tego typu aktywności na wcześniejszych etapach życia. Po trzecie natomiast istotne bywają również uprzednie doświadczenia w obszarze aktywności kulturalnej w dziedzinie, której aktualnie ona dotyczy. Uczestnicy reprezentujący różne podejścia wskazywali na takie epizody, ale co ważne, ludzie ci nie tyle kontynuują na emeryturze/rencie swoje zaangażowanie kulturalne z poprzedniego okresu życia, ile wracają do niego po dość długiej przerwie. Z kolei u osób, które debiutują w danym obszarze aktywności kulturalnej, dopiero w jej wyniku mogą się pojawić zainteresowania nim. Z badań wynika, że istnienie wykształconych zainteresowań kulturalnych nie jest warunkiem koniecznym do podjęcia tego rodzaju aktywności. Przypuszczalnie w takich przypadkach, które związane są z instrumentalnym podejściem do aktywności kulturalnej, nastawienie to z czasem może ulegać zmianie, ponieważ w konsekwencji

wykształcania się i rozwoju zainteresowań lub nawet przeradzania się ich w zamiłowania na znaczeniu zaczną zyskiwać cele autoteliczne.

Bibliografia

Chabior A. (2000), *Rola aktywności kulturalno-oświatowej w adaptacji do starości*, ITE, Kielce-Radom.

Chabior A. (2011), *Klub seniora miejscem uczestnictwa kulturalnego i animacji społeczno-kulturalnej*, w: *Aktywizacja, rozwój, integracja – ku niezależnej starości*, Z. Szarota (red.), Biblioteka Gerontologii społecznej, t. 2, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków, s. 73-84.

Czapiński J., Błędowski P. (2014), *Aktywność społeczna osób starszych w kontekście percepcji osób starszych. Diagnoza społeczna 2013. Raport tematyczny*, Warszawa, http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty [dostęp: 20.02.2019].

Drozdowski R. i in. (2014), *Praktyki kulturalne Polaków*, Toruń, http://www.publicprofits.pl/upl/browser/files/praktyki-kulturalne-polakow-publikacja.pdf [dostęp: 20.02.2019].

Fatyga B. (2014), *Wartości jako generator kultury żywej*, w: R. Drozdowski i in., *Praktyki kulturalne Polaków*, Toruń, http://www.publicprofits.pl/upl/browser/files/praktyki-kulturalne-polakow-publikacja.pdf [dostęp: 20.02.2019].

Golka M. (2008), *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Gołdys A. i in. (2012), *Zoom na UTW. Raport z badania*, http://zoomnautw.pl/wp-content/uploads/2012/05/Zoom_na_UTW_RAPORT_calosciowy_www.pdf [dostęp: 20.02.2019].

Jak się żyje osobom starszym w Polsce ? (2012), GUS, https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/WA_jak_sie_zyje_os_starszym_w_pl_30_XI_2012.pdf [dostęp: 20.02.2019].

Kamiński A. (1978), *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa.

Kasprów E. (1982), *Wzory i modele aktywności kulturalnej w środowiskach robotniczych i inteligenckich*, Uniwersytet Śląski, Katowice.

Kłoskowska A. (1984), *Kultura symboliczna poza sferą autoteliczności*, w: *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*, S. Nowak (red.), PWN, Warszawa 1984.

Kłoskowska A. (1991), *Kultura*, w: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, A. Kłoskowska, (red.), Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, s. 17-50.

Landsberg P. i in. (2012), *Po co seniorom kultura? Badana kulturalnych aktywności osób starszych*, Poznań, https://www.academia.edu/2494034/Po_co_seniorom_kultura_Badania_kulturalnych_aktywności_osób_starszych._Raport [dostęp: 20.02.2019].

Opaschowski H.W. (1996), *Pädagogik der freien Lebenszeit*, Leske+Budrich, Opladen.

Orzechowska G. (1999), *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, WSP, Olsztyn.

Pęczak M. (2010), *Co robimy „po godzinach"*, w: *Kultura miejska w Polsce z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakościowych*, W.J. Burszta i in. (red.), NCK, Warszawa, s. 97-111.

Schütz A. (2006), *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, A. Jasińska-Kania i in. (red.), przekł. D. Lachowska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 867-893.

Schütz A. (2008), *O wielości światów. Szkice z fenomenologii socjologicznej*, przekł. B. Jasińska, Nomos, Kraków.

Semków J. (2008), *Niektóre problemy aktywności społeczno-kulturalnej w okresie późnej dorosłości*, w: *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, A. Fabiś (red.), Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała, s. 17-22.

Skibińska E.M. (2006), *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Słowińska S. (red.) (2015), *Inicjatywy angażujące osoby 50+ jako przestrzeń indywidualnego rozwoju i kształtowania kapitału społecznego*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
Słowińska S., Olejarz M. (2016), *Aktywność kulturalna w doświadczeniu kobiet 50+ i jej emancypacyjny wymiar*, „Edukacja Dorosłych", nr 2 (75), s. 45-58.
Szarota Z. (2004), *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
Szarota Z. (2011), *Wstęp*, w: *Aktywizacja, rozwój, integracja – ku niezależnej starości*, Z. Szarota (red.), Biblioteka Gerontologii Społecznej, t. 2, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków, s. 7-9.
Szatur-Jaworska B. i in. (2006), *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.
Szlendak T. (2010), *Aktywność kulturalna*, w: *Kultura miejska w Polsce z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakościowych*, W.J. Burszta i in. (red.), NCK, Warszawa, s. 112-143.
Szlendak T. (2014), *Formy aktywności kulturalnej*, w: *Praktyki kulturalne Polaków*, R. Drozdowski i in. (red.), Toruń, http://ozkultura.pl/sites/default/files/strona-archiwum/PRAKTYKI_KULTURALNE_POLAKÓW.pdf [dostęp: 20.02.2019].
Tippelt R., Schmidt B., Schnurr S., Sinner S., Theisen C. (2009), *Bildung Älterer. Chancen im demokratischen Wandel,* Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

AKTYWNOŚĆ KULTURALNA OSÓB STARSZYCH POMIĘDZY AUTOTELICZNOŚCIĄ A INSTRUMENTALNOŚCIĄ

STRESZCZENIE: W tekście podjęta została kwestia autotelicznego i instrumentalnego znaczenia aktywności kulturalnej osób starszych. Odnosząc się do literatury, autorka wskazuje, że autoteliczność jest cechą definicyjną praktyk z obszaru kultury symbolicznej i odróżnia ją od kultury bytu oraz socjetalnej. W rzeczywistości jednak granice te nie są nieprzekraczalne. W artykule zaprezentowane zostały wyniki wtórnej analizy materiału z badań empirycznych aktywności kulturalnej osób starszych (wywiadów indywidualnych pogłębionych), ukierunkowanej pytaniami o podejścia (znaczenie) seniorów do aktywności kulturalnej; o to, czy zorientowane są one autotelicznie, czy raczej instrumentalnie oraz jaką rangę mają założenia instrumentalne w wyłonionych podejściach. Na tej podstawie zrekonstruowano siedem typów seniorów-uczestników przypisujących swojej aktywności kulturalnej odmienne znaczenia lokujące się pomiędzy dwoma biegunami: autoteliczności i instrumentalności.
SŁOWA KLUCZOWE: aktywność kulturalna seniorów, subiektywne znaczenia, podejścia do aktywności kulturalnej, instrumentalność i autoteliczność aktywności kulturalnej.

CULTURAL ACTIVITY OF OLDER PEOPLE – BETWEEN AUTOTELICITY AND INSTRUMENTALITY

SUMMARY: The article addresses the issue of the autotelic and instrumental function of the cultural activity of seniors. In reference to the literature, the author points out that autotelicity is a definitional feature of practices in the field of symbolic culture. She presents the results of a secondary analysis of data obtained in empirical research on the cultural activity of older people. This includes in-depth individual interviews, focused on questions about seniors' approaches to cultural activity (meaning of cultural activity); about whether they are oriented autotelically or rather instrumentally and about the rank of the instrumental functions in distinguished approaches. The analysis reconstructed seven types of senior participants who attributed to their cultural activity different meanings which were located in between the poles of autotelicity and instrumentality.
KEYWORDS: cultural activity of seniors, subjective meanings, approaches to cultural activity, instrumentality and autotelicity of cultural activity.

DYSKURS

genderowy

red. Emilia Paprzycka

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.34

Krzysztof Arcimowicz*

GENDER AND BODY. ESTABLISHING AND BLURRING GENDER DIFFERENCES IN CULTURE – ON THE EXAMPLE OF ADVERTISING

Introduction

Socio-cultural changes in the Western world contributed to the growth of interest in the body and the recognition of its importance for people. It has become one of the main topics in science and social life. The body is one of the main components of the formation of gender identity and its appearance, size, and, as Chris Schilling puts it, "external surfaces" symbolize the identity (Shilling 2010, p. 17). Our standards of beauty and attractiveness are largely shaped by gender (Kimmel 2015, p. 446).

The last decades of the 20th and the beginning of the 21st century saw a proliferation of ways to form both male and female bodies. One can say that today for many people the body has become their personal project. However, the project is continuously and strongly affected by various socio-cultural factors (see Shilling 2010, p. 19). Idealised images of female and male bodies are a common feature of mass media messages, especially advertising, and they often affect the perception of the recipients concerning their own bodies (see Kimmel 1992, p. XI-XII; Connell 2013, pp. 95-97). Commercial advertising is aimed at maximizing financial profits through increasing consumption, but its messages can also be analysed as a special type of cultural practice which reflects gender discourses that are widespread in cultural debate.

The main purpose of the article is to characterize discourse strategies[1] pertaining to the presentation of male and female bodies in modern advertising and to describe how the images of body contribute to the creation or blurring of gendered differences. The article will also attempt to show the causes and consequences of the presence of stereotypical and new body images in advertising.

* **Krzysztof Arcimowicz**, dr hab. prof. UwB – University of Bialystok, Institute of Cultural Studies, Poland; e-mail: krzysiek@uwb.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3318-2421.

[1] In line with the views of one of the most prominent representatives of critical discourse analysis, Ruth Wodak, one can say that discourse strategy means systematically repeated ways of using an image or language; it is a more or less defined, consciously adopted program of action aimed at achieving specific social, political, psychological or commercial goals (see Wodak 2008. p.195).

Theoretical background

I assume that the categories of femininity and masculinity are not essential, established once and for all, but dynamic, and subject to cultural debate. They are prone to change in time and space, which means that depending on the place (culture) and time (historical era) different sets of roles and qualities can arise that are attributed to men and women (Connell 1987; Melosik 1996; Arcimowicz 2003; Kimmel 2015). Similar assumptions are made with reference to the body. I do not think the body is just a biological phenomenon. In modern culture, two interrelated processes are visible; on the one hand, the embodiment of gender, and on the other hand, the gendering of body. A person functioning in a certain cultural and historical environment is exposed to various influences of social life, which can lead to the modification of his own body and its transformation in accordance with existing trends (Buczkowski 2005, p. 108; Shilling 2010, pp. 19-26; Connell 2013, pp. 96-100).

One of the most famous and influential theories concerning gender, the so-called concept of hegemonic masculinity, often used in the analysis of mass media messages, was developed in the 1980s by Raewyn Connell. The sociologist defines hegemonic masculinity as a "configuration of gender practice which embodies the currently accepted answer to the problem of legitimacy of the Patriarch, which guarantees (or is taken to guarantee) the dominant position of men and subordination of women" (Connell 1995, p. 77). According to the Australian author, it is impossible to speak of one invariable category of masculinity but of masculinities which depend on historical, socio-cultural or geographical conditions. Connell believes that there can be a wide variety of masculinity types in a given culture, but only one version is dominant.

Hegemonic masculinity is one of the three main versions of modern Euro-American societies. The main constitutional components of hegemonic masculinity are heterosexuality, authority, dominance, the fact of occupying high positions in the social hierarchy, as well as physical strength. The researcher suggests that the described version is an ideal model to which men aspire. However, most men are not able to implement all of the attributes associated with hegemonic masculinity; many of them create subsequent versions: complicit masculinity and subordinate masculinity (Connell 1995, pp. 77-90).

In the theory proposed by Connell the masculinities are arranged hierarchically. The top is occupied by hegemonic masculinity which the author associates, among other things, with physical strength and the bottom by subordinate masculinity which is connected with homosexuality, "unmanly" behaviour and looks (this category includes, among others, androgynous men). Connell believes that all categories of femininity occupy positions subordinated to hegemonic masculinity. The Australian researcher

emphasizes the importance of the body in the context of strengthening the existing gender hierarchy and maintaining the social status quo (Connell 2013)[2].

A systematic analysis of ways of representing the body in modern Western culture cannot be encompassed in just one theory. Connell's theory presents a theoretical framework but is unable to describe and explain all the aspects of body image in late modern societies. I think several theoretical perspectives are helpful in extracting other senses concerning female and male bodies in advertising, such as: Foucault's theory of knowledge/power and the discursive creation of body (2002, 2009), the critique of consumer society by Jean Baudrillard (2006) and Zygmunt Bauman (2008), or Goffman's concept of hyper-ritualization in the media (1979)[3].

Creating and maintaining gender differences through body

One of the first systematic analyses of images of women and men, as well as ways to represent the male and female body in advertising was the work of Erving Goffman called *Gender Advertisements* which presented the results of the analysis of about 700 press advertisements (Goffman 1979). Despite the fact that forty years have passed since the publication of this study, many of the author's ideas remain relevant to this day, and the work is now considered classical. Later studies concerning body images and gender in press advertisements and television commercials (Bell & Milic, 2002; Arcimowicz 2003; Dzienniak-Pulina 2005) largely confirm Goffman's theses which attests to the strength of gender stereotypes in the culture and the fact that it is difficult to change them.

According to the American sociologist, the creators of advertising messages refer to the rituals of social life. Advertising does not create gender stereotypes, it only takes advantage of them in order to sell the product more easily. Goffman believes that advertising, depicting the everyday life behaviour of people and duplicating the stereotypical concepts of social roles, forms hyper-ritualization (Goffman 1979, p. 26).

The author of *Gender Advertisements* draws attention to nonverbal codes related to the body which, in his opinion, reinforce gender stereotypes. Having studied gender images Goffman states that if they present situations in which all family members sit together, for example on a sofa, or a couple stands on the beach, then often the man wraps his arm around his wife/partner. This gesture can both mean the care for the

[2] Due to social changes and the criticism it met, the theory of hegemonic masculinity was reformulated in the first decade of this century (Connell and Messerschmidt 2005, pp. 829-854). However, most of the main assumptions have not undergone significant changes and they have been applied in this article.

[3] Given the limited scope of the article, it is not possible to discuss all the theories in detail, but when analysing female and male body, and wherever it will seem necessary, I shall refer to them.

woman or family but it can also symbolize his dominance. In many advertisements, women are depicted in children's poses: they have crossed feet, they sit with their legs tucked under, they cover their faces with their hands. According to the sociologist, this type of bodily expressiveness is not related to the category of masculinity in advertising, because masculinity means mainly power and authority. Another difference is related to the more common representation of smiling women than men. According to the researcher, a smile in Western culture is one of the gestures of gentleness, and this trait is often connected with femininity (Goffman 1979, pp. 37-61).

A very important discourse strategy associated with the body, used for creating and perpetuating gender distinctions is the strategy of difference in the appearance of the female and male body. Goffman claims that in the vast majority of advertisements men are higher than women and men's bodies are larger than women's. A cursory consideration of this phenomenon suggests that differences in body size and height of men and women in advertising are a natural reflection of biological differences. However, the American sociologist believes that the way male and female bodies are presented in the texts of advertising is primarily related to gender hierarchy and a higher social status of men over women (Goffman 1979, pp. 28-29).

An in-depth analysis of height, musculature, and proportions of female and male bodies in the context of socio-cultural gendering of the body and the establishment of gender differences was performed by Raewyn Connell. The Australian sociologist, analysing these discourse strategies in her work *Gender and Power,* argues that culture gives bodies a qualitatively new meaning that cannot be justified by referring only to their biological design. The vast majority of advertisements and other media messages remove bodily similarities of women and men and exaggerate the differences. This could be referred to as a kind of "gender training" (Connell 1987, p. 134; Shilling 2010, pp. 119-124). Connell points out that adult men are on average slightly taller than adult women, but compared to that average height differences within each sex are much greater. This means that many women are taller than many men. However, most TV commercials, newspaper advertisements and billboards depict women as shorter or much shorter than men. In addition, the male body in advertising is most often muscular and the female body is slim or very slim (Connell 2013, p. 96).

In Western culture, the vast majority of men consider the mesomorph body type to be the standard[4], as for women – it is a slim body (Mishkind, et al., 1987, pp. 38-45; Grogan 1999; Kimmel 2015, pp. 447-453; Majer 2016, pp. 194-196). Gender researchers argue that masculinity is created relationally by showing the difference between "real"

[4] Mesomorph is one of the three main body types described by Harvard psychologist William Sheldon. It is characterised by a proportional figure, and a well-muscled body, deprived of visible adipose tissue.

men and those who are not entitled to be them and between men and women (Connell 1987, pp. 186-187; Kimmel 1987, pp. 12-13; Bourdieu 2004, pp. 33-36). A muscular physique is still associated with a strong psyche and courage by a large part of society. The ideal of a slim or very slim female body represents the other side of this phenomenon. The slim body of a woman connotes such qualities as weakness, gentleness and subordination which are contrasted with male power and strength. According to some contemporary culture analysts, the image of the mesomorphic body has been made obligatory because there has been an increase in women's participation in the public sphere and differences between masculine and feminine roles have started to disappear. Thus, showing male musculature is a way to emphasize differences between men and women (Mishkind et al. 1987, p. 39)[5].

It is worth noting that in some commercials, especially of underwear and cosmetics, gender distinctions are created and perpetuated through the use of images which show the difference between the external genital organs of women and men (for example, in some underwear ads the penis seems to be fully erect). The social definition of men as endowed with power, often accompanied by phallic symbols, translates into images of the body and this is one of the basic ways to naturalise the power of men (Bordo 1999, p. 26; Connell 1987, p. 85).

Now I would like to present the results of the analysis of the content of Fashion TV programs. From March 2 to March 11, 2012, I recorded episodes of two television programmes *Models* and *I See It First* which showed the exact measurements of female models as well as their age and even eye colour. Models shown on Fashion TV take part in advertising campaigns of the world's most famous brands and are an inspiration for many young women. Based on the analysis of the measurements of 53 people, I could try and create a profile of the modern model: height: 176-182 cm; bust: 80-90 cm; waist about 60 cm or less; hips: 80-90 cm. Interestingly, the weight of the models was not shown in the analysed programs, but one may guess that the BMI (body mass index) in many cases bordered on underweight. Michael Kimmel (2015, p. 448) reported that the height of participants of beauty contests and models has not changed over the past few decades, but when it comes to the weight the differences are large – women are becoming slimmer and slimmer.

A rather new phenomenon is advertising that violates the stereotype of a slim model, such as the advertisements of some Dove products or "plus-size" advertising campaigns in which there appear women with the endomorph body type, or even obesity. However,

[5] Mesomorphic body as a canon of beauty appeared as long ago as the 5th century BC in the art of Ancient Greece (see Clark, 1998, p. 30-39). However, at present the number of images of the mesomorphic body that a man living in Western culture encounters is incomparably greater than before.

it should be added that this type of advertising is a niche and does not significantly undermine the dominant discourse of a slim female body.

At this point it is worth mentioning Michel Foucault who claims that the body is a discursive construct, but "in every society the production of discourse is simultaneously controlled, selected, organized and redistributed through a number of procedures" (Foucault 2002, p. 7). One can say that in culture there is a struggle of different forms of knowledge as to which of them is the true knowledge of the body. These forms of knowledge are part of the discourse of advertising, science or politics. The purpose of the struggle is to obtain the status of truth and thus to define the body. The struggle for the state of current knowledge about the body is therefore a struggle for power over the body, for obtaining the right to shape it and to give certain meanings to it. The body is always defined through cultural and social processes and becomes a real "product" of the discourses that construct them (see Foucault 2009; Melosik 1996, pp. 65-66; Shilling 2010, p. 92).

One must not forget that popular models of the female and male body are associated with consumerism. Baudrillard argues that when capitalism socialised the masses as workforce, it had to move on and begin to control it as a consumer force. Consumer society critics, such as Baudrillard or Bauman, think that the way people are shaped by modern society is subordinated, above all, to the role of the consumer they have to play. The body in this project is primarily an organ of consumption and the measure of its proper state is the ability to absorb and assimilate all that the consumer society has to offer (Baudrillard 2006, pp. 75-88; Bauman 2008, pp. 98-100).

Images of idealized men and women that appear in advertisements are used to optimise the sale of various types of products, but also to increase the sense of dissatisfaction with one's own body (Grogan 1999, p. 115; Pope et al. 2000, p. 27; Kimmel 2015, pp. 449-451). In the case of women, modern standards of female beauty can lead to anorexia and bulimia, while the widespread model of muscular male body can result in men taking harmful anabolic steroids (Kimmel 2015, p. 451). Undoubtedly, the pressure exerted on men to conform to the current canon of beauty is greater than a few decades ago. I believe that Naomi Wolf's hypothesis, formulated in the early 1990s in the famous book *The Beauty Myth*, that being the epitome of beauty is a necessity for women, but not for men, for whom naturalness is a requirement (Woolf 2014), to a large extent ceased to be valid. I agree with Lynne Luciano, who writes: "The traditional image of women as sexual objects has simply been expanded: everyone has become an object to be seen" (Luciano 2002, p. 12).

Blurring gender differences through body

Juxtaposing the mesomorphic masculine body with a slim female body is not the only way to present gender images in contemporary Western culture. In advertising and other media texts one can find androgynous images of men and women which are part of the phenomenon of blurring gender differences. Gender binarism is deconstructed, among other things, by means of the body and attire. In advertisements, there are more and more people whose sex is hard to determine at first glance.

Discourse strategy associated with the use of androgynous images in the promotion of various products appeared in advertising in the 1980s, but the phenomenon of androgenisation of appearance had already appeared in the entertainment industry. Rock musicians (e.g. David Bowie) began to wear long hair, make-up and hippie style clothing typical for that period. On the other hand, some female singers experimented with hairstyle and clothing that made them similar to men (e.g. Annie Lennox) (Dzido 2003).

The next step in breaking the gender binary in advertising was the use of men of boyish, ephebe-like appearance whose physiognomy and figure was very similar to that of women. Such images began to appear in the advertising of famous brands, for example, in the advertising campaigns of Calvin Klein, Kenzo, Jean-Paul Gaultier. The other side of the androgyny phenomenon are women with an ambivalent physiognomy, with very short hair or no hair on their head, dressed in trousers. These types of women appear in advertisements of cosmetics and unisex outfits, addressed to both men and women (Bordo 1999, pp. 191-193; Melosik 1996, pp. 230-231).

It is also worth noting that the world of fashion has already become accustomed with very slender men with the ectomorph body type and ambivalent physiognomy. One of the best-known androgynous models was Andrej Pejić at the beginning of the present decade, who participated in Calvin Klein's advertising campaigns and also appeared on the covers of such magazines as "Elle" or "Vogue".

It is difficult to unambiguously assess the emergence of androgenic images of men and women in advertising and other media messages. This phenomenon could be interpreted in the context of the inclusive masculinity theory (Anderson 2015, pp. 431-444). In a certain number of cases, an androgynous image can be combined with a non-normative gender identity of the person. However, in many cases, the deconstruction of gender stereotypes is a marketing procedure designed to arouse media interest in the person (the latter observation applies mainly to singers and musicians). The growing number of androgynous images of men in advertising is sometimes seen as a manifestation of deconstructing traditional masculinity. However, in most advertisements, this is a purely commercial procedure. Jacek Kochanowski, referring to the thoughts of Baudrillard and Bauman concerning the consumer society, rightly notes that "market

mechanisms are besetting the body today, supporting the normative system where it is profitable, and helping to cross the norm boundaries where new revenues may appear." (Kochanowski 2013, p. 72)

Another phenomenon that is worth paying attention to is metrosexuality. In the mid-1990s Mark Simpson used the term *a metrosexual man*. According to the author of *Sex Terror* the term "metrosexual" describes "a new kind of male: a single young man living in the metropolis (because that's where all the best shops are) who may be gay or may be straight, but it's immaterial since he openly takes himself as his own love object" (Simpson 2002, p. 143). The definition formulated by the British author has been subjected to various reinterpretations. Today, the boundaries of metrosexuality are not clearly defined: as a rule, this concept refers to men who attach great importance to their appearance, body and clothes, but it also includes men who are sensitive, emphatic, which does not fit Simpson's definition. Most often metrosexual men appear in the advertising of cosmetics and clothing. This kind of advertising makes use of professional models but also of well-known actors and athletes whom the creators of advertising campaigns recognize as particularly desired for the promotion of new products.

At the turn of the 20th and 21st century it was David Beckham, a man with a wife and children, not single, who became the icon of metrosexuality. The English football player and celebrity repeatedly changed hairstyles, experimented with nail polish, wore unisex clothes, often in pastel colours. To describe Beckham-like men who care about their appearance using different types of beauty products, the term *genderless sexy* was coined (Louis 2004, pp. 28-29). The sociologist Diana Barthel believes that advertising has played a significant role in the "feminization of culture" since men, as consumers, become like women, the objects of manipulation and subordination (Barthel 1992, p. 148). Men are increasingly turning to cosmetics, epilators[6]and dietary supplements,which is certainly owed to advertising.

At the beginning of the present century, a new phenomenon emerged which Simpson described as *sporno.* It consists in including male sports stars in advertising and is characterised by a high dose of eroticism that sometimes borders with pornography. Famous athletes (e.g. Cristiano Ronaldo, Rafael Nadal) were involved in advertising men's underwear, sports products and cosmetics. One of the first manifestations of sporno was the "stripped" calendar *Gods of the Stadium*, issued in 2001, with the French rugby team (cf. Olekser 2015). The sporno trend present in contemporary advertisement has made the male body, like the female body, an object that can be put

[6] Depilated models (with removed hair from the torso, abdomen and legs) began to appear in advertisements on a larger scale at the turn of the 1980s and 1990s. Soon, various types of depilatory products addressed to men started to be promoted in commercials. Depilating male hair is an interesting issue but, due to the limited scope of the article, will not be developed.

on display to be watched. It should be emphasized, however, that the advertisements most often include athletes of the mesomorph body type, often accompanied by slim or very slim models. Thus, it can be concluded that images of spornosexual men serve to strengthen gender differences rather than to blur them.

Final thoughts

Modern culture is a culture of beauty, health, but, above all, consumption. Beautiful models of both sexes serve well to advance capitalism, but the way they are presented can have a negative impact on our mental health. Media texts, and especially advertising, contribute significantly to the fact that both women and men are dissatisfied with their and their partners' bodies. Developed capitalism first causes suffering and then provides various remedies to it, offering different kinds of products (see James 1997, pp. 2-3).

It would be hard not to agree with Foucault that it is difficult to indicate one source of knowledge/power in the context of the contemporary body. Nevertheless, one can risk a thesis that the greatest power over the body today is in the hands of large companies (pharmaceutical, cosmetic, clothing and sports equipment). The traditional image of a woman as an object for viewing was complemented by images of idealized male bodies. However, as Connell rightly points out, it is mainly men who use the body as a "machine" that produces gender differences. Often, in doing so, they defend the existing gender order (Connell 2013, p. 96).

In contemporary Western culture, and especially in advertising, we can see two contradictory, though unbalanced tendencies: on the one hand, a tendency to overemphasise traditional looks of bodies (a well-muscled, mesomorphic body of men and a slim figure of women), and on the other hand, a reverse tendency related to the blurring of gender distinctions (e.g. androgynous images, metrosexuality). The countries belonging to the Western culture have seen many significant changes in the relations between women and men which contribute to the deconstruction of patriarchy. The proliferation of ways of forming male and female bodies, however, does not mean the complete erasure of the differences in the appearance of women and men. On the contrary, the body in advertising is still the main tool for creating these differences.

References

Anderson E. (2015), *Teoria męskości inkluzyjnej*, Translated by P. Sobolczyk, „Teksty Drugie", nr 2, pp. 431-444.

Arcimowicz K. (2003), *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda – fałsz – stereotyp*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Barthel D. (1992), *When Men Put on Appearances. Advertising and the Social Construction of Masculinity*, in: *Men, Masculinity and the Media*, S. Craig (eds.), Sage Publications, Newbury Park, pp. 137-153.
Baudrillard J. (2006), *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, Translated by S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warsaw.
Bauman Z. (2008), *Ponowoczesne przygody ciała*, in: *Antropologia ciała. Zagadnienia i wybór tekstów*, M. Szpakowska (eds.), Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warsaw, pp. 95-102.
Bell P. & Milic M. (2002), *Goffman's Gender Advertisements Revisited: Combining Content Analysis with Semiotic Analysis*, "Visual Communication", Vol. 1(2), pp. 203-222.
Bordo S. (1999), *The Male Body. New Look at Men in Public in Private*, Farrar Strauss and Giroux, New York.
Bourdieu P. (2004), *Męska dominacja*, Translated by L. Kopciewicz, Oficyna Wydawnicza, Warsaw.
Buczkowski A. (2005), *Społeczne tworzenie ciała. Płeć kulturowa i płeć biologiczna*, Universitas, Kraków.
Clark K. (1998), *Akt. Studium idealnej formy*, Translated by J. Bomba, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw.
Connell R.W. (1987), *Gender and Power*, Polity Press, Cambridge.
Connell R.W. (1995), *Masculinities*, second edition, University of California Press, Berkeley.
Connell R.W. & J. W. Messerschmidt (2005), *Hegemonic Masculinity. Rethinking the Concept,* "Gender and Society", Vol. 19(6), pp. 829-854.
Connell R.W. (2013), *Socjologia płci. Płeć w ujęciu globalnym*, Translated by O. Siara, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw.
Dzido D. (2003), *Mężczyzna do oglądania*, „Artmix", nr 5, http://free.art. pl/artmix/archiw_5/0303dd.html, 31.04.2009.
Dzienniak-Pulina D. (2005), *Reklama dźwignią kobiet?*, in: *Gender: Wizerunki kobiet i mężczyzn w kulturze*, E. Durys, E. Ostrowska (eds.), Rabid, Kraków, pp. 384-399.
Foucault M. (2002), *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w Collège de France 2 grudnia 1970*, Translated by M. Kozłowski, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk.
Foucault M. (2009), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Translated by T. Komendant, Aletheia, Warsaw.
Goffman E. (1979), *Gender Advertisements*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
Grogan S. (1999), *Understanding Body Dissatisfaction in Men, Women and Children*, Routledge, London.
James O. (1997), *Luka szczęścia*, „Forum", nr 48, pp. 2-3. [reprinted in: „The Guardian" (15 September 1997)].
Kimmel M. (1987), *Rethinking Masculinity. New Directions in Research,* in: *Changing Men: New Directions in Research on Men and Masculinity*, Michael S. Kimmel (eds.), Sage Publications, Newbury Park, pp. 37-52.
Kimmel M. (2015), *Społeczeństwo genderowe*, Translated by A. Czerniak, A.M. Kłonkowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
Kimmel M. S. (1992), *Foreword*, in: *Men, Masculinity and the Media*, S. Craig (eds.), Sage Publications, London, pp. 11-12.
Kochanowski J. (2013), *Socjologia seksualności. Marginesy,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw.
Louis, M. (2004), *Męskość jest passé*, „Forum", nr 46, pp. 28-29 [reprinted from „Madame Figaro"].
Luciano L. (2002), *Looking Good. Male Body Image in Modern America*, Hill and Wang, New York.

Majer A. (2016), *Dyskursy dyscyplinowania męskiego ciała w wybranych tekstach kultury popularnej*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
Melosik Z. (1996), *Tożsamość ciało i władza: teksty kultury popularnej, jako (kon)teksty pedagogiczne,* Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań.
Mishkind M.E. et al. (1987), *The Embodiment of Masculinity: Cultural, Psychological, and Behavioral Dimensions,* in: *Changing Men: New Directions in Research on Men and Masculinity,* M.S. Kimmel (eds.), Sage Publications, Newbury Park.
Olekser M. (2015), *The Rise And Rise Of The Spornosexual*, Esquire.com, https://www. esquire.com/uk/culture/news/a7588/the-rise-and-rise-of-the-spornosexual/, 15.02.2015.
Pope P. et al. (2000), *The Adonis Complex. The Secret Crisis of Male Body Obsession*, The Free Press, New York.
Shilling Ch. (2010), *Socjologia ciała*, Translated by M. Skowrońska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Simpson M. (2002), *Sex Terror. Erotic Misadventures in Pop Culture*, Harrington Park Press, New York.
Wodak R. (2008), *Dyskurs populistyczny: retoryka wykluczenia a gatunki języka*", Translated by J. Wawrzyniak & A. Wójcicki, in: *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej,* A. Duszak i N. Fairclough (red.), Universitas, Kraków, pp. 185-213.
Wolf N. (2014), *Mit urody*, Translated by M. Rogowska-Stangret, Wydawnictwo Czarna Owca, Warsaw.

GENDER AND BODY. ESTABLISHING AND BLURRING GENDER DIFFERENCES IN CULTURE – ON THE EXAMPLE OF ADVERTISING

SUMMARY: The main purpose of the article is to characterize discourse strategies pertaining to the presentation of the male and female body in modern advertising and to describe how the images of body contribute to the creation or blurring of gender differences. In order to better represent the phenomena that have appeared or intensified in recent decades, theoretical considerations concerning gender and body were presented. The main theoretical framework is Raewyn Connell's concept of hegemonic masculinity, the article also makes use of other theoretical concepts relevant in the context (e.g. the theories of Michel Foucault, Jean Baudrillard or Erving Goffman). The modern culture of the west, and especially advertising is characterised by two opposite, though non-equivalent trends: on the one hand, there are bodies gendered in the traditional way (male mesomorph body type and a slender female body). On the other hand, the opposite trend is associated with blurring gender differences (e.g. androgynous images). The proliferation of ways of forming male and female bodies, however, does not mean the complete erasure of the differences between the appearance of women and men. On the contrary, the body in advertising is still the main tool for creating these differences.
KEYWORDS: female body, male body, femininity, masculinity, gender differences, advertising.

PŁEĆ I CIAŁO. RZECZ O TWORZENIU I ZACIERANIU RÓŻNIC GENDEROWYCH W KULTURZE NA PRZYKŁADZIE REKLAMY

STRESZCZENIE: Głównym celem artykułu jest scharakteryzowanie strategii dyskursywnych dotyczących przedstawiania ciała męskiego i kobiecego we współczesnych reklamach komercyjnych oraz opisanie, w jaki sposób obrazy ciała pojawiające się w reklamie przyczyniają się do tworzenia bądź zacierania różnic genderowych. W celu lepszego zobrazowania zjawisk, które pojawiły się lub nasiliły w ostatnich dekadach, zostały zaprezentowane rozważania teoretyczne dotyczące płci kulturowej i ciała. Podstawowe ramy teoretyczne stanowi koncepcja męskości hegemonicznej Raewyn Connell, ale w artykule zostały wykorzystane również inne użyteczne w kontekście podjętej problematyki koncepcje teoretyczne (np. poglądy Michela Foucaulta, Jeana Baudrillarda czy Ervinga Goffmana).

We współczesnej kulturze Zachodu, a szczególnie w przekazach reklamowych, możemy dostrzec dwie sprzeczne, choć nierównoważne tendencje: z jednej strony mamy do czynienia z upłciowionymi w sposób tradycyjny ciałami (męskie ciało mezomorficzne oraz szczupłe ciało kobiece), a z drugiej tendencję odwrotną, związaną z zacieraniem dystynkcji genderowych (np. wizerunki androgyniczne). Proliferacja sposobów kształtowania ciała męskiego i kobiecego nie oznacza jednak całkowitego zatarcia różnic pomiędzy wyglądem kobiet i mężczyzn, wprost przeciwnie – ciało w reklamie nadal pozostaje głównie narzędziem tworzenia tych różnic.
SŁOWA KLUCZOWE: ciało kobiece, ciało męskie, kobiecość, męskość, różnice genderowe, reklama.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.35

Barbara Ober-Domagalska*

PŁEĆ I TEORIE – ROZWÓJ POGLĄDÓW NA TEMAT PŁCI W TEORIACH EWOLUCYJNYCH

Émile Durkheim postrzegał człowieka jako homo duplex – istotę o podwójnej naturze, z jednej strony kierowaną przez popędy i naturę, a z drugiej próbującą kierować się normami i wartościami tworzonymi przez grupy społeczne, w jakich funkcjonuje (Szacki 1964, s. 251). Można zatem wyrazić pogląd, że Durkheim zaangażował się w dyskusję, którą zapoczątkował Francis Galton – kuzyn Darwina, sformułował on problem: co ma większy wpływ na funkcjonowanie człowieka – natura czy kultura? (Simonton 2010, s. 77). Takie pytanie może prowadzić do wniosku, że natura i kultura są sobie przeciwstawne i się wykluczają. W niniejszym artykule podjęto próbę dyskusji z takim stanowiskiem.

Celem podjętych analiz jest przedstawienie poglądów dotyczących płci i ról płciowych w ujęciu Karola Darwina i jego następców. Problem „natura czy kultura" w tym dyskursie jest problemem zasadniczym i postaram się do niego odnieść. Zaprezentuję również argumenty krytyczne wobec teorii ewolucyjnych podnoszonych przez feministki. Zastanowię się, jak ta krytyka wpłynęła na ewolucję poglądów ewolucjonistów: od samego Darwina poprzez zoopsychologię, etologię, socjobiologię, aż do psychologii ewolucyjnej. Na koniec przedstawię argumenty obrazujące, czy możliwe jest połączenie poglądów prezentowanych przez nauki ewolucyjne ze stanowiskiem feministycznym na temat płci. Należy jednak podkreślić, że niniejsze analizy koncentrują się tylko na podejściu ewolucyjnym i wychodzącym naprzeciw tym poglądom feministycznym, w których uznaje się za zasadne poznanie dorobku ewolucyjnego i wykorzystanie go do podkreślania i wyjaśniania wagi problemów formułowanych przez feminizm.

Od Darwina do Bussa – rozwój badań ewolucyjnych

Początki teorii Darwina sięgają 1859 roku, kiedy ukazało się pierwsze wydanie jego przełomowej książki *O powstawaniu gatunków* (Darwin 1859). Darwin w swoich pracach opisywał proces selekcji naturalnej oraz doboru płciowego. One to odgrywają

* **Barbara Ober-Domagalska**, dr – Uniwersytet Łódzki, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Instytut Socjologii, Katedra Socjologii Polityki i Moralności; e-mail: barbara.ober@uni.lodz.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8034-0651.

zasadniczą rolę w procesie ewolucji człowieka. Dobór płciowy sprowadza się do rywalizacji mężczyzn między sobą i kobiecego wyboru partnera (w przypadku ludzi). To przede wszystkim strategie doboru partnerów są dla nas interesujące ze względu na tematykę niniejszego artykułu, który koncentruje się na zagadnieniach ewolucji poglądów na kwestie płci w teoriach ewolucyjnych.

Poglądy Darwina odzwierciedlały powszechnie podzielane opinie na temat ról płciowych w XIX-wiecznej Anglii. Epoka wiktoriańska to czas, który w zdecydowany sposób określał miejsce kobiety. Darwin postrzegał kobiety jako intelektualnie i moralnie gorsze, kierujące się emocjami i intuicją, a nie logiką i osądem (Darwin [1871] 2004, s. 629). Jego poglądy ograniczone były przez kontekst społeczno-historyczny, w jakim funkcjonował, co nie umknęło uwadze współczesnych mu kobiet.

Antoinette Blackwell, autorka *The Sexes Throughout Nature* (Blackwell 1875), to prawdopodobnie pierwsza badaczka, która krytycznie odniosła się do tez Darwina dotyczących płci. Swoje uwagi przesłała Darwinowi, który starannie na nie odpisał. Myślał tylko, że autorem krytyki był mężczyzna… ponoć zaskoczyło go, że kobieta może zajmować się nauką, co zresztą na owe czasy nie było tak oczywiste. W swojej korespondencji, a następnie książce, Blackwell formułowała zarzut, że opisane relacje między płciami oparte są na uprzedzeniach i ideologii, a nie faktach (Brilmayer 2017). Kolejną badaczką była Elizy Gamble, która napisała książkę *The Evolution of Women: An Inquiry into the Dogma of her Inferiority to Man* (Gamble 1893). Niestety obie pozycje nie były poważnie traktowane w owych czasach, i to najprawdopodobniej przyczyniło się do powstania przepaści między darwinizmem a feminizmem (Vandermassen 2005).

Teorii Darwina zarzucano, że miała służyć rasizmowi naukowemu, którego celem było udowodnienie porównawczych różnic w zdolnościach umysłowych między mężczyznami i kobietami, na niekorzyść tych drugich (Shields, Bhatia 2009; Sylis i in. 2015). Podejście ewolucyjne posądzane jest również o legitymizowanie męskiej supremacji nad kobietami (np. w kwestii męskiej skłonności do agresji), która ma być warunkowana genetycznie. Takie przeświadczenie wskazuje jednak na brak zrozumienia ewolucjonizmu. Jak stwierdza Anne Campbell, to zupełnie tak, jakby twierdzić, że patogeny są dobre, tylko dlatego, że miały szansę wyewoluować. Nikt przecież nie twierdzi, że męski potencjał genetyczny do bycia silniejszym legitymizuje agresję wobec kobiet (Campbell 2012). Jednak i takie argumenty nie trafiają do wszystkich. Angela Cassidy twierdzi, że: „jest to czysta retoryka: polegająca na wzmocnieniu twierdzenia psychologii ewolucyjnej by tworzyć obiektywne naukowe prawdy o naturze ludzkiej i delegitymizowaniu krytyki psychologii ewolucyjnej z powodów politycznych" (Cassidy 2006, s. 195-196).

Teoria Darwina miała wielki wpływ na XIX-wieczną zoopsychologię, która koncentrowała się na analizie pojedynczych, obserwowalnych wskaźników zachowania zwierząt. Zabrakło w tych analizach systematycznych badań. Znalazła ona jednak

zwolenników wśród tych badaczy, którzy zafascynowani teorią Darwina próbowali doszukać się analogii pomiędzy zachowaniem zwierząt a człowiekiem. Na kanwie takiego myślenia powstała etologia, którą zapoczątkowali: Oskar Heinroth i Charles Ootis Whitman, a następnie Wallace Craig. Autorzy ci koncentrowali się na zachowaniach instynktownych, będących sposobem na lepsze dostosowanie się do środowiska (Łepko 2013).

Warto pamiętać, że z założenia etologia miała stanowić przeciwwagę dla behawioryzmu, który w ówczesnym czasie był bardzo popularny. Behawioryzm zakładał, że wszelkie zachowania są wynikiem uczenia się, etologia stawiała tezę odwrotną – wszelkie zachowania (również te związane z płcią) są wrodzonymi, uwarunkowanymi genetycznie właściwościami jednostek. Nikolaas Tinbergen uważał wręcz, że zachowanie jest organem takim jak wszystkie inne (Tinbergen 1951).

To Konrad Lorenz zaczął dostrzegać, że zachowanie poza zdolnością przystosowawczą zależy również od warunków środowiskowych, w jakich znajduje się jednostka (Lorenz 1977). Myśli jego rozwijał Vitus Dröcher, który napisał dwie książki związane z tematyką płci i ról płciowych: *Cena miłości* (Dröcher 1980) oraz *Rodzinne gniazdo* (Dröcher 1982). Pierwsza z pozycji podaje liczne przykłady różnorodnych relacji partnerskich i towarzyszących im zachowań: miłości, gwałtu, agresji, zdrad, przywiązania – wszystko opisane w kontekście pełnionych ról płciowych. Ale w książce znajdziemy również przykłady umowności płci w świecie zwierząt. Odnosząc to do świata ludzkiego, przedstawia liczne przykłady transseksualności, która rozumiana jest jako strategia przystosowawcza poszczególnych osobników czy gatunków zwierząt. Z kolei *Rodzinne gniazdo* to pozycja, która koncentruje uwagę czytelnika na strategiach rodzicielskich – różnych dla obu płci – ułatwiających wychowanie potomstwa. Przeczytamy w nim choćby o instynkcie macierzyńskim, który jest wyzwalany odpowiednimi sygnałami chemicznymi czy dźwiękowymi prezentowanymi przez potomstwo, oraz o różnorodności zachowań ojcowskich w świecie zwierząt. Obie pozycje w zaskakujący sposób ukazują, że człowiek nie różni się w swoim zachowaniu od innych zwierząt. I właśnie w takim kierunku rozwijała się dalej etologia. Współcześnie liczni etologowie prezentują podobieństwo zachowań ludzkich i zwierzęcych, również wpływ czynników kulturowych na sferę życia płciowego badanych zwierząt (Diamond 1996; de Waal 2015). Na przykład przyjmuje się, że typowym zadaniem samic jest opieka nad potomstwem, a samców ochrona grupy przed szkodliwymi czynnikami zewnętrznymi. Zdarza się jednak, że gdy maluchowi zostanie przypisana inna płeć niż genetyczna, to będzie wychowywany zgodnie z płcią przypisaną i realizował się będzie w rolach zgodnych z płcią przypisaną (Burton 1977). Z prezentowanych na gruncie etologii pozycji płynie wniosek, że pomimo pewnej prototypowości cech i zachowań charakterystycznych dla określonej płci nietrudno również odnaleźć przykłady świadczące o ich różnorodności.

Obawy feministek wiązane z teorią Darwina powróciły w latach 70. XX wieku, gdy swoje prace przedstawili tacy badacze jak Robert Trivers (1972), Richard Dawkins (1976), a przede wszystkim Edward O. Wilson (1975), który, odwołując się do Darwina, uznał, że różnice płciowe mają ewolucyjne korzenie. Nową naukę nazwano socjobiologią, choć bywa również określana mianem etologii człowieka.

Podobnie jak wcześniej teoria Darwina, tak również socjobiologia została przez niektórych zinterpretowana jako próba biologicznego uzasadnienia społecznej praktyki ograniczania kobiet do opresyjnych ról płciowych oraz męskiej supremacji. Nie dziwi zatem, że została zdecydowanie odrzucona przez feministki (np. Fausto-Sterling 1985; Hubbard 1979; Rosser 1982).

By walczyć z tezami Wilsona, szczególnie z poczuciem, że prezentuje on tak zwany determinizm genetyczny, powołano specjalną komisję składającą się z przedstawicieli różnych dziedzin nauk biologicznych i społecznych, której celem było obalenie jego teorii (Segerstråle, Ullica Christina Olofsdotter 2001). Warto jednak zaznaczyć, że czymś innym jest natura ludzka (pewne dziedzictwo ewolucyjne), a czym innym zachowanie, które jest wynikiem współoddziaływania na siebie natury i środowiska (Cronin 2005). Podobne wnioski formułuje David Buss, twierdząc, że ludzkie zachowanie nie jest i nie może być „uwarunkowane genetycznie", do niego jest bowiem niezbędny wkład środowiskowy. Co więcej, należy odróżnić podstawowe mechanizmy psychologiczne od zachowań manifestacyjnych. Zarówno wkład społeczny, jak i kulturowy obok biologicznego są niezbędną i integralną częścią naukowej analizy wszystkich form ludzkich zachowań społecznych (Buss, Schmitt 2011).

Na gruncie socjobiologii to Trivers (1972) był autorem jednej z pierwszych analiz uwzględniających kontekst płciowy. Zauważył on, że przedstawiciele płci, która inwestuje mniej czasu w wychowanie potomstwa (u człowieka i innych naczelnych to samce), charakteryzują się większą konkurencyjnością w stosunku do osobników tej samej płci w dostępie do najwartościowszych osobników płci przeciwnej (samic). Jego teoria stała się powszechnie znana dopiero dzięki wyjaśnieniu jej na łamach *Samolubnego genu* Richarda Dawkinsa (1996).

To teoria Triversa strategii rodzicielskich stała się podwaliną dla teorii strategii seksualnych, która sprowadza się do tego, że (1) mężczyzn ze względu na mniejsze angażowanie się w wychowanie potomstwa może cechować potrzeba krótkoterminowych kontaktów seksualnych, a kobiety długoterminowych; (2) mężczyźni pragną większej liczby partnerów niż kobiety; (3) mężczyźni szybciej dążą do kontaktu seksualnego oraz (4) mężczyźni częściej podejmują krótkoterminowe stosunki seksualne niż kobiety. Hipotezy te zostały potwierdzone empirycznie oraz wykazano ich uniwersalny charakter (Buss, Schmitt 2011). Wnioski te spójne są z ludową mądrością: „Nie idź do

łóżka na pierwszych randkach, bo tak chłopaka do siebie nie przywiążesz". Czy to nie jest wyraz takiej właśnie strategii?

Silne ataki na socjobiologię spowodowały, że porzucono jej nazwę, ale nie zakres zainteresowań badawczych tej nauki. Pod koniec lat 80. reaktywowano socjobiologię pod nową nazwą „psychologia ewolucyjna". Psychologowie ewolucyjni próbowali dystansować się od swoich poprzedników. Próbowali również bardziej szczegółowo opisać powiązania między selekcją naturalną a zachowaniem (Dupré 2001). Najbardziej znanym jest wspomniany wcześniej Buss, który twierdzi, że psychologia ewolucyjna jest dyscypliną hybrydową, która czerpie wnioski z teorii ewolucji, biologii, psychologii poznawczej, antropologii, ekonomii, informatyki i paleologii (Buss, Schmitt 2011).

Mocną stroną nauk przyrodniczych jest ich ścisła współpraca. Tak też jest z dziedzinami wiedzy zakotwiczonymi w ewolucjonizmie. Współpraca ta przejawia się ujednoliceniem terminologii i wspólnym analizowaniem problemów badawczych. Taka konsiliencja – jak nazywał ją Wilson (2002, s. 249) – nauki szybciej rozwija wiedzę o człowieku. Jak jednak zaznacza Łukasz Remisiewicz, inaczej wygląda sytuacja w naukach społecznych, które mają potrzebę podkreślania swojej odrębności badawczej (Remisiewicz 2017). Moim zdaniem chlubnym wyjątkiem od tej zasady jest psychologia, która leży na styku nauk społecznych i przyrodniczych, szczególnie psychologia ewolucyjna, która wyrosła na gruncie socjobiologii. A to właśnie socjobiologia, zdaniem Wilsona, miała być sposobem na konsolidację nauk społecznych (szczególnie socjologii, psychologii, antropologii) i zakotwiczenie ich w naukach przyrodniczych: „Wydaje się, że natura ludzka jest jeszcze czymś innym i że dopiero zaczynamy odkrywać jej właściwe znaczenie. Natura ludzka to reguły epigenetyczne, dziedziczne prawidłowości rozwoju ludzkiego umysłu, które wpływają w pewien sposób na kierunek ewolucji kulturowej i w ten sposób wiążą geny z kulturą" (Wilson 2002, s. 249).

Buss zauważa również, że psychologia ewolucyjna jest bardzo często atakowana przez feministki. Nie brakuje jednak wśród ważnych psychologów ewolucyjnych i kobiet, które silnie identyfikując się z ideami feminizmu, zajmują się badaniami ewolucyjnymi nad zachowaniami człowieka, również w kontekście różnic płciowych (Buss, Schmitt 2011).

Nauki ewolucyjne a krytyka feministyczna

W latach 70. i 80. feministki wykazywały tendencję do okazywania niechęci wobec ewolucyjnego podejścia do kwestii różnic płciowych. Sytuacja zmieniła się w latach 90., gdy wiele badaczek (Smuts 1995; Gowaty 1993; Hrdy 1997; Campbell 2002) zajęło się analizami różnic płciowych z uwzględnieniem aspektu feministycznego. Campbell uważa, że sam termin „feminizm" został zawłaszczony przez osoby odrzucające: „esen-

cjalistyczne wyjaśnienia różnic płci i identyfikujących mężczyzn i patriarchalne instytucje jako głównych ciemiężców kobiet" (Campbell 2012, s. 137). Griet Vandermassen wyjaśnia, że należy jednak dokonać rozróżnienia między feministycznym darwinizmem (*Feminist Darwinism* – przekł. B.O.-D.) a darwinowskim feminizmem (*Darwinian Feminism* – przekł. B.O.-D.). Darwinowski feminizm jest filozofią polityczną, która dąży do zastosowania badań opartych na ewolucji do kierowania działaniami społecznymi (Vandermassen 2008). Dla odmiany, autorki reprezentujące feministyczny darwinizm starają się najpierw przyjąć postawę obiektywnych badaczek, a następnie feministek, tak by nie dopuścić, by ideologia feministyczna skaziła ich naukowy obiektywizm. Wierzą one jednak, że problemy feministyczne mogą być badane przez pryzmat ewolucji, aby uzyskać pełniejsze zrozumienie źródeł nierówności między płcią kulturową a biologiczną oraz sposobów korygowania tych nierówności (Smuts 1995; Johnson 2012; Sylis i in. 2015).

W 1996 roku David Buss i Neil M. Malamuth zostali redaktorami książki *Seks, władza, konflikt: perspektywy ewolucyjne i feministyczne* (przekł. tytułu B.O.-D.), która oparta została na analizach prowadzonych na całorocznym sympozjum na temat płci, władzy i konfliktów. Sympozjum prowadzono na Uniwersytecie Michigan, a uczestniczyli w nim ewolucjoniści, feministki i feministki ewolucyjne (Buss, Malamuth 1996). W następnym roku powstała kolejna pozycja oparta na serii sympozjów: *Feminizm i biologia ewolucyjna: ograniczenia, interakcje i granice* (przekł. B.O.-D.) pod redakcją Patrici A. Gowaty (1997). W końcu, w 2005 roku, zadeklarowana feministka – Vandermassen (2005) zaprezentowała książkę *Kto się boi Karola Darwina? Debata o feminizmie i teorii ewolucji* (przekł. B.O.-D.). A w 2011 roku powstał specjalny numer czasopisma Springera „Sex Roles", którego redaktorkami tematycznymi zostały Christine Smith i Julie Konik (2011). Pozycje te przedstawiają historyczny kontekst reakcji feminizmu i ewolucjonizmu. Vandermassen skupiła się na negatywnej ocenie ataków, jakie feminizm kieruje pod adresem ewolucjonizmu. Jak sama przyznała, przed wczytaniem się w literaturę sama je podzielała. Wymienione powyżej prace dowodzą, że feminizm i myśl ewolucyjna są ze sobą kompatybilne i razem mają potencjał, aby zaoferować cenne spostrzeżenia w zakresie minimalizowania nierówności płci.

Podsumowanie

Poglądy ewolucjonistów i feministek są zbieżne w przypadku analizy źródeł patriarchatu. Wszyscy są zgodni, że przyczyną jest potrzeba męskiej dominacji nad seksualnością kobiet. Vandermassen twierdzi jednak, że feminizm nie radzi sobie z wyjaśnieniem przyczyn tego mechanizmu. Z tym, jej zdaniem, lepiej radzą sobie nauki ewolucyjne. Autorka ta stawia więc postulat, by połączyć obie perspektywy. Jej zdaniem nauka

czerpiąca z teorii ewolucji nie jest i nie może być zagrożeniem dla celów, jakie stawiają sobie feministki. Może natomiast stać się narzędziem do badania różnic między płciami, a w szczególności do badania przyczyn patriarchatu i możliwości przeciwstawiania się mu. W przeciwieństwie bowiem do feminizmu, który jest rodzajem filozofii politycznej, nauki ewolucyjne w rzetelny sposób są w stanie badać różnice płciowe (Vandermassen 2005).

Podkreślić jednak należy, że ani psychologia ewolucyjna, ani feminizm nie są monolitami. Zarówno po stronie zwolenników teorii ewolucyjnej, jak i po stronie feminizmu znajdziemy poglądy, które wykluczają porozumienie między tymi perspektywami badawczymi. Między nimi znajdziemy jednak stanowiska pośrednie, podejmujące dialog ze stroną przeciwną. Na przykład Janet. S. Hyde, psycholożka o korzeniach feministycznych, uważa, że różnice płciowe pomiędzy kobietami a mężczyznami są przesadzone, a jedni i drudzy są bardziej do siebie podobni niż różni (Hyde 2005). Z kolei Alice H. Eagly, podobnie psycholog, która wraz ze współpracownikami podkreśla swoje przywiązanie do idei feminizmu, argumentuje, że różnice płci istnieją i nie należy ich odrzucać w imię określonej idei politycznej, jaką jest sam feminizm (Eagly i in. 1995). Można jednak sformułować ogólny wniosek, że współczesna psychologia ewolucyjna formułuje pogląd, że rzeczywiście kobiety i mężczyźni bardziej są do siebie podobni niż różni. Nie wykazano istotnych różnic między płciami w zakresie inteligencji[1] czy przetwarzania procesów poznawczych, jak myślał Darwin. Obecnie, na podstawie zebranych danych empirycznych, uprawnione jest twierdzenie, że takie różnice istnieją w zakresie cech i działań mających jedynie swoje podłoże reprodukcyjne. W innych obszarach aktywności człowieka takich różnic nie należy się doszukiwać, również ze względu na istnienie czynników kulturowych, które owe różnice płciowe zacierają (Campbell 2012). Szczegółowe omówienie badań mówiących o różnicach płciowych wymaga jednak odrębnego i dokładniejszego opracowania.

Bez względu na obszar badań ewolucyjnych można przyjąć, że ewolucjonizm przyjmuje trzy założenia:

1. Genotyp (zestaw genów, jakim dysponujemy) wpływa na nasze cechy fenotypowe (nasz wygląd, zachowanie – czyli wszystko to, co jesteśmy w stanie zobaczyć, również fizyczne i psychiczne cechy będące oznakami danej płci[2]).
2. Genotyp ulega zmianie na skutek działania mutacji oraz na skutek mechanizmów doboru naturalnego. Genotyp determinuje także cechy fenotypowe, które świadczą o najlepszym przystosowaniu osobnika do środowiska.

[1] Zauważa się jednak, że średnie IQ jest wyższe u kobiet, a wśród jednostek wybitnie inteligentnych statystycznie istotnie więcej jest mężczyzn.

[2] Niechlubnym wyjątkiem, z jakim nie radzą sobie ewolucjoniści, jest zespół AIS, w którym osobnik o zestawie chromosomów XY ma zewnętrzne narządy płciowe kobiece i wykazuje tożsamość kobiecą. Zatem fenotypowo mamy do czynienia ze 100% kobietą.

3. Cechy fenotypowe podlegają ewolucji, ale wykazuje ona pewną inercję, to znaczy, że dzisiaj występujące cechy (fizyczne, psychiczne) są cechami, które świadczyły o najlepszym przystosowaniu jednostki w czasach odległych – konkretnie w paleolicie (Budzicz 2012).

Te trzy twierdzenia ograniczają, a raczej zawężają obszar badań i możliwej współpracy między badaniami ewolucyjnymi a zorientowanymi feministycznie. Płynie z nich jednak kolejny wniosek. Ewolucja cech fenotypowych człowieka trwa nadal i potrafi działać szybciej, niż nam się wydaje, a co najważniejsze, nigdy się nie kończy. Ciągle podlegamy temu procesowi (Dawkins, Wong 2018). Należy zatem zakładać, że i obecnie w toku doboru płciowego zaczynamy preferować cechy, które świadczą o lepszym dostosowaniu do współczesnego środowiska. Być może, zgodnie z tym, co twierdzi Gilles E. Gignac i jego współpracownicy, to sapioseksualność (atrakcyjność zbudowana na inteligencji, a nie na cechach fizycznych) będzie tą cechą, która zmieni bieg ewolucji (Gignas i in. 2018). Być może jednak żeńskie preferencje piękna, które odgrywają ważną rolę w tworzeniu zmian ewolucyjnych (Prum 2019), pokierują nas w zupełnie nieprzewidywalnym kierunku. Choć jak zakłada Michał Zabdyr-Jamróz, ewolucja nie jest przecież: „procesem promowania najlepszych możliwych w ogóle rozwiązań fenotypowych, ale takich rozwiązań, które są najlepsze w kontekście danych ograniczeń rozwoju ontogenetycznego i wcześniejszej historii naturalnej" (Zabdyr-Jamróz 2008). Nowe cechy utrwalą się zapewne w przyszłości (zgodnie z zakładaną inercją). Możemy również założyć, że także wiedza dotycząca relacji między ewolucjonizmem i feminizmem będzie ewoluować.

Bibliografia

Blackwell A.B. (1875), *The Sexes Throughout Nature*, G.P. Putnam's Sons, New York.

Brilmayer S.P. (2017), *Darwinian Feminisms*, Macmillan Interdisciplinary Handbook: „Gender", t. 6, s. 19-34.

Budzicz Ł. (2012), *Znaczenie myślenia ewolucyjnego we współczesnej psychologii*, „Nauka", nr 3, s. 91-118.

Burton F.D. (1977), *Ethology and the development of sex and gender identity in non-human primates*, „Acta Biotheoretica", 26(1), s. 1-18.

Buss D., Malamuth N.M. (red.) (1996), *Sex, Power, Conflict: Evolutionary and Feminist Perspectives*, Oxford University Press, Oxford.

Buss D.M., Schmitt D.P. (2011), *Evolutionary Psychology and Feminism*, „Sex Roles", 64/9, s. 768-787.

Campbell A. (2002), *A mind of her own: The evolutionary psychology of women*, Oxford University Press, Oxford.

Campbell A. (2012), *The Study of Sex Differences. Feminism and Biology*, „Zeitschriftfür Psychologie", 220(2), s. 137-143.

Cassidy A. (2006), *Evolutionary psychology as public science and boundary work*, „Public Understanding of Science", t. 15 (2), s. 175-205.
Cronin H. (2005), *Zrozumieć naturę człowieka*, w: *Nowy renesans. Granice nauki*, Brockman J. (red.), Wydawnictwo CiS, Warszawa 2005.
Darwin Ch. (2004 [1859]), *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*, D. Appelton and Company, New York.
Darwin Ch. (2004 [1871]), *The Descent of Man*, Penguin, New York.
Dawkins R. (1976), *Selfish gen*, Oxford University Press, Oxford, wydanie polskie: Dawkins R. (1996), *Samolubny gen*, Pruszyński i Sk-a, Warszawa.
Dawkins R., Wong Y. (2018), *Opowieść przodka. Pielgrzymka do początków życia*, Grupa Wydawnicza Foksal, Warszawa.
De Waal F. (2015), *Małpa w każdym z nas*, Copernicus Center, Kraków.
Diamond J. (1996), *Trzeci szympans*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
Dröcher V. (1980), *Cena miłości*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
Dröcher V. (1982), *Rodzinne gniazdo*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
Dupré J. (2001), *Evolution and Gender*, „Women: A cultural review", 12 (1), s. 9-18.
Eagly A.H., Karau S.J., Makhijani M.G. (1995), *Gender and the effectiveness of leaders: A meta-analysis*, „Psychological Bulletin", 117(1), s. 125-145.
Fausto-Sterling A. (1985), *The new research on women: How does it affect the natural sciences?*, „Women's Studies Quarterly", 13, s. 30-32.
Gamble E.B. (1893), *The Evolution of Woman: An Inquiry into the Dogma of her Inferiority to Man*, G.P. Putnam's Sons, New York.
Gignac G.E., Darbyshire J., Ooi M. (2018), *Some people are attracted sexually to intelligence: A psychometric evaluation of sapiosexuality*, „Intelligence", 66, s. 98-111.
Gowaty P.A. (1993), *Differential Dispersal, Local Resource Competition, and Sex Ratio Variation in Birds*, „The American Naturalist", 141(2), s. 263-280.
Gowaty, P.A. (red.), (1997), *Feminism and Evolutionary Biology: Boundaries, Intersections, and Frontiers*, Springer Science & Business Media, Berlin.
Hrdy S. (1997), *Rising Darwin's consciousness: Female sexuality and the prehominid origins of patriarchy*, „Human nature", 8, s. 1-49.
Hubbard R. (1979), *Introduction*, w: Hubbard R., Lowe M., *Gens and gender II: Pitfalls in research on sex and gender*, Gordian Press, New York, s. 9-34.
Hyde J.S. (2005), *The Gender Similarities Hypothesis*, „American Psychologist", t. 60, nr 6, s. 581-592.
Johnson H. (2012), *When feminism meets evolutionary psychology: The enduring legacy of Margo Wilson*, „Homicide Studies", 16, s. 245-332.
Lorenz, K. (1977), *Odwrotna strona zwierciadła, próba historii naturalnej ludzkiego poznania*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
Łepko Z. (2013), *Od etologii zwierząt do ekologii człowieka*, „Studia Ecologiae et Bioethicae", 11(3), s. 9-28.
Prum R.O. (2019), *Ewolucja Piękna. Jak darwinowska teoria wyboru partnera kształtuje świat zwierząt i nas samych*, Copernicus Center Press, Kraków.
Remisiewicz Ł. (2017), *Zarzut redukcjonizmu w kontekście relacji biologia–socjologia*, „Progress. Journal of Young Researchers", nr 1, s. 37-49.
Rosser S.V. (1982), *Androgyny and sociobiology*, „International Journal of Women's Studies", 5, s. 435-444.
Segerstråle, Ullica Christina Olofsdotter (2001), *Defenders of the truth*, Oxford University Press, Oxford, s. 19-24.

Shields S.A., Bhatia S. (2009), *Darwin on Race, Gender, and Culture*, „American Psychologist", 64(2), s. 111-119.
Simonton D.J. (2010), *Geniusz*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
Smith C.A., Konik J.A. (2011), *Feminism and Evolutionary Psychology: Allies, Adversaries, or Both? An Introduction to a Special Issue*, „Sex Roles", 64, s. 595-602.
Smuts B. (1995), *The evolutionary origins of patriarchy*, „Human Nature", 6, s. 1-32.
Sylis C.A., Welling N. and L.M. Lisa (2015), *The Darwinian Mystique? Synthesizing Evolutionary Psychology and Feminism*, w: *Evolutionary Perspectives on Social Psychology, Evolutionary Psychology*, V. Zeigler-Hill et al. (red.), Springer International Publishing, Switzerland, s. 203-214.
Szacki J. (1964), *Durkheim*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
Tinbergen N. (1951), *The Study of Instinct*, Clarendon Press, Oxford.
Trivers R.L. (1972), *Parental investment and sexual selection*, w: *Sexual selection and the descent of men: The Darwinian pivot*, Campbell B. (red.), University of California, Aldine Publishing Company, Los Angeles/ Chicago, s. 136-179.
Wilson E.O. (1975), *Sociobiology: The New Synthesis*, Harvard University Press, Cambridge.
Wilson E.O. (2002), *Konsilencja. Jedność wiedzy*, Cis i Sk-a, Poznań.
Vandermassen G. (2005), *Who's Afraid of Charles Darwin? Debating Feminism and Evolutionary Theory*, Rowman & Littlefield, Lanham.
Vandermassen G. (2008), *Can Darwinian feminism save female autonomy and leadership in egalitarian society?*, „Sex Roles", 59, s. 482-491.
Zabdyr-Jamróz M. (2008), *Od natury do kultury: tramwajem zwanym Pożądanie*, „Zeszyty Naukowe Koła Nauk Politycznych UJ", nr 5, s. 7-34.

PŁEĆ I TEORIE – ROZWÓJ POGLĄDÓW NA TEMAT PŁCI W TEORIACH EWOLUCYJNYCH

STRESZCZENIE: Niniejszy artykuł poświęcony został analizie poglądów dotyczących płci i ról płciowych w ujęciu Karola Darwina i jego następców działających w różnych obszarach nauki. Problem „natura czy kultura" w tym dyskursie jest problemem podstawowym. W artykule zaprezentowano również argumenty krytyczne wobec teorii ewolucyjnych podnoszone przez grono badaczek feministek. Przedstawiono, jak ta krytyka wpłynęła na ewolucję poglądów ewolucjonistów: od samego K. Darwina poprzez badaczy zakotwiczonych w takich dziedzinach nauki, jak: zoopsychologia, etologia, socjobiologia, aż do psychologii ewolucyjnej. Pracę wieńczy podsumowanie, w którym zaprezentowano argumenty obrazujące możliwe połączenie poglądów prezentowanych przez nauki ewolucyjne ze stanowiskiem feministycznym na temat płci oraz możliwe przyszłe drogi rozwoju tych stanowisk.
SŁOWA KLUCZOWE: Darwin, ewolucjonizm, etologia, socjobiologia, psychologia ewolucyjna, gender.

GENDER AND THEORIES – DEVELOPMENT OF VIEWS ON GENDER IN EVOLUTIONARY THEORIES

SUMMARY: The main goal of this article is the analysis of sex/gender and its roles in terms of Charles Darwin's and his successors' theories. The problem of 'nature vs. culture' in this discourse is fundamental and I refer to it. I also present the critical arguments against evolutionary theories raised by feminists. It is also presented how this criticism influenced rethinking sex/gender from anevolutionary perspective: from Darwin himself through zoopsychology, ethology, sociobiology to evolutionary psychology. The arguments illustrating whether it is possible to combine the views presented by feminists and evolutionary science about sex/gender are presented. Finally, I wonder if it is possible to put a sign of equality between nature and culture in the context of human sexuality.
KEYWORDS: Darwin, evolutionism, ethology, sociobiology, evolutionary psychology, gender.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.36

Barbara Post*

PŁEĆ I POLITYKA. MIĘDZY POZORNYMI RÓŻNICAMI I RÓŻNORODNOŚCIĄ

„Skromna obecność, a raczej wyrazista nieobecność kobiet w polityce ma wiele przyczyn, z których jedna wydaje się szczególnie istotna dla zrozumienia problemu uwarunkowania, a ściślej warunków uprawiania polityki: reguły, zwyczaje i obyczaje rządzące tą publiczną sferą. Nierzadko sprowadzające się do pozbawionej subtelności rywalizacji (czytaj: brutalnej walki), zniechęcają kobiety do aktywnego politycznego uczestnictwa" – konstatuje we wstępie do niedawno opublikowanej pracy, zatytułowanej *Kobiety w polityce*, jej redaktorka (Banaś 2017, s. 8). Podobną konkluzję sformułowali kilka lat wcześniej autorzy jednego z badań CBOS, zdaniem których w roku 2013 „stosunek Polek do polityki i kwestii politycznych wskazuje, że polityka – w postaci takiej, w jakiej funkcjonuje obecnie – to przede wszystkim wynalazek i domena mężczyzn. Być może nastawienie na rywalizację, walkę, konkurencję – wyjaśniali dalej – a nie na współpracę, pomoc, współdziałanie czyni tę dziedzinę życia społecznego bardziej „męską" niż „kobiecą" (CBOS 2013, s. 1). Powyższe refleksje, zarówno ta zaproponowana przez akademików, jak i ta sformułowana w środowisku „sondażystów", wydają się dobrze odzwierciedlać sposoby naszego myślenia o polityce oraz o aktywności kobiet w tej sferze życia publicznego.

Otóż w przypadku polityki charakterystyczne dla większości z nas i najczęściej chyba podzielane skojarzenia mają, jak można powiedzieć, charakter militarny – a pamiętając o tym, że „Metafory tworzą ramy, przez które widzimy świat, i kierują naszym myśleniem, spostrzeganiem, a w efekcie i postępowaniem" (Lakoff 2011, s. 11) – nie należy się dziwić, że patrzymy na tę sferę aktywności raczej jak na wielowymiarowe pole walki niż na przykład jeden z procesów organizacji życia zbiorowego (Kaczmarek 2003). Poza tym nie powinno także, jak sądzę, budzić zdziwienia to, że w przywołanych wyżej refleksjach odzwierciedla się podejście charakterystyczne dla teoretycznych i empirycznych badań czy analiz dotyczących obecności kobiet w życiu politycznym – czy, szerzej, publicznym. Parafrazując uwagę, zgodnie z którą „Płeć »wślizguje się« do naszych ocen w założeniach na temat atrakcyjności, cech osobowych, ról społecznych i przydatności

* **Barbara Post**, dr – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki, Katedra Socjologii; e-mail: barbara_post@sggw.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3818-7766.

do wykonywania danej pracy" (Unger i Saundra 2004, s. 288), można powiedzieć, że kwestia płci biologicznej i płci społeczno-kulturowej aktorek i aktorów sceny politycznej jest w nich obecna niejako „z definicji". Mówiąc najkrócej, właśnie wskazania na różnice biologiczne (sex) oraz kulturowe (gender) między kobietami i mężczyznami składają się w tym wypadku na istotną grupę argumentów wyjaśniających mniejsze zainteresowanie czy zaangażowanie kobiet w tę sferę życia, ich niedoreprezentowanie w jej ramach czy, wreszcie, ich dyskryminację.

Polemika z tymi argumentami nie jest moim zamiarem. Nie idzie mi też o to, aby odwołując się do stosownej bogatej literatury, kwestionować lub uzasadniać istnienie „szklanego sufitu", „lepkiej podłogi", „szklanych ścian" czy „trudnych wyborów", czyli zjawisk opisywanych i analizowanych wtedy, kiedy mowa jest o aktywności publicznej kobiet i mężczyzn (Titkow 2003; Fuszara 2013b; Kinowska 2015). Niemniej warto choćby krótko przypomnieć w tym kontekście, że problem różnic między kobietami i mężczyznami, czyli analizy podziałów i nierówności społecznych odwołujące się do płci, mają najczęściej charakter „maksymalistyczny" albo „minimalistyczny". Zgodnie z tą pierwszą perspektywą akceptuje się biologiczny determinizm płci oraz przyjmuje, że wywodzące się z niego różnice są następnie stabilizowane i uzupełniane w procesie kształtowania osobowości, czego wynikiem jest zjawisko tak zwanej kultury kobiecej. Zwolennicy drugiego podejścia twierdzą z kolei, że mężczyźni i kobiety (poza funkcjami biologicznymi) są w istocie podobni, a różnice między nimi wywołują kultura, prawo i obyczaje. Notabene w tym wypadku zwraca się uwagę także na to, że „[…] te interpretacje »różnicy« są przede wszystkim odbiciem sporów ideologicznych w obrębie feminizmu o bardziej skuteczną metodę walki o interesy kobiet, a przede wszystkim likwidację nierówności wyznaczanych płcią" (Titkow 2007, s. 24). Otóż w prezentowanym tekście chciałabym przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie dotyczące tego, czy – a jeżeli tak, to w jaki sposób – różnią się od siebie aktorzy i aktorki występujący na najważniejszej z rodzimych politycznych scen, czyli w parlamencie.

W stronę pozornych różnic

Zacznę jednak od innej kwestii. Jeżeli zgodzimy się z tym, że „Podstawą i bazowym fenomenem dla różnych form uczestnictwa w życiu politycznym jest zainteresowanie polityką, wyrażające się w przyznawaniu jej dużego znaczenia, w śledzeniu wydarzeń politycznych i dyskusjach na jej temat" (Bartkowski 2012, s. 282), warto najpierw udzielić odpowiedzi na inne pytanie, dotyczące tego, czy poziom zainteresowania tą sferą życia jest obecnie w naszym kraju podobny bądź inny w przypadku kobiet i mężczyzn.

Formy zainteresowania polityką i uczestnictwo w niej mogą mieć charakter konwencjonalny bądź niekonwencjonalny. W pierwszym wypadku składa się na nie szukanie

informacji o tej sferze życia w środkach masowego przekazu, rozmowy o polityce, udział w elekcjach czy wreszcie przynależność partyjna – w drugim mowa jest o podpisywaniu petycji, udziale w demonstracjach, protestach, bojkotach etc. (Barnes i Kaase 1979). Można także – przywołując inną typologię – wskazać trzy podstawowe poziomy ewentualnej aktywności politycznej (Milbrath 1965; Milbrath, Goel 1977). W tym wypadku mowa jest o poziomie widza (umiarkowane zainteresowanie, udział w wyborach), tak zwanych działaniach pośrednich (pisanie listów, wspieranie kampanii politycznych, udział w spotkaniach politycznych) i wreszcie najwyższym poziomie politycznego zaangażowania, czyli działaniach typu gladiator, na które składa się „bezpośredni udział w życiu politycznym, w tym także zajmowanie stanowisk partyjnych oraz kandydowanie w wyborach" (Renzetti i Curran 2008, s. 424). Co wynika z porównań obejmujących najbardziej powszechne przejawy uczestnictwa politycznego Polek i Polaków, które lokują się na wyróżnionym przez Lestera Milbratha najniższym poziomie zaangażowania, czyli poziomie widza?

Zacznijmy od stopnia zainteresowania polityką. Jerzy Bartkowski, sięgając do danych z kolejnych edycji Europejskiego Badania Wartości (do roku 2008 włącznie), pokazał, że w tamtym okresie, również w Polsce, zainteresowanie polityką było, po pierwsze, uwarunkowane czynnikami społeczno-demograficznymi oraz – po drugie – że „jest to wciąż domena mężczyzn i osób wykształconych" (Bartkowski 2012, s. 315). W przywoływanym już komunikacie CBOS, podsumowując wyniki badania zrealizowanego kilka lat później, zwracano uwagę na tę samą zależność – ale jednocześnie podkreślano także, że „czynniki warunkujące zainteresowanie polityką i bardziej zaangażowany stosunek do niej są porównywalne w przypadku kobiet i mężczyzn". Niemniej konkluzji tej towarzyszyła następująca refleksja: „Generalnie jednak duże zainteresowanie polityką, poświęcanie jej uwagi oraz, co za tym idzie, poczucie kompetencji i dobra orientacja w tej materii to w przypadku kobiet coś znacznie bardziej elitarnego niż w przypadku mężczyzn" (CBOS 2013, s. 4). Biorąc pod uwagę wyniki kolejnych badań, można z kolei powiedzieć, śledząc rejestrowane w nich tendencje, że największa część dorosłych Polaków, niezależnie od ich płci, konsekwentnie deklaruje w gruncie rzeczy powierzchowne, oceniane jako „średnie" zainteresowanie polityką (CBOS 2015). Notabene konkluzja sformułowana przez badaczy z CBOS brzmi w tym wypadku tak: „Zdecydowanie najliczniejsza grupa Polaków swoje zainteresowanie polityką określa jako średnie, relatywnie często także jako nikłe lub żadne. Zazwyczaj mniej więcej jedna dziesiąta badanych twierdzi, że interesuje się wydarzeniami politycznymi w dużym stopniu, a mniej niż jedna dwudziesta – w bardzo dużym" (CBOS 2017a, s. 7). Poza tym okazuje się także, że obecnie częściej o polityce rozmawiamy – a w porównaniu z mężczyznami częściej o tej sferze życia rozmawiają kobiety (CBOS 2017b). Warto dodać, że podobne wyniki przyniosło inne badanie, zrealizowane w grudniu

2017 roku przez Instytut Spraw Publicznych w ramach projektu *Youth Research*. Otóż z prezentującego je raportu wynika po pierwsze, że „zdecydowana większość młodych Polaków obu płci deklaruje, że są w jakiś sposób zainteresowani polityką i sprawami publicznymi" (Pazderski 2018, s. 4) – ale jednocześnie świadczą one o tym, że młodzi polscy obywatele, niezależnie od ich płci, są także „najmniej zainteresowaną udziałem w głosowaniu grupą polskiego społeczeństwa" (Pazderski 2018, s. 6). Innymi słowy mimo tego, że wydają się zainteresowani kwestiami politycznymi, niekoniecznie skłonni są brać udział w tej sferze życia publicznego, uczestnicząc w elekcjach.

Biorąc z kolei pod uwagę tę właśnie najbardziej konwencjonalną i powszechną formę angażowania się „w" politykę, wypada powiedzieć, że dane dotyczące relacji między frekwencją wyborczą a płcią wydają się świadczyć o tym, że także w naszym kraju traci na znaczeniu problem *voting gender gap*[1], czyli różnicy w okazjonalnej, biernej partycypacji wyborczej kobiet i mężczyzn (Inglehart, Norris 2000). Pozostaje faktem, że „Zaangażowanie w poszczególne rodzaje wyborów tworzy w Polsce skomplikowany wzór i jest zależne od kilku nakładających się na siebie czynników" (Flis 2018, s. 2), a biorąc pod uwagę naszą partycypację wyborczą, można modelowo wskazać wśród nas trzy grupy wyborców – wyborców „totalnych" (osoby biorące udział we wszystkich elekcjach), wyborców „medialnych" (osoby uczestniczące głównie w najszerzej komentowanych w mass mediach elekcjach parlamentarnych) oraz wyborców „lokalnych", czyli osoby biorące udział przede wszystkim w wyborach samorządowych (Flis 2018, s. 4). Niemniej wyniki badań wskazują także na to, że obecnie charakterystyczna dla naszego kraju *voting gender gap* oscyluje wokół 5%, świadcząc o tym, iż mężczyźni jedynie nieco częściej niż kobiety zarówno deklarują zamiar uczestnictwa w wyborach, jak i faktycznie w nich uczestniczą (Niżyńska 2014; CBOS 2017a, 2018). Należy, jak sądzę, poświęcić chwilę uwagi tej ostatniej kwestii. Otóż warto pamiętać o tym, że deklaracje dotyczące partycypacji wyborczej – niezależnie od tego, czy są składane przez kobiety, czy przez mężczyzn – „odzwierciedlają bardziej sferę wolicjonalną niż behawioralną – bardziej chęci, wzmacniane jeszcze wyobrażeniami o „właściwym" modelu aktywności obywatelskiej, niż faktyczne zachowania" (CBOS 2018, s. 4). Egzemplifikację takiego stanu rzeczy stanowi charakterystyczna dla poszczególnych elekcji nadwyżka frekwencji deklarowanej w stosunku do rzeczywistej, która choćby w przypadku ostatnich, odbywających się w naszym kraju jesienią 2018 roku, wyborów samorządowych wynosiła około 22 punktów procentowych[2].

[1] Warto przypomnieć, że do początku lat 90. w zachodnich demokracjach luka ta była zdecydowanie większa w przypadku kobiet, które rzadziej brały udział w elekcjach niż mężczyźni – jednak stopniowo różnice te zmniejszały się i obecnie można powiedzieć, że kobiety i mężczyźni głosują równie często.

[2] Na ponad miesiąc przed terminem wyborów udział w nich deklarowało ok. 74% uprawnionych do głosowania, natomiast rzeczywista frekwencja wyniosła 51,3%.

Przywołane wyżej wyniki wydają się świadczyć o tym, że obecnie w ramach konwencjonalnych aktywności politycznych Polki i Polacy w gruncie rzeczy niespecjalnie się różnią. Przywołując ponownie typologię nawiązującą do czasów starożytnego Rzymu, można z kolei powiedzieć, że jako widzowie – niezależnie od płci – w bardzo zbliżony sposób bierzemy udział w politycznych igrzyskach. Jednak: „Widzowie to osoby zaangażowane politycznie w minimalnym stopniu, np. tylko dokonujące aktu głosowania. Gladiatorzy zaś najintensywniej partycypują w życiu politycznym; są to np. kandydaci startujący w wyborach" (Kanafa-Chmielewska 2015, s. 57-58).

W stronę różnorodności

Spróbujmy więc teraz odpowiedzieć na pytanie, czy – a jeżeli tak, to w jaki sposób – różnią się od siebie posłowie i posłanki, czyli ci gladiatorzy polskiej sceny politycznej, którzy co najmniej raz wygrali walkę o poselskie mandaty.

Pierwsza różnica jest w tym wypadku oczywista i wielokrotnie już była przedmiotem analiz i refleksji dotyczących proporcji kobiet oraz mężczyzn zasiadających w polskim parlamencie (Siemieńska 2005; Fuszara 2006, 2013; Pańków i Post 2010; Chełstowska i in. 2015). Poczynając od 1989 roku, tych pierwszych zawsze było w sejmowych ławach znacząco mniej niż tych drugich, choć z biegiem kolejnych kadencji odsetek parlamentarzystek stopniowo się zwiększał. Mogliśmy, jak dotąd, odnotować cztery wzrosty w ramach reprezentacji kobiet na sejmowej scenie – w roku 1993 ich odsetek wzrósł z 10% do 13%, w roku 2001 – wynosił już 20%, w roku 2011 – 23,7%, natomiast w ostatnich wyborach parlamentarnych (2015) podniósł się do 27%. Trudno też nie zgodzić się z argumentami na rzecz tezy, że w niemałej części ten wzrost był konsekwencją zmian w zakresie ustawodawstwa. Wprowadziły one tak zwane kwoty (zastosowane po raz pierwszy w wyborach parlamentarnych w 2011 r.), czyli wymóg, aby na listach wyborczych znajdowało się nie mniej niż 35% kobiet i nie mniej niż 35% mężczyzn[3] (Chełstowska i in. 2015). Pozostaje też faktem, że jeszcze nigdy w polskim parlamencie nie było tak wielu kobiet jak w obecnej kadencji – niemniej nadal, w porównaniu z mężczyznami, pozostają one w mniejszości. Zapewne z biegiem czasu będzie ich coraz więcej, ale niedoreprezentowanie kobiet w polityce, o czym warto pamiętać, nie jest oryginalnym polskim „wynalazkiem", ale zjawiskiem ogólnoświatowym[4]. Systemy kwotowe czy parytetowe, czyli rozwiązania gwarantujące kobietom określoną reprezen-

[3] Mechanizm kwotowy funkcjonuje w naszym kraju jedynie w wyborach proporcjonalnych, czyli tych, w których komitety wyborcze wystawiają więcej niż jednego kandydata, rejestrując listy (niższa izba parlamentu, organy ustawodawcze w województwach i powiatach).

[4] Stosownych danych dostarcza w tym wypadku Inter- Parliamentary Union. Women in National Parliaments (http://www.ipu.org/wmn-e/world.htm).

tację na listach i tym samym zwiększające ich szanse na wyborczy sukces, ograniczają czy usuwają w tym wypadku wyłącznie część przeszkód stojących na drodze realizacji biernego prawa wyborczego. Oprócz barier instytucjonalnych istotne są tu przecież także inne powody, a wśród nich najczęściej mowa jest o tych „[…] określanych jako »kulturowe«, obejmujących stereotypy związane z płcią, podział świata społecznego na sferę »prywatną« (do jakiej są przypisywane kobiety) i »publiczną« (uważanej za świat mężczyzn)" (Fuszara 2013a, s. 9), które także przyczyniają się do tego, że w gremiach sprawujących władzę liczebnie przeważają mężczyźni.

Tak czy inaczej, w obecnie kończącej się VIII kadencji polskiego parlamentu zasiada 125 kobiet oraz 335 mężczyzn, których – podobnie jak parlamentarzystów poprzednich kadencji – z punktu widzenia ich charakterystyk społeczno-demograficznych zdecydowanie więcej łączy niż dzieli. Otóż jeżeli weźmiemy po uwagę takie cechy, jak wiek, wykształcenie, zawód, doświadczenie polityczne czy staż parlamentarny, okazuje się, że stworzone na ich podstawie portrety posłanek i posłów są bardzo podobne (Betkiewicz 2010). „One" i „oni" są w zbliżonym wieku, stanowią grupę bardzo dobrze wykształconą, w przypadku której różnice w poziomie wykształcenia między przedstawicielami obu płci zmniejszały się z biegiem czasu. Notabene początkowo to aktorki sejmowej sceny częściej legitymowały się cenzusem wyższego wykształcenia, z czasem także wśród ich sejmowych kolegów zwiększył się udział absolwentów studiów wyższych i obecnie wyraźniejsze różnice między płciami dotyczą głównie kierunków wykształcenia (posłanki częściej mają wykształcenie humanistyczne i częściej wykonują zawód nauczyciela). Ponieważ także w przypadku doświadczenia czy stażu parlamentarnego charakterystyki kobiet i mężczyzn zasiadających w legislaturze są zbliżone, wypada powtórzyć za autorem tekstu *Demograficzno-społeczny obraz posłanek na Sejm RP* następującą konkluzję: „Płeć nie różnicuje parlamentarzystów – posłanki i posłowie są w zasadzie podobni do siebie pod względem cech demograficznych i, co ważniejsze, podobne są również ich kluczowe zasoby biograficzne, w tym doświadczenie polityczne" (Betkiewicz 2010, s. 163).

Należałoby jednak także podkreślić, że mowa jest w tym wypadku o płci biologicznej. Wtedy natomiast, kiedy skupimy uwagę na płci kulturowej, rozumianej nie jako przeciwstawienie płci biologicznej, ale jako jej kulturowa nadbudowa, portrety kobiet i mężczyzn pełniących sejmowe mandaty zaczynają się różnicować. Koncepcja płci kulturowej pozwala traktować to zjawisko jako zmienny w czasie proces i zarazem jeden z elementów budujących oraz organizujących tożsamość kobiet i mężczyzn. Przyjmując, że podstawową funkcją tej kategorii poznawczej jest artykulacja społecznej organizacji różnic płci (Titkow 2007; Slany i in. 2011), można próbować wskazywać ewentualne odmienności między kobietami i mężczyznami aktywnymi na politycznej scenie, wyrażające się na przykład w charakterystycznych dla nich stylach odgrywania roli sejmowego polityka.

Z dotyczących tej kwestii relatywnie niewielu badań (Siemieńska 2005; Suska 2005; Post 2010) wynika, że aktorki sceny parlamentarnej są przekonane o tym, że w porównaniu z mężczyznami „większość kobiet rzeczywiście jest inna w polityce". Miary tej odmienności czy różnic, jak się okazuje, są postrzegane i definiowane w specyficzny sposób. Otóż nie chodzi w tym wypadku o to, że kobiety wnoszą na polityczną scenę takie zasoby, których w ogóle nie mają mężczyźni – istotne jest natomiast to, że w kobiecy styl uprawiania polityki z inną intensywnością (mniejszą lub większą) wpisane są zasoby, którymi dysponują również mężczyźni. Otóż posłanki wskazywały przede wszystkim na to, że w porównaniu ze swoimi kolegami z sejmowych ław są bardziej pracowite, bardziej rozsądne i konsekwentne – a w dalszej kolejności łatwiej ulegające emocjom, demonstrujące większą wrażliwość społeczną oraz w większym stopniu skoncentrowane na skutkach podejmowanych działań (Post 2010). Uogólniając tę autocharakterystykę, można powiedzieć, że gladiatorki parlamentarnej areny wskazywały w jej ramach na takie cechy i zachowania, których w codziennym życiu oczekuje się od dobrych pracowników. Odnosząc je do społecznej roli polityka, można z kolei sugerować, że bliższe było im takie rozumienie polityki, w ramach którego nie tyle porównuje się ją do świątyni władzy czy sztuki rozwiązywania zadań ryzykownych, ile do codziennego, konsekwentnie podejmowanego trudu. Biorąc pod uwagę powyższą sugestię oraz pamiętając o cechach składających się na kulturową kobiecość i męskość, skłonna byłabym przypuszczać, że najbardziej aktywne w sferze politycznej Polki są raczej politykami „kobiecymi" niż „męskimi". Owszem, demonstrują także zasoby kulturowo definiowane jako męskie – ale jednak częściej wykorzystują te, które określamy jako kobiece.

Podsumowanie

Podsumowując przedstawioną analizę, można przywołać – także w przypadku naszego kraju – jedną z konkluzji zawartych w podręczniku *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo.* Jest ona następująca: „Kobiety i mężczyźni wykazują, jak się wydaje, podobny stopień zainteresowania polityką, jeśli weźmiemy pod uwagę jako kryterium ich zaangażowanie w wybory i aktywizm polityczny" (Renzetti i Curran 2008, s. 426). Nie zmienia to jednak tego, że w najważniejszych gremiach politycznych kobiety pozostają nadal w mniejszości, ani tego – że portret społeczno-demograficzny tych, które tam się znalazły, jest bardzo podobny do analogicznego portretu mężczyzn. Poza tym porównując liczbę kobiet i mężczyzn najbardziej aktywnych w sferze polityki, coraz częściej zwraca się uwagę na to, że tak rozumiana „matematyka polityczna" nie wydaje się dobrym wskaźnikiem

substancjalnych zmian, jakie kobiety mogą wnieść do tej sfery naszego życia[5]. Okazuje się bowiem, że „bardziej współczesne badania wskazują jednak, że zwykłe »liczenie kobiet« stanowi nieadekwatną podstawę do teoretyzowania na temat różnicy jakościowej, jaką wnoszą kobiety do polityki" (Grabowska 2017, s. 33), ponieważ nawet ich duża liczba gwarantuje przede wszystkim ich powierzchowną reprezentację. W przypadku gladiatorek polskiej sceny parlamentarnej te substancjalne zmiany czy różnice między występującymi na niej aktorkami i aktorami, jak się wydaje, są przede wszystkim związane z cechami osobowościowymi i kulturowymi zasobami, które „one" i „oni" wnoszą na tę scenę. Wydają się one w niemałej części zbliżone czy porównywalne, ale jednak są inaczej wykorzystywane. Otóż w charakterystycznym dla większości kobiet stylu uprawiania polityki zasoby, które przecież mają także mężczyźni, wykorzystywane są z inną intensywnością. Dominują w tym wypadku pracowitość i dociekliwość, umiar i powściągliwość oraz konsekwencja, czyli dyspozycje, które także – przynajmniej po części – wiążą się z tak zwaną etyką troski[6], w ramach której wskazuje się właśnie na „troskę i życzliwość jako pożądane nastawienie członków wspólnoty politycznej" (Szymala 2017, s. 224).

Bibliografia

Banaś M. (red.) (2017), *Kobiety w polityce*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, http://www.ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/52505/banas_kobiety_w_polityce_2017 [dostęp: 30.11.2018].

Barnes S.H., Kaase M. (1979), *Political Action: Mass Participation in Five Westerns Democracies*, Sage, Beverly Hills.

Bartkowski J. (2012), *Polityka w życiu Polaków*, w: *Wartości i zmiany. Przemiany postaw Polaków w jednoczącej się Europie*, A. Jasińska-Kania (red.), Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa, s. 282-317.

Betkiewicz W. (2010), *Demograficzno-społeczny obraz posłanek na Sejm RP*, w: *Kobiety u władzy? Spojrzenie z sejmu*, I. Pańków, B. Post (red.), Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa, s. 133-164.

CBOS (2013), *Rządzący i rządzone. Postawy kobiet wobec polityki*, komunikat z badań nr 58, Warszawa, opracowała A. Cybulska.

[5] W ramach tzw. polityki obecności kobiet w gremiach politycznych analizuje się wzajemne relacje między reprezentacją deskryptywną, czyli liczbą kobiet wybieranych, i reprezentacją substancjalną, czyli efektami ich obecności (Grabowska 2017).

[6] Historia etyki troski rozumianej jako szczególna odmiana etyki feministycznej sięga lat 70. i 80. ubiegłego wieku. Stanowi ona teorię etyczną, którą „charakteryzuje ukierunkowanie dyspozycji moralnych na rozwijanie opiekuńczości […] poszukiwanie partykularnych rozwiązań adekwatnych do każdej sytuacji, oraz traktowanie obowiązków i relacji międzyludzkich jako podstawowych pojęć moralnych" (Szymala 2017, s. 210).

CBOS (2015), *Zainteresowanie polityką i poglądy polityczne w latach 1989-2015. Deklaracje ludzi młodych na tle ogółu badanych*, komunikat z badań nr 135, Warszawa, opracował W. Kazanecki.

CBOS (2017a), *Chęć udziału w wyborach i zainteresowanie polityką*, komunikat z badań nr 101, Warszawa, opracował A. Głowacki.

CBOS (2017b), *Monolog, dialog czy kłótnia – Polaków rozmowy o polityce*, komunikat z badań nr 153, Warszawa, opracowała A. Cybulska.

CBOS (2018), *Zainteresowanie wyborami samorządowymi, deklaracje uczestnictwa oraz preferencje we wrześniu*, komunikat z badań nr 126, Warszawa, opracował K. Pankowski.

Chełstowska A., Druciarek M., Niżyńska A., Skoczylas N. (2015), *Udział kobiet w wyborach parlamentarnych w 2015 roku. Wyniki monitoringu obserwatorium równości płci*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Flis J. (2018), *Wybory samorządowe – wzory zaangażowania*, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa (www. batory.org.pl/programy operacyjne/Masz Glos/Jaroslaw Flis_Wybory samorządowe.pdf [dostęp: 9.12.2018].

Fuszara M. (2006), *Kobiety w polityce*, Wydawnictwo TRIO, Warszawa.

Fuszara M. (2013a), *Wstęp. Nierówność kobiet i mężczyzn w wyborach i sposoby jej przezwyciężania*, w: *Kobiety, wybory, polityka*, M. Fuszara (red.), Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, s. 7-24.

Fuszara M. (2013b), *Udział kobiet w sejmie Rzeczypospolitej Polskiej*, w: *Kobiety, wybory, polityka*, M. Fuszara (red.), Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, s. 85-96.

Grabowska M. (2017), *Kobiety, obywatelstwo i różnica: „płeć" jako kategoria analityczna*, w: M. Grabowska, J. Regulska, E. Rokosz-Cebula, *Między wójtem a proboszczem. Działalność kobiet w polskich samorządach lokalnych (1990-2016)*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa, s. 15-44.

Inglehart R., Norris P. (2000), *The Developmental Theory of the Gender Gap: Women's and Men's Voting Behavior in Global Perspective*, „International Political Science Review", nr 4 (October), t. 21, s. 441-463.

Kaczmarek B. (2003), *Polityka jako proces organizacji życia zbiorowego*, w: *Metafory polityki*, t. 2, B. Kaczmarek (red.), Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa, s. 116-126.

Kanafa-Chmielewska D. (2015), *Wybrane ujęcia zaangażowania społecznego o charakterze politycznym*, „Psychologia Społeczna", t. 10, nr 1, s. 55-67, http://www.społeczna.psychologia.pl [dostęp: 2.01.2019].

Kinowska Z. (2015), *„Można zakasać rękawy". Aktywność obywatelska kobiet w środowisku lokalnym*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Oficyna Naukowa, Warszawa.

Lakoff G. (2011), *Nie myśl o słoniu. Jak język kształtuje politykę*, przekł. A. Nita, J. Wasilewski, Wydawnictwo Akademickie, Warszawa.

Milbrath L.W. (1965), *Political participation*, Rand Mc Nally, Chicago.

Milbrath L.W., Goel M.L. (1977), *Political Participation*, Rand Mc Nally, Chicago.

Niżyńska A. (2014), *Aktywność wyborcza kobiet*, w: *Obywatele i wybory. Działania Forum Aktywny Obywatel*, J. Kucharczyk (red.), Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, s. 139-154.

Pańków I., Post B. (red.) (2010), *Kobiety u władzy?*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa.

Pazderski F. (2018), *Odlegli obserwatorzy, niezadowoleni konformiści czy poszukujący obywatele? Postawy młodych Polek i Polaków wobec demokracji i polityki*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Post B. (2010), *Płeć kulturowa w polskim parlamencie*, w: *Kobiety u władzy?*, *Spojrzenie z sejmu*, I. Pańków, B. Post (red.), Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa, s. 17-42.

Renzetti C.M., Curran D.J. (2008), *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, przekł. A. Gromkowska-Melosik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Siemieńska R. (2005), *Kobiety i ich problemy w Sejmie IV kadencji. Progres czy regres?*, w: *Płeć, wybory, władza*, R. Siemieńska (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 173-202.
Siemieńska R. (red.) (2005), *Płeć, wybory, władza*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
Slany K., Struzik J., Wojnicka K. (2011), *Gender w społeczeństwie polskim*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.
Szymala K. (2017), *Etyka troski. Wkład teorii feministycznej w myślenie o państwie*, „Civitas. Studia z Filozofii Polityki", nr 21, s. 207-226.
Suska D. (2005), *Droga do sejmu i praca parlamentarna kobiet i mężczyzn (w III kadencji 1997-2001). Podobne czy różne?*, w: *Płeć, wybory, władza*, R. Siemieńska (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 147-171.
Titkow A. (red.) (2003), *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
Titkow A. (2007), *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*, Instytut Socjologii i Filozofii PAN, Warszawa.
Unger R., Saundra (2004), *Seksizm: perspektywa zintegrowana*, w: *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, B. Wojciszke (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 261-302.

PŁEĆ I POLITYKA. MIĘDZY POZORNYMI RÓŻNICAMI I RÓŻNORODNOŚCIĄ

STRESZCZENIE: W artykule została podjęta próba odpowiedzi na pytanie dotyczące tego, czy – a jeżeli tak, to w jaki sposób – płeć różnicuje uczestnictwo w życiu politycznym. Przywołane wyniki badań prowadzą, po pierwsze, do wniosku, że obecnie w ramach tak zwanych konwencjonalnych aktywności politycznych Polki i Polacy w gruncie rzeczy niespecjalnie się różnią. Po drugie można na ich podstawie powiedzieć, że socjodemograficzny portret kobiet i mężczyzn szczególnie aktywnych w sferze polityki (czyli zasiadających w parlamencie) także jest bardzo podobny. Różnice, jak można sądzić, są w tym wypadku związane z cechami osobowościowymi i kulturowymi zasobami, które posłanki i posłowie wnoszą na sejmową scenę. Także one wydają się w niemałej części zbliżone czy porównywalne, ale jednak w ramach charakterystycznego dla większości kobiet stylu uprawiania polityki zasoby, które przecież posiadają także mężczyźni, wykorzystywane są z inną intensywnością.
SŁOWA KLUCZOWE: płeć, polityka, aktywności polityczne, parlament, płeć i polityka w Polsce.

GENDER AND POLITICS. BETWEEN APPARENT DIFFERENCES AND DIVERSITY

SUMMARY: The article attempts to answer the question related to if, and if so then in what ways does gender differentiate political participation. The results of studies cited in the article lead to a conclusion that, in fact, when it comes to current so-called conventional frameworks of political activity, Polish males and females do not differ substantially. Furthermore, based on the studies, it is possible to claim that the socio-demographic image of men and women particularly active in the sphere of politics (sitting members of parliament) is also very similar. Differences are in this case related to personal characteristics and cultural capital which men and women of the parliament bring to the table. Both of these aspects are largely similar or comparable, however, within the style of doing politics typical for most women, the resources which men also possess are employed with different intensity.
KEYWORDS: gender, politics, political activity, parliament, gender and politics in Poland.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.37

Monika Podkowińska*

PŁEĆ KOMUNIKACJI – PŁEĆ W KOMUNIKACJI

Komunikacja jest procesem, który pozwala człowiekowi na sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie. Jest to proces, który umożliwia nie tylko wymianę informacji, wywieranie wpływu, ale także pozwala na przekazywanie kolejnym pokoleniom doświadczeń i wiedzy ich przodków (por. Chmielowska-Marmucka, Górska 2015, s. 25-26; Podkowińska 2018a, s. 235). Oczywiście sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie jest możliwe, gdy komunikacja wykorzystywana jest w sposób właściwy i poprawny. Tematem niniejszego artykułu nie jest jednak wskazywanie na różnorodne możliwości, jakie jednostkom dostarczają konkretne narzędzia czy formy komunikacji. Autorka nie wskazuje także na funkcje i cechy efektywnego procesu komunikacji. W ramach niniejszego opracowania zwrócono uwagę na zależności występujące między płcią a komunikacją. Autorka stara się odpowiedzieć na pytanie, czy można mówić o tym, że komunikacja ma płeć i jakie miejsce zajmuje płeć zarówno w sferze komunikacji werbalnej, jak i niewerbalnej. W artykule zarysowane zostały różnice w sposobie komunikacji mężczyzn i kobiet – różnice, które niektórzy autorzy uznają za swoistego rodzaju „zagrożenie" dla satysfakcjonującej komunikacji między kobietą a mężczyzną (por. Kornaszewska-Polak 2013, s. 103). Myślę, że to, co może stanowić zagrożenie, to brak wiedzy rozmówców na temat istniejących różnic. Same różnice nie stanowią bowiem zagrożenia. Rozmówcy różnią się między sobą nie tylko pod względem płci, ale także pod względem wieku, poglądów, oczekiwań czy marzeń. Owe różnice są i nie można przed nimi uciec, należy jednakże nauczyć się je dostrzegać i zrozumieć.

Nie ulega zatem wątpliwości, że na styl wypowiedzi, styl komunikacji wpływ ma wiele różnorodnych czynników, o których nie można zapominać. Nie bez znaczenia pozostaje chociażby dom rodzinny, w którym dzieci otrzymują pierwsze lekcje dotyczące tego, jak się komunikować z innymi, co i jak należy mówić oraz jakich zachowań komunikacyjnych należy unikać. Jednakże ze względu na podjęty w artykule temat rozważania w poszczególnych częściach opracowania ogniskują się wokół związku i relacji między płcią a komunikacją – zarówno werbalną, jak i niewerbalną.

* **Monika Podkowińska**, dr hab. prof. SGGW – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki, Katedra Socjologii; email: monika_podkowińska@sggw.pl; ORCID: https://orcid.org/0000000285928953.

Płeć komunikacji

Czy komunikacja ma płeć? Czytając poniższe słowa, można pokusić się o udzielenie odpowiedzi na zadane powyżej pytanie:

Jest KOMUNIKACJA kobietą, co różnymi językami włada,
Rysując różnymi barwami uczucia, różnymi słowami emocje
Jest PRZEKAZ klarowny, jasny, przejrzysty, co trafia w sedno, wskazuje i milczy
Ten przekaz, będąc mężczyzną wszechstronnym, do nóg kobiety się kłania, słowa waży roztropnie, acz czasem dosadnie
I tak te dwa światy mężczyzny i kobiety spotkać się próbują i zrozumieć wzajemnie,
Słowa, uczucia, myśli, gesty – tylko tyle,
Choć czasem zbyt wiele by zgłębić, wybaczyć, zapomnieć… (M. Podkowińska)

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, pozwalam sobie zadać jeszcze raz pytanie: Czy komunikacja ma płeć? W praktyce wykorzystywane są takie pojęcia na określenie procesu przesyłania informacji od nadawcy do odbiorcy, jak komunikacja, komunikowanie, proces porozumiewania się. Mówimy więc o tej komunikacji czy o tym procesie? Jaka jest zatem płeć komunikacji? W podjętych rozważaniach autorka kieruje się założeniem, że przedstawione powyżej terminy mogą być stosowane zamiennie i mają takie samo znaczenie. Oznaczają one zatem proces przepływu informacji, który może przyjąć charakter jednokierunkowy lub dwukierunkowy. Jeśli komunikacja przyjmuje charakter dwukierunkowy, to znaczy, że jednym z elementów procesu porozumiewania się jest (ta) informacja zwrotna lub (ten) feedback czy (to) sprzężenie zwrotne. Pozostaje jeszcze zwrócenie uwagi na jedną kwestię. Czy mówić należy o procesie służącym przesyłaniu informacji, wiadomości czy przekazu? Czy jest to zatem ta informacja, ta wiadomość, czy ten przekaz? Czy mówiąc o porażkach i błędach komunikacyjnych, mówimy o tym szumie czy tej barierze komunikacyjnej?

Płeć komunikacji można rozważać również z innej perspektywy, czego przykładem może być tabu językowe, które rozumiane jest jako użycie przez rozmówcę słów uznanych społecznie za zakazane. Tabu językowe dotyczy zwrotów werbalnych, które są przez społeczeństwo zakazane, niedozwolone bądź zabronione, ponieważ nie zawsze są one uczciwe. Można wskazać trzy główne źródła tabu: strach, delikatność oraz stosowne zachowanie, a więc respektowanie zasad dobrego wychowania (Głodowski 2006, s. 196, 197). Obok źródeł wychowania należy zwrócić uwagę na to, że w różnych kulturach można wyróżnić różne tabu językowe. Owe różnice w tabu można rozpatrywać między innymi przez pryzmat płci. Warto bowiem podkreślić, że w znacznej liczbie społeczeństw pozwala się mężczyznom na większą swobodę wypowiedzi niż kobietom. Owa międzypłciowa różnica w odniesieniu do tabu może być widoczna wtedy, gdy poddana zostanie analizie wypowiedź mężczyzny i kobiety na ten sam temat. Okazać

się wówczas może, że męskie opisy zawierają w sobie znacznie więcej wyrażeń tabu niż wypowiedzi kobiet (Głodowski 2006, s. 198).

„Męski" charakter procesu porozumiewania się widoczny jest w zakresie komunikacji niewerbalnej w sferze biznesu. Chodzi oczywiście o aparycję, a w szczególności ubiór, który może przekazywać wiele cennych informacji, takich jak na przykład wykształcenie, pozycja ekonomiczna, wiarygodność, pozycja społeczna, poziom sukcesu, doświadczenie życiowe czy moralność (por. Adler i in. 2006, s. 17). To, jak dana osoba jest ubrana, może pomóc jej w budowaniu wizerunku osoby kompetentnej lub posiadającej władzę. Jak zauważa Eugenia Mandal, ubranie jest sygnałem statusu i władzy, czego przykładem może być mundur, który daje policjantowi władzę, lub fartuch, za którym „kryje się" autorytet lekarza. Co więcej, jak zauważa autorka, ubiór determinuje także zachowanie rozmówcy. Człowiek inaczej zachowuje się, będąc ubranym w strój oficjalny, elegancki i wytworny, a inaczej – w stroju sportowym i swobodnym (Mandal 2008, s. 45). Ubiór, który jest właściwy z perspektywy etykiety biznesu, a także władzy, jest ubiorem „męskim". To, co w aparycji można zaliczyć do elementów służących podkreśleniu kobiecości, seksowności, na przykład dekolty, krótkie spódnice, biżuteria – nie są właściwe dla „życia" biznesowego. Budując wizerunek osoby posiadającej władzę lub będącej osobą kompetentną, kobieta nie może wybrać stroju, który będzie „typowo kobiecy", ponieważ tego typu wybór stroju czy fryzury nie jest postrzegany jako sygnał „statusu i władzy". Jak podkreśla E. Mandal, autorzy wielu poradników, w których opisywany jest ubiór „kobiet sukcesu", zalecają czytelniczkom formalny strój i styl ubioru, a więc garnitury i garsonki, a także ukrywanie atrybutów kobiecości (np. związywanie długich włosów czy zakrywanie dekoltu). Można zatem mówić w tym wypadku o „męskim" stylu ubioru (Mandal 2008, s. 45).

Kwestie dotyczące płci komunikacji i płci w komunikacji stanowią niezmiernie szerokie zagadnienie. Wydaje się jednak istotniejsze, by podjąć rozważania dotyczące nie tyle płci komunikacji, ile znaczenia płci w różnych formach procesu porozumiewania się. Płeć można bowiem rozpatrywać z perspektywy komunikacji słownej, ale także komunikacji niewerbalnej. Można także skupić uwagę na przedmiocie rozważań, celu rozmowy czy stylu komunikacji. W kolejnych częściach artykułu autorka zwraca uwagę na płeć w komunikacji werbalnej oraz płeć w wybranych obszarach komunikacji niewerbalnej, czyli zachowaniach wzrokowych.

Płeć a słowa

Słowa służą przekazywaniu myśli, poglądów, informacji, wiedzy. Język może także służyć wywieraniu wpływu, podkreślaniu tego, co istotne, w taki sposób, aby odbiorcy zwrócili uwagę na konkretną treść. Jest więc język potężnym narzędziem odgrywają-

cym ważną rolę na różnych poziomach komunikowania (Morreale i in. 2007, s. 149; Podkowińska 2010, s. 34-35).

Rozważając kwestie dotyczące słów i płci, można zwrócić uwagę między innymi na wyznaczniki płci w języku. Jak zauważa Kwiryna Handke, można w tym wypadku mówić o nierównorzędności płci w języku, która „przekłada się na brak symetrii, tzn. w różnych dziedzinach formy męskie mają pierwszeństwo i hierarchiczną wyższość – jako pierwotne, podstawowe, ogólne, nad formami żeńskimi – jako wtórnymi, pochodnymi i nieogólnymi" (Handke 2008, s. 147).

Wymienić można wiele przykładów owego braku równowagi płci w języku. Zaznaczyć należy, że nie chodzi tu o styl komunikacji czy zachowania językowe, w których „można dostrzec równoległość układu po stronie kobiecej i męskiej (podobieństwa, zbieżności, różnice)" (Handke 2008, s. 147). Jednakże „na płaszczyźnie systemu języka równoległość jest wyraźnie zachwiana przez dominację męskości" (Handke 2008, s. 147). Zauważyć zatem można pewną dominację męskości w języku, zarówno odwołując się do przeszłości, jak i czasów teraźniejszych:

1) formy żeńskie na *-owa* czy *-ina*, które były tworzone od nazw mężów, na przykład Kowalowa;
2) prawo reprezentowania obu płci przysługujące tylko formie męskiej (przyszli z wizytą Malinowscy, a więc Państwo Malinowscy – czyli Pan Malinowski z rodziną, Pan Malinowski i Pani Malinowska); forma żeńska tego typu nazwisk w liczbie mnogiej odnosi się jedynie do kobiet – czyli przyszły z wizytą Malinowskie, czyli Panie Malinowskie – matka z córkami itd.;
3) w XIX wieku oraz w pierwszej połowie XX wieku (do wybuchu II wojny światowej) popularnym zwyczajem było wykorzystanie mnogiej formy imienia męża w celu reprezentowania zarówno jego, jak i małżonki – przyszli z wizytą Janowie – a więc Pan Jan z małżonką;
4) formy mnogie od męskich nazw stopni pokrewieństwa, na przykład przyszli do nas dziadkowie – a więc dziadek i babcia, wujostwo – a więc wujek z ciocią (Handke 2008, s. 148-155).

To, w jaki sposób płeć jest traktowana przez język, widoczne jest także w sytuacjach komunikacyjnych, w których pierwszeństwo otrzymują formy męskie: na zebraniu obecni byli mężczyźni i kobiety, w mojej grupie są chłopcy i dziewczyny itd. Warto podkreślić także, że „w liczbie pojedynczej przy podmiotach osobowych mamy stosunek w zasadzie zrównoważony, jeżeli chodzi o wyznaczniki rodzaju gramatycznego form rzeczowników, przymiotników, zaimków i czasowników […], natomiast w liczbie mnogiej mamy stosunek asymetryczny, z wyraźną dominacją męskości w formach przymiotników i czasowników" (Handke 2008, s. 150). Mówimy na przykład uczennice wyszły, dziewczynki zgubiły się, chłopcy wyszli, Michał i Damian zgubili się w tłumie,

Kasia i Marysia zgubiły się, Kasia i Staś zgubili się w tłumie. A zatem wyznaczniki męskie obsługują osobowe podmioty męskie oraz szeregowe połączenia podmiotów różnej płci (Handke 2008, s. 150).

Poruszana powyżej kwestia stanowi zaledwie niewielki wycinek rzeczywistości językowej zogniskowanej wokół problematyki płci. Jednakże wielość wątków i obszarów badawczych dotyczących tematyki płci i języka sprawia, że nie sposób odnieść się głębiej do omawianych powyżej kwestii. Na uwagę zasługują bowiem także inne sfery dotyczące znaczenia płci w komunikacji, do których można z pewnością zaliczyć sposób mówienia – tematykę czy cele komunikacji. Warto jednakże podkreślić, że w literaturze przedmiotu można odnaleźć odmienne spojrzenia na kwestie dotyczące różnic w sposobach porozumiewania się mężczyzn i kobiet. Niektórzy badacze podkreślają znaczenie innych niż płeć czynników, które mogą determinować styl prowadzonej rozmowy. Do tych czynników zaliczyć można między innymi społeczny światopogląd rozmówcy, wykonywany zawód czy posiadaną władzę (Adler i in. 2006, s. 134). Znaczenie może zatem mieć na przykład „społeczny światopogląd mówiących. Żony – feministki mówią więcej niż ich mężowie, żony niefeministki mówią mniej. Sposób rozwiązywania problemów także oddziałuje na styl konwersacji" (Adler i in. 2006, s. 134). Na sposób komunikacji może oddziaływać zatem przyjęta strategia rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Styl rozwiązywania problemów, a więc współpraca, rywalizacja, kompromis czy na przykład unikanie mogą determinować sposób porozumiewania się ze stroną przeciwną.

W literaturze przedmiotu można znaleźć także badania, które wskazują na pewne różnice w stylu komunikacji kobiet i mężczyzn. Styl mężczyzn jest określany jako dyrektywny, zwięzły, osobisty i skoncentrowany na realizowanym celu. Styl kobiet jest natomiast mniej dyrektywny, bardziej zawiły i skoncentrowany nie na celu, lecz na relacji (Adler i in. 2006, s. 132).

Oczywiście na sposób rozmowy, długość wypowiedzi wpływ mogą mieć różnorodne czynniki, w tym osoba, z którą rozmawiamy. Przytaczane przez autorów książki *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się* badania potwierdzają powszechnie znaną opinię na temat długości rozmowy kobiet, choć „w rozmowie z kobietą mężczyzna mówi dłużej niż kobieta; ale rozmowy dwóch kobiet trwają dłużej. W rozmowie z mężczyznami kobiety są w większym stopniu niepewne niż mężczyźni, wśród innych kobiet czują się równie pewne jak mężczyźni" (Adler i in. 2006, s. 132).

Istotną kwestią pozostaje także liczba osób, z którymi rozmawiamy. Wielkość grupy może determinować długość wypowiedzi. Mężczyźni w większych grupach wypowiadają się dłużej niż kobiety, natomiast w mniejszych grupach to kobiety mówią więcej (Adler i in. 2006, s. 132).

Warto także zwrócić uwagę na cele komunikacyjne. Rozmowa z drugim człowiekiem niewątpliwie pozwala budować więzi, zrozumieć drugiego człowieka, ale także sprawia

rozmówcy przyjemność. W wielu sytuacjach komunikacyjnych rozmówcy czerpią satysfakcję i zadowolenie z możliwości wypowiedzenia się w danej kwestii i przedstawienia swojego zdania. Świadomość, że inni słuchają, co więcej, słuchają z zainteresowaniem i szacunkiem, stanowić może znaczące źródło satysfakcji i przyjemności. Poczucie przyjemności jest istotne dla rozmówców bez względu na płeć, choć ten cel może być realizowany w inny sposób przez kobiety i mężczyzn. „Choć większość rozmawiających dba o to, by interakcja była przyjemna, to jednak mężczyźni częściej niż kobiety kładą nacisk na humor w rozmowie. W ich kontaktach więcej jest dowcipów i dobrodusznej kpiny" (Adler i in. 2006, s. 131).

To, co dla kobiet ważne w rozmowie z koleżankami i przyjaciółkami, to niewątpliwie informacja zwrotna, jaką jest wyrażanie empatii. Identyfikowanie się z sytuacją, w której znalazła się przyjaciółka lub koleżanka, stanowi ważne źródło satysfakcji, jaką kobiety czerpią z rozmowy. Dbałość o relacje, wsparcie, empatia i zrozumienie stanowić mogą ważne źródło zadowolenia z rozmowy oraz bodziec do dalszych i dłuższych kontaktów zaprzyjaźnionych kobiet. Natomiast męskie rozmowy ogniskują się wokół innych celów, mężczyźni bowiem dzięki rozmowie częściej wykonują bieżące zadania i obowiązki, a także nie wykazują tak znaczącej dbałości i troski o relacje (Adler i in. 2006, s. 132).

Zasygnalizowane powyżej kwestie nie wyczerpują w pełni problematyki rysującej się wokół pojęć płci i języka. Warto jednakże zauważyć, że komunikacja mężczyzn i kobiet dotyczy nie tylko wypowiadanych czy pisanych słów, ale także całej gamy zachowań niewerbalnych, które mogą determinować atmosferę rozmowy czy długość jej trwania. Choć w dużej mierze komunikaty niewerbalne służą dopełnianiu komunikacji werbalnej, nie można także zapominać o ich ważnym znaczeniu w zakresie kodowania i dekodowania emocji, kształtowania wrażenia wywieranego na innych czy budowania relacji.

Płeć a zachowania niewerbalne

Choć komunikacja niewerbalna dotyczy niezmiernie szerokiej gamy komunikatów pozasłownych, takich jak na przykład wygląd (aparycja), gesty, dotyk (haptyka), mimika twarzy, czas (chronemika), przestrzeń (proksemika) czy głośność mówienia, tempo, ton głosu (parajęzyk) (szerzej: Podkowińska 2018b, s. 438-439), autorka w tej części opracowania zwraca uwagę na jeden z wielu wątków wartych rozważenia i podkreślenia. Jest nim współczynnik dominacji wzrokowej (por. Leathers 2007, s. 81). Twarz, oczy stanowią ważne i podstawowe źródło informacji emocjonalnej. Twarz odkrywa przed rozmówcami rodzaj doświadczanej emocji, oczy zaś stanowią źródło informacji o intensywności uczuć. Mowa oczu stanowi ważny obszar komunikacji międzyludzkiej. O znaczeniu oczu świadczy wiele przysłów, które są powszechnie znane, na przykład

zabijać wzrokiem, maślane oczy, puścić do kogoś oko, wpadł ci w oko, zmroził mnie swoim spojrzeniem.

Rozpatrując kwestie dotyczące zachowań wzrokowych, należy zauważyć, że rola oczu w procesie komunikacji jest niekwestionowana, a zależność między mową oczu a władzą jest warta podkreślenia. Współczynnik dominacji wzrokowej – bo o nim mowa – odnosi się do długości czasu patrzenia na rozmówcę w trakcie dwóch aktywności komunikacyjnych, czyli mówienia i słuchania. E. Mandal definiuje ten współczynnik jako „stosunek czasu patrzenia na rozmówcę w dwu trybach komunikacyjnych – podczas mówienia i słuchania" (Mandal 2008, s. 37). Współczynnik wzrokowej dominacji rośnie tym bardziej, im częściej dana osoba spogląda na rozmówcę, w czasie gdy do niego mówi, oraz im częściej odwraca wzrok od rozmówcy w trakcie słuchania jego wypowiedzi. Ponadto należy zauważyć, że kobiety mają zazwyczaj niższe współczynniki dominacji wzrokowej niż mężczyźni (Leathers 2007, s. 81).

Z badań wynika, że omawiana dominacja wzrokowa jest zależna nie tylko od zakresu posiadanej władzy, ale także od płci. Z eksperymentów przeprowadzonych w tym zakresie można wywnioskować, że kobiety i mężczyźni posiadający władzę i rozmawiający z osobami płci przeciwnej wykazywali podobną proporcję czasu patrzenia w trakcie słuchania i mówienia (por. Mandal 2008, s. 38).

Należy także zauważyć, że w sytuacji, w której mężczyzna posiadał władzę, kobiety częściej patrzyły w trakcie słuchania, niż w sytuacji gdy zabierały głos i mówiły. Do podobnej relacji czasu patrzenia w trakcie omawianych dwóch aktywności doszło w sytuacji, gdy to kobieta posiadała władzę. W takim przypadku mężczyźni częściej patrzyli w trakcie słuchania niż mówienia. Co ciekawe, w sytuacji rozmowy równorzędnej, a więc takiej, w której nie było podziału na osobę posiadającą władzę i osobę podległą, czas patrzenia w trakcie słuchania i mówienia był podobny. Kobiety patrzyły na mężczyzn częściej w trakcie słuchania, a więc podobnie jak w sytuacji, w której nie posiadały władzy, natomiast mężczyźni częściej, gdy mówili – a więc podobnie jak w sytuacji, gdy ową władzę posiadali (Mandal 2008, s. 38).

Powyższy przykład ilustruje różnice, jakie rysują się w obrębie komunikacji niewerbalnej i płci. Ów związek widoczny jest także w odniesieniu do posiadanej władzy przez konkretnych rozmówców.

Podsumowanie

Przedstawione w artykule przykłady wskazują nie tylko na występujące zależności pomiędzy zachowaniami niewerbalnymi a płcią, ale także między komunikacją niewerbalną a władzą. Nie ulega wątpliwości, że płeć może być rozpatrywana jako jeden z czynników determinujących sposób przebiegu procesu komunikacyjnego. To, z kim

rozmawiamy, wpływa na to, co i jak mówimy. Ten sam komunikat przekazany przez dwie różne osoby może zostać odebrany w zupełnie inny i różny sposób. Dotyczy to zarówno komunikatów o charakterze werbalnym, jak i niewerbalnym.

Czy można jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie postawione we wstępie tego artykułu? Czy komunikacja ma płeć? Męskie wyznaczniki płci w języku, współczynnik dominacji wzrokowej mogą świadczyć o męskim charakterze procesu komunikowania. Jednakże różnice w stylach i celach komunikacyjnych, a także wiele innych czynników determinujących sposób komunikacji międzyludzkiej pozwalają na stwierdzenie, że uwaga powinna być skoncentrowana raczej na temacie płci w komunikacji, a nie płci komunikacji. Czy mówimy o komunikacji, czy procesie komunikowania? Czy mówimy o informacji, czy przekazie, tak naprawdę rozważania powinny koncentrować się wokół przebiegu tego procesu, jego jakości, barier i szumów informacyjnych. Nie szukajmy zatem płci komunikacji, lecz starajmy się poszerzyć badania dotyczące płci jako czynnika determinującego proces porozumiewania się ludzi.

Bibliografia

Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor II R.F. (2006), *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, przekł. G. Skoczylas, Rebis, Poznań.

Chmielowska-Marmucka A., Górska B. (2015), *O komunikacji interpersonalnej – werbalnej, niewerbalnej i wokalnej wymianie sygnałów w kontekście edukacyjnym*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki", nr 1(1), s. 25-39.

Głodowski W. (2006), *Komunikowanie interpersonalne*, Wydawnictwo Hansa Communication, Warszawa.

Handke K. (2008), *Socjologia języka*, PWN, Warszawa.

Kornaszewska-Polak M. (2013), *Style komunikowania się kobiet i mężczyzn a sytuacje trudne*, „Fides et Ratio", nr 3(15), s. 102-121.

Leathers D.G. (2007), *Komunikacja niewerbalna*, PWN, Warszawa.

Mandal E. (2008), *Miłość, władza i manipulacja w bliskich związkach*, PWN, Warszawa.

Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K. (2007), *Komunikacja między ludźmi*, PWN, Warszawa.

Podkowińska M. (2018a), *The value of conversation and the values in conversation*, „Theologos", t. 1/XX, s. 235-242.

Podkowińska M. (2018b), *Non-verbal communication in higher education*, „Society. Integration. Education", t. 1, s. 436-443.

Podkowińska M. (2010), *Komunikowanie w życiu człowieka*, Krośnieńska Oficyna Wydawnicza, Krosno.

PŁEĆ KOMUNIKACJI – PŁEĆ W KOMUNIKACJI

STRESZCZENIE: Artykuł wpisuje się w problematykę komunikacji społecznej. Jego celem jest opis znaczenia płci w procesie komunikacji. Podjęto w nim kwestie znaczenia płci na różnych płaszczyznach komunikacji międzyludzkiej, przy czym płeć analizowana była jako jedno z wielu różnorodnych uwarunkowań jakości procesu porozumiewania się. Analizy koncentrowały się zarówno na języku oraz wybranych wyznacznikach płci, jak i kwestiach dotyczących stylu komunikacyjnego i celów

komunikacyjnych mężczyzn i kobiet. Zależność między płcią a komunikacją widoczna jest również w zakresie zachowań niewerbalnych, dlatego komunikacja pozasłowna – zachowania wzrokowe – została poddana szczególnemu oglądowi i deskrypcji w perspektywie relacji władzy. W tym kontekście omówiony został współczynnik dominacji wzrokowej, który odnosi się do patrzenia na rozmówcę w trakcie dwóch aktywności komunikacyjnych, czyli mówienia i słuchania. Jak pokazują wyniki badań, osoby posiadające władzę częściej patrzą na rozmówcę w trakcie procesu mówienia niż słuchania, gdy osoby podległe odwrotnie – częściej patrzą na rozmówcę w trakcie słuchania niż mówienia. Nie bez znaczenia w tej kwestii pozostaje płeć rozmówców, co zostało szeroko opisane w artykule. Wykazano również, że płeć można rozpatrywać jako jedno z uwarunkowań procesu komunikacji międzyludzkiej zarówno na płaszczyźnie komunikacji werbalnej, jak i niewerbalnej.
SŁOWA KLUCZOWE: komunikacja niewerbalna, język, płeć, zachowania wzrokowe, współczynnik dominacji wzrokowej.

GENDER OF COMMUNICATION – GENDER IN COMMUNICATION

SUMMARY: The article relates to the issue of social communication. Its purpose is to describe the meaning of gender in the communication process. It addresses gender issues at various levels of interpersonal communication, as gender has been identified through analyses as one of many diverse conditions for the quality of the communication process. The analyses focused on both language and selected gender determinants as well as issues related to the communication style and communication goals of men and women. The relationship between gender and communication is also visible in the field of non-verbal behaviours which is why non-verbal communication – visual behaviour – has been subject to a special review and description in the perspective of power relations. In this context, the visual domination coefficient was discussed, which refers to looking at the interlocutor during two communication activities, i.e. speaking and listening. As shown by the results of research, people who have power look more often at the interlocutor during the process of speaking and listening, whereas subordinates, act the other way round – they look at the speaker more often during listening than speaking. The gender of interlocutors is of great importance in this matter which has been extensively described in the article. The article shows that gender can be considered one of the determinants of the interpersonal communication process both on the level of verbal and non-verbal communication.
KEYWORDS: non-verbal communication, language, gender, visual behaviour, visual dominance coefficient.

Dyskursy Młodych Andragogów • 20/2019 • Rocznik
https://doi.org/10.34768/dma.vi20.38

Emilia Paprzycka*
Edyta Mianowska**

PŁEĆ I ZWIĄZKI INTYMNE – STRUKTURALNE UWARUNKOWANIA TRWAŁOŚCI PARY INTYMNEJ

Artykuł wpisuje się w nurt badań nad współczesną parą intymną, w których przyjmuje się, że wskaźnikiem przemian we współczesnych relacjach intymnych jest przede wszystkim zmiana ich dynamiki: tworzenia się, przebiegu i czasu trwania (Kaufmann 1993, 2012; Jamieson 1998, 2008; Giddens 2006, 2010; Schmidt 2015). Skoncentrowano się w nim na jednej z najbardziej charakterystycznych cech współczesnych związków, jaką jest ich temporalność (Jamieson 1998; Kaufmann 1993, 2012; Bauman 2003; Lahad 2011; Musiał 2015; Strzelecka 2017). Jak wynika z badań, obecnie związki rozpadają się częściej niż kiedyś, a średnia liczba relacji w parze doświadczanych w trakcie życia w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat wzrosła (Schmidt 2015). W Polsce w okresie ostatnich trzydziestu pięciu lat systematycznie wzrasta wskaźnik rozwodów, a liczba małżeństw rozwiązanych przewyższa liczbę zawieranych (Rocznik Demograficzny 2016)[1]. Zmienia się także nastawienie do trwałości małżeństwa – zdecydowanych zwolenników rozwodów jest dwa razy więcej niż ich zdecydowanych przeciwników, a odsetek tych pierwszych ma tendencję wzrostową (CBOS 2013).

Przedmiotem badań prezentowanych w artykule jest (nie)trwałość współczesnych związków intymnych Polaków i jej strukturalne uwarunkowania. Projektowano je, przyjmując jedną z perspektyw współczesnego analizowania przemian życia intymnego, w której intymność opisywana jest jako podstawa życia prywatnego, a różnorodność typów bliskich relacji jest akceptowalna, a nawet spodziewana (Jamieson 1998, 2008). Analizy prowadzone w tym nurcie skupiają się przede wszystkim na dynamice zmian w relacjach intymnych. Pomimo podkreślania różnorodności intymności podejmuje

* **Emilia Paprzycka**, dr – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki, Katedra Socjologii; e-mail: emilia_paprzycka@sggw.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3198-958X.

** **Edyta Mianowska**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Zakład Metodologii Badań Społecznych; e-mail: e.mianowska@ips.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0949-2641.

[1] W 1980 r. liczba rozwodów wynosiła 39 tys. 833, a w 2015 już 67 tys. 296. Obecnie w Polsce na tysiąc nowo zawartych małżeństw przypada 356 rozwodów, a od 2010 r. liczba małżeństw rozwiązanych przewyższa liczbę zawieranych (Rocznik Demograficzny 2016).

się próby zdefiniowania jej jako nowego modelu, który zakłada świadomość własnych myśli i uczuć partnerów oraz działanie zgodnie z nimi i informowanie o tym partnera (Jamieson 2008). Podkreśla się, że główną funkcją współczesnych związków staje się zaspokajanie potrzeb natury erotycznej i uczuciowej, a konsekwencją braku satysfakcji z zaspokojenia indywidualnych potrzeb i niespełnienie oczekiwań pokładanych w relacji intymnej jest to, że może być ona w dowolnym momencie przerwana (Bawin-Lergos 2004). Anthony Giddens nazywa takie związki „czystą relacją" dla podkreślenia, że rozmywają się kryteria zewnętrzne i związek jest utrzymywany jedynie dla korzyści, których sam dostarcza. W tym ujęciu charakter relacji intymnej jest wynikiem spełnienia warunków ustalonych przez partnerów, a jej dynamika opiera się na gratyfikacji i nieustannym dążeniu do kompromisów między realizacją indywidualnych potrzeb partnerów a potrzebą bezpieczeństwa, jakie daje związek z drugą osobą (Giddens 2006). Głównym problemem współczesnych par jest zatem ciągłe podejmowanie decyzji o byciu razem lub zerwaniu, a współczesne związki widzieć można jako relacje podlegające nieustannemu konstruowaniu i dekonstruowaniu. W tę perspektywę wpisuje się konceptualizacja związku intymnego Jean-Claude'a Kaufmanna (2012, s. 120-122), który definiuje go jako nieustanny proces, utworzenie się pary jako zbieg okoliczności, a jej trwanie jako wynik braku motywacji do podjęcia decyzji o rozstaniu. Kaufmann widzi więc współczesną parę jako twór mniej stabilny, o skomplikowanej konstrukcji. Przy tym – podobnie jak inni badacze, między innymi Lyn Jamieson (2008), Eva Illouz (2016) – wzrost liczby rozstań (rozwodów, separacji) lokuje nie w koncepcji kryzysu pary, ale zwiększenia jej znaczenia. Zdaniem tego badacza relacja intymna stała się obecnie głównym punktem w biografii i ma znaczenie, jakiego dotąd nie miała. W konsekwencji powoduje to zwiększenie wymagań w stosunku do partnera i jakości związku. Mimo nietrwałości związków stwierdza się bowiem, że trwały i satysfakcjonujący związek stanowi nadal istotny punkt odniesienia w ewaluacji relacji intymnej, zarówno dla par, jak i osób aktualnie niebędących w związku (Kaufmann 2012; Jewdokimow i Garncarek 2007; Paprzycka 2019). Wzrost liczby rozstań widziany może być więc nie jako rezygnacja z poszukiwania towarzysza życia na całe życie, ale raczej brak zgody na źle funkcjonujące związki (Jamieson 2008). Wysokie wskaźniki rozwodów, interpretowane z tej perspektywy, są odzwierciedleniem wzrastającej wagi, jaką przywiązuje się dziś do dobrego małżeństwa, i są traktowane jako jeden z czynników przekształcających stosunek do małżeństwa. Obecnie osoby decydujące się na ślub nie muszą oczekiwać wspólnego życia aż do śmierci i biorą pod uwagę możliwość rozstania (Walerstein i Blakeslee 1989; Jamieson 2008). Większe prawdopodobieństwo rozstania powoduje też zwiększenie działań podejmowanych przez partnerów, żeby do tego nie doszło.

Badania prezentowane w artykule ukierunkowane były na rozpoznanie tych obszarów funkcjonowania związków intymnych, które mają znaczenie dla trwałości relacji i są czynnikami osłabiającymi decyzje o rozstaniu. Poszukiwano w nich odpowiedzi na pytanie, jakie czynniki korelują z decyzjami o pozostaniu w związku mimo sytuacji kryzysowych i poczucia braku z niego satysfakcji. Zgodnie z przyjętą perspektywą badań nad współczesnymi przemianami intymności analizy prowadzone były z uwzględnieniem znaczenia uwarunkowań strukturalnych i kontekstu społecznego. Ulokowano je w dwóch odmiennych, ale komplementarnych koncepcjach – autorstwa Anthony'ego Giddensa (2006, 2007) oraz Urlicha Becka i Elizabeth Beck-Gernsheim (1995). Przyjęto za Giddensem optymistyczną diagnozę wskazującą na wzrost wolności i równości oraz sceptyczne podejście Becka i Beck-Gernsheim akcentujące ograniczenia w tym zakresie usytuowane przede wszystkim w strukturze społecznej. Autorzy ci zauważają, że wzrost wolności i równości jest w znacznym stopniu czysto teoretyczny oraz postulatywny i mimo nowych wartości społeczeństwo jako całość nie nadąża za progresywnymi i egalitarnymi przekonaniami, szczególnie w kontekście zmiany relacji między płciami. Przyjęto także, że oczekiwania partnerów wobec związku konstruowane są w kontekście aktualnego dyskursu na temat relacji intymnych i uwzględniono w analizach to, że obecnie funkcjonują równolegle trzy modele intymności: tradycyjna, nowoczesna i ponowoczesna (zob. Plumer 2003; Bieńko 2013). W przypadku Polski uwzględnienia wymaga również znaczenie oddziaływania dwóch dominujących dyskursów na temat życia w związkach – tradycyjnego, z sakramentalnym małżeństwem katolickim jako jedynym możliwym modelem małżeństwa, oraz alternatywnego, liberalnego – przeniesionego ze społeczeństw zachodnich po 1989 roku w okresie zmian ustrojowych, wskazującego na heterogeniczność związków intymnych (Paprzycka, Połeć, Mianowska 2019).

Główną kategorią analityczną uczyniono płeć, a analizy ukierunkowane były na rozpoznanie strukturalnych uwarunkowań różnic płciowych w obszarze trwałości związków intymnych. Badania wpisują się w funkcjonalne ujęcie płci społeczno-kulturowej (Holmes i Marra 2011; Wharton 2006) zakładające jej stratyfikacyjne znaczenie (Acker 1990; Ferree 2003; Martin 2004). Ramy teoretyczne analiz wyznaczała teoria płci społeczno-kulturowej Raewyn Connell (1987, 2013), w której płeć definiowana jest jako swoista struktura i instytucja, która ma znaczenie dla kształtowania stratyfikacji społecznych i determinuje dostęp do kapitałów różnego typu. Zakłada się przy tym istnienie indywidualnych różnic wewnątrz zbiorowości kobiet i mężczyzn. Podejście to koresponduje z perspektywą strukturalistyczną przemian życia rodzinnego Clauda Lévi-Straussa (2012), według której charakter relacji wewnątrzmałżeńskich i rodzinnych wyznaczany jest w społeczeństwach przez typy struktury społecznej. Wobec powyższego w badaniach uwzględniono czynniki wpływające na kształt struktury

społecznej ulokowane w cechach społeczno-demograficznych i jednocześnie te, które wskazywane są w badaniach jako korelujące ze stosunkiem do rozwodów (Hills i in. 1976; Shapiro i Lambert 1999; Amato 2000; Jalovaara 2003; Szlendak 2011).

Założenia metodologiczne i realizacja badań

Badania miały charakter wyjaśniający, a ich celem było ustalenie zależności między cechami społeczno-demograficznymi kobiet i mężczyzn a powodami istotnymi dla podjęcia decyzji o pozostaniu w związku pomimo braku z niego satysfakcji. W badaniach poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jaka jest hierarchia powodów decyzji pozostawania w niesatysfakcjonującym związku? Czy istnieje powiązanie między płcią a powodami decyzji o pozostaniu w związku pomimo braku satysfakcji z niego i jakie jest zróżnicowanie powodów wewnątrz kategorii płci? Jakie cechy społeczno-demograficzne kobiet i mężczyzn różnicują powody decyzji o pozostaniu w niesatysfakcjonującym związku?

Dane

Badania zrealizowane były na reprezentatywnej próbie 951 dorosłych mieszkańców Polski (18-66 lat)[2] w 2018 roku, losowanej z operatu PESEL. Kobiety stanowiły 53%, mężczyźni 47% badanych. Badanie przeprowadzono metodą wywiadów bezpośrednich (*face-to-face*) wspomaganych komputerowo, tzw. CAPI (*Computer Assisted Personal Interview*).

Zmienne i wskaźniki

Z wyznaczonego pytaniami badawczymi zbioru cech w badaniach wykorzystane zostały jako zmienne niezależne takie czynniki społeczno-demograficzne, jak: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, wykształcenie, kategoria zawodowa, sytuacja materialna (której obiektywnym wskaźnikiem była wysokość miesięcznego dochodu na osobę, a subiektywnym – samoocena sytuacji materialnej). W analizach wzięto również pod uwagę status intymny badanych, który zoperacjonalizowano według kryterium bycia w związku. Status intymny stanowił odpowiednik stanu cywilnego (tradycyjnie charakteryzującego sytuację rodzinno-prawną badanych), który w większym stopniu uwzględniał zróżnicowanie współczesnych związków intymnych. Kategorie obejmowały nie tylko bycie w związku formalnym, ale również bycie w związku nieformalnym czy prowadzenie życia bez partnera.

[2] Badania wykonano w ramach projektu: „Dynamika związków intymnych Polaków" w 2017-2018 r. Kierownik projektu: dr Emilia Paprzycka. Dotacja celowa Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Jako zmienne zależne przyjęto indeksy powodów pozostawania w związku. Zbudowano je, opierając się na deklarowanych przez badanych motywach bycia w związku mimo kryzysu i braku z niego satysfakcji. Badanym przedstawiono listę argumentów za pozostaniem w związku, z których każdy mógł zostać wskazany jako rozważany przy podejmowaniu decyzji dotyczącej przyszłości związku. Wśród proponowanych do oceny powodów trwania w niesatysfakcjonującym związku, oprócz przyczyn natury pragmatycznej, zaproponowano argumenty, które odnosiły się do zobowiązań składanych podczas przysięgi małżeńskiej, definiujących małżeństwo jako nierozerwalny związek oparty na miłości. Łącznie w zestawieniu znalazło się osiem powodów, które mogą decydować o kontynuowaniu niesatysfakcjonującego związku. Utworzono na ich podstawie cztery indeksy, każdy złożony z dwóch itemów: (1) indeks spełniania oczekiwań społecznych: (i) obawa przed oceną znajomych i rodziny, (ii) przekonanie o nierozerwalności małżeństwa, (2) indeks znaczenia rodziny i związku: (i) dobro wspólnych dzieci, (ii) miłość do partnera/partnerki, (3) indeks powodów ekonomicznych: (i) wspólne zobowiązania finansowe (kredyty, pożyczki), (ii) zależność finansowa od partnera, (4) indeks powodów zachowawczych: (i) wygoda, niechęć do zmian, (ii) lęk przed samotnością. Wartości poszczególnych indeksów wyznaczone zostały jako suma wskazań akceptujących powody wchodzące w skład indeksu. Każdy z indeksów mierzy częstość wskazywania powodów odnoszących się jednego obszaru i może przyjmować wartości: brak wskazań powodów z tego obszaru, wskazanie jednego z powodów, wskazanie obu powodów. Tak skonstruowane indeksy (zmienne zależne) diagnozują znaczenie różnych obszarów dla trwałości związku i pozwalają ustalić, które w największym stopniu są odpowiedzialne za trwanie w związku pomimo kryzysu.

Narzędzia statystyczne

W celu sprawdzenia zakładanych związków do porównań między dwoma grupami wykorzystano test U Manna-Whitneya, a w przypadku testowania rozkładów zmiennych nominalnych test chi kwadrat. Przeprowadzono analizę skupień zmiennych jakościowych metodą grupowania dwustopniowego, oceniając segmentację na podstawie miary współczynnika Silhouette. W badaniach przyjęto poziom istotności alfa = 0,05. Obliczenia wykonano w pakiecie statystycznym PS IMAGO.

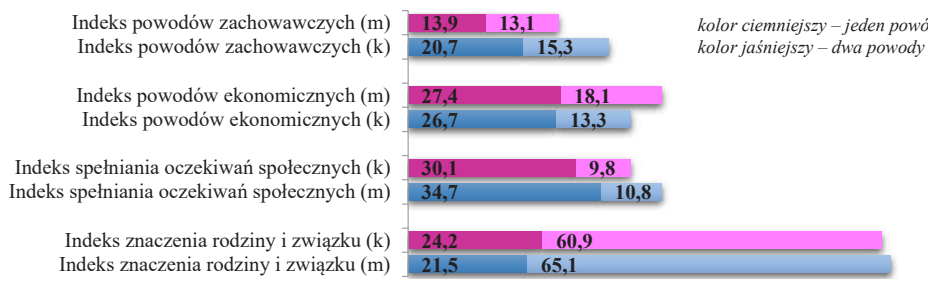
Wyniki

Powody pozostawania przez kobiety i mężczyzn w niesatysfakcjonujących związkach

Najważniejszymi powodami, dla których warto trwać w niesatysfakcjonującym związku, zdaniem badanych, jest dobro wspólnych dzieci i/lub miłość. Na argumenty świad-

czące o kierowaniu się dbałością o dobrostan najbliższych i znaczenie relacji intymnej wskazuje 85,9% respondentów. Pozostałe powody przywoływane były zdecydowanie rzadziej. Mniej niż połowa badanych wskazywała na znaczenie czynników ekonomicznych (43,1%) i społecznych (42,4%). Pozostanie w nieudanym związku najrzadziej uzasadniano powodami zachowawczymi (31,1%).

Ustalono, że kobiety i mężczyźni różnią się w doborze argumentów ewentualnej decyzji o kontynuowaniu lub nie związku pomimo braku z niego satysfakcji. Płeć okazała się być czynnikiem różnicującym częstość wskazywania powodów ekonomicznych i zachowawczych. Zależność finansowa od partnera częściej waży na decyzjach kobiet niż mężczyzn (U M-W: z = -2,074 p = 0,038), natomiast obawa przed samotnością i/lub niechęć do zmian częściej skłania mężczyzn do pozostania w związku (U M-W: z = -2,674 p = 0,007). W przypadku wskazywania powodów rodzinnych i społecznych nie odnotowano różnic istotnych statystycznie między kobietami i mężczyznami.



Wykres 1. Częstości indeksów powodów pozostawania w związku mimo braku satysfakcji z niego wśród kobiet (k) i mężczyzn (m), N = 951. Dane w procentach
Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Kolejnym krokiem analitycznym było przeprowadzenie analizy skupień. Jej celem było zidentyfikowanie grup badanych, które przywołują poszczególne argumenty w określonej konfiguracji ze zbliżoną częstością. Grupowanie wykonano osobno dla każdej kategorii płci. Analiza skupień, w której uwzględniono jako kryteria segmentacji cztery indeksy powodów, pozwoliła wśród kobiet wyróżnić cztery (tab. 1), a wśród mężczyzn trzy wewnętrznie jednorodne, różniące się między sobą grupy (tab. 2)[3].

Na podstawie analizy struktury indeksów powodów pozostawania w niesatysfakcjonującym związku w poszczególnych skupieniach rozpoznana została dominująca argumentacja osób należących do wyodrębnionych grup. Odnotować przy tym należy,

[3] Wyróżniono w tabelach częstość dominanty.

Tabela 1. Struktura indeksów powodów w skupieniach wśród kobiet. Dane w procentach

Indeks	Skupienie 1 Liczba powodów			Skupienie 2 Liczba powodów			Skupienie 3 Liczba powodów			Skupienie 4 Liczba powodów		
	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
spełn. oczek. społ.	**100,0**	–	–	**44,6**	26,9	28,5	**100,0**	–	–	–	**100**	–
powodów zachow.	**100,0**	–	–	13,8	**45,4**	40,8	**100,0**	–	–	**100,0**	–	–
powodów ekonom.	**100,0**	–	–	27,1	29,5	**43,4**	–	**100,0**	–	**56,8**	24,7	18,5
znaczen. rodz. i zw.	**34,3**	33,1	31,7	3,9	20,1	**76,0**	12,8	31,9	**55,3**	4,9	16,0	79,1

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Tabela 2. Struktura indeksów powodów w skupieniach wśród mężczyzn. Dane w procentach

Indeks	Skupienie 1 Liczba powodów			Skupienie 2 Liczba powodów			Skupienie 3 Liczba powodów		
	0	1	2	0	1	2	0	1	2
spełn. oczek. społ.	100,0	–	–	45,9	**54,1**	–	7,6	39,4	**53,0**
powodów zachow.	**85,0**	15,0	–	**73,8**	23,5	2,7	7,6	14,8	**77,6**
powodów ekonom.	85,5	2,7	8,8	**61,2**	38,3	–	7,6	36,4	**56,1**
znaczen. rodz. i zw.	44,2	–	**55,8**	–	43,2	**56,8**	3,0	–	**97,0**

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

że w każdej z wyodrębnionych grup wskazywane były jako znaczące takie czynniki, jak: miłość do partnera i dobro dzieci. Z tego względu ich ważność częściowo traci deskryptywne znaczenie w charakterystyce wyróżnionych grup.

Wśród kobiet rozpoznano następujące grupy: 1) kobiety, które nie wskazują żadnych powodów, które uzasadniałyby pozostanie w niesatysfakcjonującym związku (35%); 2) kobiety, które wezmą pod uwagę wszystkie powody, a najczęściej przywołają argumenty rodzinne (33%); 3) kobiety, które pozostaną w nieudanym związku przede wszystkim z powodu wspólnych zobowiązań finansowych i zależności finansowej od partnera (12%); (4) kobiety, które w niesatysfakcjonującym związku zatrzyma przekonanie o nierozerwalności małżeństwa (20%).

Wśród mężczyzn wyodrębniono następujące grupy: 1) mężczyźni, którzy przy decyzji o odejściu od partnerki najrzadziej uwzględnią jakiekolwiek powody pozostania w nieudanym związku (31%); 2) mężczyźni, którzy najczęściej będą kontynuować nieudany związek przede wszystkim dla dobra dzieci i/lub z miłości do partnerki, a także z powodu przekonania o nierozerwalności małżeństwa (51%); (3) mężczyźni, którzy wskazują najwięcej powodów uzasadniających pozostanie w nieudanym związku. Będą kontynuować taki związek dla dobra dzieci i z miłości do partnerki, a jednocześnie większość z nich wskaże co najmniej jeden z powodów społecznych, zachowawczych i ekonomicznych (18%).

Cechy społeczno-demograficzne kobiet i mężczyzn a powody decyzji o pozostaniu w niesatysfakcjonującym związku – analiza typologiczna

Wyodrębnione w analizie skupień grupy różniące się konfiguracją i częstością wskazywanych powodów świadczą nie tylko o występowaniu zróżnicowania motywów do podtrzymywania nieudanego związku, ale także o różnych preferencjach w tym względzie wśród kobiet i mężczyzn. Kierowanie się określonym układem powodów jest powiązane z cechami społeczno-demograficznymi. Wśród kobiet przynależność do jednej z wyodrębnionych grup jest różnicowana ze względu na wiek, samoocenę sytuacji materialnej oraz kategorię społeczną i zawodową. Natomiast wiek, wykształcenie, dochód, samoocena sytuacji materialnej, grupa społeczna i zawodowa oraz status intymny różnicują argumentację mężczyzn (tab. 3).

Typologia kobiet ze względu na społeczno-demograficzne uwarunkowania powodów pozostania w niesatysfakcjonującym związku:

1. *Kobiety, które nie dążą do kontynuowania niesatysfakcjonującego związku*. Są to kobiety, które odrzucając argumenty zarówno finansowe, społecznem, jak i zachowawcze, rozważałyby pozostanie w związku tylko ewentualnie ze względu na relacje z dziećmi i uczucia do partnera. Typ ten reprezentowany jest najczęściej przez kobiety młode – w wieku 18-24 lat i 35-44, pracujące na własny rachunek lub zajmujące kierownicze stanowiska, specjalistki, znajdujące się w subiektywnie dobrze ocenianej sytuacji materialnej. Taki profil społeczno-demograficzny wskazuje, że kobiety niezależne zawodowo i samodzielne materialnie, których sytuacja rodzinna raczej jeszcze nie jest lub już nie jest podporządkowana opiece i wychowaniu dzieci, są w związkach przede wszystkim z powodów emocjonalnych.

2. *Kobiety, które nie dążą do zakończenia związku pomimo braku z niego satysfakcji*. W przypadku tych kobiet zakończenie nieudanego związku wydaje się najmniej prawdopodobne. Kobiety reprezentujące ten typ uwzględnią cały wachlarz argumentów za pozostaniem w związku. Najczęściej należą do tej grupy kobiety starsze (powyżej 55. roku życia), robotnice, emerytki i rencistki, niekorzystnie oceniające swoją sytuację materialną. Przede wszystkim pozostaną z partnerem z powodów rodzinnych oraz w obawie przed samotnością i z niechęci do zmian. Bycie w związku ma dla nich również wyraźnie eksponowany wymiar ekonomiczny i społeczny. Przed zakończeniem niesatysfakcjonującego związku powstrzymają je zarówno finansowe zależności, jak i przekonanie o nierozerwalności małżeństwa oraz obawa przed oceną najbliższego otoczenia.

3. *Kobiety, które pozostaną w niesatysfakcjonującym związku z powodu wspólnych zobowiązań finansowych*. Kobiety reprezentujące ten typ decydują się na kontynuowanie nieudanego związku z powodów rodzinnych, ale w związku zatrzymają je finansowe

Tabela 3. Zróżnicowanie przynależności do skupień ze względu na cechy społeczno-demograficzne (test chi kwadrat), N = 951. Dane w procentach

Cecha	Kategorie	k	m	Wynik testu	Skupienie				Wynik testu	Skupienie		
					1	2	3	4		1	2	3
Wiek	18-24 lat	7,3	8,1	chi = 36,212 df = 15 p = 0,027	41,9	19,4	16,1	22,6	chi = 24,628 df = 10 p = 0,006	34,5	37,9	27,6
	25-34 lat	20,9	17,6		33,3	22,2	13,3	31,1		37,5	51,4	11,1
	35-44 lat	19,7	17,6		51,9	26,6	12,7	8,9		32,3	54,8	12,9
	45-54 lat	14,1	16		29,8	33,3	14,0	22,8		46,4	44,6	8,9
	55-64 lat	17,1	19,4		23,8	46,0	12,7	17,5		21,8	51,3	26,9
	65 lat i więcej	21	21,3		30,4	44,3	6,3	19,0		18,5	56,9	24,6
Wykształcenie	podstaw./gimn.	18,2	19,7	ns.	31,8	47,0	3,0	18,2	chi = 15,761 df = 6 p = 0,015	30,0	44,3	25,7
	zawodowe	17,9	31,9		34,3	34,3	11,9	19,4		26,4	49,1	24,5
	średnie	32,5	28,2		32,6	32,6	15,2	19,7		33,0	50,5	16,5
	wyższe	31,5	20,2		39,3	24,4	13,3	23,0		37,5	57,5	5,0
Miejsce zamieszkania	wieś	37,8	41,9	ns.	32,2	38,8	9,9	19,1	ns.	33,3	47,8	18,9
	mst. do 19. tys.	12,9	15,8		35,8	37,7	7,5	18,9		35,1	49,1	15,8
	mst. 20-99 tys.	20,2	19		34,2	27,8	10,1	27,8		16,4	59,7	23,9
	mst. 100-499 tys.	16,5	14,4		35,9	28,1	21,9	14,1		33,3	47,9	18,8
	mst. pow. 500 tys.	12,5	8,8		42,9	22,4	12,2	22,4		39,4	51,5	9,1
Dochód	poniżej 2 tys. zł	72,5	64,8	ns.	31,3	35,2	11,5	22,0	chi = 7,266 df = 2 p = 0,026	26,7	50,0	23,3
	2 tys. zł i więcej	27,5	35,2		41,1	28,4	13,7	16,8		37,9	50,5	11,7
Warunki materialne	złe	6,3	5,8	chi = 14,224 df = 6 p = 0,027	24,0	48,0	20,0	8,0	chi = 19,505 df = 4 p = 0,001	25,0	50,0	25,0
	średnie	31,5	32,8		34,2	40,8	9,2	15,8		22,4	46,7	30,8
	dobre	62,2	61,5		36,4	27,3	12,6	23,7		35,8	52,2	12,1
Grupa społeczna i zawodowa	kadra kier., spec.	13,3	10,6	chi = 30,860 df = 6 p = 0,027	39,6	26,4	9,4	24,5	chi = 35,249 df = 12 p < 0,001	45,2	54,8	
	śr. person., prac. usług i adm.-biur.	19,3	18,8		36,8	28,9	13,2	21,1		45,1	45,1	9,9
	robotnicy	8,1	14,5		25,7	51,4	11,4	11,4		27,4	54,8	17,9
	rolnicy, prac. na własny rachunek	7,4	9,3		36,4	24,2	24,2	15,2		21,4	54,8	23,8
	zajmuj. się domem, bezrob.	16,9	12		20,3	46,4	11,6	21,7		39,1	43,5	17,4
	emeryci, renciści	30,7	31,8		29,3	44,0	7,8	19,0		19,2	51,9	28,8
	uczn. i studenci	4,3	3,8		26,3	21,1	15,8	36,8		66,7	22,2	11,1
Status intymny	bez partnera	27,4	29,2	ns.	32,7	38,3	8,4	20,6	chi = 12,863 df = 4 p = 0,012	32,3	46,2	21,5
	nieformalny	10,4	8,2		43,5	30,4	8,7	17,4		56,3	31,3	12,5
	małżeństwo	62,2	62,6		34,7	30,2	14,5	20,7		26,8	55,3	17,9

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

powiązania z partnerem. Inne argumenty nie mają dla nich znaczenia. Bezpieczeństwo ekonomiczne, które zapewnia związek – nawet nieudany, to profit, który wskazuje niemal co trzecia badana. To przede wszystkim kobiety pracujące na własny rachunek i rolniczki, ale postrzegające swoją sytuację materialną najczęściej jako złą.

4. *Kobiety, które pozostaną w niesatysfakcjonującym związku ze względu na tradycyjne podejście do małżeństwa*. Reprezentantki tego typu to kobiety, dla których miłość i przeświadczenie o nierozerwalności małżeńskiego związku są ważnym argumentem, aby pozostać w związku mimo braku z niego satysfakcji. Decyzję będą motywować trwałością rodziny, dobrem dzieci, odwołując się przede wszystkim do oczekiwań rodziny i znajomych. Nastawienie takie prezentują najczęściej kobiety w wieku 24-35 lat, uczące się i studiujące. Najrzadziej w tej grupie znajdują się kobiety w wieku 34-45 lat i powyżej pięćdziesiątego roku życia. Wydaje się zatem, że wiara w trwałość małżeństwa i liczenie się z opiniami innych słabnie wraz z bagażem negatywnych doświadczeń, które niesie za sobą bycie w nieudanym związku.

Typologia mężczyzn ze względu na społeczno-demograficzne uwarunkowania powodów pozostania w niesatysfakcjonującym związku:

1. *Mężczyźni, dla których nie ma żadnych powodów uzasadniających pozostanie w niesatysfakcjonującym związku*. Mężczyźni z tego typu nie dążą do kontynuowania nieudanego związku, a jedynym argumentem, który zatrzymałby ich w takim związku, jest wartość rodziny – dobro dzieci i miłość do partnerki. Spośród wszystkich kategorii wiekowych do tej grupy należą najczęściej mężczyźni dojrzali (45-54 lata), będący w związkach nieformalnych, znajdujący się w dobrej sytuacji materialnej i najczęściej najlepiej oceniający swoją sytuację materialną. To przede wszystkim kadra kierownicza i specjaliści oraz średni personel, pracownicy usług i administracji biurowej, ale równie często uczniowie i studenci. Typ ten reprezentowany jest częściej przez mężczyzn młodszych niż starszych, najrzadziej przez tych, którzy mają wykształcenie zawodowe.

2. *Mężczyźni, którzy pozostaną w niesatysfakcjonującym związku ze względu na wartości rodzinne i przekonanie o nierozerwalności małżeństwa*. Mężczyźni z tego typu pozostaną w związku, kierując się motywami rodzinnymi, ale zatrzyma ich również często przekonanie o nierozerwalności małżeństwa. Taki stosunek do trwania w niesatysfakcjonującym związku przejawia połowa badanych. Najczęściej w tej grupie znajdują się mężczyźni najstarsi i będący w związkach małżeńskich, a najrzadziej najmłodsi (18-25 lat) i w średnim wieku (45-54 lat), będący w związkach nieformalnych.

3. *Mężczyźni, którzy nie dążą do zakończenia związku pomimo braku z niego satysfakcji*. Mężczyźni z tego typu są w stanie wskazać wiele różnych argumentów racjonalizujących decyzję o kontynuowaniu nieudanej relacji. Najczęściej są to względy rodzinne, jednak duże znaczenie mają motywy zachowawcze – niechęć do zmian, a przede

wszystkim lęk przed samotnością. Trwaniu w nieudanym związku sprzyjać będą tradycyjne poglądy na trwałość małżeństwa i obawy o opinie innych. Rekompensatą za bycie w niesatysfakcjonującym związku będzie poczucie stabilizacji, bezpieczeństwa, trwałości – związku, który nie musi być nawet udany. Najczęściej przejawiają je mężczyźni najmłodsi (18-24 lata) i najstarsi (powyżej 55. roku życia). Najrzadziej mężczyźni z wyższym i średnim wykształceniem, o wyższych dochodach, najlepiej oceniający swoją sytuację materialną, będący w związkach nieformalnych. Najczęściej wiele argumentów, by pozostać w związku, wskażą emeryci i renciści oraz rolnicy i pracujący na własny rachunek.

Dyskusja wyników i wnioski

Ustalenia z badań pozwalają na stwierdzenie, że badani w sytuacji braku satysfakcji ze związku skłonni są do kompromisu ze względu na korzyści emocjonalne i rodzinne, które daje mi stały związek. W świetle wyników można uznać, że dla większości badanych podstawą trwania w związku jest miłości do partnera/ki, a główna korzyść poza własnymi potrzebami emocjonalnymi to dobro wspólnych dzieci. Wyniki te potwierdzają znaczenie wagi uczuć we współczesnych związkach i jednocześnie wskazują na istotność posiadania potomstwa dla trwałości relacji zarówno dla kobiet, jak i mężczyzn. Przedstawione analizy skłaniają jednak do stwierdzenia, że w przypadku związków Polaków trudno mówić o giddensowskich „czystych relacjach". Wskazywane przez badanych pozostałe powody pozostania w niesatysfakcjonującym związku włączają także pozaemocjonalne spektrum zabezpieczeń, jakie daje stały związek – ekonomiczne, psychologiczne, oraz znaczenie norm i oczekiwań społecznych. W zakresie tych uwarunkowań trwania w nieudanym związku badania wykazały różnicujące znaczenie płci. Potwierdzona została hipoteza o zależności między płcią a powodami pozostawania w niesatysfakcjonującym związku. Kobiety okazały się częściej skłonne do kompromisu na rzecz pozostania w niesatysfakcjonującym związku z powodu zależności finansowej od partnera, a mężczyzn częściej skłania ku temu niechęć do zmian i obawy przed samotnością. Stwierdzenia te wpisują się w ustalenia z innych badań, z których wynika, że kobiety, nawet jeśli są niezadowolone ze związku, nie decydują się na rozstanie ze względu na czerpanie zysków ekonomicznych (Hills i in. 1976; Jalovaara 2003; Szlendak 2011), ponieważ rozwód pogarsza sytuację finansową ich i ich dzieci (Walerstein i Blakeslee 1989). Mężczyźni natomiast na ogół są niechętni zmianom i utracie stałej partnerki, która jest gwarantem dobrze prosperującego gospodarstwa domowego (Shapiro i Lambert 1999).

Przeprowadzone analizy pozwoliły ustalić, że kobiety są bardziej zróżnicowane pod względem stosunku do pozostania w niesatysfakcjonującym związku niż mężczyźni.

Segmentacja w ramach kategorii płci pokazuje, że wśród kobiet niemal równolicznie reprezentowane są te kobiety, dla których żaden z argumentów ekonomicznych, społecznych, rodzinnych i zachowawczych nie jest na tyle istotny, żeby pozostać w nieudanym związku, jak i te, dla których wszystkie te powody są argumentami przemawiającymi na korzyść trwania w nieudanej relacji, oraz te, które pozostałyby w związkach przede wszystkim z powodu ekonomicznej zależności. Wśród mężczyzn natomiast najliczniej reprezentowana jest kategoria tych, którzy będą kontynuować nieudany związek przede wszystkim dla dobra dzieci i/lub z miłości do partnerki, a także z powodu przekonania o nierozerwalności małżeństwa.

Badania wzmocniły hipotezę o zróżnicowaniu powodów kontynuowania niesatysfakcjonującego związku ze względu na cechy społeczno-demograficzne wewnątrz kategorii płci. Czynnikami różnicującymi wśród kobiet jest wiek, grupa społeczno-zawodowa, ocena sytuacji materialnej. Stwierdzono, że kobiety, które są jeszcze stosunkowo młode, a przede wszystkim niezależne zawodowo i samodzielne materialnie, w sytuacji, kiedy brakuje emocjonalnego związku z partnerem, nie wskazują żadnych profitów, na których by im zależało, i które uzasadniałyby pozostanie w niesatysfakcjonującym związku. W przypadku tych kobiet można mówić o funkcjonowaniu w ramach tak zwanej czystej relacji i byciu w związku dla niego samego. Dla kobiet młodych natomiast znaczenie wydaje się mieć idealizacja związku i wiara w miłość romantyczną trwającą do końca życia. Młode kobiety chcą utrzymać swoje związki, by pozostać w zgodzie z własnymi poglądami na miłość i rodzinę, a także przez wzgląd na opinie i oceny innych. Mniejsze znaczenie mają dla nich powody ekonomiczne i w tym kontekście nie obawiają się zmian, jakie niesie odejście od partnera. Pozostałe kobiety natomiast decyzje o pozostaniu w niesatysfakcjonujących związkach podejmują głównie ze względu na wymierne korzyści – nie tylko dla dobra dzieci i miłości. W przypadku kobiet starszych, gorzej sytuowanych i słabiej wykształconych małżeństwo jawi się przede wszystkim jako korzyść ekonomiczna, a wspólne zobowiązania finansowe i zależność od partnera są czynnikami zatrzymującymi te kobiety w związku.

W przypadku mężczyzn czynnikami różnicującymi powody pozostania w nieudanym związku są wiek, wykształcenie, grupa społeczno-zawodowa, dochody, ocena sytuacji materialnej i status intymny. W świetle uzyskanych wyników można stwierdzić, że wśród mężczyzn zwolennicy tak zwanej czystej relacji należą do mniejszości. Orientacja na pozostawanie w związku tylko z miłości oraz dla dobra dzieci i brak znaczenia innych argumentów współwystępują z młodszym wiekiem, byciem w związku nieformalnym, dobrą sytuacją materialną i reprezentowaniem wyższych kategorii społeczno-zawodowych. Większość badanych mężczyzn wydaje się przejawić natomiast dość konserwatywne podejście do związku, odwołując się najczęściej do argumentu nierozerwalności małżeństwa i pozostawania w związku dla dobra rodziny. Interioryzacja

takiego stanowiska może uzasadniać pozostawanie w nieudanym związku bez refleksji na temat jego jakości i bez konieczności podejmowania starań, ponieważ trwanie związku zapewnia przysięga małżeńska.

Wyniki przedstawionych ustaleń mogą dopełniać socjologiczne analizy funkcjonowania współczesnych związków intymnych w perspektywie ich trwania jako wyniku braku motywacji do podjęcia decyzji o rozstaniu. Jednocześnie wpisują się w tezę Beck i Beck-Gernsheim, że zmiany obyczajowe i przeobrażenia w relacji między płciami mają swoje ograniczenia strukturalne.

Bibliografia

Acker J. (1990), *Hierarchies, Jobs, bodies: A Theory of Gendered Organizations*, „Gender & Society", nr 2, s. 139-158.

Amato P.R. (2000), *The Consequences of Divorce for Adults and Children*, „Journal of Marriage and Family", t. 62, nr 4, s. 1269-1287.

Bauman Z. (2003), *Liquid Love: On the Frailty of Human Bonds*, Polity Press, Cambridge.

Bawin-Lergos B. (2004), *Families in Europe: A private and Political Satake – Intimacy and Solidaryty*, „Current Sociology", t. 49, nr 5, s. 49-65.

Beck U., Beck-Gernsheim E. (1995), *The Normal Chaos of Love*, przekł. M. Ritter, J. Wiebel, Polity Press, Cambridge.

Bieńko M. (2013), *Intymne i prywatne praktyki codzienności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

CBOS (2013), *Polacy o rozwodach. Komunikat z badań. BS/36/2013*, Centrum Badania Opinii Publicznej, Wydawnictwo Fundacja Centrum Badania Opinii Publicznej, Warszawa, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_036_13.PDF [dostęp: 17.12.2018].

Connell R. (1987), *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*, Stanford University Press, California.

Connell R. (2013), *Socjologia płci. Płeć w ujęciu globalnym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Ferree M.M. (2003), *Practice Makes Perfect?: A Comment on Yancey Martin's Gendering Practices, Practicing Gender*, „Gender & Society", nr 3, s. 373-378.

Giddens A. (2006), *Przemiany intymności: seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, przekł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Giddens A. (2007), *The Global Revolution in Family and Personal Life*, w: *Family in Transition*, A.S. Skolnick, J.H. Skolnick (red.), Pearson, Boston, s. 76-95.

Giddens A. (2010), *Nowoczesność i tożsamość: „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Hills Ch., Rubin Z., Peplau L. (1976), *Breakups Before Marriage: The End of 103 Affairs*, „Journal of Socilal Issues", t. 32, nr 2, s. 147-168.

Holmes J., Marra M. (2011), *Leadership discourse in a Maori workplace: negotiating gender, ethnicity and leadership at work*, „Gender and Language", nr 2, s. 317-342.

Illouz E. (2016), *Dlaczego miłość rani. Studium socjologiczne*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

Jalovaara M. (2003), *The Joint Effects of Marriage Partners' Socioeconomic Positions on the Risk of Divorce*, „Demography", t. 40, nr 1, s. 67-81.

Jamieson L. (1998), *Intimacy: Personal Relationships in Modern Societies*, Polity Press, Cambridge-Malden.
Jamieson L. (2008), *Od rodziny do intymności*, w: *Socjologia codzienności*, P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 115-142.
Jewdokimow M., Garncarek M. (2007), *W pół kroku. Single o sobie samych*, „Societas/Communitas", nr 4-5 (2), s. 173-194.
Kaufmann J.C. (1993), *Sociologie du couple* (4 edition), Presses Universitaires de France, Paris.
Kaufmann J.C. (2012), *Niezwykła historia szczęśliwej miłości*, przekł. A. Kapciak, Oficyna Naukowa, Warszawa.
Lahad K. (2011), *Singlehood, Waiting, and the Sociology of Time*, „Sociological Forum", vol. 27, nr 1, s. 163-186.
Lévi-Strauss C. (2012), *Elementarne struktury pokrewieństwa*, przekł. M. Falski, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa.
Martin P.Y. (2004), *Gender As Social Institution*, „Social Forces", nr 4, s. 1249-1273.
Musiał M. (2015), *Intymność i jej współczesne przemiany. Studium z filozofii kultury*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
Paprzycka E. (2019), *Biografie intymne singli – analiza typologiczna*, w: *Obyczajowość seksualna Polaków. Perspektywa interdyscyplinarna*, K. Wąż (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 135-177.
Paprzycka E., Połeć W., Mianowska E. (2019), *Religiosity as a (Non-)Necessary and (Non-)Sufficient Condition for the Permanence of Marriage. Conditions for the Decision to Divorce in Poland*, „Journal of Divorce & Remarriage", https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10502556.2019.1627151 [dostęp: 13.06.2019].
Plumer K. (2003), *Intimate Citizenship: Private Decisions and Public Dialouges*, University of Washington Press, Seattle-London.
Rocznik Demograficzny (2016), Główny Urząd Statystyczny, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa, http://stat.gov.pl/download/gfx/ portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5515/3/10/1/rocznik_demograficzny_2016.pdf [dostęp: 7.12.2018].
Schmidt F. (2015), *Para, mieszkanie, małżeństwo: dynamika związków intymnych na tle przemian historycznych i współczesnych dyskusji o procesach indywidualizacji*, Wydawnictwo Naukowe UMK i Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Warszawa-Toruń.
Shapiro A.D., Lambert J.D. (1999), *Longitudinal Effects of Divorce on the Father-Child Relationship and on Father's Psychololegical Well-Being*, „Journal of Marriage and the Family", t. 17, nr 2, s. 186-203.
Strzelecka C. (2017), *Wpływ czasu społecznego na konstruowanie modeli życia rodzinnego*, „Tematy z Szewskiej", nr 219, s. 7-19.
Szlendak T. (2011), *Socjologia rodziny: ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Walerstein J., Blakeslee S. (1989), *Second Chances: Men, Women, and Children a Decade after Divorce*, Ticknor & Fields, New York.
Wharton A.S. (2006), *The Sociology of Gender. An Introduction to Theory and Research*, Blackwell Publishing, Malden-Oxford.

PŁEĆ I ZWIĄZKI INTYMNE – STRUKTURALNE UWARUNKOWANIA TRWAŁOŚCI PARY INTYMNEJ

STRESZCZENIE: Artykuł wpisuje się w zakres problematyki socjologii rodziny, a przede wszystkim w obszar zainteresowań socjologii pary, a także socjologii intymności. Projektowanie badań i ich analizy dokonane zostały w perspektywie koncepcji przemian życia małżeńsko-rodzinnego Lyn Jamieson, Anthonego Giddensa, Urlicha Becka i Elizabeth Beck-Gernsheim. Konceptualizacja badań wyznaczona była koncepcją związku intymnego Jean-Claude'a Kaufmanna oraz płci społeczno-kulturowej Raewyn Connell. Głównym zamierzeniem badawczym było rozpoznanie społecznych uwarunkowań trwałości związków. Badania zrealizowano w 2018 roku na reprezentatywnej próbie 951 dorosłych mieszkańców Polski metodą wywiadów bezpośrednich w wersji CAPI (*Computer Assisted Personal Interview*). Celem badań było ustalenie istotnych dla kobiet i mężczyzn powodów pozostania w związku mimo kryzysu i braku satysfakcji z niego oraz wyjaśnienie zależności między cechami społeczno-demograficznymi, a tymi powodami w ramach kategorii płci. W badaniach ustalono, że najczęściej wskazywanym powodem pozostania w niesatysfakcjonującym związku jest dobro wspólnych dzieci i miłość. Płeć okazała się czynnikiem różnicującym częstość wskazywania powodów pozostania w związku w zakresie powodów ekonomicznych i zachowawczych. Kobiety częściej zostają w niesatysfakcjonujących związkach z powodu zależności finansowej i wspólnych zobowiązań finansowych, a mężczyźni częściej niż kobiety z obawy przed samotnością i niechęcią do zmian. Analizy w ramach kategorii płci pozwoliły ustalić, że w przypadku kobiet czynnikami różnicującymi powody pozostania w niesatysfakcjonującym związku są wiek, grupa społeczno-zawodowa, ocena sytuacji materialnej. W przypadku mężczyzn czynnikami różnicującymi są wiek, wykształcenie, grupa społeczno-zawodowa, dochody, ocena sytuacji materialnej i status intymny.
SŁOWA KLUCZOWE: trwałość związków intymnych, kryzys związku, rozwody, kobiety, mężczyźni.

GENDER AND INTIMATE RELATIONSHIPS – STRUCTURAL CONDITIONS FOR THE PERMANENCE OF INTIMATE COUPLES

SUMMARY: The article falls within the field of the sociology of the family, primarily the sociology of couples and the sociology of intimacy. The projection of the study and the analysis were performed from the perspective of the concept of changes in marriage and family life by Lyn Jamieson, Anthony Giddens, Urlich Beck and Elizabeth Beck-Gernsheim. The study was devised based on Jean-Claude Kaufmann's concept of intimate relationship and Raewyn Connell's concept of gender. The main research problem was to identify social conditions for the permanence of relationships. The study was conducted in 2018 on a representative sample of 951 adult Poles, using direct interview method in the CAPI version (Computer Assisted Personal Interview). Its aim was to identify what reasons women and men consider to be important for staying in a relationship even though it is unsatisfactory and in crisis as well as to establish the link between socio-demographic characteristics and those reasons according to gender. Based on the study, the authors established that children's welfare and love are the most frequently indicated reasons for staying in a failing relationship. Gender turned out to be a factor diversifying the frequency with which reasons for staying in a relationship are indicated concerning economic and conservative reasons. Women more frequently than men stay in an unsatisfactory relationship due to financial dependence and joint liability. In turn, men take such a decision because they are afraid of loneliness and changes. The analysis within the gender category helped establish that in the case of women, age, socio-professional group, and assessment of their material situation diversify the reasons for staying in unsatisfactory relationships. In the case of men, such diversifying factors include age, education, socio-professional group, income, assessment of their material situation and intimate status.
KEYWORDS: permanency of intimate relationships, crisis in a relationship, divorce, women, men.

NOTA O AUTORACH I REDAKTORACH

Arcimowicz Krzysztof, dr hab. prof. UwB – Uniwersytet w Białymstoku, Instytut Studiów Kulturowych, ul. Świerkowa 20 (budynek B), 15-328 Białystok, Polska; e-mail: krzysiek@uwb.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3318-2421

Bąbka Jarosław, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Specjalnej i Profilaktyki Społecznej, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: J.Babka@wpps.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8675-553X

Bergmo Prvulovic Ingela, PhD – Jönköping University, School of Education and Communication, P.O.Box 1026, SE-551 11 Jönköping, Sweden; e-mail: Ingela.Bergmo-Prvulovic@ju.se; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8656-7849

Bielinis Lidia, mgr – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Pedagogiki Ogólnej, ul. Żołnierska 14, 10-561 Olsztyn, Polska; e-mail: lidia.bielinis@uwm.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7727-6385

Bilon Anna, dr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wydział Studiów Stosowanych, ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław, Polska; e-mail: anna.bilon@dsw.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0967-5322

Bobrowska Ewa, dr hab. – Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filozoficzny, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki, ul. Batorego 12, 31-135 Kraków, Polska; e-mail: ewa.bobrowska@uj.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2909-4800

Bochno Ewa, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Szkolnej, Pracownia Pedagogiki Szkoły Wyższej, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: E.Bochno@ips.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9841-3510

Broadhead Samantha, PhD – Leeds Arts University, Blenheim Walk, Leeds LS2 9AQ, United Kingdom; e-mail: sam.broadhead@leeds-art.ac.uk; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9469-1233

Bron Agnieszka, Professor PhD – Stockholm University, Department of Education, 106 91 Stockholm, Sweden; e-mail: agniesz@edu.su.se; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3777-1100

Brycz Hanna, prof. zw. dr hab. – Uniwersytet Gdański, Instytut Psychologii, ul. J. Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk, Polska; e-mail: hanna.brycz@ug.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7003-9793

Czerwińska Małgorzata, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Specjalnej i Profilaktyki Społecznej, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: M.Czerwinska@wpps.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8843-7068

Fanslau Agnieszka, dr – Uniwersytet Gdański, Instytut Psychologii, ul. J. Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk, Polska; e-mail: agnieszka.fanslau@ug.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3081-3235

Hansson Kristina, PhD – Umeå University, Department of Creative Studies (Teacher Education), 901 87 Umeå, Sweden; e-mail: Kristina.Hansson@pitea.se; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0183-3069

Høyen Marianne, Associate Professor, PhD – Aarhus University, The Danish School of Education, Tuborgvej 164, 2400 Copenhagen NV, Denmark; e-mail: hoyen@edu.au.dk; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5042-6024

Jendza Jarosław, dr – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki i Andragogiki, ul. J. Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk, Polska; e-mail: j.jendza@ug.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7598-9085

Jędryczkowski Jacek, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: J.Jedryczkowski@kmti.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6707-263X

Jurgiel-Aleksander Alicja, dr hab. prof. UG – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki i Andragogiki, ul. J. Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk, Polska; e-mail: pedamj@univ.gda.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7952-8910

Karwalajtys Urszula, mgr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, uczestniczka seminarium doktoranckiego dr hab. prof. UZ Ewy Pasterniak-Kobyłeckiej; e-mail: u.karwalajtys@gmail.com; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1840-8816

Kaźmierczak-Kałużna Izabela, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Socjologii, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: I.Kazmierczak-Kaluzna@is.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7942-0507

Kleka Paweł, dr – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Instytut Psychologii, ul. Szamarzewskiego 89 AB, 60-568 Poznań, Polska; e-mail: pawel.kleka@amu.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0841-0015

Kopaczyńska Iwona, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: I.Kopaczynska@wpps.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3001-146X

Kowalski Mirosław, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: M.Kowalski@ipp.uz.zgora.pl;ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2960-8258

Kubinowski Dariusz, prof. zw. dr hab. – Uniwersytet Szczeciński, Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Ogólnej, Szczecin, ul. Ogińskiego 16/17, 71-431 Szczecin, Polska; e-mail: dkubi@wp.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8472-3457

Kurkowski Cezary, dr – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Pedagogiki Społecznej, ul. Żołnierska 14, 10-561 Olsztyn, Polska; e-mail: cezary.kurkowski@uwm.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9634-1480

Mianowska Edyta, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Metodologii Badań Społecznych, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: e.mianowska@ips.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0949-2641

Nowicka Ewa, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: E.Nowicka@kmti.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6707-263X

Ober-Domagalska Barbara, dr – Uniwersytet Łódzki, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Instytut Socjologii, Katedra Socjologii Polityki i Moralności, ul. Rewolucji 1905 r., nr 41/43, 90-214 Łódź, Polska; e-mail: barbara.ober@uni.lodz.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8034-0651

Olejarz Małgorzata, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Animacji Kultury i Andragogiki, al. Wojska Polskiego 86, 65-077 Zielona Góra, Polska; e-mail: M.Olejarz@ips.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9619-0395

Paprzycka Emilia, dr – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki**,** Katedra Socjologii, ul. Nowoursynowska 166, 02-787 Warszawa, Polska; e-mail: emilia_paprzycka@sggw.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3198-958X

Pasterniak-Kobyłecka Ewa, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Szkolnej, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: E.Kobylecka@ipp.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8245-9012

Perzycka Elżbieta, dr hab. prof. US – Uniwersytet Szczeciński, Wydział Humanistyczny, Instytut Pedagogiki, ul. Ogińskiego 16/17, 71-431 Szczecin, Polska; e-mail: Elzbieta.Perzycka@usz.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7829-3806

Podkowińska Monika, dr hab. prof. SGGW – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki**,** Katedra Socjologii, ul. Nowo-

ursynowska 166, 02-787 Warszawa, Polska; e-mail: monika_podkowińska@sggw.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8592-8953

Post Barbara, dr – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki**,** Katedra Socjologii, ul. Nowoursynowska 166, 02-787 Warszawa, Polska; e-mail: barbara_post@sggw.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3818-7766

Rosalska Małgorzata, dr hab. prof. UAM – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego, ul. Szamarzewskiego 89 D, 60-568 Poznań, Polska; e-mail: rosalska@amu.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9847-7522

Słowińska Sylwia, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Animacji Kultury i Andragogiki, al. Wojska Polskiego 86, 65-077 Zielona Góra, Polska; e-mail: S.Slowinska@ips.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0185-4062

Szczygieł Przemysław, mgr – Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku, Wydział Studiów Edukacyjnych, Katedra Pedagogiki, ul. 3 Maja 25 A, 80-802 Gdańsk, Polska; e-mail: przemyslaw.szczygiel88@gmail.com; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5353-7870

Wawryk Lidia, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Specjalnej i Profilaktyki**,** Pracownia Profilaktyki Społecznej, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: lwawryk@uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8837-4052

West Linden, Professor PhD – Canterbury Christ Church University, Faculty of Education, North Holmes Road, Canterbury, Kent CT1 1QU, United Kingdom; e-mail: linden.west@canterbury.ac.uk

Wołk Zdzisław, prof. zw. dr hab. – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Katedra Pedagogiki Społecznej, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: Z.Wolk@ips.uz.zgora.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2846-6246