

RADA WYDAWNICZA

Krzysztof Urbanowski (*przewodniczący*),
Marian Adamski, Rafał Ciesielski, Michał Drab, Maria Fic, Beata Gabryś,
Bohdan Halczak, Andrzej Maciejewski, Janusz Matkowski, Anna Walicka,
Zdzisław Wołk, Irena Bulczyńska (*sekretarz*)



RECENZENT

Ewa Kurantowicz

REDAKCJA

Olga Rutkowska
Marian Grabski

TŁUMACZENIA ARTYKUŁÓW

Agnieszki Bron i Christiny Lönnheden – Rebecki Moeschlin

KOREKTA I WERYFIKACJA JĘZYKOWA STRESZCZEŃ

Patryk Kowalski

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2009

ISBN 978-83-7481-248-1

OFICyna WYDAWNICZA UNIWERSYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO

65-417 Zielona Góra; ul. Licealna 9
tel./fax (068) 328 78 64; oficynawydawnicza@adm.uz.zgora.pl
Druk: Zakład Poligraficzny UZ

SPIS TREŚCI

Małgorzata Olejarz

Letnie Szkoły i Dyskursy Młodych Andragogów (1999-2009)

Fakty – Doświadczenia – Refleksje 7

Joanna Minta

X Letnia Szkoła Młodych Andragogów

Zielona Góra, 12-19 maja 2008 25

DYSKURS ANDRAGOGICZNY

Agnieszka Bron

Biograficzność w badaniach andragogicznych 37

Natalia Sokołowicz

Niezgoda na siebie jako cecha dorosłości. Andragogiczne odczytanie koncepcji

dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego 55

Małgorzata Malec

Biograficzne uczenie się osób dorosłych doświadczających niepełnosprawności 69

Agnieszka Bron, Christina Lönnheden

Opowieść o przebiegu życia jako klucz do uczenia się 81

Rebecca Moeschlin

Punkty krytyczne w biografii prowadzące do procesu uczenia się 99

Magdalena Czubak-Koch

O społecznym uczeniu się w Letniej Szkole Młodych Andragogów 107

Ewa Bochno

Studenckie konferencje naukowe szansą na rozwijanie wyobraźni socjologicznej

studentów 117

Marcin Szumigraj

„Czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci”. O strategiach

przetrwania uczniów dorosłych 129

Anna Walulik

Edukacja na odległość i kształcenie dorosłych 139

Elżbieta Woźnicka

Polski Uniwersytet Wirtualny jako nowa forma dostępu

do kształcenia dla emigrantów 159

DYSKURS PORADOZNAWCZY

Agnieszka Zembruska	
<i>Filozoficzne inspiracje w poradnictwie</i>	175
Alicja Czerkawska	
<i>„Strefy cienia” w pracy doradcy</i>	187
Joanna Kłodkowska	
<i>Redefiniowanie standardu funkcjonowania Młodzieżowego Centrum Kariery Ochotniczych Hufców Pracy przez pracowników placówki</i>	201
Daria Zielińska-Pękał	
<i>Klient w poradnictwie telewizyjnym – między oglądaniem a doświadczaniem.....</i>	213
Ewa Trębińska-Szumigraj	
<i>Modyfikacja postawy jako sposób radzenia sobie z problemami</i>	225

DYSKURS KULTUROZNAWCZY

Anna Bilon	
<i>Wokół „wielokulturowości”</i>	245
Sylvia Słowińska	
<i>Niemieckie projekty socjokulturalne przestrzeni edukacji dla społeczeństwa wielokulturowego</i>	257
Monika Gromadzka	
<i>Irlandzki Festiwal Bealtaine jako przykład wspierania twórczej aktywności osób starszych.....</i>	271
Marek Mirosław Pakoński	
<i>Cyberkultura jako przestrzeń działań animacyjnych. O szansach e-animacji.....</i>	279
Łukasz Hajduk	
<i>Sieciowe biuletyny informacyjne a rozwój środowisk wiejskich</i>	295
Ewa Lewandowska	
<i>Zielonogórzanie o feminizmie. Komunikat z badań pilotażowych</i>	309
Tatiana Maciejewska	
<i>Bigoreksja wśród mężczyzn – problem realny czy wymyślony? Komunikat z badań w zielonogórskich siłowniach</i>	319
Nota o autorach	329

CONTENTS

Małgorzata Olejarz

*Adult Education Discourses and Summer School for Young Researchers
on Adult Education (1999-2009) Facts – Experiences – Reflections.....* 7

Joanna Minta

*10th Summer School for Young Researchers on Adult Education
Zielona Góra, May 12-19, 2008.....* 25

ANDRAGOGICAL DISCOURSE

Agnieszka Bron

Biographicity in Adult Education Research..... 37

Natalia Sokołowicz

*Self-Disagreement as Feature of Adulthood. Andragogical Interpretation
of Kazimierz Dąbrowski's Theory of Positive Disintegration.....* 55

Małgorzata Malec

Biographical Learning in Adults Experiencing Disability..... 69

Agnieszka Bron, Christina Lönnheden

Story Telling as Key to Learning..... 81

Rebecca Moeschlin

Breaking Points in Life Stories Leading to Learning Processes..... 99

Magdalena Czubak-Koch

*About Social Learning in Summer School for Young Researchers
on Adult Education.....* 107

Ewa Bochno

*Student Scientific Conferences as Chance to Develop Students' Social
Imagination.....* 117

Marcin Szumigraj

*As the Twig is Bent, the Tree is Inclined. About Adult
Students' Survival Strategies.....* 129

Anna Walulik

Distant Education and Adult Learning..... 139

Elżbieta Woźnicka

Polish Virtual University as New Form of Access to Education for Emigrants..... 159

COUNSELING DISCOURSE

Agnieszka Zembrzuska	
<i>Philosophical Inspirations in Counseling</i>	175
Alicja Czerkawska	
<i>„Dark Sides” of Counselor’s Work</i>	187
Joanna Kłodkowska	
<i>Redefining Standards of Functioning of Voluntary Labor Corps</i> <i>for Youngsters by its Workers</i>	201
Daria Zielińska-Pękał	
<i>Client in TV Counseling – between Watching and Experiencing</i>	213
Ewa Trębińska-Szumigraj	
<i>Attitude Modification as Way of Coping with Problems</i>	225

CULTURAL STUDIES DISCOURSE

Anna Bilon	
<i>Around ‘Multiculturalism’</i>	245
Sylvia Słowińska	
<i>German Sociocultural Projects as Educational Space for Multicultural Society</i>	257
Monika Gromadzka	
<i>Irish Bealtaine Festival as Example of Supporting Creative Activity</i> <i>of the Elderly</i>	271
Marek Mirosław Pakoński	
<i>Cyberculture as Space for Cultural Animation. About Opportunities</i> <i>for Cultural E-Animation</i>	279
Łukasz Hajduk	
<i>Network Newsletters and Development of Rural Milieus</i>	295
Ewa Lewandowska	
<i>Inhabitants of Zielona Góra on Feminism. Bulletin on Pilot Sample</i>	309
Tatiana Maciejewska	
<i>Bigorexia Amongst Men – Serious Issue or Hoax? Research report</i> <i>from Zielona Góra Gyms</i>	319
About the authors	329

Małgorzata Olejarz

LETNIE SZKOŁY I DYSKURSY MŁODYCH ANDRAGOGÓW (1999-2009) FAKTY – DOŚWIADCZENIA – REFLEKSJE

Kolejny tom *Dyskursów młodych andragogów*, który oddajemy w Państwa ręce, zasłużył sobie na miano Tomu Jubileuszowego z co najmniej dwóch powodów. Pierwszy powód jest oczywisty. Jest to już dziesiąty numer naszej serii wydawniczej, publikowanej corocznie w Oficynie Wydawniczej Uniwersytetu Zielonogórskiego (wcześniej WSP w Zielonej Górze). *Dyskursy*, których twórcą i redaktorem naukowym przez sześć kolejnych lat był prof. dr hab. Józef Kargul, pomyślane zostały początkowo jako publikacja prezentująca artykuły naukowe „młodzieży andragogicznej” uczestniczącej w kolejnych edycjach Letniej Szkoły Młodych Andragogów¹. Z czasem jednak do grona autorów zaczęli dołączać inni młodzi (nie tylko wiekiem, ale przede wszystkim duchem i sposobem myślenia) badacze, zajmujący się szeroko rozumianą edukacją ludzi dorosłych, reprezentujący ważne ośrodki akademickie z całego kraju, a także z zagranicy.

Dzięki przekraczaniu pokoleniowych i tematycznych granic *Dyskursów* na przestrzeni ostatnich lat na ich łamach gościli zarówno debiutanci naukowci, jak też doświadczeni i uznani doktorzy: zarówno ci, którzy definiują się jako andragodzy w „czystej postaci”, jak też ci, którzy naukowo zajmują się różnymi dziedzinami np.: poradnictwem, edukacją międzykulturową, animacją kultury, edukacją medialną, czy też problematyką feministyczną, a których refleksje naukowe mieszczą się również w obszarze edukacji ludzi dorosłych. W ten sposób nazwa „młodzi andragodzy” stała się w pewnym sensie nazwą umowną integrującą środowisko, które prowadzi studia

¹ *Dyskursy młodych andragogów* wydawane są począwszy od drugiej edycji Szkoły Młodych Andragogów, dlatego ich pierwszy tom opatrzony jest rzymską cyfrą II. Wystąpienia prezentowane w I LSMA zostały opublikowane w pracy zbiorowej: *Edukacja pozaszkolna a integracja europejska*, red. Z. Wołk, Zielona Góra 1999.

i badania nad aktywnością edukacyjną i kontekstami uczenia się człowieka dorosłego. Ten wielowątkowy dyskurs doprowadził z czasem do przyjęcia i utrwalenia tradycyjnego już podziału publikacji na węższe tematycznie, lecz ściśle z sobą związane i przenikające się nawzajem obszary, takie jak: dyskurs andragogiczny, poradotwórczy, kulturoznawczy, jak też mniej regularnie występujące: metodologiczny, komparatystyczny czy feministyczny.

Wprowadzenie idei poszerzania geograficznych i kulturowych granic *Dyskursów młodych andragogów* zaowocowało w ostatnich latach zaproszeniem do grona ich autorów – gości z zagranicy, takich jak: Jessica C. Robbins z Uniwersytetu w Michigan, Pavel Stolyarov z Rosji oraz Inga Börjesson i Ulrike Zimmermann z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie.

W tym roku, chcąc podkreślić wyjątkowość Jubileuszowego Tomu, zaprosiłam na jego łamy gościa specjalnego – wybitną i uznaną badaczkę teorii i praktyk andragogicznych z Uniwersytetu w Sztokholmie w Szwecji – prof. dr hab. Agnieszkę Bron wraz z uczestniczkami jej seminarium naukowego: Christiną Lönnheden i Rebeccą Moeschlin. Tekst prof. Agnieszki Bron – otwierający andragogiczną część *Dyskursów* – jest artykułem doskonale mieszczącym się w, prowadzonej również w Polsce, debacie nad biograficznym uczeniem się, w którym autorka prezentuje historyczną perspektywę badań, odwołuje się do teorii naukowych i opisuje niektóre kategorie analityczne badań biograficznych. Jest to artykuł porządkujący dotychczasową wiedzę w tym zakresie i jednocześnie wprowadzający w świat badań biograficznych i narracyjnych, przez co może być niezwykle przydatny dla młodych (i nie tylko) adeptów nauki. Kolejne teksty szwedzkich autorek, prezentujące badania prowadzone w paradygmacie biograficznym, dają polskim andragogom szansę zapoznania się ze sposobem prowadzenia tego typu badań w Szwecji. Z kolei efekt odwrotny, tj. propagowanie tekstów polskich młodych badaczy za granicą, jest możliwy dzięki zamieszczeniu w *Dyskursach* spisu i streszczeń artykułów w języku angielskim oraz dzięki ich rozpowszechnianiu na międzynarodowym rynku wydawniczym poprzez The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH), z którego Redakcją współpracujemy od 2006 roku.

Dziesiąty tom *Dyskursów młodych andragogów* może nosić miano Tomu Jubileuszowego również z tego względu, że znajdują się w nim między innymi teksty uczestników X Jubileuszowej Letniej Szkoły Młodych Andragogów, która odbyła się w maju ubiegłego roku na Uniwersytecie Zielonogórskim. W związku z tym, że *Dyskursy* od początku są ze Szkołą ściśle związane, będąc niejako jej „owocem naukowym” (tradycyjnie też premiera wydawnicza *Dyskursów* odbywa się corocznie podczas inaugura-

cji kolejnej edycji Szkoły) wydaje się, że warto w tym miejscu poświęcić chwilę uwagi 10-letniej historii Letniej Szkoły Młodych Andragogów.

Pomysłodawcami organizowania tych cyklicznych, kilkudniowych spotkań młodych adeptów nauki, stawiających swoje pierwsze kroki na gruncie badań andragogicznych, z wybitnymi postaciami polskiej nauki, byli w 1999 roku – prof. dr hab. Eugenia Anna Wesołowska, prof. dr hab. Józef Pólturzycki i prof. dr hab. Józef Kargul. Od tamtej pory spotkania te – pod nazwą Letnia Szkoła Młodych Andragogów – odbywają się corocznie w Zielonej Górze (lub w urokliwych podzielonogórskich miejscowościach) pod naukowym kierownictwem prof. dra hab. Józefa Kargula, a ich organizatorami są Zakład Animacji Kultury i Andragogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego (wcześniej Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej), Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, a od dwóch lat także Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu. Należy dodać, że przez pięć lat jednym ze współorganizatorów był również Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych DVV.

Spotkania w Letniej Szkole mają swoją specyficzną konwencję oraz wynikający z niej ramowy „scenariusz działania”. Zgodnie z nim młodzi andragodzy przyjeżdżający z całego kraju publicznie prezentują przygotowane wcześniej wystąpienia naukowe, uczestniczą w profesorskich wykładach, prowadzą tzw. spotkania z Mistrzem, biorą udział w grach symulacyjnych, odwiedzają niemieckie instytucje edukacyjne, a po zakończeniu Szkoły przygotowują na podstawie swoich wystąpień artykuły naukowe, które publikowane są w *Dyskursach młodych andragogów*.

Próbując podsumować 10 lat działalności Letniej Szkoły Andragogów, nie będę przeprowadzała dokładnej analizy poszczególnych obszarów „szkolnej aktywności” pod kątem roli, jaką mogła odgrywać w procesie uczenia się jej uczestników², ale skoncentruję się na odnotowaniu – związanych z historią Szkoły – najważniejszych nazwisk, zdarzeń i faktów.

W ciągu dziesięciu kolejnych edycji Szkoły młodzi badacze mieli okazję wysłuchać ponad stu wystąpień profesorów³ – często wybitnych postaci, nie tylko polskiej

² Temu zagadnieniu poświęcony jest m.in. artykuł M. Czubak-Koch, *O społecznym uczeniu się w Szkole Młodych Andragogów*, zamieszczony w niniejszym tomie, jak też artykuł M. Olejarz, *Szkoła Młodych Andragogów miejscem wzajemnego uczenia się nauczycieli akademickich*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów* 7, red. J. Kargul, M. Olejarz, Zielona Góra, 2006.

³ Znaleźli się wśród nich (podaję według kolejności alfabetycznej nazwisk): prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander, dr hab. Stefan Bednarek – prof. UW, dr hab. Stanisław Borawski – prof. UZ, prof. zw. dr hab. Ryszard Borowicz, prof. zw. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. zw. dr hab. Olga Czerniawska, dr hab. Henryk Depta – prof. UW, prof. zw. dr hab. Janusz Gajda, prof. dr Wiltrud Gieseke, dr hab. Leszek Gołdyka – prof. UZ, dr hab. Bogusława Dorota Gołębiak – prof. DSW, dr Norbert F.B. Greger, prof. zw. dr hab. Edward Hajduk, prof. zw. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska,

nauki. Wśród nich znaleźli się profesorowie, którzy wielokrotnie gościli z wykładami w Szkole, jak chociażby prof. Mieczysław Malewski (dziewięciokrotny udział), którego wystąpienia, zawierające za każdym razem treści zupełnie nowe i oryginalne, nigdzie wcześniej niepublikowane, budziły zawsze szczególne zainteresowanie społeczności akademickiej; i są też tacy profesorowie, którzy uczestniczyli w każdej z dziesięciu edycji Szkoły, jak prof. Olga Czerniawska i prof. Alicja Kargulowa, które przez dziesięć lat nieustannie towarzyszyły młodym naukowcom w ich zmaganiach, wspierały młodzież andragogiczną zarówno od strony merytorycznej, jak i od strony czysto ludzkiej, zachęcając do podejmowania odważnych dyskursów i dzielenia się swoimi refleksjami. Problematykę wystąpień wszystkich Mistrzów, goszczących w zielonogórskiej Szkole, można prześledzić w Sprawozdaniach z jej przebiegu, które tradycyjnie, rokrocznie są przygotowywane przez młodych uczestników, a następnie publikowane w ogólnopolskich czasopismach naukowych⁴.

Jednym z ważniejszych i pewnie trudniejszych zadań, przed jakim stoją początkujący adepci nauki, jest wygłoszenie w Szkole Andragogów własnego wystąpienia. Co istotne i charakterystyczne dla zielonogórskiej Szkoły – młodzi ludzie nie mają tu odgórnie narzuconego tematu i mogą właściwie „mówić o czym chcą”, byleby potrafili swoje stanowisko, poglądy i tezy obronić. Chodzi tu o stworzenie młodym naukowcom szansy „mówienia własnym głosem” o kwestiach dla nich znaczących. Każdemu wystąpieniu towarzyszą (często burzliwe) dyskusje, w czasie których słuchacze zadają prelegentowi pytania oraz dzielą się swoimi opiniami i refleksjami na temat tego, co zostało zaprezentowane. Przekazywane sugestie, uwagi i wskazówki mogą być dla początkujących badaczy inspiracją i pomocą w doskonaleniu i wzbogacaniu ich tekstów

dr hab. Bogdan Idzikowski – prof. UZ, dr hab. Zbigniew Izdebski – prof. UZ, dr hab. Witold Jakubowski – prof. UW, prof. zw. dr hab. Dzierżymir Jankowski, prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński, prof. zw. dr hab. Urszula Kaczmarek, prof. zw. dr hab. Alicja Kargulowa, prof. zw. dr hab. Józef Kargul, prof. zw. dr hab. Krzysztof Konarzewski, dr hab. Elżbieta Kowalska-Dubas prof. UŁ, dr hab. Krzysztof Kubiak – prof. DSW, prof. zw. dr hab. Jan Kurowicki, dr hab. Robert Kwaśnica – prof. DSW, prof. zw. dr hab. Mieczysław Malewski, prof. zw. dr hab. Andrzej Malinowski, prof. zw. dr hab. Ewa Marynowicz-Hetka, prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik, prof. zw. dr hab. Aleksander Nalaskowski, ks. dr hab. Marian Nowak – prof. KUL, prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht, dr hab. Wielisława Osmańska-Furmanek – prof. UZ, prof. zw. dr hab. Andrzej Pawłucki, prof. zw. dr hab. Wojciech Pasterniak, dr hab. Jacek Piekarski – prof. UŁ, prof. zw. dr hab. Tadeusz Pilch, prof. zw. dr hab. Eugenia Potulicka, prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki, prof. zw. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki, dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak – prof. UO, Prof. Dr Erhard Schlutz, dr hab. Beata Sierocka – prof. DSW, dr hab. Ewa Skibińska – prof. UW, prof. zw. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik, dr hab. Agnieszka Stopińska-Pajak – prof. UŚ, prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski, prof. zw. dr hab. Eugenia Anna Wesołowska, dr hab. Bożena Wojtasik – prof. DSW, dr hab. Zdzisław Wołk – prof. UZ.

⁴Sprawozdania z LSMA publikowane są w takich czasopismach, jak: „Edukacja Dorosłych”, „Rocznik Andragogiczny”, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja”, „Rocznik Pedagogiczny”, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, „E-Mentor”, a także w kolejnych tomach *Dyskursów młodych andragogów*.

naukowych, które – po uzyskaniu pozytywnej opinii recenzenta i redaktora tomu – są corocznie publikowane w kolejnych tomach *Dyskursów*.

Stałym punktem programu Szkoły od początku działalności są gry symulacyjne przygotowywane i prowadzone przez jej kierownika naukowego prof. Józefa Kargula. W ciągu dziesięciu edycji młodzi badacze mieli okazję uczestniczyć w takich grach, jak np.:

Reklamujemy specjalizację andragogiczną (poszczególne ośrodki akademickie miały za zadanie zareklamować studentom, w sposób jak najbardziej obrazowy, kompetentny i przekonujący, tworzoną właśnie na ich wydziale specjalizację andragogiczną).

Jak pomóc wójtowi ze wsi Gromadka koło Bolesławca? (uczestnicy wcielili się w role andragogów poproszonych przez wójta pewnej wsi o znalezienie i zaproponowanie ofert pracy dla jej mieszkańców, z których znaczna część, formalnie bezrobotna, sezonowo pracuje w Niemczech, a pozostałą część roku spędza „pod sklepem” przepijając zarobione pieniądze).

Inwestycje edukacyjne czy gospodarcze? – Posiedzenie Rady Gminy (młodzi badacze odgrywali role radnych wsi, którzy mając do dyspozycji pewną sumę pieniędzy, muszą ją przeznaczyć na jedyny tylko cel; jedna grupa radnych miała przekonać do wydania tych środków na edukację, druga – na remonty i bieżące potrzeby wsi).

Posiedzenie Rady Wydziału w sprawie wszczęcia przewodu habilitacyjnego (uczestnicy jako członkowie Rady Wydziału mieli zdecydować o otwarciu przewodu habilitacyjnego dr. Józefowi Kargulowi, przy czym część miała za zadanie ocenić jego książkę habilitacyjną krytycznie i uzasadnić swoje stanowisko, część zaś – wyrazić i uzasadnić opinię pozytywną).

Posiedzenie Rady Naukowej Instytutu Nauk Bardzo Ważnych Uniwersytetu X (zadaniem uczestników było podjęcie oraz uzasadnienie decyzji, który z trzech wniosków – dotyczących różnych przedsięwzięć badawczych, złożonych przez profesorów, doktora i magistrów – jest najbardziej obiecujący i w związku z tym zostanie dofinansowany przez Instytut).

Posiedzenie zespołu redakcyjnego czasopisma pedagogicznego (andragodzy wcielili się w role członków zespołu redakcyjnego renomowanego czasopisma pedagogicznego i mieli za zadanie zdecydować, czy nadesłane do redakcji teksty naukowe spełniają ustalone wcześniej kryteria⁵ i czy zostaną przyjęte do publikacji).

⁵ Kryteria te, sformułowane w postaci pytań dotyczących kwestii merytorycznych, strukturalnych, formalnych, językowych itd., zostały opublikowane w *Dyskursach młodych andragogów* 5, red. J. Kargul, Zielona Góra 2004, s. 233-234.

Tradycją zielonogórskich spotkań stały się też cykliczne, jednodniowe wyjazdy do niemieckich instytucji społeczno-kulturalnych i oświatowych, przygotowywane, organizowane i pilotowane przez dr Sylwię Słowińską (UZ). Do tej pory były to takie wizyty, jak:

- w 2001 roku – wizyta w Uniwersytecie Ludowym we Frankfurcie nad Odrą, gdzie młodzi andragodzy mieli okazję zapoznać się ze strukturą Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych DVV i różnorodnością oferty programowej samego Uniwersytetu.

- w 2002 roku – wizyta w Centrum Kobiet (Frauenzentrum) w Cottbus – placówce powołanej przez kobiety i posiadającej bogatą ofertę edukacyjną głównie dla kobiet (kursy z zakresu zdrowia, alternatywnej medycyny, pracy nad sobą, polityki i sztuki, nauki języków obcych itp.).

- w 2003 roku – wizyta w Akademii Muzeów Państwowych (Akademie der Staatlichen Museen) w Berlinie – instytucji promującej sztukę, oferującej dorosłym rozmaite formy spędzania czasu wolnego oraz doksztalcania się na różnego rodzaju kursach, warsztatach i seminariach oraz wizyta w „Klubie Polskich Nieudaczników” – prężnie działającym w Berlinie stowarzyszeniu społeczno-kulturalnym.

- w 2004 roku – spotkanie w Ośrodku Edukacji Kościoła Ewangelickiego w Berlinie z kierownikiem Ośrodka dr Gesine Hefft, która przedstawiła zasady funkcjonowania placówki i rolę niemieckiego Kościoła Ewangelickiego we wspieraniu rodziny (prowadzenie kursów i warsztatów dla młodych matek, organizowanie zajęć wolnoczasowych dla rodzin, udzielanie porad, wspomaganie dzieci z ubogich rodzin).

- w 2005 roku – wizyta na Uniwersytecie Humboldta w Zakładzie Edukacji Dorosłych i spotkanie z Dyrektorem Instytutu Nauk o Wychowaniu – prof. dr hab. Wiltrud Gieseke, która przybliżyła polskim naukowcom sposoby kształcenia andragogów na berlińskiej uczelni i problemy edukacji dorosłych w Niemczech.

- w 2006 roku – wizyta w centrum socjokulturalnym Waschhaus e.V. w Poczdamie, gdzie mieści się teatr miejski, teatry niezależne, galeria sztuki i centrum tańca „Tanzfabrik” oraz spotkanie z Detlefem Franke, który zaprezentował idee niemieckiej socjokultury oraz zakres działania centrów socjokulturalnych.

- w 2007 roku – wizyta w berlińskim Centrum Koordynacyjnym „Zukunft im Centrum” realizującym projekty edukacyjne i zawodowe skierowane do osób bezrobotnych i emigrantów w Berlinie, a także spotkanie z Frankiem Schröderem (stały pracownik Centrum), dr Helgą Stock (Uniwersytet Humboldta) oraz Ingą Börjesson.

- w 2008 roku – spotkanie w Uniwersytecie Ludowym w Berlinie (Volkshochschule Berlin Mitte), w którym wzięli udział: Ursula Diehl – kierownik Urzędu d.s.

Edukacji Dalszej (Amt für Weiterbildung) i kierownik Uniwersytetu Ludowego, Michael Weiß – kierownik działu do spraw integracji migrantów i Dr Eduard Jan Ditschek – zastępca kierownika Uniwersytetu Ludowego i kierownik działu programowego.

Należy również dodać, że od początku działalności Szkoły jej organizatorzy przywiązywali dużą wagę do idei integracji i wzajemnego poznawania się środowiska andragogicznego, którego przedstawiciele z całej Polski co roku gościli w Zielonej Górze. Realizacji tej idei służyły między innymi różnego rodzaju działania kulturalne i animacyjne proponowane w programie Szkoły, takie jak np.: wspólne wyjścia na spektakle teatralne i taneczne, na koncerty muzyczne i występy kabaretowe, spacer po zielonogórskiej starówce, zwiedzanie atrakcji turystycznych miasta, udział w wieczornych ogniskach (z gitarą i śpiewem), spotkania w pubach, klubach studenckich i w – ulubionej przez niektórych – kawiarni „Pod Aniołami”. W tym miejscu z pewnością należy wymienić nazwisko mgra Mirosława Gancarza, który przez dziewięć lat niezmiennie pełnił funkcję sekretarza Letniej Szkoły Andragogów i który ze szczególną troską i pomysłowością dbał o zapewnienie jej uczestnikom ciekawych atrakcji w czasie wolnym od „szkolnych zajęć”. Sekretarzem X edycji LSMA i organizatorem jubileuszowego spotkania młodzieży andragogicznej z całego kraju był z kolei dr Marcin Szumigraj.

Na koniec, po tym kronikarskim nieco odnotowaniu najważniejszych zdarzeń i „punktów programu” w 10-letniej historii Szkoły Andragogów, oddam głos tym, którzy są jej „głównymi bohaterami”, tj. samym młodym andragogom – tym, którzy uczestniczyli w pierwszych jej edycjach, bądź też uczestniczyli w tej Szkole wielokrotnie. Większość z nich osobiście pojawiła się w ubiegłym roku w Zielonej Górze, by wspólnie uczcić 10-lecie LSMA⁶, jak też przyjęła zaproszenie do publikacji w dziewiątym tomie *Dyskursów młodych andragogów*, którego premiera wydawnicza odbyła się również podczas naszego Jubileuszu. Poprosiłam te właśnie osoby o podzielenie się swoimi wspomnieniami i refleksjami na temat zielonogórskiej Szkoły, a materiał, który otrzymałam, przedstawię w postaci wątków najczęściej pojawiających się w ich opowieściach.

Na początku był... stres

Chodź minęło sporo lat, nadal czuję jeszcze to zdenerwowanie, gdy wysiadałam z samochodu prof. Czerniawskiej pod budynkiem Nadleśnictwa w Ochli. To była już trzecia Szkoła. Widzia-

⁶Zob. J. Minta, *X Letnia Szkoła Młodych Andragogów Zielona Góra, 12-19 maja 2008*, w niniejszym tomie.

łam młodych ludzi, którzy witali się serdecznie, a ja byłam „obca”. W drzwiach przywitał nas prof. Kargul. Z szelmowskim uśmiechem wręczył mi swoją książkę i powiedział „Ma droga koleżanka trzy dni, aby to przeczytać”. To „droga koleżanka” w zadziwiający sposób dodało mi odwagi. Byłam onieśmielona, ale bałam się już trochę mniej. A później... Później były wykłady – jeden ciekawszy od drugiego, „występki młodych” przyjmowane z otwartością, ale bez pobłażania błędom i niedociągnięciom, dyskusje po każdym wystąpieniu i gra symulacyjna.

Było też pierwsze moje wystąpienie przed profesorami i uczestnikami szkoły. Spocone ręce, łamiący się głos i kilkanaście par oczu, w których widziałam życzliwość i zainteresowanie tym, co chcę powiedzieć. Były łyzy i poczucie klęski, a zaraz potem przyjacielski spacer ze „starszą” koleżanką, która pokazała mi różnice między krytyką tekstu a krytyką osoby. Teraz już to rozumiem!

dr Joanna Stelmaszczyk (UŁ)

Wiosną 2005 roku mój promotor – prof. Tadeusz Aleksander – powiedział: *Panie Łukaszu, dostaje Pan zadanie służbowe, ma Pan pojechać do Zielonej Góry na Letnią Szkołę Młodych Andragogów*. Byłem wtedy na I roku studiów doktoranckich i nigdy nie zapomnę tego wyjazdu. Autobus do Wrocławia o 24:00, o 5 rano przesiadka do Zielonej Góry. Na szczęście na dworzec wyjechał po mnie Mirek Gancarz. Przyjechałem prosto na wykład inauguracyjny... zmęczony po nocnej podróży, śpiący, nieumyty. Marzyłem tylko o tym, żeby się wykapać... a tu na samym początku otrzymałem zadanie napisanie sprawozdania ze Szkoły. I tak się zaczęło. Z jednej strony ogromny stres związany z wystąpieniem publicznym, z drugiej naprawdę interesujące wystąpienia zaproszonych profesorów i wspaniale spędzany czas po zajęciach. Dobrze, że podczas pierwszej mojej Szkoły towarzyszyła mi koleżanka z tego samego co ja zakładu. Słowa profesora Kargula po moim wystąpieniu do dziś przyprawiają mnie o dreszcze: *Na temat tego tekstu nie będziemy dyskutować ponieważ nie jest to tekst naukowy*. Chyba faktycznie był mało naukowy, bo nawet po poprawkach nie przyjęto go do druku. Myślę, że Letnia Szkoła Młodych Andragogów to miejsce, spotkanie, podczas którego naprawdę można nauczyć się dobrze pisać. Tak było też podczas kolejnych szkół, na które przyjeżdżałem, zawsze mocno zestresowany, ale z twardym postanowieniem: *Nie skończę tych studiów dopóki nie opublikuję w Dyskursach jakiegoś swojego tekstu*.

mgr Łukasz Hajduk (UJ)

Zanim pierwszy raz pojechałam na Szkołę usłyszałam, że jest to szkoła nie tyle dla młodych, co odważnych andragogów. Że nie jest łatwo, że wystąpieniom towarzyszy dużo, nie zawsze pozytywnych, emocji. Szczęśliwie szkolna rzeczywistość okazała się zupełnie inna. Okazało się, że Szkoła jest prawdziwą szkołą, a nie tylko trochę zmodyfikowaną wersją „dorosłych” konferencji naukowych. Dla mnie był to czas, kiedy mogłam się uczyć, zarówno od Mistrzów, jak i od innych uczestników. Szczególnie mocno pamiętam wystąpienia uczestników i dyskusje po nich. Mam wrażenie, że profesor Kargul próbował nam pokazać, że nie o to chodzi, aby nie popełniać błędów, bo przecież są one w naturalny sposób włączone w proces uczenia się, tylko o to, aby zastanowić się, jakie wnioski z nich wyciągać. Uczyłam się wtedy słuchania i przyjmowania uwag.

dr Małgorzata Rosalska (UAM)

Byłam cztery razy uczestniczką LSMA i w tym roku także będę. Na początku bałam się tam pojechać, ponieważ od dwóch osób słyszałam negatywne opinie. Straszono mnie ostrą krytyką prof. J. Kargula i napastliwą reakcją niektórych młodych andragogów. Cieszę się, że dałam sobie możliwość, by przeżyć takie spotkanie (spotkania) po swojemu. Pierwsze i kolejne

moje doświadczenia na LSMA były bardzo pozytywne. Spodobała mi się idea szkoły i to, jak jest organizowana i prowadzona. Od 2005 roku w moim kalendarzu wydzielam miejsce na LSMA.

dr Alicja Czerkawska (DSW)

Moja droga zawodowa spłotła się mocno z LSMA. Szkoła kojarzy mi się z debiutem zawodowym i początkiem drogi naukowej. W 1999 roku, we wrześniu uczestniczyłam w I LSMA, w październiku zaś rozpoczęłam pracę jako asystentka na WSP w Zielonej Górze, w Zakładzie Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej, kierowanym przez prof. Józefa Kargula. Było to dla mnie ważne doświadczenie, gdyż tak naprawdę wkraczając jako nowicjusz na obrady Szkoły, wkroczyłam w obszar andragogiki. Z pierwszym spotkaniem kojarzę więc silne emocje, które towarzyszą człowiekowi w sytuacji debiutu, z treścią, niepokojem i pewnym zagubieniem, ale także z zaciekawieniem i poczuciem, że oto zaczyna się nowy rozdział w moim życiu.

dr Sylwia Słowińska (UZ)

Siedmiokrotnie uczestniczyłem w Letniej Szkole Młodych Andragogów. Nie zawsze miałem „występek”, ale te 10-15 minutowe monologi przed krytyczną publicznością pod okiem i bokiem krytycznego Profesora zawsze były stresujące. Krótko, zwięźle, jasno i do tego ciekawie – to było wyzwanie, któremu nie zawsze byłem w stanie sprostać. Pokory nauczyłem się szybko przynajmniej po tamtej stronie katedry. Gdy po, jak mi się zdawało, błyskotliwym i krótkim wstępie miałem przechodzić do kwintesencji mojej wypowiedzi, okazało się, że z kwadransa mam już tylko 3 minuty czasu.

dr Marcin Szumigraj (UZ)

Zajmując się już od kilku lat skandynawską oświatą dorosłych, ba, posiadając doktorat z zakresu historii oświaty dorosłych, (niemal) zupełnie nie miałem rozeznania w polskim środowisku andragogicznym. Trzeba było te „deficyty” w trybie pilnym nadrobić. Tym bardziej, że dzieje oświaty dorosłych wciągnęły mnie tak mocno, iż postanowiłem badania w tym kierunku rozwijać w dalszej swojej pracy naukowej. Dzięki informacjom uzyskanym od przyjaciół z UMK w Toruniu dowiedziałem się wówczas o nowej inicjatywie Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego – organizowanej w lipcu 1999 roku w Ochli koło Zielonej Góry Letniej Szkole Młodych Andragogów. Pomyślałem – czemu nie? Pewnie nieco starszy od innych uczestników – ale ciągle młody duchem. Pojadę... I pojechałem. Jeździłem potem jeszcze trzykrotnie – w sumie zatem cztery Szkoły.

dr Tomasz Maliszewski (UG)

Moje pierwsze skojarzenia z LSMA? Chrzest bojowy. [...] Dla nas – młodych, Szkoła to przede wszystkim pierwsze wystąpienia publiczne, pierwsze zmagania z metodologią, dzielenie się pierwszymi wynikami badań, pierwsze analizy. Było ciężko, bo po drugiej stronie barykady wymagający przeciwnik, ale warto było, bo przeciwnik był swój.

dr Artur Fabiś (WSA, Bielsko-Biała)

Nigdy nie zapomnę mojego pierwszego samodzielnego „wyjazdu naukowego”. To był 2003 rok, gdy za namową „mojej” Pani Profesor pojechałam do Zielonej Góry, by uczestniczyć w V Letniej Szkole Młodych Andragogów. Byłam przerażona – co ja tutaj robię? Jak sobie poradzę? To myśli, które na szczęście nie zdążyły się na długo zdomowić w mojej głowie... Właściwie to od pierwszych chwil obecności w Zielonej Górze dane mi było doświadczyć serdeczności

i życzliwości pozostałych uczestników a przede wszystkim organizatorów Letniej Szkoły. Gdy teraz patrzę na ten mój „pierwszy raz” z perspektywy czasu, to uśmiecham się sama do siebie i z tęsknotą wspominam swoje pierwsze samodzielne kroki naukowe... Już potem zawsze chciałam tam (do Zielonej Góry) wracać, by na nowo poczuć i doświadczyć niezwykłości tego naukowego spotkania.

dr Monika Sulik (UŚ)

później były spotkania z Mistrzami...

To właśnie w Zielonej Górze mogłam poznać osoby, których nazwiska znałam jedynie z programów konferencji i publikacji. Mistrzowie najczęściej okazali się mistrzami, spotkania z nimi nie były kolejnym zdystansowanym wykładem akademickim, ale raczej dzieleniem się wiedzą, doświadczeniem i warsztatem pracy.

dr Małgorzata Rosalska (UAM)

Dzięki szkole mam współcześnie rozpoznanie – co dzieje się w kwestiach badań naukowych w zakresie edukacji dorosłych w naszym kraju; poznałam wielu ludzi ze świata nauki, którzy wielokrotnie później wspierali mnie i inspirowali w badaniach naukowych – myślę tu w szczególności o profesorkach (wybór nieprzypadkowy – porządek alfabetyczny): Oldze Czerniawskiej, Ewie Solarczyk-Ambrozik, Eleonorze Sapi-Drewniak, Agnieszce Stopińskiej-Pajak i Annie E. Wesołowskiej oraz profesorach: Tadeuszu Aleksandrze, Bogdanie Idzikowskim, Dzierzymirze Jankowskim, Mieczysławie Malewskim i Józefie Półturzyckim. Specyfika organizacyjna Szkoły powodowała, że zawsze mieli Oni dla „młodych” więcej czasu i serca niż podczas typowych konferencyjnych nasiadówek, a ja „lubiłam” mieć pytania, wątpliwości etc.

Osobny wątek należałoby tu poświęcić Profesorstwu Kargulom. Wszak Szkoła to Ich dziecko: koncepcja, przebieg, formuła, opieka merytoryczna i dużo, dużo więcej – serce do andragogicznej młodzieży! A także te ich fantastycznie rozdane i perfekcyjnie odgrywane role, „kupowane” przez nas uczestników za każdym razem: Profesor Alicja – jako dobry duch i obrońca, Profesor Józef – „ten zły – czasami wręcz demoniczny – policjant”. A wszystko z wielką świadomością celu takich zabiegów, jakim jest otwieranie oczu i rozwój warsztatu poddanych takiemu „przesłuchaniu”. Mistrzostwo świata – brawo dla Profesorskiego Duetu.

dr Tomasz Maliszewski (UG)

O naukową płaszczyznę zadbali rzecz jasna nasi Mistrzowie, a w szczególności prof. Józef Kargul, który nie tylko zapraszał znanych nam wówczas często tylko z książek profesorów, ale i sam prowadził z nami zajęcia, a przede wszystkim czuwał nad wysokim poziomem merytorycznym naszych wystąpień. Kto był, ten wie, o co mi chodzi, a kto będzie, się dowie... Rzecz jasna nie sam Profesor wszystko to uczynił, bo wielu młodych współpracowników dwoiło się i troiło, by zapewnić nam-uczestnikom sporo doznań naukowych. Towarzyszyła Profesorowi nieodłączna Małgosia Olejarz – prawa ręka Profesora i grono młodych magistrów (teraz już doktorów).

dr Artur Fabiś (WSA, Bielsko-Biała)

Ważne dla wszystkich młodych doktorantów było to, że po najbardziej miazdzącej krytyce można było, kiedy już odszedł stres (a czasem zwłaszcza u płci żeńskiej i łyzy) rzeczowo i ciekawie porozmawiać ze znakomitymi polskimi andragogami. Oni doradzali, pocieszali, dawali wiary w siebie. Tak było na mojej pierwszej szkole, kiedy po klęsce oczarowała mnie

profesor Czerniawska. Moje wystąpienie dotyczyło harcerstwa, a przecież przed laty promotorem profesor Czerniawskiej był sam Aleksander Kamiński. mgr Łukasz Hajduk (UJ)

A ja sporządzając notatki podczas Szkoły, zapisywałam na marginesie śmieszne komentarze naszych profesorów, wypowiedziane niejako pomiędzy – poważnymi, szkolnymi – słowami, typu: *Zadęcie jak nieszczęście* (prof. J. Kargul o tych, którzy dywagują z ogromnym przejęciem i powagą); *Mówił z głowy, czyli... z niczego* (prof. J. Kargul o tych „średnio” przygotowanych, ale przekonanych, że swoją erudycją oczarują słuchaczy); *Warszawa jest tak odległe położona od Zielonej Góry. To fatalnie dla...* Warszawy (dygresja prof. T. Pilcha na temat lokalności i globalności); *Pisanie musi być trudne, aby czytanie było łatwe* (słowa prof. J. Gajdy – cytowane za J. Szaniawskim – którymi tłumaczył pisarski trud); *Duża książka – duże zło; mała książka – mniejsze zło* (słowa prof. S. Bednarka – zapożyczone od prof. J. Trzynańskiego – tłumaczące dlaczego profesor nie lubi i nie pisze zbyt obszernych publikacji).

dr Daria Zielińska-Pękał (UZ)

zdobywanie doświadczeń, wiedzy i umiejętności... czerpanie inspiracji...

Branie udziału w tych spotkaniach rozwijało moją wiedzę, inspirowało mnie do myślenia i weryfikowania własnych poglądów i planów badawczych. Za każdym razem będąc na LSMA, obserwowałam, że rośnie moja dyscyplina naukowa. Zauważyłam, że staję się bardziej odpowiedzialna merytorycznie i metodologicznie w pracy nad własnymi referatami i artykułami. Uczyla się tego od innych, którzy w trakcie LSMA poświęcili mi swój czas i dawali życzliwą krytykę. Niezwykle ważne było dla mnie dzielenie się uwagami i doświadczeniami oraz dawanie niektórych podpowiedzi. Andragodzy wnikliwie słuchając, wskazywali na kilka niekonsekwencji terminologicznych, które były obecne w moich wystąpieniach. Było to bardzo cenne doświadczenie, które przyczyniło się do zrozumienia niektórych błędów i poprawienia ich w tekstach, które jeszcze nie były opublikowane. Co więcej efektem LSMA było zachęcenie mnie do dalszej twórczej pracy. Kolejną sprawą, o której chciałabym wspomnieć, były wyjazdy do ośrodków edukacyjnych w Niemczech. Zobaczyłam wybrane placówki, przyglądałam się pracy niemieckich andragogów, słuchałam opowieści o ich działaniach prowadzonych na rzecz osób dorosłych. Miałam możliwość zwiedzić Berlin i Poczdam, do którego pewnie sama bym się nie wybrała.

dr Alicja Czerkawska (DSW)

Każda Szkoła uczyła mnie czegoś nowego. Jak pisać tekst, jak go wygłaszać, jak prowadzić dyskusje i jak być, no cóż jesteśmy coraz starsi, „starszą koleżanką”. Jeśli kiedyś „wyrosnę” ze Szkoły to będzie znak, że już nic nowego nie zrobię, nie napiszę. Szkoła jest miejscem, skąd czerpię inspiracje i siłę na nowy rok pracy.

dr Joanna Stelmaszczyk (UŁ)

[...] podczas zielonogórskich spotkań poznaje się prawdziwe oblicze nauki, to oblicze wolne od częstej konferencyjnej bufonady, kiedy po wystąpieniu wszyscy klaszczą i nie ma już czasu na dyskusję albo nie dyskutuje się, bo nie wypada podważać kwestii podniesionych przez autora, oblicze pełne przeróżnych szkół, podejść, teorii i praktyk, oblicze, którego odkrywanie daje młodemu adeptowi nadzieję, że jednak to co robi, ma jakiś sens. I jeszcze jedno... na pewno moje „pisanie” choć dalekie od doskonałości, jest dzisiaj, dzięki Letniej Szkole, o wiele lepsze, niż kiedy pierwszy raz odwiedziłem Zieloną Górę.

mgr Łukasz Hajduk (UJ)

Przestrzeń pragmatyczna jest związana z uczeniem się i odbywa się zwykle w sytuacji, którą ja postrzegam jako trudną. Trud jest spowodowany nabywaniem, między innymi, uczeniem się języka LSMA, koniecznością brania odpowiedzialności za swoje teksty, wymagań, co do ich świeżości i dojrzałości, konieczności przyciągania uwagi słuchaczy, oryginalności i niemarnowania słów na „czczą gadaninę”. Uczenie się wiąże się także z poznawaniem reguł, wymagań, wyzwań warsztatu badacza-eksploratora rzeczywistości i pisarza. Wreszcie to trud uczenie się siebie, jako uczestnika przepełnionego emocjami podczas wygłaszanego referatu, przyjmowania krytyki, publicznego zabierania głosu oraz tego, jak ową emocjonalność okiełznać.

mgr Joanna Kłodkowska (DSW)

W Szkole bardzo lubię słuchać tego, co mają do powiedzenia inni, przede wszystkim tego, co mają do powiedzenia na pytania, które pojawiają się po ich wystąpieniach. Te rozmowy, czasem bliskie klótniom o pojęcia, niejednoznaczne terminy, opaczne zrozumienia uważam za najbardziej wartościowe dla mnie samego i mojego rozwoju osobistego i naukowego. Fantastyczne jest to, że w ten sposób możemy, my uczestnicy, rozmawiać nie tylko ze sobą wzajemnie, ale również z zaproszonymi profesorami. Szkoła to miejsce inspiracji.

dr Marcin Szumigraj (UZ)

Moje wspomnienia z LSMA to:

- żadnych sentymentów (dla znajomych, współpracowników czy dla początkujących nowicjuszy) wyłącznie czysta merytoryczna krytyka;
- szare komórki „wywrócone” na lewą stronę, „wysane” do końca, osiągały w ostatni dzień Szkoły stan suchości i czystości absolutnej;
- mózg z każdej myśli oczyszczony;
- każdy tekst, każde zdanie spenetrowane przez profesora z precyzją, uwagą, zjadliwością i celnością;
- brak jakiegokolwiek litości dla choćby najmniejszej próby stosowania tak zwanych „skrótów myślowych”, „banałów” czy uroczej, pełnej metafor beletrystyki;
- niedoścignione kompetencje, energia i pomysłowość.

dr Elżbieta Siarkiewicz (UZ, DSW)

Podczas zajęć LSMA otrzymałem też inspiracje co do organizacji własnych zajęć dydaktycznych ze studentami. Z jednej strony dotyczyły one treści merytorycznych prowadzonych zajęć. I – co ciekawe – bywały to wątki płynące nie tylko z ust zapraszanych do przeprowadzenia zajęć w Szkole profesorów, ale też z wystąpień młodych adeptów sztuki andragogicznej.

Wielu inspiracji dostarczały też słynne i bardzo lubiane przez uczestników kolejnych edycji Szkoły Kargulowe gry symulacyjne. Ten koncept prowadzenia zajęć wielokrotnie potem wykorzystywałem podczas ćwiczeń zarówno w Uniwersytecie Gdańskim, jak i w szkołach prywatnych, w których pracowałem w ostatnich latach. Ileż ja już sam „nazmyślałem” scenariuszy takich gier, trudno zliczyć.

dr Tomasz Maliszewski (UG)

Szkoła aż po dziś jest wciąż obecna w mojej biografii i wciąż otwiera nowe etapy na mojej ścieżce naukowej. Stopniowo przez kolejne lata, podczas kolejnych edycji LSMA poznawałam środowisko, poglądy i sposoby myślenia o uczeniu się ludzi dorosłych, stopniowo określałam własne zainteresowania w tym obszarze. Szkoła była forum moich pierwszych wystąpień naukowych, na Szkole dzieliłam się swoimi doświadczeniami związanymi z realizacją polsko-

niemieckiego projektu badawczego, organizowane podczas Szkoły wyjazdy studyjne do niemieckich instytucji edukacji dorosłych stanowiły dla mnie okazję do nawiązywania kontaktów i poznawania rzeczywistości edukacyjnej naszych sąsiadów. Podczas VIII LSMA broniłam mojej pracy doktorskiej, a w tym wydarzeniu brali udział i wspierali mnie uczestnicy Szkoły.

dr Sylwia Słowińska (UZ)

i jeszcze integracja środowiskowa i poczucie wspólnoty....

Letnia Szkoła była też doskonałą okazją do integrowania naszego „młodego andragogicznego środowiska”. Kilka dni spędzonych w zielonogórskich akademikach, wspólne wyjazdy, gry symulacyjne sprawiały, że coraz częściej patrzyliśmy na siebie nie tylko jak na osoby, które w pracy zajmują się podobną tematyką, ale coraz bardziej jak na ciekawe, pełne pomysłów osoby, z którymi warto rozmawiać, spotykać się i współpracować.

dr Małgorzata Rosalska (UAM)

Ważne jest jeszcze wszystko to, co się dzieje między zgromadzonymi w LSMA profesorami i uczestnikami. Przestrzeń ta ma charakter wspólnoty ludzi pragnących uczyć się od siebie, chcących opowiedzieć o tym, co się z nimi działo podczas minionego roku, przeżyć wspólnie wydarzenia kulturalne w Teatrze Lubuskim, czy w Klubie Gęba, pojechać na wycieczkę do niemieckiej instytucji zajmującej się działalnością andragogiczną, czy zwyczajnie, przez chwilę poopalać się w majowym słońcu na uczelnianym trawniku, posiedzieć w Klubie Kotłownia.

mgr Joanna Kłodkowska (DSW)

W płaszczyźnie kulturalnej, choć działał zespół organizatorów, to jednak wymienię jedną osobę, która jest dla mnie *spiritus movens* ukrytego (nie do końca zresztą) programu LSMA – Mirek Gancarz. Za każdym razem, gdy przyjeżdżaliśmy do Ochli (tak, tam się zaczynało i to miejsce wspominam najmilej) czy Zielonej Góry było pewne, że nauka nauką, ale ukulturalnić i pobawić się trzeba. Był teatr, wieczory kabaretowe, śpiewy przy ognisku i wiele innych atrakcji, których jednak nie sposób wymienić... I zawsze inicjatorem, przynajmniej tak mi się wydawało, był Mirek. A płaszczyzna towarzyska, cóż... Poznawanie nowych ludzi, najpierw starszych, później to ja byłem starszym kolegą, nocne rozmowy Polaków, ale i tańce, śpiewy, ognisko i wszystko, co prawdziwy młody andragog przeżyć musi, by zrozumieć dorosłego.

dr Artur Fabiś (WSA, Bielsko-Biała)

Te majowe dni to powrót do czasów studenckich. Intensywna intelektualna praca w dzień, czasem i w nocy zwłaszcza przed jutrzejszym własnym występkiem. Jednak wieczory i noce zarezerwowane są dla innej aktywności: tańce, koncerty, piwo...

dr Marcin Szumigraj (UZ)

Co jeszcze pamiętam z Letniej Szkoły? Wyjazd do Berlina, wieczorne spacer po Zielonej Górze, przepiękny widok na całe miasto ze starej wieży obserwatorium, wielki deszcz, który zatopił nasz akademik, kabaret, wyjście do teatru, no i ludzi, których tam poznałem.

mgr Łukasz Hajduk (UJ)

W Szkole nawiązałam wiele znajomości, część z nich przerodziło się w serdeczne przyjaźnie. Piszemy do siebie nie tylko o sprawach nauki, ale także o tym co równie ważne, a chwilami dużo ważniejsze, naszych rodzinach, dzieciach i codziennych kłopotach. Teraz już na żadnej konferencji nie jestem „obca” bo zawsze jest ktoś z Szkoły. Tworzymy zgraną, ale otwartą na nowych i chętnych by do nas dołączyć „klikę”. Spieramy się, ale zawsze krytycznie oceniamy nasze wystąpienia. Nie ma poklepywania się po ramieniu, jest za to rada jak ustrzec się błędów lub coś poprawić.

dr Joanna Stelmaszczyk (UŁ)

Letnia Szkoła to z pewnością miejsce naukowego spotkania ale przede wszystkim miejsce o specyficznym, niepowtarzalnym klimacie, który tworzą zarówno naukowe autorytety, jak i (nie)tacy młodzi ;-) andragodzy, stali bywalcy oraz młody narybek naukowy. To może wydawać się zaskakujące, ale zawsze, gdy mam uczestniczyć w jakiejś konferencji to podświadomie szukam atmosfery, którą poczułam w Zielonej Górze, zawsze rozglądam się, czy jest ktoś poznany w tym niezwykłym miejscu. Teraz uświadomiłam sobie, że większość poznanych przeze mnie andragogów to właśnie uczestnicy Szkoły. Bardzo się cieszę, że to właśnie Letnia Szkoła Młodych Andragogów była pierwszą konferencją w jakiej uczestniczyłam – poznani ludzie i to miejsce dają siłę i radość z naukowego spotkania!

dr Monika Sulik (UŚ)

10 lat temu nieśmiało wkroczyłam poprzez LSMA do świata andragogiki, pozostałam w nim do dziś, a Szkoła pozwoliła mi odnaleźć swoje miejsce w tym świecie. Dzięki Szkole czuję, że to jest także mój świat.

dr Sylwia Słowińska (UZ)

Płaszczynna towarzyska... Wymieniam ją na końcu, aczkolwiek wcale nie jest najmniej ważna. Wydaje się bowiem, że dzięki Szkole Młodych Andragogów stało się coś nadzwyczajnego, nietypowego. Pokolenie polskich 20-, 30-latków (i nieco starszych – to o mnie) zajmujących się oświatą dorosłych zna się, lubi i szanuje... Dzięki wspólnym wielodniowym pobytom w Ochli – a potem w Zielonej Górze, nawiązało się bowiem między nami szereg przyjaźni. Wspomagamy się nie tylko zawodowo, kibicujemy rozwojowi naukowemu koleżanek i kolegów, cieszymy się każdą dobrą książką czy artykułem etc. Bez Szkoły i jej Twórców nie byłoby to przecież możliwe. I kto wie – czy ten trzeci wymiar, ludzki, nie jest tak naprawdę tym najważniejszym.

dr Tomasz Maliszewski (UG)

Podsumowując...

Problematyka badawcza edukacji dorosłych jest obszerna, co znakomicie ilustrują poszczególne działy *Dyskursów młodych andragogów*. Letnia Szkoła Andragogów była miejscem ciekawej konfrontacji prac młodych badaczy, których zainteresowania ogniskowały się wokół tego właśnie obszaru refleksji nad edukacją. Ważna była możliwość konsultowania swoich pomysłów z naukowymi autorytetami. Spotkania stały się znakomitą okazją do prezentacji własnych doświadczeń badawczych, wymiany poglądów i w interesujący sposób „odślaniały” rozmaite konteksty edukacji dorosłych.

prof. Witold Jakubowski (UWr)

To co dla mnie w Letniej Szkole Młodych Andragogów było najważniejsze, to możliwość poznania innych młodych ludzi interesujących się podobną problematyką, to możliwość spotkania Mistrzów, których wcześniej znało się jedynie jako autorów książek, to konfrontacja swoich przemyśleń naukowych z krytyką i pierwsze – czasem nieporadne – próby obrony własnego punktu widzenia, to czas swoistego treningu wypowiadania się, prezentowania własnych przemyśleń, prowadzenia debat i spotkań, i to co najprzyjemniejsze i równie ważne, Szkoła to czas świetnej wspólnej zabawy, którą wspominamy do dziś.

dr Beata Cyboran (UJ)

To, co cenię sobie w Letnich Szkołach Andragogów z perspektywy lat to:

- uczenie się międzygeneracyjne,
- przyjazne uczenie się, tj. oparte na konstruktywnej krytyce,
- integracja środowiskowa, której mogą nam pozazdrościć inne subdyscypliny,
- rodzaj socjalizacji andragogicznej, która nadaje jej uczestnikom pewien charakterystyczny rys.

Jestem pełna uznania dla organizatorów – całego środowiska zielonogórskiego i Kierownictwa za niestrudzoną coroczną pracę. Życzę wam kontynuacji tej już tradycji, chociaż mogę sobie wyobrazić jaki to duży wysiłek!!!

dr Hanna Solarczyk-Szwec (UMK)

Z jednym wyjątkiem pełniłem obowiązki sekretarza dziesięciu edycji „Szkoły”. Przez ten czas wśród jej uczestników nawiązały się przyjaźnie, kontakty, wzajemne inspiracje, wspólne projekty i publikacje. Efekty działalności Szkoły do dziś owocują rozwojem andragogicznego dorobku naukowego. Niektórzy „młodzi andragodzy” są już profesorami, niektórzy rektorami wyższych uczelni. Wszyscy uczestnicy wspominają Szkołę jako oryginalną i wartościową ogólnopolską konferencję. Jest to możliwe dzięki atmosferze twórczej pracy, którą zapewnia Prof. Kargul oraz dzięki gronu wybitnych polskich uczonych zapraszanych przez niego do Zielonej Góry. Wiedząc, jak ważne jest spędzanie czasu wolnego w sposób ciekawy, czasami niekonwencjonalny, dający szansę nie tylko odpoczynku, rozrywki, ale i refleksji, starałem się to wszystko zapewnić uczestnikom. Praca ta dała mi wiele satysfakcji, ale ostateczną ocenę oni wystawią. Z mojego punktu widzenia istotą Szkoły, oprócz jej niewątpliwiej wartości naukowej, było zwrócenie uwagi na budowanie osobistych relacji pomiędzy przedstawicielami środowiska młodych uczonych. Jak widać udało się to znakomicie. Oto Profesor Kargul zbudował swoją Szkołę.

mgr Mirosław Gancarz

Jestem wdzięczna Panu Profesorowi Kargulowi za pomysł i mistrzowską realizację, wszystkim szanownym Profesorom za czas nam poświęcony, organizatorom (mistrzowi sekretarzy i najcieplejszej z redaktorek) i drogim „uczniom” Szkoły za to, że ubogacali mnie swoimi osobami.

dr Joanna Stelmaszczyk (UŁ)

Życzę Letniej Szkole Młodych Andragogów – dodam: Naszej Szkole – przynajmniej kolejnej dekady twórczego trwania. Niech młodszy andragodzy i oświatowcy również mają szansę doświadczenia Jej dobrodziejstw.

dr Tomasz Maliszewski (UG)

Polecam Letnią Szkołę Młodych Andragogów wszystkim młodo czującym się andragogom. Wartościowe doświadczenia i wyjątkowe wspomnienia gwarantowane.

dr Artur Fabiś (WSA, Bielsko-Biała)

Wydaje się, że wypowiedzi „głównych bohaterów” Szkoły – jej uczestników – nie wymagają dodatkowego komentarza, mówią niejako „same za siebie” i są ciekawą, wielowątkową opowieścią o tym, czym Letnia Szkoła Młodych Andragogów była i jest. Gromadząc ten materiał, postanowiłam również poprosić o refleksje wspomnieniowe tę osobę, której nazwisko najczęściej w wypowiedziach „młodych andragogów” jest przywoływane, to jest kierownika naukowego Szkoły – prof. Józefa Kargulę. W odpowiedzi na moją prośbę otrzymałam od Profesora list mailowy, którego treść zdecydowałam się także opublikować, oczywiście za (trochę wyproszoną, a nawet wymuszoną przeze mnie) zgodą autora:

Na mój gust nie jest to dobry pomysł, abym coś na temat „Szkoły” mówił i pisał. O czym? O tym, że przed każdym spotkaniem drzę, czy przyjadą uczestnicy? czy przyjadą profesorowie? że jak wszyscy przyjadą, to wszystko się toczy normalnie, bo ludzie występują, dyskutują, przeżywają, uczą się wzajemnie, bawią się itd.? O tym, że bardzo się cieszę, jak widzę zaangażowanie wszystkich w to, co się dzieje podczas tych spotkań? że przeżywam radość, jak widzę starania młodych ludzi, by przygotować dobre wystąpienie? że jestem – wbrew pozorom – wzruszony i pełen podziwu dla młodych ludzi, którzy z uwagą wysłuchują zarówno krytycznych, jak i pozytywnych ocen, propozycji ulepszeń treści i formy ich wystąpień zgłaszanych zarówno przez profesorów, jak i młodszych kolegów? O tym, że nikt nikogo nie lekceważy, nie obśmiewa, że wszyscy dla wszystkich są partnerami, że panuje życzliwa atmosfera? że profesorowie przygotowują się starannie do spotkań autorskich? Wszak to wszystko widać, wszak to Wasza – Młodzieży Andragogicznej Szkoła – i to Wy ją tworzycie. A ja... ja nie umiem obchodzić jubileuszy.

prof. Józef Kargul (DSW)

Tak, rzeczywiście muszę to przyznać – jako długoletnia współpracownica prof. J. Kargulę – że „nasz Profesor” nie lubi (nie umie?) obchodzić jubileuszy i nigdy nie zgodził się, by uhonorować jego wieloletnią działalność naukową, dydaktyczną i organizacyjną jakąś specjalną konferencją, publikacją, czy jakimkolwiek „jubileuszowym”, wyreżyserowanym wydarzeniem naukowym, bądź nawet towarzyskim. Tym bardziej cieszę się, że przynajmniej w taki sposób – w formie wspomnieniowych refleksji uczestników Szkoły – możemy podziękować Profesorowi Józefowi Kargulowi za jego pracę i zaangażowanie, jakie włożył w kierowanie Szkołą Andragogów i redagowanie *Dyskursów młodych andragogów*, a tym samym w rozwój środowiska andragogicznego w Polsce.

Jest to też dobry moment i miejsce na to, by z okazji Jubileuszu podziękować wszystkim tym, którzy w tych „zdarzeniach naukowych” brali udział i przyczynili się do ich rozwoju, tj. przede wszystkim: inicjatorom pomysłu cyklicznych spotkań młodzieży andragogicznej, wszystkim uczestnikom Szkoły, Profesorom goszczącym na poszczególnych jej edycjach, nieustrudzonym organizatorom, władzom Uniwersytetu Zielonogórskiego, który przez dziesięć lat był gospodarzem tych spotkań, Autorom

Dyskursów młodych andragogów, Recenzentom kolejnych tomów tej publikacji, Oficynie Wydawniczej UZ, oraz wszystkim osobom współpracującym przy corocznym przygotowywaniu zarówno Letniej Szkoły, jak i *Dyskursów młodych andragogów*.

Polecając Państwu lekturę dziesiątego – Jubileuszowego – tomu *Dyskursów* chcę podziękować jego Recenzentce – także uczestniczce letnich szkół andragogicznych – prof. dr hab. Ewie Kurantowicz – za uwagi, sugestie i inspiracje, dzięki którym – ja jako redaktor oraz Autorzy artykułów – staraliśmy się tę publikację udoskonalić. Mam nadzieję, że spełnią się słowa prof. E. Kurantowicz, która w swej recenzji napisała: „Zróżnicowanie tematyczne 10. *Dyskursów młodych andragogów* jest rzeczywiście prezentacją debat prowadzonych wśród andragogów wszystkich generacji zarówno w Polsce, jak i w środowiskach badaczy europejskich. Z tego powodu opublikowanie tomu będzie ważnym wydarzeniem naukowym, a jego treści dostarczą kolejnych argumentów w sporach prowadzonych we współczesnej andragogice”.

Tych konstruktywnych sporów, debat i refleksji w obszarze szeroko rozumianej edukacji ludzi dorosłych – wszystkim Czytelnikom i Autorom *Dyskursów* – z okazji Jubileuszu dzisiaj życzę.

**ADULT EDUCATION DISCOURSES AND SUMMER SCHOOL FOR YOUNG
RESEARCHERS ON ADULT EDUCATION (1999-2009)
FACTS – EXPERIENCES – REFLECTIONS**

Summary

The article aims to summarize ten years of Summer School for Young Researchers on Adult Education and the resulting book series entitled *Adult Education Discourses*, which has managed to run to ten volumes. The Summer School for Young Researchers on Adult Education has taken place annually since 1999 at the University of Zielona Góra under the scientific supervision of Prof. Józef Kargul, offering junior researchers on adult education from all over the country a chance to meet prominent figures of Polish science. The author briefly describes permanent or even 'traditional' items on the agenda of the Summer Schools that include: speeches by young researchers on adult education, meetings with Masters, role-playing games, field trips to German institutions focused on adult education, and articles prepared by the young researchers later to be published in the *Adult Education Discourses*. Using archival sources the author refers to the most important facts and experiences related to the School's activity and presents thoroughly memories and reflections by its former, multiple participants. They stress the importance of the Summer Schools for their educational development, gaining research and communication experiences, as well as for bonding adult educationists together and heightening the sense of 'community of young researchers on adult education'.

Joanna Minta

X LETNIA SZKOŁA MŁODYCH ANDRAGOGÓW ZIELONA GÓRA, 12-19 MAJA 2008

Już po raz dziesiąty na Uniwersytecie Zielonogórskim spotkali się znamienici badacze nauk społecznych i młodzi naukowcy z różnych ośrodków akademickich w Polsce, aby od 12 do 18 maja 2008 roku wziąć udział w X Letniej Szkole Młodych Andragogów.

Od początku istnienia Szkoły jej organizatorem jest Zakład Animacji Kultury i Andragogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego, który po raz drugi wspólnie z Dolnośląską Szkołą Wyższą we Wrocławiu, a także przy współpracy Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego przygotował jej dziesiątą edycję.

Atmosfera jubileuszowej Letniej Szkoły Młodych Andragogów była przez cały czas wyjątkowa. Mimo znanej większości uczestników formuły – spotkań z mistrzami, wystąpień młodych adeptów nauki, gier symulacyjnych oraz wizyty studyjnej w Niemczech, ta Szkoła była inna od dotychczasowych. Jak się wydaje sprawiła to przede wszystkim obecność na jubileuszowej Szkole wielu jej dawnych „uczniów” – dziś cenionych andragogów, badaczy nauk społecznych z bogatym dorobkiem naukowym, którzy nie tylko przybyli, aby wziąć udział w jubileuszu, ale również przyjęli zaproszenie redaktora naukowego *Dyskursów młodych andragogów* – dr Małgorzaty Olejarz – i dołączyli do grona autorów dziewiątego wydania tej serii.

Niezależnie od jubileuszu tegoroczna Szkoła przebiegała zgodnie z wypracowanym i charakterystycznym dla niej rytmem. Po raz kolejny stworzyła niepowtarzalną przestrzeń dla spotkań młodych ludzi z profesorami zajmującymi się szeroko rozumianą problematyką społeczną, dając możliwość poznania różnorodnych sposobów analizowania świata i zachodzących w nim procesów społecznych. Jak zawsze wiele uwagi poświęcono młodym, czasami debiutującym w roli prelegenta badaczom, było wiele spotkań sprzyjających uczeniu się, wymianie myśli i poglądów oraz rozwijaniu nie tylko naukowych umiejętności.

W jubileuszowej Letniej Szkole Młodych Andragogów wzięło udział 9 zaproszonych profesorów oraz 27 młodych uczestników z następujących ośrodków badawczych w Polsce: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet im. M. Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Zielonogórski, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu oraz Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej.

Jak co roku zielonogórską Szkołę Andragogów otworzył jej kierownik naukowy – prof. Józef Kargul, witając wszystkich młodych uczestników i przedstawiając pokrótce jej historię, główne idee i zasady pracy. Na zakończenie tego nieoficjalnego powitania każdy uczestnik otrzymał z rąk redaktora naukowego *Dyskursów młodych andragogów* dziewiątą edycję tego wydawnictwa.

Po tym ważnym dla młodych uczestników wstępie nastąpiła uroczysta inauguracja, której dokonali: prof. Zbigniew Izdebski – Dziekan Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz prof. Krzysztof Kubiak – Prorektor ds. Rozwoju Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu (współorganizatora tego przedsięwzięcia). Otwierający X Letnią Szkołę Młodych Andragogów prof. Zbigniew Izdebski w imieniu J. M. Rektora Uniwersytetu Zielonogórskiego prof. Czesława Osękowskiego odczytał list gratulacyjny skierowany do prof. Józefa Kargula – inicjatora, wieloletniego kierownika naukowego Szkoły, opiekuna naukowego młodych andragogów. Listy gratulacyjne przesłali również prof. Stefan Kwiatkowski – przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, a także wieloletnie uczestniczki Letniej Szkoły Młodych Andragogów – reprezentantki Uniwersytetu Śląskiego. Profesor Józef Kargul podziękował swoim koleżankom i kolegom z Zakładu Animacji Kultury i Andragogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego, którzy od lat organizują i tworzą zielonogórską Szkołę, a szczególnie dr Małgorzacie Olejarz, dr Sylwii Słowińskiej, wieloletniemu sekretarzowi Szkoły Mirosławowi Gancarzowi, a także obecnemu – dr. Marcinowi Szumigrajowi i wszystkim, którzy współtworzyli i nadal tworzą unikalny klimat Letniej Szkoły Młodych Andragogów w Zielonej Górze.

Część naukową rozpoczął wykład inauguracyjny wygłoszony przez prof. Tadeusza Pilcha z Uniwersytetu Warszawskiego poświęcony podmiotowości współczesnego człowieka, pokazujący związek podmiotowości z odpowiedzialnością.

Wskazując na zadania i zagrożenia współczesnej pedagogiki, autor podkreślił pogłębianie się różnic społecznych, których konsekwencją jest rozszerzająca się marginalizacja i wykluczenie.

Drugi z zaproszonych wykładowców – prof. Krzysztof Kubiak, Prorektor ds. Rozwoju Dolnośląskiej Szkoły Wyższej – kontynuował wątek wykluczenia i marginalizacji społecznej w wydawałoby się odmiennej i dotąd nieporuszanej w Szkole Andragogów tematyce dotyczącej współczesnego piractwa morskiego. Profesor Krzysztof Kubiak w interesujący sposób zwrócił uwagę audytorium na jedną z konsekwencji współlistnienia blisko siebie świata nędzy i bogactwa, a na przykładzie współczesnego piractwa morskiego pokazał zachodzące na całym świecie procesy różnicowania się społeczeństw i marginalizacji, obejmującej zarówno grupy społeczne, jak i narody.

Ostatnim wykładem profesorskim w pierwszym dniu Szkoły było wystąpienie prof. Zbigniewa Izdebskiego – Dziekana Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego, cenionego w Polsce pedagoga i seksuologa, wieloletniego prezesa Towarzystwa Rozwoju Rodziny. Prof. Izdebski w wykładzie pt. *Seksualność Polaków po pięćdziesiątym roku życia*, prezentując wyniki najnowszych badań z tej dziedziny, pokazał zauważalną we współczesnej nauce tendencję do rozpatrywania seksualności w kontekście ogólnego poziomu zdrowia człowieka. Zwrócił równocześnie uwagę na małą dostępność do wiedzy o seksualności na każdym etapie edukacji Polaków, niewielką liczbę specjalistów z tego zakresu oraz brak objęcia podstawowymi usługami medycznymi w Polsce konsultacji seksuologicznych w czasach, gdy Światowa Federacja Seksuologiczna określiła ogólne zadowolenie z życia seksualnego podstawową kategorią seksualności współczesnego człowieka.

Po niezwykle interesujących, odnoszących się do różnych problemów społecznych wystąpieniach profesorów nadszedł czas na zainaugurowanie drugiego stałego elementu zielonogórskiej Szkoły – wystąpień młodych badaczy. Jako pierwsza głos zabrała Joanna Kłodkowska z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, która przedstawiła wstępne wyniki badań dotyczących Ochotniczych Hufców Pracy, pokazując na przykładzie placówki OHP – Młodzieżowego Centrum Kariery, jak jej pracownicy definiują i redefiniują standard funkcjonowania ich centrum w strukturach tej ogólnopolskiej organizacji, szczególnie podkreślając rozbieżności, jakie zauważyła autorka, analizując oficjalne dokumenty OHP oraz przeprowadzone rozmowy z pracownikami na temat roli i zadań OHP.

Tę część pierwszego dnia Szkoły zamknęła swym wystąpieniem Elżbieta Kosmala-Szweda ze Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Słupsku, dzieląc się refleksjami dotyczącymi stosowania metody biograficznej w badaniach andragogicznych.

Pierwszy dzień X Letniej Szkoły Młodych Andragogów zakończył uroczysty bankiet jubileuszowy zorganizowany w ulubionej przez uczestników kawiarni „Pod Aniołami”, w którym wzięli udział od lat zaprzyjaźnieni ze Szkołą: prof. Alicja Kargulowa

– DSW, prof. Olga Czerniawska – WSHE w Łodzi, prof. Zbigniew Izdebski – UZ, prof. Bogdan Idzikowski – UZ, prof. Zdzisław Wołk – UZ, i oczywiście Kierownik Szkoły prof. Józef Kargul – DSW, dawni uczestnicy i sympatycy Letniej Szkoły Młodych Andragogów: dr hab. Ewa Kurantowicz – DSW, dr hab. Witold Jakubowski – UW, dr Joanna Stelmaszczyk – UŁ, dr Małgorzata Rosalska – UAM, dr Małgorzata Malec – UW, dr Dorota Barwińska – UJ, dr Beata Cyboran – UJ, dr Alina Matlakiewicz – UMK, dr Hanna Solarczyk-Szwec – UMK, dr Artur Fabiś – WSA Bielsko-Biała, dr Tomasz Maliszewski – UG, dr Joanna Janik-Komar – UO, obecni jej uczniowie oraz niezastąpieni organizatorzy z Zakładu Animacji Kultury i Andragogiki oraz z Zakładu Pedagogiki Społecznej UZ. Było to wyjątkowo wzruszające i niezwykle spotkanie przyjaciół i sympatyków, dla których zielonogórska Szkoła Młodych Andragogów to ważne wydarzenie, w którym w miarę możliwości przez 10 lat jej trwania starali się uczestniczyć jeśli nie bezpośrednio, prezentując swoje aktualne prace badawcze w czasie corocznych obrad, to choćby pośrednio, dzieląc się nimi na łamach kolejnych wydań *Dyskursów młodych andragogów*.

Następny dzień obrad miał również jubileuszowy charakter, mieliśmy bowiem okazję w ramach spotkań autorskich wysłuchać wykładów trzech profesorów: prof. Olgi Czerniawskiej, prof. Tadeusza Aleksandra oraz dr. hab. Witolda Jakubowskiego. Prof. Olga Czerniawska oraz prof. Tadeusz Aleksander, od lat związani ze Szkołą, nie tylko chętnie spotykają się z młodymi uczestnikami, dzieląc się swoim bogatym doświadczeniem i refleksjami w ramach autorskich spotkań naukowych, ale również zawsze aktywnie uczestniczą w części poświęconej wystąpieniom młodych badaczy, przekazując im niezwykle cenne dla rozwoju początkujących naukowców uwagi i sugestie.

Pierwszym spotkaniem autorskim był wykład prof. Tadeusza Aleksandra z Uniwersytetu Jagiellońskiego pt. *Próby porządkowania wiedzy andragogicznej. Teorie andragogiczne*. Autor zaprezentował chronologiczny przegląd teoretycznych rozważań na temat edukacji dorosłych, poczynając od XIX w. a kończąc na czasach współczesnych, wskazując jednocześnie na potrzebę budowania teorii kształcenia dorosłych.

Kolejny wykład był również wyjątkowy, po raz pierwszy bowiem w historii Szkoły w roli mistrza wystąpił dr hab. Witold Jakubowski z Uniwersytetu Wrocławskiego – jej dawny uczestnik i uczeń. Prof. Jakubowski, znany specjalista zajmujący się kulturą popularną, w wykładzie pt. *Kino „stylu zerowego” w perspektywie edukacyjnej* wskazał rolę edukacji w uczeniu nadawania znaczeń. Wykorzystując przykład filmów „stylu zerowego” pokazał, jak edukacja estetyczna, która jest częścią edukacji kulturalnej, może przygotować odbiorców nie tylko do odczytywania (do rozumienia) przesłania, jakie niosą różne wytwory kultury, np. filmy, ale zarysował ogromną możliwość przy-

gotowania odbiorców do interpretowania, reinterpretowania i poszukiwania tego, co nieoczywiste, niejednoznaczne, a co jest wytworem kultury i znajduje się w ich otoczeniu.

Ostatnim tego dnia spotkaniem z mistrzem było wystąpienie prof. Olgi Czerniawskiej z Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej z Łodzi, która jak zawsze z ogromną pasją podjęła temat biograficzności. Opowiadając o recenzowanych przez siebie tekstach i książkach, które były znaczące, o ważnych wyjazdach naukowych, prof. Czerniawska zarysowała uczestnikom Szkoły swoją drogę poszukiwań badawczych, które doprowadziły ją do poznania metody biograficznej i były inspiracją do podjęcia badań z zastosowaniem tej metody.

Popołudniową część drugiego dnia poświęconą wystąpieniom młodym andragogów rozpoczął doktorant Uniwersytetu Jagiellońskiego Łukasz Hajduk. W referacie pt. *Miejsce newslettera w rozprowadzaniu informacji o rozwoju regionalnym* zaprezentował własny podział typów informacji, jakie zamieszczano w analizowanych przez niego okólnikach kierowanych do organizacji pozarządowych. Jako druga zabrała głos Agnieszka Zembruska z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, która w wystąpieniu pt. *Powrót do filozofii – rzecz o poradnictwie filozoficznym* przybliżyła uczestnikom nowe zjawisko społeczne, jakim jest wywodzące się z filozofii i uprawiane przez jej przedstawicieli poradnictwo filozoficzne. Przedstawiając tę nową formę działania poradniczego, zaprezentowała zarówno jej filozoficzny rodowód, jak i interdyscyplinarny charakter.

Na zakończenie dnia odbyła się tradycyjna już w Letnich Szkołach Andragogów gra symulacyjna – *Posiedzenie zespołu redakcyjnego czasopisma pedagogicznego*. Jak co roku uczestnicy, podzieleni na zespoły redakcyjne, stanęli przed trudnym zadaniem oceny oraz przyjęcia lub odrzucenia tekstu naukowego zgłoszonego do publikacji w czasopiśmie pedagogicznym. Zebrania poszczególnych zespołów i wspólne przygotowywanie listu do autora tekstu zawierającego uzasadnienie podjętej przez „redaktorów” decyzji, przebiegały w niezwykle twórczej, ale też pełnej emocji atmosferze. Przygotowane odpowiedzi zawierały rzeczowe uzasadnienia podjętych przez poszczególne zespoły redakcyjne decyzji, a jako uczestnik kilku szkół zauważam, że z roku na rok zespoły redakcyjne stają się coraz surowsze – prawie wszystkie odrzuciły tekst do druku. Tym niezwykle odpowiedzialnym i jednocześnie emocjonującym zadaniem zakończył się drugi dzień jubileuszowej Szkoły.

Trzeciego dnia autorskie spotkania z profesorami zainaugurowała dr hab. Ewa Skibińska z Uniwersytetu Warszawskiego, przewodnicząca Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, która w wykładzie pt. *Dydaktyka biograficzna* pokazała rolę i znaczenie biografii w procesie uczenia się ludzi, wychodząc od koncepcji dydaktyki

biograficznej prof. Olgi Czerniawskiej. Profesor E. Skibińska w niezwykle przejrzysty i uporządkowany sposób pokazała, jak procesy uczenia się, których treści kształcenia odnoszą się do biografii osób uczących się, umożliwiają uczącym się jednostkom współtworzyć i kształtować generowaną w tych procesach wiedzę. Włączenie metody biograficznej do procesu uczenia się umożliwia zatem kształtowanie wiedzy uwzględniającej indywidualne doświadczenia jednostki, rozwija również umiejętności twórczego podejścia do własnego życia oraz formuje u osób uczących się refleksyjność oraz krytyczną postawę wobec siebie i otaczającego świata. Prof. Skibińska zwróciła również uwagę na trudności, jakie niesie ze sobą stosowanie metody biograficznej w dydaktyce, do których należy m.in. zdefiniowanie roli nauczyciela, określenie niezbędnych kompetencji nauczycielskich, trudności językowe powiązane z różnorodnym rozumieniem pojęć, a także nieprzewidywalność reakcji uczestników tego typu zajęć. Wystąpienie prof. Skibińskiej wywołało niezwykle żywą dyskusję wśród uczestników Szkoły, którzy dzielili się zarówno swoimi doświadczeniami dydaktycznymi w stosowaniu metody biograficznej, jak i obawami i dylematami jakie z tego wynikają.

Drugie tego dnia spotkanie autorskie prowadzone przez dr hab. Zdzisława Wołka prof. UZ, Kierownika Zakładu Pedagogiki Społecznej UZ, było poświęcone różnorodnym aspektom pracy oraz ukazaniu miejsca pedagogiki pracy w kontekście edukacji całościowej.

Autorskie spotkania z profesorami w X Letniej Szkole Młodych Andragogów zamknął jej twórca i kierownik prof. dr hab. Józef Kargul. W wykładzie pt. *Ludzie starzy w kulturze indywidualizmu* zainspirowanym książką Małgorzaty Jacyno¹, prof. Kargul poruszył kwestię wykluczenia ludzi starych i ich problemów w zindywidualizowanym świecie skoncentrowanym na ludziach młodych, żyjących pod presją konieczności dokonywania zmian, refleksyjnego konstruowania własnej tożsamości, korzystania z życia. Niewielka obecność problematyki osób starszych w przestrzeni społecznej powoduje, że tworzy się w ten sposób ogromna grupa społeczna o specyficznych dla niej potrzebach i oczekiwaniach, których nie może spełnić ze względu na swoje ograniczenia. W wystąpieniu prof. Kargul pokazał dwie spośród niewielu inicjatyw społecznych, które w różny sposób stwarzają przestrzeń dla marginalizowanych osób starszych. Do tych dwóch inicjatyw prof. Kargul zaliczył Radio Maryja i ruch społeczny, jaki powstał wokół tej rozgłośni oraz Uniwersytety Trzeciego Wieku, które w ostatnich latach powstają w wielu nie tylko akademickich, polskich miastach.

¹ M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, Warszawa 2007.

Drugą część dnia poświęconą ostatnim podczas jubileuszowej Szkoły wystąpieniom młodych andragogów rozpoczęła Magdalena Wnuk-Olenicz (WSHE w Brzegu), doktorantka Uniwersytetu Wrocławskiego, która przedstawiła w referacie zastosowanie biograficzności w przygotowywaniu bilansu życia przez uczestników warsztatów biograficznych – słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Jako druga głos zabrała Dorota Thel z Uniwersytetu Jagiellońskiego, która, podejmując kwestię własnego rozwoju w kontekście wymagań rynku pracy, zaprezentowała wyniki badań dotyczących motywów podejmowania edukacji przez osoby dorosłe. Z kolei Ewa Lewandowska z Zielonej Góry przedstawiła wyniki sondażu przeprowadzonego wśród zielonogórskich gimnazjalistów, który dotyczył poglądów młodzieży na temat feminizmu i jego przedstawicieli. Wyniki swoich badań zaprezentował również doktorant Uniwersytetu Jagiellońskiego Bartłomiej Gołek, prezentując analizę potrzeb poznawczych śląskich i małopolskich nauczycieli.

Jako ostatnia wystąpiła Tatiana Maciejewska z Zielonej Góry, która w referacie pt. *Zaburzenia własnej cielesności. Problem bigoreksji w siłowniach na terenie miasta Zielona Góra* przybliżyła uczestnikom zjawisko bigoreksji – psychosomatycznego zaburzenia w postrzeganiu własnej cielesności dotyczącego głównie mężczyzn. Opisuując to stosunkowo mało znane w Polsce zjawisko obsesyjnego stosunku do własnego ciała, badaczka przedstawiła niektóre z przyczyn zapadania na bigoreksję, do których m.in. należą: potrzeba akceptacji i próba zatrzymania czasu.

W ten sposób zakończyły się niezwykle interesujące i wielowątkowe andragogiczne rozważania młodych i doświadczonych badaczy szeroko rozumianej edukacji dorosłych, uczestniczących w tegorocznej edycji Letniej Szkoły Młodych Andragogów. Nie był to jednak koniec zielonogórskiego spotkania, nie mogło bowiem zabraknąć jednego z jego ważniejszych, stałych punktów, jakim są wizyty studyjne w niemieckich placówkach edukacyjnych.

Tym razem uczestnicy odwiedzili jedną ze szkół Uniwersytetu Ludowego w Berlinie (Volkshochschule Berlin Mitte-City VHS), gdzie przyjęli ich przedstawiciele tej największej instytucji edukacyjnej stolicy Niemiec: Ursula Diehl – kierownik Urzędu d.s. Edukacji Dalszej (Amt für Weiterbildung) i kierownik Uniwersytetu Ludowego, Michael Weiß – kierownik działu do spraw integracji migrantów, a także dr Eduard Jan Ditschek – zastępca kierownika Uniwersytetu Ludowego i jednocześnie kierownik działu programowego. Główne hasło Uniwersytetu Ludowego Berlin Mitte brzmi: *Słabych wzmacniać, mocnych włączać, społeczeństwo trzymać razem*. Na terenie Berlina działa 12 takich szkół, w których na 2442 kursach kształcą się prawie 30 tys. osób, większość z nich jest zagrożona marginalizacją i wykluczeniem. Do głównych zadań Uniwersytetu Ludowego należy zapewnienie podstawowej oferty z obszaru doksztal-

cania, a także realizacja socjalnych, kształceniowych oraz polityczno-pracowniczych przedsięwzięć. Kursy i szkolenia organizowane przez berliński Uniwersytet Ludowy obejmują 7 obszarów tematycznych: *polityka – społeczeństwo, kultura; zdrowie, język niemiecki (jako język obcy), praca – zawód informatyka, uzupełnienie formalnego wykształcenia, języki obce*. Struktura szkoleniowa składa się z trzech elementów: wszechstronnych programów i kursów otwartych skierowanych do osób powyżej piętnastego roku życia (w większości finansowanych lub dofinansowywanych przez Land Berlin), integracyjnych programów dla imigrantów oraz komercyjnych kursów i szkoleń realizowanych na zlecenie różnorodnych instytucji, także publicznych (np. niemiecki urząd pracy). Wizyta w City VHS wzbudziła ogromne zainteresowanie uczestników spotkania, których przede wszystkim ciekawiły szkolenia i kursy skierowane do imigrantów (językowe, adaptacyjne itp.), ale również inne, nietypowe propozycje, np. oferta szkoleń dla bezrobotnych aktorów. Wizyta w placówce, której działania w dużej mierze są skoncentrowane na pomocy osobom zagrożonym wykluczeniem, była swoistą klamrą zamykającą tę wyjątkową, jubileuszową Szkołę Młodych Andragogów.

X Letnia Szkoła Młodych Andragogów po raz kolejny była dla wszystkich jej uczestników niepowtarzalną okazją do naukowych rozważań, dzielenia się własnymi przemyśleniami, odkryciami i wątpliwościami w wyjątkowym gronie, z jednej strony niezwykle serdecznym i przyjaznym, lecz jednocześnie czujnym i krytycznym. Jak co roku młodzi adepci nauki mieli możliwość aktywnego uczestnictwa w niecodziennych dyskusjach w ramach spotkań z wybitnymi polskimi uczonymi, które, jak co roku, prowadzili wybrani przez kierownika Szkoły prof. Józefa Kargula początkujący adepci nauki. Letnia Szkoła Młodych Andragogów to dla wielu z nas wyjątkowe wydarzenie i bardzo chciałabym, abyśmy długo jeszcze każdego roku mogli z niecierpliwością oczekiwać na to niecodzienne naukowo-przyjacielskie spotkanie oraz kolejne edycje *Dyskursów młodych andragogów*.

10TH SUMMER SCHOOL FOR YOUNG RESEARCHERS ON ADULT EDUCATION ZIELONA GÓRA, MAY 12-19, 2008

Summary

The author of the report on the 10th Summer School for Young Researchers on Adult Education has aimed to present crucial events that occurred during the anniversary edition of the School. Once again, the University of Zielona Góra played host to eminent social science researchers and young academics from different academic centers in Poland, who met to participate in academic discussions and share their reflections, discoveries and doubts. The report contains short presentations of the key events: meetings with professors, speeches by young participants, as well as the accounts of the annual role-playing game and a visit to another German educational institution. The 10th edition

of the Summer School was a unique event not only because of its jubilee character, but also due to the presence of School's former students, currently highly regarded adult education researchers. Traditionally, this extraordinary research meeting will be complemented by the publication of majority of the presentations in the tenth volume of the *Adult Education Discourses*.

DYSKURS

andragogiczny

Agnieszka Bron

BIOGRAFICZNOŚĆ W BADANIACH ANDRAGOGICZNYCH

Biograficzny zwrot (*biographical turn*) nie ominął badań andragogicznych, przeciwnie – nadał im bardziej dynamiczny kierunek, a nawet można postawić tezę, że wpłynął na rozwój teorii w andragogice. Losy tej metody w historii nauk społecznych są bliskie polskim badaczom, ponieważ to Polak – Florian Znaniecki – przyczynił się do rozpowszechnienia tej metody w Polsce. O tym, jakie miejsce zajmują badania biograficzne w andragogice współczesnej, traktuje między innymi ten artykuł.

Badania biograficzne w badaniach społecznych

Badania biograficzne w naukach społecznych mają tak długą historię jak badania empiryczne w tych naukach. Stosowano je najpierw w antropologii, a nieco później w socjologii, ale to właśnie socjologia miała wpływ na to, jak współcześnie uprawia się badania biograficzne. Rozwój empirycznej socjologii datuje się od 1894 roku kiedy to przy nowo otwartym uniwersytecie w Chicago powstał Instytut Socjologii i Antropologii. To właśnie socjologowie chicagowscy rozpoczęli badanie rzeczywistości społecznej takiej, jaka im się przedstawiała, używając metod etnograficznych i w rozwijającym się gwałtownie mieście analizując życie codzienne przeróżnych grup etnicznych. Spotkanie kultury ludowej z kulturą miasta i przemysłu było fascynującym problemem, który badali młodzi socjologowie pod kierunkiem Roberta E. Parka i Williama I. Thomasa.

Pierwszy raz metoda biograficzna pojawiła się w dziele W.I. Thomasa i F. Znanieckiego *Chłop polski w Europie i Ameryce*¹. W.I. Thomas zaprosił F. Znanieckiego

¹ W.I. Thomas, F. Znaniecki, *The Polish peasant in Europe and America. A monograph of an immigrant group*, Chicago, 1918-1921. Praca W.I. Thomasa i F. Znanieckiego została przetłumaczona na język polski i wydana w 1976 roku w Warszawie.

do pracy nad dużym materiałem, jaki zebrał od emigrantów polskich w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej i ich rodzin na ziemiach polskich. Jednym z najważniejszych źródeł dokumentów osobistych jako materiału badawczego były listy chłopów polskich, które W.I. Thomas wprowadził do socjologii. Znaniecki wpadł na pomysł dołączenia do tych materiałów jeszcze innego dokumentu, a mianowicie autobiografii, prosząc młodego emigranta w Chicago – Włodka z Konina – o napisanie historii życia. Ten dwustupięćdziesięciostronicowy tekst stał się podstawą, razem z innymi pismami, do analizy i rozważań teoretycznych na temat organizacji, deorganizacji i reorganizacji życia grupy społecznej na jej pierwotnym terytorium i za granicą. Zmiany, jakim taka społeczność lokalna podlegała, przyczyniły się do zrozumienia procesów społecznych zachodzących w grupie i szerzej w społeczeństwie. Dwie najważniejsze kategorie teoretyczne, użyte przez W.I. Thomasa i F. Znanieckiego w ich dziele, to postawy i wartości, te pierwsze to wkład W.I. Thomasa, a drugie – F. Znanieckiego. Wspólne potraktowanie tych dwóch kategorii wpłynęło również na rozwój socjologii.

Zaletą socjologii chicagowskiej w tym okresie był nie tylko rozwój badań etnograficznych, ale również ścisłe powiązanie procesów i rezultatów badawczych z teorią socjologiczną. Antropologia w tym czasie, tak jak dziś etnologia, była ateoretyczna. Z pewnością wpływ teoretycznych rozważań wpłynął na koncepcje andragogiczne i nadal na nie oddziałuje, a zwłaszcza na ideę biograficzności i uczenia biograficznego. Można się doszukać ścisłego związku epistemologicznego i metodologicznego socjologii z badaniami andragogicznymi.

Szkoła chicagowska charakteryzowała się badaniami empirycznymi, w których dominującą rolę odegrały studia przypadków, a te z kolei służyły do lepszego i bardziej wszechstronnego zrozumienia badanego zjawiska, w tym wypadku różnych grup etnicznych w gwałtownie rozwijającym się Chicago (metodę tę wprowadził R. Park). W studiach przypadków zbierano zarówno dane jakościowe, jak i ilościowe (statystyka opisowa). Również rozwój badań biograficznych i ich rozkwit przypada na ten sam okres, czyli lata 1920-1950². Po tym okresie następuje częściowy upadek badań biograficznych i etnograficznych w Stanach Zjednoczonych na rzecz badań kwestionariuszowych, a Chicago i jego socjologia zostają zmarginalizowane. Zamiast nich zaczynają dominować w socjologii i innych naukach społecznych badania opinii

² Często socjolodzy chicagowscy koncentrowali się na jednej osobie i jej auto/biografii, np. bezdomnego albo przestępcy, ale również na grupie pierwotnej – rodzinnej czy też etnicznej, zawodowej lub kryminalnej, opisując życie w Chicago.

³ Dwaj współtwórcy pragmatyzmu znajdowali się na uniwersytecie w Chicago, byli to: J. Dewey i G.H. Mead. Inni pragmatyści to: W. James, C.H. Cooley i C. Peirce.

społecznej i używanie statystyki do analizy danych empirycznych, a w teorii dominuje funkcjonalizm (Talcott Parsons). Szkoła chicagowska działała pod dużymi wpływami amerykańskiej filozofii pragmatyzmu i teorii symbolicznego interakcjonizmu zapoczątkowanego przez Georga Herberta Meada³. W latach 60. XX w. następuje z jednej strony krytyka szkoły chicagowskiej (zresztą niesłuszna)⁴ jako tej, która nie była społecznie radykalna, a z drugiej krytyka wielkich teorii socjologicznych opartych na dedukcji, a nie na rezultatach badań empirycznych. Pojawia się koncepcja teorii ugruntowanej jako metody dochodzenia do teoretycznego zrozumienia zjawisk społecznych przez systematyczne i pogłębione badania empiryczne oraz analizę danych (metoda abdukcyjna)⁵. Koncepcja ta została stworzona przez Anzelma Straussa, wywodzącego się ze szkoły chicagowskiej i symbolicznego interakcjonizmu, oraz Barneya Glasera z Uniwersytetu Columbia w Nowym Jorku – ucznia Paula Lazarsfelda – który wprowadził sondaż opinii publicznej.

Lata 70. XX wieku są początkiem ponownego rozwoju badań etnograficznych i biograficznych (teoria ugruntowana), jak również ponownego rozwoju symbolicznego interakcjonizmu. G.H. Mead zostaje na przykład odkryty przez europejskich filozofów (głównie Habermasa) i spopularyzowany w Europie i USA. Badania biograficzne znów stają się interesujące dla socjologów i w 1981 roku wychodzi praca pod redakcją Daniel Bertaux pod tytułem *Biography and Society* na podstawie materiałów z konferencji biograficznej socjologów⁶. Ale dopiero lata 90. przynoszą biograficzny zwrot i zainteresowanie socjologów, pedagogów i antropologów metodą biograficzną. Ten biograficzny zwrot spowodowany jest zainteresowaniem subiektywnością i intersubiektywnością w interakcjach społecznych, co z kolei wiązało się z wpływem takich orientacji, jak: późna nowoczesność, feminizm i społeczny konstruktywizm (to tylko te najważniejsze).

Podczas gdy badania biograficzne przeżywały kryzys, w Polsce cieszyły się od początku, tj. od czasu wprowadzenia ich przez F. Znanieckiego w 1921 roku w Poznaniu, dużą popularnością. Często metodę biograficzną nazywa się „metodą polską” w badaniach socjologicznych. Badania te miały jednak inny charakter – od początku były

⁴ Zaangażowanie społeczne socjologów chicagowskich było silne od samego początku. Warto wspomnieć tutaj J. Deweya i G.H. Meada i ich zaangażowanie nie tylko w sprawy oświaty (szkoła laboratoryjna Deweya) i reform społecznych, ale i ich współpracę z Jane Addams i jej sławną społeczną kolonią (social settlement) Hull House, zobacz M.J. Deegan, *Jane Addams and the men of the Chicago school, 1892-1920*, New Brunswick 1988.

⁵ B. Glaser, A. Strauss, *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Chicago 1967.

⁶ *Biography and Society*, red., D. Bertaux, London 1981. Na konferencji tej występują dwaj polscy socjologowie, obydwaj uczniowie F. Znanieckiego – J. Szczepański i J. Chałasiński.

oparte na dokumentach pisanych przez badane osoby, czyli na autobiografiach. Te natomiast zbierali badacze za pomocą ogłaszanych w prasie konkursów na pamiętniki.

Biograficzne badania w andragogice

Do andragogiki polskiej metoda biograficzna trafiła bardzo szybko w okresie międzywojennym i była stosowana po drugiej wojnie światowej, w postaci pamiętników nauczycieli, racjonalizatorów, samouków, inżynierów itd.⁷ Zbierane przez socjologów pamiętniki okazały się również interesujące dla andragogów, gdyż zawierały często bogate dane na temat uczenia się dorosłych, ich sytuacji rodzinnej, ich sfery pracy i wypoczynku. W andragogice europejskiej metoda biograficzna pojawiła się znacznie później głównie pod wpływem badań socjologów i antropologów, a później andragogów i pedagogów, szczególnie w Niemczech, Anglii, Francji i Szwajcarii, choć wpływ metody widoczny jest również wcześniej w badaniach takich andragogów w Ameryce Północnej, jak Jacka Mezirowa czy nawet Allana Tougha⁸.

Wczesne badania w andragogice były oparte na biografiach dorosłych studentów i służyły do zrozumienia procesów uczenia się oraz do tworzenia teorii uczenia się. Szczególnie ciekawe są badania Jacka Mezirowa. W latach 70. XX wieku zbierał on biografie kobiet, które w wieku dorosłym powróciły do szkoły wyższej, w tym wypadku Columbia University. Mezirow był zafascynowany ich osiągnięciami i chciał się dowiedzieć więcej, jak przebiega proces uczenia i adaptacji do studiów uniwersyteckich kobiet, które miały długą przerwę w kształceniu formalnym. Na podstawie materiałów biograficznych Mezirow opracował teorię transformacyjnego uczenia się⁹. Inni badacze poszli w jego ślady, potwierdzając teorię zmiany perspektywy w uczeniu się¹⁰, powstała cała szkoła uczenia się transformacyjnego. Innym interesującym przykładem jest Steven Brookfield, który w latach 90. XX wieku w swych badaniach nad wpływem emocjonalności na uczenie się również posłużył się danymi biograficznymi

⁷ Np. w 1968 roku wychodzą pod redakcją K. Wojciechowskiego *Pamiętniki prelegentów*. Warszawa 1968.

⁸ J. Mezirow i inni, *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*, San Francisco 1990., A. Tough, *The adults' learning projects*, Canada, Toronto 1971.

⁹ Od redakcji: W polskiej literaturze występuje pojęcie „teoria transformatywna” i „transformatywne uczenie się”, zob. M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 106.

¹⁰ E.W. Taylor, *Analysing research on transformative learning theory*, [w:] *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*, red. J. Mezirow 2000, San Francisco, s. 285-328.

dorosłych studentów¹¹. W Europie badania biograficzne prowadził przede wszystkim Fritz Schütze, który zainspirował Petera Alheita w jego badaniach nad dorosłymi. Szczególnie interesująca jest kategoria trajektorii, do której nawiążę nieco później. Sama również zajmowałam się badaniami biograficznymi i rozwinęłam kategorie zawieszenia (*floating*), o czym również napiszę w dalszej części tego artykułu.

Dzisiaj najwięcej badań biograficznych prowadzi się w Anglii i w Niemczech. Również tego typu badania prowadzone są w Danii, Francji, Finlandii, Szwecji, trochę we Włoszech i Hiszpanii, i oczywiście w Polsce.

Dynamiczny rozwój badań biograficznych w andragogice przypada na koniec lat 90. XX wieku, szczególnie w Niemczech i w Anglii¹². Jeśli chodzi o Niemcy, to w odróżnieniu od nowego „biograficznego dyskursu” prowadzonego od lat 70. i nawiązującego do socjologii szkoły chicagowskiej, nowa debata w pedagogice na temat biografii i historii życia szuka swych źródeł w filozofii, a szczególnie w fenomenologii i filozofii życia, przy czym głównie w pismach Wilhelma Diltheya¹³. Również tzw. teoria indywidualności Ulrika Becka wpłynęła znacząco na refleksyjny zwrot w andragogice, a do obszarów uczenia wprowadziła kategorię „całości życia”. Biograficzne badania będące peryferyjnymi stały się nagle centralną domeną naukowej andragogiki¹⁴. Nowy paradygmat uczenia się niemieccy andragodzy odkrywają przez rekonstrukcję indywidualnego życia jednostki w ponowoczesnych społecznościach¹⁵.

Alheit wyróżnia w niemieckiej andragogice cztery różne, ale mimo wszystko uzupełniające się spojrzenia na procesy i innowacyjne konteksty uczenia. Pierwsze to potrzeba uczenia się przez biograficzne kryzysy. Koncepcja szeroko pojętej terapii Ulrich Overmanna¹⁶ jest przykładem kierunku uznawanego za „pożyteczny” dla pedagogiki dorosłych. Drugie spojrzenie to „towarzyszące” procesy uczenia się, które znalazły trwałe miejsce w teorii i praktyce andragogicznej. Biograficzna komunikacja toruje sobie drogę w dyskusjach nad andragogiką, a szczególnie w kształceniu robotni-

¹¹ S. Brookfield, *Adult cognition as a dimension of lifelong learning*, [w:] *Lifelong learning. Education across the lifespan*, red. J. Field, M. Leicester, Routledge, London 2000.

¹² Zob. *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: perspectives from across Europe*, red. L. West i inni, Frankfurt 2007.

¹³ L. West i inni, *Biographical methods and their development in different national context*, [w:] *ibidem*.

¹⁴ J. Kade i D. Nittle, *Biographieforschung – Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener*, [w:] *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, red. B. Frieberthäuser, A. Prengel, Weinheim, München 1977, s. 745-757.

¹⁵ P. Alheit, *Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung*, [w:] *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*, red. W. Mader, Bremen 1993, s. 343-417.

¹⁶ U. Overmann, *Professionalisierungstheorie*, Frankfurt a. M.: (Vortragsmanuskript) 1981.

ków, oświacie kobiet, międzykulturowym kształceniu dorosłych i uczeniu seniorów¹⁷. Trzeci nurt to odkrycie autopojetycznego potencjału w biograficznej samoreferencji (od chilijskich biologów Maturany i Varely)¹⁸. To w tym nurcie mieszczą się interpretacje biograficzne o charakterze konstruktywistycznym. Właśnie dzięki nim nastąpiła radykalna zmiana procesów dydaktycznych w andragogicznym zwrocie ku biografii. Uczenie jest tu rozumiane jako produkt biograficznych doświadczeń jednostki¹⁹. I w końcu czwarty kierunek, w którym biograficzne badania zorientowane są na „przyjaznego użytkownika”. Tego typu orientacja występuje w badaniach nad profesjonalnością i nad instytucjonalną praktyką, a także nad dydaktyką dorosłych. Koncepcje zarządzania, poradnictwa, dalszego uczenia się i coachingu – wszystkie posługują się biograficznym paradygmatem²⁰. Jednym słowem, zwrot ku biografii w niemieckich badaniach andragogicznych jest totalny i obejmuje wszystkie sfery.

W Wielkiej Brytanii również, używając metody biograficznej, badacze nawiązują do różnych tradycji. Podobnie jak na kontynencie i w Skandynawii przede wszystkim obecna jest tradycja szkoły chicagowskiej. Inne to tradycja fenomenologiczna oraz, od niedawna, niemiecka tradycja interpretacji biograficznej. Feminizm, a także symboliczny interakcjonizm i fenomenologia były widoczne w naukach społecznych w Anglii już od lat 60. XX w. Zależność między strukturą i intencjonalnością (podmiotowością, aktorem), która wystąpiła najpierw u Wright Millsa w jego „socjologicznej wyobraźni” (*sociological imagination*), charakteryzuje dziś angielskie badania biograficzne i jest podstawą interpretacji personalnych struktur społecznych. Badania feministyczne przyczyniły się również do wydobywania na światło dzienne doświadczeń życiowych kobiet dotychczas uważanych za marginesowe. Badania te głównie miały charakter uczestniczący, szczególnie w studiach nad całościowym uczeniem się dorosłych²¹. Jeśli chodzi o prace feministyczne, to na uwagę zasługują przede wszystkim badania Barbary Merrill, ponieważ wiążą ze sobą zainteresowania pedagogiką dorosłych i socjologią. Merrill koncentruje się na zagadnieniach kobiet i klasy społecznej, używając biografii jako ilustracji zależności między indywidualnymi i zbiorowymi historiami

¹⁷ H. Behrens-Cobet, N. Reichling, *Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung*, Neuwied, Kriftel, Berlin 1997.

¹⁸ H. Maturana, F. Varela, *Autopoiesis and Cognition: The realization of the living*, D. Reidel 1980.

¹⁹ R. Arnold, H. Siebert, *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*, Hohengehren 1995.

²⁰ Pisze o tym P. Alheit [L. West i inni, *Biographical methods and their development in different national context*, *op. cit.*]. Por. J. Kade, D. Nittle, *Biographieforschung – Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener*, [w:] pod redakcją B. Frieberthäuser, A. Prengel, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim, München 1977, s. 745-757.

²¹ Por. P. Armstrong, *Stories adult learners tell... Recent research on how and why adults learn*, [w:] *Proceedings of the 39th Annual Adult Education Research Conference (AERC)*, red. J.C. Kimmel, San Antonio, San Antonio 1998, s. 7-12; L. West i inni, *op. cit.*

życia²². Feminizm wpłynął szczególnie na sposób przeprowadzania wywiadów biograficznych, gdzie rola badacza i badanego jest oparta na ścisłej współpracy. Są badacze, np. Linden West, którzy budują zaufanie oparte na opinii badanego, gdzie zrozumienie, o co w biografii chodzi, jest oparte na dzieleniu się swoimi interpretacjami i pogłębianiu kontaktu między badanym i badaczem przez kilkakrotne powracanie z wywiadem do tej samej osoby²³.

Również w badaniach pedagogicznych stosuje się badania biograficzne, np. badając nauczycieli, jak to robi Ivor Goodson²⁴. Po zwrocie ponowoczesnościowym wielu badaczy, np. Prue Chamberlayne, zainteresowało się stosowaniem metody biograficznej²⁵. W badaniu uczenia się ludzi dorosłych na uwagę zasługują badania Arlene McLaren i Richarda Edwardsa, w których wykorzystano doświadczenia dojrzałych studiujących kobiet²⁶. Od lat 90. XX w. tego typu badania stały się głównym nurtem zainteresowań andragogów angielskich podobnie jak niemieckich²⁷.

Co to jest biograficzność i narracja?

„Opowieść życia”, „narracja”, „historia życia” to terminy używane na określenie badań biograficznych. Szczególnie jedno pojęcie – „biograficzność” (*biographicity*) – zdomowało się w andragogice. Poularność tego terminu wiąże się z jego znaczeniem zawartym w rozumieniu procesów uczenia się człowieka dorosłego.

Biograficzność jest terminem istniejącym w języku niemieckim i zaadaptowanym przez badaczy niemieckich, a spopularyzowanym przez Petera Alheita²⁸. Jest on rozumiany jako konstrukcja i rekonstrukcja życia człowieka dorosłego, który zmagając się z różnymi trudnościami i przeszkodami w swoim życiu. Biograficzność określa zdolność człowieka do projektowania swojego życia w zależności od sytuacji i kontekstu, w jakim się znajduje, zawsze na nowo, kiedy opowiada swoją historię życia. W ten sposób życie staje się możliwe do formułowania, formowania, tworzenia

²² B. Merrill, *Gender, change and identity. Mature women students in higher education*, Aldershot 1999

²³ L. West i inni, *op. cit.*

²⁴ I. Goodson, *Studying the teachers' life and work*, „Teaching and Teacher Education” 1994, nr 10, 1, s. 29-37.

²⁵ P. Chamberlayne, J. Bornat, T. Wengraf, *The turn to biographical methods in social science*, London, Routledge 2000.

²⁶ A. McLaren, *Ambitions and Realisations – Women in Adult Education*, London 1985; R. Edwards *Mature Women Students: Separating or Connecting Family and Education*, London 1993.

²⁷ Zob. L. West i inni, *op. cit.*

²⁸ P. Alheit, *Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education*, [w:] *The Biographical approach in European adult education*, red. P. Alheit i in., Wien 1995, s. 57-74.

i rozwijania, co jest propozycją otwierającą wiele możliwości, a także wpływających z nich konsekwencji. Wiedza o możliwości i potencjale nieprzeżytego życia powoduje, że projekt życiowy każdego z nas przestaje być walką czy zmaganiem, ale staje się wyzwaniem. Oznacza to, że mamy dyspozycje i zdolności ciągłego oczekiwania na nieznane w naszym życiu, co jednocześnie nadaje mu barwy, z porażkami i nagrodami za ciągle zmagania. Ten potencjał nieprzeżytego życia (*unlived life*) sprawia, że teoria biograficzności staje się ciekawa i przydatna dla andragoga właśnie dlatego, że zawiera nieprzewidziane możliwości uczenia się, jakie się przed nami otwierają, które mogą być atrakcyjne zarówno w teorii (zrozumienie człowieka dorosłego), jak i w praktyce (zawsze zawierającej nową szansę). Teoria biograficzności daje więc nadzieję i perspektywę, która nie jest bez znaczenia, kiedy dorośli przechodzą przez kryzysy, trajektorie czy zawieszenia²⁹.

„Opowieść”, „opowiadanie”, „narracja” to pojęcia używane na określenie czynności, kiedy mówimy lub piszemy o jakimś zdarzeniu, w której zawarte są kategorie przestrzeni i czasu, akcji, zdarzenia, spisku i puenty. Narracja występuje w tekstach literackich od bajek do powieści, także w tekstach biograficznych i autobiograficznych. To właśnie dzięki bajkom, dzięki mitom i historiom opowiadanym dzieciom i młodym pokoleniom uczymy się konstruować opowieść, narrację, która ma kilka funkcji – uczymy się dzięki niej struktur językowych, struktur logicznych i zastosowania języka do wyrażenia nastrojów, uczuć i myśli. Te struktury potrzebne są nam, żeby zrozumieć otaczający nas świat zarówno bliski, jak i daleki³⁰. Potrzebne są one również do zrozumienia innych, ich zachowań i gestów, jak i siebie samego.

Opowiadanie o życiu pomaga nam odnaleźć znaczenie i sens życia, sens w tym, co robimy, co czujemy, co myślimy, jak działamy, jakie mamy relacje z najbliższymi i z przypadkowo spotkanymi ludźmi, innymi słowy: jacy jesteśmy. Opowiadanie pomaga więc nam używać struktur językowych, wychwytywać sens w tym, co się dzieje, porządkować najbliższy i daleki świat, wewnętrzny i zewnętrzny, pomaga wreszcie uporać się z naszą emocjonalnością. W tym oczywiście mieści się terapeutyczna i „kojąca” funkcja biografii.

Umiejętność opowiadania, narracji kształtujemy od dzieciństwa. To wtedy rozwijają się nasze zdolności językowe i komunikacyjne. W narracji przez użycie języka odnajdujemy sens nas samych i świata. Narracja kształtuje nasz język i interakcję z innymi. Narracja porządkuje i strukturyzuje wyobrażenie o nas samych i świecie nas

²⁹Zobacz również: A. Bron, *The price of immigration. Life stories of two Poles in Sweden*, „International Journal of Contemporary Sociology” 1999, nr 36/2, s. 191-203.

³⁰J. Bruner, *Acts of meaning*, Cambridge 1990.

otaczającym, uczy zależności przyczynowo-skutkowych. Umiejętność opowiadania i rozumienia opowiadania jest wobec tego konieczna dla zrozumienia sensu życia i siebie samego, jak pisze J. Bruner³¹. Stąd konieczność rozwijania naszych umiejętności już w dzieciństwie, a potem kontynuacja w wieku dorosłym.

Narracja, historia życia, biografia jest podporządkowana pewnej strukturze, na którą natrafiamy, analizując wypowiedzi badanych. Ta struktura rządzi się tymi samymi prawami, jak twierdzi Schütze³², i jest łatwa do dostrzeżenia, o czym w następnej części tego artykułu.

Metodologia badań biograficznych

W badaniach biograficznych można wyróżnić wiele szkół metodologicznych, jedna z nich – chyba najsłynniejsza – opiera się na tradycji szkoły chicagowskiej, którą charakteryzuje przede wszystkim zastosowanie teoretyczne symbolicznego interakcjonizmu w interpretowaniu danych, ale też i w podejściu do badanej rzeczywistości. To z tego kierunku wyrosła teoria ugruntowana (GT). Różne są rozumienia GT. Pierwsze to tradycyjne oparte na pracy z 1969 roku B. Glesera i A. Straussa, drugie, późniejsze Straussa i Juliet Corbin, które odeszło od pierwotnego wzoru, i najnowsze – wersja konstruktywistyczna Kathy Charmaz³³ jako reakcja na dwie pierwsze i powrót do tradycji chicagowskiej.

W badaniach biograficznych stosuje się zazwyczaj dobór próby oparty na selekcji teoretycznej (to głównie paradygmat GT), która polega na dobieraniu aktorów na podstawie ich różnorodności, w trakcie procesu trwania badań. Dąży się do uzyskania stanu nasycenia, kiedy nowe dane już nic ważnego dla zrozumienia problemu badań nie wnoszą. Sam proces badań, zbierania i analizy danych jest oparty na konstruowaniu wciąż nowych hipotez, które w procesie badań się obalają, ponieważ pojawiają się nowe dane lub ich nowa interpretacja i w związku z tym przyjmuje się nowe hipotezy. Badania te charakteryzuje również metoda porównywania pojawiających się pojęć, kategorii i ich wyznaczników. Można powiedzieć, że te procedury są także typowe dla szeroko rozumianych badań etnograficznych.

³¹ Idem, *Life as narrative*, „Social Research” 2004, nr 71/3, s. 691-710.

³² F. Schütze, *Pressure and guilt: war experiences of a young German soldier and their biographical implications (Part I)*, „International Sociology” 1992, t. 7, s. 187-208.

³³ B.G. Glaser, A. Strauss, *op. cit.*, A. Strauss, J. Corbin, *Basics of qualitative research*, Sage Publications, London 1998; K. Charmaz, *Grounded theory in the 21 century*, [w:] *The Sages handbook of qualitative research* red. N. Denzin, K. Lincoln, S. Yvonna, Sage Publications, London 2005, s. 507-535.

Przy zbieraniu danych biograficznych stosuje się głównie wywiad pogłębiony. Czasami wywiad się powtarza kilkakrotnie w ciągu dłuższego okresu i wtedy są to badania podłużne (*longitudinal*), ale zazwyczaj przeprowadza się tylko jeden wywiad. Często badacze przekazują osobie badanej transkrypcję wywiadu zarówno ze względów etycznych, jak i czysto badawczych. Przedmiotem analizy również może być autobiografia spisana na zamówienie badacza, jak np. pamiętniki. Metody przeprowadzania wywiadu także się różnią w zależności od tego, do jakiej szkoły należy badacz. Jeśli opiera się na szkole chicagowskiej i niemieckiej (Schütze) to wywiad składa się z trzech części: 1. swobodna wypowiedź badanego – narracja, kiedy badacz przyjmuje tylko rolę słuchacza, 2. pytania wyjaśniające i uzupełniające do narracji, 3. pytania dodatkowe i pogłębiające. Jeśli technika jest oparta na współpracy między badaczem i aktorem, to wywiad ma charakter dialogu, w którym obie strony są aktywne, i w dużym stopniu polega na sondowaniu (*probing*). Taki wywiad często nosi miano auto/biografii, ponieważ również badacz dzieli się z badanym swoją biografią i powstaje w związku z tym coś nowego. Takie podejście nie jest oparte na selekcji teoretycznej, ale na szukaniu interesujących, innych i bogatych historii życia.

Wywiady najczęściej się zapisuje na taśmie magnetofonowej i *transkrybuje*, ale niektórzy badacze notują wypowiedzi osoby badanej np. Glaser nie używa nagrań, tylko notuje. W pedagogice dorosłych Marianne Horsdal z Danii notuje wypowiedzi badanych. Analiza danych, ogólnie biorąc, polega na wyszukiwaniu tematów i kategorii, i ciągłym sprawdzaniu, czy występują one w materiale, dokonuje się również ich wzajemnego porównywania.

Analizy jakościowe, mimo typowych cech, różnią się³⁴. Jedną z dawnych metod jest metoda naturalistyczna Herberta Blumera, który wprowadził pojęcia syntezujące (*syntesizing concepts*). Metoda ta jest oparta na odkrywaniu, szukaniu (*exploration*) pojęć w materiale badawczym i następnie sprawdzaniu, czy też ich kontrolii (*inspection*) w następnej fazie analizy. Najpierw odkrywa się w materiale pojęcia syntezujące, które mogą mieć charakter *invivo*, są więc wyrażone przez osoby badane, albo w języku badacza, czyli teoretycznie sformułowane w języku socjologicznym, które testuje się w drugiej fazie analizy, czyli kontroli. Inną metodą jest metoda analitycznej indukcji (*analitical induction*) wprowadzona przez Znanieckiego i Thomasa w ich pracy o chłopie polskim. Odkrywanie zjawisk zachodzących w materiale badawczym, w tym wypadku zachowaniach grupy społecznej w zmieniających się warunkach, poddawali

³⁴ Zob. M. Hammersley, *The Dilemma of qualitative method. Herbert Blumer and the Chicago tradition*, London 1989.

obróbce teoretycznej i generalizowali na sytuacje innych grup społecznych. Jeszcze inna to *pattern model*, która tak naprawdę jest inną interpretacją metody Blumera.

Wszystkie te metody Glaser nazywa QDA (*qualitative data analysis*) jako inne od GT, a więc metody ugruntowanej. Czym takim jest metoda ugruntowana? Na czym ona polega? Po pierwsze GT stworzona była jako metoda dochodzenia do teorii z analizy danych empirycznych³⁵. Przez to różni się od innych metod jakościowych, których celem jest tylko analiza danych bez żadnych teoretycznych aspiracji. GT to metoda, która nie ma charakteru indukcyjnego, ale jest abdukcją, w której rozumowanie oparte jest zarówno na hipotezach (dedukcja) jak i na indukcji, a więc na rozumieniu wynikającym z danych empirycznych i zależności między nimi, czyli zależności między danymi a teorią³⁶. Teoria ugruntowana jest metodologią albo strategią w procesie badawczym nastawionym na generowanie teorii. Charakteryzuje się systematycznym poszukiwaniem teoretycznych wyjaśnień badanego zjawiska i budowaniem teorii. Analityk najpierw przeprowadza otwarte kodowanie przez gruntowną analizę transkryptów słowo po słowie, wiersz po wierszu, szukając pojęć, kategorii i ich wskaźników, które potem zawęża w selektywnym kodowaniu. Jego umiejętności są tym doskonalsze, im lepiej potrafi konceptualizować materiał badawczy³⁷. Do tego potrzebna jest z jednej strony intuicja teoretyczna i kreatywność, a z drugiej – teoretyczne podstawy tej nauki społecznej, z której się wywodzi, a więc socjologii, psychologii czy też pedagogiki. Innymi słowy – analityk potrafi myśleć i postrzegać rzeczywistość społeczną w kategoriach nauk społecznych. Proces analizy polega również na stałym prowadzeniu notatek – zarówno analitycznych, jak i teoretycznych (*analytical and theoretical memos*). Stopniowo wynurzają się kategorie podstawowe, najpierw o charakterze konkretnym (*substantive codes*), a później teoretycznym (*theoretical codes*), które analityk sprawdza przez porównywanie materiału badawczego, aż w końcu dochodzi do kategorii centralnej (*core category*), wokół której buduje model, zarys teorii wyjaśniającej i pojęciowo określającej badaną rzeczywistość społeczną. GT prowadzi do sformułowania dwóch rodzajów teorii – teorii konkretnej, dotyczącej tylko tej sfery zjawiska, która się znajduje w badanej rzeczywistości i teorii formalnej, która ma moc generalizującą inne rzeczywistości, teoria wychodzi więc poza obręb badawczy. Oczywiście GT posługuje się nie tylko materiałem biograficznym, ale i innymi

³⁵ Por. różne rodzaje teorii: A. Bron, M. Schemmann, *Theories and Perspectives in Adult Education Research. An Introduction*, [w:] *Social Science Theories and Adult Education Research*, red. A. Bron, i M. Schemmann, BSIEA Vol. 3, Münster 2002.

³⁶ Pojęcie abdukcji wprowadził Charles Sanders Peirce, amerykański filozof i matematyk, jeden z twórców pragmatyzmu.

³⁷ Zob. B. Glaser, *Conceptualisation. On theory and theorising using grounded theory*, [w:] A. Bron, M. Schemmann, *op. cit.*, s. 313-335.

danymi uzyskanymi w obserwacji uczestniczącej, analizie dokumentów osobistych i innych.

Biograficzność a uczenie się i zmiana

Teoria biograficzności Petera Alheita jest przykładem zastosowania metody teorii ugruntowanej w poszukiwaniu teoretycznego wyjaśnienia badanego zjawiska, w tym wypadku uczenia się ludzi dorosłych. Alheit stosuje w badaniach zarówno formę wywiadu wprowadzonego przez Schütza, jak i analizuje transkrypty według GT. Na podstawie danych zebranych wśród dorosłych, ale i wcześniejszych teorii socjologicznych, Alheit opisał dwie kategorie ściśle ze sobą powiązane, które występują w życiu każdego człowieka³⁸. Pierwsza to kategoria struktury, formy własnego życia narzucona przez normy społeczne i warunki, w jakich człowiek żyje i rozwija się (*structure*). Druga to nasza intencjonalność lub inaczej intencjonalny schemat działania (*subjectivity*). Podczas gdy pierwsza krępuje nas swoimi barierami, druga daje wrażenie, że nasz los zależy tylko od nas samych, że możemy naszym życiem kierować. Według Alheita, każdy z nas ma plan biograficzny, który realizuje w ramach nadanej mu struktury. Zależność dialektyczna między strukturą i intencjonalnością pozwala nam ten plan zmieniać i realizować. Kryzysy, jakich doświadczamy w życiu, wzmagają nasze uczucie bycia odpowiedzialnymi za nie, ale też powodują bezradność w konkretnych sytuacjach. Subiektywność i struktura są dwiema stronami tej samej monety, które wspólnie nadają konstrukcję życiu. Ta z kolei jest związana z procesem uczenia. W czasie uczenia się dwie strony wiążą się w całość wzajemnie od siebie zależną. Uczenie się pokazuje nam nasze możliwości i wizje, a w zależności od nich zmienia się jego rezultat. W ten sposób uczenie staje się przejściowe (*transitional*) i pozwala nam zrozumieć, jak radzić sobie z nowymi informacjami i wiedzą. Nie ma innej wiedzy, według Alheita, niż wiedza przejściowa, tzn. zależna od sytuacji życiowej i zmieniająca się. Dlatego też wiedza może być tylko autentycznie przejściowa, jeśli jest biograficzna.

Teoria biograficzności pozwala na zrozumienie ważnych procesów zmian życiowych w konkretnych kontekstach. Nawet jeśli istnieje granica narzuconej przez nasz kapitał kulturowy czy habitus, w rozumieniu Pierra Bourdieu, struktury, to mimo wszystko wciąż mamy szerokie możliwości działania. Teoria ta wyjaśnia działanie biograficzne jako interakcję ze szczególnym środowiskiem, a jednocześnie to środowisko jako produkt biograficznego działania. Mamy tu do czynienia ze sprzężeniem zwrotnym. Takie traktowanie zależności między jednostką a społeczną strukturą nie jest

³⁸ P. Alheit, *op. cit.*

oczywiście obce w naukach społecznych i podobne koncepcje istniały już przedtem np. u G.H. Meada³⁹. Jego koncepcja wynurzenia, wyłonienia, stawania się (*emergence*) nabiera ważnego znaczenia w rozumieniu, jak się stajemy jednostkami i indywidualnościami i jak rozwija się społeczeństwo. Pojęcie powstawania, czy też wynurzenia (*emergent*) jest identyczne z pojęciem stawania się społecznym (*societal*), jakie występuje w teorii Meada, która wyjaśnia, jak jednostka nieustannie się angażuje w interakcje społeczne. Społeczny akt czy też działanie odgrywa podstawową rolę w tym procesie.

Sama piszę o uczeniu biograficznym, które zawiera doświadczenia, wiedzę, refleksje i samorefleksję i ogólnie przeżyte doświadczenia (*lessons learned*) zawarte w historiach życia⁴⁰. Używając samoświadomości, uczymy się z naszych biografii przez podsumowywanie, refleksję, samorefleksję i opowiadanie historii innym i sobie samym. Aby nowa wiedza (zarówno faktograficzna, jak i życiowa) stała się naszą wiedzą, musi być ona zinternalizowana, przetrawiona przez biograficzne doświadczenie. Dlatego też narracja, opowiedziana historia, jest najważniejszym instrumentem biograficznego uczenia. Można więc powiedzieć, że nie ma innej wiedzy niż wiedza biograficzna⁴¹.

Trajektoria życia i doświadczenie zawieszenia

Można wymienić kilka teorii jakie wynikają z badań biograficznych i które pełnią istotną rolę w andragogice. Zacznę od koncepcji trajektorii w biografii ludzkiej. Trajektoria jako pojęcie została wprowadzona przez Glasera i Straussa w ich książce o GT i oznaczała proces cierpienia i beżładu w życiu człowieka wynikającego z kryzysu i trwającego do momentu, kiedy kryzys minie (konkretna sytuacja)⁴². Inni socjolodzy (Giddens, Denzin, Bourdieu) pod pojęciem trajektorii rozumieją całe życie człowieka przedstawiające się jako linia wystrzelonego pocisku. Dla Glasera i Straussa, którzy z tym pojęciem wystąpili wcześniej, jest to sprawa przerwania linii życia i okresu cierpienia, które powstało na skutek jakiegoś wydarzenia najczęściej niezależnego

³⁹ G.H. Mead, *Mind, self and society*, London 1934.

⁴⁰ A. Bron, *Floating as an analytical category in the narratives of Polish immigrants to Sweden*, [w:] *Allvarlig debatt och rolig lek. En festskrift tillägnad Andrzej Nils Uggle*, red. M. Bron, E. Szwejkowska, Uppsala 2000, s. 119-132; A. Bron, C. Lönnheden, *Lärande utifrån symbolisk interaktionism*, [w:] *Lärprocesser i högre utbildning*, red. A. Bron i L. Wilhelmson, Stockholm: Liber, 2005, s. 36-50; A. Bron, *Learning, Language and Transition*, [w:] L. West, Linden i inni, red. *op. cit.*, s. 205-220

⁴¹ Zob. A. Bron, L. West, *Time for Stories; the emergence of life history methods in the Social Sciences*, „International Journal of Contemporary Sociology” 2000, nr 37/2, s. 158-175.

⁴² W tym przypadku trajektoria umierania.

od człowieka. Schütze wychodzi poza rozumienie Glasera i Straussa i traktuje trajektorię jako coś szerszego niż tylko organizacja pracy dotycząca procesu umierania (tzn. tego zjawiska jakie badali). Analizując opowieści życiowe, narracje zbierane od różnych ludzi, dostrzega pewne charakterystyczne typy doświadczeń, które występują w opowieściach życia i które uważa za szczególnie wartościowe dla teoretycznych analiz⁴³. Schütze wyróżnia cztery typy – biograficzne plany działania, instytucjonalne wzory postępowania w toku życia, „trajektorie” życia i procesy zmian (pod wpływem twórczej metamorfozy). Trzeci typ doświadczeń – trajektoria życia – jest szczególnie interesujący. Riemann i Schütze, pisząc o trajektorii, traktują ją jako „oznaczające bezładne procesy społeczne i procesy cierpienia”. Jednostka ma wrażenie, że nie panuje nad własnym życiem i jest w swoich działaniach popychana przez siły zewnętrzne, które są dla niej niezrozumiałe i obce. Każda trajektoria ma swój prapoczątek, po prostu istnieje jako „układ potencjalny” (każdy może się spodziewać choroby, śmierci najbliższych i swojej, rozwodu, utraty pracy czy też emigracji), następnie widoczny jest stan „»przekraczania granicy« wiodący od sfery działania intencjonalnego do fazy biernego reagowania. Istnieją różne fazy w obrębie trajektorii i – oczywiście – drogi wychodzenia z niej”, piszą Riemann i Schütze⁴⁴.

Gdy jednostka znajduje się w trajektorii, dalekosiężny plan biograficzny zostaje przerwany i zniekształcony, jak twierdzą Riemann i Schütze, opisując cechy trajektorii biograficznej⁴⁵. Po pierwsze, nieoczekiwane wydarzenia powodują, że jednostka jest nimi tak przytłoczona, że przynajmniej na początku nie może nad nimi panować. Po drugie, ma wrażenie, że zewnętrzne i potężne siły nią kierują i nie jest w stanie tych sił zrozumieć ani kontrolować. Następuje całkowita dezorganizacja życia codziennego. Po trzecie, właściwości i źródła tych zewnętrznych i potężnych sił pozostają dla człowieka przynajmniej częściowo niezrozumiałe. Po czwarte, konsekwencją jest reakcja uwikłania w długotrwały i systematyczny stan braku koncentracji i utrata zdolności do działania i kontrolowania swojej sytuacji. Po piąte, ma się wrażenie odchodzenia od siebie samego, czyli stawania się obcym dla siebie samego, co powoduje próby wglądu w siebie samego i często dramatyczne zmiany w określeniu własnej tożsamości. Po szóste, jednostka ma zachwianą zdolność do nawiązywania i utrzymywania stosunków społecznych, stąd rodzi się niebezpieczeństwo

⁴³ G. Riemann, F. Schütze, „Trajektoria” jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, vol. 36 nr 2, s. 89-109; F. Schütze, *Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens*, [w:] *Biographie und soziale Wirklichkeit*, red. M. Kohli, G. Robert, Stuttgart 1984.

⁴⁴ G. Riemann, F. Schütze, „Trajektoria”..., s. 92.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 98-99.

izolacji, a zaufanie do innych podlega zagrożeniu. Po siódme, w fazie egzystencjalnego cierpienia świat osoby cierpiącej ma tendencję do zanikania, kurczenia się, co jeszcze bardziej izoluje ją od świata, innych i siebie samej. Po ósme, kumulatywny proces rozstroju zarówno w życiu codziennym, jak i w stosunku do własnej tożsamości i biografii, wyzwala dezorganizację w sytuacjach życiowych i nadaje jej dynamikę. Po dziewiąte, cierpienie jest również szansą na systematyczną refleksję i szukanie siebie samego, jak również odnalezienie własnej tożsamości, świata i znaczących innych. Jest szansą na rozwinięcie pracy biograficznej i poszukiwanie kreatywnych rozwiązań. Efektem takiej pracy może być plan uporządkowania biograficznego w celu opanowania dynamiki bezładu, chaosu, a nawet odkrycia i rozwoju nieznanych dotąd własnych możliwości. Praca nad cierpieniem może w rezultacie prowadzić do twórczego przeobrażenia stanu tożsamości biograficznej.

Inną koncepcją jest biograficzne doświadczenie zawieszenia⁴⁶. Z zebranych przez mnie biografii ludzi dorosłych wyłoniła się (*emerged*) teoretyczna kategoria zawieszenia, którą w języku angielskim nazwałam *floating*. Zauważyłam, że kiedy znajdujemy się w kryzysie emocjonalnym, socjalnym czy też intelektualnym, nie sposób jest podejmować jakiegokolwiek decyzje życiowe, jesteśmy niejako sparaliżowani, jakbyśmy zawiśli i nie byli w stanie podjąć żadnego kroku naprzód. To tak, jakby znajdować się na tratwie i nie móc, ani nie chcieć przewidzieć, w którą stronę ona popłynie. Tratwa niesie nas w nieznane, ale nie jest to dryfowanie, tylko właśnie zawieszenie. Dryfowanie ma negatywny ładunek emocjonalny, podczas gdy zawieszenie jest emocjonalnie obojętne, może zarówno mieć charakter negatywny, jak i pozytywny, ale jest przede wszystkim stanem dynamicznym. W historii życia dorosły przechodzi wielokrotnie przez *floating*. To zawieszenie nie jest tak silne jak trajektoria, gdyż nie ma charakteru tak poważnego cierpienia, a raczej jest zagubieniem.

Życie składa się z kryzysów i konfliktów, a kiedy mamy z nimi do czynienia, wybieramy mechanizmy i strategie zachowania, których nauczyliśmy się w trakcie socjalizacji, w naszym biograficznym uczeniu. W zawieszeniu te strategie nie wystarczają i stajemy się bezradni z problemem, co robić dalej, jaką drogę wybrać.

Zawieszenie oznacza stan, kiedy czujemy się fizycznie (*bodily*) i umysłowo (*mentally*) zawieszeni w próżni. Jest ono konsekwencją problemów powstałych na tle osobistym, emocjonalnym, intelektualnym, fizjologicznym, zdrowotnym lub też jest kombinacją tych wszystkich trudności z podjęciem decyzji, jak żyć dalej, co robić i jak kontynuować swoje życie. Te problemy to konfrontacja z nową kulturą, nowym

⁴⁶ A. Bron, *Rozumienie procesów uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, nr 4(36), s. 7-24.

środowiskiem, czy to w pracy, czy to w wyniku przemieszczenia lub emigracji, czy na skutek jakiś zewnętrznych zmian. W spotkaniu z innymi, nieznanymi i nowymi warunkami czy sytuacjami, nasze role i tożsamości przestają być tymi, jakich się od nas oczekuje, przestają być dla nas samych ewidentne i stają się po prostu problematyczne. Nowe sytuacje wymagają nowego języka, nowych form zachowania i mogą się wydawać mało wygodne i naturalne. Wydaje się nam, że nie mamy jak kierować naszym życiem, czujemy, że nasza tożsamość traci sens i jest fragmentaryczna.

Większość dorosłych doświadcza zawieszenia, kiedy czują, że nie pasują ani do nowej, ani do starej sytuacji. Czują się, jakby znajdowali się pomiędzy, gdzie podstawowe uczucie bezpieczeństwa jest zachwiane. Zawieszenie może trwać długo, nawet kilka lat. Kiedy nasza perspektywa widzenia świata jest zachwiana i nie wystarcza już, aby w tym świecie czuć się dobrze, rozumieć go, rozumieć innych i siebie samego, znajdujemy się w zawieszeniu. Następuje to np. wówczas, gdy dorośli studenci przeżywają dysonans poznawczy, kiedy stykają się z nową wiedzą, która zaprzecza ich rozumieniu świata, kiedy spotykają się ze studentami i nauczycielami akademickimi, których myślenie i zachowanie jest niezgodne z tym, jak oni sami się zachowują i myśłą lub czego się spodziewają. Postawy, wartości i normy społeczne wydają się inne, i jest to po prostu konfrontacja z nową kulturą czy to w szkole wyższej, czy też w nowej pracy, czy wreszcie w szeroko rozumianym społeczeństwie. Takie rozszczępienie o charakterze psychologicznym, emocjonalnym czy poznawczym powoduje początek zawieszenia, a więc stanu, kiedy już nic nie wiemy albo stajemy się niepewni.

Zawieszenie można opisać jako składające się z czterech stadiów. Pierwsze to uczucie niepewności i niepokoju. Pojawia się wtedy problem z podejmowaniem decyzji, ponieważ żadna decyzja nie jest wystarczająco dobra ani żeby kontynuować stan rzeczy, ani by go zmienić. Stojąc na rozdrożu, dorosły jest jakby sparaliżowany i może być w takim stanie długo. W następnej fazie osoba czuje się niepewnie zarówno w środowisku społecznym, jak i wśród innych ludzi, poczucie bezpieczeństwa jest zachwiane. Jest to stan bardziej emocjonalny i psychologiczny niż fizyczny. Stare przyzwyczajenia i zachowania, sposoby myślenia i działania nie są możliwe. Wszystko dookoła wydaje się obce i nieznanne, co powoduje uczucie osamotnienia. W trzeciej fazie przychodzi czas, kiedy jednostka zdaje sobie sprawę, że jest w kryzysie, że dzieje się coś złego, że musi coś postanowić, znaleźć własne terytorium, zaakceptować więc, że życie nie funkcjonuje tak, jak powinno. To jest ważna faza, gdyż tylko ona może doprowadzić do wyjścia z zawieszenia. W ostatniej fazie jednostka decyduje się na działanie, na podjęcie decyzji, gdyż tylko w ten sposób może wyjść z kryzysu.

Koncepcja zawieszenia może pomóc w rozumieniu uczenia się biograficznego, jak i skomplikowanego procesu stawania się i zmiany w osobowości. To w wyniku kry-

zysów, przez zawieszenia zmieniamy naszą tożsamość, naszą wiedzę o sobie samych i świecie.

Konsekwencje biograficzności i badań biograficznych dla andragogów

Biograficzność i uczenie biograficzne jest tylko wtedy możliwe, gdy dysponujemy narracyjną kompetencją, kiedy nauczyliśmy się sztuki opowiadania. Uczenie się opowiadania o zdarzeniach życiowych i o sobie samych rozpoczynamy w dzieciństwie, jak to trafnie zauważył Bruner⁴⁷. Ale kompetencję narracyjną powinniśmy utrzymywać, co jest możliwe w życiu codziennym i oczywiście w procesie uczenia się formalnego. To pierwsze zapewniają nam interakcje z innymi, stąd tak ważna rola bliskich, przyjaciół, znajomych i kolegów, to drugie – uczestnictwo w kursach i programach kształcenia. Używanie formy narracyjnej w wykładach i w nauczaniu ogólnie pojętym wymaga zrozumienia i zapamiętywania. Ponieważ forma opowiadania wciąga i daje możliwość przeżycia to powoduje, że lepiej pamiętamy. Trzeba wykorzystywać biograficzne doświadczenia studentów dorosłych i ich kompetencje uczenia się biograficznego w pracy dydaktycznej. Dorośli mają zazwyczaj opanowaną sztukę kohorentnego opowiadania o swoim życiu. Natomiast wśród młodych ludzi opowiadanie historii życia ma często formę fragmentaryczną (przeskakiwanie z tematu na temat, brak ciągłości), co często odzwierciedla ich zewnętrzny świat. Dlatego też praca nad narracją i biograficznym uczeniem się staje się jednym z elementów pracy dydaktycznej andragogów i nauczycieli akademickich.

BIOGRAPHICITY IN ADULT EDUCATION RESEARCH

Summary

Adult education research is a part of biographical turn in social science research. Because of that, both research and theory became more dynamic. Biographical methodology is by no means strange for Polish researchers. Florian Znaniecki introduced the method in sociology and established it in Poland. Starting from 1921 it was used in a form of a written competition (autobiography) amongst different groups. How this method was established in adult education research and how it is used is the focus of this article. First, it concerns the development of biographical research and its popularity in social sciences, followed by the impact of this method upon adult education. Especially, contribution to English and German research is described as it is where the influence is the biggest (West et al.). Third, it touches on the issues of biographicity and narration. It is followed by the methodology of biographical research with emphasis on both collection and analysis of biographical data; there are also named different QDAs (Qualitative Data Analysis) as well as Grounded Theory.

⁴⁷ *Ibidem*.

Fifth, the focus is on biographicity and biographical learning with Peter Alheit's research taken into particular account. Afterwards, two theoretical contributions based on biographical data are presented in depth – biographical trajectory as a concept of suffering (Glaser & Strauss, Riemann & Schütze), and floating as a concept of going through crises in life (A. Bron). These are the concepts which contributed to biographical learning, to understanding changes in life and struggling with own identity. Finally, the consequences of biographicity and biographical research for adult educators are discussed.

Natalia Sokołowicz

NIEZGODA NA SIEBIE JAKO CECHA DOROSŁOŚCI. ANDRAGOGICZNE ODCZYTANIE KONCEPCJI DEZINTEGRACJI POZYTYWNEJ KAZIMIERZA DĄBROWSKIEGO

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie etapu pracy nad poszukiwaniem kontekstów teoretycznych, w których można by osadzić pojęcie dorosłości. Pojęcie, jak się wydaje, kluczowe dla andragogiki, a nie dość mocno obecne w literaturze przedmiotu.

Elementem otwierającym pole dalszych rozważań uczyniłam zaproponowaną przez R. Urbańskiego-Korż antropologiczną koncepcję dorosłości¹. Autor, odwołując się do wielu tradycji – wielu różnych filozofii starożytnych (Sokrates, Arystoteles, Diogenes), myśli chrześcijańskiej (E. Mounier, K. Wojtyła), czy psychologów polskich (K. Obuchowski, K. Dąbrowski) definiuje dorosłego jako niepoddającego się konwencji społecznej, dążącego do pełnej autonomii, dbającego o rozwój duchowy, odrzucającego przeciętność. Czyli mówiącego „nie” światu i sobie samemu w celu przekroczenia swojej obecnej postaci. Tak pojęty opór w propozycji R. Urbańskiego jest cechą konstytutywną dorosłości, która staje się, według autora, „całozyciową, dynamiczną wartością wychowawczą”². Tym, czemu człowiek stawia opór, jest on sam. Rodzi się pytanie: co to znaczy, że człowiek dorosły nie godzi się na samego siebie?

Istotne wydaje mi się spojrzenie na tak rozumianą dorosłość z perspektywy psychologicznej i jej poświęcę niniejszy tekst. Do analizy wybrałam koncepcję dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego wymienianą również przez R. Urbańskiego jako przykład akcentowania niezgody w rozwoju człowieka dorosłego. K. Dąbrowski zbudował swoją koncepcję na niezgodzie (!) wobec dominującego wówczas

¹ R. Urbański-Korż, *Dorosłość jako podstawowe pojęcie andragogiki*, [w:] *Oświata dorosłych*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski, Poznań-Toruń 1999.

² *Ibidem*, s. 113.

w psychologii, psychiatrii i szerzej, w naukach społecznych, poglądu na temat rozwoju i funkcjonowania człowieka. Współcześnie jego idee nie są może już rewolucyjne (nauki społeczne odeszły od takiego traktowania jednostki), niemniej interesujące wydaje mi się odczytanie tej koncepcji na potrzeby andragogiki.

Rola dezintegracji pozytywnej w koncepcji rozwoju Kazimierza Dąbrowskiego

Koncepcja dezintegracji pozytywnej dotyczy rozwoju człowieka. Według K. Dąbrowskiego rozwój jest zmianą hierarchiczną związaną z przekraczaniem rzeczywistości ku wyższym poziomom. Polega on jednak nie tylko na budowaniu wyższych poziomów zachowania i postępowania, ale także na osłabianiu i rozbijaniu sił impulsywnych, to znaczy na przekraczaniu cyklu biologicznego, co „pociąga za sobą możliwość wielopoziomowego przeżywania i rozumienia przyjemności, oraz odejście od zasady jednopoziomowej rzeczywistości na rzecz wielopoziomowego, twórczego jej przeżywania”³. Mechanizmem, który służy tak rozumianej zmianie, jest dezintegracja pozytywna. Pojęcie to wskazuje na pozytywny wymiar, a wręcz niezbędność w rozwoju wszystkich procesów związanych z rozluźnieniem struktury psychicznej, niezbędność konfliktów wewnętrznych, jak również zewnętrznych.

K. Dąbrowski opisuje kolejne poziomy rozwoju człowieka od najmniej skomplikowanej struktury psychopatycznej, przez poziom tak zwanej normy statystycznej, dezintegrację jednopoziomową, dezintegrację wielopoziomową spontaniczną, dezintegrację wielopoziomową zorganizowaną i usystematyzowaną, aż po najwyższy poziom – integracji wtórnej. Dla każdego z tych poziomów właściwe są inne dynamizmy. Nie oznacza to jednak, że dany dynamizm występuje tylko na jednym poziomie, każdy z nich można znaleźć na poszczególnych poziomach rozwoju, wówczas będzie przejawiał się we właściwy dla danego okresu rozwojowego sposób⁴.

Zainteresowały mnie dynamizmy z wyższych poziomów rozwoju. Są to: na poziomie dezintegracji wielopoziomowej spontanicznej – zdziwienie sobą, poczucie niższości wobec siebie samego, poczucie wstydu i winy, niezadowolenia z siebie, nieprzystosowanie pozytywne i instynkt twórczy wielopoziomowy, na poziomie dezintegracji wielopoziomowej zintegrowanej – dynamizm podmiot-przedmiot w sobie, „czynnik trzeci”, wysoki poziom empatii, wysoki poziom świadomości, dynamizm aktywacji ideału, dynamizmy samowychowania i autopsychoterapii, na najwyższym

³ K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979, s. 68.

⁴ Sądzę, że można ów mechanizm porównać do zasady epigenezy w teorii rozwoju E.H. Eriksona.

poziomie integracji wtórnej – dynamizmy autonomii i autentyzmu, najwyższego poziomu przyjaźni i miłości oraz dwie esencje: indywidualna i społeczna⁵. Choć wszystkie wymienione dynamizmy wspomagają rozwój, to jednak różnią się swoją rolą: jedne odpowiadają za procesy dezintegracji, inne pozwalają na wtórną integrację. Najważniejsze, należące do drugiej grupy to, według K. Dąbrowskiego, czynniki trzeci oraz podmiot-przedmiot. Oba te dynamizmy krystalizują się na poziomie dezintegracji wielopoziomowej zorganizowanej, jednak ich zawiązki występują już we wcześniejszych fazach⁶.

Mnie jednak interesują bardziej funkcje dezintegrujące i z tej właśnie perspektywy przyjrzyć się wybranym dynamizmom z poziomu dezintegracji wielopoziomowej spontanicznej oraz zintegrowanej. W tym miejscu chcę jedynie zasygnalizować ich służebność wobec integracji na wyższym poziomie. Dynamizmy występujące na wyższych poziomach służą integrowaniu rozluźnionej struktury psychicznej, trudno więc o nich powiedzieć, że bezpośrednio wyrażają niezgodę, czy doprowadzają do niej. Raczej nie pozwalają jednostce na zasklepienie się na jednym poziomie, wspierają ją w ciągłym dążeniu ku ideałowi. Perspektywa nieskończonego rozwoju, jaka się w tym miejscu otwiera, nie interesuje K. Dąbrowskiego. Autor *Dezintegracji pozytywnej* na pytanie o możliwość nieskończonego rozwoju nie odrzuca jej, ale stwierdza, że „jest to zagadnienie przeważnie transcendentalne, do którego nie można zbliżyć się za pomocą metod empirycznych i eksperymentalnych”⁷, w związku z tym nie podejmuje go. Swoją wizję rozwoju kończy poziomem integracji wtórnej, osiągnięciem osobowości.

Mechanizmy rozwojowe odpowiedzialne za niezgodę na siebie

Przedmiotem analizy w niniejszym opracowaniu staną się zatem jedynie dwa wyższe poziomy (dezintegracja wielopoziomowa spontaniczna oraz zorganizowana), ponieważ do nich przypisane są mechanizmy pozwalające mówić o niezgodzie na siebie⁸. Mimo że na niższych poziomach pojawiają się ich zawiązki, to właściwym polem ich działania jest dopiero dezintegracja wielopoziomowa spontaniczna. Mogą one pojawić się od tego poziomu, gdyż dopiero w tym momencie wyłania się hierarchiczność,

⁵ K. Dąbrowski, *op. cit.*, s. 32-33.

⁶ Por. przypis 4.

⁷ K. Dąbrowski, *op. cit.*, s. 35.

⁸ Analiza dwóch niższych poziomów, zwłaszcza z perspektywy edukacyjnej, wydaje się warta podjęcia. Pytanie o zadania edukacji wobec dorosłych tkwiących na niższych poziomach rozwoju, a więc bez możliwości osiągnięcia poziomu osobowości, na pewno jest ważnym problemem dotyczącym edukacji dorosłych.

struktura psychiczna dzieli się więc na dwa opozycyjne względem siebie poziomy: niższy i wyższy, co ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju człowieka.

Kolejną cechą, obok hierarchii, warunkującą funkcjonowanie na tym poziomie, a więc i niezgodę na siebie, jest świadomość: „Działanie wielopoziomowej dezintegracji jest przez jednostkę uświadamiane”⁹. Brak świadomości oznacza, że jednostka nie jest dla siebie samej przedmiotem obserwacji. Ewentualnie sprzeczne ze sobą działania nie skłaniają jednostki do zastanowienia się: „Wszystko wydaje jej się naturalne, samo przez się zrozumiałe”¹⁰, czyli niezgoda na siebie uwarunkowana jest istnieniem hierarchii struktur psychicznych oraz świadomością, warunkującą pojawienie się refleksji.

Pierwszym dynamizmem z poziomu dezintegracji wielopoziomowej, na który chcę zwrócić uwagę, jest dynamizm – *zaniepokojenie się sobą*. Stan niepokoju występuje tu w stosunku do poziomu własnego rozwoju, również rozwoju moralnego. K. Dąbrowski charakteryzuje ten dynamizm jako „silnie rozwojowy”, gdyż stanowi on podstawę do podjęcia samodoskonalenia się¹¹. Autor *Dezintegracji pozytywnej* podkreśla różnicę między *zaniepokojeniem się sobą* a zaniepokojeniem o siebie. Ten drugi rodzaj niepokoju ma źródło w instynkcie samozachowawczym, przejawia się głównie w dbałości o siebie i swoje potrzeby niższe¹². *Zaniepokojenie sobą* samym natomiast jako dynamizm rozwojowy odpowiada za wzrost poczucia odpowiedzialności za własny rozwój. Przejawia się to wrażeniem, „że dzieje się coś niewłaściwego w czynnościach naszej własnej psychiki, w jej relacjach na bodźce środowiska zewnętrznego”¹³. Jednostka jeszcze nie wie, skąd ten niepokój pochodzi, dlaczego, mówiąc kolokwialnie, „coś jej nie pasuje”. Spostrzega nagle, że niektóre właściwości środowiska zewnętrznego, do tej pory oceniane jako pozytywne bądź neutralne stają się drażniące. Podobnie negatywne odczucia przeżywa w stosunku do swoich cech i właściwości. Zaniepokojenie odnosi się więc zarówno do czynników zewnętrznych, jak i wewnętrznych. To właśnie te ostatnie interesują mnie jako przedmioty oporu. Człowiek nie zgadza się na cechy, które go charakteryzują, na zachowania, jakie z tych cech wypływają. Nie zgadza się na to, kim jest. K. Dąbrowski zalicza do tych negatywnie ocenianych właściwości wszystkie prymitywne instynkty, które jednostce zaczynają przeszkadzać, a zachowanie, które wywołują, zaczyna zawodzić jednostkę.

⁹ K. Dąbrowski, *op. cit.*, s. 13.

¹⁰ K. Dąbrowski, *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*, Warszawa 1975, s. 56.

¹¹ *Ibidem*, s. 39.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*, s. 90.

Źródłem, z którego wypływa owo zaniepokojenie, jest rodząca się hierarchia: zintegrowane struktury popędowe zostają poddane ocenie przez rodzący się dopiero ośrodek dyspozycyjno – kierowniczy, jeszcze nieustabilizowany. Fazę działania dynamizmu zaniepokojenia sobą badacz określa jako pierwszą w różnicowaniu się na niższe i wyższe poziomy strukturalne psychiczne.

Niepokój skierowany ku sobie samemu może być zatem zaczynem, z którego wyrasta niezgoda na swój obecny stan rozwoju. Używając terminologii stosowanej przez K. Dąbrowskiego: prowadzi to do kolejnego dynamizmu – *niezadowolenia z siebie*. Autor stwierdza, że jest to dynamizm o bardzo szerokim zasięgu działania, to znaczy „wchodzi w zakres wielu [innych] dynamizmów”¹⁴, czyli w każdym z dynamizmów można znaleźć część niezadowolenia z siebie. Czym charakteryzuje się ten dynamizm? Przede wszystkim jego działanie jest wyrazem umiejętności „rozdzielenia w sobie tego, co wyższe od tego, co niższe”¹⁵. Aby człowiek był w stanie odczuć niezadowolenie z siebie, musi więc najpierw ocenić swoje właściwości, a to zakłada istnienie hierarchii, wzoru. Pojawiają się już struktury wielopoziomowe: jedne są przedmiotem, a drugie podmiotem niezadowolenia¹⁶. Pierwsze zawiodły ośrodek dyspozycyjno-kierowniczy, drugie – przeżywają ten zawód. Oznacza to, że zachowanie jednostki traci jednolitość, nie charakteryzuje się już pewnością siebie, właściwą dla prymitywnej działalności popędowej. Na tej podstawie powstaje i rozwija się rozróżnienie „ja” i „nie-ja”.

Niezadowolenie z siebie prowadzi do kolejnych dynamizmów – *poczucia wstydu i winy*. Wstyd odnosi się do dysharmonii między własnymi zasobami moralnymi a ich przejawami na zewnątrz. Jednostka przeżywa sposób, w jaki otoczenie zewnętrzne ją odbiera: „jaki jest wygląd zewnętrzny jej postępowania, jakie ono robi wrażenia w środowisku”¹⁷. Jest to więc dynamizm odnoszący się do relacji jednostki z otoczeniem, do reakcji jednostki na niesprostanie, jej zdaniem, wymogom otoczenia.

Natomiast *poczucie winy* jest przede wszystkim określane przez Dąbrowskiego jako silniej angażujące całą osobowość jednostki. Odczuwa ona nie tylko niezadowolenie z siebie, ale również i w zasadzie przede wszystkim zło, jakie wyrządziła sobie i światu. Ten dynamizm odnoszony jest więc zarówno do siebie, jak i do otoczenia zewnętrznego. Zło w stosunku do siebie polega na niespełnieniu wymagań, jakie jednostka sobie postawiła. K. Dąbrowski dystansuje się od poglądu, że w poczuciu winy ważny jest czyn, który je wywołuje. Staje on raczej na stanowisku, że jednostka

¹⁴ K. Dąbrowski, *Dezintegracja...*, s. 40.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ K. Dąbrowski, *Osobowość...*, s. 91.

¹⁷ *Ibidem*.

jednocześnie odczuwa kruchość wartości wyższych przy jednoczesnym odczuciu słabości natury. *Poczucie winy* wypływa więc ze świadomości własnej niedoskonałości, świadomości konieczności ciągłej walki o utrzymanie wybranych przez siebie wartości, utrzymanie wypracowanego standardu, będącego zaprzeczeniem biologicznej natury.

Szczególnie ważny, z perspektywy podjętego przez mnie tematu, jest kolejny dynamizm opisywany przez Dąbrowskiego – *poczucie niższości w stosunku do samego siebie*. Dąbrowski zaznacza, że poczucie niższości w literaturze obecne jest tylko jako relacja ze światem zewnętrznym i tu przywołuje Adlera. Polskiemu badaczowi chodzi natomiast o poczucie niższości jako wynik odniesienia do samego siebie, dzięki któremu jednostka wyróżnia w swoim wewnętrznym środowisku poziomy wartości: niższe, które ocenia negatywnie, oraz wyższe – pozytywnie. W ten sposób tworzy się hierarchia, na podstawie której jednostka analizuje siebie po kącie zgodności swojego zachowania, postępowania z wartościami, zasadami wyższego poziomu. Jeżeli ocena jest negatywna, pojawia się poczucie niższości: „odczuwa w pewnym sensie zdradę samego siebie, w sensie zaprzeczenia uzyskanym już wartościom”¹⁸. Jednostka już uwolniła się od prymitywnych struktur psychicznych, osiągnęła więc pewien etap rozwoju, z którego może dokonywać oceny siebie. Zatem *poczucie niższości* jest wynikiem ścierania się dwóch poziomów, z których jeden – wyższy – dopiero się rodzi. Pojawił się już w horyzoncie rozwoju jednostki, ale jeszcze nie ustabilizował się. Chociaż *poczucie niższości* może wystąpić również na wyższych poziomach rozwoju: jednostka nie zawsze postępuje zgodnie z wyższymi zasadami, czasem „zstępuje” na niższy poziom, wówczas właśnie rodzi się niezadowolenie i poczucie niższości, uczucie niewierności w stosunku do własnego ideału. Dąbrowski pisze wręcz, że: „Jednostka w trakcie rozwoju nie może pozostawać stale na »jego szczytach«. Zmęczenie, wyczerpanie nerwowe, niektóre stany zaniepokojenia i lęku decydują o okresowym zstąpieniu na niższe poziomy własnej osobowości, do poziomów bardziej prymitywnych”¹⁹. Podsumowując, mogę stwierdzić, że *poczucie niższości* jest podstawą, na której powstaje tytułowa „niezgoda na siebie”. Odnosi się ona do tej postaci samego siebie, której jednostka nie akceptuje, której chce się pozbyć.

Kolejnym dynamizmem, opisywanym przez Dąbrowskiego jest *nieprzystosowanie pozytywne*²⁰. Jest to zdolność do odczucia i wyrażenia niezgody na wpływy śro-

¹⁸ *Ibidem*, s. 95.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Istnieje pewna rozbieżność w definiowaniu przez K. Dąbrowskiego tego dynamizmu. W *Osobowość...* nieprzystosowanie pozytywne charakteryzuje jako odnoszące się głównie do środowiska zewnętrznego, natomiast w o cztery lata późniejszej *Dezintegracji pozytywnej* wskazuje również cechy własne jako przedmiot odniesienia tego dynamizmu.

dowiska, niezgodne z krystalizującym się wciąż systemem wyższych wartości. Osoby charakteryzujące się tym dynamizmem nie są konformistami. Nie rezygnują ze swoich wartości w celu „dopasowania się” do otoczenia. Warto zaznaczyć, że Dąbrowski podkreśla brak agresji u jednostek nieprzystosowujących się w stosunku do otoczenia, a wręcz przyjmowanie przez nie postaw empatycznych: „Starają się oni rozumieć innych i pomagać innym, ale często nie mogą zgodzić się z poziomem postępowania tych innych”²¹. Nasuwa się także jeszcze jedna uwaga dotycząca tego dynamizmu, odnosząca się do jego pozytywnego funkcjonowania. Przez pozytywność Dąbrowski rozumie jednoczesność występowania przystosowania do wyższych poziomów wartości, czyli niezgoda współwystępuje z tendencją do przystosowania się, do adaptacji, ale do stanów, które są jak na razie poza zasięgiem jednostki, do których musi ona dążyć. Owo dążenie wiąże się z wysiłkiem przekraczania siebie samego. Tu pojawiają się dwa odniesienia do dalszych lektur. Pierwsze to – koncepcja zadań dalekich K. Obuchowskiego i cała perspektywa przyszłościowa dość dobrze obecna w psychologii, drugie – koncepcja transgresyjna J. Kozielskiego.

Kolejne dynamizmy należą do wyższego poziomu rozwoju – dezintegracji wielopoziomowej i usystematyzowanej. Napięcia i konflikty, jakie się tutaj pojawiają, przebiegają w sposób bardziej świadomy, to znaczy podlegają kontroli świadomości: „Zachodzi tu bardzo wysoka refleksyjność, mniej jest spontaniczności temporalnej”²². Tak jak wcześniejsze dynamizmy właściwe dla tego poziomu obecne są na niższych stadiach, w niewykrystalizowanej postaci, są wówczas jakby zawiązką właściwych form. Stanowią one narzędzia do przejścia na kolejny etap rozwoju – na etap integracji wtórnej.

Pierwszy z nich to *przedmiot-podmiot w sobie*. W wyniku postępującej do tej pory dezintegracji dochodzi do „wewnętrznego rozluźnienia czy nawet rozbicia, mniej lub więcej jednolitej dotychczas struktury jednostki”. Dzięki temu rozbiciu środowisko wewnętrzne jednostki się rozwija, rozbudowuje, wzbogaca. Według K. Dąbrowskiego, na tym etapie jednostka zaczyna przede wszystkim interesować się własnym środowiskiem wewnętrznym, a nie światem zewnętrznym. Stąd między innymi znaczenie tego dynamizmu dla tytułowej niezgody na siebie: jednostka może „obiektywizować swe treści, ujmując je nieomal jak zjawiska zewnętrzne, co pozwala na traktowanie ich i poznawanie bardziej pełne, rzeczowe, uwolnione od pierwiastków jednostronnych, powierzchownych”²³. Dzięki temu jednostka poznaje samą siebie

²¹ K. Dąbrowski, *Osobowość...*, s. 97.

²² *Ibidem*, s. 112.

²³ *Ibidem*, s. 98.

w sposób wszechstronny, odkrywa i uświadamia sobie treści dotychczas niezrozumiałe, podświadome²⁴. Celem tego poznania jest skierowanie rozwoju na jeszcze wyższy poziom. Właśnie owa celowość różni tak rozumiane samopoznanie od introspekcji psychologicznej, która służy, zdaniem Dąbrowskiego, jedynie celom poznawczym, naukowo-badawczym. Dzięki poznaniu siebie jednostka jest zdolna do przekroczenia kolejnych stopni rozwoju. Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, że dynamizm *przedmiot-podmiot w sobie* pojawia się we wcześniejszych dynamizmach, na przykład w zaniepokojeniu sobą, niezadowoleniu z siebie, poczuciu winy i wstydu. Wówczas jest on odbierany jako olśnienia. Na tym etapie jednak stabilizuje się on, staje się narzędziem dostępnym jednostce w każdej chwili do wglądu w samą siebie.

Odpowiedzialnym za ocenianie, waloryzowanie, za zasadnicze więc czynności dezintegracyjne jest kolejny dynamizm – *czynnik trzeci*²⁵. Jego zadaniem jest potwierdzanie wartości wyższych, a negowanie niższych. K. Dąbrowski pisze o nim jako o sumieniu „powstającej osobowości w procesie jej rozwoju, które osądza co bardziej, a co mniej wartościowe w samowychowaniu, co „wyższe” a co „niższe”, co jest a co nie jest zgodne z ideałem osobowości”²⁶. To dzięki działalności tego czynnika jednostka jest w stanie odrzucić pewne wartości, a inne zaakceptować i zdecydować się na ich dalsze rozwijanie. Niezgoda na siebie jest więc możliwa dzięki funkcjonowaniu czynnika trzeciego: nie zgadzam się na pewne „właściwości mej struktury psychicznej, pewne tendencje, formy myślenia i działania”²⁷. Nie zgadzam się, a więc je odrzucam, a jednocześnie przyjmuję i potwierdzam te, które oceniam wysoko. Ta podwójna (dualna) działalność: z jednej strony negująca czynności popędowe, animalne, z drugiej zaś potwierdzająca popędy wyższego rzędu (twórczy i doskonalenia się)²⁸ prowadzi do rozwoju osobowości, do jej wzbogacenia. Niezgoda wynikająca z oceny niższej wartości odrzucanych aspektów oraz przyjmowanie ocenionych wysoko nie dotyczy tylko środowiska wewnętrznego jednostki, ale również wpływów zewnętrznych. Te jednak pozostają poza zasięgiem mojego zainteresowania. Jedynie, co chciałabym w tym miejscu podkreślić, to zdanie Dąbrowskiego na temat roli autopsychoterapii. Otóż, gdy jednostka pod wpływem działania *czynnika trzeciego* odczuwa problemy

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Czynniki ten K. Dąbrowski określa mianem trzeciego, gdyż obok dziedziczności i wpływów otoczenia determinuje on rozwój człowieka. *Czynnik trzeci* jest jednak niejako nadrzędny wobec dziedziczności i wpływów środowiskowych, gdyż modyfikuje i przetwarza je, kontroluje i wybiera z nich wszystko to, co jest korzystne dla rozwoju (*Dezintegracja pozytywna...*, s. 43).

²⁶ *Ibidem*, s. 102.

²⁷ *Ibidem*, s. 43.

²⁸ K. Dąbrowski, *Osobowość...*, s. 103.

z przystosowaniem się do środowiska społecznego, gdy pojawiają się, jak najbardziej uzasadnione, konflikty będące wyrazem sprzeczności między ideałem jednostki a wartościami wyznawanymi przez daną grupę, wówczas jednostka traci oparcie we wszystkim – jest niejako zawieszona. Między dotychczasowymi, prymitywnymi dynamizmami a „normalnym” środowiskiem społecznym oraz dynamizmem osobowości. Stan ten, który może nie być krótkotrwały, K. Dąbrowski opisuje, odwołując się do S. Kierkegaarda, jako okres *nocy duszy*: „próżni duchowej, izolacji, samotności, niezrozumienia”²⁹. Przy dezintegracji pozytywnej okres ten kończy się jednak „wypracowaniem ideału i powstaniem nowego ośrodka dyspozycyjno-kierowniczego oraz pojawieniem się zaprzeczenia. Zamyka to drogę na pierwotny poziom”³⁰. Na tym polega, zdaniem K. Dąbrowskiego, proces samowychowywania i związanej z nim autopsychoterapii.

Działanie *czynnika trzeciego* jest związane z pobudliwością psychiczną – jednostka jest labilna psychicznie. Owa chwiejność i brak równowagi oznacza, że wciąż nie doszło do integracji struktury psychicznej na wyższym poziomie. Okres, w którym działalność *czynnika trzeciego* jest najsilniejsza, to dojrzewanie. Wchodząc w dorosłość, jednostka zaczyna harmonizować swoją strukturę psychiczną, kształtuje się bardziej ustabilizowany stosunek do środowiska wewnętrznego i zewnętrznego³¹, a rola *czynnika trzeciego* maleje. Nie dzieje się tak jednak zawsze. U niektórych jednostek wejście w okres dorosłości nie oznacza zakończenia procesu dezintegracji i przystosowania się do istniejącej formy środowiska wewnętrznego i wybranych elementów zewnętrznego. Dzieje się tak wówczas, gdy kolejny dynamizm – *ośrodek dyspozycyjno-kierowniczy* – nie jest jeszcze ustabilizowany, a jednostka wciąż dąży do osiągnięcia ideału osobowości. Można wówczas powiedzieć o nieskończonym jeszcze procesie dojrzewania. Jeśli ów stan trwa długo w czasie i rzeczywiście nie wieńczy go proces integracji, wówczas można mówić o „zastoju”. Jest on charakterystyczny dla jednostek nie wychodzących poza etap dezintegracji, które tkwią w nim bez końca, podejmując jedynie „krótkotrwałe próby wyjścia z niej”³². Brak ustabilizowanego ośrodka dyspozycyjno-kierowniczego nie pozwala na wejście na kolejny poziom rozwoju i ponowną integrację, gdyż to właśnie *ośrodek dyspozycyjno-kierowniczy* jest tą częścią, która odpowiada za organizowanie, kierowanie, podejmowanie i wykonywanie decyzji przez jednostkę. Aby się rozwijać nie wystarczy jednak sama świadomość, poznanie siebie samego ani posiadanie ideału osobowości. Ważny jest również

²⁹ *Ibidem*, s. 104.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ K. Dąbrowski, *Dezintegracja...*, s. 45.

³² K. Dąbrowski, *Osobowość...*, s. 109-110.

kierunek rozwoju, a o tym decydują siły leżące u podstaw tego dynamizmu: „od niższych do wyższych, tendencje nieświadome i świadome, chorobowe i niechorobowe, powstałe i rozwijające się w strukturze spoistej lub zdeintegrowanej”³³. Zatem to, w jakim kierunku jednostka podejmuje działania, czy są one jedynie realizacją popędów, czy może jednak zmierzają ku rozwojowi osobowości, zależy od działalności *ośrodka dyspozycyjno-kierowniczego*. K. Dąbrowski przyznaje więc odrębne miejsce w kształtowaniu się osobowości temu właśnie dynamizmowi, pozostałe traktując jako jego narzędzia.

Przedstawiłam koncepcję K. Dąbrowskiego przez pryzmat interesującej mnie niezgody na siebie, wskazałam, które dynamizmy mogą być odpowiedzialne za ową niezgodę, która, jak przyjęłam, jest istotą dorosłości. Omówiłam więc mechanizmy rozwojowe odpowiedzialne za dorosłość, dzięki którym człowiek staje się dorosłym.

Między „nie” i „tak”. Pułapki niezgody na siebie

Przedstawiona powyżej psychologiczna interpretacja niezgody na siebie nie zamyka oczywiście możliwości interpretacyjnych pojęcia dorosłości. Inna przestrzeń otwiera się, moim zdaniem, w momencie, który według K. Dąbrowskiego jest „nierozwojowy”, mianowicie na poziomie dezintegracji wielopoziomowej ukierunkowanej i dotyczy tych jednostek, które, z różnych względów, nie mogą wejść na poziom integracji wtórnej. Badacz pisze, że, owszem, podejmują one krótkotrwałe próby „wskoczenia” na wyższy poziom, ale są to jedynie próby, zawsze nieudane. Nieumiejętność czy nieumiejętność wyjścia poza obszar dezintegracji, oznacza według niego trwanie w zastoju. W tym miejscu wyczerpuje się, moim zdaniem, przydatność analityczna mechanizmu dezintegracji dla pojęcia dorosłości.

Istotne w tej chwili wydaje mi się zarysowanie pułapek, zagrożeń, które może spotkać człowiek na tak rozumianej drodze rozwoju. Intrygujące jest pytanie o osoby, które nie powiedziały nigdy „tak”, które mówią sobie „nie” do końca, które, w terminologii K. Dąbrowskiego, nie weszły na poziom integracji wtórnej.

Przykładem takiej postaci jest Rahel Varnhagen, o której pisze H. Arendt³⁴. Varnhagen w Berlinie przełomu XVIII i XIX wieku stworzyła salon, w którym spotykali się F. Schlegel, F. Schelling, F. Schleiermacher, A. von Humboldt. Arendt twierdzi, że stworzenie salonu, całe życie umysłowe Varnhagen było wynikiem zaprzeczenia jej

³³ *Ibidem*, s. 105.

³⁴ H. Arendt, *Żydówka i Szlemiel. Życie Rahel Varnhagen*, [frag. pracy *Rahel Varhagen. Lebensgeschichte einer Jüdin aus der Romantik*, Piper Verlag], tłum. M. Łukasiewicz, „Europa. Tygodnik Idei”, nr 52, 30.12.2006.

żydowskiego pochodzenia i dziedzictwa, było więc negowaniem najpierw rzeczywistości, a w konsekwencji i siebie: „Sama musi sobie odmówić konsensu, samej siebie, pokrzywdzonej, musi się zaprzeczyć, samą siebie zakłamać, przeinaczyć, bo przecież nie może zaprzeczyć się swojej egzystencji”³⁵. Tej negatywnej pracy miał służyć rozum i myślenie. Rahel Varnhagen (wówczas jeszcze Levin³⁶) miała nadzieję (o której Arendt pisze, że „do złudzenia przypomina rozpacz”), że dzięki rozumowi wyzwoli się od przesądów przeszłości i stworzy siebie od nowa. Postulowała samodzielne myślenie, myślenie, które nie jest niczym osobistym, które „zastępuje doświadczenie, świat, ludzi i społeczeństwo”. Dzięki tak osiągniętej izolacji unika się okazji do ewentualnego uzyskiwania potwierdzenia. Ewentualnego, bo w wypadku Rahel, byłyby to okazje do potwierdzania jedynie jej żydowskich korzeni, których ona chciała się pozbyć. Zatem „nie działać, nie kochać, nie zadawać się ze światem” było jedyną drogą do zbudowania swojego istnienia na nowo, poza światem, było drogą do uzyskania autonomii, która oznaczała „królestwo możliwości, do którego żadna rzeczywistość nie ma wstępu”. Zanegowanie siebie – próba unicestwienia swojej egzystencji w celu polepszenia swojego bytu jest drogą, od której nie ma już odwrotu: „Można tylko zawsze i w każdej chwili być kim innym niż się jest. Nigdy nie obstawać przy sobie, stać się giętkim – wszystko, byle tylko nie być sobą”.

Rahel nie zdawała sobie jednak sprawy, że człowiek nie jest w stanie całkowicie wyzwolić się od świata, od rzeczywistości, która go określa, że „wyzwolone w ten sposób indywiduum styka się zawsze ze światem, ze społeczeństwem, którym rządzi przeszłość w postaci »przesądów«, w którym indywiduum przekona się, że nawet minioną rzeczywistość nadal pozostaje rzeczywistością”³⁷. Próba zanegowania siebie, swojego pochodzenia, a więc i rzeczywistości, zdaniem H. Arendt doprowadziła do tego, że Rahel stała się nikim: „Gdy ktoś tak odbiega od przewidywań świata jak Rahel, jest niczym, bo nie jest z zewnątrz ograniczony”.

Zatem niezgoda na siebie manifestowana przez Rahel Varnhagen prowadzi, zdaniem H. Arendt, do bycia nikim, gdyż niemożliwe jest życie poza światem: „Człowiek może uporać się z pojedynczym faktem negując go, ale nie z ogółem faktów, który nazywamy światem”.

Problem niezgody na siebie poruszany jest również w perspektywie feministycznej. M. Środa w książce poświęconej idei indywidualizmu, przywołuje postać Antigony, która, buntując się przeciw zakazowi Kreona, staje się osobą bez „własnej toż-

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ W 1814 roku po konwersji na chrześcijaństwo Rahel wyszła za mąż za Karla Augusta Varnhagena von Ense.

³⁷ H. Arendt, *op. cit.*

samości – zaparła się jej lub nigdy nie zbudowała³⁸. Postawa buntu, niezgody nie jest bowiem przypisana do bycia kobietą. Antygona, walcząc przeciw Kreonowi, przejawia cechy tradycyjnie uznane za męskie: stanowczość, buntowniczość, upór, nonkonformizm. Zanim jednak Antygona wtargnęła do sfery publicznej, nieprzeznaczonej dla kobiet, żyła jako przewodnik Edypa, „przedłużenie jego ciała”. Swoją egzystencję poświęciła dla innych: „Jej psychikę charakteryzuje zaparcie się siebie i rezygnacja z pełnego życia, czy też raczej z własnego życia w ogóle”³⁹. Postać Antygony, zdaniem filozofów feministycznych, obrazuje zatem los kobiet w kulturze Zachodu: są niewidoczne, nieobecne w sferze publicznej. Bunt jako jedyny sposób zaistnienia w sferze publicznej (w przypadku Antygony niezgoda na prawo) sprawia natomiast, że wypiera się swojej kobiecości. Konsekwencją funkcjonowania według standardów męskich jest właśnie brak tożsamości oraz więcej: nieistnienie. M. Środa pisze: „Właściwie nie istniała, była cieniem, w świecie cienia”⁴⁰. Niezgoda na siebie (w tym wypadku na kobiecość, definiowaną kulturowo jako posłuszeństwo, uległość, łagodność) prowadzi zatem do obcości, bezdomności. Postać Antygony w krytyce feministycznej odczytywana jest jako zawieszona między światem Logosu (męskim) a światem Erosa (kobiecy). Oznacza to, że nigdzie nie jest uznana, nigdzie nikt jej nie odczytuje jako „swoją”.

Innym przykładem pułapki niezgody są dobrowolni emigranci. Tu chciałabym posłużyć się przykładem literackim, może niezbyt szeroko znanym w Polsce. Myślę o powieści Sandora Marai *Krew świętego Januarego*, w której autor opisuje losy środkowoeuropejskich emigrantów we Włoszech. Dobrowolna emigracja (a więc niezgoda na siebie jako obywatela ojczyzny pod okupacją sowiecką) prowadzi do bardzo powolnego odkrycia całkowitej samotności, braku zakorzenienia: „Ojczyzna, którą dobrowolnie porzucili, przestała być dla nich ojczyzną, ponieważ nie przekroczyli granicy państwa, kiedy opuszczali ojczyznę, lecz dobrowolnie, z własnej woli wystąpili z pewnej uczuciowej wspólnoty”⁴¹. Owa dobrowolność jest tym, co wyróżnia tę grupę emigrantów, jej konsekwencją jest dłuższe trwanie w złudzeniu, że gdzieś istnieje miejsce, które może być ich domem, w którym mogą poczuć się jak u siebie, gdzie ludzie wokół będą solidarni. Poszukiwanie innego miejsca kończy się jednak niepowodzeniem: „Wszystko przypominało mu, że już nie jest obywatelem, nie jest członkiem wspólnoty ludzkiej, lecz zesłańcem i wygnańcem”⁴². Prowadzi to do uświa-

³⁸ M. Środa, *Indywidualizm i jego krytycy. Współczesne spory między liberałami, komunitarianami i feministkami na temat podmiotu, wspólnoty i płci*, Warszawa 2003, s. 292.

³⁹ *Ibidem*, s. 292.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ S. Marai, *Krew świętego Januarego*, Warszawa 2006, s. 217.

⁴² *Ibidem*.

domienia sobie, że cel ich podróży nie istnieje, co sprawia, że, mimo iż podróżują, narażając się na szykany i opryskliwość urzędników, „nie chcą już nigdzie dotrzeć”. Ci wygnańcy, *displaced persons* (jak za Toynbeem nazywa ich S. Marai) „zrozumieli to wszystko, czego w domu, gdzie otaczało ich znajome bezpieczeństwo życia i śmierci, nie mogli zrozumieć”⁴³. To rozumienie, zdaniem S. Marai, dotyczy jedyności: jedyności ojczyzny, uczucia, miłości. Nie jest możliwe rozpoczęcie życia od nowa. Raz osiągnięte wykorzenienie jest ostateczne i niezmiennie. Bohater tej powieści, dzięki dobrowolnemu porzuceniu tego, co najbliższe i bezpieczne (w sensie – znajome), zyskuje więc świadomość niemożności uzyskania powtórnego zakorzenienia.

Co łączy powyższe przykłady nieudanej, według K. Dąbrowskiego, integracji wtórnej? Wydaje mi się, że te trzy postaci nie zgadzały się na siebie takich, jakimi byli w oczach innych: bohater powieści S. Marai – na wygnańca, zesłańca, Rahel – na Żydówkę, Antygona – na kobietę w tradycyjnej roli. Próbowali przekuć siebie samych w inne postaci, wykorzeniając się z przypisanego im przez społeczeństwo, kulturę, historię miejsca, byli więc osobami, które nie uzyskały uznania społecznego. Antygona i bohater S. Marai zapłacili za to swoim życiem (wyrokiem śmierci oraz samobójstwem). Rahel przeszła na chrześcijaństwo, co jednak nie uwolniło jej od konieczności ciągłego uzasadniania swojego istnienia.

Na podstawie powyższych przykładów można postawić tezę, że o ile niezgoda na siebie jest niezbędnym etapem rozwoju w kierunku adaptacji, o tyle brak społecznej akceptacji dla pomysłu człowieka na samego siebie blokuje jego rozwój.

SELF-DISAGREEMENT AS FEATURE OF ADULTHOOD. ANDRAGOGICAL INTERPRETATION OF KAZIMIERZ DĄBROWSKI'S THEORY OF POSITIVE DISINTEGRATION

Summary

The principal aim of the paper is to analyze one of the crucial notions for andragogy, namely adulthood. Taking as a point of departure the anthropological conception of adulthood by Ryszard Urbański-Korż, which places emphasis on not submitting to social conventions, the author of the paper enquires about the following: what does it mean that an adult disagrees with himself, with social expectations and the role assigned by society; and does it all result in self-disagreement? In seeking the answer, the author refers to the conception of positive disintegration by Kazimierz Dąbrowski, and analyzes the psychological mechanisms responsible for passing through successive stages of development. The most important mechanisms in Dąbrowski's conception are the ones responsible for conflicts, both inner and interpersonal, and for loosening the structure of psyche.

⁴³ *Ibidem*, s. 238.

Next, the author refers to the moment in psychological development conspicuously omitted by Dąbrowski, when a human being is, for some reason, not able to reach the last stage of development – namely the stage of reintegration. The author discusses threats and risks in development of those who endlessly express their disagreement with themselves. In order to illustrate the problem, the author presents literary and philosophical interpretations of the following characters: Antigone (Magdalena Środa), Rahel Varnhagen (Hannah Arendt), and one of the characters from the novel by Sandor Marai *The Miracle Blood of Saint Januarius*.

Małgorzata Malec

BIOGRAFICZNE UCZENIE SIĘ OSÓB DOROSŁYCH DOŚWIADCZAJĄCYCH NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI¹

Niepełnosprawność, społeczeństwo, kultura

Przez wiele lat w rozumieniu pojęcia niepełnosprawności dominował model medyczny. Pod wpływem aktywnie działającego *Disability Rights Movement* (*Ruchu Praw Osób Niepełnosprawnych*) oraz prowadzenia badań nad niepełnosprawnością pojawił się jednak społeczny i kulturowy model niepełnosprawności.

Rozumienie niepełnosprawności w medycznym modelu jest skoncentrowane na cielesnej „nienormalności”, zaburzeniu lub defekcie oraz na sposobie, w jaki można usprawnić, naprawić czy też skompensować występujące ograniczenia². Medyczny czy też indywidualny model niepełnosprawności jest skoncentrowany głównie na danym uszkodzeniu, a nie na jednostce. W świecie, w którym żyjemy, dominuje przeświadczenie, że obecność osób z niepełnosprawnością stanowi problem, co jest rezultatem utrzymującej się hegemonii medycznego dyskursu niepełnosprawności³. *Społeczny model* niepełnosprawności oferuje nowy konceptualny kształt rozumienia niepełnosprawności, w którym to fizyczne, zmysłowe, umysłowe uszkodzenie nie stygmatyzuje, nie etykietuje danej jednostki jako osoby z niepełnosprawnością, ale raczej niepełnosprawność wynika z ułomności społeczeństwa dążącego do pełnosprawności, peł-

¹ Czytelników zainteresowanych biograficznym uczeniem się oraz zagadnieniem doświadczenia niepełnosprawności odsyłam do książki M. Malec, *Biograficzne uczenie się osób z nabytym stygmatem*, Wrocław 2008.

² C. Barnes, G. Mercer, T. Shakespeare, *Exploring disability. A sociological introduction*, Malden 2003.

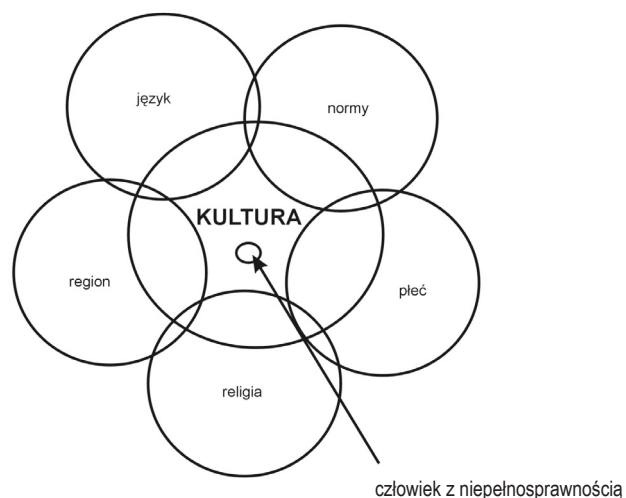
³ G. Hughes, *A suitable case for treatment? Constructions of Disability*, [w:] E. Saraga, *Embodying the social: Construction of difference*, London, New York 1998.

nego zdrowia jako normy⁴. Takie ujęcie daje nowe spojrzenie na niepełnosprawność nie jako problem jednostki z niepełnosprawnością, ale jako kwestię wytworzonego rodzaju społecznego ucisku narzuconego osobom z niepełnosprawnością.

Przyjęcie społecznego modelu niepełnosprawności daje szersze spektrum możliwości zdefiniowania zjawiska niepełnosprawności, a tym samym umożliwia spojrzenie na doświadczenie niepełnosprawności w kontekście społeczno-kulturowym.

Społeczny mit funkcjonujący na temat niepełnosprawnych jako osób, które doznała ogromna tragedia, etykietuje ich jako innych, gorszych, obcych. Najczęściej darzymy ich współczuciem, rzadko natomiast okazujemy zrozumienie. Strach i brak oswojenia niepełnosprawności, a także najczęściej negatywne nastawienie wobec osób z niepełnosprawnością powoduje, że je izolujemy i marginalizujemy.

Istnieje społeczny model niepełnosprawności skonstruowany przez Gordona Hughesa⁵, moim zdaniem jest on jednak niepełny. Skonstruowałam zatem model, który nazwałam modelem społeczno-kulturowym (rys. 1), prezentujący niepełnosprawność jako zjawisko nie tylko uwarunkowane społecznie, ale także w dużej mierze kulturowo. Konstruując ten model niepełnosprawności miałam zamiar pokazać, że człowieka z niepełnosprawnością, obok uwarunkowań społecznych, determinują także czynniki kulturowe, które odgrywają znaczącą rolę w uczeniu się biograficznym.



Rys.1. *Społeczno-kulturowy model niepełnosprawności*

Źródło: opracowanie własne.

⁴ *Ibidem.*

⁵ *Ibidem.*

Wyróżnione w powyższym modelu elementy kultury: płeć/gender, religia, język, normy, mogą odgrywać znaczącą rolę w doświadczaniu niepełnosprawności, w kształtowaniu tożsamości osób z niepełnosprawnością oraz w procesie uczenia się.

Każde społeczeństwo charakteryzuje się kulturą, w której obowiązują dane normy – ściśle określone i usankcjonowane społecznie. Normy te, ustalone i przekazywane przez tradycję, wyznaczają dany styl życia człowieka. Ustanowione w danej grupie są często chronione i przestrzegane. Nieprzestrzeganie ich pociąga za sobą konsekwencje w postaci różnego rodzaju kar, typu: grzywna, odrzucenie, marginalizacja społeczna czy etykietowanie.

W każdej kulturze społeczna pozycja mężczyzny i kobiety ma różny status. Akceptowana kulturowo może być kobieta z niepełnosprawnością, a mężczyzna z niepełnosprawnością może być postrzegany jako nieproduktywny członek grupy, może być też odwrotnie. Bycie kobietą z niepełnosprawnością często daje jej poczucie mniejszej wartości w świetle wyznaczonych i akceptowanych ról społecznych, których często nie może wypełnić zgodnie z obowiązującym wzorem. Męskość mężczyzny z niepełnosprawnością jest pod dużym znakiem zapytania – tak jak i kobiecość musi zostać ponownie zdefiniowana, szczególnie wówczas, gdy zostanie nabyta w trakcie życia, nie jest wrodzona.

Nie bez znaczenia jest także czynnik religijny. Jak zauważa G. Hughes⁶, w dwóch dominujących religiach – judaizmie i chrześcijaństwie – niepełnosprawność była wyjaśniana jako boska kara za grzeszne, nienaturalne postępowanie, co prowadziło do kreowania nienaturalnej istoty. Efektem takiego religijnego konstruowania niepełnosprawności jest postrzeganie człowieka z niepełnosprawnością nie jako „innego”, ale jako odmieńca i dewianta⁷.

Krótkiego omówienia wymaga także kolejny czynnik – język. W moim rozumieniu termin ten odnosi się do różnicy nadawania znaczeń i do polityki językowej danego kraju.

Przedstawione i opisane elementy kultury czy też społeczno-kulturowego modelu niepełnosprawności mają istotne znaczenie w rozumieniu tego zagadnienia. Mimo że doświadczenie niepełnosprawności jest zdarzeniem indywidualnym – każdy doświadcza niepełnosprawności inaczej – to niepełnosprawność jest praktykowana społecznie, kolektywnie. Zanurzeni w kulturze, w której żyjemy, często nie uświadamiamy sobie, że to, w jaki sposób postrzegamy niepełnosprawność, nie pochodzi od natury, nie jest zjawiskiem naturalnym, ale jest kulturowo i społecznie konstruowane.

⁶ *Ibidem.*

⁷ *Ibidem.*

Badanie niepełnosprawności

Przedmiotem analizy badań jakościowych przeprowadzonych przeze mnie około 4 lata temu nie była struktura życia społecznego, ale struktura doświadczeń jednostek w różnych momentach ich społecznego życia. Gdyż, jak sugeruje Roman Ingarden, „z każdym zdarzeniem możemy mieć jedynie raz bezpośrednio do czynienia”, jednakże „skoro się już raz dokonało, to możemy do niego odnosić się jedynie pośrednio”⁸. To pośrednie odwołanie się do doświadczeń osób z niepełnosprawnością, usłyszane w narracjach, pełne znaczeń, sensów i symboli, było podstawą mojej analizy.

Dzieci, ludzie starzy i chorzy (niepełnosprawni) – inni (*subaltern*) – należą do kategorii wykluczonych, często nie mają takich samych praw do narracji, jak dorośli i ludzie zdrowi (sprawni)⁹. Kultura dominująca „mówi za nich”, określa im strategię wyzwolenia oraz ramy ich tożsamości¹⁰. „Wykluczeni nie mogą mówić, nie mają głosu, nie ma takiej pozycji w przestrzeni kulturowego dyskursu, z której mogliby się wypowiadać. Pozostając innymi, muszą milczeć, gdyż nie poddają się narracji; włączając się w logikę kolonizującej kultury, mogą mówić obcym głosem”¹¹. Myślę, że jedną z takich grup wykluczonych (*subaltern*), których narracje nie są wysłuchiwanie, zauważalne, czy też równoprawne z narracjami innych osób, stanowią osoby z niepełnosprawnością. W związku z tym, celem mojego projektu badawczego było wysłuchanie narracji osób z nabytą niepełnosprawnością (które doświadczyły niepełnosprawności, będąc już osobami dorosłymi). Wykorzystując metodę wywiadu narracyjnego, zaprosiłam osoby z nabytą niepełnosprawnością do opowiedzenia o doświadczeniu niepełnosprawności, o swoim życiu czy też fragmencie życia.

Peter L. Berger i Thomas Luckmann stwierdzili, „że zanim ludzie poznają samych siebie, muszą o sobie mówić”¹². Opowiadając o osobistych doświadczeniach, zmuszeni jesteśmy niejako do refleksji, do przyjęcia określonego stanowiska względem siebie, innych czy świata. Narracja o swoim życiu, fragmencie życia nadaje sens przeżyтым doświadczeniom. Opowiadając, porządkujemy chaotyczne zdarzenia, co pomaga nam w zrozumieniu, jak i dlaczego dzieje się tak, a nie inaczej¹³. Nasze opowieści o sobie i tożsamości, jakie tworzymy poprzez narracyjne konfiguracje, są niewątpliwie zależ-

⁸ R. Ingarden, *Spór o istnienie świata*, Warszawa 1987, s. 458.

⁹ M. Horsdal, *Ciało, umysł i opowieści – o ontologicznych i epistemologicznych perspektywach narracji na temat doświadczeń osobistych*, „Tęcza” 2004, nr 2 (26), s. 23.

¹⁰ T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993.

¹¹ *Ibidem*, s. 203.

¹² P.L. Berger, Th. Luckmann, *Spółczesne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 74.

¹³ J. McLeod, *Narrative and Psychotherapy*, London-Thousand Oaks-New Delhi 1997.

ne od tego, jak o nas mówią, mówili inni, oraz od kulturowych i zbiorowych narracji, wśród których żyjemy i jakie sami w sobie nosimy¹⁴. Tworzenie auto/biografii to także tworzenie kultury, a zatem tworzenie i przetwarzanie samego siebie, swojego życia i swojego *ego*¹⁵. Skoro tak mocno zaangażowani jesteśmy w narracji, to nie sposób wyłączyć naszych emocji, które towarzyszą zarówno badanym, jak i badaczowi.

Narracja jako jedna z form wypowiedzi o przebiegu życia wyłania się ze struktury rzeczywistych działań i doświadczeń jednostki. Ten swoisty związek istniejący pomiędzy tokiem narracji a przebiegiem realnego życia nie oznacza jednak, że narracja jest tożsama „z tym, co się rzeczywiście wydarzyło”¹⁶. Narrator w zasadzie nigdy nie jest pod kontrolą tego, co opowiada¹⁷.

Dane uzyskiwane w trakcie wywiadu mają kontekstualny charakter, a tekst wywiadu to interakcyjny produkt¹⁸. Powstałe opowiadania nie są nigdy jedynie indywidualnym tworem. Pozostają zawsze w ścisłym związku z innymi kontekstami społecznymi, kulturowymi, ideologicznymi itp.¹⁹ Powodów, dla których narrator opowiada historie o swoim życiu czy fragmencie życia, może być kilka: dla własnych potrzeb, w celu rekonstrukcji lub chęci uporządkowania swojego życia, na prośbę drugiej osoby (np. badacza). W każdej sytuacji żywe doświadczenia opowiadane w toku wywiadu czy spisywane przez samego opowiadającego ulegają zamrożeniu w sztywnych, chronologicznych formułach następstw, ale zawsze są przesyczone emocjami, które badacz często próbuje zignorować. Aby zrozumieć opowiadane historie i przedstawiane w nich doświadczenia, trzeba brać pod uwagę szersze konteksty, w których są one zakorzenione²⁰. Dlatego też nie bez znaczenia jest przywołany powyżej społeczno-kulturowy model niepełnosprawności. Dał on możliwość pewnego uwolnienia się z gorsetu społecznych norm i oczekiwań wobec osób z niepełnosprawnością, co poskutkowało przyjęciem w swoich analizach perspektywy podmiotu. Podmiotu, który przepracowuje problem własnej niepełnosprawności w kontekście codziennych zmagania na polu zawodowym i prywatnym, w kontekście społeczno-kulturowym. Było to możliwe dzięki przyjęciu w analizie za wiodącą koncepcję uczenia się biograficznego.

¹⁴ M. Horsdal, *op. cit.*

¹⁵ A. Rokuszevska-Pawełek, *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Łódź 2002.

¹⁶ *Biografia a tożsamość*, red. I. Szlachcicowa, Wrocław 2003, s. 14.

¹⁷ A. Coffey, P. Atkinson, *Making sense of qualitative data. Complementay Research Strategies*, Thousand Oaks, London 1996.

¹⁸ A. Rokuszevska-Pawełek, *op. cit.*

¹⁹ *Ibidem.*

²⁰ N.K. Denzin, *Interpretive biography*, London-New Delhi 1989.

Biograficzne uczenie się osób dorosłych z niepełnosprawnością

Jak twierdzi Agnieszka Bron, uczenie się biograficzne zawiera doświadczenia, wiedzę, refleksję, samorefleksję oraz wszystkie lekcje wynikające z doświadczeń, które są zawarte w naszych życiowych historiach. „Wykorzystując samoświadomość, uczymy się z naszych biografii przez podsumowywanie, refleksję, samorefleksję, opowiadanie historii innym i samym sobie”²¹. Biografia między innymi charakteryzuje się tym, że poprzez „nagromadzenie oraz ustrukturyzowanie doświadczenia w ramach historii życia, instytucjonalnie i społecznie wyspecjalizowane pola doświadczeń stają się zintegrowane i krzepnąc formują nową strukturę znaczeniową – stan ten można określić mianem »biograficzności«”²².

Życie każdej jednostki rozgrywa się w pewnej ograniczonej przestrzeni czasowej²³, co w konsekwencji obok ogólnej biologicznej, społecznej krzywej życiowej, rysuje także indywidualną krzywą biegu życia. Dużym prawdopodobieństwem jest, że w biografii osób żyjących w danej przestrzeni czasowej można wyróżnić pewne obiektywne fakty, odnoszące się do zewnętrznych wydarzeń oraz przyjętych norm społecznych. Nie wystarczy to jednak, gdy zamierzamy przeprowadzić „rzeczywiste studium ludzkiego biegu życia”²⁴. „Życie ludzkie dzieli się na odcinki o charakterze czasowym, przemijające i nieodwołalnie kończące w pewnym momencie; odcinki będące różnymi jakościami”²⁵ – to teoretyczne założenie nie znajduje zastosowania w analizie biegu życia osób z nabytą niepełnosprawnością. Trudno się bowiem zgodzić, jak pisze Anna Giza, że „każdy z tych etapów charakteryzuje się pewnymi, danymi z góry cechami”²⁶. Pojawienie się niepełnosprawności w biografii danej jednostki nie jest zaplanowane, żaden z etapów tego nie uwzględnia. To powoduje, że nie jest możliwe naszkicowanie nawet ogólnej krzywej przebiegu życia osób z nabytą niepełnosprawnością. Peter Alheit stwierdza, że „istnieje społeczny »program« życia jednostki, poczynając od narodzin aż po śmierć, który jest mniej lub bardziej precyzyjnie zdefiniowany za pomocą norm i oczekiwań społecznych, stale renegocjowany i podlega-

²¹ A. Bron, *Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja” 2006, 4(36), s. 19.

²² P. Alheit, „Podwójne oblicze” całożyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja” 2002, 2 (18), s. 64-65.

²³ Ch. Bühler, *Bieg życia ludzkiego*, tłum. E. Cichy, J. Jarosz, Warszawa 1999.

²⁴ Ibidem, s. 107.

²⁵ A. Giza, *Życie jako opowieść. Analiza materiałów autobiograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*, Wrocław-Warszawa-Karków 1991, s. 123.

²⁶ Ibidem, s. 123.

jący historycznym zmianom”²⁷. Oznacza to, że nasze życie jest w naszych rękach i to my możemy nim sterować.

Peter Alheit²⁸, wspominając o biograficzności, mówi o planie biograficznym, który każdy z nas ma, a ujawnia się on kiedy analizujemy biografie narracyjne. Świadomość poczucia odpowiedzialności za kształt swojego życia z jednej strony może być pomocna w pokonywaniu kryzysów życiowych, z drugiej zaś może właśnie prowadzić do kryzysów, co w rzeczywistości jest nieuniknione. Kryzysy, o których mówi Peter Alheit, nie tylko wpływają na naszą subiektywność, ale zależne są także od struktur naszego życia.

Doświadczenie niepełnosprawności zmienia, wywołuje kryzys, dezorganizuje (renegocjuje) planowany bieg życia danej jednostki. Burzy to, co wydawało się pewne, ułożone i ustabilizowane. Nagłe, niespodziewane doświadczenie niepełnosprawności niezaprzeczalnie jest zaskoczeniem i rewolucjonizuje bieg życia jednostki. Trudno mówić o ogólnej czy zbiorowej biografii osób z nabytą niepełnosprawnością. Z jednej strony niepełnosprawność to doświadczenie indywidualne, z drugiej zaś jest społecznie, kulturowo, politycznie i ekonomicznie uwarunkowana – konstruowana kolektywnie. Mamy tu do czynienia z wielowymiarowym doświadczeniem edukacyjnym powiązanym z wieloma procesami uczenia się na różnych płaszczyznach poznawczych.

Teoria biograficzności jest ściśle powiązana z procesem uczenia się. „Poprzez uczenie się oba bieguny, tzn. rama strukturalna, która rządzi naszym życiem i spontaniczne cechy, które sobie przypisujemy, łączą się w jedno”²⁹. Taki proces wyznacza perspektywy i możliwości i w ten sposób staje się doświadczeniem transformującym³⁰. To, czego uczymy się poprzez analizę własnych biografii, dostarcza nam takiego rodzaju wiedzy, dzięki której przekształcamy się zależnie od naszej stale zmieniającej się sytuacji życiowej.

„Biograficzne uczenie się – jak pisze Peter Alheit – jest rozmieszczone w społecznych strukturach i kulturowych kontekstach interpretacji”³¹. Ważne zatem, by analizując procesy uczenia się na poziomie jednostkowym, docierać do zewnętrznych struktur, obiektywnych faktów wyznaczających bieg życia³². Na planowanie przebiegu

²⁷ P. Alheit, *op. cit.*, s. 65.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ A. Bron, *op. cit.*, s.18-19.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ P. Alheit, *op. cit.*, s. 65.

³² *Ibidem*.

życia ludzkiego składa się szereg uwarunkowań, tworzących zinstytucjonalizowane układy, kształtujące działanie jednostek³³.

Peter Alheit uważa, że „aby zrozumieć procesy uczenia się biograficznego, trzeba znać wolumen modeli przebiegu życia funkcjonujących w danym społeczeństwie. Modele te nie są istniejącymi wcześniej »zewnętrznymi zmiennymi«, ale są kształtowane”³⁴. W pluralistycznym rozproszeniu wzorców przebiegu życia trójeta-powy cykl przebiegu życia traci na znaczeniu. Zindywidualizowane zmiany na płaszczyźnie zawodowej czy osobistej w znacznym stopniu kształtowane są jednak przez instytucje edukacyjne³⁵. Wyraźnym przykładem istotnym dla przeprowadzonych przeze mnie badań jest przebieg życia jednostki po nabyciu niepełnosprawności, kiedy to wszelkie instytucje nie tylko edukacyjne, ale także medyczne i socjalne, odgrywają znaczącą rolę.

Interesującą „cechą teorii biograficzności jest to, że wyjaśnia ona działanie biograficzne jako interakcję z poszczególnymi środowiskami, a jednocześnie traktuje te środowiska jako wytwory działania biograficznego”³⁶. Grupy społeczne, z którymi jednostka wchodzi w interakcje, mają istotne znaczenie dla planu biograficznego. Potwierdza to, że uczenie się biograficzne jest usytuowane także w kontekście społecznym i kulturowym.

Analiza uzyskanych narracji pozwoliła mi spojrzeć na doświadczenie nabytej niepełnosprawności jako uczenie się biograficzne. Analizując mozaikę biografii moich narratorów uzyskałam pewne płaszczyzny uczenia się biograficznego.

Jedną z nich to „*sytuacja trudna*” w *ciągu biograficznym*, która stwarza wiele sytuacji edukacyjnych. Wiedza, którą narratorzy nabyli poprzez doświadczenie niepełnosprawności, nie ma charakteru wartościującego. To, co dowiedzieli, i czego nauczyli się o sobie, o swoich poglądach, uprzedzeniach, zmieniło ich sposób postrzegania świata i ich miejsca w nim. Doświadczenie niepełnosprawności uświadomiło im kruchość ich cielesności, która w każdym momencie życia może ulec zniszczeniu. Ciało będące tak istotnym elementem naszej kultury jest poddawane ciągłej kontroli. Uzyskane narracje potwierdziły, jak ogromną wagę przywiązujemy do zewnętrznego wizerunku. Kiedy zostaje on zachwiany, mamy wrażenie, że zachwiana została nasza tożsamość. W początkowym okresie po nabyciu niepełnosprawności wartość jako człowieka ograniczona zostaje tylko do wyglądu zewnętrznego. Koncentracja uloko-

³³A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001.

³⁴P. Alheit, *Wywiad narracyjny*, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja” 2002, 2 (18), s. 107.

³⁵*Ibidem*.

³⁶A. Bron, *op. cit.*, s. 19.

wana jest głównie na ograniczeniach fizycznych, które dotkliwie są odczuwane. Dopiero z upływem czasu następuje przewartościowanie, zaczyna się zauważać i cenić cechy wewnętrzne.

Bo wie pani co yyy, ja nie miałam do czynienia z takim [...] gdzieś z daleka po drugiej stronie ulicy, widzę że osoba porusza się o kuli i i tak samo na wózkach, a teraz jak jakiś program jest o niepełnosprawnych, to ja siedzę jak oczarowana i wszystkiego słucham. Niedawno był koncert, nie wiem, czy pani oglądała, rok 2003 był rokiem Niepełnosprawnych i ja stałam się taka bardzo wrażliwa na te sprawy, także jak ktoś z wózkiem może sobie poradzić, to ja z tą kulą i mu pomagam, i też bym mu pomogła, ale teraz to robię z jakąś taką większą wrażliwością. Ja ja tego głośno nie mówię, ale ze współczucia ja go po prostu rozumiem [...] prosi, jest sam i ja taka sama jestem. Ludzie chcą mi pomagać wsiadać do autobusu, te schody są takie wysokie w tych starych, a ja sobie nie pozwalam. Dziękuję uprzejmie, ja sobie poradzę. Tak sam no jak tam ktoś się męczy tym wózkiem, to ja wiem że on nie poprosi, ale ja przepraszam ja też w tą stronę idę, to ja pomogę. No i on jeszcze nie zdąży odpowiedzieć, ja już tam pchnę na ten podjazd czy tam na coś. Po prostu staram się być bardziej wyczulona na te sprawy, bo jak człowiek jest zdrowy, przebywa w takich środowiskach i z daleka jest od tego, to nie czuje tak tego tematu. A jednak to są naprawdę w większości to są naprawdę bardzo wartościowi i wrażliwi ludzie. [narracja pierwsza]

Kolejną wyłoniłą płaszczyzną uczenia się biograficznego jest *doświadczenie niepełnosprawności jako spotkanie własnej inności*, które pociąga za sobą różne konsekwencje. To spotkanie inności w sobie samym było dla narratorów w pewnym sensie lekcją, zadaniem do odrobienia. Z jednej strony narratorzy przyznawali, że nabycie niepełnosprawności nie jest sytuacją, którą chcieliby, by się wydarzyła, z drugiej zaś mówią o niej w kategorii nagrody czy przeznaczenia.

Wydawało mi się, że świat należy do mnie... yyy Dużo czytałem różnych rzeczy dziwnych, wydawało mi się że wszystko mogę... yyy Nie w odpowiednim momencie to przyszło yy... Zacząłem się kiedyś zastanawiać czy, czy gdyby nie wypadek to... To to to może bym wiesz, źle skończył nie?! Bo nadużywałem alkoholu i jakiś dragów, lekkich oczywiście. Byłem taki po prostu beztroski, strasznie beztroski, ale to taki wiek nie!? To nawet fajnie było i wypadek wszystko zmienił to beztroska... To niestety musiałem się wyzbyc tego. [narracja druga]

To, czego doświadczamy, najczęściej jest od nas niezależne. Wiele zdarzeń dzieje się niejako bez naszego zezwolenia tak jak w wypadku doświadczenia niepełnosprawności.

Punkt zwrotny biografii to kolejne wyłoniłe zjawisko, które pojawiło się w uczeniu się biograficznym osób z nabytą niepełnosprawnością. Osoby te doświadczyły sytuacji podwójnej tożsamości, w której nabycie niepełnosprawności stanowi rodzaj punktu zwrotnego, cezury oddzielającej to, co było „przed” i „po” doświadczeniu niepełnosprawności.

Na pewno można to podzielić na dwie części to wszystko, nawet na więcej części, ale takie główne to jest co się działo przed i to co się działo po, no bo jednak do yyyyy, wypadek z

mojej winy wskoczyłem do wody i złamałem kręgosłup 12 lat temu, no spowodował dość duże zmiany w moim życiu [...]. Wcześniej skończyłem 18 lat i wydawało mi się, że świat należy do mnie... yyy, dużo czytałem różnych rzeczy dziwnych, wydawało mi się, że wszystko mogę [...]. Byłem taki po prostu beztrojski, strasznie beztrojski, ale to taki wiek, nie!? To nawet fajnie było i wypadek wszystko zmienił ta beztrojska... To niestety musiałem się wyzbyć tego. [narracja druga]

Zmiany w ich biografiach oraz wgląd w doświadczenia z obu tych okresów pozwalają na nowo konstruować własną wizję, świata, siebie i swojego w nim miejsca oraz kwestionować fakt sprawności jako należny i dany raz na zawsze.

Doświadczenie niepełnosprawności to także cierpienie i ból, niekoniecznie fizyczne. To, czego doświadczyli narratorzy spowodowało rodzaj pęknięcia w ich biografiach. „Pęknięcie” biograficzne to kolejna widoczna w zebranych przeze mnie narracjach płaszczyzna uczenia się biograficznego. To pęknięcie biograficzne pomimo zblźnienia prawdopodobnie pozostawi ślad w biografiach moich narratorów.

Ja się już chyba z tym oswoiłam, ale nie pogodziłam, i chyba się już nie pogodzę nigdy. Gdybym się pogodziła przestałabym ćwiczyć, jeździć do sanatorium... Ja ciągle mam refleksje...

[...] miałam cudowne życie właśnie to przed cudowne byłam bardzo szczęśliwą kobietą. Teraz sobie z tego zdałam sprawę”. [narracja pierwsza]

Trudno nie przywoływać okresu, kiedy było się sprawnym. Przeszłość jest częścią naszej terażniejszości oraz warunkuje, w pewnym stopniu, naszą przyszłość. To, czego doświadczamy, kształtuje naszą osobowość. Osoby z nabytą niepełnosprawnością przechodzą z grupy My – sprawni do grupy Oni – niepełnosprawni. Przeddefiniowały one, obok pojęcia niepełnosprawności, także wiele innych pojęć. To nagłe, niespodziewane przejście z jednej grupy do drugiej uświadomiło im, jak cienka jest granica pomiędzy tymi grupami.

Kolejny zjawiskiem, które być może nie było wyraźnie nazwane przez moich narratorów, ale zdecydowanie wystąpiło to *zawieszenie w dorosłości*. Zjawisko zawieszenia (*floating*) zostało zdefiniowane przez Agnieszkę Bron, która twierdzi, że „zawieszenie jest stanem, w którym człowiek czuje się umysłowo i fizycznie jakby zawieszony w próżni”³⁷. Taki stan może pojawić się, gdy stoimy na rozdrożu naszego życia i musimy zdecydować, jakie podjąć decyzje, co robić i jaką taktykę postępowania przyjąć. Jest to poczucie braku bezpieczeństwa, bezcelowości związanej z bliższą czy dalszą przyszłością. Takiego też uczucia doświadczyli moi narratorzy.

³⁷ Zob. A. Bron, *op. cit.*; idem, *Floating as an analytical category in the narratives of Polish immigrants to Sweden*, [w:] *Allvaring debatt och rolig lek. En festskrift tillägnad Andrzej Nils Ugglä*, red. E. Szwejkowska-Olsson, M. Bron Jr., Uppsala 2000.

Miałem ciężki bardzo okres tak do roku powiedzmy dwóch po wypadku i powiem ci że dla mojej psychiki bardzo pozytywny wpływ miał Internet. [narracja siódma]

Yyyyyy to poukładanie w głowie to yyyyyyyyyy, teraz o tym mogę tak na luzie opowiadać, ale jakbyś zapytała 8 lat temu o to, to pewnie byłbym uśmiechnięty, ale nie mówiłbym prawdy, bo yyy nie było o czym mówić. Musiało trochę czasu minąć, żeby sobie poukładać w głowie. To było trudne. Niektórzy sobie lepiej z tym radzą, a niektórzy w ogóle sobie z tym nie radzą. Do tej pory na przykład, chociaż tyle lat minęło nie są w stanie no jakoś się odnaleźć w tym. [narracja druga]

Uzyskane narracje potwierdzają, że doświadczenie niepełnosprawności dostarcza często poczucia bezradności, braku możliwości wpływania na własne życie, fragmentacji oraz w pewien sposób poczucia utraty tożsamości.

Emocje

Wszystkie wyłonione płaszczyzny uczenia się biograficznego nie były wolne od emocji. Każdy wywiad narracyjny zawierał ogromny ładunek emocjonalny, który udzielał się mi także jako badaczce. Gdy przystępowałam do badań, wydawało mi się, że jestem dojrzała, gotowa na spotkanie z innością. Choć teraz, z perspektywy przeprowadzonych badań, obserwując siebie, sądzę, że mój proces osvajania się z niepełnosprawnością dopiero się rozpoczął. Kiedy przystępowałam do badań, czułam strach, obawę, niepokój. Nie jestem właściwie pewna, czego się bałam, czy bałam się moich narratorów z niepełnosprawnością, niepełnosprawności a może raczej siebie w relacjach z nimi?

Silne emocje towarzyszyły mi przez cały okres prowadzenia badań. Teraz, z perspektywy czasu, mogę stwierdzić, że to właśnie emocje zadecydowały o ilości wysłuchanych narracji. Gdyż z każdym wywiadem nie czułam się silniejsza jako badaczka, ale wręcz przeciwnie – stawiałam się coraz „mniejsza” jako człowiek w konfrontacji swojej biografii z usłyszczanymi narracjami. Nie bez znaczenia była specyfika moich badań. Niepełnosprawność nie jest w Polsce oswojonym społecznie i kulturowo tematem (cały czas postrzegana pejoratywnie, instrumentalnie, a osoby z niepełnosprawnością traktowane są przedmiotowo), tym trudniejsze, także emocjonalnie, było więc prowadzenie badań jakościowych nad niepełnosprawnością.

Nie zaprzeczam, że osoby, do których udało mi się dotrzeć i przeprowadzić wywiady, są w dużej mierze wyselekcjonowaną grupą, mogłabym nawet powiedzieć elitą, która zechciała mi opowiedzieć swoje historie, która pogodziła się z zaistniałą sytuacją. Ja ich jednak nie selekcjonowałam w ten sposób, oni niejako sami się pojawili. Oczywiście, że funkcjonuje pewna grupa osób z niepełnosprawnością, która nie chce opowiadać swoich narracji, nie udało mi się do niej dotrzeć, a może raczej oni nie chcieli opowiedzieć swoich historii. Jak twierdzi A. Bron, „ludzie często wolą mil-

czeń, zamiast podejmować ryzyko wystawiania swoich wrażliwych jaźni w narracji, obawiając się, że zostanie ona odrzucona”³⁸. Być może epizod doświadczenia niepełnosprawności jest zbyt bolesny, aby móc go wyrazić słowami? Nie każdy postrzega własne doświadczenia jako znaczące, emancypacyjne, ważne dla słuchacza. Być może była to jedna z przyczyn, dlaczego niektóre z poznanych przeze mnie osób z niepełnosprawnością nie wyrażały zainteresowania, zgody, chęci opowiedzenia mi swoich narracji. Jak twierdzi Peter Alheit „nikt nie może zostać zmuszony do opowiedzenia jakiegś historii, a niezbędna ku temu atmosfera zaufania nie może być zwyczajnie udawana. Jeśli ktoś chce opowiedzieć swoją historię, nie tylko wykazuje do tego gotowość, ale faktycznie kreuje sytuację rozmowy”³⁹.

Kończąc, można się zastanawiać, czy musimy doświadczyć niepełnosprawności, aby poznać, zrozumieć, nauczyć się samego siebie i innych? Być może, jak napisała Lena Maria Klingvall, „to co nas rani, sprawia nam ból, jednocześnie kształtuje nas jako ludzi”⁴⁰. Jej zdaniem „żaden człowiek nie może przejść przez życie bez trudności i cierpień, a bogactwo jego osobowości powstaje kształtując się w obliczu ciężkich cierpień”⁴¹.

BIOGRAPHICAL LEARNING IN ADULTS EXPERIENCING DISABILITY

Summary

People with disabilities represent one of the excluded groups whose narratives are not listened to, noticed or treated on equal terms with the narratives of others. Thus, the aim of my research project was to listen to stories told by those who became disabled in adulthood. Using the narrative interview method I invited and encouraged the disabled to tell stories about their lives, about some significant life episodes, and about how they experience disability in general. Disability triggers great many changes and makes it necessary to redefine one's life and identity all over again. The analysis of life stories obtained from those experiencing disability in adulthood has provided some concepts of biographical learning e.g. 'breaking' of biography, turning point in biography, floating in adulthood. Experiencing disability is one of the situations where emotions show. Therefore, some of the narratives are filled with emotions, which I, as a researcher, also absorbed.

³⁸ A. Bron, *op. cit.*, s.20.

³⁹ P. Alheit, *Wywiad narracyjny...*, s. 107.

⁴⁰ L.M. Klingvall jest autorką i bohaterką książki pt. *Notatki spisane nogą. Życie bez ograniczeń*, Kraków 2003. Urodziła się bez rąk i z dużą wadą jednej nogi. Dzięki stałej opiece rehabilitantów, odpowiednim metodom wychowawczym rodziców oraz własnej pracy osiągnęła maksymalną samodzielność.

⁴¹ *Ibidem*, s. 172.

Agnieszka Bron
Christina Lönnheden

OPOWIEŚĆ O PRZEBIEGU ŻYCIA JAKO KLUCZ DO UCZENIA SIĘ

Wstęp

Refleksyjne i autonomiczne uczenie się dorosłych było głównym przedmiotem projektu badawczego, podjętego przy współpracy z sześcioma europejskimi krajami i trwającego trzy lata (PRILHE¹). Jednym z tych krajów była Polska. W poniższym artykule prezentujemy indywidualny przypadek ze Szwecji, którego analiza rzuca więcej światła na proces autonomicznego i refleksyjnego uczenia się dorosłych w szkolnictwie wyższym. Badany mężczyzna w trakcie swojej opowieści i w wyniku refleksji i autorefleksji odkrywa, ku swemu zaskoczeniu, proces własnego sposobu uczenia się i ewentualne jego następstwa w osobistym, społecznym i zawodowym życiu. Pogłębione analizy przeprowadzonego z nim wywiadu biograficznego pozwolą się dowiedzieć, jak ta pojawiająca się świadomość wpływa na opowiadaną historię. Jego odkrycie, że uczenie się nie przebiega w sposób indywidualny ani unikalny, lecz również w sposób społeczny, prowadzi do refleksji i spontanicznej, a nawet odkrywczej reakcji wynikającej z jego biografii.

W ostatniej części artykułu postawimy pytania na temat pojęcia biograficznego uczenia się, a następnie połączymy owo pojęcie z pracą nad tożsamością, oraz z pojęciami „osoba” (jaźń) i „inni”. Wykorzystamy między innymi teorię osobowości G.H. Meada, uzupełniając ją o uzyskane przez nas dane empiryczne.

¹ Promotion Reflective and Independent Learning in Higher Education [Promowanie Refleksyjnego i Autonomicznego Uczenia się w Edukacji Wyższej – przyp. tłum.] – PRILHE, (projekt Socrates Grundtvig 113869-CP-1-2004-1-UK-GRUNDTVIG-G1), <http://www.pcb.ub.es/crea/proyectos/prilhe/index.htm> [stan z kwietnia 2009].

Uważa się, że sposób przeprowadzania wywiadu na temat historii życia jest istotnym, metodologicznym narzędziem, które pozwala badaczom zainicjować zarówno proces refleksji, jak i autorefleksji. Zakwestionujemy pogląd dominujący w dyskursach dotyczących szkolnictwa wyższego, jakoby studenci mieli być unikalnymi i indywidualnymi jednostkami, które uczą się w specyficzny i odrębny sposób, nie wpływając na siebie nawzajem. Wyjdziemy również poza zagadnienie kolektywnego uczenia się a indywidualnego uczenia się i rozwinimy tezę, że uczenie się – od samego początku – jest w przeważającym stopniu procesem społecznym.

Konstruowanie życia a konstrukcja opowieści

Pierre Dominicé książce na temat narracji² podkreśla, jak istotnym czynnikiem jest *uczenie się na podstawie własnego życia*. Proces uczenia się, który zachodzi przez opowieść, zwłaszcza w sytuacji, gdy metoda biograficzna jest użyta świadomie w kształceniu wyższym, jest metodą pozwalającą ułatwić studentom zrozumienie konstruowanie wiedzy. Uczenie się na podstawie własnego życia i opowiadanej historii może również występować, kiedy narracja jest wykorzystana jako metoda badawcza. Dla badaczy zajmujących się tematem edukacji dorosłych nie jest to z pewnością nic nowego, albowiem ogólnie wiadomo, że proces uczenia się może zachodzić zarówno w fazie opowieści, jak i w czasie interakcji badacza z badanym³. Istnieje także pewne ryzyko, że tego typu metody zbyt zbliżą nas do terapeutycznych sytuacji, które nie leżą w gestii badacza. Peter Alheit omawia ewentualne problemy mogące wyniknąć w rezultacie zastosowania metody biograficznej⁴. Poniższy artykuł prezentuje przypadek, w którym przy użyciu narracji jako metody badawczej obserwujemy, jak narrator w trakcie opowieści zaczyna w nowy sposób konstruować i rozumieć swoje doświadczenia związane z uczeniem się na poziomie szkoły wyższej. W pierwszej części artykułu przedstawimy analizę historii Teda, w części drugiej dogłębnie skupimy się na teoretycznym zrozumieniu procesu uczenia się przez narrację.

² P. Dominicé, *Learning from our Lives*, San Francisco 2000.

³ A. Bron, C. Lönnheden, *Identitetsförändring och biografiskt lärande*, [w]: *Lärprocesser i högre utbildning*, red. A. Bron, L. Wilhelmsson, Stockholm 2004; V. Stroobants, *Stories about learning in narrative biographical research*, „International Journal of Qualitative Studies in Education” 2005, 18/1, s. 47-61; L. West, *Beyond fragments. Adults, motivation and higher education. A biographical analysis*, London 1996.

⁴ P. Alheit, *Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education*, [w]: *The Biographical Approach in European Adult Education*, red. P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger, P. Dominicé, Wien 1995.

Od elektryka do pielęgniarza

Ted jest trzydziestotrzyletnim samotnym rodzicem, który co drugi tydzień opiekuje się swoją dziewięcioletnią córką. Kiedy odbywał się wywiad dotyczący historii jego życia, Ted kończył właśnie trzyletni okres edukacji w celu uzyskania licencjatu z dziedziny pielęgniarstwa na Uniwersytecie Mälardalen w środkowej Szwecji⁵. Mając 30 lat, rozpoczął studia wyższe jako dorosły student. Przebieg jego życia, jak utrzymuje, od samego początku był raczej przewidywalny. Nie przepadał zbytnio za obowiązkowym systemem edukacji i nie był zbyt aktywnym uczniem w trakcie swojej nauki: „obowiązkowa szkoła nie była dla mnie... Wolałem zamiast tego uczyć się bardziej szczegółowych rzeczy”. Ted uznał, że system edukacji jest źle zorganizowany i nie podoba mu się. Po ukończeniu obowiązkowej szkoły jego wybory nie były podyktowane tym, co naprawdę chciał robić, lecz tym, czego od niego oczekiwano. Wszyscy mężczyźni w jego rodzinie pracowali zazwyczaj w sektorze prac fizycznych, dlatego Ted, przy wsparciu swojej rodziny, postanowił podjąć pracę jako elektryk. Z jednej strony uważa, że w tamtym czasie był to słuszny wybór, natomiast z drugiej strony twierdzi, że już wtedy marzyło mu się znalezienie pracy, w której miałby do czynienia z ludźmi. Zawód elektryka nie był więc sposobem na realizację jego marzeń. Po dwóch latach pracy stał się bezrobotny i postanowił wrócić do szkoły dla dorosłych. Jego celem było ukończenie trzyletniej ogólnokształcącej szkoły średniej i uzyskanie kwalifikacji umożliwiających mu rozpoczęcie kształcenia wyższego. Poza wymaganymi w trakcie nauki przedmiotami obowiązkowymi Ted uczył się również psychologii i filozofii, co sprawiło, że w większym stopniu zainteresował się ludźmi. Kiedy jednak ukończył kursy, okazało się, że nie zdążył na czas, by złożyć podanie na studia, postanowił więc kontynuować naukę przez następne półtora roku w celu ukończenia kursu spawacza. Nowe wykształcenie nie pomogło mu jednak uzyskać zatrudnienia, po kilku doświadczeniach z pracami dorywczymi podjął więc pracę jako strażnik więzienny. W tym czasie zamieszkał z partnerką. Lubił swoją pracę i zrobił nawet pewną karierę w więziennictwie, co wiązało się z uzyskaniem większej odpowiedzialności. Nie przyczyniło się to jednak do wzrostu jego zarobków, z czym Ted nie mógł się pogodzić. Wreszcie przedstawił ultimatum swoim pracodawcom: jeśli nie zwiększą jego pensji, odejdzie. Nie został potraktowany poważnie, wykonał więc swoją groźbę, poszedł na urlop naukowy i jesienią 2003 roku rozpoczął wyższe studia pielęgniarские.

⁵ Pielęgniarstwo jest w Szwecji dyscypliną naukową, nad którą studia mogą również prowadzić do uzyskania magisterium i doktoratu.

Wyższe kształcenie a zmiany życiowe

Uczenie się w szkole wyższej, jak wspomina Ted, w różny sposób miało wpływ na zmiany jego perspektyw życiowych (oraz na zmiany w samym życiu). Szczególnie dwa czynniki – robotnicze pochodzenie oraz studiowanie dziedziny zdominowanej przez kobiety – wpłynęły na przebieg jego życia, włączając w to wybór nowych dróg i oddalanie się od bliskich. Ted mówi: „Jestem prawdopodobnie pierwszym w mojej rodzinie, który studiował na wyższej uczelni”. Zastanawia się, jakie to ma znaczenie zarówno dla niego, jak dla i jego córki: „Fajna sprawa, dużo naszych rozmów dotyczy szkoły. Moja córka marzy o tym, by zostać chirurgiem weterynarzem, przy czym zdaje sobie sprawę z tego, że do realizacji jej celu niezbędne jest zdobycie wyższego wykształcenia oraz doskonałe wyniki z egzaminów”. Ted zdaje się mówić z dumą nie tylko o tym, jak udało mu się zmienić bieg własnego życia, ale i sprawić, że jego córka działa świadomie w stopniu, w jakim on sam nigdy nie działał. Jego historia wskazuje na duże znaczenie wzajemnego wspierania się w ramach rodziny. Przełamując społeczne wzorce, Ted przeciera nieznane dotąd szlaki przed kolejnymi pokoleniami w jego rodzinie. Ten nowy kierunek – ku wyjątkowo kobiecej dziedzinie – jest czymś zupełnie innym i mówienie o tym nie przychodzi mu z łatwością. Dumą napawa go fakt, że zrobił coś, co chciał, a nie coś, czego wymagali inni. Jego pewność siebie, pozwalająca na robienie rzeczy po swojemu, a nie pod wpływem innych, zwiększała się wraz z wiekiem. W momencie, gdy Ted odkrywa, że bierze swoje życie we własne ręce, w jego biografii zachodzi coś, co możemy określić mianem napięcia między strukturą a podmiotowością.

W kwestionariuszu, który poprzedził wywiad na temat historii życia Teda, wyraził on następujący pogląd: „Mój raczej prosty sposób myślenia, z wyraźnym obrazem rzeczywistości, zmienił się na bardziej krytyczny tok rozumowania. Zarówno wykłady, seminaria jak i moja nauka własna, działają w najlepszy z możliwych sposobów”. Ten rodzaj osobowego rozwoju jest szczególnie istotny dla naszego projektu PRILHE, który ma na celu ustalenie, co może promować autonomiczne uczenie się w ramach kształcenia wyższego. Słyszając swoją wcześniejszą odpowiedź, Ted opowiada o swoich doświadczeniach ze studiów pielęgniarstwa. Na początku myślał, że program będzie w większym stopniu zorientowany na medycynę i chirurgię, rzeczywistość okazała się jednak inna. Większa część zajęć dotyczyła pielęgniarstwa, a duża ilość wymaganej teorii zaskoczyła i w jakimś stopniu rozczarowała Teda. Z drugiej strony utrzymuje on, że to właśnie za sprawą przyswajania nowych pojęć odkrył nieznane przedtem drogi rozwoju i myślenia.

Studia wyższe podniosły mnie w górę jako osobę [...] czuję, jakbym... teraz mógł usiąść i pomyśleć również z perspektywy innych ludzi, a nie tylko z własnej.

Pytany przez Christinę o to jak odkrył, że w jego życiu zaszły zmiany, odpowiada:

Na początku to nie było tak. Potraktowałem całe to wkuwanie i rozwiązywanie problemów jako coś, co należy od tej chwili do moich obowiązków. Chciałem, aby wszystko miało swoje miejsce i strukturę, a potem zacząłem myśleć, że mogą za tym stać jeszcze inne czynniki... Jak długo mi to zajęło... Myślę, że około pół roku, po którym to zaszły bardziej radykalne zmiany... Dużo rzeczy się zmieniło... I jak teraz o tym myślę, to chyba nie rozpoznałbym siebie z tamtych czasów.

Głównie z powodu tej zmiany rozstał się ze swoją partnerką. Jego bliski przyjaciel, student socjologii, przewidział to rozstanie jako coś, co musiało nastąpić kiedy Ted podjął studia. „Daję temu związkowi jeszcze dwa lata, potem to się skończy” – mówił. Było to wówczas dla Teda czymś niezrozumiałym, z czasem jednak przekonał się, jak trafne było to stwierdzenie. Na początku nie zdawał sobie sprawy z zachodzących w nim zmian. Dopiero koledzy z drużyny rugby, w której grał, zaczęli zauważać zmiany w nim, czemu dawali wyraz, mówiąc: „ty to masz łeb”, czy „do diabła, zacząłeś się zmieniać, trochę to wszystko dziwne”. Ich reakcja przyczyniła się również do wzrostu samoświadomości Teda względem zmian, jakie w nim zachodziły.

Ted jest w dużym stopniu przekonany, że to teorie społeczne, których się uczył, spowodowały w nim zmianę. Na początku były one o czymś kompletnie dla niego niepojętym, z czasem jednak wszystko zaczęło mieć sens. Mówi, że różne teorie jakoś stymulowały jego sposób myślenia i pomogły mu dać wyraz myślom, które – jak utrzymuje – miał wcześniej, tylko brakowało mu na to słów. To było coś jak uczucie „które teraz potrafię wyrazić słowami i myślę, że właśnie to przyczyniło się do mojego rozwoju” – stwierdza.

Nauka indywidualna i grupowa

W naszym projekcie badawczym główne pytanie brzmiało: „Jak promować autonomiczne, a zarazem refleksyjne uczenie?”. Zgodnie z definicją podaną w Lecturer's Toolkit: „krytyczne, autonomiczne i refleksyjne uczenie się łączy indywidualne uczenie się z uczeniem się społecznym, które jako proces transformacyjny jest w stanie zmienić zarówno jednostki, jak i struktury społeczne. Takie ujęcie zdaje się mieć zastosowanie w szczególności podczas procesu uczenia się dorosłych studentów”⁶. W związku

⁶ R. Johnston, B. Merrill, *PRILHE Project – Lecturer's Toolkit. Becoming a More Critical, Reflective and Autonomous Reflective Learner* [b.m.w.] 2007.

z tym, Christina postanowiła spytać Teda, czy doświadczył czegoś w metodach nauczania, co promowałoby taki rodzaj uczenia. Ted waha się chwilę, po czym odpowiada:

T(Ted): Właściwie to nie wiem... Ponieważ lubię wiedzieć... Lubię być niezależny... Znaczący, lubię pracować sam...

C(Christina): Mhm.

T: Ale... Metody nauczania z seminariami... Nie wiem, jak to wyrazić... Wykład, po którym człowiek czyta dużo na własną rękę, a na końcu seminarium, podoba mi się taki sposób, ponieważ przyczynia się to do rozwoju i daje czas, by przemyśleć wszystko, co powiedział wykładowca na początku i w ogóle, no a potem możesz dać wyraz własnym przemyśleniom.

C: Mhm.

T: Myślę, że to jest ten rozwój, być coraz lepszym, ponieważ można podzielić się własnymi przemyśleniami z innymi, którzy są w podobnej sytuacji.

C: Mhm, mhm.

T: Możesz doświadczyć reakcji innych na własne pomysły.

C: I wszyscy czytacie tę samą literaturę?

T: Tak, oczywiście.

C: Aha.

T: to właśnie jest rozwój, wzrost, rozwijanie się...

Nawet jeśli Ted zdaje się doceniać wkład innych studentów w jego kształcenie, podkreśla, jak ważne dla niego jest uczenie się indywidualne. Z jego spontanicznej reakcji na zadane pytanie wynika, że nie jest przekonany, czy metody nauczania mają jakiegokolwiek bezpośrednie znaczenie, uważa, że to jego własny wysiłek, jego indywidualna praca są tutaj najważniejszym czynnikiem. Próbując znaleźć coś ponad ten indywidualny wkład, Ted zaczyna się zastanawiać, rozpoczynając w tym momencie proces przewartościowania. Przywołuje wykłady i seminaria, określając je jako coś wartościowego. W późniejszej części opowieści powraca do tego, jak bardzo lubi pracować samodzielnie i jak dużą rolę w jego uczeniu się odegrała jego własna praca i wysiłek. Już w tym miejscu przekazuje nam wiadomość o podwójnym znaczeniu – woli pracować sam, ale lubi rozmawiać z innymi, na przykład w trakcie seminariów. Poruszając temat seminariów, opisuje atmosferę pracy naukowej, w której jest miejsce na różne perspektywy, gdzie każdy ma możliwość wyrażania różnorodnych opinii. Ted opisuje to jako dobre środowisko służące osobistemu rozwojowi. W późniejszym etapie Christina pyta:

C: Jak postępowałeś w trakcie swoich studiów... Mówiłeś wcześniej, że sprawiała ci przyjemność praca indywidualna.

T: Mhm.

C: ...

T: Tak, ale jednocześnie (śmieje się)... Pożyczyłem komputer bo nie mam swojego, tak więc, w końcu mam swój... Mam swój, który pożyczyłem od ojca.

- C: Mhm.
T: Laptopa ze stacją dysków i całą resztą... Sam nie za bardzo znam się na komputerach.
C: Mhm.
T: Także nosiłem dyskietki ze szkoły do domu i z powrotem.
C: Mhm.
T: I pożyczałem książki... Oczywiście te, które mieliśmy czytać, ale też inną literaturę, by zgłębić temat.
C: Jak często to robiłeś?
T: Prawie po każdych zajęciach. Chciałem poznać inne punkty widzenia dotyczące tematu... Inne sposoby myślenia...
[...]
C: Wyobrażam sobie, że dało ci to wgląd w różne sposoby podejścia do sprawy... czy często pracowaliście w grupach, podczas studiów?
T: Tak... Dużo, dużo... Mieliśmy trochę... Ale nie aż tak wiele. Na początku trochę więcej, ponieważ od początku byliśmy podzieleni na grupy... miało to dobre i złe strony, moja grupa była bardzo dobra... Ale nie jestem jakimś wielkim zwolennikiem takiej pracy...
C: Mhm.
T: Zwłaszcza, kiedy mieliśmy rozwiązywać jakieś problemy, czy coś w tym rodzaju... Fajnie jest mieć kogoś, z kim można wymienić się pomysłami ale... Kiedy czujesz, że to akurat twój pomysł jest najlepszy, a inni decydują się na inne rozwiązanie, wówczas jest trudno... Przynajmniej czasami... musisz więc nauczyć się iść na kompromis, akceptować cudze pomysły, a może się zdarzyć, że w trakcie prezentacji mój pomysł, ten, o który nie walczyłem, okazał się być słuszny. To główny powód, dla którego nie lubię pracy w grupie.

W powyższym fragmencie Ted opisuje, na czym polega jego indywidualna nauka i czemu woli akurat taki tryb pracy. Problemy z urządzeniami technologicznymi, których nie opanował za dobrze, wpłynęły na to, że woli pracować w pojedynkę. Choć do pewnego stopnia musi polegać na innych, udało mu się wypracować sposoby radzenia sobie z takim stanem rzeczy. Kolejną strategią służącą poznaniu innych punktów widzenia było zgłębianie literatury w szerszym zakresie, niż wymagały tego zajęcia. W kontekście uczenia się biograficznego zdanie otwierające ten fragment wypowiedzi jest szczególnie interesujące. Zagadnięty przez Christinę co do deklaracji, że woli pracę indywidualną, Ted odpowiada: „Tak, ale jednocześnie...”, po czym następuje krótki śmiech. Jedną z interpretacji dopuszcza, że już w tym momencie Ted rewiduje swój pogląd na temat pracy w pojedynkę, dając temu wyraz jedynie śmiechem. Natomiast w ostatnim zdaniu opisuje, jak bardzo nie lubi negocjować z innymi podczas pracy grupowej. Chciałby wpłynąć na tok pracy, ale jednocześnie nie chce walczyć o swoje. Pójście na kompromis sprawia mu trud i zdarzało się, że inni, gotowi podjąć walkę, wygrywali. Później jednak, jak twierdzi Ted, okazywało się, że to jego pomysły były lepsze.

Zły na siebie, że nie walczył z dostatecznym zapałem, oraz rozczarowany innymi, którym brakowało umiejętności bądź wiedzy, Ted skłania się ku pracy indywidualnej.

Praca w grupie, jak opowiada, nic dla niego nie znaczy, ponieważ jego osobiste podejście do nauki jest najlepsze.

Kilka minut później mówi jednak o grupie i swoich wrażeniach na temat kolegów, w zupełnie innym świetle niż dotychczas.

T: Od początku było nas około pięćdziesiątki w grupie i co dziwne, nikt się nie wyróżniał, nikt się źle nie zachowywał, nic z tych rzeczy... Było tak, jakbyśmy mieli wspólny cel, lub przynajmniej coś w tym rodzaju. Były jakieś personalne przetasowania, ale wciąż miało się uczucie bycia w grupie z pięćdziesiątką miłych ludzi... To było naprawdę fajne...

Ted zdaje się trochę zaskoczony, że ani jedna osoba w jego zespole nie sprawiała problemów czy nieprzyjemności. Wygląda na to, że darzy ich sympatią a jednocześnie nie przepada za pracą z nimi w mniejszych grupach. Można więc sprzeczność pojawiającą się w jego opowieści – dotyczącą tego, jak mili są inni i jak owocna jest nauka w czasie seminariów i wspólnych dyskusji – widzieć jako prowadzącą w późniejszym czasie do ważnej samorefleksji.

W pierwszej kolejności jednakże Ted odnosi się do różnicy wieku i różnych doświadczeń w grupie, które wydały mu się szczególnie interesujące. Studiująca z nim dwudziestojednolatka dała mu „dobrą” radę na temat wychowania jego córki, na którą wiele osób, włącznie z nim, zareagowało. Ted wyjaśnia:

Ale to, że ona miała tak wąskie horyzonty... Że wydawało jej się, że może mi tłumaczyć, jak mam postępować... Nie ja jeden na to zareagowałem... Ale po jakimś czasie pomyślałem sobie, że... Myślałem o tym, zresztą wiele razy po całym zajściu... Że kiedy osoba sama nie ma doświadczenia, zawsze istnieje możliwość, że nabyła je poprzez książki, albo... Może ma trzynastu braci, albo coś jeszcze... Że również zdobyła wiedzę, nawet jeśli nie jest w takiej samej sytuacji co ja... I to jest bardzo interesujące... Mam też w grupie kobietę, która, jak sądzę, ma około pięćdziesięciu lat, a która może dodać od siebie coś ważnego w wielu sprawach, bo jest o wiele bardziej doświadczona niż ja... Wtedy ta różnica wieku staje się bardzo interesująca, bo oferuje różne sposoby spojrzenia na sprawę. [...] Stałem się więc jakby bardziej pokorny w stosunku do zdania i przemyśleń innych... To, jak sądzę, kolejna rzecz, którą udało mi się w sobie wykształcić podczas studiów.

Ten epizod odegrał dla niego istotną rolę, biorąc pod uwagę jego zmianę. Rzuca on także światło na to, jak w trakcie studiów Ted radził sobie z pojawiającą się auto-refleksją.

Podsumowując dotychczasową opowieść Teda, z jednej strony możemy śmiało wywnioskować, że lubi on – a nawet woli – pracować w pojedynkę. Najistotniejszym tego powodem zdaje się fakt, że nie odpowiada mu pójście na kompromis. Rozczarowanie, jakiego za sprawą innych doświadcza w sytuacjach tego typu, przyczyniło się do tego, że woli pracę indywidualną. Z drugiej strony jego opowieść zmierza w kierunku dyskusji z innymi, obcowania z różnymi perspektywami i konfrontacji z cudzymi poglądami. Słuchanie innych i poznawanie miłych ludzi, którzy reprezen-

tują odmienne zdanie, może prowadzić do nowych wniosków. Ted zaczyna coraz bardziej to doceniać. Zwraca na to szczególną uwagę, kiedy Christina na koniec rozmowy zadaje mu pytanie:

C: Co sprawiało ci najwięcej radości w trakcie studiów?

T: Ta... powiedziałem ci wcześniej, że nie lubię pracy w grupie... Ale myślę, że to właśnie obcowanie z tymi wszystkimi ludźmi... To właśnie to...

C: [śmieje się nieznacznie].

T: Trochę to sprzeczne, ale to właśnie spotkanie się z ludźmi... Nowe znajomości i... Tak... Zdaje się, że tak naprawdę o to właśnie chodzi w studiowaniu... Aby spotykać nowych ludzi i poznawać te nowe punkty widzenia... Jeśli chodzi o studiowanie... Życie... Zainteresowania...

C: Mhm.

T: No i przy okazji dowiadujesz się czegoś, co jest jakby dodatkiem...

Jest to przełomowy moment w jego opowieści, chwila swego rodzaju objawienia. Prawdopodobnie Ted podsumowuje wszystko, co mówił do tej pory, włączając w to własne doświadczenia, i zdaje sobie sprawę, że brakowało temu spójności. Nawet jeśli nie weryfikuje swojego poglądu na temat wyższości uczenia się w pojedynkę, dochodzi nagle do wniosku, że argumenty, których używa, przeczą temu, co mówił dotychczas. Być może to reakcja Christiny skłania go do takiej refleksji. Jej śmiech może być przyczyną, dla której Ted w pewien sposób usprawiedliwia swoją odpowiedź, podkreślając, że wie, że była sprzeczna. Warto również zauważyć, że nabywanie wiedzy postrzega jako dodatek, a nie jako korzyść pierwszorzędą.

Nie poświęca jednak większej uwagi sprzeczności, którą odkrył. Zamiast tego powraca do wcześniejszego stwierdzenia, że woli pracę indywidualną.

T: Kiedy pisaliśmy wypracowanie, dużo pomagał nam nasz wykładowca, mieliśmy... To takie, swego rodzaju wsparcie... Ale poza tym... Jestem taki, że wolę dowiadywać się rzeczy samodzielnie.

Na koniec wywiadu Christina przejmuje inicjatywę i wypytuje Teda na temat wspomnianej wcześniej sprzeczności:

C: Chciałabym powrócić do paradoksu, który sam określiłeś jako sprzeczność... Że wolisz pracować sam, lecz jednocześnie, najlepszą częścią twojego studiowania jest poznawanie nowych ludzi, nowe doświadczenia i...

T: Tak, tak.

C: Wymiana poglądów, myśli z innymi ludźmi i tak dalej... Co masz do powiedzenia na temat tego paradoksu? Nie chodzi mi o to, że taka sytuacja nie istnieje, lecz co myślisz na ten temat?

T: Myślę, że to ma związek z dwiema różnymi rzeczami... Jedna to doświadczenie nabyte poprzez studiowanie... I nie chodzi mi tu o studia same w sobie... Myślę... Że dokładnie chodzi o związek z... Ale nawet... O to ze spotykaniem... Ludzi w trakcie... To jest coś, co nie należy do studiowania... Jeśli się zastanowić... W ten sposób, nabywanie wiedzy w

ten sposób... Ale jednocześnie należy, bo poznawanie opinii innych było bardzo stymulujące...I... To stymulowało... Tak więc... Nabywanie wiedzy...

C: Mhm.

T: I jeszcze to z różnym podejściem do spraw... Wtedy ja... Jeśli chodzi o techniki uczenia się i tego typu rzeczy, to ja lubię siadać samemu, pomyśleć, poczytać i tak dalej... Ale jednocześnie było tak, że wracałem na uczelnię i pytałem innych, jak oni to zinterpretowali i co oni myślą... I kiedy odpowiadali, mogłem ich spytać, skąd mieli takie pomysły? Albo jak doszli do takiego wniosku? I tak dalej... Także jednocześnie było to... W rzeczywistości... To była jedna, duża praca grupowa, gdzie żadne z nas nie było tego świadome (śmieje się).

C: [śmieje się] Niech to licha, co? Pójdiesz do domu zdruzgotany?

T: Tak myślę... Tak... Ale sądzę, że to ta kombinacja, której obraz się wyłonił...

C: Tak [śmieje się].

T: Ugh, co za, aha doświadczenie...

C: ...

T: Muszę wrócić do domu i to przemyśleć.

Ostatni fragment wart jest głębszej analizy, jako sposób zrozumienia wyłaniającego się obrazu zmiany. Na początku doświadczenia ze studiów oraz podejście Teda do studiowania stanowią w jego rozumieniu dwie odrębne rzeczy. Jedna dotyczy jego doświadczeń wynikających z faktu bycia studentem, druga wiąże się z edukacją, czy też kształceniem samym w sobie. Interakcja z innymi studentami nie jest na tym etapie częścią procesu uczenia się. Stanowi zaledwie dodatek, który ma związek z otaczającą atmosferą, nie będąc bezpośrednio powiązany z procesem uczenia się. Wówczas jednak Ted zaczyna zmieniać swoją spontaniczną interpretację. Jest to moment, w którym zachodzi zmiana jego perspektywy względem uczenia się. Używając słów Marianny Horsdal, można tu mówić o „integracji jego doświadczeń”⁷. Można to również postrzegać jako odejście od podziału i pójście w kierunku integracji w psychodynamicznym znaczeniu: pracowanie w pojedynkę nie jest już używane jako mechanizm obronny i Ted jest w stanie docenić obie metody pracy. To pojęcie wywodzi się z idei Melanie Klein, że obawa jest czymś fundamentalnym dla ludzkiej kondycji (studenci będą się przed tym bronić), a więc używamy mechanizmów obronnych⁸. Z owego procesu integracji wynika proces akceptowania sytuacji, która uprzednio była niedostrzegana, czy nawet odrzucana. Z punktu widzenia, który można określić mianem indywidualnej perspektywy, Ted zaczyna postrzegać swoją sytuację inaczej. Jego trzyletnia edukacja wyższa jawi mu się jako coś nowego, mianowicie jako społeczny sposób postępowania. Nieformalna integracja z grupą ułatwia jego proces

⁷ M. Horsdal, *Livets fortællinger*, Borgen, København 1999.

⁸ I. Salzberger-Wittenberg, G. Williams, E. Osborne, *The emotional experience of learning and teaching*, Karnac, London 1999.

uczenia się. Sposób narracji znacznie odbiega w tym miejscu od reszty opowieści. Ted nie kończy kolejnych zdań, które, zapisane na papierze, zaczynają sprawiać wrażenie niezrozumiałych, a nawet trudnych do odczytania. Pojawiające się przerwy zdają się wskazywać na poddanie w wątpliwość wcześniejszych założeń, a nawet ich rewizję. Niewerbalna komunikacja – częste przerwy, szukanie słów, marszczenie czoła, mimika twarzy – wskazuje na zakłopotanie. Jednocześnie, kiedy w trakcie narracji Ted zaczyna myśleć na głos, wyraża pewne znajome, dosyć charakterystyczne dla niego koncepcje. Zdaje się, że jego dawne formy racjonalizowania przestały działać, z czego zdaje sobie sprawę w trakcie opowieści. Argumenty zaczynają tracić dla niego na znaczeniu, toteż wiele razy nawet nie kończy zadań. Zamiast tego nadal stara się wyrazić na różne sposoby a jednocześnie zaczyna zdawać sobie sprawę, że to, co wcześniej uważał za istotne, nie idzie w parze z tym, jak postrzega sytuację teraz. Z interakcjonistycznej perspektywy Meada myślenie to można określić jako konwersację między „uogólnionym innym” a „jaźnią”⁹. Może to być również interpretacja historii Teda, kiedy wciąż mówi o pracy w pojedynkę jako najlepszej dla niego metodzie. Współczesny dyskurs w szwedzkim społeczeństwie, podobnie jak i na Zachodzie, został zdominowany przez indywidualistyczny, polityczny ton. Dostosowanie jednostki, wolność wyboru, elastyczne uczenie się, zindywidualizowany sylabus, jednostka w centrum, itd. to wszystko slogany umieszczone w edukacyjnej oprawie. Jerome Bruner zwraca uwagę na tę współzależność i wzajemną relację pomiędzy dyskursami w społeczeństwie a opowieścią jednostki¹⁰. Trzon jego argumentacji jest następujący: „kulturowo ukształtowane kognitywne i lingwistyczne procesy, które kierują opowiadaniem własnej historii, nabywają w końcu mocy, by ustrukturyzować postrzegane doświadczenia, zorganizować pamięć, posegmentować i nadać celowości przeżytym »wydarzeniom«. Ostatecznie, sami stajemy się autobiograficznymi opowieściami, przy pomocy których opowiadamy o własnym życiu, a biorąc pod uwagę kulturę, do której się odniosłem, stajemy się również odmianami kanonicznych form tejże kultury”¹¹.

Opowieści, w których uczestniczymy, a które to dominują w społecznych kontekstach, stają się naszymi własnymi opowieściami i kiedy relacjonujemy własne życie, staje się ono takie, jak w opowieści. Nie jest to jednak jednokierunkowa relacja. Bruner określa to mianem relacji dwukierunkowej, w której opowieść imituje życie,

⁹ G.H. Mead, *Mind, Self and Society*, Chicago 1934.

¹⁰ J. Bruner, *Life as narrative*, „Social Research” 2004, nr 71/3, s. 691-710.

¹¹ *Ibidem*, s. 694.

a życie imituje opowieść. Sposób, w jaki przedstawiamy naszą opowieść, sam w sobie jest więc, zdaniem Brunera, interesującą kwestią do zbadania, nie stanowi jednak przedmiotu tego artykułu¹².

Zrozumienie siebie a rola badacza

W trakcie opowieści osobowość Teda zdaje się podążać w nowym kierunku. Artykułuje to gdy mówi „aha”, jednocześnie trochę zszokowany wnioskami, do których doszedł. Zareagowanie przy pomocy „ugh” pokazuje, że nie sprawia mu przyjemności ingerowanie w jego pojmowanie sytuacji. Okazało się, że studia zaczęły jawić mu się jako coś dobrego za sprawą rzeczy, których uprzednio zdawał się nie lubić i unikać. Innymi słowy, z opowieści wynurza się nowe zrozumienie. Podczas opowiadania swojej historii Ted czuje się zbity z tropu nagłą refleksją oraz autorefleksją na temat własnego sposobu uczenia się – coś, co musi teraz ocenić i zintegrować z nowym sobą. Widzimy tu, jak własne działania i preferencje człowieka jawią mu się w nowym świetle. Było to możliwe dzięki refleksji, ale także dzięki interakcji i komunikacji z inną osobą, w tym wypadku – z badaczem. Ponadto, jak pisze Robert Atkinson, „W większości wypadków sens pojawia się w trakcie opowieści. Akt opowiadania swojej historii jest tożsamy z nadawaniem sensu. Opowiadana historia nabiera nowego sensu, niezależnie, czy odbywa się to na poziomie dwóch osób, czy całej grupy. Kiedy opowiadamy, wyłania się nowe pojmowanie życia, problemów, wyzwań i tryumfów uczestników. Opowiadanie historii życia jest procesem tworzenia i odtwarzania własnego życia. Za każdym razem, gdy to robimy, można odnaleźć nowy, dodatkowy sens”¹³.

Atkinson podkreśla, że refleksyjne myślenie jest kluczowe, by w ogóle można było mówić o sytuacji, w której tworzy się nowy sens: „Zadaniem badacza w celu skłonienia narratora do dalszej refleksji, do zastanowienia się nad historią, którą opowiada i sposobem, w jaki owa opowieść odkrywa właściwe dla siebie oblicza, może być zadawanie następujących pytań: »Co ci się wydaje, kiedy słuchasz swojej opowieści?«, czy »Co ta historia znaczy dla ciebie?«”¹⁴.

Jest to z pewnością ważny punkt metodologiczny. Choć w naszej pracy skłaniałyśmy się ku spontanicznie tworzonym opowieściom, uważamy jednak za kluczowe zrozumienie procesów, jakie zachodzą tak u jednej, jak i drugiej strony, oraz świadomość wzajemnych ról, jakie odgrywają w trakcie wywiadu. Brian Roberts na przykład pisze:

¹² Zob. P. Alheit, *Stories and structures: An essay on historical times, narratives and their hidden impact on adult learning*, „Studies in the Education of Adults” 2005, nr 37/2, s. 201-213.

¹³ R. Atkinson, *The life story interview*, Thousand Oaks 1998, s. 63.

¹⁴ *Ibidem*, s. 63.

„Znaczącą cechą auto/biografii jest nie tylko próba zrozumienia życia jednostki, ale również tworzenie się tego życia w obrębie »społecznym«; biografia może w tym przypadku ukazać, jak w wyniku współgrania »indywidualnych« i »społecznych« elementów kreują się osobiste odczucia i przekonania. Zadaniem auto/biografii jest bowiem nie tylko tworzenie indywidualnych, ale i społecznych definicji – indywidualnych pod względem zachowań czy doświadczeń, które jednak pojawiają się w społecznym kontekście i strukturach”¹⁵.

Roberts zwraca uwagę na interakcję zachodzącą między badaczem a narratorem w trakcie biograficznej opowieści – obaj wpływają na siebie, *współpracują podczas biograficznej wymiany zdań*. Możemy zaobserwować odejście od tradycyjnej postawy badacza, który utrzymywał osobisty dystans zarówno co do kontekstu, jak i opowiadającej osoby¹⁶. Linden West i Veerle Stroobants również kładą nacisk na interakcję między narratorem i badaczem¹⁷.

Nowe pojmowanie siebie, które wyłania się w trakcie opowieści Teda, prowadzi do powstania nowych zachowań w jego pracy pielęgniarza. Mówi on o hipotetycznym wpływie niedawno nabytego wykształcenia na jego poprzednią pracę – wiele rzeczy robiłby inaczej, gdyby dalej pracował w więzieniu. Jego edukacja wywarła ponadto wpływ na jego życie osobiste i rodzinne. Doświadczenie społecznej mobilności stanowi na przykład wzorzec postępowania dla jego córki, która również chce w przyszłości studiować. Na poziomie życia osobistego Ted zauważa zmianę w podejściu przyjaciół i znajomych, którzy znacznie wcześniej potrafili dostrzec zachodzące w nim zmiany. Ale najważniejsze z punktu widzenia edukacji dorosłych jest odkrycie siebie w relacjach społecznych i uznanie tego za najważniejszy aspekt w procesie nauczania¹⁸. Interakcja z innymi studentami stanowi dla Teda doświadczenie. Właśnie to doświadczenie, czy *Erlebnis*, o którym mówi Ted, odbyło się bez żadnej refleksji czy też autorefleksji z jego strony. Pojawia się ona w opowieści dopiero później oraz wtedy, gdy Christina prosi go, by wyjaśnił, jak możliwa jest autorefleksja. Nie jest to nic niezwykłego, często bowiem rozmyślamy i analizujemy własne doświadczenia, jak również

¹⁵ B. Roberts, *Biographical research*, Buckingham 2002, s. 88.

¹⁶ *Ibidem*, s. 87.

¹⁷ L. West, *Doctors on the Edge. General Practitioners, Health and Learning in the Inner-City*, London 2001, V. Stroobants, *Stories about learning in narrative biographical research*, „International Journal of Qualitative Studies in Education” 2005, nr 18/1, s. 47-61.

¹⁸ Zob. G.H. Mead, *Mind, Self and Society*, Chicago 1934; A. Bron, *Symbolic Interactionism as a Theoretical Position in Adult Education Research*, [w]: *Social Science Theories and Adult Education Research*, red. A. Bron, M. Schemmann, BSIEA, t. 3, Lit Verlag, Münster 2002.

nasze życie. Kiedy nadarza się okazja, by opowiedzieć historię, pojawia się miejsce na refleksję. Dlatego też używanie opowieści w edukacji i badaniach osób dorosłych jest według nas tak istotne.

Biograficzne i społeczne uczenie się

W teorii osobowości G.H. Meada doświadczenie gra istotną rolę. Mówi o tym, jak używamy percepcji w postrzeganiu świata dookoła, włącznie z przyrodą, naszym otoczeniem i ludźmi, z którymi wchodzimy w interakcję, ale obejmuje również to, jak postrzegamy siebie. Ważne w tym miejscu jest to, jak wykształca się samoświadomość i refleksyjna inteligencja. Pojęcie „jaźń” (osoba), które wywodzi się z „ja” oraz „mnie”, *wcielanie się w role* poprzez procesy *socjalizacji w czasie zabawy* i bardziej skomplikowanej *gry* (w tej ostatniej ważna jest umiejętność wczuwania się i rozumienia różnych ról), oraz „uogólniony inny” – wszystkie te elementy opierają się bez wyjątku na naszej percepcji i doświadczeniach. Ale by być zdolnym objąć i skorzystać z tych doświadczeń, jednostka w pierwszej kolejności musi być społeczna. Możemy się w tym miejscu wesprzeć twierdzeniem Deweya, dla którego „każde ludzkie doświadczenie jest ostatecznie społeczne”¹⁹. Ma on na myśli to, że obejmuje ono kontakt i komunikację. Zdanie sobie sprawy z bycia jednostką społeczną było możliwe dzięki opowieści, a przeanalizowany w niniejszym artykule przykład bardzo wyraźnie pokazuje rolę biograficznego uczenia się w procesie stawania się sobą.

Tworzenie się tożsamości, które zachodzi w historii Teda, można postrzegać jako skonstruowane i zrekonstruowane dzięki biograficznemu uczeniu się. Teoria G.H. Meada dotycząca intersubiektywności, jego teoria siebie (jaźni), języka i czasowości daje teoretyczne poparcie naszym wynikom, podobnie jak teoria P. Bourdieu dotycząca habitusu, kultury i języka, z tą jednak różnicą, że poglądy P. Bourdieu dotyczące jednostki i jej zależności od struktury (społeczeństwa) są mniej elastyczne niż dialektyka G.H. Meada pomiędzy „ja” a „mnie”²⁰. Dzięki teorii G.H. Meada dotyczącej intersubiektywności możemy rozpoznać, co dzieje się z Tedem, kiedy opisuje nagły zwrot w swoim pojmowaniu dyspozycji, natury czy charakteru uczenia się. To dzięki socjalizacji – najpierw jako chłopak, który nie dokonywał własnych wyborów,

¹⁹ J. Dewey, *Experience and education: The 60th anniversary edition*, West Lafayette, Kappa Delta PI, India 1938, 1998.

²⁰ P. Bourdieu, *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge 1977; G.H. Mead, *Mind, Self and Society*, Chicago 1934; A. Bron, *Learning, Language and Transition*, [w]: *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: perspectives from across Europe*, red. L. West i inni, P. Lang, Frankfurt 2007; E. Lundin, *Motstånd och kreativitet – George Herbert Meads bidrag till aktör- strukturdebatten*, Stockholm 2004.

a następnie mężczyzna zainteresowany ludźmi – możemy dostrzec, w jakim stopniu intersubiektywność wpływa na jego sposób bycia. Jak sugeruje Bruner: „Narracyjne działania tworzenia siebie kierują się zazwyczaj niewypowiedzianymi, ukrytymi modelami kulturowymi co do tego, czym bycie sobą powinno być, czym może być i, oczywiście, czym być nie powinno”²¹.

J. Bruner zwraca jednocześnie uwagę na fakt, że ludzie nie są niewolnikami własnej kultury i jest wiele możliwych dróg, którymi w obrębie jednej kultury może podążać rozwój jednostki. Ten związek pomiędzy osobą a kulturą jest doskonale widoczny w historii Teda, ale to jednak dzięki biograficznemu uczeniu się Ted zdaje sobie sprawę z tego, co się dzieje, tak więc biograficzna narracja może pomóc również w doświadczeniach oraz autorefleksjach dorosłego ucznia. Niemniej jednak Hans Joas przestrzega przed używaniem biograficznej metody: „Nie da się objąć ani doświadczeń własnego ciała, ani zmysłu historii swojego życia, jeśli podmiot działa w pojedynkę, próbując odnieść się do samego siebie za pomocą lustrzanego odbicia, jest to możliwe tylko wtedy, gdy jednostka aktywnie uczestniczy w praktycznej intersubiektywności jako część świata i rozpatruje siebie w kategoriach praktycznej intersubiektywności. Tylko poprzez uprzedmiotowienie własnych działań i społecznych stosunków możemy zobaczyć, kim jesteśmy”²².

Być może tego właśnie Ted uczy się w momencie, gdy niespodziewanie odkrywa coś, czego nie był świadomy przedtem. W takich właśnie chwilach odczuwa się akt uczenia i nawet jeżeli zdaje się to być czymś nagłym i niespodziewanym, proces socjalizacji Teda w rzeczywistości nie był niczym nowym, podobnie jak jego uznanie dla faktu uczenia się z innymi i od innych. Biograficzne uczenie się ma wkład w naszą wiedzę na temat nas samych, naszą indywidualność i autonomię w działaniu w bezustannie zmieniającym się świecie, wpływa na nasze społeczne umiejętności dotyczące współpracy z innymi w celu osiągnięcia pewnych wyższych i lepszych społecznych celów, skłania do refleksji nad własnym życiem, oferując możliwość przemiany zarówno indywidualnej, jak i w obrębie grupy, umożliwia zrozumienie tych zmian podczas negocjowania i przenoszenia naszych ról i tożsamości²³.

Pierre Dominicé wyciąga wnioski na podstawie własnych doświadczeń z edukacyjnymi biografiami na poziomie wyższego kształcenia²⁴. Jednym z nich jest to,

²¹ J. Bruner, *Making Stories. Law, Literature and Life*, Farrar, New York 2002, s. 65.

²² H. Joas, G.H. Mead, *A contemporary re-examination of his thought*, Cambridge 1997, s. 161.

²³ Zob. A. Bron, *Learning for active citizenship – what are the links?* [w] *Learning for democratic citizenship*, red. O. Korsgaard, Sh. Walters, R. Andersen, Copenhagen 2001, s. 137-151.

²⁴ P. Dominicé, *Learning from our Lives*, San Francisco 2000.

że: „Ludzie nie nabywają wiedzy społecznej, ani politycznej przez fakt przebywania w klasie, czy oglądania telewizji. Ich układ odniesienia ma swoje źródło w tym, czego doświadczyli i co praktykowali w związkach, grupach społecznych i politycznych ruchach”²⁵.

Pisze on także, że „nasze demokracje częściowo utraciły rodzaj społecznego uczenia się, który jest obecny u dorosłych, którzy przekroczyli trzydziestkę”²⁶. Chcemy jednak częściowo zakwestionować stwierdzenie, że młodzi ludzie utracili zdolność społecznego uczenia się. Dopuszczamy możliwość, że zamiast tego utracili oni język potrzebny do opowiadania w satysfakcjonujący sposób o swoim społecznym uczeniu się. Być może utracili oni również poczucie, że socjalizacja jest czymś wartościowym i postrzegają ją jako coś niechcianego i niepożądanego. Ponieważ zarówno polityczne, jak i rynkowe narracje często skupiają się na jednostce, „uogólniony inny” stanowiący znaczną część osoby (jaźni) jest w pewnym sensie nasączony indywidualistycznymi zachowaniami. Jak ujmuje to L. West: „historie opowiedziane z takiej perspektywy nie są odrębnymi, indywidualnymi kwestiami, lecz odzwierciedlają i stanowią dialekty relacji dotyczących władzy i konkurujących ze sobą prawd w obrębie szerszej społeczności”²⁷. Przykład Teda pokazuje, że społeczne i biograficzne uczenie się istnieje, mimo, że narrator nie jest na początku opowieści tego świadomy.

Poglądy G.H. Meada dotyczące socjalizacji, a zwłaszcza jego pojęcie „uogólnionego innego” mogą być z powodzeniem wykorzystane przez andragogów w celu wytłumaczenia i zrozumienia procesu uczenia się dorosłych – szczególnie biograficznego uczenia się zarówno jednostek, jak również grup. Meadowskie pojęcie osoby (jaźni) jest przeciwstawne Freudowskiej psychoanalizie i indywidualistycznej psychologii. Stanowi również efektywny sposób myślenia o tym, jak członkowie niektórych grup wchodzić ze sobą w relacje i socjalizują się. Inną interesującą inspiracją, którą możemy odnaleźć w teorii G.H. Meada, jest związek pomiędzy trwałością a zmianą, np. problem ciągłości, tak istotny w kontekście biograficznego uczenia się, a pojawiający się także w przeprowadzonych i omówionych przez nas badaniach.

²⁵ *Ibidem*, s. 185.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ L. West, *Doctors on the Edge. General Practitioners, Health and Learning in the Inner-City*, London 2001, s. 29.

STORY TELLING AS KEY TO LEARNING

Summary

Reflective, autonomous learning of mature students was the main focus of the research project undertaken by seven European partners (including Poland) over three years²⁸. The aim of this article is to discover what reflections about learning accompany students when they tell their stories. One particular Swedish case from the project is presented to serve this purpose. The way of conducting life history interview is regarded a crucial methodological tool that allows researchers to initiate processes of reflection and self-reflection.

The case involves a male mature student who, while narrating his story, is puzzled by a sudden reflection and deepening self-reflection on his way of learning and by the possible consequences of such learning for his personal, social and working life. The article presents an in-depth analysis of the biographical interview with the student. His discovery that learning is not only an individual and unique course but a social process in its own right, triggers reflection and a spontaneous or even an illuminating reaction based on biographical learning.

In the last part of the article, the concept of biographical learning is extended and linked to identity work as well as to the notion of the self and the others. G. H Mead's theory of the self is used with the support of empirical data. The intention is twofold: to challenge the predominant view in contemporary higher education discourse that learners are unique and individual persons who learn in a specific and distinct way without being affected by others; and to go beyond the view of collective versus individual learning and advance the idea that learning is a profoundly social process from the very start.

²⁸ Promotion Reflective and Independent Learning in Higher Education – PRILHE, (Socrates Grundtvig project 113869-CP-1-2004-1-UK-GRUNDTVIG-G1), <http://www.pcb.ub.es/crea/proyectos/prilhe/index.htm> [stan z kwietnia 2009].

Rebecca Moeschlin

PUNKTY KRYTYCZNE W BIOGRAFII PROWADZĄCE DO PROCESU UCZENIA SIĘ

Wstęp

Tematem tego artykułu jest badanie punktów przełomowych w historiach opowiadanych innym. W biografii są zawarte kluczowe momenty, w których odejście od danego punktu widzenia i doświadczenia prowadzi do kształtowania się nowych procesów uczenia się. Artykuł ma na celu analizę warunków sprzyjających przedstawieniu opowieści, w trakcie której zachodzi prawdziwe uczenie się. Analizie zostaną poddane dwa teksty, jeden – autorstwa pracownika opieki społecznej, drugi – nauczycielki tańca, zaprezentowane podczas kursu Working Life, przeprowadzonego w ramach studiów magisterskich z wiedzy praktycznej przez Centre for Studies in Practical Knowledge na Uniwersytecie Södertörn¹. Oba teksty zostaną przeanalizowane przy użyciu metody biograficznej, ukazując punkty, w których wzory w biografiach rozłamują się na nowe ścieżki wiedzy.

Studenci w trakcie kursu wiedzy praktycznej wybrali własne tematy do dyskusji związane z pracą, czasem i płcią. Ten wspólny proces uczenia się, zachodzący między nauczycielem a studentem, został rozwinięty przez brazylijskiego pedagoga Paulo Freire w książce *Pedagogy of the Oppressed*: „Może się wydawać, że w poszukiwaniach tematyki mającej znaczenie dla ludzi, nie należałoby uwzględniać ich samych jako badaczy. Taki pogląd wyraźnie zakłada istnienie owych tematów w pierwotnej, obiektywnej formie, niezależnie od ludzi – zupełnie, jakby były one przedmiotami.

¹ The Centre for Studies in Practical Knowledge zostało założone w 2002 roku przez Ingele Josefson. Instytucja ta oferuje m.in. studia magisterskie z dziedziny wiedzy praktycznej dla osób z wykształceniem wyższym i trzyletnim doświadczeniem zawodowym w następujących zawodach: policjant, nauczyciel, pracownik opieki społecznej, aktor.

W rzeczywistości, tematy istnieją w ludziach, w ich związkach ze światem, w odniesieniu do konkretnych faktów”².

W edukacji dorosłych, trwającej czasem przez całe życie, typowe role studenta i nauczyciela przekształcają się w role uczestnika i wspomagającego, gdy uczeń, uwzględniając nabytą w trakcie życia wiedzę praktyczną, poszukuje tematów, formułując je następnie w sposób akademicki za pomocą języka i pojęć nauki. W wyniku uczenia się doświadczenia uczestnika przekształcają się w kategorie oraz systemy teorii i dyskursów, ukazując studenta w obrębie społecznego kontekstu³. W artykule stosowane będą terminy „punkt krytyczny” oraz „punkt przełomowy” w celu zilustrowania związku doświadczenia z czasem w opowieści ucznia, w której nowy proces uczenia się może przybrać określoną formę.

Pojęcia i teorie

Oba wspomniane teksty zostaną przeanalizowane z zastosowaniem następujących pojęć zaczerpniętych z teorii dotyczących edukacji dorosłych oraz teorii biograficznej: „wiedza praktyczna”, „opowieść życia”, „edukacja dorosłych”, „uczenie się przez całe życie” i „biografia”.

Wiedza praktyczna jest nabywana przez doświadczenie i przez działanie. Trudno ją przekazać za pomocą tekstów, ponieważ życiowe doświadczenie jest tu elementem niezbędnym⁴. Koncepcja uczenia się jest holistyczna i obejmuje nie tylko kognitywne, ale również emocjonalne i relacyjne aspekty wymiany międzyludzkiej, a właśnie te dwa ostatnie obszary uczenia są czasami zaniedbywane. Wcześniejsze badania Agnieszki Bron⁵ i Ivora Goodson⁶ pokazują, że nowe formy emocjonalnych relacji między ludźmi mogą być kluczowe przy rozpatrywaniu opowieści życia.

Nie należy przy tym mylić uczenia się z edukacją. Poprzez edukację rozumiemy coś, co zachodzi w środowisku szkolnym, gdzie nauczyciel edukuje uczniów, natomiast uczenie się jest procesem ciągłym, niewymagającym nauczyciela, najwyżej mentora. Z tego też względu edukacja może być procesem wertykalnym, natomiast uczenie się – horyzontalnym⁷. Aby móc odkryć i przeanalizować centralną kwestię edukacji

² P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum 2000, s. 106.

³ L. West, *The Uses of Biographical and Life History Methods in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspective*, Peter Lang, 2007.

⁴ B. Molander, *Knowledge in practice*, Diadolos, AB Gothenburg, Udderalla 1996.

⁵ A. Bron, *Civil Society, Citizenship and Learning* An Introduction to the topic, [w:] Civil Society, Citizen an learning, red. A. Bron, M. Schemmann, t. 2, BSIEA, lit Verlag, Münster 2001, s. 7-11.

⁶ I. Goodson, *To strengthen the voices of the teachers*, Didactica 5, Stocholm 1996.

⁷ Bron, Schemmann, *Civil Society, Citizenship and Learning*, red. A. Bron, M. Schemmann, Münster 2001.

dorosłych oraz uczenia się przez całe życie, np. jak dorośli uczą się w zmieniającym się świecie, musimy wykroczyć poza formalne sytuacje. Dlatego ważne jest, aby wziąć pod uwagę całe życie dorosłego w różnych okolicznościach i pod wpływem całej gamy różnych instytucji – w pracy, w placówkach edukacyjnych, w czasie wypoczynku, na łonie rodziny. Bardzo użyteczna w takim podejściu okazuje się metoda biograficzna⁸.

Biograficzna metoda w analizie tekstów dotyczących uczenia się

Biograficzna metoda jest stosowana przez wielu naukowców do analizy procesu uczenia się w szerszym kontekście. Jej zastosowanie w procesie nieformalnego uczenia się nawiązuje do wcześniejszych badań Agnieszki Bron⁹. Z powodzeniem sprawdza się w nieformalnym uczeniu się, albowiem pomaga odkryć strategie uczenia się i procesy socjalizacji w kontekście przebiegu życia. Autorefleksja, o której pisze Anthony Giddens¹⁰, jest widocznym składnikiem życia wielu ludzi, używanie biografii w uczeniu się, to jednak coś więcej. Umożliwia ona połączenie różnych perspektyw i teorii nauk społecznych w celu zrozumienia, co mówią aktorzy społeczni w swoich historiach, a także w celu lepszego zrozumienia kontekstu i szerszej perspektywy przebiegu życia aktora.

Badania przeprowadzono z zastosowaniem metody jakościowej, wybierając do analizy część prac z egzaminu pisemnego przeprowadzonego na Uniwersytecie Södertörn w ramach zajęć Working Life. Były one częścią studiów magisterskich z wiedzy praktycznej składających się z czterech sesji. Kurs był skierowany do osób pracujących w zawodach związanych ze służeniem społeczeństwu, którzy chcieli zastanowić się nad własną praktyką na poziomie akademickim w celu późniejszej kontynuacji badań. Wśród uczestników kursu byli aktorzy, nauczyciele, dyrektorzy i pracownicy opieki społecznej. W ramach egzaminu musieli na forum grupy zaprezentować referat dotyczący swoich warunków pracy i niektórych problemów stwarzanych przez podopiecznych. Dwa wybrane referaty zostały wykorzystane w analizie tekstu.

Tekstowa analiza punktów krytycznych prowadzących do uczenia się

Podczas kursu Working Life na Uniwersytecie Södertörn wybrano dwa teksty egzaminacyjne w celu przeprowadzenia analizy przy użyciu perspektywy biograficznej. Kurs obejmował cztery sesje. Podczas pierwszych trzech omówiono tematy¹¹, a podczas

⁸ A. Bron, *Adult, Education and Democratic Citizenship II*, 1998, s. 18.

⁹ A. Bron, *The use of life history approach in adult education research*, 1995; A. Bron, *Life History Approach to Study National Identity*, 1995; A. Bron, *Civil Society, Citizenship and Learning...*

¹⁰ A. Giddens, *Runaway World*, London 1999.

¹¹ Tematy to: „Spostrzeżenia na temat czasu”, „Spostrzeżenia na temat pracy”, „Praca a pleć”.

czwartej zaprezentowano ustnie referaty. W trakcie zajęć uczestnicy używali metody o nazwie *process writing*, w której uczeń zmienia tekst podczas procesu pisania. Ponieważ wymagała ona od piszących subiektywności, a nie neutralności, musieli oni zdefiniować swoją konkretną wiedzę praktyczną. Sprawiało im to trudność.

Uczestnicy kursu, a wśród nich m.in. jeden architekt, który chciał po swoich studiach przeprowadzić badania, trzech dyrektorów, którzy chcieli poznać bliżej inne zawody, jeden aktor, jedna nauczycielka tańca, jeden dyrektor gimnazjum i jeden pracownik opieki społecznej, utrzymywali, że są przyzwyczajeni do czynności, a nie opisywania tego, co robią.

Pierwszy z omawianych poniżej referatów został napisany przez pracownika opieki społecznej i przedstawia jego doświadczenia w pracy z osobami uzależnionymi. Jego tytuł brzmi: „Pracuję w środowisku czyjegoś załamania”. Drugi referat zatytułowany: „Jak fala”, został napisany przez nauczycielkę tańca i opisuje jej doświadczenia z pracy w klasie.

„Pracuję w środowisku czyjegoś załamania”

Kiedy analizujemy ten tekst, możemy zauważyć, że pracownik opieki społecznej zbliżył się do istoty tego, co doprowadza pacjenta do ośrodka opiekuńczego, pokazuje też sposób, w jaki należy podejść do opowieści osoby uzależnionej. Autor wyjaśnił, że kluczowy w tych rozważaniach jest moment załamania, do którego dochodzi w trakcie abstynencji, gdyż właśnie wtedy istnieje prawdziwa szansa na zmianę percepcji i w tych okresach osoba uzależniona może podzielić się swoimi myślami z opiekunem. Pracownik opieki społecznej wyjaśnia również, że to w chwili bólu wywołanego abstynencją, kiedy pacjent nie ma możliwości ucieczki w narkotyki, pojawiają się u niego burzliwe myśli na temat własnego życia oraz pytania dotyczące przyszłości. Te autorefleksyjne i często niezbyt korzystne warunki mogą doprowadzić do kluczowych momentów, w których osoba uzależniona postanawia zmienić swoje życie. Poniższy fragment ilustruje wzajemną komunikację i proces uczenia się zarówno pacjenta, jak i pracownika opieki społecznej:

Spostrzeżenia i historia pacjentów obejmują fakty z ich życia, które w pierwszej kolejności mogą nadać znaczenia wydarzeniom, za sprawą których trafili oni do ośrodka opiekuńczego. Te historie na własny temat mogą zawierać wszystko, co człowiek napotyka w swoim życiu, ale nabierają sensu dopiero wtedy, kiedy zestawimy je z osobą, która doświadczyła tej historii. Zbliżając się do rzeczywistego świata pacjenta i jego opowieści życia, zbliżamy się do społecznie i komunikacyjnie funkcjonującej ludzkiej istoty znajdującej się w natłoku symptomów i dysfunkcyjnych zachowań. Spotkanie z pacjentem powinno charakteryzować się autentycznym zainteresowaniem ze strony opiekuna jeśli chodzi o sposób, w jaki pacjent doświadcza rzeczywistości. Podczas rutynowej rehabilitacji pacjent może powiedzieć coś o decydującym

znaczeniu dla swojego życia bądź sytuacji. Może to być coś, co niezależnie od wcześniejszych kontaktów z systemem opieki zdrowotnej i kolejnych nawrotów, może odkryć przed pacjentem nowy sens, dać nową nadzieję albo doprowadzić do nowych postanowień, które powinny zostać zauważone, wyrażone i poparte przeze mnie jako opiekuna¹².

Pracownik opieki społecznej zastanawia się nad punktami krytycznymi w opowieści życia osoby uzależnionej, u której otwiera się możliwość zmiany, możliwość ukształtowania się nowego procesu uczenia się. Użycie metody biograficznej pozwala dostrzec emocjonalne i społeczne doświadczenia z procesu uczenia się między pracownikiem opieki społecznej i pacjentem. W opowieści życia zawierają się aspekty, które mogą zostać wykryte przez wspomagającego, w tej sytuacji jest nim pracownik opieki społecznej. W obliczu cierpienia, do którego doszło za sprawą abstynencji, pojawiają się pytania, które należy zadać i przemyśleć, co może prowadzić do procesu nabycia nowej wiedzy na temat samego siebie. Jak to ujmuje pracownik opieki społecznej: rolę opiekuna jest pomoc w formułowaniu, wspieraniu i zauważaniu wiedzy, do której przyczyniły się owe punkty przełomowe. Dla pracownika opieki społecznej historie życia ludzi, z którymi pracuje, są równie ważne w jego pracy jak część zdrowotna terapii.

„Jak fala”

W tekście pracownika opieki społecznej mogliśmy dostrzec związek między pacjentem uczącym się a pracownikiem opieki społecznej wspomagającym, który prowadzi do zmiany i potencjalnego zwalczenia uzależnienia. Kluczowy w tym wypadku był proces słuchania i dzielenia się swoją biografią. Drugi tekst, napisany przez nauczycielkę tańca, kwestionuje przesłankę jakoby uczenie się czegoś, co jest uważane za czynność wysoce estetyczną, było procesem przyjemnym. Przykład dorosłego uczestnika kursu tańca, jego trudności uczenia się związane z jego sprawnością, sprawiają, że nauczycielka tańca zadaje sobie pytanie, co znaczy uczenie się i w którym momencie proces ten zmienia się z „musieć” na „chcieć”?

Podczas niezależnego kursu dla nauczycieli: *Procesy estetycznego uczenia się*, za który jestem odpowiedzialna, po sesji tańca jeden z uczestników wykrzykuje:

– To najgorsza rzecz na świecie!

Zauważył, że było mu trudno w trakcie warsztatów, ale poradził sobie z improwizacjami i ćwiczeniami. Bardzo się cieszyłam, że powiedział prawdę. Dzięki temu mogliśmy omówić kwestię, że to, co dla jednego może wydawać się przyjemne, nie musi być takie dla innych. Jest to uczestnik, który lubi rozwiązywać równania i analizować diagramy. Tańczy nie dlatego, że uważa to za przyjemne, ale dlatego, że jest to jego zdaniem ważne. Taniec, jego zdaniem, umożliwi mu znalezienie nowych sposobów, by wyrazić matematyczne związki, pomoże też

¹² O. Johansson, *Den andres kris är min arbetsmiljö*, 2008 [referat].

znaleźć wspólny język z koleżanką-nauczycielką tańca i zrozumieć, jak ona pracuje. Może z czasem, kiedy nabędzie więcej wiedzy i doświadczenia w tej dziedzinie, taniec przyniesie mu więcej satysfakcji. Zamiast przechodzić ciągle od przyjemności do uczenia się, kluczem jest znalezienie równowagi w tym, co ważne¹³.

Nauczycielka tańca zastanawia się nad doświadczeniem jednego z uczniów i nad tym, kiedy proces uczenia się tańca przestaje być tylko bolesny, a zaczyna stawać się czymś ważnym oraz kiedy przechodzi w coś przyjemnego. Nauczycielka zdaje się kwestionować założenie, że estetyczne uczenie się jest samo w sobie przyjemnością. Proces uczenia się przez działanie, w którym uczestniczy mężczyzna, pozostaje pod wpływem strategii uczenia się połączonych z procesami socjalizacji, gdzie uczestnik uważa współpracę z koleżanką-tancerką za coś wartościowego i znaczącego w pracy zawodowej. Czytając tekst nauczycielki tańca, poznajemy jej poglądy na temat uczenia się jako procesu i tego, co ten proces dla niej znaczy w pracy. Za sprawą opowieści uczestnika i przedstawionej biografii dotyczącej tego, czego lubi się uczyć, nauczycielka poznaje inne formy uczenia się. Zdaje się to poszerzać wiedzę zarówno taneczną, jak i matematyczną, gdzie jedna dyscyplina stymuluje drugą. Dorosły uczestnik kursu zdaje się pracować nad własną cierpliwością w celu osiągnięcia punktu w procesie uczenia się, kiedy to on będzie kontrolował nowo zdobytą wiedzę sprawnościową i będzie mógł jej użyć do wyrażenia swoich wcześniejszych doświadczeń, ważnych dla zrozumienia matematyki oraz relacji w równaniach.

Jak biograficzna metoda umożliwia dostrzeżenie „punktów przełomowych” w procesie uczenia się

Zbadaliśmy część dwóch referatów zaprezentowanych przez pracownika opieki społecznej i nauczycielkę tańca. Opowieści o procesach uczenia się zachodzących między uczestnikiem a wspomagającym miały zarówno emocjonalne, jak i społeczne aspekty. Metoda biograficzna obejmuje autorefleksję uczącego się. Kiedy osoba uzależniona załamuje się w wyniku abstynencji, mogą pojawić się ważne szczegóły w biografii prowadzące do przełomu. Kiedy profesor matematyki przekracza pewien poziom antypatii odczuwanej do sprawnościowego procesu uczenia się, doświadczenie uczenia się samo w sobie może nabrać znaczenia, ponieważ nowe doświadczenie zmienia się w wiedzę, stając się atutem w przyjemnej części zawodu. Procesy uczenia się zachodzą podczas całego naszego życia, a biografia staje się częścią uczenia się i kształtuje nasze opowieści. „Punkty przełomowe” w życiu są więc nie tylko pro-

¹³ C. Ahl, *Ett vågstycke*, 2008 [referat].

cesami psychicznymi i intelektualnymi, ale również emocjonalnymi i społecznymi. Skłaniają nas one do kwestionowania siebie samych i społecznego środowiska wokół, w celu dowiedzenia się więcej na temat tego, kim jesteśmy względem świata. Użycie innych dziedzin w dalszych badaniach nad procesem uczenia się – teorii socjologii, psychologii i pedagogiki – może jeszcze dokładniej zilustrować opowieść życia i biografię ucznia. Uczenie się i edukacja dorosłych może grać znaczącą rolę w tym procesie, np. kształtowania naszych biografii.

W ten oto sposób teoria biograficznego uczenia się pomaga zrozumieć ważny proces kształtowania się życia w ramach pewnych kontekstów. Najbardziej interesującą cechą tej teorii jest to, że tłumaczy ona biograficzne działanie jako interakcję ze szczególnym typem otoczenia, tłumacząc jednocześnie to otoczenie jako produkt biograficznego działania¹⁴.

BREAKING POINTS IN LIFE STORIES LEADING TO LEARNING PROCESSES

Summary

The article contains a text analysis of two papers presented by professionals at an adult education course. The analysis was performed using biographical approach, examining the intersections between learning and breaking down (of old perceptions and physical defenses). The aim of the study is to explore the question of what makes us learn in the process of questioning what we already think we know. The methods used involved a qualitative analysis of secondary data. Through the analysis we can see that biography in learning enables learners to expose their narrative with both emotional and practical knowledge. Moreover, it may trigger change and lead to a process of new learning as long as a facilitator who acknowledges the sentences that hold information of transformation is present.

¹⁴ *Biographical Research and Adult Education*, red. P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Bruggen, E. Dominice, Vienna 1995.

Magdalena Czubak-Koch

O SPOŁECZNYM UCZENIU SIĘ W LETNIEJ SZKOLE MŁODYCH ANDRAGOGÓW

Zauważalne jest ostatnio w andragogice zainteresowanie teoriami społecznego uczenia się. Koncentracja na edukacji określonej mianem nieformalnej, związanej z uczeniem się z codzienności, z doświadczania i działania w społeczeństwie, wynika z paradygmatycznej zmiany sposobu rozumienia edukacji dorosłych. Jak pisze Mieczysław Malewski: „pierwotnie andragogikę widziano jako naukę o kształceniu i wychowywaniu ludzi dorosłych. W drugim okresie rozwojowym, po paradygmatycznym przesunięciu zrównującym poznawczy status nauczania i uczenia się, pojawiły się sugestie, aby andragogikę definiować jako naukę o edukacyjnym wspomaganiu rozwoju ludzi dorosłych. Ostatnia zmiana paradygmatu nakazuje rozumieć andragogikę jako naukę o całonocnym uczeniu się ludzi dorosłych”¹.

Moje zainteresowania również podążają w kierunku rozumienia i patrzenia na proces uczenia się, jak na ciągłą i wzajemną interakcję czynników osobowych i środowiskowych. W niniejszym tekście chciałabym podjąć próbę szczególnej analizy. Okazja jubileuszu dziesięciolecia Letniej Szkoły Młodych Andragogów skłoniła mnie do refleksji nad istotą głównego wymiaru i założenia tej Szkoły, czyli uczenia się. Chcę przede wszystkim zwrócić uwagę na uczenie się, które związane jest z wzajemnymi interakcjami „młodych”, czyli na aspekt środowiskowego i społecznego uczenia się. Jednocześnie spojrzę na Szkołę z punktu widzenia uczestnika, odwołując się do własnych doświadczeń, które zaowocowały pytaniem o to, w jaki sposób coroczne spotkania pomagają w konstruowaniu tworzącej się profesjonalnej tożsamości, czyli jak „młodzi” uczą się „wkraczania” w świat akademickiej wspólnoty. Swoje rozważania osadzę na podłożu społecznych teorii uczenia się, a w szczególności na teorii uczenia

¹ M. Malewski, *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, nr 2, s. 47.

się społecznego Alberta Bandury, na koncepcji społeczności praktyki Etienne Wengera oraz na zjawisku facylitacji społecznej Roberta Zajonca. Teorie te są dla mnie istotne z punktu widzenia moich przyszłych badań, ich analiza była dla mnie jednocześnie inspiracją do podjęcia tego tematu. Nie będę w niniejszym artykule podejmować szczegółowej analizy tych teorii, chcę aby stanowiły one dla mnie podstawę do analizy procesów społecznego uczenia się w Szkole Młodych Andragogów.

Inspiracja pierwsza: Czy Letnią Szkołę Młodych Andragogów można nazwać społecznością praktyki?

W koncepcji Etienne Wengera społeczność jest jednym z czterech głównych warunków uczenia się. Wokół centralnie usytuowanego pojęcia – uczenie się – plasują się cztery komponenty: praktyka, społeczność, znaczenia i tożsamość. Dwa pierwsze, czyli praktyka i społeczność są związane z kontekstem społecznym, natomiast tożsamość i znaczenia wiążą się z indywidualnym wymiarem uczenia się. E. Wenger w pracy poświęconej społecznościom praktyki *Communities of practice* rozwija ideę uczenia się sytuacyjnego koncentrując się na opisach praktyk uczenia się i wskazania roli, jaką odgrywają one w procesie rozwoju organizacji społecznych.

Czym są zatem społeczności praktyki? Najogólniej rzecz ujmując są one grupami ludzi, którzy współdzielą pewien problem lub zainteresowanie w jakiejś dziedzinie i poprzez wzajemne interakcje uczą się, jak sobie z nim radzić. Społeczności praktyki są więc tworzone przez ludzi, którzy są zaangażowani we wspólny proces uczenia się na jakimś wspólnym obszarze działania².

E. Wenger wskazuje kilkanaście wymiarów, które decydują o powstaniu społeczności praktyki. Są to:

- trwałe wzajemne relacje, które mogą być zarówno harmonijne, jak i konflikto-
- we,
- współdzielone drogi zaangażowania we wspólnym wykonywaniu przedsięwzięć,
- błyskawiczny przepływ informacji i propagowanie innowacji,
- brak założeń wstępnych, gdyż rozmowy i interakcje są wyłącznie kontynuacją trwającego procesu,
- bardzo szybkie zdefiniowanie problemu do przedyskutowania,
- rzeczowe zachodzenie na siebie kompetencji uczestników (o tych samych na-
- zwach),
- znajomość wiedzy innych, świadomość tego, co inni mogą zrobić i jak uczestni-
- czyć w procesie pracy,

² E. Wenger, *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge 1998.

- wzajemne definiowanie tożsamości,
- zdolność do oceniania właściwości działań (i produktów),
- charakterystyczne narzędzia, podobieństwa i inne właściwości,
- „lokalny koloryt”, czyli współdzielone historie, opowieści, przekazywane sobie mity, żarty branżowe,
- specyficzne sposoby komunikowania się: żargon, skróty komunikacyjne, hasła,
- określone elementy style rozpoznawane jako okazywanie przynależności, czyli ubiór, gesty, sposób zachowania,
- wspólna perspektywa patrzenia na świat.

Te wszystkie właściwości budują pewną konfigurację społeczności praktyki³.

Biorąc pod uwagę wymienione powyżej wymiary, myślę, że młodzi andragodzy tworzą specyficzną konstelację – może jeszcze nie gwiazdozbioru, ale z całą pewnością pewnej społeczności. Nie ulega wątpliwości, że uczestnictwo w Szkole pomaga w nawiązaniu trwałych relacji. Kontakty między uczestnikami nie zostają zerwane z chwilą zakończenia Szkoły, ale trwają nadal. Znajomości, koleżeństwa, a nawet przyjaźnie, być może są efektem ciężkiej, corocznej, tygodniowej pracy. Być może popularne powiedzenie: „ciężkie przeżycia zbliżają” znajduje tu uzasadnienie. Bo któż zrozumie nas lepiej, niż osoba, która współdzieli konkretną drogę zaangażowania w celu osiągnięcia tej samej mety? Trwałe, wzajemne relacje między uczestnikami pozwalają na błyskawiczny przepływ istotnych dla członków informacji, natomiast innowacje i kreatywność „młodych” są podczas uczestnictwa w Szkole, wartością bardzo pożądaną.

Uczestnictwo w wykładach, czyli spotkaniach z Mistrzem, a także wystąpienia własne, sprzyjają bardzo szybkim zdefiniowaniom problemów, zagadnień, tematów do przedyskutowania i analizy. Podczas wywiązanych rozmów i dyskusji po wykładach, a szczególnie po wystąpieniach młodych badaczy, dzięki temu, że każdy uczestnik ma świadomość tego, co inni mogą zrobić, że orientuje się w wiedzy innych, a także dzięki zachodzeniu na siebie kompetencji uczestników, następuje pewien proces „oceniania właściwości działań”. Uważam, że owo „ocenianie”, czasami ukazujące oblicze konstruktywnej krytyki, czasami kreatywnej pomocy, tworzy możliwość uczenia się poprzez praktykowanie. Małgorzata Olejarz pisze, że: „podejmowanie prób zadawania jasno sformułowanych pytań, dzielenia się z innymi swoimi spostrzeżeniami i poglądami jest właśnie sytuacją uczenia się w świecie praktyki”⁴.

³ *Ibidem*, s. 125

⁴ M. Olejarz, *Szkoła Młodych Andragogów miejscem wzajemnego uczenia się nauczycieli akademickich*, [w:] *Dyskursy Młodych Andragogów 7*, red. J. Kargul, M. Olejarz, Zielona Góra 2006, s. 8.

Jubileusz dziesięciolecia Szkoły wskazuje na to, że „lokalny koloryt” obfituje w wielość „barw” i „odcieni”. Wspólnie spędzany czas, nie tylko na wykładach, ale i podczas corocznych wycieczek, a także klubowo-towarzyskich wieczorów, jest źródłem tworzących się opowieści i żartów branżowych. Sprzyjające zaś rozwojowi Szkoły „gorące” dyskusje naukowe oraz zdarzające się trudne sytuacje są czasami przyczynkiem ku tworzącym się mitom. Nowi członkowie są szybko zaznajamiani z repertuarem takich opowieści, a praktyka i uczestnictwo szybko weryfikuje zasłyszane mity i legendy. Uczestnicy spotkań to często silne osobowości i nawet jeśli każdy z nas prezentuje własną perspektywę patrzenia na świat, uważam, że Letnią Szkołę Młodych Andragogów można nazwać społecznością praktyki, gdzie członkowie poprzez wzajemne interakcje uczą się sposobów odnalezienia swojej tożsamości w świecie nauki.

Inspiracja druga: Wzajemne interakcje źródłem uczenia się przez modelowanie

Teoria społecznego uczenia się Alberta Bandury mówi o tym, że podstawową formą uczenia się człowieka jest modelowanie społeczne. Według autora, uczenie się poprzez obserwację pozwala przyswoić sobie wiedzę o świecie społecznym, a przede wszystkim o normach i wartościach przyjętych w zbiorowości, do której należymy. Jesteśmy członkami różnych społeczności, jako ludzie nie mamy jednak „wrodzonego repertuaru zachowań”⁵. Tych zachowań musimy się dopiero nauczyć. Nowe wzorce reakcji i zachowania nabywamy najczęściej albo poprzez bezpośrednie doświadczanie, albo poprzez obserwację. Dzięki obserwowaniu innych człowiek wyrabia sobie pogląd, jak reagować w nowej sytuacji po to, aby później zakodowane w umyśle informacje posłużyły mu za wskazówki do działania. U dorosłego człowieka proces ten nie ma jednak charakteru tzw. wczesnej postaci modelowania, czyli wiernego, bezwiednego naśladowania gotowych wzorców zachowania, ale jest to „proces angażujący znaczną niekiedy aktywność własną podmiotu, mającą znamiona aktywności twórczej”⁶. W tak rozumianym modelowaniu A. Bandura zauważa pewien fenomen, który nazywa modelowaniem abstrakcyjnym polegającym na tym, że obserwator wydobywa wspólne atrybuty z różnych przykładów zachowania się, wykrywając reguły, którymi sam w przyszłości będzie się posługiwał przy generowaniu własnych zachowań⁷.

Bandura zwraca uwagę na to, że „decydujące znaczenie ma oczywiście to, z kim się spotykamy, niezależnie od tego, czy robimy to z konieczności, czy z wyboru. Od

⁵ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007, s. 32.

⁶ *Ibidem*, s. 10.

⁷ *Ibidem*.

tego bowiem zależy, jakie rodzaje zachowań będziemy wielokrotnie obserwowali i najbardziej dogłębnie się ich uczyli”⁸. Grupy społeczne nie są jednolitymi tworami. W każdej społeczności są jednostki zwracające większą uwagę niż inne. Podobnie skuteczność modelowanych zachowań różni się. To, ile uwagi poświęca się konkretnemu modelowi, zależy od jego atrakcyjności interpersonalnej. Modele uważane za atrakcyjne przyciągają, natomiast te uważane za nieatrakcyjne są pomijane lub odrzucane.

Aktywność twórcza modelowania polega na nabywaniu zachowań innowacyjnych. Obserwatorzy mający styczność z wieloma modelami rzadko wzorują swoje zachowanie wyłącznie na jednym źródle albo przyjmują wszystkie właściwości modelu, którego preferują. „Obserwatorzy łączą na ogół aspekty zachowań różnych modeli w nowe amalgamaty, różniące się od zachowań poszczególnych źródeł. Różni obserwatorzy przyswajają sobie odmienne połączenia właściwości modeli”⁹. Modelowanie może przyczyniać się do twórczego rozwoju w razie powstawania nowych stylów, ponieważ raz zapoczątkowane doświadczenia z nowymi formami są początkiem dalszych ewolucyjnych zmian.

Podczas Letniej Szkoły Młodych Andragogów, jak to określiła M. Olejarz, „zawsze istnieje możliwość uczenia się poprzez »podglądanie« jak robią to inni”¹⁰. Niezależnie od tego jakim terminem posłużymy się, czy będzie to „podglądanie”, czy naśladownictwo, czy też modelowanie, z całą pewnością Szkoła tworzy sytuację społeczną, w której wszyscy uczestnicy mogą być zarówno obserwatorami, jak i modelami. Najmłodsi uczestnicy mają szansę obserwacji stylów zachowań, sposobów pracy, możliwości autoprezentacji zarówno profesorów, jak i swoich starszych kolegów. Uczestnik ma szansę odkrycia „wspólnych atrybutów z różnych przykładów zachowania się” i wybrania takich reguł, którymi będzie się sam w przyszłości posługiwał. Aktywne uczestnictwo własne, czy to wygłaszanie własnego referatu, czy też aktywny udział w polemikach i dyskusjach, implikuje nie tylko wykonywanie jakiegoś działania, ale i też możliwość zauważenia skutków, jakie owe reakcje wywołują. Obserwacja rezultatów własnego działania pozwala na tworzenie hipotez dotyczących tego, które zachowania w konkretnej sytuacji są najbardziej właściwe. Jeśli założenie okaże się trafne, zachowanie pozwoli odnieść sukces i będzie służyło jako wskazówka dla przyszłego działania. Można więc powiedzieć, że sytuacja ta nosi znamiona uczenia się społecznego.

Rola zawodowa młodego naukowca to zarówno zadania dydaktyczne związane z nauczaniem, jak i działalność twórcza podczas przygotowywania, pisania i opracowywania swoich tekstów. Myślę, że dla wielu młodych badaczy ta aktywność jest naj-

⁸ *Ibidem*, s. 38.

⁹ *Ibidem*, s. 60.

¹⁰ M. Olejarz, *op. cit.*, s. 8.

trudniejszym obszarem bez wyznaczonych jeszcze jasnych szlaków, a jedynie stanowi labirynt myśli, pomysłów i planów. Grunt tego terenu jest jednak podatny na twórcze modelowanie. A. Bandura ten rodzaj uczenia się porównał do rozwoju twórczości wybitnych muzyków. „Beethoven w swych wczesnych utworach przejął klasyczne formy Haydna i Mozarta, aczkolwiek nadał im większą emocjonalną ekspresyjność, będącą zapowiedzią jego dalszego artystycznego rozwoju. Wagner połączył symfoniczną formę Beethovena z naturalistycznym czarem Webera i pełną dramatyzmu wirtuozerią Meyerbeera, aby rozwinąć nową formę opery”¹¹.

Myślę, że owo zapoczątkowywanie „nowych stylów” i uczenie się poprzez twórcze modelowanie pojawia się i u młodych naukowców. Przecież na początku „karczowania” naszych twórczych terenów korzystamy z gotowych już dzieł naszych mistrzów. Początkowy proces poszukiwania indywidualnego stylu to sięganie do twórczości innych i korzystanie z ich doświadczeń, na bazie których powstanie coś nowego. A. Bandura uważa, że takie innowacyjne modelowanie może przyczynić się do zwiększenia skłonności ku twórczemu myśleniu i ja również mam taką nadzieję.

Inspiracja trzecia: Czy obecność innych osób ma wpływ na jakość wystąpień młodych andragogów?

Badania psychologów społecznych nad wpływem obecności innych na wyniki osiągnięte w różnego rodzaju zadaniach zostały określone mianem efektu facylitacji społecznej. Terminem tym nazwane są „procesy, dzięki którym obecność innych ludzi wywiera intensyfikujący wpływ na zachowania jednostki”¹². Próba odnalezienia odpowiedzi na jedno z podstawowych w psychologii społecznej pytań – czy obecność innych ludzi wywiera na nas wpływ – zaowocowała wnioskiem, że obecność innych czasami poprawia, a czasami pogarsza efektywność naszych działań. Ta niejasna konkluzja i pozorna sprzeczność kryje jednak za sobą pewną prawidłowość. Robert Zajonc, pracując nad wyjaśnieniem tego zagadnienia dostrzegł analogię między „zasadą optymalnego stanu pobudzenia dla wykonywania zadań o różnym stopniu trudności, a sytuacją obecności innych przy angażowaniu się w różnego typu aktywności”¹³. Stwierdził on, że pobudzenie wzmacnia różnego rodzaju tendencje do wykonywania, jeżeli są one dominujące. Wzmoczone pobudzenie wpływa więc korzystnie na wykonywanie zadań, przy których najbardziej prawdopodobna, czyli dominująca reakcja

¹¹ A. Bandura, *op. cit.*

¹² D. Doliński, *Inni ludzie w procesach motywacyjnych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, Gdańsk 2001, s. 495.

¹³ D.G. Myers, *Psychologia społeczna*, Poznań 2003, s. 357.

jest tą właściwą. Zaniepokojeni ludzie potrafią szybko znaleźć rozwiązanie prostych problemów, sprawia im natomiast trudność szukanie odpowiedzi na bardziej złożone zadania, gdy najważniejsza reakcja nie jest już tą dominującą. W tym wypadku wzrost pobudzenia aktywizuje niewłaściwą reakcję¹⁴.

Zasada ta rozwiązuje tajemnice zjawiska facylitacji społecznej. Jeśli obecność innych wpływa na naszą wewnętrzną aktywność, to podnosi ona poziom naszego pobudzenia i prowadzi do wyzwolenia reakcji dominującej. Jeśli wymaga się od człowieka zaprezentowania jakiegoś dobrze wyuczonego zachowania, to jego realizacja powinna przebiegać lepiej w obecności innych osób niż w samotności. Jeżeli zaś postawi się tego człowieka w obliczu jakiejś sytuacji problemowej, w której zawodzą wyuczone sposoby działania, to obecność innych pogorszy otrzymywane przez niego rezultaty¹⁵.

Myśląc o zjawisku facylitacji społecznej, nie trudno dostrzec analogii z jedną i chyba najbardziej istotną sytuacją uczenia się podczas Letniej Szkoły Młodych Andragogów. Są to wystąpienia – mówiąc specyficznym żargonem uczestników: „występki” – młodych badaczy w obecności znaczących innych, czyli Mistrzów Profesorów, a także naszych kolegów. Każdy z uczestników potrafi zapewne przypomnieć sobie ogromne napięcie towarzyszące temu publicznemu wystąpieniu. Myślę, że nie ma tu wątpliwości – reagujemy na obecność obserwatorów. Pobudzenie wywołane przez liczną widownię z jednej strony działa na nas mobilizująco i motywująco, ale z drugiej może także zakłócić przebieg dobrze wyuczonego zachowania, czynności dominującej, takiej jak mówienie, a w tym wypadku – omawianie własnego referatu. Sytuacja komplikuje się jednak po zakończonym referowaniu, kiedy to wystąpienie prelegenta zostaje poddane publicznej dyskusji. Wówczas musi on podołać sytuacji, która już nie będzie tą wyuczoną, ale trudną i problematyczną, czyli obroną własnych przekonań i uporaniem się z krytyką. Znalezienie wyjścia z tego problematycznego labiryntu nie zawsze jest prostym zadaniem. Zjawisko facylitacji społecznej może tłumaczyć pewne porażki i niepowodzenia w tej sytuacji. Podjęcie polemiki w obecności innych jest sytuacją skomplikowaną, problemową, mającą charakter zdecydowanie bardziej spontaniczny niż wyuczony. Dlatego też rezultaty wyjścia z tego problemu mogą być nieco gorsze. Psychologowie mówią, że wpływ innych ludzi wzmacnia się wraz ze wzrostem ich liczebności, w wypadku Letniej Szkoły Młodych Andragogów warto jednak zwrócić uwagę na to, że zwiększenie wpływu wynika także z obecności autorytetów. Obecność Mistrzów zwiększa prestiż tego wydarzenia i być może nasila zjawisko facylitacji społecznej podczas spotkań w Szkole.

¹⁴ *Ibidem*, s. 358.

¹⁵ *Ibidem*.

Refleksje końcowe

Myślę, że uczenie się podczas Letniej Szkoły Młodych Andragogów może być rozumiane jako przynależność do pewnej społeczności praktyki. Proces takiego uczenia się jest związany z budowaniem indywidualnej tożsamości, w tym wypadku tożsamości profesjonalnej młodego adepta nauki. Jednostka, funkcjonując w danej społeczności, internalizując jej rzeczywistość, jej „dany świat”, buduje określoną tożsamość. Proces ten „dzieje się” podczas żywych stosunków pomiędzy osobami i ich aktywnym uczestnictwem w społeczności. Tożsamość w tym rozumieniu nie jest tylko tożsamością indywidualną, ale i „tożsamością wobec kogoś”, ma więc charakter relacji¹⁶.

P. Berger i L. Luckmann uważają, że tożsamość jest „kluczowym elementem rzeczywistości subiektywnej i podobnie jak cała rzeczywistość subiektywna pozostaje ze społeczeństwem w dialektycznym związku. Tożsamość kształtują procesy społeczne”¹⁷.

Odpowiadając na pytanie o to, czy uczestnictwo w Letnich Szkołach Młodych Andragogów pomaga w tworzeniu profesjonalnych tożsamości, odpowiem, że tak. Pomaga, stwarza wiele przychylnych warunków i możliwości do uczenia się, a szczególnie uczenia się w społecznym aspekcie. Jako młody andragog nie potrafię jednak odpowiedzieć jednoznacznie na pytanie, czy owa tożsamość zostaje w pełni nabyta. Powołując się na słowa autorytetów (i udowadniając w praktyce Bandurowskie modelowanie twórcze) mogę powiedzieć, że wpływ stosunków społecznych nie kończy się na procesie kształtowania tożsamości, ale po wykrystalizowaniu się jest ona ciągle podtrzymywana, modyfikowana, a nawet na nowo formowana. Nabywanie tożsamości jest więc zjawiskiem, które wyrasta z „dialektycznego związku między jednostką a społeczeństwem”.

Kończąc, chciałabym zwrócić uwagę na to, że ów „dialektyczny związek pomiędzy jednostką a społeczeństwem” może mieć także wydźwięk emocjonalny. Czasami w ciężkich chwilach, używając żargonu członków naszej społeczności praktyki – gdy „rozwój boli”, miło usłyszeć, że: „to normalne”, „tak jest”, „ja też tak mam”. Słowa poکرzepienia, słowa mówiące o przynależności do danej społeczności, słowa wskazujące na współdzielone drogi zaangażowania niosą ze sobą siłę motywacji do dalszych działań.

¹⁶ M. Malewski, *op. cit.*, s. 34.

¹⁷ P.L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 263.

ABOUT SOCIAL LEARNING IN SUMMER SCHOOL FOR YOUNG RESEARCHERS ON ADULT EDUCATION

Summary

The article presents its author's autobiographic experiences and reflections related to social learning in the Summer School for Young Researchers on Adult Education.

The analysis is based on the following social theories of learning: A. Bandura's social learning theory, E. Wenger's concept of communities of practice, and R. Zajonc's notion of social facilitation.

Basing on these theories and personal experiences the author discusses the way in which the annual meetings of young researchers facilitate the process of creating one's professional identity, that is how the researchers learn to enter the world of academic community.

The author shows that social interactions between participants, their common problems and interests, as well as opportunities to observe how other participants behave create learning situations. Acting within one area and learning through observation make it possible to acquire knowledge about established norms and values in the community we belong to. New models of reactions and behaviors are acquired by either direct experience or observation. The author believes that this particular way of learning is fostered during the annual meetings at the Summer School for Young Researchers on Adult Education.

Ewa Bochno

STUDENCKIE KONFERENCJE NAUKOWE SZANSĄ NA ROZWIJANIE WYOBRAŹNI SOCJOLOGICZNEJ STUDENTÓW

Wprowadzenie

Charles Wright Mills, analizując współczesne społeczeństwo, wskazuje, że „to czego ludzie potrzebują – i co czują, że jest im potrzebne – to cecha umysłu, która pomoże im korzystać z informacji i rozwijać rozum po to, by w jasny sposób zgłębić to, co dzieje się na świecie i co może się dziać z nimi samymi [...] – to wyobraźnia socjologiczna”¹. Ta umiejętność nabiera szczególnego znaczenia w kontekście myślenia o relacjach w edukacji akademickiej, rozumiejąc je jako rzeczywisty *tutoring* wykładowcy i studenta.

Współcześnie toczące się debaty dotyczące kultury akademickiej są „przeważnie zogniskowane wokół rezultatów i standardów kształcenia, najczęściej nie dostrzegają środków, z pomocą których zarówno nauczyciele [wykładowcy – przypis EB], jak uczniowie [studenci – przypis EB] zajmują się swoimi zadaniami w realnych klasach szkolnych [salach wykładowych – przypis EB] – tego jak nauczyciele nauczają, a uczniowie się uczą”².

Podjmując próbę dyskusji nad właśnie owymi środkami relacji w edukacji akademickiej, chciałabym spojrzeć na jedną z form aktywizowania studentów – mianowicie studencką konferencję naukową – poprzez pryzmat pojęcia „wyobraźnia socjologiczna” wprowadzonego przez C.W. Millsa³.

¹ C.W. Mills, *Wyobraźnia socjologiczna*, Warszawa 2008, s. 51-52.

² J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, s. 125.

³ C.W. Mills, *Sociological Imagination*, New York 1959.

W tekście korzystając z wyróżnionych przez autora składników owej wyobraźni, spróbuję odpowiedzieć na trzy pytania: Jaki jest stopień podmiotowego działania i zarządzania własnym sprawstwem studentów uczestniczących w studenckich konferencjach naukowych? Czy i na ile uczestnicy konferencji dostrzegają i wykorzystują dziedzictwo przeszłości? Czy i na ile uczestnictwo w konferencji sprzyja różnorodności poznawczej?

Zastanawiając się nad odpowiedziami, podejmę próbę jakościowej interpretacji 87 wypowiedzi studentów–uczestników studenckiej konferencji naukowej. Wskażę elementy dotyczące składników wyobraźni socjologicznej wykorzystywanej w czasie przygotowywania i realizowania konferencji.

Idea studenckich konferencji naukowych w świetle Millsowskiej koncepcji wyobraźni socjologicznej

Małgorzata Bogunia-Borowska, zastanawiając się nad wyzwaniem wobec współczesności, zauważa, że: „szczególnie teraz, zarówno w nauce, jak i spojrzeniu na społeczeństwo oraz człowieka, potrzebne jest całościowe ujęcie polegające na łączeniu, a nie na oddzielaniu, na szukaniu powiązań i relacji, a nie ich omijaniu”⁴. Pozwala to zrozumieć i łączyć we wzajemne relacje historię i biografię jednostek i społeczeństw. Pozwala wykorzystywać i doskonalić wyobraźnię socjologiczną, czyli umiejętność wiązania indywidualnych, sprawczych działań z warunkami strukturalnymi, kulturowymi czy historycznymi, w wyniku których kształtuje się w całej swojej złożoności i różnorodności społeczny świat jednostki⁵.

Takie właśnie pojmowanie rzeczywistości skłania mnie do poszukiwania w kontaktach ze studentami środków, które umożliwiłyby nam wzajemnie, korzystanie właśnie z owej wyobraźni socjologicznej. Może temu służyć, w moim przekonaniu, organizowana przez studentów i pracowników Pracowni Interakcji Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego – dr Ewę Bochno i dr Artura Dolińskiego – Studencka Konferencja Naukowa.

Idea konferencji zrodziła się w czasie przygotowywania programów przedmiotów proseminarium pedagogicznego i proseminarium dyplomowego. Wspólnie z kolegą zastanawialiśmy się, jak zorganizować i prowadzić zajęcia, których celem jest przygotowanie studentów do prowadzenia badań naukowych i pisanie pracy magisterskiej. Oprócz tak oczywistego celu interesowało nas też, aby, jak pisał U. Eco, można było

⁴ M. Bogunia-Borowska, *Codziennosc życia społecznego – wyzwania dla socjologii XXI wieku*, [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, *Socjologia codzienności*, Kraków 2008, s. 91.

⁵ C.W. Mills, *op. cit.*

„wykorzystać pisanie pracy dyplomowej jako okazję (nawet jeśli cały czas spędzony na uniwersytecie był rozczarowujący lub frustrujący) do odzyskania poczucia sensu i celu studiów, pojmowanych nie jako kolekcjonowanie pojęć, lecz jako nauka wyciągania wniosków z doświadczeń, przyswajania umiejętności (przydatnych w dalszym życiu), wyodrębniania zagadnień, analizowania ich za pomocą wybranej metody i prezentowania ich z wykorzystaniem pewnych technik komunikacyjnych”⁶. Tym bardziej, że takie myślenie o pisaniu pracy łączy wiedzę różnych nauk i paradygmatów metodologicznych, służy szukaniu powiązań i relacji między tym, co indywidualne, a tym, co społeczne. Dlatego też zakończeniem całorocznej studenckiej pracy nad przygotowaniem i prowadzeniem badań naukowych, nad analizowaniem, opisywaniem i interpretowaniem ich wyników postanowiliśmy uczynić Studencką Konferencję Naukową. Dodać należy, że praca ta prowadzona była przez nas i w czasie zajęć, i w czasie indywidualnych czy zespołowych spotkań ze studentami poza zajęciami.

Co roku, kończąc semestr letni, studenci Resocjalizacji Uniwersytetu Zielonogórskiego wraz z pracownikami przygotowują konferencję pt. „Społeczne konteksty profilaktyki i resocjalizacji”. W jej organizację są zaangażowani studenci II roku jako osoby wspomagające organizacyjnie, studenci IV roku jako prowadzący sekcje tematyczne i dyskusje oraz studenci III roku jako prelegenci. Do tej pory odbyły się cztery takie konferencje, w których wystąpiło ponad 250 osób.

Studenckie konferencje naukowe stają się platformą wymiany, wzajemnym dyskursem trwającym nie tylko w czasie obrad konferencyjnych, ale również w czasie całorocznej pracy poprzedzającej wystąpienie. Dyskurs ten jest realizowany we wzajemnych interakcjach edukacyjnych jako „wyodrębniona forma komunikowania, na mocy której dokonuje się zróżnicowana transmisja kultury i jej zróżnicowane przyswojenie”⁷. Jest procesem, który nieustannie podlega transmisji i wytwarzaniu. Jest on nie tylko tworem językowym, ale środkiem wzajemnego oddziaływania i wpływu zawierającego wiele elementów dotyczących programu kształcenia, oceniania, form komunikowania się czy relacji między treściami nauczania a tożsamościami wykładowców i studentów. Jest też nierozzerwalnie związany z „samoświadomością społeczeństwa na temat siebie samego”⁸, czyli „uświadomioną sobie społeczną względnością i przekształcającą mocą historii”⁹ – wyobraźnią socjologiczną.

⁶ U. Eco, *Jak napisać pracę dyplomową*, Warszawa 2007, s. 21.

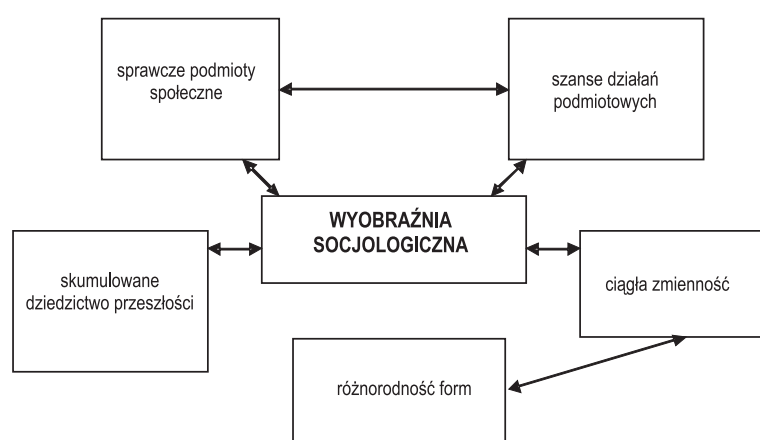
⁷ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990, s. 171.

⁸ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 39.

⁹ C.W. Mills, *op. cit.*, s. 55.

Analizując rozważania W.C. Millsa dotyczące wyobraźni socjologicznej, można stwierdzić, że jest to umiejętność złożona. Składa się na nią dostrzeżenie, że „wszelkie fenomeny społeczne są efektem [...] jakichś działań, decyzji, wyborów podjętych przez sprawcze podmioty społeczne [...], które wyznaczają szanse działań podmiotowych”¹⁰. Działające w ten sposób sprawcze jednostki czy zbiorowości opierają się między innymi o tradycję społeczną i kulturową, korzystają z dziedzictwa przeszłości. Jednocześnie dostrzegają nieustanną zmienność i różnorodność form życia i działania jednostkowego czy społecznego¹¹.

Zależności między poszczególnymi składnikami wyobraźni socjologicznej graficznie można ująć następująco:



Rys. 1. Wyobraźnia socjologiczna w koncepcji C.W. Millsa

Źródło: opracowanie własne na podstawie C.W. Mills (2008), P. Sztompka (2007).

W świetle powyższego analiza wypowiedzi uczestników konferencji studenckich może wzbogacić refleksyjne myślenie o *tutoringu* wykładowcy i studenta na uniwersytecie.

Analizie jakościowej poddałam 87 pisemnych wypowiedzi dotyczących dwóch zagadnień:

1. Udział w Studenckiej Konferencji Naukowej pt „Społeczne konteksty profilaktyki i resocjalizacji **był dla mnie.....**
2. Udział w Studenckiej Konferencji Naukowej pt „Społeczne konteksty profilaktyki i resocjalizacji” **był dla nas – ludzi z mojego roku.....**

¹⁰ P. Sztompka, *op. cit.*, s. 38-39.

¹¹ C.W. Mills, *op. cit.*

Opracowując materiał badawczy, skupiłam się na wybranych treściach dotyczących odpowiedzi na trzy zadane we wstępie artykułu pytania. One też wyznaczyły porządek interpretacyjny zebranego materiału badawczego. Wyniki pozwalają chociaż wstępnie zarysować obraz relacji edukacyjnych realizowanych w czasie jednej z form aktywizowania studentów.

Podmiotowe działania – szansa na sprawstwo

Zastanawiając się nad Millsowskimi składnikami wyobraźni socjologicznej, warto zwrócić uwagę na sprawczą aktywność podmiotów edukacji. Ona bowiem determinuje działanie jednostki w teraźniejszości, czerpanie z przeszłości oraz zarządzanie własną aktywnością umysłową w przyszłości. Daje też poczucie własnej skuteczności. Staje się „główną częścią ogólniejszego mechanizmu osobistego sprawstwa [...]. Mechanizm ten rządzi natomiast intencjonalnymi działaniami człowieka”¹²:

1. Dzięki udziałowi w konferencji mogłam zmierzyć się z własnymi ograniczeniami i pokonać je, ale także była to możliwość przedstawienia swoich poglądów na forum, w wybrany i opracowany przeze mnie sposób¹³.
2. Taka szansa moim zdaniem jest niezwykle ważna dla studenta, gdyż pozwala rozszerzać horyzonty. Wcielenie się w rolę wykładającego daje poczucie większej wartości nas samych, naszych działań, wyznacza to co chcę i mogę robić.

Działania te z kolei przeciwstawiają się przekonaniu, że nie mamy wpływu na los jednostki czy społeczeństwa. Przekonaniu, że to co dzieje się z człowiekiem, jest tylko zbiegiem zewnętrznych sytuacji:

1. Konferencja była czymś, co mogliśmy w sposób świadomy tworzyć. To co się na niej działo zależało od nas – ze względu na to, że my byliśmy tymi osobami, od których najwięcej zależało, nasze zaangażowanie było większe – tacy „twórcy” z nas się zrobili.
2. Była poczuciem, że to ja jestem osobą od której zależy moja edukacja i moje działanie – to bardzo miłe doświadczenie.

Szczególną wagę, mówiąc o korzyści udziału w konferencji, respondenci przypisywali poczuciu zmiany i skutku własnego działania. Właśnie te dwa elementy są kryterialną własnością poczucia sprawstwa¹⁴. Są one również wyrazem przekonania o stopniu możliwości wykonania konkretnego zadania¹⁵:

¹² A. Bańka, *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*, Poznań-Warszawa 2005, s. 13.

¹³ W opiniach studentów zachowuję oryginalny styl wypowiedzi.

¹⁴ A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2002, s. 700.

¹⁵ D.G. Myers, *Psychologia społeczna*, Poznań 2003, s. 65.

1. Zadanie polegało na tym, żeby zaprezentować całoroczną pracę (dodam, że bardzo ciężką). I to co na początku roku wydawało się niemożliwe, stało się realne.

2. Teraz wiem, że to co robię, rzeczywiście może zależeć ode mnie. To tak naprawdę ja podjęłam decyzję o temacie pracy, sposobie badań czy formie prezentacji.

Przekonanie o własnym sprawstwie przyczynia się z kolei do odkrywania własnych możliwości, nawet tych, których wcześniej jednostka sobie nie uświadamiała:

1. To było ważne przeżycie. Nauczyłem się poprawnego pisanie tekstu naukowego, prowadzenia oraz opracowywania badań – wcześniej nie miałem pojęcia, że jest to w zakresie moich umiejętności.

2. Możliwość sprawdzenia się. Było to dla wielu z nas pierwsze publiczne wystąpienie. Do tego przedstawialiśmy nasze badania, odpowiedzi na pytania z sali (na które ciężko było wcześniej się przygotować). Uważam, że ta konferencja dawała nam możliwość przełamania strachu przed publicznymi wystąpieniami.

Jest to sytuacja bardzo pozytywna, ponieważ „osoby cechujące się silnym poczuciem sprawstwa są bardziej wytrwałe, rzadziej doświadczają niepokoju i stanów depresyjnych oraz odnoszą większe sukcesy w czasie studiów”¹⁶. Ponadto „pojęcie samoskuteczności oznacza wiarę we własne zdolności organizowania i wprowadzania w życie takich działań, które będą potrzebne do przewyciężania przyszłych, potencjalnych sytuacji. Jest to specyficzna ocena własnych kompetencji, możliwości wykonania różnych zadań w danej dziedzinie, a więc jest to indywidualny osąd każdego z nas dotyczący naszych zdolności poradzenia sobie z określonymi zadaniami”¹⁷.

1. Dzięki tej konferencji można było zmierzyć swój „poziom tremy”. Nie codziennie dane jest mi wygłaszanie swoich badań. To natomiast pozwoli mi chyba, przewidzieć jak mógłbym zachować się w podobnej sytuacji w przyszłości.

Funkcjonowanie jednostki w takim środowisku musi pozostawić w niej poczucie wewnętrznego kierowania swoim losem. Jest to związane z przeciwdziałaniem wyuczonej bezzadności, czyli brakiem związku między działaniem a jego następstwami¹⁸. Tym bardziej jest to istotne, że „pogląd mówiący o sprawstwie rozpatruje umysł jako proaktywny, zorientowany problemowo, koncentrowany, selektywny, konstrukcyjny i nastawiony na efekt końcowy”¹⁹. To również potwierdzają wypowiedzi badanych studentów:

¹⁶ *Ibidem*, s. 65.

¹⁷ A. Bańka, *op. cit.*, s. 9.

¹⁸ M. Kofta, *Osobowość i różnice indywidualne*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 597.

¹⁹ J. Bruner, *op. cit.*, s. 133.

1. Dużo wysiłku włożyłam w przeprowadzenie badań w ramach proseminarium i szkoda było mi nie doprowadzić pracy badawczej do końca, czyli prezentacji wyników w czasie konferencji czy dyskusji.

2. Dla mnie osobiście była to możliwość zaprezentowania swojej pracy, którą przeprowadzałam z poświęceniem. Pokonaniem stresu i zdobyciem doświadczeń w wystąpieniach publicznych.

3. Konferencja pozwoliła przełamać strach, a także zachęciła (zwłaszcza po pochwałach) do dalszego działania.

Co ważne, drogą do budowania poczucia własnego sprawstwa są nie tylko słowa, ale przede wszystkim działania jednostki. Działania, w czasie których ma ona możliwość wzmacniania pewności siebie, konfrontacji z innymi ludźmi oraz podejmowania samodzielnych decyzji. Dostrzegania ich związku i „współzależności człowieka i społeczeństwa, biografii i historii, jaźni i świata”²⁰ w teraźniejszości i przeszłości.

Tradycja społeczna i kulturowa – skumulowane dziedzictwo przeszłości

Wielką korzyścią posługiwania się wyobraźnią socjologiczną jest zrozumienie własnego doświadczenia nie tylko w perspektywie indywidualnej, ale również perspektywie społecznej, poprzez „ulokowanie siebie [...] wśród jednostek znajdujących się w tym samym położeniu”²¹. Takie ulokowanie stało się wspólnym przeżyciem wielu uczestników konferencji:

1. Najpierw myślałam, że konferencja będzie straszna. Denerwowałam się czy mam dobre badania i tekst, czy udało mi się zgromadzić odpowiednią literaturę. Jednak w ciągu roku akademickiego zauważyłam, że wiele osób też się denerwuje. Potem zaczęliśmy współpracować, wymieniać się książkami, uwagami itp. To wszystko spowodowało, że się uspokoiłam i nabrałam przekonania, że konferencja to dobre doświadczenie.

2. Konferencja była dla mnie okazją podzielenia się z koleżankami i kolegami tym co moje w wiedzy, przyjęcie tego co ich oraz wspólnie przyjąć – odkryć co autorów.

Takie dydaktyczne działania miały, w naszym przekonaniu, pomóc studentom w dostrzeganiu różnicy między wiedzą indywidualną – osobistą, a wiedzą uznawaną w danej kulturze za obiektywną – społeczną. Pozwalały też rozumieć badane zjawiska nie tylko w kategorii danego środowiska, ale też we współzależności z szerszymi ramami społecznymi i ich konsekwencjami. To z kolei pozwala lepiej zrozumieć każdego badanego, co wynika tego, że „kiedy zrozumiemy znaczenie struktur społecznych i zmian strukturalnych dla głębszych konstrukcji i doświadczeń, będziemy w stanie zrozumieć przyczyny indywidualnego zachowania i uczucia, których ludzie żyjący w poszczególnych środowiskach sami nie są świadomi”²²:

²⁰ C.W. Mills, *op. cit.*, s. 50.

²¹ *Ibidem*, s. 52.

²² *Ibidem*, s. 257.

1. Mocno zdziwiło mnie, że po badaniu zupełnie zmieniłam zdanie na temat tych ludzi (respondentów). Oni sami chyba nie wiedzą, że tak żyją. Dla mnie to było prawdziwym odkryciem.

Należy jednak zdecydowanie podkreślić, że owo dostrzeganie różnicy między przeszłym a teraźniejszym, indywidualnym a społecznym jest oparte głównie na dyskusjach i interpretacjach, a nie na bezrefleksyjnym przyjęciu²³:

1. Nieraz się spieraliśmy, nawet ostro, o poglądy czy sposób ich przedstawienia. Każdy chciał się pokazać z jak najlepszej strony. I mówię tu o stronie naukowej, a nie wizualnej.

2. Konferencja pokazała mi, że mój pomysł na „naukę” jest z jednej strony mój własny, bo go wymyśliłem, a z drugiej nie mój bo może ktoś już go odkrył. Więc łączę te dwie strony w trzecią stronę – nie wiem czy to ktoś zrozumie, o co mi chodzi.

Takie działania doprowadzają jednostkę do znajdowania obszarów wiedzy, zasad jej funkcjonowania i przechowywania w kulturze. Powodują odnajdywanie ogólnych zasad społecznych i poznawczych, rozróżnianie na to, co znane tu i teraz oraz na to, co znane w szerszym sensie kulturowym. Łączy się to z interpretacją historii zgodnie ze współczesnymi poglądami, doświadczeniami:

1. Odszukiwałam w literaturze to, co właściwie jest aż tak aktualne.

2. Konferencja pokazała mi, że moja wiedza nie jest tak zupełnie przypadkowa, tylko ma pewien schemat i mogę nim zarządzać.

Dyskutując i interpretując „świat miniony”, zmieniamy jednocześnie własne myślenie o przeszłości, a co za tym idzie – myślenie o teraźniejszości. To z kolei jest nie-rozerwalnie związane z dostrzeganiem różnorodności poznawczej.

Różnorodność i zmienność – odrzucenie statycznego punktu widzenia

Ważnym elementem wyobraźni socjologicznej jest umiejętność odrzucenia statycznego punktu widzenia. Wynika to z faktu, że „ludzka różnorodność jest tak wielka, żadne psychologię »elementarne«, żadna teoria »instynktów«, żadne znane nam zasady rządzące »istotą natury ludzkiej« nie pozwalają nam wyjaśnić ogromnego zróżnicowania typów i jednostek”²⁴:

1. Pamiętam, że mnie zaskoczyło to, że chociaż np., badaliśmy z kimś podobną kwestię to wychodziły nam różne wyniki lub je różnie odczytywaliśmy.

Między innymi dzięki temu jednostka z jednej strony sama staje się tolerancyjna, a z drugiej doświadcza tolerancji. Wiąże się to z procesem decentracji, czyli poznawczego wychodzenia poza perspektywę inną niż własna²⁵:

²³ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006.

²⁴ C.W. Mills, *op. cit.*, s. 259.

²⁵ I. Kurcz, *Głośne czytanie myśli*, „Charaktery” 2004, nr 3 (86).

1. Było to bardzo ciekawe i nietypowe doświadczenie. Mieliśmy okazję wysłuchać i podyskutować, czy nawet się „sprzeczać” z kolegami z roku. Niektórych dostrzegłam zupełnie inaczej niż do tej pory. Na niektóre sprawy też spojrzałam inaczej niż dotychczas.

Dostrzeganie innych, niż własna, perspektyw sprzyja uwalnianiu się od stereotypów²⁶, od balastu przyzwyczajęń i wyjściu poza rutynowe działania:

1. Zobaczyłam różne prezentacje teorii i badań, różne zachowania – to mnie zaskoczyło. Teraz inaczej czytam literaturę. Myślę, że to cenna nauka dla studentów. Takie konferencje powinny być obowiązkowe w programie studiów.

Umiejętności tej ludzie muszą się w znacznym stopniu uczyć. Ważne jest, aby właśnie wtedy doświadczali poczucia bycia zrozumianymi i możliwości rozumienia innych. Do tego przydatne okazać się mogą wzajemne rozmowy czy wymiany intelektualne, ale dodać należy oparte na prawdziwym partnerstwie, czyli takie w których „każdy może się według swojej potrzeby i woli wypowiadać, pamiętając o takim samym prawie drugiej strony”²⁷. Taką korzyść całorocznej pracy i wystąpienia konferencyjnego często wskazywali badani studenci:

1. Konferencja dla mnie była zwieńczeniem pracy przez cały rok. Pracy w którą wielu się zaangażowało i co najważniejsze pracy, która nie byłam nam narzucona tylko przez nas wybraną.

2. W czasie przygotowań często doświadczałam wspólnego uczenia się wśród życliwych mi ludzi. I nawet jak każdy gadał jak najęty to i tak warto było to przeżyć.

Respondenci podkreślali, że właśnie dostrzeżenie ważności i trudności dialogu z innymi jest podstawą zrozumienia drugiego człowieka. To dialog stanowi dziś warunek możliwości pełnego rozumienia innych i siebie²⁸. Wynika to z tego, o czym pisał C.W. Mills: „porządek – podobnie jak nieporządek – zależy od punktu widzenia: aby dojść do uporządkowanego zrozumienia ludzi i społeczeństw, trzeba dysponować kilkoma punktami widzenia, które są dostatecznie proste, by umożliwić rozumienie, zarazem jednak dostatecznie złożone, by pozwolić nam zawrzeć w naszych poglądach skalę i głębię ludzkiej różnorodności”²⁹.

W ten sposób socjologiczna wyobraźnia łączy jednostkowe, społeczne i historyczne wymiary ludzkiego życia.

²⁶ K. Skarżyńska, *Mniej egocentryzmu, więcej rozumienia*, „Charaktery” 2004, nr 3 (86), s. 18.

²⁷ J. Sokół-Jedlińska, K. Jedliński, *Rozmowa o rozmowie*, „Charaktery” 2003, nr 7 (78), s. 14.

²⁸ E. Bochno, *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2004.

²⁹ C.W. Mills, *op. cit.*, s. 220.

Uwaga na zakończenie

Celem tekstu była próba podjęcia dyskusji nad jedną z form aktywizowania studentów. Interpretując treści wybranych wypowiedzi – uczestników studenckiej konferencji naukowej, podjęłam próbę spojrzenia na nie z perspektywy opinii studentów. W moim przekonaniu może to umożliwić dostrzeżenie ich percepcji i interpretacji rzeczywistości³⁰, ponieważ „perspektywa oznacza sposób, w jaki spoglądamy na przedmiot, postrzegamy go i konstruujemy w myśleniu. Perspektywa stanowi, zatem coś więcej niż jedynie formalną determinację myślenia. Uwzględnia również jakościowe elementy struktury myślenia, które nieuchronnie uchodzą uwadze z punktu widzenia czysto formalnej logiki”³¹.

W analizach ograniczyłam się do odpowiedzi na trzy zasadnicze pytania dotyczące elementów wyobraźni socjologicznej. Warto podkreślić, że właśnie te elementy mogą decydować o tworzeniu i transferze kultury między wykładowcą i studentem, o tym, co składa się na to „co ludzie »robią, myślą i posiadają« jako członkowie wspólnoty”³².

W czasie przygotowywania i realizowania studenckich konferencji naukowych, na co zwróciłam uwagę w swoich analizach, studenci, doświadczając podmiotowego działania stają się sprawczymi w poszukiwaniu tradycji i teraźniejszości oraz w dostrzeganiu ciągłości i zmiany rzeczywistości społecznej i indywidualnej. Pozwala to „zrozumieć historię i biografię oraz relacje zachodzące między nimi”³³; „Pozwala racjonalnie odnaleźć sens życia, własną tożsamość, swoje miejsce w społeczeństwie, określić szanse swoich działań. Dostarcza mapy świata, w którym żyjemy, lepszej orientacji w chaosie toczących się wydarzeń, bardziej racjonalnej interpretacji wszystkiego, co się wokół nas dzieje”³⁴, pozwala więc wykorzystywać wyobraźnię socjologiczną. „Uczy też technik wspomagających używanie umysłu [...] dokonywania refleksji i docierania z łatwością do sedna posiadanej wiedzy, by przekazać ją innym, a później samemu zrobić z niej użytek”³⁵. Stawać się może zatem podstawą formowania nowych konstruktów pozwalających przyswoić wyraziste wyobrażenie o tym, jak może wyglądać kultura uczenia się i interpretowania rzeczywistości.

³⁰ A. Manterys, *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, Warszawa 1997.

³¹ *Ibidem*, s. 65.

³² P. Sztompka, *op. cit.*, s. 255.

³³ C.W. Mills, *op. cit.*, s. 53.

³⁴ P. Sztompka, *op. cit.*, s. 39.

³⁵ J. Bruner, *op. cit.*, s. 126.

STUDENT SCIENTIFIC CONFERENCES AS CHANCE TO DEVELOP STUDENTS' SOCIAL IMAGINATION

Summary

The paper offers an insight into student scientific conferences as seen from the angle of sociological imagination – a term coined by C. W. Mills. By using the elements of sociological imagination identified by Mills the article makes an attempt to answer three questions: What is the degree of subjective acting and managing one's own doings among students involved in student scientific conferences? Do the participants of such conferences acknowledge and use the legacy of the past and, if so, to what extent? Does taking part in the conference favor cognitive diversification?

Eighty seven responses of students partaking in a student scientific conference were subjected to quantitative analysis. The results made it possible to casually outline the image of educational relations realized during one of the forms of stimulating the students.

Analyses reveal that while preparing and running the conferences students take subjective actions – become 'doers' in their search for tradition and the present. They are also able to see better the continuity and change of social and individual reality – in other words, they use sociological imagination. Its elements determine the creation and transfer of culture between a lecturer and a student, and the constituents of 'what people »do, think and own« as members of society'.

Marcin Szumigraj

CZYM SKORUPKA ZA MŁODU NASIĄKNIE, TYM NA STAROŚĆ TRĄCI. O STRATEGIACH PRZETRWANIA UCZNIÓW DOROSŁYCH

Od kilku lat pracuję jako nauczyciel akademicki, prowadząc na studiach niestacjonarnych i podyplomowych zajęcia z dojrzałymi dorosłymi ludźmi. Od pewnego czasu jestem również uczniem dorosłym. Odgrywanie tych dwóch różnych ról jest dla mnie cennym doświadczeniem, dzięki któremu wyraźniej dostrzegłem mechanizmy gry, które wspólnie my, dorośli, prowadzimy, zarówno jako nauczyciele, jak i jako uczniowie. Refleksje płynące z tego doświadczenia były dla mnie tak interesujące, że postanowiłem się nimi podzielić. Całość wywodu podzieliłem na pięć punktów. W pierwszym przypominam właściwości ucznia dorosłego, w drugim staram się określić sytuację edukacyjną dorosłego. Punkt trzeci sygnalizuje strategie przetrwania charakterystyczne dla uczniów młodych, natomiast w czwartym charakteryzuję zachowania zauważane u uczniów dorosłych. Punkt piąty jest zakończeniem, w którym staram się wyciągnąć z całości wnioski.

Kim jest uczeń dorosły?

Nawet w myśleniu potocznym uczeń dorosły różni się od ucznia młodego. Przypominę tylko, że andragodzy zgadzają się, że ucznia dorosłego charakteryzuje autonomia, gdyż posiada on poczucie własnej podmiotowości, doświadczenie życiowe, aktywny, często krytyczny i pragmatyczny stosunek do przekazywanej wiedzy oraz tendencję do przyswajania nowej wiedzy zgodnej z nabytą wcześniej¹. W wypadku dorosłego ucznia nauczyciel spotyka się więc z człowiekiem, który jest już ukształtowany, zso-

¹ Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990; M. Malewski, *Teorie andragogiczne*, Wrocław 1998; L. Turowski, *Andragogika ogólna*, Warszawa 1999.

cializowany, ma określony zasób wiedzy i umiejętności. To wszystko zawdzięcza swojej wcześniejszej edukacji. Owe struktury wiedzy (oraz samowiedzy) dorosłego, nazywane są w koncepcji Alana Knoxa „uprzednimi właściwościami”. Można je określić jako doświadczenie życiowe człowieka. Jak zauważa Mieczysław Malewski, znaczenie tej struktury, jaką są „uprzednie właściwości” wykracza poza prostą funkcję informacyjną o przeszłości, jest to również, a może przede wszystkim, stymulator odbioru rzeczywistości – swoisty filtr zniekształcający percepcję². Warto również podkreślić, że z doświadczenia jednostki płynie nauka tego, co warte wysiłku, jakimi sposobami korzystnie można osiągnąć daną wartość, a czego za wszelką cenę należałoby unikać. Dzięki tej wiedzy ważną cechą ucznia dorosłego jest jego pragmatyzm.

Sytuacja edukacyjna ucznia dorosłego

Mówiąc o edukacji dorosłych i wskazując na różnice między uczniem dorosłym a dzieckiem, podkreślamy, że dorośli uczą się tego, czego chcą się uczyć, że korzystają już ze źródeł, które wcześniej wykorzystali w uczeniu się, że przyjmują odpowiedzialność za ten proces³. Badania empiryczne, m.in. Malcolma Tigha, czy Barryego Cocklina, zdają się potwierdzać istnienie silnego związku pomiędzy wcześniejszymi doświadczeniami edukacyjnymi dorosłych i ich aktualną aktywnością edukacyjną⁴. Wnioski płynące z tych badań przede wszystkim odnoszą się do prawdopodobieństwa podjęcia późniejszej edukacji przez dorosłych w ogóle. Ukazują one, że pozytywne przeżycia szkolne w okresie dzieciństwa i młodości będą motywowały do wchodzenia w podobne sytuacje w późniejszym życiu, a negatywne będą utrudniały bądź uniemożliwiały człowiekowi edukację w okresie dorosłości.

Pozytywne doświadczenia edukacyjne będą ponadto rzutowały na pozytywne postrzeganie znanych treści uczenia się i własnych kompetencji w tym zakresie. Dysponująca takimi doświadczeniami jednostka będzie przypisywała dodatnie właściwości zarówno nauczycielom, jak i innym uczniom, a także całemu szkolnemu środowisku⁵. Dorośli, którzy mieli we wcześniejszych okresach swojego życia dodatnie doświadczenia szkolne, będą mieli zatem skłonność do postrzegania edukacji

² M. Malewski, *Kompetencje jako sprawności. Teoria uczenia się dorosłych Alana Knoxa*, [w:] *Kompetencje społeczne dorosłych. Język – Dobro – Piękno – Śmierć*, red. R. Urbański-Korż, Toruń-Poznań 2000.

³ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006, s. 233.

⁴ M. Tight, *Key Concepts in Adult Education and Training*, London-New York 1996, s. 131; B. Cocklin, (1990), *Adult Students' Experiences at Secondary School: A New Zealand Study*, [w:] *Studies in the Education of Adults*, vol. 28, 1, za: M. Malewski, *op. cit.*; M. Malewski, *op. cit.*

⁵ M. Malewski, *op. cit.*

w pozytywnym świetle i można przypuszczać, że chętniej niż pozostali będą zaspokajali swoje potrzeby poprzez różne formy uczenia się. Osoby, które doznawały w szkole różnorodnych przykrości, edukację w okresie późniejszym będą kojarzyły z uciskiem i będą one niechętnie do ponownego wejścia w rolę ucznia⁶.

Obok wcześniejszych pozytywnych doświadczeń o podjęciu edukacji w życiu dorosłym decyduje również pragmatyzm widoczny w osiąganiu celu. Nieco upraszczając, można powiedzieć, że aktywność edukacyjna będzie podejmowana wtedy, gdy będzie to jedyny, lub stosunkowo korzystny sposób osiągnięcia celu. Cele, o których mowa, mają naturę potrzeb, stanowią motywy edukacyjne. Można wyróżnić trzy grupy przesłanek prowadzących do bycia dorosłym uczniem. Są to motywy związane z pracą zawodową, zamiłowaniem do wiedzy, oraz motywy o charakterze kompensacyjnym⁷. Najczęściej ludzie dorośli, uzasadniając własne uczenie się, sięgają do motywów z pierwszej grupy. Mieszczą się tu zarówno artykułowane przez władze resortowe, czy bezpośrednich przełożonych oczekiwania wobec pracowników dotyczące ich kompetencji i kwalifikacji, ale również aspiracje zawodowe: chęć awansu czy chęć sprostania nowym wyzwaniom związanym z wykonywaniem zawodu lub miejscem pracy. Motywy te mają zazwyczaj charakter pośredniego przymusu, nie zawsze subtelnie odciskającego się na decyzji podmiotu, tym bardziej że najczęściej są związane z ekonomicznymi podstawami funkcjonowania dorosłego. Ostatecznie na decyzję edukacyjną wpływa prawdopodobnie wiele różnych czynników, perspektywa biograficzna przyjęta w badaniach społecznych pokazuje bowiem, że życie człowieka jest rezultatem jego wielu interakcji z zastanymi warunkami społecznymi i ich interpretacjami, jakich się dokonuje. Knud Illeris wyraża opinię, że zwykle edukacja dorosłych jest kombinacją konieczności i możliwości⁸.

Badacze edukacji dorosłych są zdania, że współcześnie nie tyle program kształcenia jest istotny w uczeniu się dorosłych, ile efekty owego uczestnictwa w kształceniu odnoszące się do postaw dorosłego. Coraz cenniejszymi efektami edukacji dorosłych są więc właściwe postawy, a nie koniecznie merytoryczny zakres wiedzy proponowanej do przyswojenia. Dorośli, decydując się na edukację, nie zawsze są tego świadomi

⁶ Selekcja szkolna ma zatem późniejsze konsekwencje. Edukacja dorosłych niekoniecznie jest „szkołą drugiej szansy”. Nie dotyczy to tylko edukacji formalnej, o edukacji całościowej w ujęciu krytycznym pisze m.in. P. Alheit, *Podwójne oblicze całościowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 2.

⁷ A. Maksim, M. Wojnowska, *Motywacja osób dorosłych do podejmowania dalszego kształcenia*, „Edukacja Dorosłych” 2002, nr 2-3.

⁸ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006. Podobnego zdania jest M. Małewski, *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 1.

⁹ K. Illeris, *op. cit.*, s. 234.

i po doświadczeniach z nauką szkolną oczekują jako efektu uczestnictwa w kursach czy seminariach nagrody w postaci stabilności, bezpieczeństwa i poczucia dumy z wykonywanego zawodu, w którym się doskonali. Zdaniem K. Illerisa, jest to błędna i uciążliwa postawa mająca znamiona asymilacji, charakterystyczna dla uczenia się konserwatywnego, czyli takiego, kiedy dorośli potwierdzają jedynie swoją dotychczasową wiedzę i zachowania, nie dążąc do zmiany w swoim życiu. Najbardziej widoczne jest to w tych zachowaniach, przejawianych przez dorosłych w trakcie nauki, których zasadniczym celem jest zapewnienie sobie poczucia stabilności i samoakceptacji. Nie biorą oni wówczas pod uwagę tego, że wypracowane we wcześniejszym okresie życia mechanizmy obronne stabilności są nieadekwatne do współczesności i powinny zostać zastąpione umiejętnością korzystania z wiedzy i gotowością do zmian⁹.

Strategie przetrwania stosowane przez uczniów młodocianych

To, co najbardziej charakterystyczne w doświadczeniu ucznia, to opresja szkoły, jako instytucji przymusu i społecznej presji. Rola ucznia to rola poddanego władzy nauczycieli, władzy innych dorosłych. Powszechne doświadczenie przez uczniów w szkołach przedmiotowości rodzi cały zespół zachowań, których dostatecznie nie znamy. Zdaniem Johna Holta, zupełnie normalne jest to, że taka sytuacja budzi niechęć, a czasami prowadzi do postawy otwartego oporu¹⁰. Główną troską ucznia jest bowiem ochrona siebie zachowaniami, które nie pozwolą, by działania ze strony instytucji szkolnej i nauczycieli zbyt mu zaszkodziły¹¹. Uczniowie dokonują zatem ciekawej ekwilibrystyki, która ma na celu odsunięcie od nich samych efektów pedagogicznych działań. Ich zachowanie mieści się w szerokim zakresie – od byle jakiego wypełniania swoich obowiązków przez ich sabotowanie, po jawną dywersję. Nie będę szczegółowo przywoływać opisów strategii uczniowskich obecnych w literaturze, które są, w moim mniemaniu, powszechnie znane, a ograniczę się do ich wymienienia i wskazania mechanizmu ich funkcjonowania¹².

Strategie te są formą przystosowania się do sytuacji. Przypominają one style adaptacji jednostki do życia w społeczeństwie opisane przez Roberta Mertona, czyli: konformizm, innowacyjność, rytualizm, wycofanie się, buntowniczość¹³. Najczęściej – zdaniem Petera Woodsa – strategie przyjęte przez uczniów przypominają „zacho-

¹⁰ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, s. 199.

¹¹ Porównaj E. Szumigraj, *Worek różności, czyli o nieformalnej edukacji studentów*, [w:] *Dyskursy Młodych Andragogów 7*, red. J. Kargul, M. Olejarsz, Zielona Góra 2006.

¹² A. Janowski, *op. cit.*

¹³ R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982.

wanie niewolnika w koloniach”¹⁴, wynikają bowiem z przeżywanego lęku. J. Holt wskazuje, że to radzenie sobie z lękiem ukierunkowane na ochronę samego siebie jest zjawiskiem, które uruchamia cały zespół bardziej bądź mniej skutecznych zachowań. Autorzy ci opisują tzw. strategię dobrego wojaka Szwejka, czyli obłaskawianie władców poprzez udawanie głupiego. Natomiast Philips Jackson mówi o poszukiwaniu przez uczniów specjalnych względów wśród nauczycieli. Część uczniów zwyczajnie stara się nie podpaść, a niektórzy stosują wycofanie.

Jeszcze inny podział strategii prezentuje Glenn Turner, który wymienia następujące zachowania uczniowskie: uleganie, uleganie z dystansem, zamaskowane nieposłuszeństwo, wycofywanie się, sabotaż, odmowę¹⁵.

Strategie przetrwania uczniów dorosłych

Każdy dorosły ma zatem już nie tylko wyobrażenie, co to znaczy być uczniem, ale również własne, osobiste, żywe doświadczenie bycia uczestnikiem tego procesu nauczania szkolnego. Istnieje jednak podstawowa różnica pomiędzy uczniem dorosłym a uczniem dzieckiem odnosząca się do sposobu uczestniczenia w nauczaniu, a wyrażająca się w podmiotowości dorosłego.

Zakładana podmiotowość ucznia dorosłego powinna konsekwentnie wiązać się z odpowiedzialnością za proces uczenia się. Odpowiedzialność za swoje decyzje i zachowania jest bowiem tym, czego można powszechnie oczekiwać od ludzi dorosłych. Jak jednak się zdaje, uczniowie dorośli przypisują ją w dalszym ciągu tylko nauczycielowi. Może jest to wynik wcześniejszych doświadczeń szkolnych z okresu dzieciństwa? Moje obserwacje każą mi formułować hipotezę, że dorośli przenoszą wiele zachowań charakterystycznych dla wcześniejszych okresów rozwojowych i sytuacji szkolnych do procesu uczenia się na kursach lub seminariach. Stąd hipoteza, że uczestnictwo w edukacji sformalizowanej uruchamia zachowania, wypracowane w trakcie minionych etapów edukacyjnych. Rodzi to nieuniknioną konstatację, że zachowanie uczniów dorosłych nie odbiega zasadniczo od zachowania uczniów dzieci¹⁶. Dorośli uczniowie w trakcie ponownej nauki stają się zatem znów uczniami z całym bagażem pozytywnych i negatywnych zachowań szkolnych. Będą więc oni się nudzić, bardziej lub mniej świadomie przejawiać opór, będą próbować przetrwać lekcje tak, jak próbowali to robić na wcześniejszych etapach w szkołach podstawowych i średnich.

¹⁴ Za: A. Janowski, *op. cit.*, s. 210.

¹⁵ *Ibidem*, s. 213-214.

¹⁶ *Ibidem*, s. 234.

Dorośli uczniowie rozpoznają zatem nowe szkolne sytuacje poprzez pryzmat wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych. To rozpoznanie uruchamia, zwykle nieświadome, wyuczone schematy zachowania, które – jak należy przypuszczać – były przejawiane na wcześniejszych etapach edukacji.

Podaję, że podstawowym mechanizmem ujawniania konkretnych strategii przetrwania przez dorosłych na zajęciach lekcyjnych, podobnie jak w wypadku młodszych kolegów, jest lęk. W wypadku edukacji dorosłych może on pochodzić z trzech źródeł. Po pierwsze: może tkwić już w samej motywacji człowieka dorosłego skłaniającej go do podjęcia nauki. Decyzja o aktywności edukacyjnej może wynikać ze strachu przed utratą pracy. Po drugie: może być spowodowany lękiem przed kompromitacją związaną z obniżeniem poczucia własnej wartości, a także obniżeniem autorytetu. Wydaje się, że szczególnie nauczyciele, którzy znajdują się w roli dorosłego ucznia, są narażeni na tego typu przypadłości, bowiem ich wysoki i niekwestionowany autorytet własny jest warunkiem realizacji roli zawodowej. Po trzecie: może być on reakcją na realia sytuacji. Co prawda (może się mylę) na zajęciach z dorosłymi nie panuje atmosfera „otwartego terroru” ze strony szkoły, ale możliwe jest powstawanie emocji będących w pewnym stopniu odpowiedzią na przebieg tego, co dzieje się na zajęciach, a przypominających dobrze znane z przeszłości szkolnej doświadczenia. Lęk prawdopodobnie będzie obecny wśród uczniów dorosłych w większej mierze, niż to są w stanie sami przed sobą przyznać.

Przeżywanie lęku nie jest przyjemne dla większości ludzi i na ogół dążą oni do jego redukcji. Proces ten polega na przejawianiu pewnych zachowań, stosowaniu mechanizmów obronnych, o których wspomina K. Illeris, a które z czasem, gdy okażą się skuteczne, stają się wyuczonymi strategiami.

Poczynione przeze mnie obserwacje pozwalają na zasygnalizowanie kilku schematów zachowań. Są to: osvajanie przestrzeni, gesty przypodobania się, protest, bunt, ucieczki, chóralne odpowiedzi, śmiech.

Podstawowym zachowaniem w radzeniu sobie z lękiem jest oswojenie przestrzeni, w której odbywają się zajęcia. Jest to szczególnie cenne w sytuacji, kiedy odbywają się one stale w jednym miejscu. Z reguły już po dwóch, trzech spotkaniach każdy z uczniów ma przypisane miejsce, które staje się wyznacznikiem jego pozycji. Posiadanie swojego miejsca ma również ten plus, że w razie zadań grupowych uczniowie mają stałych partnerów do współpracy. Zazwyczaj jest to regułą przy niewielkich powierzchniach sal lekcyjnych i ich standardowym w naszych warunkach wyposażeniu w ławki. Umeblowanie sali utrudnia reorganizację przestrzeni, a przy braku czasu, braku determinacji ze strony nauczyciela i buncie uczniów, czyni ją w zasadzie niemożliwą. W rezultacie powoduje to, że cała lekcja wydaje się uczniom względnie

bezpieczna, a dodatkowo nawet i przyjemna, jest bowiem okazją do spotkań towarzyskich.

Zauważyłem, że niektórzy dorośli podczas zajęć przynoszą drobne prezenty nauczycielowi. Najczęściej są to słodczyce. Czasem jest to pudełko czekoladek, innym razem atrakcyjna czekolada, niekiedy samodzielnie upieczone ciasto, którym często delektują się i inni uczestnicy zajęć. Aby częściowo ukryć główny cel takich posunięć, tłumaczą je różnymi okazjami osobistymi, które wymagają zachowań uroczystych (wczorajsze imieniny, podjęcie pracy itp.). Zachowania te mają na celu uprzyjemnianie atmosfery, z wykorzystaniem reguły wzajemności. Obdarowanemu czymś przyjemnym nauczycielowi nie wypada bowiem robić swoim uczniom przykrych niespodzianek w postaci odpytywania, kartkówki czy zadawania skomplikowanych prac domowych. W najgorszym razie, nawet jeśli dorosły uczeń jest pytany, nie poniesie żadnych negatywnych konsekwencji. Przynoszenie prezentów jest więc rodzajem przypodobania się, ale również prowokuje nauczyciela do „bratania się” z uczniami, czyli do zmniejszania dystansu istniejącego między nim a uczniami wynikającego z pełnienia odrębnych ról. Wszystko to służy temu, by uczynić przymusowe w mniemaniu uczniów lekcje czy dodatkowe zadania czymś drugorzędnym, albo choć łatwiej akceptowalnym poprzez ich uprzyjemnienie. Dotyczy to także różnych seminariów czy egzaminów, zwłaszcza końcowych, które z powodu wystroju stołu przypominają bardziej ucztę niż rozwiązywanie naukowych problemów. W niektórych wypadkach ta strategia przybiera postać zmiany otoczenia, czyli przeniesienia zajęć w zdecydowanie odmienne miejsce niż sala szkolna. Zdarzają się więc zajęcia w kinie czy w pubie. Trzeba przyznać, że taka praktyka znajduje czasami logiczne i trudne do obalenia uzasadnienie zwłaszcza w wypadku nauki języka obcego, kiedy to obejrzenie obcojęzycznego filmu czy prowadzenie konwersacji w języku innym niż ojczysty w naturalnych warunkach z pewnością jest sposobem na kontakt z żywym słowem.

Strategia przymilania może niekiedy przybierać postać bycia tzw. grzecznym chłopcem lub grzeczną dziewczynką. Przyjmują ją dorośli uczniowie, którzy najczęściej mają świadomość swoich słabych postępów w nauce, co może wynikać z braku talentu lub lenistwa. Z tego powodu starają się brać jak najczęściej stronę nauczyciela w sporach z pozostałą częścią grupy, głośno protestując przeciwko „przeoginianiu” przez grupę. Głośno nie musi wcale oznaczać jakiegoś szczególnego natężenia wydawanych dźwięków. Chodzi o to, by nauczyciel usłyszał ich głos, co nie jest specjalnie trudne, gdyż ci grzeczni uczniowie z reguły siedzą w bezpośrednim sąsiedztwie nauczyciela. Zachowujący się w ten sposób dorośli uczniowie liczą, że ich zasługi zostaną wzięte pod uwagę przy ocenie ich efektów uczenia się.

Dorośli uczniowie nie stronią również od buntu. Zdarza się, że zdecydowanie protestują, gdy nauczyciel proponuje sprawdzian wiadomości czy rozbudowane zadanie domowe. Zmniejszenie dystansu powoduje, że słyszy on donośne z wielu gardeł płynące okrzyki typu: „sprawdzian nie dziś”, „na święta się tyle nie zadaje”, choć wydawać by się mogło, że dorośli uczniowie będą starali się efektywnie wykorzystać czas wolny lub zmierzyć się ze swoją wiedzą. Bardzo często spotykanym zachowaniem jest więc lekceważenie zasad, nawet tych wspólnie tworzonych przez uczniów i nauczycieli. Zasady te mogą dotyczyć warunków rozliczania kursu, sposobów oceniania, np. poziomu znajomości obcego języka, znajomości literatury przedmiotu.

Innym rodzajem zachowania przejawianym przez uczniów dorosłych są notoryczne nieobecności na zajęciach lub niektórych ich fragmentach, podczas których mogą zostać poddane kontroli efekty uczenia się. Jest to przyjmowanie postawy uciekowej, w skrajnym wypadku prowadzącej do całkowitej rezygnacji z zajęć. Znacznie częściej przybiera ono postać jednak unikania sprawdzianu w postaci kartkówki, nieobecności podczas sprawdzania pracy domowej czy nadużywania powszechnie obowiązującego „kwadransa akademickiego”. Do tego typu zachowań jestem skłonny zaliczyć również często spotykane niewywiązywanie się z zadaniami w terminie lub całkowite zaniechanie ich wykonania.

Kolejną strategią minimalizującą odczuwanie lęku przez dorosłych uczniów, zwłaszcza lęku przed odpowiedzialnością, są tzw. chóralne odpowiedzi na zadawane pytania. Pojawiają się one zarówno przy okazji sprawdzania prac domowych, jak również przy pojedynczych pytaniach nauczyciela w innych częściach lekcji. W ten sposób uczniowie chcą sprawiać wrażenie, że są przygotowani do zadań bądź unikają konsekwencji za złe ich wykonanie. Dzięki temu łatwiej mogą uczestniczyć w całym kursie czy szkoleniu. Strategia ta należy chyba do bardziej popularnych i lubianych przez dorosłych uczniów praktyk. Tłumaczyłoby to też niechęć i opór przed wykonywaniem bardziej zindywidualizowanych prac domowych i domaganie się jednakowych zadań dla wszystkich.

Bardzo popularną strategią stosowaną przez uczniów dorosłych jest śmiech. Śmiech pomaga minimalizować napięcia, ułatwia proces fraternizacji z nauczycielem, a przez to umożliwia wdrożenie innych strategii uczniowskich. Stosowanie tej strategii jest niemal kluczowe dla funkcjonowania dorosłych uczniów i zwykle pojawia się na początku kursu. Humor, zwłaszcza o zabarwieniu erotycznym, lub odnoszący się do stereotypowych relacji między płciami jest wszechobecny na zajęciach z dorosłymi. Strategia humoru ułatwia nie tylko powstanie korzystnej atmosfery dla przetrwania całej edukacji, ale również pomaga konkretnemu uczniowi. Poczucie humoru jest bowiem tą cechą, która z reguły przysparza ludziom sympatii, co może z kolei rzu-

tować na proces oceniania umiejętności i postępów w uczeniu się. Uczniowie, którzy umieją śmiać się ze swoich słabości lub bez urazy przyjmować uwagi, są bardziej lubiani przez kolegów i wykładowców. Strategia humoru może zatem być równocześnie rodzajem przymilania. Śmiech można także odczytywać jako szczególnego rodzaju bunt. Badacze organizacji zauważyli bowiem, że istnieją dwa skuteczne sposoby na podważenie autorytetu instytucji. Są to śmiech i aluzje erotyczne¹⁷.

Zakończenie

Sygnalizowane powyżej zachowania uczniów dorosłych przejawiane w trakcie zajęć szkolnych z pewnością nie wyczerpują tematu, ani nie są być może tak powszechne, jak na to wskazuje moje doświadczenie dorosłego: nauczyciela i ucznia. Podsumowując, chciałbym zwrócić uwagę na dwie kwestie, które wymagają dalszych pogłębionych studiów.

Po pierwsze, prawdopodobnie uczeń dorosły niewiele różni się od ucznia z wcześniejszych etapów rozwojowych. To raczej andragodzy chcieliby w nim widzieć kogoś innego, po prostu dorosłego, dojrzałego człowieka, kogoś, kto osiągnął ideał nakreślony przez Ryszarda Urbańskiego¹⁸, czy Malcolma Knowlesa¹⁹. Tymczasem jest to często człowiek zmuszony do uczenia się, walczący o przetrwanie podobnie jak jego młodszy „towarzysz niedoli” znajdujący się w tej roli.

Po drugie, sytuacja szkolna, jakkolwiek przyjazna, często uruchamia zapomniane (niepotrzebne?) zachowania ukształtowane na wcześniejszych etapach edukacji. Ujawniają się one z nieprawdopodobną wyrazistością dla obserwatora, ale czy równie jaskrawo są widoczne dla obserwowanych?

Proszę wybaczyć osobiste wyznanie na końcu: nigdy nie podejrzewałem, że staropolskie przysłowie, które zawarłem w tytule, będzie miało dla mnie nowe znaczenie. Nauczyciele też czasem jednak się czegoś uczą...

¹⁷ Za: A. Janowski, *op. cit.*, s. 220.

¹⁸ R. Urbański, *Refleksje nad etycznym paradygmatem andragogiki*, „Oświata Dorosłych” 1986, nr 9.

¹⁹ M. Knowles, *The modern practice of adult education. Andragogy versus Pedagogy*, New York 1972, [za:] M. Malewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wrocław 1990.

AS THE TWIG IS BENT, THE TREE IS INCLINED.
ABOUT ADULT STUDENTS' SURVIVAL STRATEGIES

Summary

The paper is a collection of reflections and observations concerning adult students' behavior during classes. It consists of five parts. The first one lists the characteristics of adult students. Part two presents features of educational situation of the students. The third segment signals survival strategies characteristic of young learners, whereas part four discusses kinds of behaviors observed in adult students. The last part contains the conclusion.

The author brings forward two theses that require further research. The first one says that students' participation in formalized education triggers behaviors acquired during earlier stages of education, while the other refers to the claim that adult students' behavior does not differ much from the strategies applied by young learners.

Anna Walulik

EDUKACJA NA ODLEGŁO I KSZTAŁCENIE DOROSŁYCH¹

Coraz bardziej rozpowszechniona dziś edukacja na odległość, funkcjonująca na zasadzie indywidualnego uczenia się poza terenem szkoły i bez stałego bezpośredniego oddziaływania nauczyciela, skłania do odwołania się do historii, wnikięcia w tę formę kształcenia, aby poznać lepiej jej funkcje i miejsce w całokształcie edukacji dorosłych oraz zastanowić się nad zapotrzebowaniem na nią.

Początków edukacji na odległość można dopatrywać się w kształceniu na dystans w formie korespondencyjnej. Istotne staje się zatem pytanie o genezę i specyfikę kształcenia korespondencyjnego oraz o dziedziny, w których odbywało się kształcenie tą drogą. W niniejszym artykule zostanie przedstawiony rys historyczny kształcenia korespondencyjnego i jego dynamika (część 1) oraz stałe elementy tej metody ukazujące jej specyfikę (część 2), która jednocześnie wskazuje na adresata tej metody kształcenia, jakim jest dorosły uczeń (część 3).

Historia kształcenia na dystans

Kształcenie korespondencyjne pojawiło się jako alternatywa wobec typowego systemu studiów akademickich oraz wobec szkół średnich i zawodowych. Kształcenie w tej formie odbywało się poprzez korespondencyjny kontakt ucznia z nauczycielem i szkołą. Ma ono bogatą historię i jest obecne na wszystkich kontynentach. Rozwój kształcenia korespondencyjnego wpisuje się ściśle w ogólny rozwój oświaty dorosłych realizowanej w ramach polityki oświatowej poszczególnych krajów. Wiąże się również z rewolucją techniczno-gospodarczą i społeczno-polityczną XVIII i XIX wieku.

¹ Niniejszy artykuł jest fragmentem pracy magisterskiej *Kształcenie religijne dorosłych w edukacji korespondencyjnej* przygotowanej pod kierunkiem dr hab. Ewy Kurantowicz. Obrona pracy odbyła się 20 listopada 2008 roku w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu.

Zmiany te wymusiły potrzebę dokształcania kadr już pracujących oraz konieczność zaspokajania budzących się potrzeb oświatowych i awansu społecznego obywateli. Rodziło to konieczność poszukiwania nowych dróg pracy oświatowej, a ponieważ mniej więcej w tym samym czasie wprowadzono w Anglii system jednolitych znaczków pocztowych, wykorzystano zatem drogę pocztową także w procesie kształcenia².

Za pierwsze organizowane w ten sposób kształcenie uważa się organizowane w Anglii przez Isaaca Pitmana w 1837 roku, kursy z zakresu stenografii, z których rozwinął się bogaty system kolegiów korespondencyjnych³, a dwadzieścia lat później powstała w Berlinie znana i powszechnie szanowana korespondencyjna uczelnia języków obcych Toussaint-Langenscheidta. Od 1868 roku metodą tą zainteresowały się brytyjskie uniwersytety (Oxford w 1885 roku; Edynburg, Cambridge w 1887 roku)⁴. Najbardziej podatnym gruntem europejskim na rozwój kształcenia drogą korespondencyjną okazały się kraje skandynawskie. Poza Europą kształcenie korespondencyjne upowszechniło się również w Japonii, Chinach, Australii i Nowej Zelandii⁵, ale prawdziwy rozkwit tej formy kształcenia nastąpił na kontynencie amerykańskim, gdzie wykorzystano europejskie doświadczenia z tego zakresu do działań w ruchu oświatowym związanym z uniwersytetami, w oświacie zawodowej oraz w szkołach średnich. Zapotrzebowanie na kształcenie korespondencyjne w Stanach Zjednoczonych kształtowały głównie trzy czynniki: ekspansja na zachód, rewolucja przemysłowa i aspiracje edukacyjne kobiet⁶.

Prekursorem tej formy kształcenia była Anna E. Ticknor, która założyła towarzystwo Propagowania Nauki Domowej (1873 rok) z ofertą programową obejmującą: historię, nauki ścisłe, sztuki piękne, literaturę, język francuski i niemiecki. Pierwszą oficjalnie uznaną instytucją kształcenia korespondencyjnego, która uzyskała prawo nadawania stopni naukowych, był Koledż Sztuk Wyzwolonych działający w ramach Chautauqa⁷. Przybierało ono charakter zarówno uniwersytecki (np. Uniwersytet

² E. Zawacka, *Kształcenie korespondencyjne*, Warszawa 1967, s. 9-10.

³ I. Pitman uczył stenografii według opracowanego przez siebie systemu, który polegał na poprawianiu przesyłanych przez studentów na pocztówkach stenografowanych wersów Biblii. Zob. E. Zawacka, *op. cit.*, s. 10; K. Pleskot-Makulska, *Powstanie i rozwój systemu edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych*, [w:] *Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych – podstawowe problemy*, „Biblioteka Edukacji Dorosłych”, t. 34, red. J. Półturzycki, Warszawa-Płock 2005, s. 25.

⁴ E. Zawacka, *op. cit.*, s. 10-14; J. Półturzycki, *Kształcenie na odległość i system multimedialny*, [w:] *Kształcenie ustawiczne-idee i doświadczenia*, red. Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska, Płock 2003, s. 240.

⁵ J. Półturzycki, *op. cit.*, s. 240.

⁶ K. Pleskot-Makulska, *op. cit.*, s. 25.

⁷ Był to ośrodek edukacyjny dla nauczycieli szkół niedzielnych założony przez przemysłowca L. Millera i metodystycznego duchownego J. H. Vincenta, który rozpoczął swoją działalność jako

w Chicago – 1892 rok, Uniwersytet Baylora w Waco – 1897 rok, Uniwersytet Wisconsin – 1906 rok), jak i komercyjny (np. kurs dla górników służący poprawie bezpieczeństwa ich pracy, mający też umożliwić im zdawanie egzaminów stanowych – Pensylwania 1880 rok). Tą formą kształcenia były również zainteresowane władze niektórych stanów (jako pierwszy program takiego kształcenia przygotowany został w stanie Massachusetts – w 1915 roku) i instytuty biblijne. To właśnie nauka języka hebrajskiego, zaproponowana drogą korespondencyjną przez Williama R. Harpera, rozpoczęła intensywny rozwój tej formy zdobywania wiedzy⁸. Zakres rozwoju tej edukacji doskonale ilustrują liczby: w roku 1919 prowadziły ją 73 kolegia i uniwersytety, a 10 lat później liczba ta wzrosła już dwukrotnie⁹.

Do roku 1910 dominowało kształcenie za pośrednictwem poczty, a następnie w latach 20. XX wieku, zaczęto uzupełniać je audycjami radiowymi, które początkowo nie spotkały się jednak z większym zainteresowaniem. Na szerszą skalę zaczęto korzystać z radia w kształceniu na odległość od 1940 roku, a z programów telewizyjnych 10 lat później. W latach 70. i 80. w Stanach Zjednoczonych termin „kształcenie korespondencyjne” stał się mniej popularny z tej racji, że w jego miejsce zaczęto stosować terminy „edukacja zdalna”, „edukacja na odległość”, a z czasem „eLearning”¹⁰.

Na ziemiach polskich pierwsze formy tego systemu pojawiły się pod koniec XIX wieku. Początków należy dopatrywać się w ogłoszonych przez Jana Władysława Dawida na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” (w 1890 roku) wykładach dla wychowawczyń przedszkoli. Również studenci Uniwersytetu Latającego oraz inne zainteresowane osoby miały możliwość pracy nad tekstami do samodzielnego opanowania publikowanymi w „Poradniku dla samouków”. W 1916 roku Macierz Polska zorganizowała Kursy Uzupełniające dla Nauczycieli Szkół Powszechnych, które przerodziły się w pierwszą polską zorganizowaną uczelnię korespondencyjną – Uniwersytet Korespondencyjny Polskiej Macierzy Szkolnej. Prowadził on kursy o charakterze ogólnokształcącym: „Polak-Obywatel” i kurs zawodowy: „Handlowiec”. Polska Macierz Szkolna prowadziła również wzorowane na korespondencyjnych szkołach amerykańskich kursy języka polskiego dla rodaków w Argentynie (od 1922 roku)¹¹.

Do innych najbardziej znanych polskich placówek kształcenia korespondencyjnego należały: Korespondencyjne Kursy Rolnicze im. Stanisława Staszica i Powszech-

obóz letni, a następnie stał się zarodkiem masowego ruchu oświatowego. Zob. K. Pleskot-Makulska, *op. cit.*

⁸ K. Pleskot-Makulska, *op. cit.*, s. 26.

⁹ J. Półturzycki, *op. cit.*, s. 239.

¹⁰ K. Pleskot-Makulska, *op. cit.*, s. 26-27.

¹¹ E. Zawacka, *op. cit.*, s. 54.

ny Uniwersytet Korespondencyjny (PUK)¹², który prowadził szeroką i różnorodną działalność: wydawniczą („Wiedza i Życie”, „Oświata”), organizacyjno-dydaktyczną (prowadzenie kursów, organizowanie odczytów oświatowych), Biuro Porad Korespondencyjnych, wypożyczalni, składnicy książek i pomocy naukowych. Oprócz kursów na poziomach szkoły powszechnej, gimnazjalnej, nauczycielskich i zawodowych prowadzone były również kursy pozaszkolne z rozmaitych dziedzin wiedzy. W ramach prac podejmowanych przez Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny zapoczątkowano badania naukowe w zakresie kształcenia korespondencyjnego¹³. Obie instytucje stosowały zindywidualizowane kształcenie korespondencyjne uzupełniane charakterystycznymi dla siebie formami. Dla kursów rolniczych były to zjazdy czerwcowe uczestników biorących udział w kursach wyższych, a Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny organizował kształcenie zespołowe, zjazdy uczestników kursów gimnazjalnych, wyjazdy instruktorów na konferencje grup uczestników kursów nauczycielskich lub uzupełniające kursy bezpośrednie. W planach były również audycje radiowe¹⁴.

W okresie międzywojennym organizatorem kształcenia korespondencyjnego były w Polsce siły społeczne. Obejmowało ono poziomy szkoły powszechnej, średniej, a czasami także szkoły półwyższej. Nie prowadzono kształcenia korespondencyjnego na poziomie szkoły wyższej, chociaż istniała uczelnia typu wszechnicowego. Podejmowane formy pracy z dorosłymi poprzez kształcenie korespondencyjne nie tylko pozwoliły osiągać wykształcenie coraz większej liczbie osób, ale także dały początek próbom teoretycznego opracowania podstaw procesu uczenia się. Proponowane formy pozostawiały całkowitą samodzielność uczącemu się, co w okresie PRL zostało ocenione jako brak należytej organizacji procesu uczenia się i ograniczenie uczenia się do memoryzacji bez należytego rozumienia treści¹⁵.

W pierwszych latach po zakończeniu II wojny światowej zarządzeniem ministra oświaty z dnia 17 maja 1950 roku zostały utworzone państwowe ogólnokształcące szkoły korespondencyjne stopnia licealnego. Miały one realizować program nauczania państwowego liceum ogólnokształcącego dla pracujących ze zmianami wynikającymi z dostosowania tego programu do zasad i organizacji nauki na drodze korespondencyjnej w czterech następujących po sobie klasach¹⁶. Realizacja tego założenia

¹² J. Półturzycki, *op. cit.*, s. 240.

¹³ E. Zawacka, *op. cit.*, s. 57.

¹⁴ *Ibidem*, s. 56-58.

¹⁵ R. Nawroczyński, *Oświata dorosłych w Polsce Ludowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1964, nr 1, s. 83.

¹⁶ *Ibidem*.

umożliwiła wielu osobom uzupełnienie braków edukacyjnych i włączenie się w rozwój życia społeczno-gospodarczego kraju. Przyjęta strategia wpisywała się w politykę oświatową, w której również kształcenie korespondencyjne realizowane było według koncepcji specyficznej dla Związku Radzieckiego i innych krajów obozu socjalistycznego, w których było ono organizowane z wielkim rozmachem, ale głównie z braku możliwości zorganizowania nauczania szkolnego i pozaszkolnego w zwykłym trybie ze względu na niewystarczającą ilość zakładów naukowych, personelu nauczycielskiego czy budynków szkolnych, nie chciano także, by nauka odrywała kształcących się od ich warsztatów pracy zawodowej i codziennego życia. W Związku Radzieckim do wymienionych powodów należy dodać jeszcze olbrzymie terytorium państwa¹⁷.

Zgodnie z polityką oświatową, organizatorem kształcenia korespondencyjnego w krajach obozu socjalistycznego były przede wszystkim państwowe władze oświatowe. Oznaczało to, że było ono bezpłatne, ściśle związane z systemem szkolnym i w jego ramach realizowano te same programy co w szkolnictwie stacjonarnym tylko w nieco dłuższym czasie. Dla podniesienia jego sprawności w dużej mierze łączone było z nauczaniem bezpośrednim poprzez aktywną ingerencję nauczycieli wyrażoną w kierowaniu i kontrolowaniu pracy kształceniowej¹⁸.

Organizowaniu kształcenia korespondencyjnego przyświecał głównie cel udostępniania wykształcenia na poziomie szkoły średniej. Uczniowie przerabiali materiał samodzielnie, korzystając z dostarczonych im materiałów nauczania w postaci skryptów lub podręczników szkół stacjonarnych uzupełnianych wskazówkami dotyczącymi metod uczenia się i organizacji materiału programowego. Nauczyciele recenzowali przesyłane prace i udzielali dodatkowych porad zgłaszającym się uczniom. Brak dydaktyki kształcenia korespondencyjnego sprawiał, że przygotowywane materiały były przeważnie na niewystarczającym poziomie. Tworzono terenowe ośrodki dydaktyczne, które organizowały comiesięczne konferencje dla swoich uczestników i recenzowały prace kontrolne. Działalnością tych ośrodków kierował Centralny Ośrodek Dydaktyczny w Łodzi¹⁹.

W Polsce po II wojnie światowej rozwinęło się głównie nauczanie korespondencyjne połączone z bezpośrednim nauczaniem w formach zbiorowych i indywidualnych, które pozwalały realizować trudniejsze zagadnienia w czasie zajęć na sesjach lub specjalnie organizowanych konferencjach i konsultacjach oraz kształcenie korespondencyjne połączone z nauczaniem przez radio i telewizję, często wspierane za-

¹⁷ E. Zawacka, *op. cit.*, s. 14-15.

¹⁸ *Ibidem*, s. 15.

¹⁹ *Ibidem*, s. 67-69.

jęciami bezpośrednimi. Przyjęło ono nazwę kształcenia zaocznego²⁰ i stosowano je w szkołach średnich zawodowych ogólnokształcących, na studiach dla pracujących i w szkołach policealnych²¹.

Kształcenie korespondencyjne w strukturze systemu oświatowego w Polsce było stale obecne, mimo różnych przemian. Nawet w okresach przejmowania zadań kształcenia korespondencyjnego przez inne formy edukacji (np. kształcenie zaoczne) istniało ono w instytucjach edukacyjnych funkcjonujących poza oficjalnym systemem oświatowym (np. ESKK – Europejska Szkoła Kształcenia Korespondencyjnego z siedzibą w Poznaniu) oraz w ramach edukacji stwarzającej możliwości realizowania obowiązku szkolnego przez dzieci pracowników polskich placówek dyplomatycznych²².

O zainteresowaniu tą formą kształcenia świadczy afiliowanie w roku 1970 przez UNESCO Międzynarodowej Rady Kształcenia Korespondencyjnego (International Council of Correspondence Education – ICCE), której celem było rozpowszechnianie tego kształcenia i przyczynianie się do jego doskonalenia²³. Z czasem element korespondencyjny zastępowany był przekazem radiowym, telewizyjnym, telefonicznym i komputerowym. Znalazło to wyraz także w zmianie nazwy tej rady, która od 1982 roku nosi nazwę Międzynarodowej Rady Edukacji na Dystans lub Kształcenia Zdalnego²⁴.

Kształcenie korespondencyjne bywa również nazywane: zaocznym, pocztowym, listowym, dalszym, studium domowym, czy studium na odległość. Termin „kształcenie korespondencyjne” jest uważany za starsze określenie edukacji niestacjonarnej, która współcześnie posługuje się nie tylko listami, ale szerokim zakresem mediów. Niezależnie od tego, jaką nazwę nadaje się kształceniu korespondencyjnemu, ma ono pewne stałe elementy, które pozwalają określić jego specyfikę.

²⁰ J. Gniatkowski wyjaśnia, że istniejące w Polsce od 1916 roku kształcenie korespondencyjne prowadzone przez organizacje społeczne zostało w roku 1950 w całości przejęte przez państwo i po zorganizowaniu jego miejsce zajęło kształcenie zaoczne. W. Gniatkowski, *Zdalne kształcenie dorosłych – osiągnięcia i perspektywy*, [w:] *Wybrane zagadnienia z oświaty dorosłych*, Poznań 1995, s. 82.

²¹ J. Półturzycki, *op. cit.*, s. 240-242.

²² A. Kusztelak, *Kształcenie na odległość w Polskiej praktyce edukacyjnej*, [w:] *Kształcenie ustawiczne i jego praktyczny wymiar*, red. W. Horyń, Wrocław 2003, s. 65-68.

²³ E. Zawacka, *Międzynarodowa Rada Kształcenia Korespondencyjnego*, „Oświata Dorosłych” 1971 nr 7, s. 432.

²⁴ E. Woźnicka, *Kształcenie korespondencyjne jako forma edukacji na dystans*, [w:] *Drogi-wskazy pedagogiczne*, Kraków 2000, s. 179.

Specyfika kształcenia korespondencyjnego

Próba scharakteryzowania kształcenia korespondencyjnego kieruje uwagę w stronę działań podejmowanych w tym procesie: „Pierwsze kroki kształcenia korespondencyjnego były proste: uczeń otrzymywał partię wiadomości i zadanie do wykonania w postaci listów, które wysyłał mu nauczyciel; uczeń przyswajał przekazany mu materiał programowy, rozwiązywał wyznaczone zadania i odsyłał je do szkoły, gdzie je poprawiano i następnie zwracano z oceną i ewentualnymi wskazówkami. Tego rodzaju listy otrzymywał uczeń w ustalonych terminach, co tydzień lub dwa. Ten właśnie układ i wzajemne obowiązki stanowiły podstawę klasycznego kształcenia korespondencyjnego i dalszego jego rozwoju oraz poszerzania, np. o spotkania, konsultacje, a współcześnie o wykorzystanie środków audiowizualnych, komputerów”²⁵.

Przystawienie w ten sposób cechy kształcenia korespondencyjnego sprawia, że podanie jednej definicji tej formy kształcenia wydaje się zadaniem niemożliwym i chyba niekoniecznym, ale jednocześnie mobilizującym do próby opisu tego procesu. Wojciech Gniatkowski uważa, że kształcenie korespondencyjne jest pierwszą, najwcześniejszą formą kształcenia na odległość²⁶.

Jako pierwszy próby opisu kształcenia korespondencyjnego podjął się W.S. Bittner w 1948 roku, przyjmując, że kształcenie korespondencyjne jest to zmienny typ zindywidualizowanego nauczania w ramach ciągłego procesu wymiany pomiędzy studentem i instruktorem. Opiera się on nie tylko na podstawowym zestawie lektur dotyczących konkretnej lekcji, ale także na dodatkowych materiałach, które obejmują teksty, referaty, ćwiczenia, rady i sugestie, dodatkowe książki i inne materiały dostarczone uczącemu się zgodnie z jego potrzebami. Uznaje nauczanie korespondencyjne raczej za metodę uzupełniającą, aniżeli za zamknięty i pełny system szkolny²⁷.

Borje Holmberg (1960 rok) podkreśla z kolei, że w kształceniu korespondencyjnym chodzi o nauczanie drogą pisemną i prowadzenie korespondencji między nauczycielem i uczniem, by uczący się mógł opanować przewidziany programem kurs: „Nauczanie korespondencyjne należy rozumieć jako nauczanie drogą pisemną, w trakcie którego uczeń i nauczyciel regularnie piszą jeden do drugiego. Ta korespondencja ma za podstawę specjalnie przygotowany kurs, umożliwiający jednemu instruktorowi uczenie pewnej liczby uczniów”²⁸.

²⁵ *Ibidem*, s. 182-183.

²⁶ W. Gniatkowski, *op. cit.*, s. 81.

²⁷ E. Zawacka, *op. cit.*, s. 39.

²⁸ *Ibidem*.

H. Sommer uważa nauczanie korespondencyjne za „planową i systematyczną działalność obejmującą dobieranie, przygotowanie i prezentację materiału nauczania w sposób umożliwiający nadzorowane opanowanie przekazywanej wiedzy, przy czym nauczyciel w zasadzie jest oddalony przestrzennie od swojego ucznia i pozostaje z nim w kontakcie za pomocą dość samodzielnie funkcjonujących środków przekazu”²⁹.

W.S. Bittner, B. Holmberg jak i H. Sommer przeanalizowali zagadnienie z punktu widzenia organizatorów takiego nauczania, nie uwzględniając aktywnego uczenia się, w którym materiały metodyczne i bezpośrednie porady nauczycieli powinny pełnić jedynie funkcje inicjowania i wspierania tego procesu.

Brakujące w tych opisach elementy próbuje uzupełnić Elżbieta Zawacka, podkreślając samodzielność uczestnika korespondenta i własne tempo jego pracy. Zwraca również uwagę na specyfikę materiałów (podręczników) przeznaczonych do tej formy nauki, które określa jako „kolejne listy”. Mimo zwrotu w stronę uczestnika autorka wyraźnie wskazuje jednocześnie na rolę i znaczenie placówki proponującej tę formę kształcenia, która przejawia się w ścisłym związku ucznia z uczelnią. Wyraża się on w realizacji programu określonego przez uczelnię i utrzymywaniu periodycznego, korespondencyjnego z nią kontaktu, który ma charakter dwustronny. Z pozycji uczestnika jest to przysyłanie zadań kontrolnych, raportów, czy zapytań, a ze strony uczelni odsyłanie zrecenzowanych prac i ewentualnych dodatkowych materiałów w zależności od potrzeb uczestnika. Korespondencyjny kontakt z uczelnią może być uzupełniany kontaktem bezpośrednim lub pośrednim przez radio i telewizję³⁰.

W opisie E. Zawackiej wyraźnie widać zwrot w stronę potrzeb i możliwości uczestnika, ale jednocześnie mocno akcentowana jest rola uczelni i jej nadzorujący charakter. Uwidacznia się to również podziale tej formy kształcenia, w którym za kryterium E. Zawacka przyjęła rodzaje kontaktów między pracownikami oświatowymi a uczestnikiem. Wyróżniła w ten sposób: odmianę klasyczną, czyli zindywidualizowane kształcenie korespondencyjne, które polega wyłącznie na kontakcie korespondencyjnym, nadzorowane kształcenie korespondencyjne, w którym kontakty korespondencyjne są uzupełniane kontaktami bezpośrednimi kontrolującymi systematyczność uczestników, połączenie kształcenia korespondencyjnego z nauczaniem bezpośrednim, które zakłada, że indywidualne i zbiorowe kontakty korespondencyjne są uzupełniane indywidualnymi i zbiorowymi kontaktami bezpośrednimi oraz połączenie kształcenia korespondencyjnego z nauczaniem przez radio i telewizję, co oznacza,

²⁹ E. Zawacka, *Kształcenie zdalne*, Toruń 1995, s. 13.

³⁰ E. Zawacka, *Kształcenie korespondencyjne...*, s. 40.

że indywidualne i zbiorowe kontakty korespondencyjne są uzupełniane zbiorowym nauczaniem przez radio i (lub) telewizję, a czasem i nauczaniem bezpośrednim³¹.

Opisy uczenia się z wykorzystaniem drogi pocztowej nie wskazują jednoznacznie, czy należy kształcenie korespondencyjne uznać za metodę, formę, czy system pracy dydaktycznej. Pojawiający się we wszystkich opisach schemat zewnętrznej, organizacyjnej strony tej działalności skłania do myślenia o nim jako o formie. Franciszek Urbańczyk przyjmuje wręcz, że kształcenie korespondencyjne jest jednym z systemów dydaktycznych o charakterze pośrednim, którego wyniki kontrolowane są przez egzaminy promocyjne, a Józef Skrzypczak przedstawia je jako strategię kształcenia dorosłych³².

W specjalistycznym glosarium UNESCO, porządkującym terminologię edukacji dorosłych, kształcenie korespondencyjne jest definiowane jako edukacja prowadzona za pośrednictwem poczty, bez bezpośrednich kontaktów między nauczycielem i uczniem. Realizowane ono jest za pomocą pisanych lub nagrywanych materiałów przesyłanych do ucznia, a postępy w nauce są ustalane na podstawie pisemnych lub nagrywanych ćwiczeń przekazywanych nauczycielom do korekty, a następnie odsyłanych uczniom z uwagami i oceną³³.

Różnorodność opisów kształcenia korespondencyjnego świadczy o możliwości akcentowania różnych aspektów tego procesu. Istnieją w nim jednocześnie wspólne elementy, które pozwalają odróżnić kształcenie korespondencyjne od innych sposobów uczenia się. Autorzy są właściwie zgodni co do tego, że system kształcenia korespondencyjnego bazuje na samodzielnej pracy uczącego się, który podejmuje różne formy porozumienia z nauczycielem i placówką edukacyjną dla lepszej organizacji nauki.

Cechą charakterystyczną strategii kształcenia korespondencyjnego jest samodzielne przerabianie przez uczącego się w tempie dla niego możliwym i odpowiednim, z dala od siedziby placówki organizującej to kształcenie, ustalonego programu nauczania czy studiów. Konkretna szkoła lub placówka pełni swoją funkcję, dostarczając uczącym się podręczników i wszelkich innych materiałów pomocniczych do nauki własnej drogą korespondencyjną – pocztową. Uczeń-korespondent odsyła następnie do uczelni wykonane prace kontrolne, zadania i ćwiczenia oraz sprawozdania i ewentualne pytania. Podstawowymi zatem formami pracy szkoły korespondencyjnej w klasycznej jej postaci są:

³¹ E. Zawacka, *Kształcenie zdalne...*, s. 21.

³² J. Skrzypczak, *Współczesne strategie kształcenia dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do andragogiki*, Radom 1996, s. 310-316.

³³ Za: J. Pólturzycki, *op. cit.*, s. 241.

- okresowe przysyłanie materiałów do nauki w postaci „listów uczebnich” stanowiących części swoistego podręcznika,
- wyznaczanie tematów prac kontrolnych i przysyłanie prac poprawionych i ocenionych (zrecenzowanych),
- konsultacje – porady indywidualne i zbiorowe, ustne lub pisemne, telefoniczne, telefaksowe, nagrane na taśmie magnetofonowej lub magnetowidowej, a także przekazywanie materiałów dodatkowych,
- kolokwia i egzaminy zarówno pisemne, jak i ustne, stanowiące podstawę promowania ucznia korespondenta z klasy do klasy oraz ukończeniu danego kursu³⁴.

Wzbogacanie tej formy edukacji o nowe formy i środki dydaktyczne doprowadziły do ukształtowania się nowych odmian tego kształcenia, zwanych edukacją na odległość lub na dystans czy też kształceniem zdalnym³⁵.

Charakterystyka uczenia się na odległość pozwala określić jej walory i niedostatki. Analizując specyfikę kształcenia korespondencyjnego, Emil Oesch wskazuje, że brak wyznaczonego miejsca i czasu do nauki jest zaletą tej formy edukacji³⁶: „Kształcący się tą drogą może opracowywać materiał nauczania we własnych czterech ścianach, przy własnym stole, w wypadku choroby nawet w swoim łóżku, a mimo to równocześnie utrzymywać stały kontakt z nauczycielem. Kształcący się nie jest krępowany czasem, może wykorzystać każdą wolną chwilę dnia i wieczoru. Tempo posuwania się naprzód określa on sam, nie wyznacza mu tego tempa ani przeciętny uczeń klasy, ani rozkład materiału obowiązujący nauczyciela. Kształcący się może do woli szukać odpowiedzi na nurtujące go pytania, a części materiału nie w pełni opanowane, na razie odkładać, zależnie od nastroju, od własnego sposobu pracy”³⁷.

Za szczególny walor kształcenia korespondencyjnego uważa się to, że mogą z niego korzystać osoby zatrudnione w zmianowym systemie pracy, obciążone szczególnie absorbującymi obowiązkami rodzinnymi, mieszkający w małych miasteczkach czy wioskach, z dala od siedziby szkoły dla dorosłych. Mogą z tej formy korzystać także ci wszyscy, których nie stać na regularne dojazdy do danej szkoły lub placówki kształcenia dorosłych. Ważną przesłanką wartościującą kształcenie korespondencyj-

³⁴ F. Urbańczyk, *Problemy oświaty dorosłych*, Warszawa 1973, s. 353; D. Jankowski, K. Przyszczykowski, J. Skrzypczak, *Podstawy edukacji dorosłych*, Poznań 1999, W. Gniatkowski, *op. cit.*, s. 81.

³⁵ J. Półturzycki, *op. cit.*, s. 241.

³⁶ Nasuwa to skojarzenie z ukrytym programem budynków szkolnych i rozkładu zajęć, które, wg R. Meighana, już przy pierwszym kontakcie z typową szkołą wskazują, że wewnętrzny układ klas szkolnych oparty jest na przymusie, a nie uczestnictwie oraz na narzuconych decyzjach, a nie dokonanych wyborach, a narzucony plan lekcji kryje w sobie dogmatyczną teorię porządkowania wiedzy w pewnej kolejności. Zob. R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 85-107.

³⁷ E. Woźnicka, *op. cit.*, s. 180.

ne jest to, że uczeń ma swobodę wyboru pory dnia, w której pragnie się uczyć i ilości czasu przeznaczonego na naukę.

Znaczącą zaletą kształcenia korespondencyjnego jest także szeroka i stale aktualizowana oferta najróżniejszych przedmiotów nauczania, kursów specjalistycznych, kursów językowych itp. Można więc w ten sposób uzyskać lub zmienić kwalifikacje zawodowe, zdobyć umiejętności zgodnie z osobistymi potrzebami, czy zdobyć potrzebną wiedzę do rozwiązania bieżących problemów życiowych.

Funkcjonalność tej formy edukacji nie może jednak przysłonić jej braków. Za zasadniczy niektórzy autorzy uważają fakt, że wielu uczestników rezygnuje z kształcenia, nie mogąc sprostać wymaganiom dydaktycznym i merytorycznym lub nie umiając pogodzić obowiązków rodzinno-zawodowych z nauką, przez co wielu uczniów, nie osiąga wytyczonego celu, co można uznać za niską efektywność³⁸. Należy jednak zaznaczyć, że w takiej sytuacji można raczej mówić o niskiej efektywności systemu kształcenia, a niekoniecznie o braku skutków odnoszonych przez uczestników.

Do innych czynników wpływających na słabe efekty kształcenia korespondencyjnego zalicza się także kompetencje nauczycieli opracowujących podręczniki dla samouków oraz wartości merytoryczne i metodologiczne samego podręcznika³⁹. Zwraca to uwagę zwłaszcza wówczas, gdy jako materiały dydaktyczne wykorzystywane są podręczniki dla szkół lub kursów stacjonarnych. Podobna zasada dotyczy nauczycieli kształcenia korespondencyjnego, którzy nie zawsze respektują jego specyfikę, modyfikując zasady kształcenia bezpośredniego.

Wielość odmian kształcenia korespondencyjnego powstała głównie poprzez wzbogacanie o nowe formy i środki dydaktyczne. Coraz powszechniejsze ich stosowanie oraz nowe możliwości komunikacji sprawia, że kształcenie w formie korespondencyjnej ulega deformacji. Idea tej formy kształcenia, wyrażająca się w przygotowaniu uczących się do samodzielnej realizacji procesu kształcenia na podstawie przygotowanych materiałów wspieranych poradnikami do samodzielnej pracy z testami i pytaniami do samokontroli, często przeradza się w bezpośrednie zajęcia z nauczycielem, tyle że w skróconej formie⁴⁰. Podobnie zjawisko można zaobserwować w formie bezpośrednich kontaktów ucznia ze szkołą, które w formie korespondencyjnej miały wprowadzać do programu, informować o jego zakresie, wyznaczać zadania do samodzielnego opracowania, a stały się okazją do bezpośredniego nauczania.

³⁸ A. Kusztelak, *op. cit.*, s. 65-68.

³⁹ J. Półturzycki, *op. cit.*, s. 242.

⁴⁰ J. Półturzycki podaje, że większość szkół, choć określała siebie jako korespondencyjne, pracowała w wymiarze 50% lekcji odpowiedniej szkoły wieczorowej, co w rezultacie stwarzało system bezpośredniego nauczania w skróconym czasie i zmniejszonej liczbie zajęć. Zob. J. Półturzycki, *op. cit.*, s. 242.

Kształcenie korespondencyjne połączone z nauczaniem przez radio i telewizję, a wspierane zajęciami bezpośrednimi zostało także wzbogacone konsultacjami telefonicznymi oraz systemami komputerowymi i z tej racji nazwa „kształcenie korespondencyjne” przestała odpowiadać rzeczywistości. Powstały więc nowe określenia: „kształcenie na odległość” lub „kształcenie zdalne”. Wiąże się to z faktem, że korespondencja albo traci swoją rolę, albo przybiera marginesowy charakter, a jej miejsce zastępują systemy multimedialne i Internet, co sprawia, że charakterystyczne cechy kształcenia na odległość można uzupełnić o elementy wynikające bezpośrednio ze specyfiki tej formy przekazu. Zalicza się do nich:

- kontakt nauczyciela i studenta w trybie synchronicznym lub asynchronicznym,
- zindywidualizowany sposób kształcenia i kontroli,
- możliwość dostosowywania form i metod kształcenia,
- dowolność narzędzi,
- wymuszona aktywność każdego uczestnika,
- dominacja elektronicznego przekazu⁴¹.

Kształcenie na odległość ulega zmianom i udoskonaleniom, ale głównie w obrębie narzędzi i technologii. Pozostaje niezmienny cel jej zastosowania. Coraz nowsze technologie pozwalają na bardziej optymalne organizowanie i prowadzenie procesu kształcenia dla szerokich grup społecznych, w tym także osób o szczególnych potrzebach edukacyjnych i uwarunkowaniach społecznych lub osobistych⁴².

Dorosły jako uczestnik edukacji na odległość

Specyfika kształcenia korespondencyjnego, wychodzącego współcześnie poza drogę pocztową, wyraźnie wskazuje, że adresatem uczenia się na odległość jest człowiek dorosły. Zainteresowanie dorosłym jako uczestnikiem edukacji domaga się odwołania do prac N.F. Grundtviga, który w swoich poglądach pedagogicznych zwraca uwagę na potrzebę ułatwienia rodakom prawdziwego zrozumienia życia i takiego w nim uczestnictwa, które pozwoli im być twórcami kultury narodowej. Pogląd ten wychodzi poza zadanie rozwoju osobowości jako najwyższego celu wychowania. Przyjmując ideę oświaty dla życia, Grundtvig rozwija myśl o wychowaniu w sensie globalnym. Nie chodzi tu tylko o upowszechnienie wiedzy, ale o rozbudzenie intelektualne i emocjonalne człowieka.

⁴¹ J. Bednarek, E. Lubina, *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2008, s. 83.

⁴² A. Koludo, *Kształcenie na odległość wyzwaniem dla edukacji*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. II, red. B. Śliwerski, Kraków 2007, s. 134.

Praktyczna realizacja tej idei znalazła urzeczywistnienie w programach uniwersytetów ludowych, które miały służyć nie tylko pogłębieniu obywatelskiej wiedzy i społecznej emancypacji, ale też wykształceniu obywatelskiej świadomości. Na uniwersytet mieli przychodzić ludzie z różnych środowisk, żyjący w różnych warunkach społecznych, ale zawsze z jakimiś pasjami i doświadczeniami⁴³.

Odkryta współcześnie na nowo idea Nikolaia Frederika Severina Grundtviga skłania do poszukiwania kategorii dorosłych, do których skierowana jest forma edukacji na odległość. Andrzej Kusztelak wymienia pięć grup dorosłych, typując ich jako potencjalnych odbiorców tej wersji kształcenia: ci, którym warunki życia nie pozwalają na kształcenie stacjonarne, osoby obciążone szczególnymi obowiązkami rodzinnymi, mieszkający z dala od siedziby szkoły, przebywający tymczasowo poza granicami kraju, wszyscy ci, którzy chcą w krótkim czasie zdobyć nowe wiadomości, umiejętności albo chcą je uzupełnić, rozszerzyć, uaktualnić lub zdobyć nowe kwalifikacje⁴⁴.

Przyjmując jednak, że największym atutem uczenia się na odległość jest możliwość indywidualnego planowania uczenia się, w tym wyboru czasu, miejsca i stylów, należy założyć, że adresatem tej formy kształcenia jest każdy dorosły, który chce zaspokoić potrzebę rozwoju i dostrzega, że edukacja daje mu taką możliwość. Dorosły coraz częściej boryka się z wieloma problemami codzienności, stając również przed dylematem: uczyć się czy nie uczyć. Rzeczywistość coraz częściej weryfikuje to pytanie na korzyść uczenia się i jest ono wynikiem zarówno osobistej potrzeby człowieka, jak i sytuacji (choćby zawodowej), w której dorosły podejmuje edukację.

Poszerzanie wiedzy, modyfikowanie dotychczasowych umiejętności i nabywanie nowych, staje się wręcz koniecznością życiową. Skłania to jednocześnie do coraz szerszej refleksji nad dorosłym jako tym, który się uczy i potocznie jest określany jako uczeń. Staje się on uczestnikiem różnych form edukacji, ale też uczestniczy w uczeniu się pozainstytucjonalnym, gdy uczy się z życia i poprzez życie, często w sposób nieintencjonalny.

Oznacza to, że życie może być potraktowane jako zadanie, czyli wszystkie jego doświadczenia mogą mieć charakter edukacyjny. Od dorosłego będzie jednak zależeć, czy zechce i czy potrafi on uznać życie za obszar, w którym może się uczyć. Wymaga to jednocześnie stałego rozbudzania potrzeby uczenia się i tę funkcję może pełnić edukacja zorganizowana. Stanie się to jednak możliwe tylko wówczas, gdy w projektowaniu i realizacji wszelkich form edukacji dorosłych weźmie się pod uwagę, że adresat owej oferty edukacyjnej różni się od ucznia w szkole młodzieżowej nie tylko wiekiem.

⁴³ A. Bron-Wojciechowska, *Grundtvig*, Warszawa 1996, s. 80-81.

⁴⁴ A. Kusztelak, *op. cit.*, s. 61.

Dlatego istotne staje się poszukiwanie warunków skutecznego uczenia się dorosłych⁴⁵ i zasad, jakimi należy się w nich kierować⁴⁶ oraz zmian i zadań rozwojowych. U podstaw tych działań leży jednak przede wszystkim wizja człowieka, jaką mają zarówno oddziałujący, jak i podlegający formowaniu. Status egzystencjalny człowieka kierunki filozoficzne konstruuje według różnych kryteriów poznawczych i założeń ontologicznych, ale wszyscy są zgodni przyjąć, że istnieją pewne cechy konstytutywne osoby ludzkiej. Za najważniejszą właściwość człowieka uznaje się rozumność. To ona daje możliwość intelektualnego poznawania całej rzeczywistości i samego siebie. Obok niej plasuje się wolność, dzięki której człowiek zdolny jest do podejmowania autonomicznych decyzji dotyczących siebie i wyboru wartości. Dzięki swej istotnej właściwości jaką jest potencjalność, człowiek podlega jednocześnie rozwojowi we wszystkich sferach życia. Zmiany, a także towarzyszący im rozwój, zachodzące w dorosłości z zarówno z fizycznego, psychologicznego, jak i duchowego punktu widzenia postrzegane są inaczej niż w okresie dzieciństwa i adolescencji. Zmiany te mogą mieć charakter uniwersalny wpisując się w koncepcje zegara biologicznego, czy społecznego; mogą charakteryzować osoby należące do danej grupy lub wspólnoty (zmiany wspólne) oraz indywidualne, wynikające z losów i przeżyć jednostki⁴⁷.

W procesach rozwojowych dorosłego istotne miejsce przypisuje się kryzysom. Erik Homburger Erikson⁴⁸ wyjaśnia, że do kryzysu dochodzi wówczas, gdy pojawiają się zadania rozwojowe, które rodzą konieczność wypracowania nowego sposobu funkcjonowania, gdyż dotychczasowy już nie wystarcza⁴⁹. Oznacza to, że konflikty – zarówno o charakterze wewnętrznym, jak i zewnętrznym – są czymś, co zdrowa osoba jest w stanie nie tylko przetrwać, ale na ich bazie osiągać wzrastające poczucie wewnętrznej jedności, dobrej oceny oraz zdolności osiągania standardów, które są dla niej istotne. Zachodzące w człowieku zmiany są uzależnione od czynników związanych zarówno ze wzrostem organizmu w sensie biologicznym, jak i wzrostem zdolności jednostki do organizowania własnych doświadczeń w spójną całość. W tak rozumianym rozwoju istotne miejsce przyznaje się odpowiednio zorganizowanemu społeczeństwu, które powinno stawiać określone wymagania wobec jednostki w poszczególnych okresach rozwoju, ale także stanowić wsparcie dla niej. E.H. Erikson w swojej koncepcji daje dorosłemu szansę odnalezienia się wraz z niepowtarzalnymi jego doświadczeniami, ale przede

⁴⁵ Z. Matulka, *Uczenie się dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny” 1994, s. 80-82.

⁴⁶ P. Wiliński, A. Brzezińska, *Edukacja człowieka dorosłego*, „Rocznik Andragogiczny” 1995/96, s. 131.

⁴⁷ A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Toruń 2005, s. 10.

⁴⁸ E.H. Erikson, *The life cycle completed*, New York-London 1998.

⁴⁹ P.K. Oleś, *Psychologia przełomu połowy życia*, Lublin 2000, s. 49.

wszystkim uświadamia, że zmiany rozwojowe pojawiają się w życiu człowieka od narodzin do śmierci i wywodzą się z „matrycy biologicznej, psychologicznej, społecznej i historycznej”⁵⁰. Dynamika rozwoju wiąże się z przekonaniem, że człowiek jest w stanie przewyższać swoje ograniczenia, gdyż to on sam tworzy swoje życie i nadaje mu niepowtarzalny sens. Pokazanie szlaków, jakimi może toczyć się jednostkowa egzystencja, ujawnia miejsce na doświadczenia transcendentne dotykające pytań o sens ludzkiego istnienia⁵¹.

Spojrzenie na dorosłego w perspektywie rozwojowej związanej z pozytywnym rozwiązywaniem kryzysów rodzi przekonanie, że rozwój, jaki się w człowieku dokonuje, jest wielowymiarowy. Perspektywa ta jest wyraźnie widoczna w zaproponowanej przez Daniela Levinsona koncepcji pór życia. Ich charakterystyka dowodzi, że rozwój jest nie tylko kategorią psychologiczną, ale także socjologiczną i historyczną. Zmiany biologiczne, role społeczne, kwestie zawodowe czy rozwój osobowości stanowią poszczególne aspekty cyklu życia, w których wewnętrzne przemiany splatają się z zewnętrznymi⁵². Autor zwraca uwagę, że chociaż życie każdego człowieka jest unikalne, to przechodzi w nim te same etapy, co wszyscy, podejmując wyzwania i rozwiązując problemy. Realizując zadania życiowe, jednostka tworzy swoją niepowtarzalną indywidualność⁵³.

D. Levinson dzieli życie na okresy, wśród których istotną rolę przypisuje trwającym długo (około 5 lat) fazom przejściowym. To one dzielą życie dorosłego na trzy wielkie ery i każdej z nich przypisuje szczególne zadania⁵⁴. D. Levinson w swojej koncepcji pokazuje, że życie przyjmuje różne oblicza w zależności od pracy, życia rodzinnego, relacji z samym sobą i innymi. Harmonijne połączenie poszczególnych pór życia jest rezultatem pozytywnych wyborów, sposobu podchodzenia do wyzwań i stylu przyjmowania zadań w różnych okresach życia.

Sposób realizacji tych zadań uwidacznia się w postawach, które Chère C. Coggins klasyfikuje w cztery grupy, analizując proces dorosłości na skali „wzrost-regres”⁵⁵.

⁵⁰ M. Sękowska, *op. cit.*, s. 140.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² P.K. Oleś, *op. cit.*, s. 71-72.

⁵³ *Ibidem*, s. 72.

⁵⁴ L. Miś, *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, [w:] *Rozwój duchowy człowieka*, red. P. Socha, Kraków 2000, s. 50-51.

⁵⁵ Cztery zespoły postaw to: postawa wobec siebie, która obejmuje samoświadomość, samoocenę, samorozwój; postawa wobec innych to rozumienie innych ludzi, szacunek wobec innych, koncentracja na ludziach i poczucie współzależności z innymi; postawę wobec życia budują: zaangażowanie w sprawy codzienności, orientacja prospektywna, przygotowanie na ryzyko niepowodzeń; postawa wobec wiedzy i procesów jej zdobywania, która obejmuje: wiedzę o problemach i umiejętności ich rozwiązywania. Zob. M. Małewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, „Prace Pedagogiczne”, LXXXVI, Wrocław 1990, s. 27.

Z kolei Malcolm Knowles widzi dorosłość jako finalny rezultat ciągu zmian i przekształceń, jakim podlegają struktury psychiczne człowieka⁵⁶. Z nich wyprowadza konsekwencje dydaktyczne dotyczące uczenia się dorosłych, wskazując na różnice struktur psychicznych dotyczące różnic między dorosłym i dzieckiem związanych z samowiedzą, zasobem doświadczenia, gotowością poznawczą, orientacją temporalną i postawą wobec kształcenia⁵⁷.

W obszarze samowiedzy zasadnicza różnica związana jest z postrzeganiem relacji z innymi. Zaspokajanie potrzeb dziecka jest uzależnione od dorosłych – stąd postrzega ono siebie poprzez stosunki dominacji w relacji z dorosłymi. Akceptacja siebie dokonuje się poprzez poczucie zależności. Dorosły posiada natomiast zdolność do samodzielnego życia, podejmuje niezależne decyzje, ma silnie rozwinięte poczucie osobowościowej autonomii. Przejawia się to w unikaniu sytuacji podporządkowania i dominacji ze strony innych oraz domaganiu się poszanowania własnej podmiotowości.

Zasób doświadczeń życiowych dziecka i dorosłego różni się nie tylko ilością, ale przede wszystkim jakością i stosunkiem do zgromadzonych doświadczeń. Dla dziecka zasób doświadczeń to suma informacji o zdarzeniach zewnętrznych wobec „ja”. Są one układane w system i wpływają na stosunki regulacji z otoczeniem, ale nie budują one tożsamości dziecka. Dorosły swoją tożsamość buduje z informacji o relacjach „ja – świat”, definiuje siebie poprzez zdarzenia, w których uczestniczył, a szczególnie wartości, które te zdarzenia konstytuują.

Podejmowanie uczenia się przez dziecko jest spowodowane oczekiwaniami otoczenia, w którym szczególną rolę w odniesieniu do gotowości uczenia się odgrywają osoby znaczące, których presja wzmacniana jest przez system nagród i kar. Dorosły decyduje się natomiast na uczenie się z własnej woli. Imperatywem jest świadomość trudności w wywiązaniu się z zadań rozwojowych związanych z pełnionymi rolami społecznymi, zawodowymi, osobistymi. Podjęcie nowego kształcenia ma przynieść korzystne efekty i pomóc w osiągnięciu sukcesu.

Z perspektywy czasowej, w której postrzegane są wyniki kształcenia, dla dzieci jest ono procesem kumulacji wiedzy i umiejętności, które będą użyteczne w przyszłości. Dla dorosłego kształcenie to instrument usprawniania zdolności do radzenia sobie z aktualnymi dla nich problemami życiowymi. Odroczone u dzieci zastosowanie

⁵⁶ Procesy zachodzących zmian M. Knowles analizuje w piętnastu wymiarach rozwojowych. *Ibidem*, s. 29-35.

⁵⁷ M.K. Smith, *Malcolm Knowles, Informal adult education, self-direction and andragogy. The encyclopedia of informal education 2002*, www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm, [stan z dn. 22.05.08].

wiedzy i umiejętności powoduje, że koncentrują się one na przekazywanych treściach i przejawiają motywację czysto poznawczą. Dorośli chcą natomiast użyć wiedzy do rozwiązywania własnych problemów, dlatego ich stosunek do niej ma charakter użyteczny, a postawy wobec procesu oświatowego mają charakter instrumentalny.

Wskazane przez M. Knowlesa różnice związane z uczeniem się u dzieci i dorosłych pociągają za sobą określone konsekwencje dydaktyczne. W uczeniu się dorosłych istotne miejsce zajmuje samo diagnoza potrzeb edukacyjnych. Dorosły, doświadczając dysonansu poznawczego, dąży do zmniejszenia go i jednocześnie jest świadomy, że niemożliwe jest całkowite uniknięcie go. Pragnienie ograniczenia dysonansu zależy od znaczenia czynników, które go wywołują, nagród, które mogą się wiązać z dysonansem, i od stopnia wpływu, jaki ma człowiek na te czynniki⁵⁸.

Dlatego ważne jest by programy kształcenia były tworzone na podstawie zbiorowo wyartykułowanych i uzgodnionych potrzeb. Dorosły, jeżeli uważa, że dysonans jest wynikiem czegoś, nad czym ma kontrolę, chętniej decyduje się na działania związane ze zmianą postawy. Wykorzystuje w tym celu doświadczenia, których nie tylko ma więcej niż dziecko, ale przede wszystkim potrafi traktować je jako źródło informacji i wiedzy. Doświadczenia animowane poprzez metody aktywizujące tworzą przestrzeń dyskusji nad strategiami rozwiązywania problemów życiowych z wykorzystaniem nowej wiedzy. Oznacza to, że dorosły nie tylko podejmuje współpracę w procesie uczenia się, ale przede wszystkim czuje się za ten proces odpowiedzialny. To wyznacza nową strategię dla nauczyciela, który przyjmuje rolę partnera czy swego rodzaju tłumacza.

Uczenie się dorosłych jest związane także z zadaniami rozwojowymi charakterystycznymi dla poszczególnych etapów dorosłości. Każdy z wymienionych przez M. Knowlesa elementów inaczej różnicuje się u młodego dorosłego, a inaczej u osoby zbliżającej się do emerytury. Inaczej ustosunkowuje się do uczenia się osoba, która debiutuje w świecie dorosłych (17-33 lata) zaraz po zakończeniu nauki i podjęciu pracy, gdy jej zadania rozwojowe wiążą się z intymnością, poszukiwaniem partnera, założeniem rodziny, tworzeniem własnej filozofii życia i wizji przyszłości, inaczej dorosły w wieku średnim (34-60 lat), czy w późnej dorosłości (po 60 roku życia)⁵⁹.

Wiąże się to z rozwojem refleksyjnej postawy także wobec pracy zawodowej. Pozwala ona pracownikowi traktować informacje sprzeczne z dotychczasowym doświadczeniem jak problemy, które należy rozwiązywać, a nie jak przeszkody, wobec których trzeba uruchamiać mechanizmy obronne. Skłania to do ciągłej modyfikacji

⁵⁸ S.P. Robbins, *Zachowania w organizacji*, Warszawa 1998, s. 64.

⁵⁹ L. Miś, *op.cit.*, s. 52-57.

swoich działań i ich udoskonalania⁶⁰. Dostrzeganie specyfiki rozwojowej dorosłego prowadzi do poszukiwań możliwości uczenia się. Choć zmianom rozwojowym dorosłego nie przypisuje się tak istotnej roli w procesach uczenia się, jak w wypadku dzieci czy młodzieży, to nie można ich pomijać, gdyż dzięki analizie poszczególnych właściwości i procesów psychologicznych patrzenie na procesy uczenia się dorosłych staje się bardziej optymistyczne.

Chociaż nie ulega wątpliwości, że wraz z wiekiem pojawiają się zmiany o charakterze regresywnym, to nie można im przypisywać większego znaczenia, niż mają one w istocie. Dorosły doświadcza gorszych rezultatów w dziedzinach, gdzie dominują czynniki biologiczne (inteligencja płynna, pamięć krótkotrwała), ale osiąga wyższe rezultaty w innych obszarach dzięki pojawieniu się nowych, pozaformalnych sposobów myślenia⁶¹. W uczeniu się dorosłych istotne miejsce przypisuje się motywacji⁶², co w praktyce oznacza nie motywowanie dorosłych uczących się, lecz bardziej uaktywnianie wewnętrznej motywacji uczestników⁶³.

Rozwój dorosłego dokonuje się także w jego wymiarze religijnym i jest związany z dynamiką wiary. Niezależnie od tego, czy opis tego procesu zostanie oparty o proces chrześcijańskiego nawrócenia, czy wykorzystane zostaną badania stosowane w naukach społecznych, pokazuje on charakterystyczne zmiany, jakie zachodzą w człowieku na jego drodze wiary. Odkrywanie ich jest ściśle wpisane w procesy uczenia się dorosłego⁶⁴. To, czego doświadczają dorośli w przeżywaniu przez nich wiary, również należy do obszaru uczenia się. Dojrzały wierzący potrzebuje punktów odniesienia, które pozwolą podjąć refleksję nad tym, czy to, co się przydarza dorosłym podczas ich wędrowania drogą wiary, jest naturalne czy niepojące.

Dorosły w poszczególnych okresach życia realizuje typowe dla swojego okresu zadania, ale realizuje je we własny, charakterystyczny dla siebie sposób. Składa się na to bogactwo i złożoność otaczającej rzeczywistości i sposobów refleksji nad nią każdego dorosłego. Jest to okres, w którym osiągnięta stabilność i nieustanna zmienność pozostają w stałej konfrontacji względem siebie. Poszukiwanie sposobów wspomagania dorosłego w rozwiązywaniu zadań rozwojowych kieruje uwagę w stronę edukacji,

⁶⁰ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych: przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław 2001, s. 109.

⁶¹ K. Pleskot-Maskulska, *Możliwości uczenia się ludzi dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny” 1997/1998, s. 107-108.

⁶² Z. Matulka, *op. cit.*, s. 80-82; P. Wiliński, A. Brzezińska, *op. cit.*, s. 124-125; A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *op. cit.*, s. 37.

⁶³ K.W. Vopel, *Warsztaty-skuteczna forma nauki*, Kielce 2004, s. 145-146.

⁶⁴ P. Giguere, *Dorosły człowiek-dojrzała wiara*, Kraków 1997, s. 72.

dzięki której dorosły nabywa nowych umiejętności radzenia sobie z zadaniami rozwojowymi.

Podsumowanie

Edukacja na odległość, rozumiana dziś głównie jako e-learning, jest spadkobiercą kształcenia korespondencyjnego, w którym wyraźnie uwidaczniają się wskazane przez Knuda Illerisa poznawcze, emocjonalne i społeczne wymiary uczenia się⁶⁵. W wymiarze poznawczym w kształceniu zdalnym szczególną rolę odgrywają mechanizmy rządzące procesami percepcji i uwagi, przy czym uwaga uczestnika tej formy kształcenia jest skupiona na określonym bodźcu (tekst drukowany, bodźce przekazywane przez ekran komputera itd.). Szczególnie użyteczne jest nieświadome korzystanie z zasobów własnych, gdyż uczestnik jest pozbawiony bezpośredniej pomocy i nadzoru nauczyciela. Ta szczególna forma łączności z nauczycielem domaga się świadomego i celowego uruchamiania sfery emocjonalnej. Istotnym czynnikiem jest tutaj stan istniejącej przewidzidy, gdyż uczestnik kształcenia na odległość samodzielnie zmagając się z koniecznością równoważenia stanu własnej niewiedzy. Dlatego tak istotną rolę w tej formie edukacji odgrywa motywacja. Nie może w niej zabraknąć więc interakcji, które będą motywację uczestników podtrzymywały i wyzwalały. Nadaje to procesowi uczenia się na odległość wymiaru społecznego. Uczestnicy tej formy edukacji są gotowi podjąć kontakt z innymi uczestnikami i organizatorami. Emocje i motywacja edukacyjna określają interakcje społeczne także wychodzące poza obszar bezpośrednich uczestników konkretnej formy kształcenia⁶⁶.

DISTANT EDUCATION AND ADULT LEARNING

Summary

Adult education is becoming increasingly popular nowadays, going far beyond the boundaries of formal education. It is realized outside school facilities and doesn't require direct teacher's involvement on a constant basis. It is referred to as correspondence education and it used to take place by traditional mail, later to be complemented by radio and TV programs, which made the very term "correspondence education" less popular. Soon, it was replaced by such expressions as "remote education", "distant education" and, finally, "e-learning". Distant education, understood nowadays chiefly as e-learning, is an heir to correspondence education and the use of new technologies has contributed to its renewed popularity.

⁶⁵ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław 2006, s. 26-27.

⁶⁶ J. Bednarek, E. Lubina, *op. cit.*, s. 36-57.

The peculiar character of correspondence education, which presently goes beyond traditional mail communication, points clearly to the fact that it is addressed to adult people, who, troubled by a plethora of mundane problems, also face the dilemma whether to study or not to study. More and more often reality verifies this dilemma in favor of studying; taking up education results from both a personal need and professional situation. That is why it is worthwhile not only to get to know the history of this form of education, its principles, its advantages and disadvantages, but also to have a look at the specific way of learning of those it is addressed to. This should enable us to find its place and function in the entire picture of adult education, and also to consider its importance.

Elżbieta Woźnicka

POLSKI UNIwersYTET WIRTUALNY JAKO NOWA FORMA DOSTĘPU DO KSZTAŁCENIA DLA EMIGRANTÓW

Polski Uniwersytet Wirtualny jako środowisko edukacyjne

Distance learning to forma nauki w kształceniu dorosłych doceniana i stosowana od lat. Idea jest wciąż ta sama, zmieniają się natomiast jej narzędzia: od kształcenia korespondencyjnego i uczelni radiowo-telewizyjnych po obecnie najnowsze technologie – łącza internetowe. Ze względu na tak popularne wykorzystanie Internetu w edukacji na odległość upowszechniło się jej określenie: *e-learning*. O popularności tej formy kształcenia może świadczyć fakt, że w wielu krajach jest ona stosowana w szerokim zakresie, np. w Stanach Zjednoczonych ok. 75 % uczelni wyższych oferuje różnorodne formy edukacji przez Internet¹, podobnie w Australii, Niemczech, Francji i innych. Polski Uniwersytet Wirtualny jest wspólnym przedsięwzięciem Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi i Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, powstał w 2002 roku, inicjując pracę na platformie edukacyjnej. Studia *on-line* prowadzone przez PUW są obecnie największym akademickim projektem e-learningowym w Polsce². Pierwsze studia *on-line* zostały uruchomione na dwóch kierunkach: zarządzanie i marketing oraz informatyka. Rok później rozpoczęły się zajęcia na następnych dwóch kierunkach: politologii oraz pielęgniarstwie (na tzw. studiach pomostowych dla pielęgniarek uzupełniających swoje wykształcenie). W lipcu 2005 roku pierwsi absolwenci studiów na platformie PUW odebrali dyplomy.

Od początku istnienia Uniwersytetu Wirtualnego ponad 4500 osób wzięło udział w co najmniej jednym kursie *on-line*. Głównie prowadzone są studia oraz kursy uzu-

¹ www.puw.pl [stan z dnia 2.12.2008].

² *Ibidem*.

pełniające przez Internet. W bibliotece PUW dostępnych jest obecnie ok. 300 kursów *e-learning*. Ponadto stałą ofertą edukacyjną jest wspomaganie szkoleń i wykładów prowadzonych w typowy sposób oraz promowanie nowoczesnych metod kształcenia. Wykorzystując dotychczasowe doświadczenia, stworzono przy Polskim Uniwersytecie Wirtualnym centrum kompetencyjne w zakresie metodyki, technologii i organizacji e-nauczania³. Przez cały okres trwania studiów nauka opiera się na platformie internetowej i oznacza uczestnictwo w zajęciach *on-line*, które są nową formą kształcenia. Edukacja może mieć formę asynchroniczną, niewymagającą jednoczesnej obecności nauczyciela i ucznia (forum dyskusyjne, e-mail, obszary prac grupowych, foldery zwrotne) lub synchroniczną, wymagającą tej jednoczesnej obecności nauczyciela i ucznia (czat, tablica wirtualna). Ta formuła, przeznaczona właściwie dla osób, które nie mogą uczęszczać na stacjonarne formy kształcenia, wydaje się ciekawą i wygodną szczególnie dla emigrantów w większości pochłoniętych pracą za granicą. Podejmujący studia realizują program zgodny z programem studiów niestacjonarnych, ale zajęcia z przedmiotów odbywają się w formie kursów prowadzonych przez Internet. Uczestnicy mają wszystkie prawa przysługujące studentom i otrzymują taki sam dyplom jak studenci studiów niestacjonarnych. Student, przystępując do nauki, otrzymuje dostęp (wykorzystując login i hasło) do platformy zdalnego nauczania, na której zamieszcza się materiały dydaktyczne. Zawierają one treści w bardzo różnorodnej formie dające studentom możliwość samodzielnego analizowania materiału oraz sprawdzenia, w jakim stopniu go opanowali, zanim przystąpią do egzaminu. Dzięki zamieszczeniu na platformie internetowej i wcześniejszemu opracowaniu materiałów dydaktycznych zwiększa się efektywność studiowania. Studenci uzyskują łatwiejszy dostęp do tekstów, mogą wykonywać zadania w dowolnym czasie i miejscu, oszczędzają pieniądze, nabywają swobodę korzystania z Internetu i poczty elektronicznej, uczą się, w jaki sposób można wykorzystać komputer do pracy, umiejętnie przeszukują zasoby Internetu. Nabywają niezbędnych we współczesnym świecie kompetencji technicznych, informacyjne i komunikacyjnych. Warto też podkreślić jeszcze jedno znaczące zjawisko – mianowicie dzięki tak podjętej edukacji zwiększa się efektywność nauczania. Studenci uczą się współpracy w trakcie realizowania wspólnych projektów, częściej kontaktują się z nauczycielem, zdobywają umiejętność precyzyjnego, krótkiego, swobodnego formułowania myśli w formie eseju, komentarza, informacji, opinii, raportu. Bierne formy studiowania (słuchanie, notowanie) mogą zastąpić czytaniem i oglądaniem dostarczonych materiałów. Aktywność studentów Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego jest bardzo duża i wymaga od nich znacznego zaangażowania

³ *Ibidem*.

w edukację. Ściśle określony harmonogram prac wpływa na systematyczność i sumienność studentów, precyzyjnie określa czas wywiązania się z zaliczeń. Poza tym nikt nie zostanie niezauważony czy pominięty przez prowadzącego zajęcia.

Rok akademicki, tak jak na typowej uczelni, podzielony jest na 2 semestry. W ciągu każdego semestru student realizuje program kształcenia zgodny z programem studiów dla swojego kierunku i specjalności, przedmioty realizowane są w formie kursów, a treści podzielone są na moduły (od 3 do 6), z których każdy stanowi zamkniętą merytorycznie całość. W czasie jednego semestru student realizuje kilka kursów, czyli przedmiotów, po zaliczeniu których otrzymuje zgodne z programem kształcenia punkty ECTS. W trakcie kursu student samodzielnie wykonuje zadania przypisane do każdego modułu oraz, jeżeli takie występują, projekty grupowe. Te ostatnie obejmują więcej niż jeden moduł, składają się z zadań częściowych i są wykonywane przez grupy 4-5 osób. Poza tym uczestnik kursu obowiązkowo musi uczestniczyć w dyskusjach na forum oraz rozwiązywać testy i quizy. Wszystkie te jego działania są oceniane na koniec każdego modułu (tygodnia) oraz na zakończenie całego kursu. Ocena z pracy na platformie ma wpływ na zaliczenie przedmiotu. W czasie semestru studenci zobowiązani są do uczestnictwa w zjazdach konsultacyjnych. Sesja egzaminacyjna ma również charakter stacjonarny, studenci przyjeżdżają do siedziby uczelni i zdają egzaminy przed koordynatorami przedmiotów. Formuła egzaminu (ustny, pisemny) jest dostosowywana przez koordynatora do specyfiki przedmiotu. W sposób typowy dla uczelni wyższych przygotowywana jest również praca dyplomowa, a egzamin dyplomowy odbywa się w siedzibie szkoły.

Dogodną formą nauki dla studentów jest zdobywanie umiejętności w trakcie pracy w grupach pod opieką prowadzącego. Wykonują oni zadania indywidualne, grupowe oraz uczestniczą w dyskusjach, komunikując się przez Internet. Pomocą jest podręcznik multimedialny (zamieszczony w Internecie) oraz linki do stron www. Prowadzący kurs ściśle przestrzega, żeby przebiegał on według planu, aktywizuje studentów, zleca zadania, moderuje dyskusję, odpowiada na pytania, ocenia wykonane zadania. Nad jego pracą czuwają opiekunowie, którzy sprawdzają aktywność studentów i prowadzących oraz nadzorują prawidłowy przebieg procesu dydaktycznego. W czasie trwania każdego kursu student musi się wywiązać z różnych form sprawdzania wiedzy. Terminem oddawania wykonanych zadań jest zazwyczaj niedziela. W jednym tygodniu student wykonuje prace z nie więcej niż trzech kursów (zazwyczaj z dwóch). Środowiskiem nauki, miejscem spotkań i wspólnej pracy jest platforma zdalnego nauczania R5 Generation. Platforma edukacyjna⁴ umożliwia prowadzące-

⁴ *Ibidem.*

mu kontrolę pracy studenta. Na tej podstawie wystawiana jest odpowiednia ocena końcowa, na którą wpływa zarówno wartość merytoryczna zrealizowanych zadań, jak i aktywność studentów na forum dyskusyjnym. Jak wynika z powyższego i stojących przed studentem zadaniami, duże znaczenie w nauce ma umiejętność pracy w grupie oraz komunikowania się z innymi w celu wymiany pomysłów i doświadczeń.

Dla emigrantów nauczanie na odległość może stanowić bardzo atrakcyjną alternatywę dla typowego nauczania. Umożliwia naukę na bardzo wysokim poziomie, dostępną w dowolnym miejscu i w dowolnym czasie. Daje dostęp do wiedzy dostępnej wszędzie i zawsze, właściwej wiedzy w odpowiednim miejscu i odpowiednim czasie (tzw. *just-in-time learning*), co może znacząco zwiększyć efektywność nauczania. Dzięki dużej aktywności i pracy studentów, starannemu przygotowaniu materiałów dydaktycznych i instrukcji do nich, a także dzięki możliwości wykorzystywania technologii w procesie nauczania, *e-learning* prowadzony w Polskim Uniwersytecie Wirtualnym jest efektywny, a dyplom ukończenia studiów lub certyfikat uczestnictwa w kursie w niczym nie ustępuje zwykłemu odpowiednikom. Co więcej – jego posiadacz umie sprawnie posługiwać się nowoczesnymi narzędziami informatycznymi i wie, jak skutecznie korzystać z technologii informacyjnych.

Student on-line, przystępując do kursu, wie dokładnie, jak będzie wyglądała jego praca, jakie zadania ma do wykonania i w jakim terminie z tych zadań będzie rozliczany⁵. Zajęcia odbywają pod opieką prowadzącego w grupach do 24 osoby. Platforma zapewnia komunikację między studentami i z prowadzącym poprzez forum dyskusyjne, mail, chat i wirtualną tablicę. Nauczyciele akademicki pracujący ze studentem mogą funkcjonować w trzech rolach. Jedną z nich jest rola autora kursu, którym jest specjalista w danej dziedzinie i który odpowiada za przygotowanie merytoryczne zawarte w modułach, opracowuje zadania dla uczestników i testy kończące każdy moduł. Autor kursu nie zawsze musi być później jego koordynatorem czy prowadzącym. Na tym etapie jego współpraca z PUW może się zakończyć, po każdym roku czy semestrze ma natomiast prawo do zaktualizowania treści kursu. W drugiej roli nauczyciel może wystąpić jako koordynator, który sprawuje nadzór merytoryczny nad prowadzącymi kursy internetowe (odbiera od nich wyniki uzyskane przez studentów z zajęć prowadzonych na platformie), prowadzi niewirtualne konsultacje i wykłady dla studentów oraz egzaminuje ich. Powinien on posiadać co najmniej tytuł doktora. Trzecią, najistotniejszą rolę w prowadzeniu kursu odgrywa prowadzący, którym najczęściej jest nauczyciel akademicki na stanowisku asystenta lub adiunkta, rzadziej profesora. Opiekuje się on studentami w trakcie kursu internetowego – spraw-

⁵ *Ibidem*.

dza, komentuje zadania i kontroluje postępy w nauce. Jego zadaniem jest ocenianie prac wykonanych przez studentów, umieszczanie poleceń na forum dyskusyjnym, ocena wypowiedzi i podsumowywanie dyskusji, a także udzielanie studentom porad i wskazówek, motywowanie ich oraz reagowanie w sytuacjach awaryjnych (np. długotrwały brak aktywności uczestnika kursu). Czas nauczyciela akademickiego jako wysoko wykwalifikowanego specjalisty jest wykorzystany bardzo efektywnie. Spotkania ze studentami na forum nie służą przekazywaniu wiedzy, lecz jej porządkowaniu, strukturalizowaniu, stosowaniu do realizacji wspólnych projektów. Nauczyciel przede wszystkim zarządza procesem dydaktycznym, więcej czasu może przeznaczyć na indywidualny elektroniczny kontakt ze studentami, inspirowanie ich oraz sprawdzanie poprawności wykonanych zadań, monitorowanie dyskusji. Nieliczne wykłady może wykorzystać na wskazanie i interpretację kontrowersyjnych problemów. Nauczyciel może także utrzymywać pocztowy kontakt ze studentami w dogodnym dla siebie terminie. Osoba przystępująca po raz pierwszy do prowadzenia kursu musi odbyć szkolenie, na którym zapoznaje się ze specyfiką zajęć realizowanych przez Internet oraz z narzędziami, którymi będzie się posługiwać w kontakcie ze studentami.

Specyfika współczesnej polskiej emigracji i jej potrzeby edukacyjne

Migracje zagraniczne są trwale wpisane w historię Polski. Ogromny wpływ na nie miały zjawiska społeczno-polityczne oraz zmiany po 1989 roku i przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku. Od tego momentu Polska wprowadziła politykę pełnej swobody wyjazdów i przyjazdów, a potwierdziła to przystąpieniem do strefy Schengen. Od 2008 roku po raz pierwszy w nowożytnej historii naszego kraju Polacy mogą swobodnie poruszać się po krajach Unii Europejskiej bez okazywania jakichkolwiek dokumentów. Po wejściu Polski do Unii kolejne kraje zaczęły otwierać swoje rynki pracy i swobodnie, legalnie zatrudniać emigrantów z Polski. Duży wpływ na decyzje Polaków miały media, które tworzyły wyobrażenia o lepszym życiu, o szansie na dobrze płatną pracę. Potwierdzeniem sukcesu były również doświadczenia wcześniej wyjeżdżających Polaków podejmujących legalnie bądź nielegalnie pracę za granicą.

Autorzy słownika wyrazów obcych określają migracje jako wędrówkę, przesiedlenie się ludności wewnątrz kraju lub z jednego kraju do drugiego⁶. Pojęcie migracji obejmuje także przemieszczenia stałe, które polegają na definitywnej zmianie stałego miejsca zamieszkania. W pojęciu tym zawierają się różne rodzaje migracje. Podziału migracji można dokonać stosując różne kryteria – czasu trwania, odległości, przyczyn

⁶ J. Tokarski, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1980, s. 474.

wyjazdu, kierunku wyjazdu, sposobu organizacji wyjazdu (planowe, żywiołowe, legalne, nielegalne, przymusowe i dobrowolne) itp. Ze względu na czas trwania wędrówki można je podzielić na stałe, czasowe, wahadłowe (powtarzające się cyklicznie).

Po masowych ruchach emigracyjnych w czasie II wojny światowej, pierwszych latach powojennych, a później po niemal całkowitym zablokowaniu granic w latach 1949-1953, stopniowo coraz więcej Polaków wyjeżdżało z kraju. W latach 80. XX wieku międzynarodowe wyjazdy Polaków przybrały skalę masową, w latach 1980-1989 z Polski wyjechało 1,2 mln osób. Po 1989 roku wzrosła skala wyjazdów krótkookresowych trwających średnio kilka tygodni. Tę falę emigracji uzasadnia się głównie względami ekonomicznymi. Migracje mają wiele przyczyn, trudno mówić o jednym zasadniczym motywie. Często są jednak wymuszonym aktem, a nie swobodnym wyborem, zwłaszcza jeżeli alternatywą migracji jest „przeżyć”. Każda decyzja jest jednak procesem bardzo złożonym, natury psychologicznej i natury materialnej. Jest też wypadkową zwykłej ludzkiej ciekawości, dążenia do poznania i ciągłego poszukiwania lepszych warunków bytu. Żyjemy w świecie, w którym granice państw przestały być granicami kulturowymi oraz etnicznymi. Migracje, które znajdowały się na marginesie życia wielu krajów, przesunęły się do centrum ich polityki, także międzynarodowej. Niektórzy w tym zjawisku widzą obraz nowego, nowoczesnego świata, inni same zagrożenia, jeszcze inni mówią o konieczności ciągłego napływu emigrantów dla utrzymania poziomu gospodarczego krajów rozwiniętych⁷. Obecnie ruchy migracyjne znacznie różnią się od migracji masowej, która nastąpiła w poprzednim stuleciu. We wcześniejszych okresach przeważającą część emigrantów stanowili mężczyźni. Obecnie zaś prawie połowa wyjeżdżających za granicę to kobiety. Migranci poakcesyjni tworzą wyraźnie odrębne grupy wiekowe. Zdecydowana większość mężczyzn jest w wieku 20-35 lat (z dominantą około 24-25 lat), kobiety skupiają się, w dwóch grupach, liczniejsza obejmuje osoby w wieku 18-32 lata (z dominantą około 24 lat), natomiast mniej liczna osoby w wieku 38-53 lata (z dominantą około 46 lat)⁸. Należy także zauważyć, że uległy zmianie kierunki migracji. W XIX i XX wieku, wyjeżdżali głównie biedni Europejczycy, szukając lepszego życia na kontynentach amerykańskich. Dziś migrują głównie osoby z krajów biednych do bogatych. W Europie krajami najliczniej przyjmującymi emigrantów są Irlandia, Wielka Brytania Hiszpania, Holandia, Włochy, Niemcy. Niski przyrost naturalny w zamożnych krajach oraz rosnący udział Afryki i Azji w populacji światowej są przyczyną migracji z krajów o niskich

⁷ J.E. Zamojski, *Kobiety i młodzież w migracjach*, Warszawa 2005 s. 10-12.

⁸ I. Grabowska-Lusińska, M. Okólski, *Migracje z Polski po 1 maja 2004 r.: jej intensywność i kierunki geograficzne oraz alokacja migrantów na rynkach pracy krajów Unii Europejskiej*, Warszawa 2008 s. 61.

dochodach i słabej polityce socjalnej do krajów wysokorozwiniętych. Tanie podróże, łatwe możliwości zatrudnienia, kształcenie się w innych państwach skłoniły wiele osób do czasowych wyjazdów zagranicznych. Sezonowi pracownicy są zatrudniani do wykonywania prac na czas określony w takich branżach, jak przemysł, budownictwo, rolnictwo⁹.

Wyniki różnych badań nad odpływem ludzi z Polski w poszukiwaniu pracy w latach 80. i 90. XX wieku sugerowały, że polscy migranci byli stosunkowo nisko wykształceni. Osoby opuszczające Polskę przed 1990 rokiem z pobudek politycznych reprezentowały bardzo często elity intelektualne. Niski poziom wykształcenia osób wyjeżdżających do pracy za granicą wynikał prawdopodobnie w dużym stopniu z trudności wejścia na oficjalny rynek pracy w krajach docelowych. Prostota dostępnych prac, krótkotrwałość lub niepewność zatrudnienia, złe warunki pracy i jej uciążliwość a także niskie wynagrodzenia nie sprzyjały wykorzystaniu wysokich umiejętności, nie stanowiły jednak istotnej przeszkody w podejmowaniu zatrudnienia za granicą przez stosunkowo nisko wykształconych migrantów. Wśród migrantów przedakcesyjnych wyraźnie dominowały osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym, nisko więc kwalifikowane. Dominacja tej grupy została utrzymana w okresie poakcesyjnym, stała się jednak znacznie mniejsza. Drugą co do wielkości grupę stanowiły osoby z wykształceniem średnim zawodowym (absolwenci techników), jej znaczenie wzrosło w okresie poakcesyjnym, nie tylko ze względu na wzrost liczby należących do niej migrantów, ale też ze względu na spadek odsetka osób reprezentujących grupę dominującą. Udział migrantów legitymujących się dyplomem szkoły akademickiej był stosunkowo niski, przed akcesją stanowił zaledwie jedną trzecią osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym i ustępował udziałowi grupy absolwentów szkoły średniej ogólnokształcącej. W okresie poakcesyjnym zwiększył się wyraźnie i przewyższył udział osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym. Była to relatywnie najbardziej znacząca zmiana w strukturze migrantów według poziomu wykształcenia. Migrantów mężczyzn odróżniała od kobiet przede wszystkim zdecydowana, nasilona po 1 maja 2004 roku, dominacja wykształcenia zasadniczego zawodowego (blisko 40% w okresie poakcesyjnym) oraz spadek liczby osób z wykształceniem wyższym. Wśród kobiet po przystąpieniu do Unii Europejskiej nastąpił duży wzrost emigrantek z wykształceniem wyższym i wyraźny spadek z wykształceniem zawodowym. Spowodowało to znaczne wyrównanie się proporcji między czterema najważniejszymi kategoriami poziomu wykształcenia¹⁰.

⁹ Patrz: „Gospodarka Narodowa” 2007, nr 1-2, s. 102-105.

¹⁰ I. Grabowska-Lusińska, M. Okólski, *op. cit.*, s. 65-66.

Najczęstszą przyczyną współczesnej emigracji Polaków jest niekorzystna sytuacja ekonomiczna kraju, nadal dosyć wysoki poziom bezrobocia, zagrożenie utratą pracy, niskie zarobki, problemy osobiste, rozpad rodziny, rozwód. Na decyzje o wyjeździe wpływają także warunki istniejące w krajach imigranckich. Do przyczyn wyjazdów zaliczamy czynniki wypychające i przyciągające (*push factors* oraz *pull factors*)¹¹. Do grupy pierwszej zalicza się bezrobocie, zatrudnienie na czarno, brak możliwości zapewnienia środków bytowych dla rodziny. Czynniki *pull factors* (przyciągające) to możliwość rozwoju zawodowego, zdobywanie wysokich kwalifikacji zawodowych, wysokiego wynagrodzenia i łatwość w znalezieniu pracy. Autorzy literatury przedmiotu podkreślają, że obecne migracje z Polski ukierunkowane są niemalże wyłącznie na kraje bogate i wysoko uprzemysłowione. Migracje na tle ekonomicznym wynikają z chęci poprawy warunków życia i zapewnienia dobrych warunków finansowych rodziny. Brunon Bartz mówi, że „filozofia gospodarki zachodniej może być dla potencjalnych imigrantów przyciągająca nie dlatego, że się z nią identyfikują, ale dlatego że redukuje lub eliminuje pośrednio ich podstawowe warunki życia w dotychczasowym stylu i obiecuje zarazem stabilizację w kształtowaniu życia według jej norm i wzorów”¹².

Przyczyną współczesnych emigracji Polaków są w zdecydowanej większości względy ekonomiczne. Często wyjazdy w celach zarobkowych to najszybszy sposób rozwiązania problemów finansowych. Badania przeprowadzone na Opolszczyźnie, związane z motywami emigracji zarobkowych, wykazały, że najczęstszymi przyczynami wyjazdów jest chęć uzyskania wyższej płacy (75,4% odpowiedzi), brak stałej pracy w Polsce (8,2%), lepsze warunki życia (8,2%) i szansa podnoszenia kwalifikacji (2,2% odpowiedzi). Zdaniem badaczy czynniki przyciągające dominują nad wypychającymi. Emigrację ułatwiają ponadto powiązania międzyludzkie. Istnienie więzi i bliskich znajomości wśród rodaków za granicą ułatwia podjęcie decyzji wyjazdu w celach zarobkowych i życie na obczyźnie, chroni przed niepowodzeniami związanymi z nowymi warunkami i nowym otoczeniem. Jak wynika z powyższych danych, motywy edukacyjne nie są znaczące, a aspiracje edukacyjne emigrantów rozbudzają się w czasie pobytu oraz pod wpływem innych osób i chęci znalezienia lepszej pracy.

Polski Uniwersytet Wirtualny od kilku lat prowadzi edukację na odległość i sukcesywnie w czasie jego rozwoju zwiększa się liczba studentów przebywających za granicą kraju. W październiku 2007 roku na platformie PUW studiowało ponad 350 z zagranicy – większość z krajów europejskich, ale także m.in. ze Stanów Zjedno-

¹¹ J. Auleytner, K. Głębicka, *Polityka społeczna*, Warszawa 2000.

¹² Za: J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym*, Białystok 2003.

czonych, Korei Południowej, Australii i Japonii¹³. Oznacza to, że pojawiła się nowa znacząca grupa odbiorców edukacji na odległość – emigranci, która ma możliwość kształcenia się bez konieczności odkładania edukacji na później. Poprzez tę formę mają oni zapewniony systematyczny dostęp do edukacji, tak samo jak rodacy pozostający w kraju. Jedynym ograniczeniem jest tylko oferta studiów. Nauczanie na odległość może zyskać szczególne uznanie wśród tych emigrantów, którzy nie znają języka obcego wystarczająco dobrze, aby uzupełniać wykształcenie czy też kształcić się w obcym języku. Obecnie studenci z zagranicy stanowią 22% wszystkich zrekrutowanych studentów Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego. W bieżącym roku akademickim 2008/2009 stanowili oni 30% zapisanych studentów. Z zebranych obserwacji i danych wynika, że zainteresowanie jest dużo większe, ale podczas wstąpienia na PUW duży kłopot sprawia uzyskanie zaświadczenia lekarskiego o braku przeciwwskazań do studiowania wymaganego przy procedurze rekrutacyjnej. W wielu krajach kandydaci mają problemy z jego uzyskaniem. Najczęściej wystawiane są błędne zaświadczenia, które dyskwalifikują kandydatów lub przedłużają proces ich rekrutacji.

Obecnie w Polskim Uniwersytecie Wirtualnym najwięcej studentów emigrantów pochodzi z Wielkiej Brytanii (tam też jest największe skupisko polskiej emigracji), jest to 551 osób, czyli ponad połowa wszystkich studentów. Z poniższej tabeli wynika, że dominują kraje europejskie, ale są również studenci z innych kontynentów i odległych państw, co może świadczyć o szerokim zasięgu Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego.

Tabela 1

Państwa, w których mieszkają studenci emigranci

Lp.	Kraje	Liczba studentów
1.	Wielka Brytania	551
2.	Irlandia	182
3.	Niemcy	77
4.	Holandia	30
5.	Francja	21
6.	Belgia	18
7.	Włochy	15
8.	Austria	13
9.	Szwajcaria	13

¹³ *Ibidem.*

10.	Norwegia	12
11.	Hiszpania	10
12.	Dania	9
13.	Szwecja	8
14.	Islandia	6
15.	Cypr	4
16.	Grecja	4
17.	Luksemburg	4
18.	Emiraty Arabskie	3
19.	Kanada	3
20.	Finlandia	2
21.	Indie	2
22.	Portugalia	2
23.	Stany Zjednoczone	2
24.	Białoruś	1
25.	Czechy	1
26.	Japonia	1
27.	Korea Pd.	1
28.	Korsyka	1
29.	Rosja	1
30.	Słowacja	1
31.	Ukraina	1
32.	Watykan	1
33.	Węgry	1
		1001

Źródło: Polski Uniwersytet Wirtualny.

Obecnie wszyscy studenci Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego mają do wyboru edukację na pięciu kierunkach studiów. Wśród emigrantów największą popularnością cieszy się zarządzanie oraz zarządzanie i marketing. Jak widać, swoimi zainteresowaniami i wyborami nie różnią się oni od studentów w kraju, gdzie jest to również kierunek bardzo popularny i często wybierany.

Tabela 2

Najczęściej wybierane przez studentów emigrantów kierunki studiów

Lp.	Kierunki studiów	Liczba studentów
1.	Zarządzanie oraz Zarządzanie i marketing	425
2.	Politologia	284
3.	Informatyka	220
4.	Pedagogika	50
5.	Pielęgniarstwo	22

Źródło: Polski Uniwersytet Wirtualny.

Tabela 3

Najczęściej wybierane przez studentów emigrantów specjalizacje

Lp.	Wybierane specjalizacje	Liczba studentów
1.	Pedagogika opiekuńczo – wychowawcza	50
2.	Zarządzanie potencjałem ludzkim	40
3.	Cywilizacje pozaeuropejskie	30
4.	Zarządzanie firmą	27
5.	Sieci komputerowe	21
6.	Studia europejskie	14
7.	Aplikacje handlu elektronicznego	13
8.	Finanse firmy i bankowość	13
9.	Zarządzanie zasobami ludzkimi	10
10.	Marketing	7
11.	Międzynarodowe stosunki polityczne	7
12.	Technologie programowania	5
13.	Kultury pozaeuropejskie	4
14.	Technologie sieciowe	2
15.	Handel elektroniczny	1

Źródło: Polski Uniwersytet Wirtualny.

Ponieważ studenci z zagranicy stanowią dosyć znaczną grupę, na podstawie danych o nich oraz obserwacji zdobytych podczas prowadzonych zajęć i kontaktów z nimi, mogłam podjąć próbę wyodrębnienia wyróżniających ich cech. Są one następujące:

1. Studentów tych charakteryzuje młody wiek i brak zobowiązań rodzinnych zarówno w kraju, jak i obecnym miejscu zamieszkania (stan wolny i brak dzieci). Znaczna część to osoby poniżej 35. roku życia, a wśród nich najliczniejszą grupę stanowią osoby między 20. a 30. rokiem życia.

2. Mają co najmniej wykształcenie średnie lub wyższe, co ma związek z rozbudzonymi aspiracjami i planami edukacyjnymi.

3. Posiadają znajomość języków obcych, co ułatwia im adaptację i nawiązywanie kontaktów ze społecznością w danym kraju, a także umożliwia awans zawodowy. Przy wyborze drogi edukacyjnej kierują się jednak znajomością języka ojczystego: „Mam możliwość studiowania po polsku pomimo, że jestem daleko od kraju” – oto wypowiedź jednej ze studentek.

4. Coraz częściej praca za granicą jest ich pierwszą pracą. Kiedyś wyjeżdżały najczęściej osoby wcześniej (lub równolegle) zatrudnione w Polsce, obecnie praca za granicą jest często pierwszą i zasadniczą pracą emigranta. Poprzez podjętą edukację dążą do umocnienia swojej pozycji zawodowej lub poszukują lepiej płatnej pracy: „Podjęte studia są zgodne z wykonywaną w Anglii pracą – praktycznie chcę wykorzystać zdobytą wiedzę ponieważ pracuję w zawodzie, do którego się kształcę – nauczyciel wspierający, a w przyszłości chcę umocnić swoją pozycję w zawodzie i lepiej zarabiać”.

5. Różnią się od emigracji wcześniejszych, które miały ściśle określony czas wyjazdu wynikający z konieczności posiadania wizy lub paszportu – ich wyjazdy nie mają określonego czasu powrotu i dlatego m.in. nie chcą go tracić i podejmują edukację w Polskim Uniwersytecie Wirtualnym. Dzięki niemu nie muszą odkładać edukacji na potem, na czas powrotu do kraju. Ich aspiracje edukacyjne nie ulegają osłabieniu: „Uważam, że edukacja na odległość jest szansą edukacyjną dla emigrantów, głównie dla tych, którzy chcą się uczyć. Pracując za granicą i studiując w Polsce nie tracą czasu, nie muszą czekać aż zarobią odpowiednią ilość pieniędzy i później wrócą do Polski, żeby kontynuować naukę” – tak twierdzi jedna z uczestniczek.

6. Wyjazd za granicę i podjętą edukację traktują jako inwestycję w siebie. Dzięki edukacji w PUW mogą podnieść swój prestiż społeczny, a także podjąć poszukiwanie pracy w wyuczonym zawodzie po powrocie z emigracji: „Po ukończeniu studiów chciałabym podjąć pracę w wyuczonym zawodzie”. „Po ukończeniu studiów chciałabym rozejrzeć się za pracą związaną z moim wykształceniem, ponieważ teraz robię zupełnie coś innego, myślałam o pracy w przedszkolu lub szkole”. „Również po powrocie do Polski chciałabym móc znaleźć taką pracę, w której będę mogła wykorzystać wiedzę zdobytą na studiach”.

7. Obecną emigrację wyróżnia to, że coraz częściej wyjeżdżają kobiety, one też stanowią znaczną część wszystkich uczestników edukacji na odległość.

8. W obecnej emigracji dominuje tzw. emigracja wahadłowa. Studenci przebywają za granicą, ale często odwiedzają rodziny w kraju, poszukując miejsca osiedlenia się na stałe. Łączą naukę z przemieszczaniem się, gdyż miejsce nie ogranicza studiowania, a jedynie dostęp do Internetu.

Na decyzję studentów Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego o podjęciu edukacji na odległość w głównej mierze wpływa możliwość łączenia nauki z pracą i elastyczność jej czasu i miejsca, czyli te cechy, które są największym atutem edukacji na odległość. Duże znaczenie ma ponadto brak kosztów związanych z dojazdem do uczelni i związana z tym oszczędność czasu, który można przeznaczyć na przykład na dodatkową pracę. Ta elastyczna forma studiowania jest dla nich korzystna również ze względu na nieograniczoną możliwość przemieszczania się. Poza tym emigranci nie muszą odkładać decyzji o edukacji na potem. Mogą podjąć studia pierwszego czy też drugiego stopnia, nie czekając na powrót do kraju, a tym samym ich aspiracje edukacyjne nie ulegną osłabieniu. Studia przez Internet niektórzy traktują w kategorii nowego doświadczenia, możliwości nawiązywania kontaktów towarzyskich i głównie kierują się motywami osobistymi. Sądząc po coraz większym zainteresowaniu edukacją na odległość wśród emigrantów, można wysunąć tezę, że uczelnie kształcące w ten sposób znajdują w tej grupie wielu potencjalnych kandydatów. Polski Uniwersytet Wirtualny jest już tego dowodem i niewątpliwie znaczącym oraz uznanym środowiskiem edukacyjnym.

POLISH VIRTUAL UNIVERSITY AS NEW FORM OF ACCESS TO EDUCATION FOR EMIGRANTS

Summary

The article aims to present the current experience in the field of long distance learning in Poland, using as an example one of the country's largest institutions – Polish Virtual University (PUW). The other aim was to prove the thesis that for emigrants long distance learning can be beneficial and sometimes the only way to learn. The article is based on data obtained from the Polish Virtual University and the literature on Polish emigrants, as well as on the author's own observations and experience as an e-learning teacher.

The paper presents long distance learning as a form of education that enables high quality learning and grants access to proper knowledge at the right place and the right time. The author discusses the rules and objectives of long distance learning at the Polish Virtual University, presents its educational supplies, and points to the recipients of this form of education, with special emphasis placed on emigrants as an exceptional learning group.

The teachers' roles in an e-learning process were also emphasized out of regard for the tasks they have to perform at the web platform. Finally, the paper includes the analysis of conditions

necessary for long distance learning to remain on equal terms with academic education in terms of quality.

When characterizing the émigré community the author, in addition to her own experience and the data from the PUW, refers to the general studies on the subject. On the basis of the PUW's data the paper provides some information about a group of emigrant learners e.g. where they come from, which fields of studies and specializations they choose, what are the reasons they opted for e-learning.

The conclusions include characteristics of the emigrant students who partake in e-learning, along with the motives for their pursuing long distance education and the specificity of their education.

DYSKURS

poradoznawczy

Agnieszka Zembruska

FILOZOFICZNE INSPIRACJE W PORADNICTWIE

Współczesne poradnictwo jest rozwijającą się dziedziną działalności społecznej, w którą zaangażowane są jednostki (jako doradcy i jako klienci) oraz instytucje powołane po to, aby stworzyć ramy organizacyjne i prawne dla działań poradniczych. Polega ono na pomaganiu, wspieraniu innych w rozwiązywaniu przez nich problemów związanych z różnymi aspektami życia – głównie, choć nie jedynie, z pracą zawodową (tak wąsko rozumiano rolę poradnictwa jeszcze do niedawna), ale też z poznaniem siebie (samorozumienie), określeniem swoich predyspozycji, rozwojem kompetencji, planowaniem dalszej edukacji, życiem osobistym, relacjami społecznymi. Lista problemów poruszanych w ramach poradnictwa jest w istocie otwarta, proces poradniczy za każdym razem stanowi inną jakość, ponieważ angażuje niepowtarzalne osoby, które wnoszą swoją wizję świata i zespół problemów wyrażonych w zindywidualizowany sposób. Rutyna zaś w poradnictwie stanowi zagrożenie dla autentyczności kontaktu i wiarygodności udzielanej pomocy, bywa jednak obecna w praktyce poradniczej aż nazbyt często.

Zadania, jakie stoją przed poradnictwem, ulegają w ostatnich latach znacznemu przeformułowaniu i rozszerzeniu, czego oczywistym wyrazem jest odchodzenie od dyrektywnego modelu pomagania (według schematu: identyfikacja problemu – odgórne zlecenie i zastosowanie wypróbowanej procedury – „trwała” zmiana w życiu klienta) ku otwartemu modelowi dialogowemu i liberalnemu¹, w którym podkreśla się kontekstowość i złożoność problemu, czy problemów, wielość możliwych rozwiązań oraz samoświadomość i odpowiedzialność klienta, na nowo definiuje się także rolę doradcy jako osoby wspierającej, otwartej na słuchanie i dialog. Poradnictwo sta-

¹ Por. A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Wrocław 2004; M. Malewski, *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 3; B. Wojtasik, *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, [numer specjalny].

nowi z reguły przemyślaną, zorganizowaną i zinstytucjonalizowaną (co nie znaczy, że zawsze skuteczną) odpowiedź na potrzeby współczesnych ludzi, których wzory życia w krótkim czasie uległy pluralizacji i licznym nieciągłościom, przerwaniom. Zmiana i wzrost tempa życia w przestrzeni społecznej, politycznej i ekonomicznej oraz poczucie tymczasowości (partnera, pracy, mieszkania, rządów, itp.) mogą zarówno wzmacniać motywację do działania (na zasadzie przyływu „adrenaliny” – wzmożonej aktywności, dla której impuls pochodzi z zewnątrz), jak i skutkować poczuciem zagubienia i lękiem (poczucie niemożności nadążenia za innymi czy dostosowania się, świadomość skomplikowania świata). Sytuacje takie mogą skłaniać do poszukiwania wsparcia u doradców, terapeutów lub duchownych. W każdym z tych wypadków będziemy mieli do czynienia z odwoływaniem się do pewnych koncepcji zarówno pomagania, jak i człowieka oraz warunków czy możliwości dokonywania zmian w życiu i otoczeniu.

Dlatego też warto, moim zdaniem, spróbować zrekonstruować filozoficzne inspiracje w poradnictwie jako pewnej praktyki odwołującej się do koncepcji psychologicznych, a poprzez nie do koncepcji filozoficzno-etycznych (czasem odwołania te sięgają bezpośrednio do filozofii). Jest to tym bardziej uzasadnione, że obecnie przeważają próby holistycznego spojrzenia na osobę radzącą się i rozumienia danego problemu w kontekście całości jej lub jego biografii i sytuacji, w jakiej się znajduje.

U podstaw poradnictwa leży szczytna idea pomagania, której jednak towarzyszyło i czasem nadal towarzyszy przekonanie o niesamodzielności człowieka, który w określonych sytuacjach bez interwencji osób trzecich nie mógłby sobie poradzić. Nasuwa się tutaj mitologiczna opowieść o Prometeuszu², który w akcie buntu wobec Zeusa, stanął w obronie ludzi oraz przekazał im zarówno wiedzę (*doxa*), jak i umiejętności praktyczne (*techné*). Ten pierwszy „filantropijny” mit oddaje znaczenie pomagania, dzięki któremu konstytuuje się poczucie nie tylko poświęcenia (Prometeusz wszak zapłacił za swój czyn cenę okrutną), lecz również wspólnoty i współodpowiedzialności³. Pomaganie drugiemu człowiekowi stanowi również wypełnienie najważniejszego chrześcijańskiego przykazania – przykazania miłości bliźniego, dlatego też, patrząc na historię poradnictwa, moglibyśmy obok mitologicznych czy filozoficznych wskazać równie dobrze przesłanki religijne.

Niniejszy tekst stawia sobie za cel z jednej strony pokazanie filozoficznego wymiaru współczesnego poradnictwa, z drugiej zaś naszkicowanie filozoficznych inspiracji, które miały (bezpośrednio i pośrednio) wpływ na jego dzisiejszy kształt.

² J. Radwan-Pragłowski, K. Frysztacki, *Společne dzieje pomocy człowiekowi: od filantropii greckiej do pracy socjalnej*, Katowice 1998, s. 13-14.

³ *Ibidem*, s. 13.

W pierwszym wypadku spróbuję pokazać obszary łączące filozofię z poradnictwem, kładąc nacisk na filozoficzne koncepcje człowieka, podobieństwo pytań stawianych w obrębie filozofii i poradnictwa, potencjał krytyczności, jaki wnosi filozofia, zagadnienie refleksyjności oraz zjawisko poradnictwa filozoficznego. W drugim wypadku opiszę krótko koncepcje i nurty filozoficzne szczególnie bliskie problematyce pomagania i wspierania takie jak: fenomenologia, hermeneutyka, egzystencjalizm czy filozofia dialogu.

Filozofia a poradnictwo

W poradnictwie rozumianym jako działanie, którego celem jest pomaganie innym w rozwiązywaniu różnych problemów, stosunkowo rzadko znajdziemy bezpośrednie odniesienia do filozofii. Nie znaczy to jednak, że u podstaw działań poradniczych nie leżą zarówno filozoficzne koncepcje człowieka, jak i filozoficzna refleksja na temat wspierania i pomagania innym. Odwołania do filozofii, podobnie jak do teorii psychologicznych, odnajdziemy w tekstach poradowniczych i poradniczych (te pierwsze są wyrazem teoretycznego namysłu nad praktyką poradniczą) osadzonych w szerszej perspektywie nauk humanistycznych, rzadziej natomiast w tekstach traktujących poradnictwo wąsko, jako narzędzie włączania ludzi w rynek pracy. Nie możemy zapominać, że poradnictwo powiązane jest nie tylko z filozofią, ale również z takimi dyscyplinami nauk społecznych, jak psychologia i pedagogika oraz socjologia. Stworzyły one bezpośredni grunt teoretyczny, na którym możliwe stało się wypracowanie metod pracy doradczej i metod rozwiązywania problemów. Zatem wpływ filozofii był i jest raczej pośredni, choć zdarza się, że osoby zajmujące się naukowo poradnictwem sięgają wprost do literatury filozoficznej i etycznej.

Formułując pytania, które pozwoliłyby dookreślić relację między filozofią a poradnictwem, należałoby zwrócić szczególną uwagę na filozoficzne koncepcje człowieka (Kim i jaki jest człowiek?), na teorie etyczne (Jak działać? Według jakich kryteriów podejmować decyzje? Czym jest szczęście i jak do niego dążyć?), na filozoficzne rozumienie relacji między jednostką a społeczeństwem (Jak układać współpracę z innymi? Jak nie krzywdzić innych? Czy rezygnować z własnych potrzeb?). Rysuje się zatem nić, jaka może wiązać poradnictwo szczególnie z następującymi subdyscyplinami filozofii: antropologią filozoficzną, etyką, filozofią społeczną i polityczną. Znaczenie dla tych rozważań będzie miała również problematyka epistemologiczna, ponieważ zajmuje się ona tym, w jaki sposób możliwe jest poznawanie świata. W wymiarze poradnictwa jest to istotne zarówno jeśli chodzi o to, w jaki sposób pojmujemy świat zewnętrzny, procesy, których jesteśmy obserwatorami i uczestnikami, a także w jaki

sposób możemy zrozumieć sami siebie (problem samorozumienia), innych ludzi i jak w zgodzie ze sobą podejmować decyzje i działania.

Zastanawiając się nad związkami filozofii z poradnictwem, można także postawić pytanie o rolę filozofii w praktykach poradniczych. Czy filozofia praktyczna może dzisiaj być obecna za pośrednictwem poradnictwa? Oczywiście poradnictwa zredefiniowanego, poradnictwa otwartego na dialog, inność i różnorodność, poradnictwa liberalnego i tolerancyjnego, które będzie brało pod uwagę nie tylko interes społeczeństwa (np. żeby zmniejszać liczbę bezrobotnych albo żeby kształcić ich w określonym kierunku), ale potrzeby, dążenia i możliwości indywidualnych osób. Jak sprawić, aby dzięki poradnictwu (ale nie wyłącznie!) wspomagać pogłębianie refleksyjności nad sobą i światem? Nie chodzi tutaj o nadmierne rozwijanie resentymentów, lecz o samoświadomość, która nie tylko oznacza znajomość siebie, swoich potrzeb i możliwości, ale której równocześnie towarzyszy rozumienie procesów zachodzących w bliższym i dalszym otoczeniu człowieka. Może to pomóc ocenić zakres, a także miejsca, przestrzenie, w których podmiot mógłby stać się np. aktywnym obywatelem i twórcą. Filozofia praktyczna, którą od filozofii akademickiej odróżnia pewna materialność i konkretność (zainteresowanie życiem jako takim), wydaje się szczególnie przydatna w budowaniu postaw krytycznych. Postawy takie nie polegają na odrzucaniu i negowaniu porządku zastanego, lecz na niezgodzie na jego bezrefleksyjną akceptację. Stoi za tym przekonanie, że nie ma rozwiązań idealnych, możliwe jest jednak dążenie do stanu idealnego, wyobrażonego. Filozofia w swoim wymiarze antydogmatycznym zawiera właśnie potencjał krytyczności, który pozwala zarówno (starać się) rozumieć rzeczywistość, jak i formułować możliwe kierunki zmiany i rozwoju, wyznaczać cele, korzystać z minionych doświadczeń by prognozować przyszłość, umiejętnie łączyć elementy istniejące, które uznaje się za wartościowe, i tworzyć nowe, które wzbogacają tkankę codziennego życia. Filozofia praktyczna może również wspomagać kształtowanie relacji międzyludzkich, pogłębianie oraz rozwijanie komunikacji i wspólnego działania.

Na pierwszy rzut oka filozofia zdaje się być odległa od poradnictwa. Potocznie jest pojmowana ona jako dyscyplina dosyć abstrakcyjna, mimo że jej przedmiotem jest człowiek i świat, w którym żyją ludzie, a jej narzędziem refleksja. Poradnictwo rozumiane jest z kolei, jako praktyczne narzędzie pomagania ludziom, którzy poszukują pomocy w rozwiązywaniu życiowych problemów lub pragną się rozwijać. Celowo wychodzę tutaj poza wąsko (w sposób typowy) rozumiane poradnictwo zawodowe, ponieważ stanowi ono obecnie tylko jedną z możliwych form czy obszarów doradztwa. Praktyki poradnicze układają się współcześnie w coraz bogatszy i ciekawszy wzór złożony z takich elementów, jak wspomniane już poradnictwo zawodowe, ale

również edukacyjne, rodzinne, seksualne, psychologiczne i wiele innych. Pojawiają się oferty poradnicze zróżnicowane ze względu na wiek czy płeć klientów. Mimo tej różnorodności i pozornego braku związku między poradnictwem a filozofią, zaryzykowałabym tezę o istnieniu głębokich, nie zawsze oczywistych, relacji między tymi dwoma rodzajami refleksji i praktyki. Filozofia nie jest bowiem jedynie refleksją nad światem i człowiekiem, wiąże się również z zajęciem stanowiska, z reprezentowaniem określonego katalogu wartości i norm, podejmowaniem przemyślanych działań osadzonych w konkretnym rozumieniu świata czy możliwości i powinności ludzkich. W poradnictwie mamy również do czynienia z przyjętymi teoretycznymi założeniami dotyczącymi procesu doradzania, rozumienia problemu, poszukiwania jego rozwiązań. Za nimi stoją zaś osobiste przekonania światopoglądowe doradcy, jego prywatna filozofia i etyka.

Kwintesencją związków między filozofią a poradnictwem jest coraz popularniejsze na świecie poradnictwo filozoficzne. Rozwijane od połowy lat 80. XX w., początkowo w Europie Zachodniej, uprawiane obecnie w wielu krajach, dociera powoli do Polski. Stanowi ono interesujący przykład filozofii praktycznej, w którym egzystencjalne i etyczne problemy człowieka są rozważane w różnych perspektywach filozoficznych. Poradnictwo filozoficzne, jak uważa jeden z jego teoretyków – P. Raabe⁴, sprawdza się szczególnie w sytuacjach konfliktu wartości, utraty sensu życia będącego wynikiem np. śmierci bliskiej osoby, braku pracy, nieuleczalnej choroby. Taka pomoc ma wówczas wymiar *quasi*-terapeutyczny, choć dotyczy zwyczajnych ludzkich problemów⁵.

Czy w dzisiejszej, mało refleksyjnej rzeczywistości znajdzie się miejsce na rozważanie, zastanawianie się, zgłębianie, roztrząsanie, podważanie, drążenie i wreszcie – pytanie? Gdy jednak weźmiemy pod uwagę, że dzisiejsze poradnictwo opatruje się coraz częściej za Giddensem terminem „refleksyjne”, który wyraża bezustanne poddawanie rewizji tego, co wiedzieliśmy, pod wpływem tego, co wiemy w danym momencie⁶, to uprawnione staje się porównanie takiego poradnictwa, które dalekie jest od narzucania jednoznacznych i gotowych rozwiązań, do swoistego filozoficznego

⁴ P.B. Raabe, *What is Philosophical Counselling*, [w:] www.ucfv.ca/philosophy/raabep/what.html, [stan z dnia 2.04.2008].

⁵ Więcej na temat poradnictwa filozoficznego zob.: T. Femiak, *O błędach percepcyjnych i problemach wynikających z błędnego postrzegania rzeczywistości, czyli o poradnictwie filozoficznym dla bezrobotnych*, [w:] *Polskie Ethos i Logos*, red. J. Skoczyński, Kraków 2008; M. Woźniczka, *Poradnictwo filozoficzne jako jedna z propozycji społecznej aplikacji filozofii*, [w:] *Wokół humanistycznych wartości. W 70. rocznicę urodzin Profesora Henryka Piłuska*, red. T. Daszkiewicz, P. Czarnecki, Warszawa 2007; A. Zembrzuska, *Powrót do filozofii? Rzec o poradnictwie filozoficznym* [w przygotowaniu, praca zbiorowa pod red. V. Drabik-Podgórną, E. Zierkiewicz].

⁶ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 29.

doradzania w poszukiwaniu ciągle nowych możliwych odpowiedzi na pytania pojawiające się w kolejnych momentach naszego życia.

Filozofia w poradnictwie

Przejdę teraz do krótkiego opisu najważniejszych nurtów filozoficznych, które były i są nadal obecne w myśleniu o poradnictwie i które przesądzają niekiedy o jego kształcie, o rozumieniu istoty procesu doradzania, a także relacjach między doradcą a radzącym się. Do takich znaczących nurtów zaliczają się: fenomenologia, hermeneutyka, egzystencjalizm oraz filozofia dialogu. Współcześnie na kształt poradnictwa ma również wpływ myślenie postmodernistyczne (nie może ono być rozumiane jako nurt filozofii), nacechowane szczególnym krytycyzmem i sceptycyzmem wobec możliwości pomagania komukolwiek w jakikolwiek sposób.

Nurtem filozofii współczesnej, który przyczynił się znacznie do powstania dialogicznej formy poradnictwa, jest zapoczątkowana przez E. Husserla fenomenologia. Punktem wyjścia stał się w fenomenologii problem postrzegania rzeczywistości – Co jest prawdziwym przedmiotem myślenia, treścią świadomości: istniejąca obiektywnie rzecz czy też jej przedstawienie? W jaki sposób budowana jest wiedza o świecie? Jak możemy zrozumieć doświadczenia drugiego człowieka? Fenomenologiczne wytłumaczenie tego procesu posiłkuje się pojęciem intencjonalności (zaczepniętym od F. Brentano), zgodnie z którym świadomość jest zawsze świadomością czegoś. W rozwinięciu E. Husserla przedmiotem aktu myślenia (*noezy*) jest myślany przedmiot (*noemat*), który nie jest tożsamy z obiektywnie istniejącym przedmiotem, ale stanowi uchwycone w postrzeżeniu intencjonalne przeżycie. Wprowadzone przez E. Husserla pojęcie redukcji fenomenologicznej (*epoché*) postuluje powstrzymanie się od wydawania sądów na temat istniejących bądź nieistniejących przedmiotów, odrzucenie przedzałożeń, aby mogło stać się możliwe badanie świata tak, jak on się jawi. Fenomenologia zajmowała się również problemem intersubiektywności dotyczącym tego, w jaki sposób możliwe jest podobne doświadczenie świata dla wielu osób, jak możliwa jest świadomość istnienia innych istot. Sformułowała również określenie świata jako świata życia (*Lebenswelt*), który jest przez człowieka pojmowany subiektywnie jako realnie istniejący. Tym samym dowartościowała to, co do tej pory było w filozofii i nauce ignorowane – życie codzienne, doświadczenia człowieka, jego odczucia i sposoby przeżywania.

Znaczenie fenomenologii dla poradnictwa, a szczególnie dla jego dialogowej odmiany, polega na ukazaniu, w jaki sposób budowana jest świadomość świata, jak doświadczany jest czas, jak konstytuowana jest intersubiektywność odwołująca się do wspólnoty przeżyć i stanowiąca podstawę komunikacji międzyludzkiej. Fenomenolo-

gia zwróciła też uwagę na cielesny aspekt życia ludzkiego, oponując przeciw sztuczności podziałów na to, co duchowe i to, co cielesne (M. Merleau-Ponty). Kluczowe jest tutaj dowartościowanie kategorii doświadczenia, przeżycia wewnętrznego, a raczej tego, w jaki sposób doświadczenie jawi się w świadomości.

Innym nurtem filozofii dwudziestowiecznej, który okazał się istotny dla poradnictwa, była i jest nadal hermeneutyka. Wiąże się ona z nazwiskami takich filozofów, jak F. Schleiermacher, W. Dilthey, M. Heidegger, H.-G. Gadamer oraz P. Ricoeur. U źródeł tej orientacji filozoficznej leżą interpretacje pism Platona, Homera oraz filologiczne interpretacje Biblii. W ostatnim wypadku badania interpretacyjne sensów zawartych w tym jednym z najważniejszych dla kształtowania się kultury śródziemnomorskiej tekstów zostały zapoczątkowane przez F. Schleiermachera, filozofa a zarazem teologa. Drugim źródłem hermeneutyki była wprowadzona przez żyjącego na przełomie XIX i XX w. filozofa niemieckiego, W. Diltheya, kategoria rozumienia, która miała związek z krytyką pozytywistycznie uprawnianej nauki nastawionej na odkrywanie prawdy i wyjaśnianie świata oraz zapoczątkowanym w tym okresie kryzysem oświeceniowej wiary w postęp. W tym czasie ujawniono niemożność osiągnięcia obiektywizmu w nauce czy sformułowania filozoficznego sytemu, który wyczerpująco opisywałby całą rzeczywistość, wreszcie zwrócono uwagę na rolę samego badacza i wpływ jego postaw na sposób i przedmiot badania⁷. Krytycy podejścia pozytywistycznego w naukach humanistycznych starali się również wypracować inny model ich uprawiania, którego osią była właśnie kategoria rozumienia, a nie wyjaśniania⁸. Życie społeczne, twierdzili oni, nie rządzi się jak świat przyrodniczy jakimiś prawami, dlatego złudne jest stosowanie metod zapożyczonych z nauk ścisłych. Celem humanistyki rozumiejącej w wersji zaproponowanej przez W. Diltheya było odkrywanie sensów, jakie ludzie nadają światu. Poznawanie staje się zatem nadawaniem sensu. Metodą, jaką zaproponował on jako najodpowiedniejszą dla nauk humanistycznych, których przedmiotem była badanie wytworów kultury jako „przejawów życia”, była hermeneutyka jako teoria humanistycznej interpretacji⁹. Koncepcja rozumienia W. Diltheya opierała się metodzie interpretacji dzieł ludzkich (szeroko rozumianych), przy czym fundamentalne znaczenie miała mieć analiza źródeł, wśród których szczególną wartość przypisywano źródłom pisany, co tłumaczył on tym, że „jedynie w języku ludzkie wnętrze znajduje swój pełny, wyczerpujący i obiektywnie zrozumiały wyraz. Dlatego sztuka

⁷ Z. Kuderowicz, *Dilthey*, Warszawa 1987.

⁸ Według P. Ricoeura, wyjaśnianie było jednak niezbędnym etapem poprzedzającym rozumienie.

⁹ Z. Kuderowicz, *op. cit.*, s. 92.

rozumienia ma swoje centrum w wykładni, czyli interpretacji zawartych w piśmie śladów ludzkiej egzystencji”¹⁰.

Zgodnie z głównym założeniem hermeneutyki, każdy tekst (zarówno tekst pisany, jak i inny wytwór kultury ludzkiej), zawiera w sobie znaczenia, niektóre z nich są jawne, inne zaś ukryte. Poznanie zaś tekstów polega na ich zrozumieniu, na dotarciu to ich możliwych sensów, również tych ukrytych, nieuświadomianych. Hermeneutyka współczesna reprezentowana przez H.-G. Gadamera i P. Ricoeura nie tylko dąży do odsłonięcia ukrytych sensów, ale również do ukazania swoistej dialogiczności tekstów, które są powiązane zarówno z autorami, jak i ich odbiorcami. Tym samym teksty kulturowe mogą żyć własnym życiem, a ich sensy stają się niewyczerpane, ciągle tworzone przez tych, którzy po nie sięgają.

Hermeneutyczny wymiar poradnictwa dotyczy możliwości rozumienia w kilku aspektach: jako wzajemnego rozumienia doradcy i radzącego się, jako rozumienia problemu, jako samorozumienia (dotyczy to szczególnie osoby radzącej się, ale trudno wyobrazić sobie dobrego doradcę, który nie potrafiłby sam próbować zrozumieć siebie). Szczególnymi walorami hermeneutyki są, według M. Sawickiego, trzy jej reguły wypływające z tzw. zasady koła hermeneutycznego: współzależności rozumienia całości i rozumienia części, rozumienia świata i jednoczesnego w nim uczestniczenia oraz rozumienia świata i odsłaniania prawdy o nas samych¹¹. Egzystencjalny wymiar hermeneutyki odnosi się bowiem do współzależności między byciem a rozumieniem sensów problemów, zdarzeń, siebie i innych¹². W ujęciu M. Heideggera rozumienie nie jest już tylko sposobem poznawania świata, lecz cechą konstytutywną egzystencji – *Dasein* (tubycie) jest istnieniem rozumiejącym świat. Ważną kwestią było też podkreślanie przez H.-G. Gadamera dziejowego charakteru życia ludzkiego jako bytu historycznego.

Trzeci nurt filozofii współczesnej znaczący dla założeń poradnictwa to egzystencjalizm. Jest on bardzo bogatym i zróżnicowanym stanowiskiem filozoficznym zapoczątkowanym przez tak od siebie odległych na pierwszy rzut oka filozofów, jak S. Kierkegaard i F. Nietzsche (pierwszy z nich przyczynił się do powstania chrześcijańskiej odmiany egzystencjalizmu, a drugi ateistycznej). W filozofii tej podkreśla się niepowtarzalność egzystencji ludzkiej, a zarazem jej tragizm związany z możliwością i koniecznością dokonywania wyborów. Filozofia egzystencjalna ukazuje człowieka

¹⁰ W. Dilthey, *Pisma estetyczne*, Warszawa 1982, s. 293-294, [za:] Z. Kuderowicz, *op. cit.*, s. 94-95.

¹¹ M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996.

jako: istotę wątplącą i istniejącą autentycznie dopiero poprzez wiarę (S. Kierkegaard), poprzez bycie (*Dasein*) w opozycji do bytu (M. Heidegger), istotę skazaną na wolność i otoczoną nicością (J.P. Sartre), doświadczającą absurdu istnienia i w buncie odzyskującą poczucie solidarności ludzkiej (A. Camus), stanowiącą jedność cielesności ze świadomością (M. Merleau-Ponty), jako byt tragiczny (M. Unamuno), istotę zawieszoną między egzystencją a transcendencją i doświadczającą sytuacji granicznych (K. Jaspers), czy wreszcie osobę, której powołaniem jest dążenie do wspólnoty (G. Marcel). Kilka wątków szczególnie wyróżnia egzystencjalizm spośród innych nurtów filozoficznych: stosunek wiedzy do wiary, problem wolności człowieka, relacja między tym, co jednostkowe, a tym, co społeczne, związek między byciem dla siebie i dla innych a posiadaniem rzeczy.

Wartość egzystencjalizmu dla poradnictwa odnosi się szczególnie do zagadnienia wolności wyboru i związanych z nim odpowiedzialności oraz ryzyka. Istnienie autentyczne człowieka zasadza się właśnie na możliwości podejmowania autonomicznych, czyli niezdeteminowanych decyzji, których źródłem nie jest podporządkowanie się zewnętrznym nakazom, ale wolna wola człowieka. Egzystencjaliści podkreślają również tragizm tej sytuacji (np. S. Kierkegaard, J.P. Sartre), która wymaga etycznego heroizmu wybierania i ponoszenia konsekwencji tego wyboru¹³.

Kolejnym nurtem filozoficznym jest filozofia dialogu, zwana również filozofią spotkania, w której znaczącymi postaciami są: M. Buber, E. Levinas, F. Rosenzweig oraz J. Tischnier. Do prekursorów tego nurtu filozofii należy zarówno Sokrates, jak i św. Augustyn, Pascal oraz S. Kierkegaard, a także L.A. Feuerbach. W tym nurcie filozofii kluczowym zagadnieniem jest dialog między osobami oraz dialogiczność jako fundamentalna cecha świata ludzkiego. Nie ma filozofii bez osób, które się w nią angażują, i bez rozmowy, jaka może między nimi zaistnieć. Tym samym filozofia spotkania daleka jest od akademickich dysput filozoficznych, które roszczą sobie prawa do obiektywności i uniwersalności, a bliska jest doświadczeniu spotkania z Innym (E. Levinas), relacji Ja – Ty (M. Buber). Dopiero dzięki osobistemu spotkaniu możliwe staje się zrozumienie i tworzenie samego siebie. Filozofia dialogu nie jest jednak tożsama z komunikacją, bowiem w spotkaniu chodzi o możliwość dzielenia się doświadczeniami, przeżyciami, uczuciami, a nie jedynie o informowanie¹⁴. Cel filozofii dialogu czy filozofii spotkania jest praktyczny, a zarazem egzystencjalny, jest ona nakierowana

¹² A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006, s. 189.

¹³ Por. M. Kostyszak, *Filozofia egzystencjalna. Wybór tekstów*. Wrocław 1992, s. 7-8.

na urzeczywistnienie się jednostki jako „osobowości” (M. Buber)¹⁵, co może się dokonać tylko dzięki i za pośrednictwem Innego.

Dla poradnictwa, a zwłaszcza dla jego dialogicznej odmiany, filozofia spotkania ma wkład szczególny – idea rozmowy między „Ja” i „Ty” uprawomocnia i nadaje wymiar autentyczności i wzajemności w relacji doradzania, niezależnie od tego, czy będzie to doradzanie na gruncie psychologii, psychoterapii czy poradnictwa zawodowo-edukacyjnego. Filozofia dialogu stanowi wsparcie w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania egzystencjalne (stanowiące nieuchronne tło dla pytań bardziej przyziemnych), otwiera pole do swobodnej rozmowy, w której nie musi być z góry wyznaczonych sztywnych celów, której wartość może leżeć w samej możliwości wymiany myśli i wzajemnego ubogacenia uczestników spotkania poradniczego.

Podsumowanie

Opisane tutaj w niezmiernie skrótowny sposób główne nurty filozofii dwudziestowiecznej, które oddziaływały na teorię i praktykę poradnictwa, mogą dawać złudne wrażenie swoistej niezależności nurtów oraz ich wewnętrznej spójności. W istocie jednak więcej łączy niż dzieli fenomenologię, hermeneutykę, egzystencjalizm i filozofię dialogu. M. Heidegger był uczniem E. Husserla, uczniem jego był również personalista M. Scheler, E. Levinas zainicjował swoją pracę na temat filozofii E. Husserla nurt fenomenologii we Francji, egzystencjalista J.P. Sartre studiował fenomenologię w Berlinie, a P. Ricoeur w latach 80. XX wieku opublikował zbiór esejów o związkach między fenomenologią a hermeneutyką, J. Tischner był zafascynowany zarówno myślą E. Husserla czy M. Heideggera, jak i E. Levinasa czy M. Bubera¹⁶. Ponadto każdy z tych nurtów filozoficznych cechuje niesamowite bogactwo, złożoność i rozwój myśli. Syntetyczne z konieczności zreferowanie tutaj głównych wątków poszczególnych koncepcji może pozostawić u czytelnika uczucie niedosytu i powierzchowności (nie wyróżniłam personalizmu jako choćby odrębnego nurtu filozoficznego), zawsze można wówczas sięgnąć do źródłowej literatury filozoficznej lub opracowań.

Podsumowując to szkicowe ujęcie filozoficznych inspiracji w poradnictwie, chciałabym zwrócić uwagę na to, że mogą one dotyczyć zarówno określonego rozumienia rzeczywistości, koncepcji człowieka, kwestii poznawczych, jak i (co dla poradnictwa niezmiernie istotne) zagadnień etycznych. Wymiar etyczny w poradnictwie ma z jednej strony charakter normatywny i dotyczy sfery zasad, wartości i norm moralnych, które uznaje się za kluczowe w relacji poradniczej, z drugiej zaś może dotyczyć war-

¹⁴ J. Mader, *Filozofia dialogu*, [w:] *Filozofia współczesna*, red. J. Tischner, Kraków 1989, s. 373.

¹⁵ *Ibidem*, s. 374.

stwy opisowej, czyli badania rzeczywiście istniejących przekonań etycznych doradcy i radzącego się¹⁷.

PHILOSOPHICAL INSPIRATIONS IN COUNSELING

Summary

The aim of the paper is, on the one hand, to present the philosophical dimension of contemporary counseling and, on the other, to sketch philosophical inspirations that (directly or indirectly) have influenced its current shape.

In the first case, the author presents those areas that combine philosophy and counseling, depicts crucial (from the perspective of counseling) philosophical concepts regarding human being, and stresses the similarities of questions raised in the fields of philosophy and counseling. Issues that arise in counseling can be treated as existential (i.e. meaning of human activities, meaning of life, nature of interpersonal relations), epistemological (understanding of the world, of oneself and the others) and ethical (making moral choices, being governed by values and rules, the ideas of happiness). Philosophy can also bring some potential for criticism (towards static reality) into the field of counseling and deepen reflectiveness as a certain attitude in life. Philosophical counseling can serve as a good example of such reflective dimension of counseling oriented towards entire human life.

In the second case, the author describes philosophical concepts and trends that can be helpful in solving problems through counseling, namely phenomenology, hermeneutics, existentialism and the philosophy of dialogue. In the paper, the author employs the method of analyzing both counseling and philosophical literature, supplementing it with sociological and pedagogical texts.

Alicja Czerkawska

„STREFY CIENIA” W PRACY DORADCY

Pomysł podjęcia takiego tematu zrodził się w trakcie czytania literatury, kiedy to odkrywałam, jakie praktyki specjalistów udzielających pomocy są rzadko opisywane lub zupełnie pomijane. Uczestnictwo w niektórych sytuacjach i pewne obserwacje dotyczące doradców, szkoleniowców, superwizorów utwierdzały mnie również w przekonaniu, że warto zastanowić się i opisać skrywane i przemilczane zachowania czy działania, naruszające zasady przyjęte w poradnictwie. Pomyślałam sobie wtedy, że niepokojące praktyki mogą dotyczyć większej skali, niż mi się wydaje, i że wiele osób radzących się jest narażonych na tego typu oddziaływania.

Celem niniejszego artykułu jest więc zwrócenie uwagi na obszary pewnych nietetycznych działań doradców, które są skrywane lub przemilczane w poradnictwie. W niniejszym artykule chcę odpowiedzieć na kilka pytań, które od dłuższego czasu mnie nurtują: Jakie ryzyko podejmują osoby korzystające z pomocy doradców? Jakie negatywne zachowania doradcy mogą pojawiać się w sytuacji poradniczej? Jak można pogrupować działania doradców mieszczące się w „strefie cienia”? Jakie mogą być tego konsekwencje?

Ryzyko korzystania z pomocy poradniczej

Alicja Kargulowa wskazuje na pomoc jako na występujące w rzeczywistości społecznej zjawisko, proces czy też zdarzenie. Autorka pisze, że pomocą jest pewien zbiór „czynności, działań, zachowań wyodrębnionych ze względu na cel, do którego zmierza wspomagający, a nie ze względu na ich wykonanie, organizację czy przebieg”¹. Pomoc poradnicza powinna polegać na wspieraniu rozwoju jednostki poprzez: inspirowanie do działania, informowanie, uczenie różnych umiejętności, wskazywanie i otwieranie

¹ A. Kargulowa, *Problemy pomocy w perspektywie poradniczej*, [w:] *Z podstaw poradnictwa*, z. 1, AUW No 1878, Wrocław, 1996, s. 33; A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu*, Warszawa 2004, s. 206.

szans dalszego rozwoju, pobudzanie do refleksji i samorefleksji, ukierunkowywanie aktywności, niwelowanie negatywnych stanów psychicznych, towarzyszenie w przystosowywaniu się do wymagań terażniejszości, itp.²

Podstawowym warunkiem zaistnienia pomocy jest relacja wspomagającego i wspomagającego. Ta szczególna interakcja społeczna zdarza się w określonym dla obu partnerów (radzącego się i doradcy) czasie i miejscu, ma swoją dynamikę i dramaturgię. Zdaniem A. Kargulowej, sytuacja poradnicza jest zespołem okoliczności, który stworzony jest przez partnerów relacji i zewnętrzne warunki³. W sytuacji tej zachodzi wiele dynamicznych procesów edukacyjno-informacyjnych, psychicznych, komunikacyjnych i społecznych. Należą do nich m.in.: poznawanie siebie, odkrywanie własnego potencjału, przeżywanie minionych zdarzeń, analizowanie doświadczeń, wytyczanie celów życiowych, tworzenie projektów własnej przyszłości, podejmowanie decyzji, budowanie tożsamości, uczenie się nowych umiejętności, etc. Podejmowane w trakcie spotkań wysiłki mają prowadzić do przezwyciężenia problemów osoby wspomaganej i powinny być realizowane w sposób przemyślany i celowy. Efektem ma być pozytywna zmiana w życiu jednostki⁴. Ale czy tak się dzieje zawsze? Czy osoby radzące się są przekonane o tym, że działania pomocowe będą prowadzone w taki sposób?

Katarzyna Popiołek zwraca uwagę na drogę, jaką pokonują osoby radzące się nim zdecydować się na skorzystanie z pomocy specjalisty. Okazuje się, że może to być długi proces mocowania się ze sobą samym i swoimi wyobrażeniami na temat pomocy. Proces, przez który przechodzą klienci, świadczy także o tym, że próbują zachować ostrożność i decydując się na udanie się do doradcy podejmują pewne ryzyko⁵. Wielu potencjalnych klientów poradni nie dowierza, że informacja zamieszczona na czerwonej tabliczce przy drzwiach budynku, sygnalizująca „w tym miejscu świadczy się pomoc potrzebującym”, okaże się dla nich prawdą. Osoby radzące się wyobrażają sobie lub spodziewają się tego, że zostaną zawiedzione postawą i zachowaniem specjalisty. Ich głębokie wątpliwości prowadzą do następujących sytuacji:

- odmowy udzielenia pomocy,
- potraktowania instrumentalnego,

² A. Kargulowa, *Poradnictwo w okresie transformacji kulturowej. Wprowadzenie*, AUW No 1700, Wrocław 1995, s. 13.

³ A. Kargulowa, *Rodzaje sytuacji poradniczej*, „Roczniki Nauk Społecznych”, t. XXIV, z. 2, 1996, s. 189-193.

⁴ A. Kargulowa, *Sytuacja poradnicza jako sytuacja dramaturgiczna*, [w:] *Dramaturgia poradnictwa*, red. A. Kargulowa, AUW No 1889, Wrocław 1996, s. 210; A. Kargulowa, *O teorii...*, s. 141-142.

⁵ K. Popiołek, *Bariery korzystania z pomocy profesjonalnej*, [w:] *Niejednoznaczność poradnictwa*, red. E. Siarkiewicz, Zielona Góra 2004, s. 163-169.

- etykietowania,
- zbagatelizowania problemu (problemów),
- niezrozumienia,
- krępującego wypytywania o intymne sprawy,
- niedochowania poufności w zakresie powierzonych problemów i przeżyć,
- wykorzystania obniżonej sprawności psychicznej,
- stosowania nieadekwatnych metod pracy,
- stawiania wygórowanych oczekiwań względem zmian, jakich mają dokonać w życiu,
- uzależnienia od specjalisty,
- ograniczenia strefy wolności i swobody w dokonywaniu własnych wyborów,
- zburzenia wypracowanego w życiu porządku,
- oddziaływania na sferę podglądów i wartości,
- zachwiania poczucia własnej tożsamości,
- manipulowania wiedzą i technikami psychologicznymi,
- nieszczerego okazywania zainteresowania i troski itd.⁶

Podobnych obaw można wymienić znacznie więcej. Zaprezentowane powyżej negatywne wyobrażenia na temat relacji z doradcą pokazują bardzo istotne kwestie. Osoby radzące postrzegają sytuację poradniczą jako związaną z niepewnością i zagrożeniem. Przeraża ich dopuszczenie specjalistów do swoich spraw – do materii najdelikatniejszej, najbardziej osobistej, bardzo kruchej. Odsłonięcie swoich problemów w kontakcie z doradcą łączy się z odsłanianiem siebie – swojego poczucia bezradności wobec pewnych zdarzeń, swoich intymnych relacji z innymi ludźmi, doświadczanych zranień i strat, emocji, pragnień, wątpliwości, marzeń i planów. Sytuacja poradnicza jest dla osoby poszukującej pomocy zderzeniem się z własnymi ograniczeniami, trudnościami, niepowodzeniami. Już z tego względu jest sytuacją niezwykle trudną, a narażenie się na rozwiązywanie własnych problemów z nieodpowiednim specjalistą wiąże się z poważnymi konsekwencjami. Lekceważenie, niezrozumienie czy upokorzenie ze strony doradcy może spowodować u osób radzących się silne emocje – złość, rozczarowanie, rozgoryczenie, smutek, przygnębienie, niechęć, poczucie krzywdy i osamotnienia. Co więcej, doświadczenie to może zostać zgeneralizowane i przeniesione nie tylko na innych specjalistów, ale w ogóle na ludzi. Tak potraktowana osoba może utwierdzić się w przekonaniu, że jej los jest innym obojętny i że nie warto zwracać się do nich ze swoimi zmartwieniami. Powstałe szkody psychiczne w relacji z nieodpowiednim doradcą mogą się przyczynić do powstawania kolejnych zagrożeń w życiu

⁶ *Ibidem*, s. 163-169.

osoby radzącej się – izolacji społecznej i zamykania się w sobie. Nic więc dziwnego, że decyzja o skorzystaniu z pomocy profesjonalistów rzadko bywa spontaniczna.

Można zastanowić się nad tym, czy osoby radzące się niesłusznie obawiają się negatywnych doświadczeń w relacji z doradcą. Czy aby na pewno takie sytuacje się nie zdarzają? W literaturze przedmiotu rzadko można spotkać opisy przykrych doświadczeń osób korzystających z pomocy. Zazwyczaj autorzy różnych opracowań rysują obraz tego, jak powinno być – jakie powinien mieć cechy doradca, jak powinno się prowadzić rozmowę z klientem, jakimi metodami powinien pracować doradca, jaki powinien być efekt relacji pomocowej itd. Pojawia się myślenie życzeniowe – a jaki jest? Może rzeczywistość poradnicza ma swoje drugie oblicze – ciemne, skrywane, przemilczane.

Odwołując się do metafory cienia, chciałabym opisać pewne działania realizowane w poradnictwie, które mogą być uznane za mroczne i odległe od literaturowych opisów.

Metafora „cienia” a praktyka poradnicza

W kulturze europejskiej metafora cienia należy do jednej z najbardziej popularnych. Odwoływano się do niej już w starożytności. Wielu autorów próbowało opisać drugą stronę natury człowieka, odsłaniając to, co mroczne, dzikie, nierozwinięte⁷. W literaturze psychologicznej metaforą cienia przy analizowaniu potencjału człowieka posługiwali się: Carl Gustav Jung, Jean Monbourquette, Michael P. Ghiglieri, Nevill Drury, Bartłomiej Dobroczyński. Najwięcej na ten temat napisał C.G. Jung, który dokonał analizy zjawiska cienia, odnosząc je do osobowości człowieka i przekazu kulturowego wypracowanego przez minione pokolenia. Pozostali wymienieni autorzy odwoływali do poglądów C.G. Junga, bądź inspirowali się myślami zaczerpniętymi z jego książek.

Carl Gustav Jung, sięgając do symbolu cienia, wskazał na archetyp, czyli kulturowo zakorzeniony wzorzec myślenia, odczuwania i działania, z którym jednostka w trakcie procesu wychowania (socjalizacji i akulturacji) zapoznaje się i internalizuje jego treść. Cień jest przeciwieństwem światła, a zatem przeciwieństwem rzeczy, które są widoczne, jawne, akceptowane społecznie. Cień, czy też ciemna strona natury ludzkiej, skrywa treści dowodzące ludzkiej niedoskonałości. Jest symbolem ułomności człowieka, jego nierozwiniętych potencji, popędów i instynktów. W przekazie kulturowym pojawia się treść, że ciemna strona naszego istnienia jest uosobieniem zła, które należy ukryć przed światem. Dlatego ten archetyp stanowi odbicie społecznie nieakceptowanych myśli, uczuć, cech, postaw i działań. Pokoleniowy przekaz podpo-

⁷ J.E. Cirlot, *Słownik symboli*, tłum. I. Kania, Kraków 2000, s. 98-99.

wiada nam, że błędy, niepowodzenia, nadużycia, zaniedbania, przemoc świadczą o regresywnym charakterze kondycji ludzkiej. Pojawia się więc zakaz ujawniania słabości, błędów, rzeczy trudnych i wstydliwych. Wydobyć na światło dzienne skrywanych z tego powodu spraw prowadzi do złamania tabu społecznego, konsekwencją jest wywołanie chaosu, zachwianie podtrzymywanego porządku społecznego i załamanie się obrazu tożsamości danego człowieka. Niechlubne treści o nas samych powinniśmy ukryć, najlepiej głęboko – w labiryncie nieświadomości⁸.

C.G. Jung podkreśla, że niezwykle ważne dla prawidłowego rozwoju jednostki jest spotkanie się z własnym cieniem i analizowanie przekazu kulturowego, który został tak głęboko uwewnętrzniony. Zintegrowanie dwóch części osobowości – jasnej i ciemnej – jest konieczne do zrozumienia wartości zbiorowych, które za nimi stoją, i przyjęcia ich choć częściowo jako własnych. Jeśli do tego nie dojdzie, życie jednostki będzie nieautentyczne i zarazem dramatyczne. Nieprzyjmowanie informacji o własnych słabościach prowadzi do życia w fałszu i poważnych zaburzeń osobowości wyrażających się w stosowaniu manipulacji i przemocy wobec innych, sprawowaniu patologicznej władzy, tworzeniu niebezpiecznych ideologii, niskiej samoświadomości, izolowaniu się od innych, skłonnościach samobójczych, egzystowaniu w poczuciu winy i wstydu itp. Przywrócenie równowagi między tym, co skrywane i przemilczane w danej zbiorowości, a tym, co dotyczy własnych niedoskonałości, wymaga od jednostki odwagi, wysiłku i namysłu, tak bardzo potrzebnego do osiągnięcia indywidualizowanego wglądu w przekazy społeczno-kulturowe. Analizowanie stref cienia prowadzi do zatrzymania niszczącej siły, pozwala przekształcić rzeczywistość w bardziej bezpieczną i nadać jej realne znaczenie⁹. Dotyczy to zarówno życia jednostkowego, jak i zinstytucjonalizowanych tworów. Przywołana metafora cienia stanowi narzędzie dalszych analiz teoretycznych pewnej skrywanej części rzeczywistości poradniczej.

Doradcy są członkami danej społeczności zawodowej. Wspólnoty, która należy do profesji szczególnej rangi, gdzie niejako z góry określa się to, że ludzie pełniący funkcję doradców w poszczególnych instytucjach są godni zaufania społecznego. Stają się powiernikami ludzkich spraw, problemów, sekretów, planów i marzeń życiowych, emocji, wartości, postaw. Doradcy w trakcie przyswajania teorii, jak i obserwowania

⁸ K. Pajor, *Encyklopedia Jungowska. Archetyp*, [w:] *Bohaterowie i autorytety*, „Albo albo. Problemy psychologii i kultury” 2007, nr 3, s. 29-30, 33; C.G. Jung, *Archetypy i symbole*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 1993, s. 68-71; K. Dorosz, *Integracja Cienia i Stara Etyka*, [w:] *Fenomen Junga. Dzieło. Inspiracje. Współczesność*, red. K. Marin i A. Motycka, Warszawa 2002, s. 177-178.

⁹ *Ibidem*, s. 182-183; Z.W. Dudek, *Cień indywidualny i archetypowy*, [w:] *Mała Encyklopedia Psychologii Głębi*, http://www.ndw.v.pl/forum/zobacz_artykul.php?id_artykulu=7778 [stan z dnia 03.11.2008].

bardziej doświadczonych specjalistów w czasie praktyk czy też podejmowania działań na rzecz dobra osób radzących się – przechodzą przez kolejne stopnie wtajemniczenia zawodowego. Stają się spadkobiercami wartości, przekonań, wzorów postępowania, mitów na temat pomagania, tabu z tym procesem związanym. Które z nich stanowią sprawy mieszczące się w strefach zaciemnionych, owianych tajemnicą?

„Strefy cienia” w praktyce poradniczej

W literaturze psychologicznej i pedagogicznej rzadko można natrafić na opisy nie-cnych praktyk specjalistów zajmujących się udzielaniem pomocy. Niepożądane zachowania i przedsięwzięcia pedagogów, doradców, psychologów, terapeutów i szkoleniowców wydają się być skrywane w cieniu innych ważnych zagadnień. Czasami w książkach i artykułach można jednak napotkać listy niegodnych poczynań, których mogą dopuszczać się niektórzy specjaliści. Niewielka grupa autorów decyduje się zwracać uwagę na negatywne wobec podopiecznych zachowania. Używają przy tym różnych określeń. Piszą o błędach, znakach ostrzegawczych, pułapkach, manipulacjach, toksycznych wpływach, niebezpieczeństwach płynących ze strony osób pomagających¹⁰. Istnieją nieliczne teksty demaskujące ukryte cele profesjonalistów, zafałszowane modele pomocy czy zaniedbania względem osób wspomaganych. Przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych wspólnie z praktykami podejmują ponadto próby tworzenia kodeksów etycznych, które mają uświadamiać specjalistom zasady i normy postępowania moralnego wobec odbiorców usług pomocowych oraz chronić dobre imię konkretnej grupy zawodowej.

Gerald Egan, który użył sformułowania „strefa cienia” do opisanego negatywnej strony pomocy, nazywa to także „wymiarom aracionalnym”, czy „wadami procesu pomocy”. Autor pisze, że jest „to wszystko, co negatywnie wpływa na relacje w procesie pomocy, na sam proces, jego efekty i uderza w nie na wiele sposobów, a nie jest zidentyfikowane i zanalizowane ani przez pomagającego, ani klienta, ani nawet przez

¹⁰ Co wolno, a czego nie wolno terapeutom, red. C. Jones i in., tłum. E. Zaremba-Popławska, Gdańsk 2005, s. 187; L. Mieścicka-Mellibruda, *Psychoterapia pułapki i drogowskazy*, http://www.terapia.rubikon.pl/html/psych_pul_drogowskazy.htm [stan z dnia 21.10.2007]; B. Wojtasik, *Pułapki manipulacji w poradnictwie zawodowym*, [w:] *Niejednoznaczność poradnictwa*, red. E. Siarkiewicz, Zielona Góra, 2004, s. 55-57; T. Garstka, *Trójkąty: dramatyczny i przeniesieniowy, czyli o toksyczności niektórych relacji terapeutycznych*, „Niebieska Linia” 1999, nr 5, <http://www.pismo.niebieskaLinia.pl/index.php?id=125>, [stan z dnia 29.11.2008]; E. Wysocka, *Uwarunkowania procesu diagnostycznego*, [w:] E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna – podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, 44; J. Kargul, *Kilka uwag o niebezpieczeństwach poradnictwa*, [w:] *Niejednoznaczność poradnictwa*, red. E. Siarkiewicz, Zielona Góra, 2004, s. 49.

całą grupę zawodową”¹¹. Sytuacja poradnicza może być zniekształcona przez szereg okoliczności, które wynikają „nie tylko z modelu pomocy, ale także z osoby pomagającego, osoby klienta i otoczenia, które wywierają wpływ na proces pomocy”. Badacz dodaje także, że „modele pomocy są niedoskonałe; pomagający bywają egoistyczni, leniwi, nawet zaborczy i narażeni na „wypalenie”. Klienci bywają egoistyczni, leniwi i zaborczy, nawet w relacji z pomagającym”¹². W niniejszym tekście skupię się jedynie na tych zachowaniach, które są związane z działaniami doradców i które są od nich zależne. Pozostałe wątki są również ważne i wymagają wiele uwagi, jednakże ze względu na objętość artykułu zostaną opisane w osobnej publikacji.

Rozwijając teorię G. Egana, warto dodać, że „strefy cienia” w praktyce poradniczej to obszary, w których doradcy lub inne osoby mające wpływ na organizowanie procesu pomocy w różnego typu instytucjach poradniczych dopuszczają się działań niezgodnych z zasadami przyjętymi w profesjonalnej pomocy. To działania prowadzone celowo lub nieumyślnie, które przynoszą szkodę osobie szukającej porady i przyczyniają się do tworzenia negatywnego obrazu istniejącej pomocy w danej społeczności. Działania te uderzają także w dobro doradców – reprezentantów tej samej profesji. Stanowią niełatwy grunt do analiz dla samych uczestników sytuacji poradniczej, a tym bardziej dla badaczy z zewnątrz.

Moim zdaniem w tzw. strefie cienia, czyli w obszarze nieprofesjonalnych i nieetycznych działań doradców, można wskazać dwa obszary zagrożeń w relacji z osobą szukającą pomocy – strefę nadużyć i strefę zaniedbań. Poniżej opiszę niektóre prawdopodobne reakcje i sytuacje, w których mogą pojawić się niepokojące zachowania specjalistów.

Strefa nadużyć w pracy doradcy

W strefie nadużyć znajdują się działania doradcy wykraczające poza ramy własnej profesji. Mamy wtedy do czynienia z przekraczaniem norm etycznych istotnych w poradnictwie, nieszanowaniem granic psychologicznych klientów, ujawnianiem przemocowych reakcji i zachowań wobec nich. Krzywdzenie osób radzących się następuje, gdy doradcy traktują je przedmiotowo, zadają im cierpienie psychiczne, wzbudzają w nich lęk, obciążają swoimi sprawami, uniemożliwiają rozwój i rozwiązanie problemów zgodnie z własnymi przekonaniem oraz uzależniają od siebie. Niektórzy badacze opisują konkretne zachowania doradców, które wpisują się w strefę cienia.

¹¹ G. Egan *Kompetentne pomaganie. Model pomocy oparty na procesie rozwiązywania problemów*, tłum. J. Gilewicz, E. Lipska, Poznań 2002, s. 44-45.

¹² *Ibidem*, s. 44.

Józef Kargul wymienia szkodliwe działania doradców. Pisze o specjalistach, którzy indoktrynują swoich podopiecznych, manipulują nimi, wywierają na nich silną presję, sterują ich poglądami, wartościami i zachowaniem. Wykorzystują klientów do osiągania własnych korzyści, zajmują się sobą w czasie przeznaczonym dla osób radzących się, utrwalają poczucie bezradności w osobach korzystających z pomocy. Wspomniany autor charakteryzując nadużycia doradców używa określenia „terrorizm doradców”¹³. Również John Holt o specjalistach stosujących nieetyczne praktyki wyraża się z dezaprobatą. Nazywa ich „pomagaczami” i nie szczędzi im słów krytyki. Pisze między innymi, że „Specjalista od pomocy żyje dzięki bezradności i wytwarza bezradność, jaka jest mu potrzebna”. W grupie profesjonalistów mogą znajdować się zatem tacy, którzy zamiast pomagać uzależniają od siebie, kształtują i utrwalają bierność społeczną¹⁴, wykorzystują klientów do celów badawczych, politycznych, gospodarczych, ideologicznych¹⁵.

Bożena Wojtasik z kolei zwraca uwagę na to, że doradcy mogą bazować na wiedzy i umiejętnościach socjotechnicznych w celu manipulowania osobą znajdującą się w trudnym położeniu¹⁶. Częściej może się to zdarzać podczas udzielania pomocy odpłatnej. Doradcy grają wtedy na emocjach klienta, stosują naciski lub pochlebstwa. Stawiają diagnozę niezgodną z rzeczywistą sytuacją, wyolbrzymiają problemy, pogrążają ich w lęku, niepewności i poczuciu winy. Wprowadzają tym samym ogromne zamieszanie w życiu radzącego się, wywołują lub pogłębiają kryzys tożsamości i poczucie zagubienia. To wprowadzanie w błąd może doprowadzić do powstania zafałszowanego obrazu osoby radzącej się i przekonania jej do uwierzenia w ten obraz. Częstym zabiegiem jest powoływanie się na autorytet specjalisty, który „zawsze wie lepiej”, a wszystko po to, aby przedłużyć cykl spotkań, uzależnić od siebie, sprowadzić relację pomocy do przedłużającej się transakcji finansowej. Nierzadko doradcy ci zmieniają zasady w trakcie pracy z klientem (metody, techniki, stawki pieniężne), zbyt kurczowo trzymają się wybranych wątków, porównują osoby radzące się do innych klientów, pouczają, osądzają swoich podopiecznych bądź ich rozgrzeszają, a także pocieszają, dają obietnice bez pokrycia, czarują i uwodzą. Każdy przejaw samodzielności klienta traktują jako atak przeciwko sobie. Doradcy nalegają na przyjęcie ich sposobu myślenia i działania, tworzą iluzoryczne poczucie bezpieczeństwa¹⁷. Mówią „pozwól,

¹³ J. Kargul, *op. cit.*, s. 53-54.

¹⁴ J. Holt, *O „pomocy” i specjalistach od pomagania*, [w:] *Psychologia w działaniu*, wyb. i wstęp K. Jankowski, Warszawa 1981, s. 297.

¹⁵ J. Kargul, *op. cit.*, s. 53.

¹⁶ B. Wojtasik, *op. cit.*, s. 55.

¹⁷ A. Kargulowa, *O teorii...*; A. Kargulowa, *Doradca we współczesnym (nie)ładzie społecznym*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, red. B. Wojtasik, A. Kargulowa, t. I, *Materia-*

że zrobię to za ciebie, lepiej się na tym znam, zrobię to lepiej”, „nie rób tego, sam nie potrafisz”, „nie pozwolę ci nawet spróbować zrobić tego samodzielnie – coś ci się nie uda i zrobisz krzywdę sobie, albo komuś innemu”. Odrzucenie takiej pomocy może być przez doradcę traktowane jako niewdzięczność lub głupota¹⁸. Specjalista może też stwarzać sytuacje, w których próbuje kontrolować swoich klientów. Staje się wtedy zaborczy, pozwala sobie na nawiązywanie kontaktu telefonicznego między sesjami lub dąży do spotkania z klientem poza poradnią. Czasami dochodzi do takich nadużyć, gdy doradca próbuje wejść z klientem w relację towarzyską lub obdarowuje klienta uczuciami romantycznymi bądź erotycznymi. Pociąga to za sobą kolejne niepokojące działania związane z pomyleniem ról. Doradca może wtedy mieć nierealne oczekiwania wobec klienta, prowadzić gry interpersonalne, przejawiać przesadną troskę, obciążać podopiecznego osobistymi wyznaniem¹⁹.

Kolejne nadużycia doradcy mogą wynikać z negatywnego nastawienia wobec klientów, a zwłaszcza jego uprzedzeń, braku sympatii czy niechęci. Przyczyn tego można także upatrywać w rutynie, znużeniu własną pracą czy wypaleniu zawodowym. Doradca nie jest wówczas gotowy do udzielania wsparcia osobie radzącej się, staje się obojętny wobec niej i jej problemów. Negatywna postawa doradcy wobec klientów może przemienić się w bagatelizowanie ich problemów, przeżyć i emocji, schematyczne traktowanie osób i ich sytuacji problemowych, okazywanie przez niego irytacji i zniecierpliwienia, skracanie czasu spotkań, zrzucanie odpowiedzialności za niepowodzenia w procesie pomocy, posługiwanie się językiem niedostępnym dla podopiecznego, wywoływanie sporów czy nawet odrzucenie klienta²⁰.

ły ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego IAEVG – AIOŚP, SDSiZ RP, Warszawa 2003; G. Egan, *op. cit.*; K. Jedliński, *Sztuka słuchania*, [w:] *ABC pomagania*, red. J. Santorski, Warszawa 1993; J. Kargul, *op. cit.*; B. Wojtasik, *op. cit.*; V. Drabik-Podgórną, *Doradca między techniką a etyką*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, red. B. Wojtasik, A. Kargulowa, t. I, *Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego IAEVG – AIOŚP, SDSiZ RP*, Warszawa 2003; K. Otrębska-Popiołek, *Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy*, Katowice 1991; *Co wolno, a czego nie wolno terapeutom...*; W. Kaczyńska, *W poszukiwaniu podstaw etyki udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, „Problemy Poradnictwa” 1997, nr 1; A. Czerkawska, A. Czerkawski, *Etyczny wymiar poradnictwa zawodowego*, Warszawa 2005.

¹⁸ J. Holt, *op. cit.*, s. 297.

¹⁹ *Co wolno...*, s. 187; L. Mieścicka-Mellibruda, *Psychoterapia pułapki i drogowskazy*, www.terapia.rubikon.pl/html/psych_pul_drogowskazy.htm, [stan z dnia 21.10.2007]; T. Garstka, *Trójkąty: dramatyczny i przeniesieniowy, czyli o toksyczności niektórych relacji terapeutycznych*, „Niebieska Linia” 1999, nr 5, www.pismo.niebieskaLinia.pl/index.php?id=125, [stan z dnia 29.11.2008].

²⁰ J.A. Kottler, *Opór w psychoterapii. Jak pracować z trudnym klientem?*, tłum. A. Rozwadowska, Gdańsk 2004; J.A. Heaton, *Podstawy umiejętności terapeutycznych*, tłum. J. Bartosik, Gdańsk 2005, s. 146-189.

Wymienione sytuacje nie stanowią pełnego katalogu nadużyć doradców. Są za-
ledwie najczęściej wydobywanymi na światło dzienne potencjalnymi zagrożeniami
w sytuacji poradniczej. Stanowią część nieoświetlonego obrazu poczynañ specjali-
stów. Oprócz strefy cienia związanej z przemocowym traktowaniem osób radzących
się istnieje kolejna strefa wiążąca się z zaniedbaniami wobec klientów.

Strefa zaniedbań w pracy doradcy

W drugiej „strefie cienia” znajdują się działania, które wynikają z niewłaściwego przy-
gotowania do pracy oraz niewypełniania przez doradcę obowiązków i zadań wpisa-
nych w jego profesję. Nie widać wtedy w pracy doradcy wystarczającego zaangażo-
wania, przejęcia się losem jednostki, brakuje znaczących działań w budowaniu atmo-
sfery spotkania i relacji, wiele ważnych czynności jest pomijanych lub niestarannie
wykonywanych.

Pierwszym aspektem istnienia wadliwej pomocy w wymiarze zaniedbań jest brak
predyspozycji psychicznych do wykonywania zawodu. Niektóre osoby mogą w nie-
wielkim stopniu odznaczać się empatią, wrażliwością moralną, odpowiedzialnością,
szacunkiem dla drugiego człowieka. Ich niewystarczające przygotowanie do pełnienia
roli doradcy wynika z pewnych słabości i ograniczeń natury osobistej. W zawodzie
doradcy następuje stosunkowo mała weryfikacja osób pod względem osobowości-
wych cech, zarówno jeśli chodzi o kształcenie jak i zatrudnianie specjalistów. Wiedza
i umiejętności nie uzupełnią jednak luki osobowościowej, a przecież doradca pracuje
sobą – jest w relacji z klientem „narzędziem oddziaływań”. Ten wpływ interpersonalny, zdaniem wielu autorów, ma kluczowe znaczenie. C. Rogers, J. Frank, H. Sęk,
K. Otrębska-Popiołek, K. Jedliński piszą, że w sytuacji pomocy liczą się najbardziej ce-
chy doradcy (pozytywne nastawienie do ludzi, zaufanie, cierpliwość, empatia, otwar-
tość, odwaga, odporność psychiczna, równowaga emocjonalna, akceptacja, tolerancja
itp.), następnie umiejętności interpersonalne (dotyczące budowania i utrzymywania
dobrych relacji, słuchania, rozumienia, dobrego komunikowania się, spostrzegania,
współpracy, pomagania, wpływania na innych, wzbudzania nadziei, negocjowania,
podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów), później wiedza merytoryczna na
temat rozwiązywania konkretnych problemów, a dopiero na końcu metody i techniki
pracy²¹. J.D. Frank, broniąc podobnego stanowiska, powołuje się na przeprowadzone

²¹ Por. C.R. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław 1991;
H. Sęk, *Spółeczna psychologia kliniczna*, Warszawa 1991; K. Otrębska-Popiołek, *Człowiek
w sytuacji pomocy...*; K. Jedliński, *op. cit.*; G. Egan, *op. cit.*

w Stanach Zjednoczonych badania, które potwierdzają, że specjaliści od pomagania koncentrują się na warsztacie technicznym, i dowodzi, że osoby korzystające z pomocy są świadome tego, co rzeczywiście pomaga im w procesie udzielanego wsparcia. Na pierwszym miejscu wymieniają cechy osobowości doradcy. Z kolei sami doradcy wskazują na znaczenie metod i technik w pracy z klientem, szkoleniom z tego zakresu poświęcają najwięcej uwagi, mniej koncentrując się na własnym rozwoju osobistym i moralnym oraz budowaniu dobrej relacji pomocowej z osobą radzącą się²².

Zaniedbania klienta mogą wynikać także z nieuporządkowania życia osobistego i zawodowego przez specjalistów. Dużą słabością systemu kształcenia doradców jest to, że osoby zdobywające uprawnienia do pomagania innym nie mają zapewnionych zajęć, w których mogłyby przepracować własne problemy życiowe. Co więcej – nie są zobowiązane do tego, by zająć się uporządkowaniem swoich spraw również wtedy, gdy zaczynają świadczyć usługi pomocowe. Nierozwiązanie własnych problemów jest formą zaniedbania siebie, która może mieć negatywne skutki zarówno dla doradcy, jak i dla osób korzystających ze wsparcia. Zaniedbanie własnego rozwoju przekłada się na zaniedbywanie klientów oraz na kierowanie zachowań przemocowych w ich stronę. Jeżeli doradca nie upora się z własnymi problemami, trudno mu będzie dystansować się do spraw klientów, zachować tzw. kontakt graniczny, który stanowi ochronę dla niego samego i dla klienta. Może dochodzić wtedy do nadmiernej identyfikacji z osobą poszukującą pomocy, przejmowania za nią odpowiedzialności w rozwiązywaniu problemów, uzależnianiu swojego samopoczucia od stanu osoby radzącej się. To przesadne emocjonalne utożsamianie się z sytuacją klienta może przeszkadzać w relacji pomocowej. Doradca traci kontrolę nad tym, co się dzieje, obciąża swoimi odczuciami podopiecznego, pokazuje swoją bezradność wobec tego, co się dzieje. Radzący się potrzebuje stałości emocjonalnej doradcy i akceptacji dla uczuć i stanów psychicznych, których doświadcza. Jak pisze Krzysztof Jedliński, zapewnienie takich warunków stanowi tarczę ochronną dla wspomaganego w procesie rozwiązywania problemów. Rozchwianie emocjonalne specjalisty stanowi dodatkowe obciążenie dla klienta i może mu utrudniać lub uniemożliwiać poznanie siebie, zrozumienie swojej sytuacji i poprawienie własnego losu. Doradcy na sytuacje problemowe osób radzących się mogą reagować także w przeciwny sposób – dystansując się zbyt od przeżywania cudzych problemów. Radzący się nie może wtedy odczuć zainteresowania ze strony doradcy, który wydaje się być daleki, nie do końca obecny²³. Specjaliści próbują

²² J.D. Frank, *Utrata hartu duchowego*, [w:] *Psychologia w działaniu*, wstęp K. Jankowski, tłum. A. Jakubowicz, Warszawa 1981, s. 290.

²³ K. Jedliński, *op. cit.*, s. 17, 20, 25.

zatem radzić sobie w taki sposób, że omijają emocje klienta związane z drażliwymi i bolesnymi doświadczeniami lub dotyczącą tej sfery zbyt odważnie, nie zdając sobie sprawy z tego, że mogą nie opanować ani cudzych emocji, ani własnych reakcji.

Zaniedbania związane z pracą nad sobą przyczyniają się także do odtwarzania sytuacji traumatycznych w relacji z klientami. Wiele zachowań przemocowych wobec podopiecznych, jak również wiele zaniedbań w pracy z nimi, stanowi wynik nieporadzenia sobie z własnymi frustracjami, konfliktami i trudnościami²⁴. Doradcy mogą w sposób nieświadomy traktować radzącego się jako obiekt, na którym odreagowują trudne doświadczenia i niezadowolenie z tego, co wydarza się w ich życiu. Często nie dostrzegają swoich błędów, nie widzą własnych problemów, które niekiedy nawet przenoszą na podopiecznych w relacji poradniczej. Rzadko zauważają potrzebę zmian w swoim funkcjonowaniu i w relacji z klientem. Nierozwiązanie własnych problemów może zatem prowadzić do pozorowania pracy nad problemami klientów, przenoszenia na innych swoich trosk i reakcji, odnoszenia wszystkiego do siebie i własnego życia.

Zaniedbania wobec klienta mogą być związane z własnymi lękami dotyczącymi tego, czy ja, jako osoba pomagająca, jestem dobrze przygotowana do pracy, czy jestem w stanie zorganizować sytuację poradniczą tak, aby radzący się mógł rozwiązać swoje problemy. Są to lęki związane z tym, czy wiedza, umiejętności i doświadczenie jako doradcy są wystarczające do udzielania profesjonalnej pomocy. Zaniedbywanie klienta może być wynikiem nadmiernego przejmowania się własnym przygotowaniem do zawodu, nadodpowiedzialności, szczegółowego kontrolowania przebiegu sytuacji poradniczej, dążenia do perfekcji i wirtuozerii na poziomie wybranych technik i metod pracy. Może być również tak, że doradca nie jest świadom własnych braków, małej wiedzy i niskich kompetencji, kierowania się modą przy wyborze metod pracy, braku elastyczności w tym zakresie, czy także brakiem modelu pomocy²⁵. Może dochodzić do sytuacji, w których doradcy skupiają się bardziej na technicznej stronie organizowania pomocy, niż na osobie radzącej się i jej problemie. Wówczas działania podejmowane wobec osób radzących się przysyłają wiele wątków, które są kluczowe dla procesu pomocowego. G. Egan podkreśla, że zbyt duża fascynacja nowościami – narzędziami, technikami, koncepcjami pomocy – odwraca uwagę od konkretnej osoby i jej problemów, a niewątpliwie taka postawa przekłada się na blokowanie komunikacji w sytuacji poradniczej i wiąże się z małą skutecznością pracy z klientem²⁶.

²⁴ T. Garstka, *op. cit.*

²⁵ G. Egan, *op. cit.*, s. 44-46.

²⁶ *Ibidem*, s. 72.

Działania z jednej i drugiej strefy cienia prowadzone są na szkodę osoby radzącej się, powodują zaburzenia w jej zwykłym funkcjonowaniu, dalszym rozwoju i utrudniają rozwiązanie problemów życiowych. Niektóre wymienione zachowania i działania doradców są naturalne w początkowym etapie pracy. Trudno być doskonale przygotowanym po studiach licencjackich, magisterskich czy podyplomowych do pełnienia tak złożonej roli. Gromadzona wiedza i doświadczenia są niezwykle cenne dla budowania swojej tożsamości jako specjalisty. W trakcie edukacji osoby szkolące nie są w stanie przekazać wszystkich znaczących treści, wyuczyć wielu umiejętności. Dzieje się to w wyniku zbierania doświadczeń zawodowych. Dobrze byłoby jednak odróżnić specjalistów, którzy zaczynają tworzyć swój warsztat pracy, od tych, którzy odznaczają się bezrefleksyjnością, obojętnością i rutyną, jak i tych, którzy w kontakcie poradniczym sprawują władzę, manipulują i realizują własne korzyści.

Poruszanie tej trudnej problematyki w literaturze poradniczej jest zwróceniem światła w kierunku mrocznych zakamarków działań doradców. Jest także wynikiem niezgody na pozbawianie osób radzących się szacunku, podmiotowości, wolności i bezpieczeństwa. Usuwanie w cień informacji na temat destrukcyjnego wpływu osób zajmujących się profesjonalnie pomaganiem stanowi znowę milczenia różnych grup zawodowych – m.in. lekarzy, pielęgniarek, psychologów, pedagogów, nauczycieli, doradców. Ten głęboko wpojony kulturowy przekaz o obowiązującym tabu nadal funkcjonuje. Czy tak musi być w wypadku doradców? Przecież zarówno wyzyskiwanie i szkodenie, jak i przemilczanie i skrywanie wiedzy na temat niechlubnych praktyk „pomagaczy” stanowi zagrożenie dla osób korzystających z pomocy. Doradcy wpływają nie tylko na pojedyncze osoby, ale także na duże grupy ludzi, ich oddziaływanie może być mierzone w skali mikro- i makrospołecznej. Przemilczanie nieetycznych zachowań jest równoznaczne z utrwalaniem negatywnych wzorów myślenia i działania w tej grupie zawodowej. Z pewnością nie jest to sposób na zażegnanie istniejących problemów.

Ważne jest poznanie „strefy cienia” w praktyce poradniczej nie tylko po to, by odebrać niszczącą moc bezwzględny doradcom, ale również dlatego, żeby zaakceptować obszary ujawniające zwykłe słabości i ograniczenia profesjonalistów. Świadomość występowania opisanych mechanizmów jest bardzo ważna w eliminowaniu szkodliwych oddziaływań, ale nie wystarczy teoretyczna znajomość tych zagadnień. Konieczne jest rozpoznanie i przepracowanie własnych psychologicznych problemów i dysfunkcyjnych mechanizmów oraz stałe analizowanie ich znaczenia w budowaniu relacji z klientem. Przyglądanie się treściom, które chciałoby się zataić o sobie i o swojej pracy, jest szansą na uzyskanie dużej kontroli nad własnymi zachowaniami

i działaniami. Istotne jest zadawanie sobie pytań, które pozwolą na uzyskanie wglądu w swój własny „cień”. Oto kilka przykładów:

- Jakie zasady etyczne trudno mi realizować w praktyce poradniczej?
- Na jakie nadużycia narażeni są klienci?
- Do jakich zaniedbań osób radzących się dochodzi w mojej pracy?
- Nad jakimi problemami osobistymi powinnam/powinienem popracować?
- Jakie konflikty odtwarzam w relacji z osobami radzącymi się?
- Kiedy czuję się zakłopotana/y w sytuacji poradniczej?
- Jakich uwag się obawiam ze strony osób radzących się?
- Co mogę zmienić w swojej pracy?
- Jak to mogę zrobić?
- Czyjego wsparcia potrzebuję?

Postawienie sobie powyższych pytań pozwoli doradcy uczciwie ocenić swoje działania i oswoić swój „cień”. Udzielanie odpowiedzi ma na celu doprowadzenie do pogłębienia wglądu w siebie i uzyskanie większej spójności wewnętrznej. Większa świadomość swoich możliwości i ograniczeń pozwala na lepsze zrozumienie tego, co dzieje się lub może się zdarzyć na polu zawodowego życia doradcy, stanowi też ochronę przed przenoszeniem swoich nierozwiązanych problemów na osoby radzące się. Zachęcam doradców do zmagania się z obszarem zacienionym. To od nich zależy, w jakim stopniu rozpoznają swój „cień”.

'DARK SIDES' OF COUNSELOR'S WORK

Summary

The article aims to draw attention to some areas of unethical conduct by counselors, which are frequently omitted in the literature. The fact of the matter is that on many occasions the reality of counseling happens to be far from what one finds in the books. Pointing to the dark sides of counseling, normally left unsaid, the author describes undesirable behaviors, abuses and negligence towards those seeking advice. Moreover, an attempt has been made to answer the following questions: What risk do those seeking advice face? What kinds of negative conduct can counselors engage in while counseling? How can their 'dark-sided' actions be classified? What consequences can they lead to?

It is crucial for counselors and those engaged in counseling process to be aware of negative influences that may come with it. Not only can this awareness make it possible to understand the weaknesses of people who offer help, it can also assist them in regaining control of their behaviors and actions, consequently leading to an increase in standards of counseling.

Joanna Kłodkowska

REDEFINIOWANIE STANDARDU FUNKCJONOWANIA MŁODZIEŻOWEGO CENTRUM KARIERY OCHOTNICZYCH HUFCÓW PRACY PRZEZ PRACOWNIKÓW PLACÓWKI

Polskie instytucje świadczące pomoc poradniczą, do których między innymi należą Młodzieżowe Centra Kariery, wzbogaciły się o jednostki wchodzące w skład Ochotniczych Hufców Pracy. W dokumentach określających zadania tej organizacji przeczytać można, że jednym z jej celów strategicznych jest „rozszerzenie pakietu usług świadczonych młodzieży wchodzącej na rynek pracy i bezrobotnej, zwłaszcza w zakresie poradnictwa zawodowego, szkolenia i pośrednictwa pracy”¹. Ponieważ w wypadku zorganizowanych form uprawiania poradnictwa, jak zauważa Alicja Kargulowa, można mówić o dramaturgii, która jest wyznaczona oczekiwaniami klientów, zmianami zachodzącymi w otaczającej nas rzeczywistości, „a przede wszystkim sposobem postrzegania i rozwiązywania zadań przez pracowników instytucji poradniczych”², dramaturgię poradnictwa w Ochotniczych Hufcach Pracy (OHP) mogą stanowić także, między innymi, napięcia³ towarzyszące tworzeniu nowego miejsca działań poradniczych w ramach OHP, chociażby takiego, jak Młodzieżowe Centrum Kariery (MCK). Napięcie takie stało się udziałem pracowników OHP uczestniczących w przygotowaniach i w samej uroczystości otwarcia kolejnej poradniczej jednostki, co miałam okazję obserwować w ramach przeprowadzanych przez siebie badań.

¹ *Strategia Ochotniczych Hufców Pracy na lata 2003-2010, Komenda Główna OHP, Warszawa 2003, s. 10.*

² A. Kargulowa, *Wstęp*, [w:] *Dramaturgia poradnictwa, Materiały VII Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego, Wrocław, 12-13 czerwca 1995 r.*, red. A. Kargulowa, Wrocław 1996, s. 9.

³ Por. A. Kargulowa, *op. cit.*, s. 7-8.

Ponieważ wspomniane wcześniej napięcie wiązało się z koniecznością dostosowania się do ogólnych przepisów zamieszczonych w dokumentach i warunków, w jakich powstawało MCK, w niniejszym artykule chciałabym podjąć próbę poszukiwania odpowiedzi na następujące pytania: Jakie standardy funkcjonowania Młodzieżowego Centrum Kariery występują w dokumentach i materiałach organizacyjnych Ochotniczych Hufców Pracy? Jakich elementów standardu dotyczyła redefinicja dokonana przez pracowników obserwowanej przeze mnie jednostki Młodzieżowego Centrum Kariery Ochotniczych Hufców Pracy? Jakie strategie były przez nich wówczas stosowane? Kwestie te są dla mnie istotne ze względu na to, że stanowią, moim zdaniem, pewien wycinek organizacyjnej rzeczywistości OHP, instytucji, która obecnie znajduje się w interesującym okresie zmian w obrębie organizacji.

W niniejszym opracowaniu posługiwać się będę metaforą teatru, która została przeze mnie użyta zarówno jako perspektywa badawcza, jak i w celu uporządkowania tekstu.

Założenia programowe Młodzieżowych Centrów Kariery w dokumentach organizacji

Istnienie i działalność Młodzieżowych Centrów Kariery reguluje ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy⁴.

Ochotnicze Hufce Pracy jako jedno z najważniejszych swoich działań traktują wdrożenie ogólnopolskiego systemu informacji i poradnictwa zawodowego. System tworzyć mają Mobilne Centra Informacji Zawodowej (pierwszy etap wdrożenia systemu) oraz Młodzieżowe Centra Kariery (etap drugi)⁵. W broszurze na temat działalności OHP wobec wyzwań rynku pracy można przeczytać: „docelowa sieć Młodzieżowych Centrów Kariery dzięki nowoczesnym standardom pracy, oprzyrządowania, wyposażenia i systemu ciągłego szkolenia kadry zapewni realizację usług na najwyższym europejskim poziomie – stanowić będzie wizytówkę i przykład zdecydowanych działań w kierunku długofalowych »inwestycji w zasoby ludzkie« w naszym kraju”⁶. Założenie to jest zgodne z wizją organizacji pod koniec pierwszej dekady XXI wieku, która przewiduje kierunek rozwoju OHP w stronę przekształcenia się w instytucję no-

⁴Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, rozdz. 3, art. 6.

⁵ *Ochotnicze Hufce Pracy wobec wyzwań rynku pracy*, Ochotnicze Hufce Pracy, Komenda Główna, kwiecień 2005, s. 19.

⁶ *Ibidem*, s. 21.

woczesną, odpowiadającą na potrzeby społeczne, z dobrze przygotowaną kadrą oraz rozszerzającą swoje stojące, na wysokim poziomie, usługi poza granice Polski⁷.

Redefiniowane elementy standardu funkcjonowania Młodzieżowych Centrów Kariery

Na początku tej części artykułu chciałbym zastanowić się nad tym, czy podczas uroczystości otwarcia MCK oraz poprzedzającego spotkania organizacyjnego pracownicy OHP dokonywali definiowania sytuacji zgodnie z założeniami, czy tworzyli raczej redefinicję sytuacji, w której się znaleźli.

Aktor znajdujący się w pewnej sytuacji rozpoznaje obiekty ją tworzące i na tej podstawie konstruuje swoją definicję sytuacji, w której się znajduje, po to, aby umiejscowić w niej siebie i stać się działającym w sposób spójny i zorganizowany podmiotem. Definicja sytuacji jest zatem zabiegiem organizowania percepcji z punktu widzenia osoby ją tworzącej, łączenia obiektów, znaczeń i innych ludzi oraz działania zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami⁸. Zdaniem Ervinga Goffmana definicja sytuacji jest po prostu sposobem wyrażania tego, czym jest rzeczywistość dla znajdującego się w niej aktora⁹.

Redefiniowanie sytuacji rozumiem jako sposób dalszego przetwarzania definicji sytuacji dopasowującego ją do lokalnie panujących warunków i celów własnych aktora. Zabieg redefiniowania rzeczywistości pozwala na traktowanie jej jako złożony, wielobarwny obraz, który można interpretować, uwzględniając wiele reguł, zmieniać ustalone kategorie, ale nie w sposób całkowicie dobrowolny¹⁰. Redefinicja staje się więc płaszczyzną negocjacji, elastyczności, staje się przestrzenią, w której można dokonywać interpretacji w mniej lub bardziej swobodny sposób¹¹.

Podczas uroczystości otwarcia Młodzieżowego Centrum Kariery można, moim zdaniem, mówić o redefiniowaniu sytuacji, ponieważ zespół tworzący przedstawienie, składający się z pracowników miejscowej jednostki OHP oraz zaproszonych go-

⁷ *Młodzież – Szansa – Europa. Strategia Ochotniczych Hufców Pracy na lata 2003-2010*, Ochotnicze Hufce Pracy, Komenda Główna, Warszawa 2003, s. 9.

⁸ J. Hewitt, *Self and Society: a Symbolic Interactionist Social Psychology*, Allyn and Bacon, Boston 2000, s. 72, za: E. Hałas, *Interakcjonizm symboliczny*, Warszawa 2006, s. 155.

⁹ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000, s. 115.

¹⁰ J. Bielecka-Prus, *Definiowanie sytuacji w procesie komunikowania według Basila Bernsteina a interakcjonizm symboliczny*, [w:] *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, red. E. Hałas, K. T. Konecki, Warszawa 2005, s. 74-75.

¹¹ *Ibidem*, s. 73.

ści, dopasowywał definicję stworzoną przez Komendę Główną OHP w Warszawie, którą nazywam definicją centralną do lokalnych warunków i sytuacji lokalnej. Kształt lokalnej definicji sytuacji na ogół może być modyfikowany przez aktorów pod wpływem miejscowej codzienności, która jest daleko od centrum oraz własnych celów uczestników sytuacji. Myślę, że jest to twórczy sposób radzenia sobie z pewnymi nieścisłościami czy też niedającymi się w pełni zrealizować wytycznymi z centrum, ale także podążanie za wymogami zawartymi w centralnie wytyczonych standardach. Jest to również okazja do przedstawienia siebie, swojej roli zawodowej i pozazawodowej w jak najkorzystniejszym świetle.

W prezentowanym tekście chciałabym pokazać proces tworzenia przez pracowników MCK redefinicji sytuacji, w której się znaleźli. Sądzę, że nie mogę uchwycić sposobu tworzenia definicji sytuacji, ponieważ nie miałam okazji obserwować, jak one powstają. Definicje wydają się narzucane pracownikom miejscowych placówek OHP przez centrum, a istniejące próby modyfikacji sprawiają, że nie są one już definicjami, lecz redefinicjami. W związku z tym nasuwa się pytanie: Co w procesie tworzenia redefinicji sytuacji jest próbą realizacją idei definicji centralnej, przybierającej postać jej imitacji, a co staje się jej parodią? Jeśli przedstawiane wydarzenia przybrały kształt parodii to było to – moim zdaniem – niecelowe i przypadkowe.

Na szczególną uwagę zasługują trzy z wymienionych w standardzie usług MCK elementy, mianowicie: współpraca, wyposażenie i zasoby ludzkie¹². Wymienione składniki tworzące standard usług MCK¹³, wydają się istotne dla lokalnego ustalania standardu funkcjonowania placówki. Właśnie te składniki wybijały się na pierwszy plan podczas spotkania organizacyjnego przed otwarciem MCK, które określam mianem rozmów za kulisami, a były motywem przewodnim występów w trakcie uroczystości otwarcia Młodzieżowego Centrum Kariery.

Część występów stanowiły próby potwierdzenia definicji sytuacji przyjętej przez wszystkich uczestników rozmów za kulisami oraz w trakcie samego uroczystego otwarcia MCK. Owe próby określam mianem redefiniowania sytuacji, odbywały się one bowiem na szczeblu lokalnym i były imitacją definicji centralnych. Wybrane elementy programu były przedstawiane zgodnie z wcześniej ustalonym, zaakceptowanym przez wszystkich scenariuszem. Nakreślają idealny obraz organizacji OHP tworzonej przez prowadzących dialog społeczny zaangażowanych, uczących się pracowników postępujących zgodnie z dyscyplinującym standardem funkcjonowania instytucji. W związku

¹² *Standardy funkcjonowania Młodzieżowych Centrów Kariery w Ochotniczych Hufcach Pracy...*

¹³ *Ibidem*, s. 9.

ze swoją instytucjonalną poprawnością wybrane elementy programu będę określać, używając słów E. Goffmana, wyobrażeniami oficjalnymi¹⁴. Autor ten zauważa jednak, że badanie instytucji społecznej dostarcza wielu przykładów komunikacyjnej dwutorowości, że oprócz wyobrażeń oficjalnych mogą więc pojawić się komunikaty nie w stylu przedstawienia¹⁵. Są one zakomunikowanymi werbalnie lub niewerbalnie szczerymi poglądami na temat innych uczestników interakcji, które mogą burzyć definicję sytuacji – oficjalny obraz rzeczywistości. W procesie tworzenia redefinicji sytuacji powstają zatem: wyobrażenia oficjalne i komunikaty nie w stylu przedstawienia, będące próbami potwierdzenia definicji i jej zniekształcenia.

Jakich elementów standardu funkcjonowania placówki dotyczyła redefinicja dokonana przez pracowników obserwowanej przeze mnie jednostki Młodzieżowego Centrum Kariery Ochotniczych Hufców Pracy? Jakie zatem komunikaty, będące wyobrażeniami oficjalnymi i stanowiące także elementy standardu, których dotyczyła redefinicja, pojawiły się podczas otwierania MCK? Jakie komunikaty nie w stylu przedstawienia pojawiły się podczas otwierania MCK?

W niniejszym tekście przedstawię jeden wybrany redefiniowany element standardu funkcjonowania MCK OHP, a mianowicie „zasoby ludzkie”.

Wyobrażenie oficjalne – zasoby ludzkie

Jednym z elementów standardu funkcjonowania, który poddany został przez pracowników OHP redefinicji, są zasoby ludzkie. Stanowią one podstawę MCK wyszczególnioną w standardzie funkcjonowania tych placówek. W dokumencie można przeczytać, że: „w celu osiągnięcia przez MCK założonych celów i rezultatów, niezbędna jest odpowiednio przygotowana kadra”¹⁶. Często podczas rozmów z pracownikami OHP słyszałam, że siłą tej organizacji są ludzie, którzy ją tworzą. Właśnie zasoby ludzkie, stały się, moim zdaniem, w trakcie uroczystości Otwarcia MCK podstawą do pokazania tego, jakimi doskonałymi pracownikami dysponują OHP. Postać miejscowego komendanta okazała się kluczowa dla pokazania zasobów ludzkich w OHP. Miejscowy komendant stał się symbolem „zasobów”, pozytywnym bohaterem uroczystości otwarcia MCK. W kulminacyjnym momencie przedstawienia, po prezentacji gości, po mowach dziękczynnych władz wojewódzkich i lokalnych OHP oraz burmistrza miasteczka, w którym ma siedzibę otwierane MCK, komendant wojewódzki zainicjował i poprowadził główną scenę z udziałem zasłużonego aktora:

¹⁴ E. Goffman, *op. cit.*, s. 195-197.

¹⁵ *Ibidem*, s. 195.

¹⁶ *Standardy funkcjonowania Młodzieżowych Centrów Kariery...*, s. 12.

Proszę Państwa nasz komendant został wyróżniony odznaką Ochotniczych Hufców Pracy, także tutaj Państwo macie naprawdę komendanta, który jest jednym z lepszych, jeśli nie najlepszy. [Wręczenie odznaki] Jesteśmy tutaj w gronie kameralnym, to może przy poczęstunku pan komendant coś by powiedział, zna tą historię, przy poczęstunku opowiedział o swoim terenie działania, podzielił się, przyjechała tutaj pani, która pisze pracę doktorską o OHP, także proszę się później podzielić.

Pracownicy OHP niemalże do ostatniej chwili mieli nadzieję na przyjazd przedstawicieli Komendy Głównej z Warszawy na organizowaną przez nich uroczystość. Tak się jednak nie stało. Komendant wojewódzki, chcąc podkreślić rangę imprezy i podkreślić chwalebne zaangażowanie pracownika, nadał mu Odznakę Honorową OHP, opatrując to komentarzem: „nasz komendant został wyróżniony”. Z jego wypowiedzi wynika zatem sugestia, że to „Warszawa” ową odznakę przyznała. Jak się później dowiedziałam, to właśnie komendant wojewódzki z własnej inicjatywy uhonorował zasłużonego komendanta miejscowego, lecz wołał, żeby nagroda w postaci odznaki przyznana była przez Komendę Główną, co zwiększyłoby jej prestiż. Komendant wojewódzki nie mógł jednak ukrywać tego, że to właśnie on przyznaje nagrodę. Obawiał się bowiem zdementowania tej informacji przez „Warszawę”, która, gdyby się o tym dowiedziała, czytając na przykład Biuletyn OHP, mogłaby podważyć znaczenie całej inicjatywy nie wychodzącej od niej.

W standardzie funkcjonowania Młodzieżowych Centrów Kariery zostały wymienione cechy doradcy zawodowego, elementy kodeksu etycznego doradcy oraz wiedza i umiejętności, które powinien on posiadać¹⁷. W trakcie prezentowania przez doradcę idei, założeń, zadań, metod, wyposażenia MCK pojawiło się w wypowiedzi prelegenta kilka komunikatów redefiniujących element programu – zasoby ludzkie. Oto jego wypowiedź:

Nasz rynek pracy bardzo się zmienia i czy my będziemy uczyć naszą młodzież wyboru zawodu, czy to będzie wybór kariery zawodowej, to już będzie zależało od środowiska i ewentualnie od szkoły czy młodzieży, która uczestniczy w zajęciach. Teraz duży nacisk kładzie się na poradnictwo karier. To nie będzie coś takiego, że będziemy uczyć młodzież wyboru jednego zawodu przez całe życie, tylko dużo tych zawodów młodzież będzie musiała wybierać. Sytuacja jest o tyle fajna, że jesteśmy w stanie się przyuczyć i przekwalifikować wiele razy w swoim życiu i właśnie do tego dążymy i to uświadamiamy młodzieży.

Standard funkcjonowania Młodzieżowych Centrów Kariery określa to, o czym powinien wiedzieć doradca zatrudniony w MCK. Jest to wiedza „o zjawiskach zachodzących na rynku pracy oraz warunkach i możliwościach zatrudniania na lokalnym rynku pracy”¹⁸. Aktor, przedstawiając swoją wiedzę o nowoczesnym rynku pracy oraz

¹⁷ *Ibidem*, s. 12-14.

¹⁸ *Ibidem*, s. 13.

o nowych obszarach poradnictwa zawodowego, będących odpowiedzią na zmiany w strukturze i charakterze zatrudnienia, dokonuje redefiniowania elementu programu MCK w celu podkreślenia własnych kompetencji zawodowych oraz być może po to, aby podzielić się wiedzą ze słuchaczami. W dalszej części wystąpienia doradca pokazuje, że jego wiedza nie jest „z nikąd”, ponieważ jest zalegitymizowana przez znaną ogólnopolską sieć agencji poradnictwa zawodowego, podaje on też przykład zaangażowania w tworzenie nowoczesnego poradnictwa. Według standardu funkcjonowania Młodzieżowych Centrów Kariery, doradca powinien także posiadać wiedzę o „metodach i technikach poradnictwa zawodowego”¹⁹. Oto wypowiedź doradcy:

W pracy podpieramy się nowoczesnymi narzędziami. Ostatnio wypracowaliśmy wspólnie z firmą „Ekorys” Indywidualny Projekt Kariery Młodzieży, tak zwane portfolio, które będzie już wdrażane w szkołach i młodzież będzie już je realizować, zbierać różnego rodzaju dokumenty, chodzi o to, żeby mieć wszystko pod ręką, jeżeli będzie kształtować tą swoją karierę dorosłą, młodzież musi nauczyć się swoje atuty, swoje wartości gdzieś do tego portfolio zbierać, żeby potem tylko przypominać jakim wartościowym jestem człowiekiem.

Dodatkowo w tej wypowiedzi wskazuje na znajomość nowoczesnego narzędzia pracy z radzącym się i, jak można przeczytać w standardzie, posiadanie umiejętności tworzenia z „klientem odpowiedniego planu zawodowego”²⁰.

Komunikat nie w stylu przedstawienia

Uroczystość otwarcia MCK rozpoczyna mowa zastępcy komendanta głównego, a nie jego szefa. Nie wzbudza to jednak zdziwienia wśród pracowników OHP, ponieważ to, że komendant wojewódzki zwykle nie przemawia w tonie oficjalnym na większych imprezach, stało się normą w tej organizacji. Komendant jest uznawany za osobę nieśmiałą, ale dobrą i niegroźną, w ten sposób zresztą kreuje swój wizerunek, często powtarzając pracownikom, że on się od nich będzie uczył i że będzie bazował na ich wieloletnim doświadczeniu oraz posiadanej wiedzy, nie ma zaś zamiaru przeszkadzać im w pracy. Może to być także spowodowane pewnymi okolicznościami o charakterze politycznym. Komendant wojewódzki został powołany na stanowisko z ramienia partii będącej w koalicji, natomiast jego zastępca jest związany z partią, która była u steru władzy. Wydaje mi się, że można uznać brak oficjalnego zabrania głosu w ważnej chwili uroczystości za komunikat nie w stylu przedstawienia. Określenia tej sytuacji jako komunikatu niepozostającego w stylu przedstawienia może dokonać tylko publiczność, która nie zna sytuacji władz OHP oraz postaci, które je kreują. Może

¹⁹ *Ibidem.*

²⁰ *Ibidem.*

to nastąpić na podstawie postulatu zawartego w standardzie funkcjonowania MCK OHP o profesjonalnie i wszechstronnie przygotowanej kadrze, pod warunkiem, że brak oficjalnej mowy komendanta wojewódzkiego uzna się za zachowanie nieprofesjonalne.

Strategie stosowane w redefiniowaniu standardu funkcjonowania MCK

Jak zauważa E. Goffman, definicja sytuacji inscenizowana przez pojedynczego aktora jest „integralną częścią projekcji dokonywanej i utrzymywanej dzięki bliskiej współpracy więcej niż jednego uczestnika”²¹. Osoby współpracujące podczas tworzenia przedstawienia są przez autora nazywane „zespołami biorącymi udział w występie”²². Zespół, pisze dalej Goffman, to grupa działających wspólnie jednostek, po to, aby utrzymać stosowną definicję sytuacji²³, czyli taką, która utrzymuje wrażenia zawodowej kompetencji i autorytetu instytucji²⁴. Zespoły mogą być także jednoosobowe²⁵. Natomiast działanie zespołowe – jest „specyficznym rozwiązaniem, jakie stosunkowo autonomiczni aktorzy społeczni o zróżnicowanych dążeniach i orientacjach indywidualnych, dysponujący określonymi zasobami i umiejętnościami wymyślili, konstruowali i zinstytucjonalizowali dla rozstrzygania problemów kooperacji w procesie realizowania wspólnych celów”²⁶.

Dbłość o stabilność konstruowanej definicji sytuacji (czy też redefinicji sytuacji, jak to jest w wypadku opisywanych wydarzeń²⁷), wiąże się z różnymi działaniami o charakterze manipulacyjnym: wybiórczość w komunikacji, uwypuklanie pewnych faktów, ukrywanie innych, zachowywanie sekretów, kontrolowanie ekspresji wypowiedzi w taki sposób, aby informacje destrukcyjne, czyli takie, które deformują, czy zaprzeczają definicji sytuacji, nie docierały do odbiorców²⁸. Definiowanie sytuacji, czy jej redefiniowanie, tak jak w wypadku otwierania Młodzieżowego Centrum Kariery, może się odbywać również na zasadzie negocjacji znaczeń. „Negocjacje mogą przyjmować różne formy: targowania się, zawierania ugody, transakcji, pośredniczenia, wymiany, cichego porozumienia, zawierania układów itd.”²⁹ Uczestniczący w konstru-

²¹ E. Goffman, *op. cit.*, s. 107.

²² *Ibidem*, s. 109.

²³ *Ibidem*, s. 133.

²⁴ *Ibidem*, s. 120.

²⁵ *Ibidem*, s. 110.

²⁶ M. Crozier, E. Friedberg, *Człowiek i system. Ograniczenia działania zespołowego*, Warszawa 1982, s. 22.

²⁷ Wtrącenie autorki artykułu.

²⁸ E. Goffman, *op. cit.*, s. 169.

²⁹ E. Hałas, *op. cit.*, s. 218.

owaniu redefinicji sytuacji aktorzy „poddają obróbce” elementy centralnej definicji sytuacji, osiągając przy tym cel definicji sytuacji, którym może być – jak pisze E. Goffman – potwierdzenie zawodowej roli swojej lub innych uczestników przedstawienia³⁰, prezentowanie fasady dla dobra własnego i organizacji³¹.

Obserwowane przeze mnie wydarzenia w ramach struktur Ochotniczych Hufców Pracy stały się miejscem, w którym aktorzy organizacyjni – pracownicy instytucji – stali się twórcami redefinicji standardów funkcjonowania MCK, stosując w tym celu różne sposoby interpretowania definicji sytuacji dostarczanych przez warszawskie władze OHP. Sposoby te określam jako strategie, ponieważ były one wcześniej przemyślane, uzgodnione i przygotowane przez pracowników jako pewnego rodzaju taktyka postępowania, scenariusz występu. W tym miejscu interesujące wydaje się pytanie: Jakie strategie były stosowane przez pracowników obserwowanej przeze mnie jednostki Młodzieżowego Centrum Kariery Ochotniczych Hufców Pracy w celu redefiniowania standardu funkcjonowania instytucji? Sposoby te nazywam, korzystając z Goffmanowskiej terminologii, następująco: strategia uwypuklania, strategia nagradzania, kamuflażu, strategia rozważki dramaturgicznej.

Strategia uwypuklania – polega na takim zaplanowaniu i przeprowadzeniu przedstawienia, aby umożliwić aktorom w nim uczestniczącym ekspozycję tych elementów definicji sytuacji, czy jej redefinicji, których treścią są wyobrażenia oficjalne podtrzymujące pozytywny obraz instytucji. Poprzez zastosowanie strategii uwypuklania w trakcie uroczystego otwarcia MCK podkreślano wysokie kompetencje zasobów ludzkich OHP, prezentowano własny potencjał, wiedzę na temat nowoczesnych nurtów w poradnictwie zawodowym, umiejętności posługiwania się nowoczesnymi metodami pracy z radzącym się poparte współpracą ze znanymi instytucjami.

Strategia nagradzania – czyli zachowania wyrażające aprobatę zasług pracowników. Podczas uroczystości otwarcia MCK były stosowane nagradzające komunikaty werbalne i niewerbalne (oklaski) wyrażające wdzięczność pracowników miejscowych wobec zwierzchników, którzy umożliwili im otwarcie placówki, oraz władz OHP na szczeblu wojewódzkim, podkreślające zasługi podległych im ludzi. Zastosowano także nagrodę materialno-symboliczną – Odznakę Honorową Ochotniczych Hufców Pracy, przyznaną prawdopodobnie za całokształt pracy w OHP, powód przyznania nagrody nie został jednak do końca wyjaśniony. Okoliczności związane z przyznaniem wyróżnienia mogą wskazywać na chęć zatarcia niedobrego wrażenia o niedostatecznym zainteresowaniu uroczystością oraz organizującymi ją pracownikami wykazanym przez

³⁰E. Goffman, *op. cit.*, s. 245.

³¹*Ibidem*, s. 107.

Komendę Główną OHP. Dlatego też strategia nagradzania może być równocześnie w tym wypadku strategią kamuflażu.

Strategia kamuflażu – określiłam tak przygotowane i przeprowadzone działanie mające na celu ukrycie niewygodnych faktów burzących wyobrażenia oficjalne podtrzymujące pozytywny obraz instytucji OHP. Rozwiązanie to zostało zastosowane także, gdy pojawiały się komunikaty nie w stylu przedstawienia. Zastanawiam się jednak, czy reakcje aktorów społecznych na tego typu komunikaty można określić mianem strategii? Strategie są czymś przemyślanym, planowym, zorganizowanym, natomiast sceny zawierające wypowiedzi nie w stylu przedstawienia są spontaniczne. Wydaje mi się jednak, że samą strategią jest już sposób reagowania na nie, który wydaje się wypracowany na podstawie założenia o konieczności likwidowania komunikatów niebędących w stylu przedstawienia.

Strategia rozwagi dramaturgicznej³² – to planowanie i przeprowadzenie przedstawienia w sposób jak najmniej zagrażający definicji sytuacji. Polega on na odpowiednim doborze aktorów i przydzieleniu im ról zgodnie z ich możliwościami i pełnionymi funkcjami. Jako przykład tej strategii można uznać, zaprezentowane przeze mnie jako komunikat nie w stylu przedstawienia, wygłoszenie przez zastępcę komendanta wojewódzkiego powitalno-dziękczynnej mowy na początku uroczystości. Aktor ten widocznie lepiej się czuje jako prelegent w oficjalnych częściach występów. Komendant wojewódzki wyraźnie uaktywnia się natomiast w sytuacjach o charakterze raczej towarzyskim, zakulisowym, przyjmując rolę „swojego chłopca”³³, to znaczy – obdarza zespół o niższym prestiżu gestami świadczącymi o zażyłości ich stosunków, ich mniejszej sztywności, w dalszej konsekwencji doprowadzając do zmniejszenia dystansu społecznego³⁴.

W artykule podjęłam próbę pokazania elementów dokumentów określających kształt Młodzieżowego Centrum Kariery Ochotniczych Hufców Pracy oraz przedstawienia wydarzeń, podczas których pracownicy lokalnych placówek OHP poddali je redefinicji. Starłam się także określić strategie tworzonych wówczas redefinicji sytuacji. Przez przyjęcie metafory teatru chciałam natomiast podkreślić charakter obserwowanego wydarzenia – dramaturgiczny wymiar poradnictwa w instytucji Ochotniczych Hufców Pracy.

³² *Ibidem*, s. 244.

³³ *Ibidem*, s. 246.

³⁴ *Ibidem*, s. 226.

**REDEFINING STANDARDS OF FUNCTIONING
OF VOLUNTARY LABOR CORPS FOR YOUNGSTERS BY ITS WORKERS**

Summary

The author makes an attempt to present some elements of the documents that determine the shape of the Voluntary Labor Corps for Youngsters, and the events during which the employees of the local subsidiaries, like the Youth Career Centers, have redefined those elements. Moreover, the author has tried to determine redefining strategies adopted during the process, which included the strategies of emphasizing, rewarding, camouflage and dramaturgic rationality. All this took place at an organizational meeting and during the opening ceremony of a subsidiary, which the author attended as a part of the research activities. These issues are important due to the fact that they present a fragment of organizational reality of the Voluntary Labor Corps – an institution that is currently undergoing some interesting changes within its organizational structure.

In the paper, the author invokes the metaphor of the theatre used as a research perspective in order to facilitate the text and stress the dramaturgic dimension of counseling in case of the Voluntary Labor Corps.

Daria Zielińska-Pękał

KLIENT W PORADNICTWIE TELEWIZYJNYM – MIĘDZY OGŁĄDANIEM A DOŚWIADCZANIEM

Po raz pierwszy tematyką poradnictwa uprawianego za pomocą różnych środków masowego przekazu zajęła się w latach 70. XX wieku Olga Czerniawska. Poradnictwo pośrednie zdefiniowała wówczas jako takie oddziaływanie poradnicze, w którym „kontakt bezpośredni zastępowany jest przez słowo pisane lub drukowane, rozmowę niebezpośrednią, która w niektórych przypadkach łączy się z obrazem (audycja telewizyjna), stwarzając u odbiorcy wrażenie bezpośredniej relacji”¹. Szczegółowym analizom poddała ona przede wszystkim poradnictwo realizowane za pomocą listu oraz telefonu.

Współcześnie, mając na myśli podobne działanie poradnicze, używa się sformułowania poradnictwo zapośredniczone. W kilku opracowaniach starałam się określić, czym dokładnie jest owo poradnictwo, jak osiąga wyznaczone cele oraz jakimi cechami się charakteryzuje². Na podstawie swoich analiz, jak również pierwszych prób badawczych, wyodrębniłam trzy sposoby jego rozumienia. Stwierdziłam, że można mówić o poradnictwie zapośredniczonym w wąskim i szerokim rozumieniu, wyróżniłam również poradnictwo plasujące się pomiędzy jednym a drugim sposobem rozumienia.

Przez poradnictwo zapośredniczone w ujęciu wąskim rozumiem udzielanie porad za pośrednictwem różnego rodzaju środków masowej komunikacji. Mam więc na myśli udzielanie rad, wskazówek, informacji poprzez:

¹ O. Czerniawska, *Poradnictwo jako wzmacnianie środowiska wychowawczego*, Warszawa 1977, s. 170.

² D. Zielińska-Pękał, *Poradnictwo zapośredniczone – rozważania definicyjne i pierwsze próby badawcze*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów 8*, red. M. Olejarz, Zielona Góra 2007; D. Zielińska-Pękał, *Poradnictwo a świat mediów*, [w:] *O teorii i praktyce poradnictwa 2*, red. A. Kargulowa, Warszawa 2009; idem, *Zapośredniczone poradnictwo*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, red. T. Pilch.

- prasę (kącik porad, listy do redakcji),
- książkę (poradniki),
- telefon (m.in. Telefon Zaufania),
- audycje radiowe (audycje interaktywne, nocne rozmowy ze słuchaczami),
- telewizję (programy o tematyce poradniczej)
- Internet (fora o różnorodnej tematyce, blogi, czaty).

Poradnictwo zapośredniczone w szerokim rozumieniu to nie tyle udzielanie bezpośrednich porad pomocy przez różne rodzaje medium, co stwarzanie pewnych sytuacji, które mają lub przybierają charakter pomocy poradniczej. Jest to poradnictwo ukryte, niewerbalizowane wprost przez poradę, wskazówkę, intencję. Miejszem takiego poradnictwa jest cała oferta medialna.

Można jeszcze wyodrębnić trzecie rozumienie poradnictwa zapośredniczonego. Jest to poradnictwo istniejące obok głównego wątku danych ofert medialnych. Można je odnaleźć w programach informacyjnych, telenowelach dokumentalnych, reportażach, programach z cyklu *reality show*, a także forach internetowych, w literaturze lub prasie. Wszystkie wymienione tu oferty nie są produkowane po to, by radziły telewizjom. Przede wszystkim służą one celom rozrywkowym, cele poradnicze pozostają natomiast na dalszym planie.

W poniższym opracowaniu przedmiotem swoich analiz uczyniłam jedno z wyżej wymienionych mediów, za pomocą którego realizowane bywa poradnictwo zapośredniczone. Interesować mnie bowiem będzie poradnictwo telewizyjne, a więc takie, które przekazuje porady za pośrednictwem różnych programów telewizyjnych. Poradnictwo to konstytuują następujące cechy: pośredniość relacji między doradcą a telewizzem (osobą poszukującą porady) oraz to, że odbywa się ono poprzez jedno konkretne medium – telewizję.

Interesować mnie jednak będzie sytuacja radzącego się – to, w jaki sposób wkra-
cza on w sytuację poradniczą, na jakie trudności może napotkać, jak odnajduje się w tej (bądź co bądź) nietypowej formie poradnictwa.

Inspiracją do zainteresowania się poradnictwem telewizyjnym, a zwłaszcza osobą radzącą się, był sondaż, który przeprowadziłam ze studentami V roku pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego. Sondaż ten nie dotyczył zagadnień poradniczych. Interesowało mnie bowiem, w jaki sposób studenci oglądają ulubione programy telewizyjne – co robią podczas oglądania telewizji, w co się angażują, o czym myślą itp. Celem moich badań nie była analiza treści przekazów telewizyjnych ani internetowych, lecz wyłonienie i opisanie codziennych form „bycia” z mediami. Chciałam przyjrzeć się praktyce oglądania telewizji oraz korzystania z Internetu poprzez pryzmat codzienności. Celowo nie stosowałam pojęcia „oglądanie telewizji”, ponieważ

wskazywało ono moim zdaniem na to, co nazywamy odbiorem, czyli sposobem odczytywania (nadawania) znaczeń treściom przekazu telewizyjnego. „Bycie” natomiast jest pojęciem szerszym. Zawiera w sobie oglądanie telewizji, jak również to, co wiąże się z codziennym doświadczaniem mediów. „Bycie” z telewizją wcale nie musi bowiem oznaczać, że się ogląda nadawany program. Zresztą już w jednej z pierwszych pisemnych wypowiedzi studentów czytałam, że: „Gdy jest włączony telewizor to wcale to nie oznacza, że ktoś go ogląda. Czasem pełni on funkcję przerywnika ciszy albo kogoś, kto wita w domu po przyjeździe”.

Analizując wypowiedzi studentów, wyodrębniłam dwa sposoby „bycia z mediami” – rytualizujący oraz krzątaczy³. Pierwszy z nich jest związany z celebrowaniem codziennych zwyczajów. W wypowiedziach studentów odnalazłam wiele przykładów nadawania szczególnego znaczenia czynności, jaką jest oglądanie telewizji. Rytualizacja zachowań w tym aspekcie, mimo że osadzona jest w codzienności, swymi korzeniami sięga jednak do tego, co niecodzienne i uroczyste. To cały zespół zachowań polegających na przygotowywaniu, ulepszaniu, pielęgnowaniu, dopracowywaniu takich szczegółów, które sprawiają, że oglądanie telewizji staje się czymś więcej niż jedynie patrzeniem w telewizor. W wypowiedziach studentów odczytałam wiele przykładów nadawania szczególnego znaczenia czynności, jaką jest oglądanie telewizji:

Przed włączeniem telewizora najczęściej przygotowuję sobie kawę i coś dobrego do przegryzienia (np. ciastko w czekoladzie, smaczkowity kawałek placka). Początkowo siadam przy stole zjadając przygotowane jedzonko, później kładę się, by w samotności zrelaksować się na wybranym programie.

W niedzielne wieczory ok. 20.00 mam już przygotowany jogurt z płatkami, do tego wcześniej zaparzona mięta i na chwilę przed rozpoczęciem serialu już siedzę z pilotem przed telewizorem. Wtedy wiadomo, że cokolwiek się zdarzy nie ma mnie, bo oglądam serial.

Wszystkie wyżej wymienione przedmioty i zachowania są dla samego oglądania telewizji zbyteczne. Niemniej jednak są wykorzystywane i mają dla praktykujących istotne znaczenie. Powyższe opisy są przykładami rytualizacji. Telewidzowie specjalnie się przygotowują, celebrują, dbają, aby całe przedsięwzięcie było czymś więcej niż tylko odbiorem programu telewizyjnego. Eric W. Rothenbuhler powiedziałby, że telewidzowie, włączając te wszystkie elementy w przebieg podejmowanego przez nich działania, dokonują stylizacji, czyli przeestetyzowania⁴.

³ W tym miejscu prezentuję jedynie skrót swoich analiz. Szczegółowy opis rytualizującego i krzątaczego bycia z mediami opisałam w: D. Zielińska-Pękał, *Pomiędzy krząctwem a rytualizacją – codzienne formy „bycia” z mediami*, [w:] *Estetyka – Sztuka – Media. Przestrzenie i konteksty pedagogiczne*, red. M. Jabłońska, Wrocław 2008.

⁴ E. Rothenbuhler, *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, Kraków 2003, s. 37.

W wielu wypowiedziach osób badanych odnalazłam jednak opisy ich zachowań przed telewizorem o znaczeniu mniejszym niż to, które jest nadawane rytualizacji. Opisy te pojawiały się dość często. Próba osadzenia ich w pewnej kategorii zachowań doprowadziła mnie do zdefiniowania ich jako krząctwa w rozumieniu zaproponowanym przez J. Brach-Czainę⁵. Zauważyłam, że krząctwo jest nie tylko sposobem ogólnego bycia w codzienności, może być również sposobem „bycia” z mediami. Ta forma nie wymaga specjalnych przygotowań. Krząctwo po prostu się dzieje, mimo że nikt o nie zabiega. Ten sposób „bycia” z telewizorem jest mocno osadzony w codzienności i nie wyrasta poza nią, nie pretenduje do tego, co uroczyste. Odnajdujemy go w nieuważnym, „byle jakim”, pospiesznym, nawykowym patrzeniu na obraz telewizyjny. Oto wynotowane przykłady:

Są takie dni, kiedy potrafię nie odchodzić od telewizora. Od rana do wieczora skaczę po kanałach z jednego serialu na drugi. Programy rozrywkowe, kulturalne, talk-showy, reportaże. Przeważnie spowodowane jest to moim złym nastrojem, tzw. „dołem”, kiedy nie mam ochoty na bezpośrednie rozmowy z innymi. Tak mogę sobie siedzieć, podżerać to, co jest w domu. Zawsze mogę przerwać...

Zazwyczaj włączam TV z nudów; gdy nie mam żadnego zajęcia. Wtedy często przeskakuję kanały. Jeśli znajdę coś, co mnie zainteresuje to oglądam. Zdarza się, że po chwili znajdę coś ciekawszego, wtedy zapominam o tym, co wcześniej oglądałem i zostaję na tym kanale.

Przerywanie oglądania, wychodzenie z pokoju, zapominanie, angażowanie się w coś innego, powtarzanie, bezwiedność – oto słowa wskazujące na krzątaczy udział w czymś, co nazywamy oglądaniem telewizji. Zauważyłam również, że obecność włączonego telewizora jest potrzebna telewidzom nie tylko do tego, aby oglądać dany program telewizyjny:

Czasami TV działa na mnie relaksująco, tzn. kiedy ciężkie myśli krążą mi po głowie, mam ochotę włączyć coś lekkiego i przyjemnego i po prostu się odmóżyć.

Czynnością bezwiedną (stało się to odruchem bezwarunkowym) jest włączenie telewizora, gdy tylko wchodzę do pokoju. Telewizor gra przy wszystkich czynnościach, które wykonuje w ciągu dnia – czyli nauka, czytanie, sprzątanie itp. Nie potrafię także zasnąć bez włączonego odbiornika. To, co emituje program w ciągu dnia, oglądam bardzo selektywnie i nie przywiązuję do tego uwagi.

Po przeprowadzeniu tego sondażu oraz po wyodrębnieniu i opisanu dwóch sposobów „bycia” z mediami zaczęłam się zastanawiać, jakie tego konsekwencje można zaobserwować w odniesieniu do poradnictwa telewizyjnego (które *notabene* odbywa się za pomocą telewizji). Pojawiły się więc pytania o osobę telewidza, jako osobę radzącą się – o to, w jaki sposób może on uczestniczyć w takim rodzaju poradnictwa, jakie może przyjmować postawy i czy w ogóle ma on szansę skorzystać z ofert porad-

⁵ J. Brach-Czaina, *Szczeliny istnienia*, Kraków 2006, s. 55-80.

nictwa proponowanego poprzez telewizję. Spostrzeżenia, które zaprezentuję w tym opracowaniu, są refleksjami natury teoretycznej.

Postawy klienta wobec poradnictwa

W literaturze opisano kilka postaw, jakie może przyjąć osoba radząca się, uczestnicząc w sytuacji poradniczej. Marian Kulczycki wymienia trzy główne, jedną z nich jest postawa chwiejna – reprezentowana przez radzącego się, który chce uzyskać pomoc, lecz jednocześnie doświadcza niezadowolenia wynikającego z samej potrzeby starania się o nią. Ma to związek z uczuciem wstydu, zażenowania, poczuciem bezradności osoby radzącej się. Wizyta w instytucji poradniczej, spotkanie z doradcą, rozmowa na temat problemów, przyznanie się do niewiedzy – są trudnymi (i często nienaturalnymi) dla klienta sytuacjami. Nic więc dziwnego, że postawa ta jest dosyć często obserwowana przez doradców. Druga, wymieniona przez autora, to postawa wymuszająca. Charakteryzuje ona radzącego się, który nie jest zainteresowany współpracą z doradcą, lecz żąda jedynie potwierdzenia swojej metody rozwiązania problemu. Zazwyczaj postawę wymuszającą przybierają klienci dyrektywni, o silnej osobowości. W ich zachowaniu również nie pojawia się element gotowości na współpracę. Klient jest bowiem zainteresowany jedynie swoim sposobem rozwiązania problemu, sam stawia sobie diagnozę, sam ustala kierunek dalszych działań. Z jakiegoś jednak powodu trafia on do doradcy, szukając w nim oparcia i potwierdzenia swojej racji. Trzecia postawa charakteryzuje się chęcią współpracy z doradcą. Jest to najbardziej optymalna postawa radzącego się. Charakteryzuje się otwartością na zmianę i gotowością zaangażowania się w proces poradniczy⁶.

Wymienione postawy klientów zostały opracowane przez M. Kulczyckiego w latach 80. XX wieku i odnoszą się do poradnictwa instytucjonalnego. Nic więc dziwnego, że nie odnajduję ich w odniesieniu do poradnictwa telewizyjnego. Klient decydujący się na obejrzenie programu o charakterze poradniczym nie może przyjmować postawy chwiejnej. Poradnictwo telewizyjne zrywa z koniecznością wejścia w interakcję z „instytucją od pomagania”. Nie dochodzi tu również do autentycznego spotkania doradcy z radzącym się. Klient nie musi również odnajdywać się w trudnej dla niego poradniczej rozmowie. Miejscem proponowanego poradnictwa telewizyjnego jest telewizja, a ta jest osadzona w domowej codzienności radzącego się. Klient nie doświadcza więc dyskomfortu wynikającego z faktu starania się o pomoc. On po

⁶ M. Kulczycki, *Psychologiczne problemy poradnictwa*, [w:] *Społeczne i jednostkowe znaczenie poradnictwa*, red. A. Kargulowa, M. Jędrzejczak, Wrocław, 1982.

prostu nie musi się o nią starać. Poradnictwo telewizyjne niejako samo pojawia się w domu klienta, eliminując tym samym nieprzyjemne uczucia (m.in. uczucie zażenowania i bezradności), charakterystyczne dla postawy chwiejnej.

Trudno również zaobserwować w poradnictwie telewizyjnym drugą, wyodrębnioną przez M. Kulczyckiego postawę. W trakcie trwania poradnictwa telewizyjnego nikt na nikim niczego nie może wymuszać, ponieważ nie dochodzi do nawiązania realnej, autentycznej relacji między doradcą a radzącym się. Można oczywiście mówić w tym wypadku o nawiązywaniu relacji zapośredniczonej oraz paraspołecznej⁷. Jednak ani w jednym, ani w drugim rodzaju relacji klient nie może wymusić na doradcy własnego sposobu na rozwiązanie problemu. Podczas oglądania wybranego programu telewizyjnego klient nie nawiązuje również dialogu z doradcą. Te argumenty sprawiają, że oprócz postawy wymuszającej trudno w odniesieniu do poradnictwa telewizyjnego mówić także o trzeciej wymienionej przez M. Kulczyckiego postawie – nastawionej na współpracę z doradcą.

Wymienione spostrzeżenia rodzą więc pytanie o to, jak wygląda korzystanie z poradnictwa telewizyjnego i jakie postawy mogą w tej sytuacji przyjmować osoby radzące się. Moje refleksje i dotychczasowe spostrzeżenia pozwoliły mi na wyłonienie dwóch takich postaw. Jedną z nich jest doświadczanie poradnictwa, drugą natomiast oglądanie poradnictwa w telewizji.

Oglądanie poradnictwa telewizyjnego

Pierwsza wyróżniona przeze mnie postawa, jaką może przyjąć osoba radząca się wobec poradnictwa telewizyjnego, jest związana nie z korzystaniem z oferty poradniczej, ale raczej z oglądaniem wybranego programu. Osoba radząca się występuje tu bardziej jako widz, a nie osoba z problemem. Interesuje ją więc sam program telewizyjny – jego atmosfera oraz to, czy jest on atrakcyjny, interesujący. Odbiorcy charakteryzujący się taką postawą oglądają programy poradnicze tak jak każdy inny program (serial, wiadomości, teleturnieje). Motywem oglądania nie jest chęć uzyskania pomocy, lecz ciekawość i chęć rozrywki.

W tym miejscu zarysowuje się istotna cecha omawianej przez mnie postawy – żeby być uczestnikiem poradnictwa telewizyjnego nie trzeba mieć problemu. Zaistnienie problemu w świadomości radzącego się jest jednym z podstawowych warunków zapoczątkowania sytuacji poradniczej. Jak się okazuje, w poradnictwie telewizyjnym nie jest to konieczne. Co więcej – brak problemu nie dyskwalifikuje

⁷ D. Zielińska-Pękał, *Iluzje – Interpretacje – Iluminacje. O przekazie telewizyjnym – badacze i gimnazjaliści*, Kraków 2007, s. 74-75.

widza jako radzącego się. Olga Czerniawska pisała, że: „Poradnictwo pośrednie [...] jest metodą docierania do tych wszystkich, którzy nie chcą, nie potrzebują kontaktu bezpośredniego lub nie mogą się na niego zdecydować”⁸. Na podkreślenie zasługuje tu sformułowanie „nie chcą”. Wskazuje ono bowiem na dość nietypową sytuację – oto odbiorcami poradnictwa mogą stać się osoby, które nie tylko nie doświadczają problemu, lecz nawet nie potrzebują ani nie chcą kontaktu z doradcą czy jakąkolwiek ofertą poradniczą. Z taką sytuacją dość trudno (z wyjątkiem dyrektywnych interwencji) spotkać się w poradnictwie bezpośrednim. W poradnictwie telewizyjnym sytuacja taka występuje bardzo często. Telewidz może stać się osobą radzącą się przez przypadek, w sposób niezaplanowany, a nawet niespecjalnie chciany. Co więcej – może on oglądać daną ofertę poradniczą i w ogóle nie przyjmować wobec niej postawy osoby radzącej się. Sytuacja poradnicza jest tu więc raczej ofertą medialną, dobrym programem telewizyjnym, w którym treści o charakterze pomocowym nie mają dla telewidza większego znaczenia. Osoba oglądająca poradnictwo telewizyjne tak naprawdę pozostaje poza sytuacją poradniczą na rzecz mocnego zakotwiczenia w sytuacji medialnej.

Ewentualne treści poradnicze są przez telewidza podpatrywane przy okazji wykonywania innych czynności i stanowią one element większej całości, jaką jest dobry program telewizyjny. Na tej podstawie można powiedzieć, że odbiorcy poradnictwa telewizyjnego charakteryzują się swoistym krzątaczym sposobem korzystania z ofert tego poradnictwa⁹. Korzystanie z tego rodzaju poradnictwa nie wymaga bowiem specjalnych przygotowań, nie można go zaplanować. Charakteryzuje się pośpiechem i małym zaangażowaniem. To poradnictwo, w którym uczestniczy się podczas „nicnierobienia”, byle jak, nieuważnie, od niechcenia, przy okazji wykonywania innej, codziennej czynności. Charakteryzuje go mimowolność, okazjonalność, nieregularność¹⁰.

Oglądanie poradnictwa telewizyjnego nie jest jednak jedyną postawą, jaką może przyjąć „radzący się telewidz”. Drugą bowiem jest ta, wskazująca na zdecydowanie większe zaangażowanie podmiotu – to doświadczanie poradnictwa.

⁸ O. Czerniawska, *op. cit.*, s. 170.

⁹ W słownikowym rozumieniu „krzątania” („krzątactwo” nie występuje) oznacza: „żwa-we, energiczne poruszanie się; chodzenie przy wykonywaniu jakiejś czynności; zabieganie o coś” (*Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1982, s. 1066). Bywa jednak, że nabiera ono pejoratywnego znaczenia (krzątactwo jako określenie czynności wykonywanej bez sensu i bez celu). Na gruncie filozofii pojęcie to zaproponowała J. Brach-Czaina. Jej zdaniem: „Krzątactwo należy do naczelných kategorii ujmujących obecność w świecie. Jest sposobem bycia w codzienności”. J. Brach-Czaina, *Szczeliny istnienia*, Kraków 2006, s. 55-80).

¹⁰ D. Zielińska-Pękał, *Poradnictwo a świat mediów*, [w:] *Poradnictwo w teorii i praktyce*, cz. 2, red. A. Kargulowa, Warszawa 2009.

Doświadczenie poradnictwa telewizyjnego

Ta postawa charakteryzuje się przede wszystkim obecnością osoby radzącej się, czyli klienta. W literaturze używa się różnych określeń – szkoła psychoanalityczna wypracowała pojęcie pacjenta. Nurt humanistyczny, z Carlem Rogersem na czele, wprowadził zasadniczą zmianę słowa „pacjent” na „klient”¹¹. Zmiana ta sugerowała inną postawę osoby radzącej się wobec całej sytuacji poradniczej. O ile pacjent to osoba chora, wymagająca leczenia, o tyle klient jest kimś, kto decyduje o zakupie interesującego towaru. Jest więc osobą zdrową, świadomą, refleksyjną. Jak więc widać, pierwsze określenie korzeniami swymi dotyka świata medycyny, drugie natomiast ekonomii. Wyróżnia się również następujące określenia osoby radzącej się: poradodbiórca oraz użytkownik porady. W pierwszej sytuacji zakłada się bierność klienta, w drugiej natomiast jego zaangażowanie oraz umiejętność zastosowania porady w swoim życiu. Inne określenia przytaczane w literaturze to „wspomagany” oraz „ubiegający się o poradę”. Widać więc, że już na poziomie pojęciowym pojawiają się różnice w sposobie pojmowania i definiowania jednego z dwóch podmiotów poradnictwa – radzącego się. Wszystkie te określenia łączy jednak jedna wspólna cecha – radzący się to osoba, która zasięga porady u doradcy, ma więc pewien problem.

Drugą więc cechą charakteryzującą doświadczane poradnictwo telewizyjne jest właśnie posiadanie problemu przez radzącego się. Problem jest głównym przedmiotem działania poradniczego i jednocześnie motorem powodującym spotkanie dwóch podmiotów – doradcy i radzącego się. Bez doświadczania pewnej sytuacji jako trudnej i problemowej radzący się nie wszedłby nigdy w interakcję z doradcą. Sytuacja poradnicza nie mogłaby się nawiązać, a problem jest więc niejako warunkiem zaistnienia relacji o charakterze pomocowym. Najogólniej problemem można określić taki rodzaj zadania, którego podmiot nie może rozwiązać przy aktualnie posiadanym poziomie wiedzy, umiejętności i nastawienia¹². Z tak przyjętej definicji wynikają podstawowe zadania dla doradcy:

- powinien on wyposażać radzącego się w odpowiedni poziom wiedzy,
- stworzyć warunki opanowania przez niego podstawowych umiejętności radzenia sobie z danym problemem,
- przekształcić nastawienie osoby radzącej się do problemu w taki sposób, aby z traumatyzującego stał się on mobilizujący do działania.

Myślę, że poradnictwo telewizyjne ma szanse zrealizować dwa pierwsze zadania, ukazać dany problem w szerszym kontekście, jak również wyposażać radzącego

¹¹ Patrz. C. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta*, Wrocław 1991.

¹² J. Kozielecki, *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969.

się (zasiadającego przez telewizorem) w konkretne umiejętności. Przykładem może być tu program *Superniania*, który ma na celu pomoc rodzicom w rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Wymieniony w poniższej tabeli „klient z problemem” to osoba (rodzice) mająca problemy wychowawcze ze swoimi dziećmi. Ogląda ona program, ponieważ chce zaczerpnąć wiedzy o sposobach pokonywania owych trudności, poskramiania niegrzecznych dzieci oraz ulepszania relacji rodzinnych. Telewizowie mogą więc podglądać zmagania rodziców z dziećmi, obserwować etapy ich pracy z doradcą, oceniać postępy oraz efekty. Jeśli któryś z widzów w osobistym życiu zmagają się z danym problemem, to ma szansę stać się osobą doświadczającą poradnictwa telewizyjnego. Jego postawa wobec oglądanego programu telewizyjnego będzie zupełnie inna niż osoby przypadkowo zasiadającej przez telewizorem. Radzący się, doświadczający danego problemu i poszukujący sposobów rozwiązania go, będzie z większym zaangażowaniem i uwagą koncentrować się na całym telewizyjnym procesie poradniczym. Oglądany przez niego program ma więc szansę stać się sytuacją autentycznie przez niego przeżywaną, w której on sam będzie jednym z istotnych podmiotów. Postawa doświadczania poradnictwa telewizyjnego charakteryzuje się więc odrzuceniem medialnej strony całej tej sytuacji, a koncentracją na tym, co poradnicze – na prezentowanych treściach, poradach, wskazówkach, uczuciach osób pojawiających się na ekranie.

Podsumowaniem refleksji na temat postaw uczestnika wobec poradnictwa telewizyjnego jest tabela 1, w której ujęte zostały wszystkie wspomniane wyżej najistotniejsze elementy i cechy różnicujące postawę oglądania od postawy doświadczania:

Tabela 1

Postawy klienta wobec poradnictwa telewizyjnego

	Oglądanie poradnictwa telewizyjnego	Doświadczanie poradnictwa telewizyjnego
1	2	3
uczestnik	telewizor – uczestnik przygodny (brak konieczności pojawienia się problemu) – widz telewizyjnego „spektaklu”	radzący się – klient z problemem (identyfikacja i doświadczanie problemu) – podmiot sytuacji poradniczej
sposób uczestnictwa	mało uważny; krzątający	zaangażowany, uważny
motyw	chęć rozrywki, przyjemność	chęć uzyskania pomocy, rozwiązania problemu

1	2	3
rodzaj sytuacji	sytuacja przedstawiana; medialna (jako film, spektakl medialny, program)	sytuacja poradnicza o charakterze zapośredniczonym, sytuacja przeżywana przez radzącego się
miejsce uczestnika w sytuacji	telewizja poza sytuacją poradniczą lecz w sytuacji medialnej,	radzący się w sytuacji poradniczej

Źródło: opracowanie własne.

Można jednak zadać sobie pytanie czy wspomniane dwie postawy klienta wobec poradnictwa telewizyjnego (doświadczenie i oglądanie) są jedynymi? Już sam tytuł tego opracowania wskazywać może, że pomiędzy oglądaniem a doświadczeniem poradnictwa telewizyjnego istnieje coś jeszcze. Myślę, że można tu mówić o pewnej pośredniej postawie. Charakteryzować ona może uczestnika poradnictwa telewizyjnego, który z innym założeniem rozpoczynał, a z innym kończył swój udział w danej sytuacji. Mam tu na myśli telewidza zasiadającego przez telewizorem w celu miłego spędzenia czasu wolnego i obejrzenia interesującego go programu telewizyjnego. Nie zamierza on przyjmować roli radzącego się. Nie identyfikuje też swoich problemów. Pod wpływem oglądanego programu zaczyna się jednak przybliżać do tego, co doświadcza w swoim życiu jako sytuację trudną. Oglądany program telewizyjny zmusza telewidza do pewnych przemyśleń, zmieniając tym samym jego nastawienie wobec tego, co ogląda. Telewidz doświadcza więc swoistego przejścia od roli telewidza do roli radzącego się. Oferta medialna nabiera dla niego innego znaczenia. Staje się zapośredniczoną relacją pomocową, mimo że nie była ona w żadnej sposób przez uczestnika zaplanowana, ani nawet wyczekiwana. Olga Czerniawska mówi, że: „w poradnictwie pośrednim występują dwustronne działania: porada na żądanie i porada inicjowana przez doradcę”¹³. Ten pierwszy rodzaj porady jest często spotykany m.in. w prasie, gdy czytelnicy zwracają się do redakcji z prośbą lub konkretnym zapytaniem. Odpowiedź udzielona na łamach gazety jest poradą na żądanie. Inaczej jest jednak w wypadku drugiego typu porady. Zdaniem autorki: „często inicjuje ją redaktor, dziennikarz, znany specjalista przez zamieszczenie fikcyjnej porady skierowanej do osoby, której oczekiwania i potrzeby ustala dobierając typowe sytuacje, dotyczące ściśle określonej kategorii osób”¹⁴. Porada, która dociera do niespodziewającego się niczego telewidza, jest właśnie przykładem porady inicjowanej przez doradcę (w tym przypadku przez konkretny program telewizyjny).

¹³ O. Czerniawska, *op. cit.*, s. 170

¹⁴ *Ibidem*, s. 171.

W tabeli 2 zamieściłam krótką charakterystykę pośredniej postawy wobec poradnictwa telewizyjnego:

Tabela 2

Pośrednia postawa wobec poradnictwa telewizyjnego

uczestnik	od telewidza do radzącego się – klient z problemem choć dotychczas nieuświadomionym i nieidentyfikowanym
sposób uczestnictwa	od krzątającego do zaangażowanego
motyw	od chęci rozrywki do chęci rozwiązania problemu
rodzaj sytuacji	od sytuacji medialnej do poradniczej
miejsce uczestnika w sytuacji	od telewidza poza sytuacją poradniczą do radzącego się w sytuacji poradniczej

Źródło: opracowanie własne.

Zastosowany przeze mnie zapis powyższej charakterystyki: *od – do*, wskazuje, że postawa pośrednia ma charakter kontinuum. W odróżnieniu od postawy oglądania i doświadczania, które były stałe i niezmiennie, ta przybiera charakter płynny i zmienny. Mówiąc więc o przyjmowanych postawach wobec poradnictwa telewizyjnego, wypada mieć na względzie fakt, że nie wszystkie elementy będą w tej sytuacji nacechowane konkretnością i przewidywalnością. Zaistnienie postawy pośredniej uderza bowiem w uporządkowany i konkretny świat osoby uczestniczącej w telewizyjnym poradnictwie. Zmienia jego statut, rolę oraz całe podejście do oglądanego programu telewizyjnego, niejako wypychając go w doświadczanie, przeżywanie i zaangażowane uczestnictwo w poradnictwie.

**CLIENT IN TV COUNSELING
– BETWEEN WATCHING AND EXPERIENCING**

Summary

The paper discusses the subject of indirect counseling, limiting it to the field of television broadcasting. The article takes as a point of departure a survey conducted among pedagogy students. Yet, the survey (written form) did not concern counseling issues. The author attempted to determine how young people watch their favorite TV programs, that is: what they are doing in front of the TV, and what they are thinking about. Thus, the aim of this research was not to analyze the media content but to describe everyday forms of 'being' with media. (The results can be found in another paper by D.Zielińska-Pękał entitled *Between Bustle and Ritualization*, [in:] *Esthetics – Art – Media*, ed. Maria Jabłońska, Wrocław 2008).

This research, in turn, provided inspiration to reflect on TV counselling. The author analyses the clients – their attitudes to the media and to the unusual form of counseling. Moreover, two of

these attitudes have been described, namely experiencing and watching TV counseling. The former is characterized by commitment, problem identification, readiness to accept help; the viewer adopts the role of a counseling client. Watching, on the other hand, is characterized by little commitment, absence of a problem, readiness to be entertained; the viewer is seen as a spontaneous participant.

Moreover, the author describes one more attitude (so-called intermediate form). In contrast to watching and experiencing, which were of constant and unchangeable character, this third attitude is fluent, changeable and of continuous nature. Emergence of this intermediate form dramatically changes the role of a client in TV counseling, including the change of his status, role and approach to a TV program.

Ewa Trębińska-Szumigraj

MODYFIKACJA POSTAWY JAKO SPOSÓB RADZENIA SOBIE Z PROBLEMAMI

W latach 2006-2007 przeprowadziłam wywiady biograficzne z dziewięcioma matkami osób uzależnionych od narkotyków. Badając współuzależnione¹ matki, będące w trudnej, powodującej cierpienie sytuacji wynikającej z narkomanii ich dzieci, odkryłam, że jednym z ważnych sposobów radzenia sobie jest modyfikacja postaw². Modyfikacja ta dotyczy głównie rozumienia własnej macierzyńskiej tożsamości, stosunku do siebie i bliskich (tu szczególnie dziecka), jak i nastawienia do samej narkomanii.

Badania psychologiczne dowodzą, że wielu ludzi ma wyuczone postawy prowadzące do różnych zachowań frustrujących i niszczących ich samych. Brak możliwości ich zmiany oddziałuje na całe ich życie. Zmiana postawy³ jest często zasadniczym krokiem w kierunku zmiany sposobu życia. Nie jest to jednak proces łatwy, wymaga sporego wysiłku. Ludzie wykazujący postawę ufną wobec innych, zaufanie do własnych umiejętności, ukierunkowaną drogę życiową, spójną samoidentyfikację, umie-

¹ Pojęcie współuzależnienia, zaradności, trajektorii, tranzycji, zdefiniowałam w tekście zatytułowanym: *Radzenie sobie z emocjami przez współuzależnioną matkę*, [w:] *Dyskursy Młodych Andragogów* 9, red. M. Olejarz, Zielona Góra 2008.

² „Postawa jest to względnie trwała predyspozycja, z której wynika ciągłość pewnego zachowania w czasie. Jest ona wyuczona, a nie wrodzona, i wrażliwa na zmiany” (D.W. Johnson, R.P. Matross, *Metody modyfikacji postaw*, „Nowiny Psychologiczne” 1985, nr 4-5, s. 62). Jej zmiana wiąże się z odrzuceniem, zintensyfikowaniem lub nabyciem nowej postawy. Z punktu widzenia osoby pomagającej postawy właściwe to takie, które rozwijają umiejętność radzenia sobie w kontaktach z otoczeniem tak, by osoby, którym przynależą, mogły rozwijać i osiągać zamierzone cele. Postawy niewłaściwe to takie, które, poprzez obniżanie tych umiejętności, czynią życie ludzi bolesnym i kłopotliwym.

³ Według D.W. Johnsona i R.P. Matrossa istnieje pięć głównych koncepcji nabywania i zmiany postaw:

– Koncepcja oparta na teorii uczenia się, która zakłada, że postawy są wyuczone. Do nabywania i zmiany postaw można zastosować metody uczenia się, obierając (na przykład) kierunek warunkowania klasycznego, instrumentalnego i orientację opartą na pracach Carla Hollanda.

jętności przyjęcia obcego punktu widzenia i podstawowe umiejętności interpersonalne są efektywni społecznie i zdrowi psychicznie. Osoby nieprezentujące takich postaw są społecznie nieefektywne i cierpią. Podjęcie trudu modyfikacji postawy może więc być jedną z metod radzenia sobie z trudnościami w życiu.

Modyfikację postawy widzę jako pewien proces myślowy i emocjonalny mający swój wyraz w wielu działaniach i aktywnościach emocjonalno-mentalnych podejmowanych przez badane przeze mnie kobiety. Zmiana, jaka się w nich dokonuje, nie dotyczy obiektywnych warunków życia, ale subiektywnego ich postrzegania czy odczuwania, co ostatecznie wpływa na poprawę jakości codziennego funkcjonowania kobiet. Głównym podmiotem zmian jest proces przejścia od stanu bezradności do odzyskania równowagi wewnętrznej, przejścia, jakie wiąże się z wieloma działaniami, które mogą być interpretowane jako metody radzenia sobie. Proces ten dotyczy jednocześnie kilku sfer życia. W analizowanych wywiadach wyróżniłam trzy z nich: stosunek do własnego macierzyństwa, poziom psychicznej emancypacji od dorosłego dziecka i poczucie odrębności, osiąganie życiowej mądrości.

Od deprecjacji do akceptacji własnego macierzyństwa

Uzależnienie dziecka jest często postrzegane przez matkę jako jej własna porażka życiowa. Definiuje siebie jako „kiepską” matkę, obarczając się poczuciem winy, gdyż – jak stwierdza – nie poświęciła dziecku tyle uwagi, ile być może potrzebowało. Kobiety, które w okresie wczesnego macierzyństwa swoją uwagę dzieliły pomiędzy dzieci a inne ważne sfery swego życia (pracę, związek z mężczyzną, zainteresowania), są skłonne przypisywać sobie szczególną winę za uzależnienie syna czy córki. Uznały, że być może ponoszą karę za to, że się całkowicie nie poświęciły dziecku we wczesnym okresie jego życia.

– Poznawcza koncepcja nabywania i zmiany postaw, która uznaje, że postawy są złożone z wielu elementów. To, w jaki sposób dwie postawy wiążą się ze sobą, zależy od ich treści znaczeniowej. Mając na względzie nabywanie i zmianę postaw, należy rozważać dwie reguły struktury poznawczej: zasadę prostoty i zasadę spójności poznawczej

– Koncepcja funkcjonalna, w myśl której postawy kształtują się w zależności od tego, czy pełnią dla człowieka jakieś funkcje. Człowiek nabywa postaw, by radzić sobie ze światem przez tworzenie względnie stałego nastawienia do pewnych powszechnych doświadczeń.

– Koncepcja oddziaływania społecznego, zgodnie z którą większość z nich podlega oddziaływaniu ludzi, z którymi styka się człowiek prezentujący daną postawę.

– Koncepcja oddziaływania na postawę poprzez struktury i procesy, przyjmująca, że na ich nabywanie i zmianę ma wpływ struktura społeczna, przypisująca ludziom pewne role i zachowania i wymagająca odgrywania tych ról. Ta koncepcja mówi o zmianie środowiska prowadzącej do zmiany człowieka, w odróżnieniu od czterech pozostałych, koncentrujących się na zmianie samego człowieka (*ibidem*).

Myślałam sobie przede wszystkim, że coś spieprzyłam w wychowaniu. To była taka postawa, że mimo najszczerzych chęci coś mi nie wyszło. [...] Chyba jestem kiepską matką i po prostu na ten moment myślę, że chyba poświęcić się trzeba całkowicie dziecku, a ja w swoim życiu oprócz dziecka miałam mnóstwo innych wartości. A akurat to dziecko potrzebowało większej ofiarności. [1]⁴

Ja go sama wychowywałam. Były błędy wychowawcze, bo był rozpieszczany przez babcię, przez ciocię. Ja byłam bardzo zapracowana. Miałam dyżury w sobotę, niedzielę. Jakiś okres czasu przespałam, nie zajmowałam się dużo i wtedy właśnie koledzy, starsi koledzy przejęli syna. [8]

Warto zauważyć, że to obarczanie się winą ma jeszcze jeden cel: pozwala im samym nie myśleć źle o swoich dzieciach. Badanym matkom łatwiej jest deprecjonować siebie, niż dzieci. Mimo, że dość często w wywiadach wspominają o ich trudnych cechach, za chwilę kładą to na karb swojej złości, bezsilności itp.

Ale jakby tak nie brał, tak jak kiedyś, tak by było fajnie... Bo on w sumie dobry charakter ma... Jest uczuciowy, dobry... [4]

Częściej jednak matki dochodzą do wniosku, że mimo wielu popełnionych błędów nie są całkowicie odpowiedzialne za uzależnienie dzieci. Uznają, że nikt nie jest idealny, a na problemy, z jakimi przyszło się im zmagać, składa się wiele przyczyn.

Mi się wydawało, że ja w miarę dobrą matką byłam. Dlatego chyba nie mam wyrzutów. [4]

Nie, ja siebie teraz nie obwiniam o nic. Nie wiem, czy jestem dobrą matką. Jestem, jaka jestem. Jak mnie młodszy syn potrafi zaakceptować taką jaką jestem, to ten też powinien. Nie wiem, czy jestem dobra, czy złą matką. Jestem matką po prostu. [5]

Proces przyjęcia na siebie odpowiedzialności i uznanie siebie za winną narkomanii dziecka, w konsekwencji głębszej refleksji nad macierzyństwem, doprowadza kobiety do wniosku, że jej tożsamość nie różni się bardzo od tożsamości innych matek. Wiele z nich popełnia błędy, nie da się przed tym uciec, a jednak większość dzieci nie uzależnia się. Ta refleksja pozwala im uznać, że są takimi samymi matkami jak inne, i uwolnić się (przynajmniej częściowo) od odpowiedzialności za narkomanię dziecka.

Żeby dobrze wychować dzieci, to trzeba by pedagogikę, psychologię, socjologię i wszystko na kupę pokonać. I też nie wiem czy dobrze by wychowało się te dzieci. [9]

Proces reinterpretacji problemu narkomanii polega na głębokiej refleksji i przebyciu drogi: od uznania własnej niedoskonałości i przyznania się do błędów popełnionych w życiu, do przekonania, że tak jak każdy człowiek mam prawo do wad i pomyłek, co nie oznacza, że jestem złym człowiekiem czy złą matką.

⁴ Cyfry na końcu cytatów są numerami wywiadów przeprowadzonych z badanymi matkami.

Bo ja tak naprawdę jestem dobrą matką. [6]

Strategie radzenia sobie, które tu są podejmowane, czyli poszukiwanie i nazywanie przyczyn problemów, jakie je spotkały, następnie przyjęcie na siebie (przez część matek) lub odrzucenie (przez inne matki) odpowiedzialności za uzależnienie dziecka pozwala im podjąć konkretne działania, które w późniejszym czasie sprzyjają wyzwoleniu się z trajektorii współuzależnienia.

Od uległości do wyemancypowania się

Ten proces przebiega równolegle z innymi prowadzącymi od psychicznego zniewolenia, podporządkowania się własnemu dziecku, lub do uwolnienia się i uznania, że jest ono odrębnym i wystarczająco dojrzałym człowiekiem, by podejmował własne decyzje, nie zawsze zgodne z wizją życia matki, czy obowiązującymi normami społecznymi. Co ciekawe, uznanie odrębności własnego syna czy córki następuje zawsze, niezależnie od tego, czy matka czuje się winna i czy obarcza się odpowiedzialnością za jego narkomanię, czy nie.

Poczucie zniewolenia

W codziennym życiu matek obserwuje się często ich silną, nieomal symbiotyczną zależność od własnych uzależnionych dzieci. Ciekawe jest to, że słuchając ich biograficznych opowieści, można mieć wrażenie, że mówią o kilkuletnich dzieciach, podczas gdy wszystkie badane przeze mnie matki miały już pełnoletnich synów i córki, a niektóre z nich nawet wnuki! Faktem jest wprawdzie to, że uzależnienie od narkotyków upośledza dojrzewanie psychiczne i społeczne człowieka, ale i to, że nie zatrzymuje go na poziomie kilkulatka.

Lęk matek, ich poczucie winy i przejęcie na siebie całkowitej odpowiedzialności sprawia, że w wypełnianiu roli same wracają do wczesnych okresów macierzyństwa, kiedy były dzieciom niezbędne. W konsekwencji całą swoją aktywność, życie codzienne i samoocenę uzależniają od stanu, w jakim aktualnie jest ich syn czy córka.

Są sytuacje, kiedy to zniewolenie jest szczególnie dokuczliwe, bolesne. Występują zwłaszcza wtedy, kiedy dziecko łamie (często po raz kolejny) abstynencję i cały trud włożony w jego leczenie i rehabilitację idzie na marne. Matka odbiera to jako własną porażkę, jako atak syna lub córki na siebie. Ich powrót do narkotyków jest dla niej powodem bardzo złego samopoczucia, złości, bezsilności. Nie myśli, że to im się nie udało, tylko że to jej porażka. Złość kieruje na nich, ale często jest zła na siebie, że nie dała rady, że jej się nie powiodło. Dotychczas podejmowane próby radzenia sobie za-

wiodły, traci więc grunt pod nogami i ulega splotowi wydarzeń, jaki ją spotyka. Wiąże się to z nieustającym, wszechogarniającym cierpieniem i poczuciem bezradności.

Staralam się być twarda, ale te pierwsze próby, jak chciałam go pchać na leczenie, były nieudane. Ja nie umiałam sobie z tym poradzić. Ja go wpuściłam do domu. Ja nie wiedziałam, co robić. Ja wstydziłam się ludzi, że on chodził po osiedlu. Ja się bałam ulicy. Ja się bałam śmierci. Ja się bałam tego dworca. Ja się bałam tego wszystkiego. Ja go wpuściłam do domu. No i oczywiście parę dni i znowu się zaczęło. [...] Ja byłam w szoku, ja nie żyłam po prostu. [8]

W moim odczuciu ten fragment opowieści biograficznej jest uderzający. Proste, rytmiczne zdania, powtórzenia, nieomal namacalnie przywołują w wyobraźni ten moment, w którym badana kobieta przestaje kontrolować swoje życie i daje się wciągnąć trajektorii cierpienia. Czuje się osaczona i niezdolna do jakiegokolwiek działania.

Przełamanie bezradności

Przedefiniowanie własnej sytuacji i modyfikacja postawy wobec siebie i choroby dziecka⁵ następuje zazwyczaj po określonej, choć dla każdej matki innej, szczególnie bolesnej tranzytacji. Co prawda w biografii matek – zwłaszcza po odkryciu, że dziecko jest uzależnione – jest ich wiele, ale ta przełamująca bezradność jest szczególna, gdyż wywołuje wewnętrzny bunt wyrażający się sprzeciwem wobec powstałej sytuacji. W wywiadach jest to wyraźnie przez matki zaznaczone. Co ciekawe, zazwyczaj słowem „koniec”:

To był ten moment. Powiedziałam koniec! Bardzo źle się z nim czułam i powiedziałam koniec. [9]

Jak ona mi to powiedziała, to już byłam rozłożona na łopatki i przyszła mi na myśl taka rzecz, taka straszna rzecz przemknęła mi przez głowę... Że nic tu po mnie. Nic ja tu nie jestem w stanie zrobić. To już jest koniec. [6]

Przyjechaliśmy i ja mówię: „Koniec R.! To jest do wyboru. Ja się chyba wykończę. Ty mnie chyba pochowasz. Albo ty będziesz żył, albo ja. Nie wiem, co będzie. [8]

Ten bunt rodzi siłę, która sprawia, że matki przestają bać się własnych dzieci i ich decyzji. Zaczynają radzić sobie z codziennymi relacjami i z poczuciem winy wynikającym z ich uzależnienia:

Kiedys bym się bała mu powiedzieć: „Słuchaj, ty dzisiaj znowu wziąłeś”. A teraz już mówię: „S. Twoje oczy na sto procent wskazują, że sobie zrobiłeś przyjemność...” nie zaprzecza. On już jest do tego stopnia przyzwyczajony, że mi teraz nie zaprzecza. [...] Teraz już umiem o tym mówić. Kiedys to nie było możliwe”. [6]

⁵ W obowiązującej także w Polsce medycznej *Międzynarodowej klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10* (Praca zbiorowa, 2000) diagnozuje się zaburzenia psychiczne i zachowania spowodowane używaniem środków (substancji) psychoaktywnych, opisując je symbolami od F10 do F19 (w zależności od zażywanej substancji).

Matki zdają sobie sprawę, że ich lęk sprawia, że dzieci nimi manipulują. Przełamanie lęku staje się momentem, kiedy dziecko przestaje mieć nad nimi kontrolę. To jeden z ważnych elementów wyzwalania się z trajektorii. Próba odzyskania kontroli nad wzajemnymi relacjami, nad własną emocjonalnością mimo wciąż trwającego uzależnienia dziecka, daje im siłę i przewagę w trudnych, czasem krytycznych sytuacjach:

Ale był moment, coś mi się przypomina, że powiedział, że nas pozabija. Był moment. Coś tak kiedyś mówił, jak był naćpany. A ja mówię: „To pozabijaj, będę sobie w ziemi leżała i nie będę się tobą wkurwiała”. Tak mu powiedziałam i na tym się skończyło [śmiech]. [4]

Odzyskana siła pozwoliła badanej matce wspominać ten moment ze śmiechem, choć sytuacja była niezwykle trudna i nieprzewidywalna, gdyż jej syn był wtedy pod wpływem narkotyku. Mam poczucie, że śmiech, jaki pojawił się w momencie opowiadania tego wydarzenia, był wyrazem jej poczucia mocy i odzyskania kontroli nad tą sytuacją i późniejszymi podobnymi, w których przestała ulegać synowi.

Ujawnianie problemu

Kolejnym przejawem radzenia sobie ze zniewoleniem, wynikającym z uzależnienia dziecka, jest zaprzestanie ukrywania problemów przed bliskimi i dalszą rodziną.

W pierwszym momencie po odkryciu, że dziecko używa narkotyków, wielu rodziców ukrywa ten fakt przed rodzinami i przyjaciółmi. Mają nadzieję, że to był tylko epizod w życiu dziecka i że więcej się on nie powtórzy. Wraz z rozwojem uzależnienia pojawia się jednak wiele innych problemów, które coraz bardziej komplikują sytuację rodziny. Ukrycie ich sprawia niemałą trudność, a wstyd wynikający z poczucia porażki w roli matki sprawia, że kobiety zaczynają unikać kontaktów z innymi i wycofują się z życia społecznego, także dalszej rodziny. Wiele z nich obawia się odrzucenia i stygmatyzacji.

Ujawnianie problemów związanych z uzależnieniem dziecka odbywa się w różnych okolicznościach. Momentem zwrotnym stają się często wydarzenia, o których pisałam wcześniej – matka przełamuje dotychczasowy, paraliżujący ją lęk, uznaje, że dotychczasowe sposoby działania zawiodły, że ukrywanie problemów w niczym nie pomaga. Czasem, w ujawnieniu prawdy pomaga przypadek, ale częściej dzieje się to za sprawą decyzji samej matki, czy wspólnej – rodziców.

Ja byłam zwolenniczką otwartego mówienia, że mamy problem. Mąż nie był gotów przez miesiąc. Syn znalazł się w ośrodku. Jakąś fikcję stworzyliśmy, że syn wyjechał... Trwało to krótko, bo najbliżsi się niepokoiли, bo: „Jak to, wyjechał i nie macie z nim kontaktu?” No i po jakimś czasie, ja się cholernie wstydziałam, bo jakoś to nie w moim stylu, ale powiedzieliśmy wszystkim w rodzinie, sąsiadom, rodzicom, wszystkim znajomym. [...] Tak więc myślę, że ogólnie

większość rodziny zaakceptowała, wszyscy zaakceptowali fakt, że w naszej rodzinie jest osoba uzależniona, choć rodzina męża inaczej na to reaguje niż moja. Moja daje więcej wsparcia. [1]

Życie ze wsparciem bliskich staje się łatwiejsze. Czasem zdarza się tak, że obawy przed odrzuceniem, marginalizacją, złym traktowaniem dziecka potwierdzają się, ale najczęściej otwarcie się na innych, ujawnienie problemu jest jedną z najważniejszych strategii radzenia sobie podejmowaną przez matki. Wsparcie, jakie otrzymują, sprawia, że bardziej odważnie kierują własnym życiem i skuteczniej radzą sobie z emocjami.

Powoli, powoli... To do rodziny, to do kuzyna... Powoli zaczęłam wracać do życia. Zobaczyłam, że ludzie się ode mnie nie odwracają, tylko że się cieszą, że wróciłam. Moje stare towarzystwo: „O W., wreszcie z nami wypijesz czy wreszcie jakieś ognisko zrobimy, czy coś... Ostatnio tak się odsunęłaś, że nie szło do Ciebie podejść”. Ja to wszystko zobaczyłam. Tak powoli, powoli... I to mi pomogło wrócić. [5]

Rodzice, dalsza rodzina i przyjaciele to najczęściej informowana i wspierająca matki grupa. Ale zdarzały się sytuacje, gdy pojawiała się potrzeba poinformowania innych o problemach dziecka, a w konsekwencji i rodziny. U jednej z badanych [4], w związku z uwięzieniem syna, pojawił się dylemat, czy mówić prawdę dzieciom drugiego syna, kilkuletnim chłopcom mocno związanym z wujkiem. Okazało się, że dziecko dowiedziało się na podwórku, co się stało. W tej sytuacji rodzina podjęła decyzję o ujawnieniu prawdy:

Powiedzieliśmy rok temu właśnie, że K. jest w więzieniu, że narozrabiał, że podrobił czek i dostał wyrok. [Dzieci] jeżdżą z nami do ciupy. [4]

Otwarcie się przed innymi, nawet przed tak trudnymi słuchaczami jak dzieci, jest ważne jeszcze z jednego powodu. Pozwala czerpać przyjemność i siłę z samego faktu podjęcia ważnej, choć ryzykownej decyzji, która owocuje dobrym skutkiem, tu najczęściej wsparciem i zainteresowaniem. Daje matce poczucie siły i sprawstwa oraz, w pewien sposób, kontrolowania otoczenia. Szczególnie wyraźnie zaznaczało się to u jednej z badanych. Potrzeba otwarcia się była tak silna, że o swoim doświadczeniu poinformowała nawet swoją fryzjerkę:

I nauczyłam się już... Siedziałam kiedyś u fryzjera. Teraz znalazłam nową fryzjerkę w mieście, taka miła dziewczyna, młodziutka. Ona coś zaczęła mi mówić [na temat narkotyków]. Ja mówię: „Wiem pani Gosiu, bo ja mam dwóch synów narkomanów”. Ona normalnie, jak ta rączka przy kubku, usiadła... „Boże, pani tak normalnie to mówi...!”. Ale to potrzeba było czasu, żeby tak normalnie powiedzieć. Przestać się wstydzić. Ja wiem, że to zwala z nóg niektórych ludzi, ale taka jest prawda. Ja mówię to głośno ku przestrodze. [9]

W tym fragmencie wyraźnie zaznacza się też „misyjna” potrzeba, odczuwana przez badaną kobietę. Mówienie „ku przestrodze” ma na celu pokazanie innym, że

problem uzależnienia dotyczy wszystkich i jest tuż obok, a ona musi o tym mówić, gdyż to co ją spotkało, nie było być może przypadkowe.

Okazja spełnienia misji, posłannictwa, jaką ta matka odnalazła w swoim doświadczeniu, pojawia się chwilę później:

Koleżanka zrobiła spotkanie, radnych zaprosiła... I ona mnie pyta, czy pójde jako przedstawicielka rodziców. Niewiele ludzi na nie chodzi. I ona mówi: „Pójdiesz na to spotkanie? „Ale w jakiej formie?” „Jako rodzic. Ale jak się nie będziesz czuła na siłach, to nie musisz się odzywać... Ale jak się będziesz czuła, to coś się tam odezwij”. No i oczywiście odezwałam się! Jak radni zaczęli dyskutować. [9]

Podjęcie wysiłku, przełamanie tabu i ujawnienie tajemnicy na temat problemu jest kolejną ważną metodą poradzenia sobie z trajektorią i odzyskaniem poczucia sprawstwa we własnym życiu. Może się to wiązać z ryzykiem odrzucenia, ale często przynosi wiele korzyści: przede wszystkim pozwala na uzyskanie wsparcia, ale może być też użyteczne w budowaniu poczucia bycia ważną, skuteczną i potrzebną innym. Poza tym samo „życie w prawdzie” jest o wiele lepsze niż ciągłe ukrywanie trudności, z jakimi matka musi się zmagać.

Muszę pani powiedzieć, że w pracy miałam absolutne wsparcie. Ja miałam taką pracę, że miałam kontakt z ludźmi. To było dla mnie dobre. Oni żartowali, wspierali mnie, także ja nie siedziałam w domu zamknięta... To byłoby dla mnie niedobre. Ja wychodziłam z domu. Chodziłam na terapię i w pracy miałam wsparcie. Był ten temat, nigdy się go nie wstydziłam. Rodzina moja wiedziała, rodzina męża wiedziała. Tu na osiedlu wszyscy wiedzieli, czasem pytali, czy jestem chora, jak ja [źle] wyglądam... [8]

To uwolnienie się od tabu pozwala matce zaangażować się także w inne sprawy i przestać koncentrować się tylko na dziecku, a jednocześnie próbować nowych sposobów poradzenia sobie z trudną sytuacją (na przykład, tak jak w cytowanym fragmencie, podjęcie terapii).

Zaakceptowanie sytuacji

Następnym krokiem w uwalnianiu się od trajektorii współuzależnienia jest zaakceptowanie przez matkę tego, że jej dziecko jest narkomanem i że problem uzależnienia dotknął jej rodzinę. Tak jak w każdej chorobie, po pierwszej fazie buntu („Dlaczego ja?”) pojawia się etap oswojenia z problemem, uznania go za „chleb powszedni”.

Wydaje mi się, że nauczyłam się z tym żyć. [5]

Zawsze to będzie. Już będę z tym żyła. [...] Będę matką do końca życia. [7]

Zaakceptowanie tego, że syn lub córka uzależnili się, są chorzy, pomaga poradzić sobie zwłaszcza z sytuacją, gdy używanie narkotyków trwa. Każda nowa tranzycja wynikająca z tkwienia matki w problemie, wywołuje w niej bardzo silne uczucia.

Akceptacja pomaga jej na przykład skonfrontować się z trudnymi, często skrajnymi uczuciami – miłości i nienawiści.

Kochałam swojego syna, kocham i będę kochać, bo jest moim synem. I nie wyobrażam sobie, żeby było inaczej. Mogę mieć wściekłość, żal do narkomanii. Ale uważam, że to jest choroba, na chorobę mogę być wściekła, ale na syna... Ja nienawidzę, narkotyków, nienawidzę alkoholu. Tu bym pluła, tu bym kopała, tu bym wyzywała. Po prostu jak słyszę o dilerach, jak słyszę o narkomanii, jak słyszę o alkoholu... Tego nienawidzę, tych wszystkich chorób. [8]

Kobieta radzi sobie z negatywnymi uczuciami, które prowokuje jej dziecko, racjonalizując swoją złość. Przedefiniowuje swoje emocje, mówiąc, co konkretnie wiąże się z jej brakiem akceptacji, a co z miłością.

Matka jest matką. Ja uważam, że matka narkomana kocha swoje dziecko, matka syna, który jest gejem, kocha swoje dziecko; matka księdza kocha swoje dziecko. Każda kocha swoje dziecko. [8]

W tym procesie odkrywa, że uwolnienie nie polega na zerwaniu kontaktu z własnym dzieckiem. Macierzyństwo uniemożliwia ucieczkę czy porzucenie syna czy córki, gdyż jest ono „uwewnętrznione”, żyje gdzieś w niej, nawet wówczas, gdy dziecko fizycznie jest daleko.

Ten problem stał się dla mnie chlebem powszednim. Nie umiem tego inaczej określić. Jest to po prostu problem, w którym muszę być, bo się nie da od niego oderwać. Się po prostu nie da. Bo ten problem można rozwiązać fizycznie, to znaczy mieszkać osobno, w różnych miejscach. Ale co zrobić z mózgiem, co zrobić z uczuciami? To się nie da. Nie da się po prostu i już. [...] Będę chodzić na terapię, żeby umieć z tym żyć. Nie żeby się tego wyrzec lub pozbyć, bo się nie da. Tylko umieć z tym żyć! Nie da się inaczej... [6]

Znowu matka odkrywa konieczność znalezienia sposobu uwolnienia się, który nie będzie odrzuceniem (jest ono niemożliwe).

Ja to cały czas przechodzę, ja z tym siedzę i ja już z tego nie wyjdę. Jak moje dzieci w tym siedzą, to ja razem z nimi. Chcąc nie chcąc, się zawsze będzie do tego wracało, czy teraz H. ma 24 lata, czy jak będzie miał 34. Ja myślę, że to weszło w nasze życie i już nie wyjdzie. To nie jest grypa. To nie jest to, że mi się coś w palec stało, obetną i koniec. Obcięty i się go czuje tego się człowiek nie pozbędzie. To już tak jest. To już jest taka dziwna choroba. [9]

Zaakceptowanie uzależnienia dziecka i przez to własnego uwikłania jest także strategią radzenia sobie z nawrotami choroby. Matka znów odkrywa, że mimo jej chęci i oczekiwań dziecko nadal używa narkotyków. Wysilek włożony we wspieranie jego abstynencji nie był skuteczny, znów konieczne staje się więc wypracowanie nowego sposobu myślenia o narkomanii dziecka, który będzie pozwalał akceptować ten stan rzeczy i zmniejszyć cierpienie matki.

Najważniejszą strategią radzenia sobie, będącego efektem modyfikacji postawy wobec problemu, jest uznanie, że narkomania jest sprawą jej dorosłego dziecka, a nie

jej samej jako matki. Odrzucenie nie jest możliwe, ale to, co może zrobić, wiąże się z zaplanowaniem jej życia, a nie biografii syna czy córki. To pierwszy krok w kierunku uwolnienia się z trajektorii współzależnienia.

Mogę sobie chcieć, mogę nie wiadomo co robić, a i tak nic nie zrobię, jeśli on nie będzie chciał. [...] On mi uświadomił, że ja nic nie znaczę w tym problemie. [6]

To odkrycie bywa także bolesne, ale staje się pretekstem do rozdzielenia jej własnych problemów od problemów dziecka. Czasem, jak w poniższym cytacie, może się okazać, że problemy w związku z narkotykami ma tylko jedna ze stron.

Problem jest we mnie i to tak naprawdę narkomani nie są chorzy. Chorzy są ich rodzice. Narkomani nie są chorzy. Oni czerpią z tego nie wiem co. Sami narkomani mówią, że to przyjemność. Nie wiem i nie mam zamiaru się o tym przekonywać. A jeżeli to jest dla nich przyjemność... Dla mnie jest to katorga, dla mnie jest to ból, dla mnie jest to choroba... A dla nich to jest nic. [...] Myślę, że większy problem mają rodzice, jak narkomani. [6]

Mimo, że matka cierpi, na tym etapie zaczyna pozwalać dziecku dokonywać własnych wyborów, nawet jeśli nadal wiążą się one z używaniem narkotyków. Zazwyczaj przestaje traktować swojego syna lub córkę jak małe dziecko, i zwiększa dystans.

Po prostu... jak to powiedzieć najprościej... Niech on robi co chce ze swoim życiem. To jest jego życie. [...] Cokolwiek nie będzie, to jego życie. [5]

Bywa też tak, że matka decyduje się zwiększyć dystans i podjąć próbę wyzwolenia się z trajektorii, a syn na to nie pozwala, obawiając się swojej niesamodzielności i wzięcia odpowiedzialności za siebie.

Nie mogę się go wyprzeć i tak dalej, ale tak naprawdę to ja już nic nie zrobię, bo on już jest dorosły człowiek. Teraz już wszystko będzie zależało od niego, nie ode mnie. I dlatego ja tak może spokojniej... Ja mu to samo powtórzyłam: „To jest już twoje życie. Ja tego życia za ciebie nie przeżyję. Będzie nam ciężko patrzeć, jak ty to wszystko rujnujesz i zamieniasz w zgłiszczę, ale to jest twoje życie. [...] Ty się wreszcie usamodzielnij bo nas kiedyś nie będzie na świecie i jak ty będziesz żył? Ty nie możesz być hubą, takim embrionkiem, że ty się będziesz nami żywił”. Ja mówię do męża: „Trzeba wreszcie tą pępowinę, w takim dosłownym znaczeniu tego słowa, obciąć. I dopiero wtedy mu pomóc. Jak będziemy widzieli, że on coś osiągnął w życiu. [9]

Zdarza się też, że matka w ogóle nie przechodzi do tego etapu wyzwolenia się z trajektorii współzależnienia. Akceptuje to, że jej dziecko jest uzależnione, ale ma trudność w zaakceptowaniu jego wyborów i jego dorosłości. Nie pozwala mu odejść, a sobie – na zwiększenie dystansu. Nie uwalnia się więc z trajektorii, tylko wciąż się jej poddaje.

On jest i dorosły i niedorosły. On w domu nadal ma ograniczenia... I teraz sama nie wiem, jakie on powinien mieć ograniczenia. Ja nie wiem. W tej chwili to ja nie wiem jak, bo przedtem to mi było łatwiej bo więcej brał, kradł i wszystko robił, ale był młodszy. Można było go traktować jak dziecko. A teraz on jest mężczyzna. No ale mężczyzna... [...] z jednej strony może robić

co lubi, z drugiej strony narkoman... Przedtem przed leczeniem nawet dawał się manipulować, a teraz on nie będzie chciał. Teraz jest starszy. Ze względu na to branie, na to wszystko to... Nie wiem. Trudne to wszystko, naprawdę. [...] A on już ma 25 lat. I tak sobie myślę, że jak teraz znowu coś mu nie wypadnie, albo coś innego, to on weźmie (narkotyk). Nadziei to tak nie będzie nigdy... I pewnie znowu ośrodka będę szukać i tak będzie. To znaczy nie muszę tak robić, ale pewnie tak będę robić. Bo nic innego ja nie mogę wymyślić. [2]

Trwanie w takim wyczekiwaniu i poddawanie się okresom abstynencji i używania narkotyków, a przez to trajektorii, może się przeciągać w nieskończoność. Może się też zmienić w każdym momencie. Trudno określić jednoznacznie, czy i kiedy to nastąpi. Ma na to wpływ wiele czynników, nie zawsze zależnych od samej matki.

Z czasem może być tak, że kobieta rezygnuje z podejmowania jakichkolwiek prób poprawy swojej sytuacji.

Może się ułożyło, jak się ułożyło... Mąż zaczął od nowa pić, a nawet nie chce mi się walczyć, nic robić. Zresztą mi jest dobrze, tak jak jest chyba. [2]

Badane kobiety były w różnych momentach własnej trajektorii i ich biografie naznaczone były odrębnymi doświadczeniami. Nie znalazłam zatem jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, dlaczego tylko część z nich uwalnia się z trajektorii współzależnienia.

Uwolnienie

W analizowanych wywiadach odkryłam kilka przejawów uwolnienia się z trajektorii współzależnienia poprzez modyfikację postawy wobec świata, własnych dzieci i siebie. Jednym z najbardziej twórczych sposobów jest skoncentrowanie uwagi matki na własnej biografii i próba jej dalszego zaplanowania.

Zmiany są czasem prowokowane przez znaczące osoby, ale często kobiety same zaczynają odczuwać potrzebę koncentracji na sobie i wypracowania nowych strategii codziennego funkcjonowania. Zdarza się, że czasem same są zaskoczone tym, jak długo trwały w trajektorii.

No i w sumie teraz ja zaczęłam... Czas na zmiany... Zajęłam się trochę sobą. Tak sobie myślę, że ja chyba z dziesięć lat nie żyłam swoim życiem. Ktoś gdzieś wyjedzie, coś zrobi... A ja w sumie nie umiem powiedzieć, co ja robiłam przez te kilka lat. Praktycznie świat się kręcił tylko wokół syna. [...] teraz trochę zaczynam żyć własnym życiem. Staram się przynajmniej zająć swoim życiem, bo przecież dziesięć lat minęło. [8]

Na początku kobiety odkrywają przyjemność planowania prostych aktywności, choćby z ulubionego sposobu spędzania wolnego czasu.

Dla mnie przez dłuższy czas, nawet do tej pory, jest przyjemnością być w domu i mieć spokój. Lubię dom, dlatego zmieniam wszystko, robię remonty, cieszę się... Mi jest tak dobrze

w domu. Kocham dom, spokój, że nikt nie dzwoni, nikt nie puka, że jacyś koledzy, jakieś telefony, nic mi nie ginie. Ja umiem docenić spokój i ciszę. Człowiek ma wszystkiego dosyć i chce być trochę sam. [8]

Żyjemy swoim życiem i zazwyczaj trudne momenty kiedyś się kończą. Myślimy, co dla siebie zrobić, gdzie pojechać, jakie marzenie zrealizować. Jedziemy na wycieczkę rowerową, na ryby. [...] Ja jestem urodzoną optymistką o to optymizm, myślę, pozwala mi w trudnych momentach znaleźć takie jakieś pozytywne aspekty danej sytuacji, i tego się chwytam i już, i w to wierzę. [1]

Inna badana mówi o zwróceniu większej uwagi na dbanie o siebie, i na relacje z bliskimi:

Wszystko dla mnie jest ważne. Teraz zaczynam tak trochę, jak mi terapeutka mówiła: „Niech pani dba o siebie, żeby pani była zadowolona i z panią wszyscy wokół”. Trochę patrzę na męża, to szukam dobra w każdym... [7]

To przekierowanie uwagi z dziecka na własne plany skutkuje asertywnością, stanowczością i buntem. Jedna z badanych kobiet wspominała, że syn nazwał ją wyrodną matką, bo zaplanowała wymarzony wyjazd wakacyjny do Włoch bez niego. Ale na tym etapie miała już wypracowane strategie radzenia sobie z manipulacją i jej nie uległa:

Ja mówię: „Po pierwsze, ty jesteś dziecko w formie »dziecko«, bo ja cię urodziłam, ale tak naprawdę to ty jesteś dorosłym mężczyzną. My z ojcem nigdzie do tej pory żeśmy nie wyjeżdżali. Daj nam pojechać raz nareszcie odpocząć, żebyśmy wreszcie coś zobaczyli, żeby to były nasze wakacje, nasz urlop, a nie wiecznie z wami! Wy i tak daliście nam w życiu popalić. I nie bierz tego w formie wypominania. Sam powinienes wiedzieć, że nam się należy jakiś odpoczynek od tego wszystkiego, jakaś odskocznia. Ile człowiek może udźwignąć? [9]

Doświadczenie, jakie jest ich udziałem, nie zostaje wyparte, ale wpisane w ich biograficzną tożsamość. Nie da o sobie zapomnieć, ale na etapie uwalniania się z trajektorii nie jest już przeszkodą w planowaniu życia.

Dobra, niech to tak będzie, takie jest moje przeżywanie, ale życie toczy się dalej. Ta przeszłość jest we mnie, ale dzisiaj jest już inaczej, jest spokój, radość. Funkcjonowanie zgodnie z zamierzeniami, z planami – i to dla mnie jest teraz najważniejsze. [1]

Powracanie do wspomnień bywa bolesne, ale szereg wypracowanych strategii pozwala matce radzić sobie z tymi wspomnieniami. Jedną z nich jest przekonanie, że gdyby nie doświadczenie uzależnienia dziecka, nie byłaby tym, kim teraz jest.

Na pewno byłabym inną osobą, gdyby nie ta sytuacja. Wiele chyba byłoby takich powierzchnowych spraw. Ja jakoś tak tego nie oceniam, czy coś dobrego, czy złego się potoczyło. Życie po prostu... No tak miało widać być, takie są konsekwencje. Mogło być gorzej. Dzisiaj tak na to patrzę, że jest w porządku, że jest dobrze. Mogło się moje małżeństwo rozpaść, mogliśmy sobie do oczu skakać. Można było stracić kontakt z synem, nie nawiązać kontaktu z synową,

z wnuczkami. [...] Cieszę się tym, co mam dzisiaj. Tak naprawdę ta sytuacja spowodowała, że wykonuję pracę, którą lubię i sprawia mi satysfakcję. [1]

Niezwykle jest to, że niektóre matki z pewnej perspektywy oceniają swoje doświadczenie jako to, które było motorem ich rozwoju. Są przekonane, że są lepszymi ludźmi po doświadczeniu trajektorii. Dzięki uzależnieniu dziecka zmieniły zawód, skończyły szkołę, przeczytały wiele książek, opanowały biegle korzystanie z Internetu, poprawiły relacje z bliskimi, umocniły związki itp.

Ja teraz w maju zdałam maturę, a w kwietniu wzięli S. do ośrodka. To był trzyletni ogólniak, koleżanka mnie namówiła. Wiedziałam, że jednej rzeczy nie zrobiłam i muszę ją koniecznie zrobić, dla własnej satysfakcji. [...] No i mama na samych piątkach, a dziecko ze szkoły wyrzucili. No i zdałam maturę na samych piątkach, ale dalej mam taki niedosyt. [9]

Badana [9], po nabyciu nowych kompetencji i opanowaniu umiejętności, nadal planuje swój dalszy rozwój, tym razem podjęła próbę dostania się na studia i na kurs dla przyszłych terapeutów uzależnień. Zaradność, jaką wypracowała, umożliwiła jej nie tylko zdobycie wymarzonej kwalifikacji, ale i mocno podbudowała nadwątlone poczucie własnej wartości.

Innym źródłem asertywności wzmacniającym strategię wyzwolenia się z trajektorii, było u wielu kobiet umocnienie wiary i zwrócenie się do Boga. Przyjęcie tego doświadczenia, jako daru bożego i wiara w to, że ma ono sens, niezwykle wzmocniło siłę niektórych z nich.

Co ja myślę o swoim życiu,... Wie pani, jestem osobą wierzącą i sądzę, że może dlatego, że miałam takie dobre życie w swoim domu, to żeby być mądrzejszą zanim pójdzie się na tamten świat, to trzeba przejść jakieś bariery. [...] Dzięki Bogu, sądzę, że jeszcze jakoś żyję i funkcjonuję. [3]

To jest taka moja historia, którą daje mi Bóg, którą akceptuję. To znaczy cierpiąc jestem mu wdzięczna, bo mnie oczyszcza z dawnych [grzechów], daje mi nową miłość, nowe doświadczenie. [...] Wiem, że daje mi radość. Radość, której nie znałam nigdy, że mam łączność i że bóg daje mi siebie poznać, zbliża się. Pozwala mi zbliżyć się do siebie wszystko od niego nadchodzi, a mnie naprzeciw. Jestem kochana poprzez te doświadczenia. [7]

Ciekawe jest to, że kobiety umocniły swoją wiarę, i że przetrwała ona fazę złości, buntu, w związku z tym, co je spotkało.

Myślę, że zaczęłam rozumieć, coraz bardziej rozumiem Dziesięć Przykazań Bożych. Zbliżam się do nich, zaczynam je tak naprawdę dopiero poznawać. [...] Nie zdążyłam mieć wyrzutów do Boga. Natomiast zdążyłam... Ten problem mnie zbliżył do Boga. Także nie, ja nie mam pretensji do Boga. Bóg nie maczał w tym swoich rąk. [6]

Przyjęcie założenia, że doświadczenie, które je spotkało, jest częścią boskiego planu ich życia, jest pomocne, gdyż pozwala im wierzyć, że ich trud i cierpienie ma sens, że gdzieś w przyszłości spotka je za to nagroda. Odnajdywanie w swojej biografii

wydarzeń, które mogą nawiązywać do tych opisanych w Biblii, sprawia, że niektóre z nich w pewien sposób czują się nawet wyróżnione tym, że Bóg zesłał im tak trudne doświadczenie i zaufał, że one sobie z tym poradzą. Za wzór stawiają sobie Maryję jako matkę, która też musiała pokornie przeżyć tak silne cierpienie jak one.

Wszystko przyjmuję, cokolwiek od rana do wieczora, jak nowe. Jak coś nowego, coś co przyjdzie mi przeżyć. [...] I właściwie to wpatruję się w Maryję i jej Syna..., w to, co dali nam... Chciałabym odwdziżyć się miłością. To mi pomaga w tych problemach, w tym codziennym życiu.” [7]

Rozmawiając z matkami, które wyraźnie podkreślały swoje zaangażowanie religijne, miałam wrażenie, że mimo problemów, z jakimi wciąż muszą sobie radzić, mają w sobie bardzo dużo zgody na to, co przyniesie im los. Myśląc o przyszłości swojej i swoich dzieci, zdają sobie sprawę, że czeka ich jeszcze wiele trudnych chwil, ale jednocześnie wierzą, że Bóg pozwoli im przez nie przejść, gdyż jego celem jest ich umocnienie.

Od naiwności do mądrości

Trzecim procesem, który jest dostrzegalny przez matki w trakcie retrospekcyjnej podróży po ich biografii, jest przemiana siebie z naiwnej, niedoświadczonej, a przez to niezaradnej, w mądrą i radzącą sobie w życiu kobietę.

Narkomania, która spada na nią „jak grom z jasnego nieba”, obnaża jej wszystkie słabości i niedoskonałości. Żadna z badanych matek nie koncentrowała swojej uwagi na problemie narkomanii, dopóki nie odkryła go u swojego dziecka. Okazało się, że stosowanie strategii „to na pewno nie moje dziecko” było złudne, co więcej – zamykanie oczu na społeczne zagrożenia, w tym na narkomanię, mogło sprawić, że w porę nie zareagowały na pierwsze symptomy używania narkotyków przez dziecko, dlatego, że... Po prostu nie wiedziały, jak ono się objawia⁶.

Dlaczego mi było trudno? Mi było trudno dlatego, że ja... Przy swoim temperamencie, czy poziomie wiedzy jaką posiadam... Nigdy by mi nie przyszło do głowy, że ja mogę mieć ten problem. Czyli mogę powiedzieć tak, byłam na tyle zarozumiała, próżna i durna, byłam nie dość dojrzałą kobietą, że nie przewidziałam tego, że po prostu uważałam, że ten problem może dotyczyć wszystkich, tylko nie mnie i moją rodzinę. Sobie założyłam lub sobie nie zakładałam. Ja w ogóle nie tak nie myślałam. Ja po prostu... No nie... To się nie mogło zdarzyć w mojej rodzinie! [6]

⁶ Z praktyki w poradni uzależnień pamiętam, że rodzice najczęściej dowiadawali się o używaniu przez dziecko narkotyków mniej więcej rok po pierwszym zażyciu przez nie wybranego środka. Zazwyczaj następowało to w drugiej lub trzeciej fazie rozwoju uzależnienia.

Sam język, którym posługuje się badana matka w przytoczonym cytacie, jest świadectwem tego, jak wielkim zaskoczeniem było dla niej odkrycie tej prawdy. Wspomnienie tego momentu wywołuje silne emocje, a postrzępione i urywane zdania oraz powtórzenia wskazują, jak poważnym przeżyciem było poczynione przez nią odkrycie, że pozwoliła sobie zaniedbać coś, co zaowocowało chorobą dziecka i w efekcie – całej rodziny.

Nie ma tu złości i pretensji do dziecka (choć w innych momentach matka o niej mówi), ale złość na siebie i na swoją nieuważność.

Naiwność życiowa, jak oceniają badane, sprawiła, że nie założyły możliwości pojawienia się narkomanii w ich domu. Nie było im jednak łatwo pozbyć się tej naiwności. Wiele razy uzależnione dziecko wykorzystywało ich zaufanie i manipulowało nimi, okłamując ich, wyłudzając pieniądze, składając puste obietnice itp. Każde z takich zdarzeń pogrążało je w rozpacz i sprawiało, że poddawały się coraz bardziej trajektorii.

No bo wszyscy mi to mówili, że on wykorzystuje naszą miłość, nasze to wszystko. [2]

Dylemat, przed którym stanęły, zawarł się w pytaniu: Jak pomóc swojemu dziecku, a jednocześnie mu nie ulegać i nie zaszkodzić? Brak wiedzy o uzależnieniu i zaufanie, jakie wypracował sobie syn czy córka do tego momentu sprawiały, że matka była wobec nich bezsilna.

Pierwszym sposobem poradzenia sobie z tą sytuacją było ograniczenie zaufania do dziecka i wypracowanie ciągłej czujności na wszystko, co się z nim wiąże.

Ja mam takie nawyki... Syn mi zarzuca, że pieniądze chowam, że ja nie mam do niego zaufania. Jak wyjeżdżam, to biżuteria... I wszystko chowam. Ja mam ograniczone zaufanie do niego i on o tym wie. [8]

Wypracowanie tej czujności wiąże się, niestety ze zrozumieniem, że narkomanię bardzo trudno wyleczyć i że nawet długie okresy abstynencji u dziecka nie gwarantują jego wyleczenia.

Nigdy nie wolno... Inaczej... Trzeba być przygotowanym na odbieranie ciosów. Trzeba się przygotowywać w ciągu swojego życia i poznawać takie rzeczy, które ciebie nie otaczają, a otaczają innych i poznawać je, bo inaczej człowiek nie da sobie rady tak jak ja nie daję sobie rady. [6]

Ceną, jaką matka płaci za nabycie tej wiedzy, jest niepokój, że wszystko może zacząć się od początku. Nie jest tak, że nie mają nadziei, raczej pozbawiają się złudzeń po to, żeby czuć się przygotowanymi na nagły zwrot, jaki się może w każdej chwili wydarzyć.

To jest po prostu tak, że zdobywając wiedzę na ten temat, jest mi trochę lżej. Tylko dlatego, że ja po prostu osvajam się z myślą, że jeśli on z tym nie skończy, to się nastawiam na coś,

co mnie nie może zaskoczyć. W ten sposób. Już mnie S. nie zaskoczy, jeśli chodzi o pójście tą drogą narkomanii. W tej chwili odwróciłam to, może mnie zaskoczyć tylko tym, jeżeli z tego wyjdzie. Tak sobie to odwróciłam, żeby było mi łatwiej. Normalnie egoistyczne podejście. Inaczej bym tego nie wytrzymała. [6]

Pozbycie się złudzeń i nastawienie się na to, że narkomania będzie stale obecna w życiu matki, być może odbiera czasem nadzieję, ale pozwala ustrzec się przed kolejnymi rozczarowaniami. Zaskakująca, ale – według badanej – skuteczna strategia poradzenia sobie z problemem, na który ma znikomy wpływ, pomaga jej bardziej skoncentrować się na sobie. Pozwala też wypracować jej nowy obraz siebie, lepszej, bo mądrzejszej i przygotowanej na przeciwności losu.

Jak to się mówi, gdybym miała tamte lata a ten rozum, inaczej bym postępowała. Nie miałabym tego rozumu, gdybym nie przeszła przez te rzeczy. Co innego, jak się rozmawia o sytuacjach, które dotyczą kogoś, a co innego, jak to jest doświadczenie. [3]

W tym rozumieniu problem, który je dotknął, pozwolił im dojrzeć, zmądrzeć, pozbyć się naiwności i nabrać życiowego doświadczenia.

Myszę sobie: co ja będę się zapędzać w koziego róg i zachowywać się jak książkowy, współuzależniony członek rodziny? To mi po prostu nic nie da! [9]

Poddanie dotychczasowej, własnej naiwności krytyce i przepracowanie współuzależnienia pozwala ocenić je jako drogę do stania się kimś innym, zazwyczaj lepszym niż dawniej. Narkomania na pewno stała się dla każdej z nich pretekstem do nabycia wiedzy i doświadczenia.

Ja teraz jestem mądrzejsza. Wiem więcej i więcej umiem. [...] Wycisza się. Cały czas uczyłam się na tej terapii. [8]

Nie jestem głupia! Życie mnie troszeczkę nauczyło. Doświadczenie mnie nauczyło. Po-czytałam trochę. Nie jestem laicką, jeśli chodzi o narkotyki, schemat zachowań. Ja uważam, że oni się zachowują w takim zamkniętym schemacie. Oni [narkomani] się nie różnią od siebie. Ja wychodzę na ulicę i rozpoznaję te schematy zachowań. Oni się wszyscy identycznie zachowują mogą jednego schematu nie robić, ale pozostałe robią. [9]

Potraktowanie tego doświadczenia jako wydarzenia zmieniającego biografię jest także dostrzegalne przez matki w relacjach z innymi, bliskimi osobami. Przejście przez terapię, refleksja nad sobą i swoim życiem pozwala matce być bardziej uważną na własne dziecko.

Nauczyłam się być życzliwa dla syna, bo było tak, że go nie lubiłam i on to wyczuwał. Ja na niego buczałam, wszystko było na nie. Taki był okres czasu, że taki miałam żal do niego, że on narkotyki brał, że on jest niedobry, że on jest zły. A teraz się nauczyłam być dla niego życzliwie nastawiona. [8]

Co więcej, na przeżytym doświadczeniu zyskują także inni członkowie rodziny, zwłaszcza małżonkowie i partnerzy matek.

Muszę pani powiedzieć, że z perspektywy czasu, że te nieszczęścia, te doświadczenia z chłopakami to umocniły nasze małżeństwo... Wbrew wszystkiemu. A wydawałoby się, że powinno rozwalić. [...] To był dla nas taki egzamin z naszej więzi, naszego małżeństwa. Wydaje mi się, że go zdaliśmy. I teraz tak sobie myślę... Nie, że cieszę się z tego, ale... Może tak miało być. Nieszczęście miało nas zbliżyć. [9]

No myślę, że te przejęcia, emocje związane z tym naszym kryzysem rodzinnym bardzo scementowało nasze małżeństwo. [...] Ja myślę, że faktycznie w tym czasie zniknął wątek rywalizacyjny w moim związku. [1]

Okazuje się, że skrajnie trudne doświadczenie, jakim jest na pewno uzależnienie dziecka, a i własne współuzależnienie, może być przedefiniowane jako korzystne, pouczające, wzbogacające wewnętrznie, pozytywne dla biografii matki. Taka strategia poradzenia sobie z niezrozumiałym, niesprawiedliwym losem pozwala w konsekwencji pogodzić się z nim i zrozumieć jego sens, nawet jeśli jego koszt będzie trzeba ponosić do końca życia. Pozwala tworzyć w miarę pogodną, codzienną rzeczywistość w obliczu niepewnego jutra. Tak jak powiedziała jedna z badanych matek, pod koniec rozmowy:

Wszelkie plany raczej są skierowane na tworzenie tej naszej codzienności i daleko chyba w przyszłość nie wybiegam. Tak sobie marzę, żeby to tak było, a ponieważ z doświadczenia wiem, że to co dzisiaj się liczy, to niech tak będzie. Dzień dzisiejszy jest super. Jad dzisiaj szłam, to tak pomyślałam: „Fajny dzień, ciepło, kwiaty, a ja idę rozdrapywać swoje rany”, bo to są rany, które pozostaną. To jest bagaż doświadczeń, który jest moim udziałem, i co tu się więcej rozwodzić. [1]

Powyższa analiza potwierdza więc, że rozwiązywanie problemów rozumiane jako (wręcz) fizyczne działania zmierzające do widocznych dla otoczenia zmian w życiu osoby, która cierpi, nie zawsze są możliwe i efektywne. Czasem praca intelektualna i emocjonalna (niedostrzegalna dla otoczenia), na przykład zmiana własnych postaw wobec tego, co się człowiekowi przydarza, pozwalają uwolnić się od problemu na tyle skutecznie, by człowiek ów mógł się rozwijać, osiągać zamierzone cele i czuć się szczęśliwym.

Mam wrażenie, że tego rodzaju strategie bywają pomijane lub niedoceniane przez osoby pracujące z dorosłymi. W obliczu zagadnień wymagających poradnictwa i pomocy, a mało wrażliwych czy nawet niemożliwych do zmiany, strategia modyfikacji postaw wobec problemu, czy inne analogiczne – stają się jednak jedynymi możliwymi do wprowadzenia.

Attitude Modification as Way of Coping with Problems

Summary

The paper presents a part of a research project on co-addiction in mothers conducted in 2006-2007. The aim of the analysis is to present their strategy of coping with these difficult experiences.

The analysis has revealed that manners in which the mothers handle this long-term, painful life situation are highly individual and can be described as remedial strategies. The author singles out some of them but presents in detail only one, called the attitude modification (after D.W. Johnson and R.P. Matrosse, 1995), defining it as a mental and emotional process that shows in many emotional and mental activities, as well as in actions undertaken by the mothers in question. This process concerns several areas of life at the same time, with the following three singled out in the analyzed interviews: 1) attitude to own motherhood, 2) sense of separateness and the degree of mental emancipation from her adult child and, 3) attaining life wisdom.

The main subject of changes is the ongoing process of transition from the state of helplessness to regaining inner balance. This transition is related to undertaking detailed actions, presented and interpreted in the paper as the methods of coping that eventually help mothers to modify one (or all) of the presented attitudes.

DYSKURS

kulturoznawczy

Anna Bilon

WOKÓŁ „WIELOKULTUROWOŚCI”

Konteksty postrzegania wielokulturowości

Wielokulturowość bez wątpienia jest jednym z aspektów współczesnej rzeczywistości dotyczącym coraz większej liczby społeczeństw, w tym również i społeczeństwa polskiego, mimo że jest ono uznawane do tej pory jako względnie jednolite¹. Jest doświadczana w codziennym życiu wielu osób, stała się także przedmiotem rozważań nie tylko filozofów, naukowców i polityków, lecz także i artystów², co świadczy o tym, że jest już głęboko zakorzeniona w świadomości współczesnego człowieka.

Powszechnie wiadomo, że poszukiwanie filozoficznych i kulturowych podstaw rozumienia i definiowania wszelkich zjawisk, procesów i zdarzeń społecznych sprzyja lepszemu ich poznaniu i rozwiązywaniu związanych z nimi problemów, jak też że jest ono próbą porządkowania świata, poszukiwania związków, zależności i „ciągłości” rzeczywistości, określanej współcześnie jako „fragmentaryczna”. To, że istnieje związek między przyjęciem konkretnego stanowiska filozoficznego oraz wyznawaniem konkretnych poglądów społeczno-politycznych i postrzeganiem całej rzeczywistości człowieka, także na ogół nie wymaga dodatkowych uzasadnień. Dotyczy to także wielokulturowości i w odniesieniu do niej jest widoczne przez manifestowanie co najmniej dwojakiego rodzaju stanowisk.

Dla zwolenników jednonarodowych, silnie zintegrowanych społeczeństw wielokulturowość zawsze będzie stanowić nierozwiązany problem społeczny, będzie zjawiskiem niepożądanym, powodem wielu trudności, podobnie zresztą jak dla osób, które przyjmują fundamentalistyczne lub nacjonalistyczne poglądy. Dlatego niektó-

¹ Zob. m.in. J. Mucha, *Mniejszości kulturowe w Polsce i ich wizje kultury dominującej* [w:] *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. G. Babiński, J. Mucha, A. Sadowski, t. VI, Numer Specjalny, Białyłystok 1997, s. 5.

² Zob. film *Klasa*, w reżyserii Laurenta Canteta, Francja 2008.

rzy postrzegają wielokulturowość jako proces, który w konsekwencji sprzyja segregacji i wykluczeniom społecznym oraz kształtowaniu się społeczeństw o rozdzielonych tożsamościach³.

W przeciwieństwie do nich osoby przyjmujące poglądy liberalne, afirmujące wolność człowieka i jego prawa do swobodnego życia i wyrażania własnej osobowości będą akcentować pozytywne strony wielokulturowości, traktować będą wielokulturowość jako obszar wzajemnej edukacji człowieka i wyraz dojrzałości społeczeństw, a koncepcje filozoficzne, które, w jakikolwiek sposób odzwierciedlając realia współczesnej rzeczywistości, uzasadniają próby poszukiwania własnej tożsamości przez człowieka, okazują się wyjątkowo pomocne w tych działaniach.

Spróbuję zatem dokładniej dookreślić ową wielokulturowość.

„Wielokulturowość” – problemy z definicją

Wielokulturowość jest jednym z tych terminów, które nie dają się łatwo uchwycić w ramy definicji. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest jej wieloaspektowość i złożoność. Jak dostrzega Jarosław Rokicki, analizując występujące w literaturze definicje wielokulturowości, zauważyć można, że jest ona: „odniesieniem do zjawiska, zjawiskiem, problemem, ideologią, polityką, współistnieniem”⁴. Rokicki wielokulturowość uważa za cechę społeczeństw ludzkich, a samo nazwanie cechy wielokulturowością jest jego zdaniem zabiegiem akademickim, tworzeniem dyskursu naukowego czy naukowych paradygmatów⁵. Termin ten, zdaniem autora, nie oddaje żadnej formy realnie istniejącego w świecie bytu społecznego – jego desygnat nie jest zbiorowością, grupą społeczną, systemem społecznym, działaniami społecznymi itd.⁶

Niezależnie od tego, jaki status ontologiczny można przyznać samemu pojęciu „wielokulturowość”, nie można zaprzeczyć temu, że stało się ono jednym z tych terminów, które opisują rzeczywistość współczesnego człowieka, podobnie jak „globalizacja”, „złożoność”, „niejednorodność”, „wieloczynnikowość”, „płynność” czy „niepewność”⁷. Dokonano już wielu prób określenia, czym owa wielokulturowość się

³ Zob. <http://www.cafebabel.com/pol/article/16210/pi-pyta-dotyczacych-multikulturalizmu-europejskiego.html> [stan z dnia 29.11.1998].

⁴ J. Rokicki, *O realności i złudzeniu „globalizacji”, „wielokulturowości” i „ponowoczesności”*, [w:] *Wzory wielokulturowości we współczesnym świecie*, red. K. Golemo, T. Paleczny, E. Więcek, Kraków 2006, s. 32.

⁵ *Ibidem*, s. 37.

⁶ *Ibidem*, s. 32.

⁷ M.in.: Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Kraków 2006; W. J. Burszta, *Wojny metakulturowe i metakultura nowości*, „Kultura Współczesna” 2007, nr 1 (51) 2007; A. Jarońska, *Konsekwencje pluralizmu kulturowego*, „Studia Niemcoznawcze”, t. XXXIII, Warszawa 2006 i inni.

charakteryzuje i jakie są konsekwencje jej istnienia. Badacze rozpatrują bowiem wielokulturowość, kładąc nacisk na różne jej aspekty.

Pierwszą grupą definicji, którą można wyróżnić, są formuły podkreślające społeczno- kulturowy aspekt wielokulturowości. Jak podaje Anna Jaroszevska za Wojciechem Bursztą, wielokulturowość odwołuje się do bliżej nieokreślonego pojęcia kultury, nadając mu liczbę mnogą, co prowadzi do wniosku, że wielokulturowość jest przeciwieństwem monokulturowości⁸. Do tej grupy zaliczyć można również te definicje, które podkreślają, że „wielokulturowością jest współistnienie w jednej grupie społecznej przedstawicieli dwóch lub więcej kultur”⁹ czy – jak dodaje Cezary Żołędowski za Andrzejem Sadowskim – „wielokulturowość ma miejsce wówczas, gdy trudno jest zdefiniować istotę kultury dominującej...”¹⁰.

Takie rozumienie wielokulturowości wiąże się z koniecznością definiowania kultury grupy społecznej i określania, jakie cechy są cechami odróżniającymi kulturę jednej grupy od kultury innych grup. Marian Golka jako kulturowe cechy dystynktywne grup społecznych wyróżnia: język, wyznanie religijne, układ wartości czy wygląd zewnętrzny¹¹, a uwzględnianie ich w opisach wielokulturowości, zbliża termin „wielokulturowość” do kategorii „etniczność”, „grupy etniczne” czy „grupy narodowe”. Rozpatrywanie wielokulturowości w tym kontekście jest, jak zauważa A. Jaroszevska, częstym zabiegiem wśród badaczy, choć – zdaniem autorki – raczej jednostronnym, ponieważ sprowadza się najczęściej do analizy stosunków międzyetnicznych, rozpatrywanych głównie w politycznym wymiarze praw mniejszości narodowych itd.¹²

Przeciwieństwem takiego wąskiego rozumienia wielokulturowości są określenia alternatywne – najszersze, które – według C. Żołędowskiego – ujmują wielokulturowość jako „współwystępowanie wszelkich »inności«, mających większe lub mniejsze znaczenie kulturowe”¹³. Takie szerokie ujęcie wielokulturowości, czego autor ma świadomość, odnosi się jednak do badania zróżnicowań w obrębie jednej kultury i może być zasadne wówczas, gdy przyjmie się, że kryteria społeczno-ekonomiczne i demograficzno-biologiczne wpływają na zróżnicowanie kulturowe społeczeństwa¹⁴.

⁸ A. Jaroszevska, *Wielokulturowość vs międzykulturowość*, „Studia Niemcoznawcze”, t. XXXI, Warszawa 2005, s. 250.

⁹ O. Vasyuta, *Wielokulturowość współczesnego społeczeństwa – Multiculturalism of modern society*, *Forum Politologiczne*, t. 2, Olsztyn 2005, s. 128.

¹⁰ C. Żołędowski, *Granice wielokulturowości – doświadczenia europejskie i prognozy dla Polski*, [w:] *Obywatelstwo i tożsamość w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo i na pograniczach*, red. M. Bieńkowska-Ptasznik, K. Krzysztofek, A. Sadowski, t. II, Białystok 2006, s. 177.

¹¹ M. Golka, *Socjologia kultury*, Warszawa 2007, s. 226.

¹² A. Jaroszevska, *Wielokulturowość vs międzykulturowość...*, s. 249- 250.

¹³ C. Żołędowski, *op. cit.*, s. 175.

¹⁴ *Ibidem*, s. 175-176.

W grupie definicji wielokulturowości, kładących nacisk na społeczno-kulturowy jej aspekt, są również te, które podkreślają, że samo współwystępowanie grup różnorodnych kulturowo nie wystarcza, by można było mówić o wielokulturowości, ponieważ tym, co odróżnia wielokulturowość od różnokulturowości (czym byłoby właśnie owo „współwystępowanie”) jest świadomość tego współwystępowania wśród poszczególnych grup społecznych. Taki warunek – warunek świadomego współwystępowania – stawia M. Golka, który wielokulturowość definiuje jako „uświadomione współwystępowanie na tej samej przestrzeni (albo w bezpośrednim sąsiedztwie bez wyraźnego rozgraniczenia, albo w sytuacji aspiracji do zajęcia tej samej przestrzeni) dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych kulturowych cechach dystynktywnych”¹⁵. Uświadomienie sobie i zaakceptowanie współwystępowania na jednym obszarze różnorodnych kulturowo grup wiąże się z potrzebą dialogu między nimi, a także implikuje konieczność uświadamiania, a zatem także konieczność rozwijania edukacji wielokulturowej, tym bardziej że – jak podkreśla Jadwiga Kamińska – „dialog kultur niesie za sobą problemy wiedzy o odrębnościach i wspólnych wartościach kulturowych”¹⁶. Edukacja wielokulturowa jest dlatego coraz częściej uznawana za niezwykle ważną we współczesnym świecie.

Drugą grupą definicji pojawiających się w literaturze jest ta, w której wielokulturowość jest określana jako proces, zjawisko społeczne lub konsekwencje przemian społecznych. Takie ujęcie wielokulturowości wydaje się zasadne, zważywszy na wciąż rosnące tempo przemian społecznych oraz płynność rzeczywistości¹⁷. Oczywistym faktem jest bowiem, że w dzisiejszym świecie wciąż wzrasta rola migracji społeczeństw, wzrasta rola ponadnarodowej kultury masowej, wzmagają się międzynarodowe działania na rzecz integracji społecznej itd. W tę grupę definicji może wpisywać się definicja Tadeusza Palecznego, który przez wielokulturowość rozumie właśnie zespół zjawisk obejmujących jednostki, grupy kulturowe, procesy rozwoju i uniwersalizacji tożsamości tych grup oraz mechanizmy kształtowania więzi terytorialnej, rasowej, etnicznej, językowej oraz religijnej¹⁸. W tym ujęciu wielokulturowość uznawana jest także jako konsekwencja rozwoju i zmian cywilizacyjnych ostatniego stulecia (choć nie tylko)¹⁹. Jest tu ona rozumiana jako proces dynamiczny, wciąż się rozwijający

¹⁵ M. Golka, *op. cit.*, s. 226.

¹⁶ J. Kamińska, *Kwestia współżycia społecznego w wielokulturowej strukturze współczesnego świata*, [w:] *Wokół sposobów życia, kwestii społecznych i wzorów ich rozwiązywania*, red. K. Frysztacki, M. Korzeniewski, Opole 2005, s. 25.

¹⁷ M.in.: Z. Bauman, *op. cit.*; W.J. Burszta, *op. cit.*

¹⁸ T. Paleczny, *Stosunki międzykulturowe: modele pluralizmu w społeczeństwach „ponowoczesnych”*, [w:] *Wzory wielokulturowości we współczesnym świecie*, red. K. Golemo, T. Paleczny, E. Więcek, Kraków 2006, s. 13.

¹⁹ A. Jaroszevska, *op. cit.*, s. 249-250.

i obejmujący swoim kręgiem coraz większy zasięg terytorialny. Zasięg ten jest tu ujmowany jako układ analityczny²⁰.

Ujęcie wielokulturowości jako procesu (szeregu różnorodnych procesów) lub zjawiska wymaga uściślenia ich charakteru. A. Jaroszevska wymienia kilka rodzajów występujących w wielokulturowości zjawisk. Są to procesy psychiczne, społeczne, gospodarcze, polityczne, dotyczące zarówno jednostki, jak i całych grup społecznych²¹. Są też i inne podstawy podziału procesów typowych dla wielokulturowości. T. Paleczny, który wyróżnia kilka modeli wielokulturowości, zauważa, że do procesów, które konstytuują określony jej typ, należą: procesy prowadzące do przymusowej asymilacji i homogenizacji (typ wielokulturowości monocentrycznej, w której mniejszości kulturowe zajmują podrzędną pozycję wobec kultury dominującej), procesy uniwersalizacji realizowane poprzez nakładanie na węższe typy tożsamości kulturowej (np. indiańskiej) szerszych układów więzi obiektywnej (np. państwowej) i subiektywnej (np. tożsamość amerykańska). Jest to tzw. model „tygla przekształcającego”, który charakteryzuje taki model wielokulturowości monocentrycznej, w którym dominuje tożsamość transkulturowa i ma miejsce strukturalna zależność między wieloma grupami kulturowymi (w modelu wielokulturowości policentrycznej)²². Zaznaczyć przy tym należy, że dla autora wielokulturowość jest podłożem, na którym kształtują się wzory stosunków pomiędzy grupami kulturowymi, natomiast uporządkowaną formą wielokulturowości jest pluralizm²³.

Wielokulturowość ujmowana jest także, w tej grupie definicji, jako proces w pewnym sensie przeciwny do zjawiska globalizacji, ujmowanego najprościej jako „zespół procesów, które czynią świat wspólnym”²⁴. Inne są bowiem założenia ideologiczne zjawisk określaných tymi terminami. Jeżeli globalizacja jest, upraszczając oba te procesy, „ujednolicaniem”, to wielokulturowość jest „tolerancją i szacunkiem dla różnorodności”. O relacji „globalizacja – wielokulturowość” pisano już wielokrotnie²⁵, a grupa definicji wielokulturowości podkreślających jej opozycję do globalizacji akcentuje nie tyle filozoficzny, ile społeczno- kulturowy aspekt przedstawionego przeze mnie kontekstu filozoficzno-kulturowego. Kładzie ona nacisk na rzeczywistość spo-

²⁰ T. Paleczny, *op. cit.*, s.13.

²¹ A. Jaroszevska, *op. cit.*, s.155.

²² T. Paleczny, *op. cit.*, s. 21-22.

²³ *Ibidem*, s. 13-15.

²⁴ J. Rokicki, *op. cit.*

²⁵ Zob. m.in. J.J. Smolicz, *Globalizacja, suwerenność państwowa i wielokulturowość*, [w:] *Tolerancja i wielokulturowość – wyzwania XXI wieku*, red. A. Borowiak, P. Szarota, Warszawa 2004; M. Golka, *op. cit.*

łączną i procesy w niej występujące, nie zaś na samą odmienność kultur, będącą nieodzownym składnikiem wielokulturowości. Występujące tu definicje przede wszystkim podkreślają jednak złożoność procesów społecznych.

Trzecią grupę definicji wielokulturowości stanowią te, które ujmują ją jako problem społeczny lub zadanie dla polityki społecznej. W tej grupie wielokulturowość jest uznawana za swoiste wyzwanie dla państw narodowych. Wielokulturowość jest tu faktem, nierzadko rodzącym różnorodne problemy społeczne i polityczne²⁶ (np. problemy społeczeństwa Francji z zamieszkującymi kraj imigrantami). Zadaniem poszczególnych państw jest stworzyć takie warunki, aby społeczności różnorodne kulturowo mogły funkcjonować bez większych konfliktów pojawiających się na tle rasowym czy etnicznym. Wielokulturowość w tym rozumieniu staje się postulatem i wskazówką do działań politycznych. Jest ideologią polityczną, która przyświeca wszelkim działaniom państw. Źródła politycznych koncepcji wielokulturowości pojawiają się w państwach typowo imigranckich, takich jak Stany Zjednoczone, Kanada czy Australia. W tych państwach wytworzyły się również konkretne modele polityki wielokulturowości, podobnie jak we Francji, która – jak zauważył Jarosław Jerzy Smolicz – jest jedynym krajem na świecie, w którym nie pozostawia się miejsca na jakiegokolwiek kulturowe czy językowe zróżnicowanie, gdyż realizowana jest polityka asymilacji²⁷. Osobną kwestią pozostaje rozpoznanie, w jakim stopniu taka polityka przyczynia się do integracji społeczeństwa zwłaszcza w świetle francuskich doświadczeń ostatnich lat (protesty imigrantów). Inaczej problem ten jest rozwiązywany w Niemczech²⁸.

Koncepcje wielokulturowości jako ideologii politycznej powstawały głównie w latach 80. XX wieku. Odnaleźć je można m.in. w poglądach Charlesa Taylora, który wielokulturowość ujmuje jako „politykę uznania” lub „politykę różnicy”, w poglądach Willa Kymlicka, który postuluje konieczność uznania i szacunku dla innych kultur, a polityka multikulturalizmu ma – jego zdaniem – na celu integrację społeczną oraz również odpowiedź na pytanie: Jak ma się owa integracja dokonywać²⁹.

Andrzej Szahaj, podsumowujący poglądy wypowiedziane w tej grupie autorów, wyróżnia cztery podstawowe stanowiska w odniesieniu do zagadnień wielokulturowości: 1. wielokulturowość uznaje się za zjawisko, które nie powinno występować

²⁶ Por. K. Krzysztofek, *Pogranicza i multikulturalizm w rozszerzonej Unii*, „Studia Europejskie” 2003, nr 1.

²⁷ J.J. Smolicz, *op. cit.*, s. 5.

²⁸ Por. S. Słowińska, *Edukacja kulturalna w Polsce i w Niemczech. Inspiracje – Propozycje – Koncepcje*, Kraków 2007.

²⁹ A. Szahaj, *E Pluribus unum? Dylematy wielokulturowości i politycznej poprawności*, Kraków 2004, s. 24-34.

w społeczeństwie (stanowisko bardzo rzadkie, przypisywane np. fundamentalistom); 2. wielokulturowość, wielość i odmienność są same w sobie zjawiskami negatywnymi, natomiast należy je tolerować, ponieważ alternatywą dla nich jest przemoc i walka (stanowisko takie może być charakterystyczne dla myśli konserwatywnej); 3. wielość i odmienność powinny być akceptowane, ponieważ służą wspólnemu celowi (stanowisko to można nazwać stanowiskiem umiarkowanym – jest to poszanowanie różnorodności, jednocześnie nie będące dążeniem do niej „na siłę” i nie będące jej „gloryfikacją”); 4. wielość (wielokulturowość) uznaje się za wyzwalającą, celebrytuje się odmienności i różnice³⁰.

Wymienione stanowiska wyznaczają konkretne działania polityczne wobec zjawiska wielokulturowości współczesnych społeczeństw. Wydaje się, że umiarkowane stanowisko jest tym, które właściwie ujmując zagadnienia wielości, odmienności i wielokulturowości, ponieważ podkreśla rolę wspólnie wyznawanych przez różnorodne grupy społeczne wartości lub celów, które powinny być tym, co scala i integruje społeczeństwo (takim celem może być np. budowanie państwa dobrobytu).

Jeśli wielokulturowość traktować jako ideologię polityczną lub zadanie dla polityki społecznej, to wymaga ona konkretnych działań polityków i realizacji określonych celów. W praktyce regulacje polityczno-prawne sprowadzają się do zapewniania przez poszczególne państwa możliwości swobodnego współistnienia różnych kultur, zapewnienia ochrony prawnej mniejszościom narodowym, imigrantom, mniejszościom wyznaniowym itd. (np. poprzez ratyfikowanie Deklaracji Kopenhaskiej z 1992 roku i Europejskiej Konwencji Ramowej o Ochronie Mniejszości Narodowych, co w Polsce nastąpiło w 2000 roku). Wymaga to tworzenia instytucji, które sprzyjają integracji społeczeństwa, kształtowania postaw członków społeczeństwa wobec inności moralnej, obyczajowej, politycznej czy etnicznej. Nie oznacza to, że tego typu działania odnoszą realny skutek w postaci zintegrowanych społeczeństw wielokulturowych – czego dowodem są wciąż pojawiające się problemy i konflikty społeczne – są jednak niezbędne, aby taki cel osiągnąć.

W kontekście różnorodnych poglądów filozoficznych i realiów współczesnej rzeczywistości część tych definicji znajduje odzwierciedlenie zwłaszcza w poglądach filozofów społecznych i filozofów polityki, np. w poglądach postmodernisty Richarda Rorty’ego.

³⁰ *Ibidem*, s. 154-152.

Wielokulturowość elementem postmodernistycznej wizji świata

Związek wielokulturowości, traktowanej zarówno jako fakt społeczny, jak i pogląd na rzeczywistość, odzwierciedlony w poszczególnych jego ujęciach teoretycznych, z postmodernizmem, także widzianym zarówno jako epoka, jak i filozofia – wydaje się niewątpliwy. Jeśli postmodernizm przyjąć za paradygmat kulturowy, uznać należy, że obejmuje on sferę najszerzej pojętej kultury, także więc i całego procesu cywilizacyjnego. Maciej Świerkocki podkreślał, że, najkrócej ujmując, postmodernizm uwzględnia wszelkie różnice. Cechuje go sprzeczność i zróżnicowanie, które paradoksalnie tworzą całość kulturową, upodobanie do transgresji, nadmiaru, skrajności czy homogenizacji kultury³¹. Innymi cechami epoki postmodernizmu – według autora – są: gloryfikowanie wszelkiego pluralizmu (społecznego, aksjologicznego, teoretycznego, filozoficznego itd.), powszechna tolerancja dla wszelkiej inności (aż do granic obojętności), postulowane m.in. przez Michaela Foucaulta przywracanie godności ludziom dawniej uważanym za margines społeczny, czyli wszelkim „Innym”, którzy dawniej nie wpisywali się w kanon społecznie przyjętych norm, oraz niezmiennie istotna cecha: wewnętrzna sprzeczność (z jednej strony homogenizacja kultury, a z drugiej: podkreślanie różnic kulturowych)³².

Dla analiz wielokulturowości ważna jest zwłaszcza kategoria „Innego”, która odegrała niebagatelną rolę w myśleniu o drugim człowieku. Jaques Derrida afirmował ową „inność”, postulując tolerancję wobec niej w duchu kultury pluralistycznej. „Inny” był dla niego kategorią zmienną – mógł oznaczać klasę społeczną, płeć, subkulturę itd.³³ Postulowanie tolerancji wobec „inności”, a nawet jej gloryfikowanie jak najbardziej przybliża postmodernizm do wielokulturowości – staje się ona jednym z elementów postmodernistycznej rzeczywistości.

Pragmatystyczny pluralizm społeczny głoszony głównie przez amerykańskiego filozofa Richarda Rorty'ego utrzymuje, że różnica i inność są tymi elementami, których żadne demokratyczne społeczeństwo nie powinno eliminować ani przewyższać. Ostatecznym odwołaniem dla Rorty'ego jest Rozum, który prowadzi człowieka do uznania, że ludobójstwo, obozy zagłady czy czystki etniczne są praktykami niegodnymi człowieka. Rozum prowadzi człowieka do poszanowania inności, tolerancji,

³¹ M. Świerkocki, *Postmodernizm – paradygmat nowej kultury*, Łódź 1997, s.15.

³² M. Świerkocki wymienia znacznie więcej cech postmodernizmu, m.in. niepewność, homogenizację kultury, zacieranie granic itd. Wybieram tylko te, które świadczyć będą o tym, że wielokulturowość jak najbardziej wpisuje się w epokę postmodernizmu.

³³ *Ibidem*, s. 49-50.

zrozumienia i miłości³⁴. Dlatego pluralizm społeczny (a więc i wielokulturowość) jest pożądaną cechą społeczeństw pozwalającą na realizowanie się każdej jednostce oraz na rozwój całych zróżnicowanych społeczeństw ludzkich.

Afirmacja inności, marginesu, pluralizmu społecznego, Rozumu i miłości w postmodernizmie i w postmodernistycznej filozofii dowodzi, że może być ona filozoficzną podstawą określeń i uzasadnień wielokulturowości. To właśnie różnorodność rzeczywistości postmodernistycznej znajduje odzwierciedlenie w wielokulturowości. Wiążą się z nią także nierozłącznie kwestie relatywizmu kulturowego.

Wielokulturowość w świetle relatywizmu kulturowego

Przez wiele wieków panowało przekonanie, że dorobek kulturowy społeczności świata zachodniego przewyższa dorobek innych grup etnicznych. W toku ewolucji społecznej ten pogląd stracił jednak na znaczeniu. Stało się tak m.in. w wyniku wielu przeprowadzanych badań terenowych (np. badań kultury Eskimosów) i zaowocowało zmianą kultury postulatów badań porównawczych – protestowano przeciwko stronniczości opisów danych kultur oraz przekonaniu, że kultura danych społeczności jest zawsze uwarunkowana różnymi czynnikami m.in. geograficznymi. W wyniku dyskusji i sporów ukształtował się relatywizm kulturowy, postulujący m.in.: obiektywność w opisie odmiennych kultur, unikanie określeń wartościujących (zwłaszcza takich jak: ludy barbarzyńskie czy ludy prymitywne); unikanie interpretacji innych niż wewnętrznie-kulturowe, unikanie prób ingerencji badacza w jakąkolwiek sferę kultury badanej społeczności. Uznano również, że stosowane dotychczas w opisie poszczególnych kultur pojęcia są konwencjonalne³⁵ i nie zawsze oddają ich specyficzność. Za twórców relatywizmu uważa się Ruth Benedict, Melville’a Herskovits czy Alfreda Luisa Kroebera. Kroeber podkreślał, że relatywizm kulturowy powinien stać się immanentnym składnikiem każdego procesu badawczego³⁶. Ów proces badawczy – zdaniem relatywistów – nie jest co prawda wolny od wielu metodologicznych problemów, mimo to dopiero przyjęcie postulatów relatywizmu czyni go procesem naukowym³⁷. Wylimowanie sądów wartościujących z opisu badawczego doprowadziło do uznania, że każda kultura „ma swoją wartość”, żadna nie jest „lepszą lub gorszą”, każda zasługuje więc na prawo istnienia i funkcjonowania.

³⁴ Zob. A Szahaj, *Ironia i miłość, neopragmatyzm Richarda Rorty’ego w kontekście sporu o postmodernizm*, Wrocław 2002.

³⁵ J.A. Majcherek, *Relatywizm kulturowy*, Kraków 1995, s. 9-13.

³⁶ *Ibidem*, s. 12.

³⁷ Nie będę w tym miejscu wnikać w filozoficzne kontrargumenty znoszące relatywizm, porzestaną na tej skróconej jego prezentacji.

Taki pogląd jest *implicite* zawarty niemalże we wszystkich określeniach wielokulturowości, podkreślających, że każda społeczność ma własną, odrębną kulturę, której nie powinniśmy oceniać z żadnego punktu widzenia, a już zwłaszcza z punktu widzenia kultury dominującej. Dlatego można uznać, że kulturowy relatywizm jest podstawą wielu określeń wielokulturowości.

Z tą postawą wiąże się jednak wiele pytań, na które należy znaleźć odpowiedź. Są to pytania o charakterze etyczno-moralnym. Istnieją bowiem pewne granice relatywnego podejścia do niektórych praktyk i zachowań kulturowych np. ludobójstwa, łamania praw człowieka itd. Tymi granicami we współczesnej kulturze Zachodu są właśnie ogólne prawa człowieka zawarte m.in. w Deklaracji Praw Człowieka i Dokumentie Kopenhaskim. Innymi słowy - obszar niewartościowania kultur kończy się tam, gdzie zaczyna się łamanie podstawowych praw gwarantowanych każdemu człowiekowi (czego dowodem jest reakcja Stanów Zjednoczonych na atak terrorystyczny 11 września 2001 roku).

Dopóki jednak do łamania praw nie dochodzi, relatywizm kulturowy, czyli zgoda na to, że żadna kultura nie jest nadrzędna wobec innej (na danym obszarze terytorialnym), jest postulowanym poglądem. Relatywizm kulturowy afirmuje bowiem wielokulturowość oraz zapewnia prawo do swobodnego wyrażania własnej kultury każdemu człowiekowi.

Wzrost mobilności społeczeństw całego świata, trwające od wielu już lat procesy migracji oraz polityka integracji światowej i europejskiej, doprowadziły do powstania wielu społeczeństw wielokulturowych, co w pełni uzasadnia rozwój i zróżnicowanie przedstawionych przeze mnie koncepcji filozoficzno-kulturowych.

Zakończenie

Przedstawione przeze mnie grupy definicji i określeń wielokulturowości nie odzwierciedlają wszystkich jej aspektów, są jedynie próbą ogólnego zarysowania tego, jak może być rozumiana wielokulturowość. Próba takiego ogólnego zarysu pociąga oczywiście za sobą niebezpieczeństwo uproszczeń i być może, powierzchowności ujęć, co może niejako zubażać zarówno obraz samego zjawiska wielokulturowości jak i teorie powstałe na jego temat. Z różnorodnością kultur jest bowiem związana problematyka tożsamości narodowej czy odrębności etnicznej, problematyka otwarcia, dialogu, integracji społecznej, funkcjonowania społeczeństw wielokulturowych czy konstruowania modeli wielokulturowości. Próby osadzenia wielokulturowości w konkretnym kontekście kulturowym wprawdzie również potwierdzają, że jest ona zjawiskiem złożonym, niejednorodnym, rodzącym szereg różnorodnych konsekwencji, niemniej jednak przyczyniają się do lepszego rozumienia współczesnej rzeczywi-

stości. Wielokulturowość jest bowiem ewidentną cechą współczesnej rzeczywistości człowieka niezależnie od tego, jak ją definiować. Wyróżnione przeze mnie definicje, ujęte jako kładące nacisk na społeczno-kulturowy aspekt wielokulturowości, wpisują się w przedstawiony przeze mnie kontekst filozoficzno-kulturowy. W tym bowiem kontekście – w filozofii postmodernizmu oraz w postulatach relatywizmu kulturowego – można odnaleźć afirmację „inności” oraz odrębności kultur.

AROUND ‘MULTICULTURALISM’

Summary

The aim of the paper is to present the descriptive definitions of ‘multiculturalism’. The author shows that multiculturalism is an elusive concept. The definitions have been divided into three groups with each of them emphasizing various aspects of multiculturalism: socio-cultural one, political one and the one that regards multiculturalism as a dynamic social process. The author also presents philosophical concepts that are fundamental to the understanding of multiculturalism, namely postmodernism and cultural relativism, analyzed in the paper solely in the context of multiculturalism. Postmodernists affirmed the ideas of multiculturalism and political pluralism (i.e. Richard Rorty, Charles Taylor), while cultural relativists stressed that national diversification of various cultures is conditioned by historical development, and under no circumstances should cultures be judged. The author presents the philosophical concepts as the philosophical-cultural context of multiculturalism.

Sylvia Słowińska

NIEMIECKIE PROJEKTY SOCJOKULTURALNE PRZESTRZENIĄ EDUKACJI DLA SPOŁECZEŃSTWA WIELOKULTUROWEGO

Edukacja interkulturowa w Niemczech – edukacja dla imigrantów czy dla wszystkich?

Dyskusja nad kształtem i sensem edukacji interkulturowej w Niemczech nabrała intensywności pod koniec lat 60. XX wieku, gdy Republika Federalna Niemiec zaczęła przeobrażać się w społeczeństwo wielokulturowe. Współczesne zjawiska – międzynarodowa migracja, zjednoczenie Europy i globalizacja – nadal wzmacniają potrzebę edukacji przygotowującej do życia w kulturowo różnorodnym świecie¹. Marianne Krüger-Potratz dla opisu takich działań posługuje się pojęciem „wychowanie i edukacja interkulturowa” (*interkulturelle Bildung und Erziehung*) i wyjaśnia, że jest to wychowanie i edukacja „w” i „dla” demokratycznego społeczeństwa, pluralistycznego pod względem językowym, etnicznym, narodowym, socjalnym i kulturowym².

Począwszy od lat 60. XX wieku w niemieckiej teorii i praktyce pojawiło się wiele rozmaitych koncepcji edukacji interkulturowej. Można wyróżnić dwa główne nurty w tej dziedzinie, a mianowicie pedagogikę dla obcokrajowców (*Ausländerpädagogik*) i koncepcje interkulturowe. Wprawdzie pedagogika dla obcokrajowców jest projektem z przeszłości, od lat 90. XX wieku mocno krytykowanym, ale niektóre typowe dla niej stanowiska nadal można odnaleźć zarówno w refleksji, jak i w praktyce. Koncepcja ta, oparta na opozycji My-Oni, kreślona jest z perspektywy większości homogenicznej pod względem językowym, etnicznym i kulturalnym. Charakterystyczne dla

¹ M. Krüger-Potratz, *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*, Münster-New York-München-Berlin 2005, s. 15.

² *Ibidem*.

tego nurtu edukacji są założenia kompensacji i asymilacji. Powstała ona jako oferta skierowana do dzieci obcokrajowców, tzw. dzieci „nietutejszych” (*nicht einheimische Kinder*). Ufundowana jest na nie zawsze wprost sformułowanym przekonaniu, że imigranci wykazują związane z pochodzeniem deficyty językowe i kulturalne, które należy wyrównać. Deficyty te określane są w porównaniu „nietutejszych” z „tutejszymi”, przy czym to „tutejsi” wyznaczają miarę, normę, normalność. W konsekwencji zatem bycie Innym to odstępstwo od normy, to „niebycie normalnym”. Pedagogika dla obcokrajowców traktuje inność kulturową jako źródło deficytu, jako zaburzenie utrudniające jednorodność kulturową³. Adresatami działań pedagogika ta czyni wyłącznie imigrantów. Ci zaś traktowani są jako potrzebujące pomocy istoty z brakami, odstępstwami od normy i różnymi problemami (mieszkaniowymi, językowymi, zawodowymi itd.)⁴

Pedagogice dla obcokrajowców przeciwstawia się nurt koncepcji interkulturowych. Manfred Hohmann⁵ wyróżnił tu dwa główne podejścia: pedagogikę konfliktu i pedagogikę spotkania. Pedagogika konfliktu to nurt mniej popularny w Niemczech. Mieszczą się tu koncepcje skoncentrowane na nierównościach społecznych i na mechanizmach oraz strukturach utrudniających integrację. W obszarze pedagogiki spotkania lokują się zaś koncepcje traktujące różnicę między kulturami jako daną. Za zadanie przyjmują wspieranie wymiany międzykulturowej i rozwijanie szacunku dla kultury Innych. Najbardziej charakterystyczne dla tych koncepcji jest założenie, że spotkanie kultur służy wzbogaceniu kultury „przyjmującej” („tutejszej”) przez kulturę imigrantów.

Wspólną cechą koncepcji interkulturowych odcinających się od pedagogiki dla obcokrajowców miałyby być to, że nie są one adresowane do specyficznych grup adresatów (imigrantów), lecz do wszystkich w wielokulturowym społeczeństwie. M. Krüger-Potratz zauważa jednak, że w rzeczywistości występuje to tylko w nielicznych wypadkach. Większość koncepcji nadal odnosi się do konkretnej grupy, tym razem jednak do większości, której członkowie powinni zdobywać wiedzę o Innych, uczyć się tolerancji, przezwycięzać swój etnocentryzm, rozpoznawać rasizm i zwalczać go⁶.

³ *Ibidem*, s. 121-123.

⁴ *Ibidem*, s. 132.

⁵ M. Hohmann, *Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa?*, [w:] *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussion um interkulturelle Erziehung*, red. M. Hohmann, H.H. Reich, Münster-New York 1989, s. 16 i n.

⁶ M. Krüger-Potratz, *op. cit.*, s. 137-138.

Uczenie się interkulturowe jako proces zmiany nastawienia do kultury własnej i obcej

W niemieckiej dyskusji o edukacji interkulturowej funkcjonuje także pojęcie uczenia się interkulturowego. Jest ono najczęściej stosowane w obszarze edukacji pozaszkolnej oraz edukacji dorosłych i raczej (choć nie wyłącznie) jest związane z kontaktami ponad granicami, występującymi na przykład podczas pobytów zagranicznych, wymiany młodzieży, współpracy międzynarodowej, kontaktów gospodarczych itd. Koncepcje interkulturowego uczenia się koncentrują się na kwestii przezwyciężania własnego etnocentryzmu i kulturocentryzmu⁷.

Interesująco proces uczenia się interkulturowego ujmują m.in. fazowy model uczenia się interkulturowego Haralda Groscha i Wolfa R. Leenena oraz spiralny model uczenia się interkulturowego Giseli Fühling. Autorzy ci próbują odpowiedzieć na pytanie, jak przebiega proces uczenia się podczas spotkania z obcą kulturą. Charakterystyczne dla obu podejść jest założenie, że człowieka cechuje – przełamany podczas interkulturowego uczenia się, elementarny – pierwotny etnocentryzm, którego wcale niełatwo się wyzbyć i który wciąż może się ujawniać na różnych etapach spotkania z innością kulturową. Ponadto koncepcje te zwracają uwagę na to, że interkulturowe uczenie się to proces, w którym jednostka spotykając się z Innością nie tylko musi dostrzec obce wzory kulturowe, zmierzyć się z nimi i zrozumieć je, ale musi także uświadomić sobie, zrozumieć i zmierzyć się z własnymi nastawieniami i wzorami kulturowymi.

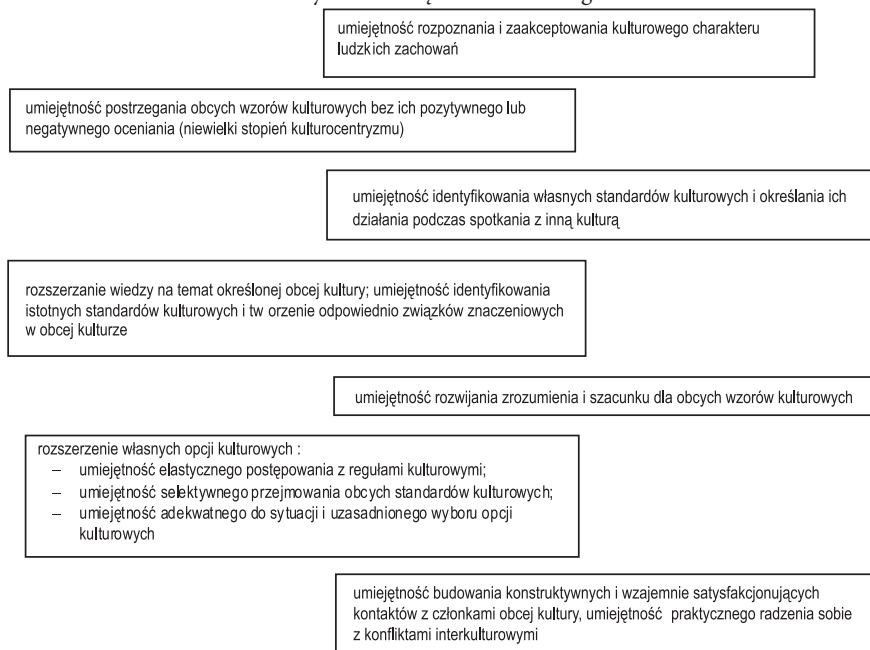
Wedle Haralda Groscha i Wolfa R. Leenena uczenie się interkulturowe dzieje się pomiędzy jednostkami uczestniczącymi w różnych systemach kulturowych⁸. Podczas interkulturowego uczenia się przeobrażeniu ulega zarówno podejście do własnej, jak i obcej kultury⁹. Uczenie się interkulturowe rozwija się w siedmiu fazach, które stopniowo prowadzą do zrozumienia i akceptacji Obcego/Obcości/Inności. Proces ten nie jest zamknięty, a fazy nie są ściśle od siebie oddzielone, przebiega on raczej jako łańcuch powtarzających się doświadczeń edukacyjnych. Procesu ten przedstawia następujący wykres:

⁷ M. Krüger-Potratz, *op. cit.*, s. 57.

⁸ H. Grosch, W. R. Leenen, *Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens*, [w:] *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für politische Bildung*, Bonn 1998, s. 33.

⁹ *Ibidem*, s. 37.

Fazy uczenia się interkulturowego

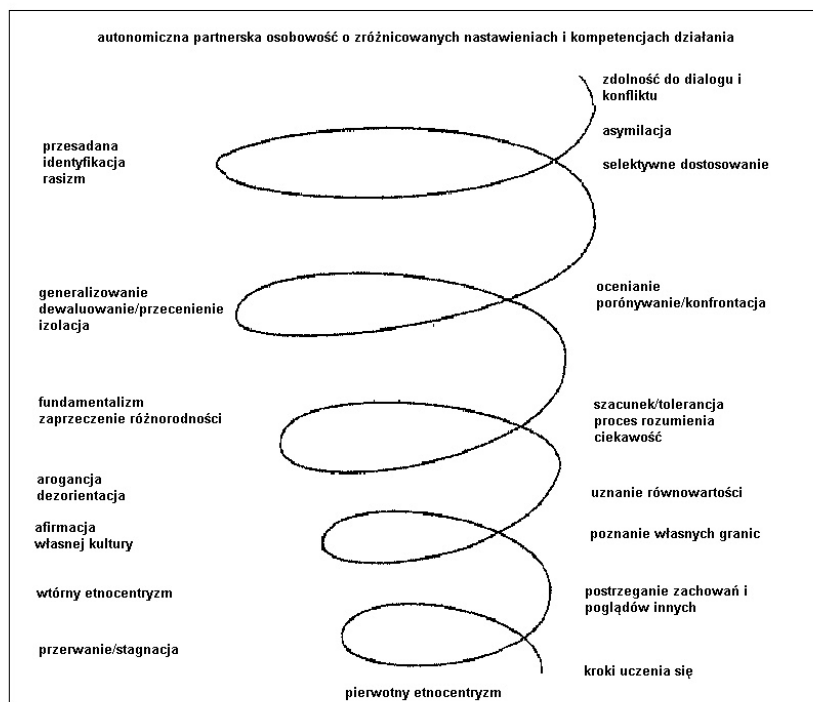


Źródło: H. Grosch, W.R. Leenen, *Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens*, [w:] *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für politische Bildung*, Bundeszentrale für Politische Bildung (red.), Bonn 1998, s. 40.

Centralnym pojęciem koncepcji Giseli Führung jest „irytacja” powstająca w kontakcie z Innym i Innością. Proces irytacji przez Obcość, postrzegania Innego, radzenia sobie z irytacją poprzez zbliżenie, odrzucenie, ponowne zbliżenie, przerwanie i kolejne podjęcie kontaktu itd. przedstawiła ona w postaci spirali uczenia się interkulturowego. Zgodnie z jej modelem proces uczenia się nie przebiega linearnie, przechodząc ze stopnia na stopień, jego poszczególne stopnie nakładają się na siebie, dzieją się równocześnie, zazębiają się, każdy stopień może pojawić się wielokrotnie w różnych wariantach w trakcie różnych spotkań, zawsze może nastąpić powrót do początku procesu, konieczność ponownej rewizji poglądów. Pierwotny etnocentryzm może się objawiać na wszystkich stopniach i w różnych formach¹⁰. Przebieg tego procesu obrazuje następujący model:

¹⁰ G. Führung, *Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der Entwicklungsbezogenen Didaktik*, Münster-New York 1996, s. 127-128.

Spiralny model uczenia się interkulturowego



Źródło: G. Fühling, *Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der Entwicklungsbezogenen Didaktik*, Münster-New York 1996, s. 128.

Autorzy koncepcji uczenia się interkulturowego nie postrzegają tego procesu w sposób naiwny. Są świadomi, że spotkanie interkulturowe, kontakt z inną kulturą nie prowadzą automatycznie do demontowania stereotypów i uprzedzeń oraz większej tolerancji. Co więcej, istnieje niebezpieczeństwo, że w trakcie takich doświadczeń uprzedzenia i negatywne nastawienie, brak akceptacji obcej kultury mogą się jeszcze wzmocnić. Interkulturowemu uczeniu się może zaś sprzyjać: dobrowolność kontaktu, równość statusu uczestników, orientacja na efekt, wynik działań, na zadanie, co pozwala uczestnikom wykorzystać rozmaite własne kompetencje i działać na rzecz wspólnego celu¹¹.

Niemieckie koncepcje edukacji interkulturowej, uczenia się interkulturowego odpowiadają na zjawisko społeczeństw pluralistycznych pod względem językowym,

¹¹ M. Krüger-Potratz, *op. cit.*, s. 158.

etnicznym, kulturalnym i mają ściśle powiązanie ze sferą praktyki. Stanowią zatem podstawę konkretnych działań edukacyjnych, programów i akcji, które nie zamykają się w szkolnych murach i w ramach wydzielonych przedmiotów. Idee edukacji interkulturowej można także odnaleźć w rozmaitych dziedzinach edukacji pozaformalnej i szeroko rozumianej działalności kulturalnej, a zwłaszcza socjokulturalnej.

Projekty socjokulturalne – formą edukacji interkulturowej

Właśnie w sferze praktyki socjokulturalnej realizuje się wiele interesujących przedsięwzięć będących obszarem edukacji interkulturowej. Najczęściej przedsięwzięcia te mają formę projektów, gdyż ta metoda pracy niedyrektywnej, bazująca na podmiotowej aktywności i kreatywności uczestników, otwierająca im przestrzeń do nieskrępowanych poszukiwań, samodzielności, wykazania własnej inicjatywy, eksperymentowania i uczenia się społecznego, pozwala najpełniej zrealizować założenia niemieckiej koncepcji socjokultury.

Projekty wdrażające idee socjokultury integrują elementy pracy kulturalnej, edukacyjnej i socjalnej. Odwołują się one do potrzeb i zainteresowań uczestników, stawiają na aktywizację różnych grup społecznych w celu uwolnienia ich twórczego potencjału na rzecz kształtowania własnego środowiska i realizowania demokratycznego hasła: „Kultura dla wszystkich i kultury wszystkich”. Wprawdzie nie chodzi tu przede wszystkim o wyrównywanie deficytów, ale zwracają się one także do rozmaitych grup zmarginalizowanych, wykluczonych z uczestnictwa społeczno-kulturalnego, by ułatwić im integrację, komunikację, partycypację oraz emancypację¹².

Wedle charakterystyki nakreślonej przez fundację Fonds Soziokultur, dofinansowującą te przedsięwzięcia w Niemczech od 1988 roku, modelowe projekty socjokulturalne:

- podejmują tematy aktualne społecznie,
- wprowadzają nowe, oryginalne formy działania,
- służą wymianie kulturalnej i integracji społecznej,
- wykorzystują sztukę, kulturę jako instrument działania,
- upowszechniają nowe formy aktywności obywatelskiej,
- w działalności kulturalnej uwzględniają codzienny świat życia,
- służą rozwojowi estetycznych, komunikacyjnych i społecznych potrzeb oraz kompetencji wszystkich obywateli,

¹²Szerzej koncepcję socjokultury przedstawiam w książce: S. Słowińska, *Edukacja kulturalna w Polsce i w Niemczech. Inspiracje – propozycje – koncepcje*, Kraków 2007.

- przyczyniają się do utrzymania i rozwijania równości kulturalnej i kultury demokratycznej w Republice Federalnej Niemiec¹³.

Pod względem formalnym projekt socjokulturalny to przedsięwzięcie ograniczone w czasie i określone tematycznie, posiadające własną logiczną dramaturgię, planowane, realizowane, dokumentowane i oceniane. Merytorycznie projekt taki jest podporządkowany wymogowi interdyscyplinarności działalności socjokulturalnej¹⁴.

Dziedziny, w których realizowane są projekty socjokulturalne, są niezwykle różnorodne, mogą to być: twórczość artystyczna (na przykład teatr, muzyka, taniec, literatura, film/video/media, sztuka plastyczna), aktywność kreatywna; imprezy rozrywkowe, jak dyskoteki czy festyny, edukacja kulturalna i polityczna, ekologia i ochrona środowiska, restauracja miast i rozwój wsi czy obszarów wiejskich, działalność międzypokoleniowa, praca w dzielnicach miast, rozwój środowisk lokalnych, działania związane z problematyką równouprawnienia płci oraz praca z kobietami, praca socjalna, praca z dziećmi i młodzieżą, rozwój demokracji, praca z imigrantami, działalność inter-, trans-, wielokulturowa, współpraca ponad granicami¹⁵.

Aby zilustrować, w jaki sposób niemiecka socjokultura poprzez projekty realizuje założenia edukacji interkulturowej, posłużę się przykładami konkretnych przedsięwzięć. W tym celu przeanalizowałam projekty socjokulturalne, które można uznać za modelowe, gdyż w latach 2006-2008 zostały one objęte wsparciem finansowym przez fundację Fonds Soziokultur. Następnie wybrałam spośród nich interesujące realizacje założeń edukacji interkulturowej, przy czym starałam się odnaleźć przykłady rozmaitych podejść do problemu. Wśród opisanych poniżej projektów znajdują się więc takie, w których pobrzmiewają założenia pedagogiki dla obcokrajowców wpisujące się w nurt pedagogiki spotkania oraz takie, w których odnajduję podejście bliskie koncepcjom uczenia się interkulturowego w ramach spotkania ponad granicami.

Jako przykład działań o charakterze spotkania ponad granicami, służącego zotknięciu się z inną kulturą, zainteresowaniu nią, poznaniu jej i zrozumieniu, a jednocześnie lepszemu zrozumieniu własnej kultury w kontakcie z obcą, przełamaniu stereotypowych wyobrażeń i nastawień, wybrałam dwa projekty: *KulturKurzStrecken* oraz *Lacho Drom oder Wo ist Heimat?*

Projekt *KulturKurzStrecken* zrealizowało stowarzyszenie *MitOst.e.V.* W jego ramach uruchomiono połączenie kolejowe z Görlitz, dzięki któremu możliwa stała się

¹³ www.fonds-soziokultur.de [stan z dnia 16.07.2008].

¹⁴ Landesverband Soziokultur Sachsen e.V., *Kriterienkatalog Soziokultur*, s. 6, www.soziokultur-sachsen.de [stan z dnia 18.07.2008].

¹⁵ *Ibidem*, s. 7-8.

podróż przez Rosję, Ukrainę, Bułgarię, Albanię i Polskę (Saratov – Czernowit – Burgas – Shkodra – Gdańsk – Görlitz). Aby przybliżyć podróżującym atmosferę Europy Wschodniej, Środkowej i Południowej zadbano o liczne kontakty z tamtejszą kulturą, organizowano wystawy fotograficzne prezentujące poszczególne miasta, koncerty, degustacje lokalnych potraw, projekcje filmów o odwiedzanych miejscowościach, prezentacje nowoczesnych instalacji video artystów z tych krajów, przedstawienia teatralne i choreograficzne¹⁶. W tym wypadku uczestnicy są jedynie obserwatorami, odbiorcami informacji i wrażeń, które oferuje im podróż przez różne kultury. W kolejnym projekcie, zgodnie z założeniem, że uczeniu się interkulturowemu sprzyja orientacja na wspólny cel, zaangażowanie w określone zadanie, autorzy postawili na współdziałanie, na poznawanie się i zbliżanie przedstawicieli różnych kultur poprzez aktywność artystyczną i pracę w zespole nad konkretnym dziełem (prezentacją teatralną).

Lacho Drom oder Wo ist Heimat? (*Lacho Drom* czyli *Gdzie jest ojczyzna?*) to projekt w zrealizowany w ramach dni teatru *Second European Theatre Adventure*, który miał formę Spotkania Młodzieży z Kulturą Sinti i Roma. Realizatorzy tego przedsięwzięcia to stowarzyszenie wspierające dni teatru *Förderverein Theatertage am See Friedrichshafen e.V.*, *European Theatre Adventure*.

Tytuł *Lacho Drom* w języku Roma i Sinti oznacza „dobra droga”. Projekt polegał na spotkaniu 45 młodych osób z Bułgarii, Macedonii, Rumunii, Czarnogóry, Hiszpanii, Serbii i Niemiec. Grupa z każdego kraju w połowie składała się z Sinti i Romów, a w połowie z *gadzio* (nie-Romów). Uczestnicy projektu wzięli udział w warsztatach teatralnych, muzycznych i tanecznych, które zakończyły się wspólną prezentacją podczas dni teatru. Głównym hasłem wokół, którego koncentrowały się działania, była „ojczyzna” (*Heimat*). Do tego tematu młodzi ludzie mieli podejść twórczo w ramach zajęć z improwizacji muzycznej, flamenco, mowy ciała i pantomimy. Podczas działań poszukiwano artystycznego wyrazu szacunku i tolerancji dla różnic indywidualnych i kulturowych umożliwiającego wspólną prezentację. Założono, że to właśnie zajęcia twórcze ułatwią zbliżenie i komunikację pomiędzy uczestnikami. Spotkanie zainicjowane w Niemczech zmotywowało uczestników do zorganizowania kilka miesięcy później kolejnego w Serbii oraz stworzenia europejskiej sieci młodzieży romskiej. W Rumunii powstała organizacja młodzieży romskiej, a we Freiburgu stowarzyszenie *Amaro Drom* realizujące projekty dla młodzieży¹⁷.

Podejście bliskie stanowisku pedagogiki dla obcokrajowców odnalazłam w projektach adresowanych do imigrantów. Przedsięwzięcie *Aus weiter Ferne so nah. Unser*

¹⁶ www.mitost.org [stan z dnia 18.07.2008].

¹⁷ J. Mack, *Lacho Drom oder Wo ist die Heimat?*, „Kulturszene” 2007, nr 10, s. 17.

Schiller? Euer Schiller ! Theaterprojekt zur Begegnung von MigrantInnen mit Deutscher Kultur (Z daleka a tak blisko. Nasz Schiller? Wasz Schiller! Projekt teatralny w celu spotkania imigrantów z kulturą niemiecką) zostało zrealizowane przez teatr z Dortmundu, Theater Flecht Bizzel¹⁸. Opis projektu informuje, że udział w tych działaniach brali imigranci z takich krajów, jak: Iran, Turcja, Ekwador, Japonia, Stany Zjednoczone, Polska, Ukraina, Algieria. Uczestnicy, w wieku od 17 do 44 lat, nie znali dobrze języka niemieckiego, mieli ograniczony z nim kontakt, przed udziałem w projekcie funkcjonowali jedynie we własnych grupach językowych, a silne opory uniemożliwiały im posługiwanie się nim. Podczas działań stworzono przedstawienie teatralne w postaci collage'u z tekstów Fryderyka Schillera i wystawiono je publicznie. Ideą było, by przy pomocy dzieł niemieckiego poety przełamać ograniczenia i zahamowania, ułatwić imigrantom komunikację i integrację. „Twórczość Schillera stała się tu środkiem zbliżającym do siebie ludzi różnych kultur”¹⁹. W opisanym projekcie adresatami działań uczyniono nie tylko samych imigrantów, co typowe dla pedagogiki dla obcokrajowców, ale także z łatwością można tu dostrzec inne cechy tej koncepcji edukacji interkulturowej. Adresaci ci są mianowicie postrzegani przez pryzmat ich deficytów językowych oraz problemów z komunikacją i integracją. Autorzy projektu założyli zatem, iż przyjdą z pomocą tej grupie i wesprą ją w posługiwaniu się językiem niemieckim, a to z kolei ułatwi im integrację ze społeczeństwem większości. Co ciekawe, instrumentem tego wsparcia uczyniono literaturę Fryderyka Schillera, a więc dzieła, które można uznać za istotny element niemieckiego dorobku kulturowego. Projekt utrzymuje podział My-Oni i wprost zakłada spotkanie imigrantów w kulturą niemiecką, przybliżenie imigrantom kultury większości, nie zakłada zaś wymiany kulturowej ani wzbogacenia kultury niemieckiej kulturą imigrantów.

Podobnie można zinterpretować kolejne przedsięwzięcie, choć nie jest już ono tak jednoznacznym przykładem pedagogiki dla obcokrajowców. Stowarzyszenie *Spokusa e. V.* z Hannoveru zainicjowało projekt *Heimwärts! – Ankommen. Zu Hause. Eine Kommunikation (Do domu! – Przybycie. W domu. Komunikacja)*. *Spokusa* podjęła się zorganizowania spotkania z kobietami z sąsiedztwa (imigrantkami), zachęcenia i ośmielenia ich, aby wyrażały siebie i by rozwijały wizje wspólnego życia. Autorzy podają, że zainteresowały ich kobiety, ponieważ to właśnie one wnoszą bardzo ważny wkład do codziennej komunikacji ze społeczeństwem większości. „Obraz miasta tworzą kobiety o różnych korzeniach kulturowych. Mijamy się. Mieszkamy drzwi

¹⁸ Zob. www.flecht-bizzel.de.

¹⁹ H. Hanke-Lindemann, *Aus weiter Ferne so nah. Unser Schiller? Euer Schiller!*, „Kulturszene” 2006, nr 9, s.16.

w drzwi, ale nie zamieniamy ze sobą ani słowa i mówimy o równoległych społeczeństwach. Społeczeństwo większości ma problem z imigrantami, problemy w komunikacji i w interakcjach. Imigrantki mają także swoje problemy i poglądy, ale jakie? Wiele pytań, które moglibyśmy sobie wzajemnie postawić, kryje się za niepewnością, strachem, niewiedzą. Komunikację chcemy wesprzeć instrumentem sztuki”²⁰.

W ramach projektu znalazły się następujące przedsięwzięcia: festyn z poczęstunkiem, muzyką, tańcami, na który zaproszono mieszkańców dzielnicy – sąsiadów, a który miał być okazją do nawiązywania kontaktów; opowiadanie i gotowanie – podczas wspólnego gotowania potraw z rozmaitych zakątków świata miała powstać przytulna i przyjazna atmosfera zachęcająca kobiety do poznawania się, nawiązywania kontaktów, opowiadania o sobie, opowiadania różnych historii i wymiany doświadczeń; portrety video – kobiety odwiedzano w ich domach, nagrywano ich opowiadania o swoim domu, ojczyźnie, sąsiadach, rodzinie, doświadczeniach, przeszłości, teraźniejszości; czytanie – ilustrowane filmami spotkania, na których czytano aktualną literaturę imigrancką z różnych kręgów kulturowych; portrety, videoinstalacja – zebrany materiał video posłużył do stworzenia instalacji videoportretów kobiet opowiadających swoje historie, instalacja pokazywana była w różnych miejscach publicznych dzielnicy.

W projekcie tym można odnaleźć elementy zbliżające go do pedagogiki dla obcokrajowców. Głównym adresatem działań są tu bowiem kobiety – imigrantki, które potrzebują wsparcia, ośmielenia, którym trzeba dodać odwagi, by mówiły o sobie, wyszły z cienia, pokazały swoje historie, doświadczenia, przekonania, by stały się pełnoprawnym uczestnikiem komunikacji. Ale obecne jest tu także założenie pedagogiki spotkania – założenie, że warto i należy poznać te kobiety, ich losy, poglądy i ich kulturę, że ta grupa może wnieść coś interesującego i cennego do komunikacji oraz może wzbogacić kulturę większości.

Także w kolejnym projekcie imigrantki znalazły się w centrum zainteresowania. Projekt *Bundesmigrantinnen (Imigrantki w Niemczech)* zrealizowało stowarzyszenie *Migrantas e.V* z Hamburga. W przedsięwzięciu brało udział 100 kobiet o rozmaitych doświadczeniach imigracyjnych i o różnym pochodzeniu: z Afganistanu, Argentyny, Azerbejdżanu, Brazylii, Chile, Ekwadoru, Ghany, Iranu, byłej Jugosławii, Kamerunu, Kolumbii, Litwy, Meksyku, Paragwaju, Togo, Peru, Turcji, Kurdystanu, Wenezueli. Osoby te uczestniczyły w warsztatach, podczas których wymieniały się swoimi codziennymi doświadczeniami i przygotowywały związane z tym rysunki obrazujące ich doznania, uczucia, poglądy, przeżycia. Na podstawie rysunków kobiet stowarzyszenie

²⁰ www.spokusa.de [stan z dnia 25.10.2008].

Migrantas opracowało serię piktogramów, które wypowiedzi uczestniczek przełożyły na uniwersalny język obrazu. Następnie wielkoformatowe piktogramy prezentowano w miejscach publicznych Hamburga, np. na stacjach metra, pobudzając w ten sposób refleksję i dyskusję na temat sytuacji imigrantek w Niemczech. Oprócz tego zorganizowano wystawę wszystkich oryginalnych rysunków uczestniczek, piktogramów oraz dokumentacji wizualnej ogółu działań²¹. Założeniem projektu było wywołanie publicznej debaty na temat sytuacji imigrantek w Niemczech. Niewątpliwie mamy tu więc do czynienia z założeniami pedagogiki spotkania. Odwołując się do poglądu cytowanej wyżej M. Krüger-Potratz, że większość koncepcji interkulturowych nastawionych jest nie na wszystkich, lecz na społeczeństwo większości, można stwierdzić, że i w praktyce mamy do czynienia z tym samym podejściem. Podobnie jak w poprzednim przedsięwzięciu autorzy założyli poszerzenie wiedzy, uświadamianie, zapoznanie z problematyką migracji. Można stwierdzić zatem, że istotą projektu było rozwijanie świadomości, pobudzanie zainteresowania, pogłębianie tolerancji, szacunku i zrozumienia Inności kulturowej, przełamywanie uprzedzeń, niechęci lub obojętności wobec imigrantów, tu akurat kobiet.

Podobnie zinterpretować należy kolejne przedsięwzięcie. Stowarzyszenie Bürger. Courage e.V. Freudenkreis gegen rechtsextremes Denken także uczyniło problematykę migracji tematem projektu: *Hotel Migration. Woher kommen die Dresdner? Wohin gehen sie?* (Hotel Migracja. Skąd pochodzą drezdeńscy? Dokąd idą?)

„Ludzie od zawsze z różnych przyczyn opuszczali miejsca, w których się urodzili i dorastali, z powodu prześladowania, ucisku, katastrof naturalnych, biedy, ale również z ciekawości, w poszukiwaniu przygody, z miłości, z powodu pracy, a także ze względu na zainteresowanie innymi kulturami i innymi stylami życia. Niestety nie zawsze są oni przyjmowani z otwartymi rękami. Także w Saksonii i Dreźnie funkcjonuje wiele uprzedzeń i resentymentów wobec imigrantów. Również w Dreźnie ludzie są narażeni na dyskryminację, rasizm i przemoc” – piszą na swoich stronach internetowych autorzy projektu, uzasadniając wybór jego problematyki²². Polegał on na zorganizowaniu interaktywnej wystawy „przedstawiającej codzienność migracji w globalnym świecie”²³. Zwiedzający wystawę mieli okazję zapoznać się z następującymi kwestiami: Czym jest migracja? Skąd pochodzą „Saksończycy”? Dokąd zmierzają? Kraje pochodzenia i przyczyny migracji. Fakty o migracji w Niemczech, Saksonii, Dreźnie. Problemy migracji. Życie w Dreźnie.

²¹ www.migrantas.org [stan z dnia 25.09.2005].

²² www.hotel-migration.de [stan z dnia 20.10.2008].

²³ www.buerger-courage.de [stan z dnia 20.10.2008].

Jak podaje stowarzyszenie *Bürger. Courage*, poprzez omawiany projekt zamierzało ukazać kwestię migracji ze wszystkimi jej blaskami i cieniami, przyczynić się do poszerzenia wiedzy w tym zakresie, pogłębienia świadomości i krytycznego podejścia do tematu²⁴. Znowu zatem chodzi o wpływanie na nastawienia i poglądy oraz stan świadomości społeczeństwa większości. Poprzez tę wystawę stowarzyszenie edukuje społeczeństwo w kwestii migracji, zakładając, że ta wiedza pozwoli przełamać uprzedzenia, wyzbyć się resentymentów i niechęci wobec imigrantów. Wystawa to wyraz sprzeciwu wobec braku akceptacji, nietolerancji, rasizmu, przemocy i agresji, na jakie narażeni są Inni.

Za przykład pedagogiki spotkania uznałam także *Die Sehensucht nach Ebene 2 - Kunstprojekt für eine Brücke* (Tęsknota za płaszczyzną 2. Projekt artystyczny dla mostu), zrealizowany przez stowarzyszenie EXILE – Kulturkoordination e.V. we współpracy z Urzędem Kultury Miasta Hagi (Kulturamt der Stadt Hagen). Projekt zainicjowały dwie artystki w dzielnicy Hagi – Althenhagen, gdzie żyją przedstawiciele 82 narodowości. Poprzez swoje działania usytuowały one reprezentujących Inność kulturową ludzi i ich historie w centrum publicznego zainteresowania. Autorki prowadziły rozmowy z osobami mieszkającymi w pobliżu mostu i przebiegającej tam drogi szybkiego ruchu oraz zbierały próbki ich ręcznego pisma. Rozmawiały one przede wszystkim z kobietami, z Maroka, Kenii, Grecji, Bośni, Serbii, Portugalii, Polski, Włoch, Rosji, Brazylii. Pytały je o ich historie i o barwy zapamiętane z ojczyzny. Barwy oraz ręczne pismo mieszkańców stały się dla artystów elementem wykorzystanym do twórczego przekształcania mostu. Most długości 450 m został wyremontowany i pomalowany kolorami ze wspomnień mieszkańców. Słowo „most” napisane pismem mieszkańców w wielu językach ozdobiło przęsła budowli. Efekty działań, szkice, portrety stały się tematem filmu – komputerowej animacji, której premiera odbyła się w jednym z kin Hagi. „Projekt zmobilizował ludzi w całym mieście i pokazał, że proces artystyczny może nadać życiu nową jakość, i umożliwić spotkanie i porozumienie, czytamy na stronach stowarzyszenia”²⁵.

„*SchRein in die Zukunft*“ – *ein Alltags- und Kulturaustausch mit Folgen* to projekt zakładający stworzenie „relikwiarzy przyszłości” i wymianę kultury codzienności, zrealizowany przez Kulturladen Huchting. Jego założeniem było odkrycie indywidualnych wizji przyszłości, ale także kreowanie wspólnej przyszłości ludzi, imigrantów i nie imigrantów zamieszkujących tę samą dzielnicę. Podstawę dla dyskusji o wspólnej przyszłości dały doświadczenia wymiany kultury życia codziennego. „Aby odkryć, jak chciałbym żyć w przyszłości muszę dokonać przeglądu tego, co na mnie wpły-

²⁴www.hotel-migration.de [stan z dnia 20.10.2008].

²⁵ www.exile-ev.de [stan z dnia 20.10.2008].

neło, co cenię w swoim obecnym życiu, a co chciałbym zmienić lub jakie są moje lęki, marzenia i tęsknoty. To może się udać, gdy rozszerzę swoje horyzonty i poznam oraz doświadczę nowych, innych form życia” – wyjaśniają inicjatorzy projektu²⁶. Wymiana kultury dnia codziennego dokonywała się w ten sposób, że 30 mieszkańców dzielnicy co najmniej 1 do 3 dni wspólnie wędrowało przez codzienność, goszcząc u rodzin innych uczestników. „Chodzi o to, by ludzie, którzy do tej pory byli wobec siebie uprzedzeni, nawiązywali kontakt i zbliżali się do siebie. Chodzi o intensywną wymianę kulturową, która ma służyć jako podstawa dla wspólnej przyszłości”. Swoje doświadczenia uczestnicy najpierw utrwalali pisemnie w dziennikach lub za pomocą kamery i aparatu fotograficznego, a potem wykorzystywali ten materiał do artystycznego kreowania „relikwiarzy przyszłości”, „Relikwiarze w różnych kulturach wiązały się zawsze z miejscem, w którym myślano o przodkach i przeszłości, w którym modlono się o wsparcie na przyszłość”, czytamy w opisie projektu. Kreowane przez uczestników relikwiarze, przybierające rozmaite formy, wyrażały życzenia, marzenia, tęsknoty i nadzieje oraz lęki, a także rysowały konkretny obraz własnej i wspólnej przyszłości.

Ten ostatni z prezentowanych projektów także realizuje idee pedagogiki spotkania i tym razem rzeczywiście uczestnikami interkulturowej edukacji stają się wszyscy, a nie jedynie wydzielona, konkretna grupa (imigranci lub „większość”).

* * *

Zaprezentowane przykładowe projekty są jedynie skromnym wycinkiem całego spektrum przedsięwzięć socjokulturalnych realizowanych przez rozmaite podmioty w Niemczech. Oprócz tego, że są one typowymi realizacjami założeń socjokultury, wyrażają także różne podejścia do zadań edukacji w i dla społeczeństwa pluralistycznego pod względem językowym, etnicznym, kulturalnym.

Projekty, które zaliczyłam do nurtu pedagogiki spotkania, traktują różnicę kulturową jako wartość wzbogacającą społeczeństwo większości. Oddają one głos imigrantom, przedstawicielom innych kultur, stwarzając im szansę mówienia o sobie i zaistnienia jako pełnoprawny uczestnik publicznej dyskusji. Projekty bliskie pedagogice dla obcokrajowców podejmują zadania kompensacyjne i próbują wspierać Innych, koncentrując się nie na różnicy kulturowej, lecz na ich trudnej sytuacji. Wydaje się, że najbliższe polskim doświadczeniom są natomiast spotkania ponad granicami. To przedsięwzięcia bardzo często podejmowane przez instytucje kultury, edukacji i rozmaite organizacje, realizowane przeważnie we współpracy z zagranicznym partnerem, służące zbliżeniu i poznaniu innych kultur.

²⁶ www.kulturladen-huchting.de [stan z dnia 20.10.2008].

Heterogeniczność, którą pokazują opisane przykłady projektów, to niepodważalna zaleta niemieckiej praktyki socjokulturalnej. Umożliwia ona reagowanie na różne problemy, potrzeby i sytuacje społeczeństwa wielokulturowego w urozmaicony, interesujący i oryginalny sposób. W świetle procesów globalizacyjnych, postępującej integracji europejskiej oraz coraz intensywniejszych zjawisk migracyjnych przedstawione koncepcje edukacji interkulturowej oraz ich realizacje poprzez projekty mogą zainteresować polskiego czytelnika. Wydają się bowiem inspirujące zarówno dla praktyków – edukatorów, działaczy społecznych czy animatorów życia kulturalnego, jak i dla teoretyków – badaczy zajmujących się problematyką wielokulturowości, próbujących kreować koncepcje edukacji międzykulturowej.

GERMAN SOCIOCULTURAL PROJECTS AS EDUCATIONAL SPACE FOR MULTICULTURAL SOCIETY

Summary

The paper presents German sociocultural projects aimed at education to life in a multicultural society. The author begins by describing three main concepts of German intercultural education: pedagogy for foreigners, pedagogy of intercultural encounter, and intercultural learning. These concepts are closely related to the sphere of practice, with some interesting examples of them found in the field of sociocultural project work. According to the author, a sociocultural project refers to an undertaking that is organized, planned, complex, limited in terms of time and, in addition, helps to develop and foster interpersonal communication, creativity, social participation and integration. This method, based on participants' activity, is closely related to their everyday life and addresses current social and political issues. At the end, the author describes exemplary sociocultural projects that execute the three aforementioned concepts of intercultural education.

Monika Gromadzka

IRLANDZKI FESTIWAL BEALTAINÉ JAKO PRZYKŁAD WSPIERANIA TWÓRCZEJ AKTYWNOŚCI OSÓB STARSZYCH

Problematyka starzejącego się społeczeństwa często jest poruszana zarówno w literaturze naukowej, jak i w publicystycznej. Problem marginalizacji, a nawet wykluczenia społecznego osób w podeszłym wieku, doczekał się także wielu opracowań. Nie te kwestie jednak będą głównym tematem mojego artykułu. W swojej pracy chciałabym opisać pewne ogólnonarodowe wydarzenie społeczno-kulturalne, jakim jest irlandzki Festiwal Bealtaine. Mój artykuł nie traktuje więc w żadnym wypadku o całosciowych działaniach na rzecz promocji i podtrzymania aktywności społeczno-kulturalnej osób starszych. Ten tekst o charakterze informacyjnym ma przybliżyć polskiemu czytelnikowi pewne unikalne rozwiązania wspierania twórczej aktywności kulturalnej osób starszych stosowane w Irlandii.

Nie jest odkrywcze stwierdzenie, że społeczeństwo europejskie się starzeje. Według danych za 2004 rok ponad 16,5% społeczeństwa Unii Europejskiej, to osoby w wieku powyżej 65 lat. Szacuje się, że w tym momencie na świecie jest około 500 mln osób starszych. W roku 2020 liczba ta ma wzrosnąć do 1 miliarda¹. Starzenie się całego społeczeństwa ma różne wymiary i konsekwencje, szeroko opisywane już w publikacjach ekonomicznych, socjologicznych, psychologicznych, pedagogicznych itp. Można jednak zaobserwować, że proces ten ma konsekwencje nie tylko dla całego społeczeństwa, ale także dla rozwoju jednostki. Każdy człowiek bowiem sam będzie musiał zmierzyć się z nowymi wyzwaniami, jakie stawiają przed nimi wciąż zmieniające się realia społeczne. Abstrahując od problemów zdrowotnych i materialnych, pewne kłopoty nastroczać może coraz większa ilość wolnego czasu.

¹ Z. Woźniak-Hasik, *Trendy demograficzne dotyczące wieku w UE. Materiały szkoleniowe*, Warszawa 2007, s. 2 i n.

Nadal w wielu krajach, w tym także w Polsce, nie ma kompleksowych działań na rzecz poprawy sytuacji życiowej osób w podeszłym wieku. Nie chodzi tu oczywiście tylko i wyłącznie o polepszenie sytuacji materialnej przez zwiększenie nakładów finansowych na renty i emerytury. Brak pieniędzy jest co prawda ogromną bolączką osób starszych, moim zdaniem jeszcze większym problemem jest jednak marginalizacja społeczna tej grupy wiekowej. W dobie Internetu, chirurgii plastycznej i kultu ciała bycie osobą starszą jest po prostu *passé*. Osoby wchodzące w okres późnej dorosłości często czują obawę przed odrzuceniem i odsunięciem. Mimo, że w kraju powstają coraz to nowe Uniwersytety Trzeciego Wieku i inne mniejsze projekty propagujące różne formy aktywności osób starszych, to nadal działania te skierowane są do wybranych grup (przede wszystkim do mieszkańców z większych miast).

Starzejące się społeczeństwo zaczyna być także problemem w Republice Irlandii, gdzie osoby w wieku powyżej 65 lat stanowią 11,04% całego społeczeństwa. Zakłada się jednak, że około roku 2016 ludzie w tym wieku będą stanowić już 14%, a w 2036 roku liczba osób starszych ma zwiększyć się do 22% ogółu społeczeństwa².

Tabela 1

Struktura społeczeństwa irlandzkiego według wieku³.

Grupa wiekowa	liczba osób	procentowo
0-14	864.449	20.39 %
15-24	632.732	14.92 %
25-44	1,345.873	31.74 %
45-64	928.868	21.91 %
65 i więcej	467.926	11.04 %
łącznie	4.239.848	100%

W obliczu tych danych demograficznych jasne stało się, że problemem starzejącego się społeczeństwa trzeba zająć się w sposób kompleksowy. Zarówno zwiększając nakłady finansowe trafiające bezpośrednio do osób starszych (renty i emerytury), ale także poprzez uruchomienie dodatkowych środków na polepszenie jakości życia społeczno-kulturalnego osób w okresie późnej dorosłości. W ten też sposób w 1996 roku zainicjowano pionierski projekt pod nazwą Bealtaine.

² E. Murphy, *Older People & Ageing Issues In Irish Newspapers. A Preliminary Analysis*, Dublin 2004, s. 8.

³ Dane na 2006 rok, pobrane ze strony Irlandzkiego Centralnego Urzędu Statystycznego: <http://www.cso.ie/> [stan z dnia 20.08.2008].

Bealtaine – ogólne założenia Festiwalu

Festiwal Bealtaine jest odbywającym się corocznie wydarzeniem społeczno-kulturalnym promującym różne formy aktywności osób starszych. Jest zjawiskiem ogólnonarodowym – odbywa się nie tylko w dużych miastach, ale także w małych miejscowościach i na wsiach na terenie całego kraju. Nazwa tego trwającego cały miesiąc Festiwalu pochodzi od staroceletyckiego święta czczącego nadejście wiosny. Dzisiejsze Bealtaine jest świętem osób w okresie późnej dorosłości. Ma pokazać wszystkim ludziom starszym i młodszym, że nigdy nie jest się za starym na działalność twórczą. Nigdy nie ma się za dużo lat, aby rozpocząć kurs internetowy, podjąć się nauki tańca bądź uczestniczyć w warsztatach rzeźbiarskich. Osoby biorące czynny udział w Bealtaine pokazują, że czas późnej dorosłości też może być okresem rozwoju i wzrostu kreatywności. Okres przejścia na emeryturę nie musi być katastrofą. Większa ilość czasu wolnego może oznaczać więcej możliwości rozwijania swoich dotychczasowych bądź nowych pasji.

Festiwal Bealtaine to nie jedno wydarzenie, a kilkaset imprez kulturalnych zorganizowanych w jego ramach. Organizatorami tych wydarzeń mogą być zarówno duże instytucje i stowarzyszenia, jak też niewielkie grupy artystyczne i społeczności lokalne. Organem koordynującym działania podczas Bealtaine jest Stowarzyszenie Age&Opportunity (zwane dalej A&O)⁴. Aby zorganizować imprezę wpisującą się w festiwal Bealtaine, trzeba zorganizować wydarzenie kulturalne, w którym mogą brać udział osoby starsze zarówno jako organizatorzy takiego wydarzenia, jak też jego twórcy, bohaterowie, widzowie, a nawet krytycy. Oczywiście, sam festiwal jest skierowany do różnych grup wiekowych, to osoby starsze mają być jednak głównym podmiotem festiwalowych działań.

Pierwszy Festiwal Bealtaine odbył się w 1996 roku. Jego obchody początkowo były bardzo skromne, a nieliczne imprezy odbywały się tylko w największych miastach Irlandii. Jednak z roku na rok obejmował swoim zasięgiem coraz większy obszar Republiki Irlandii. Podczas XI Bealtaine (w 2006 roku) 262 partnerów⁵ zorganizowało ponad tysiąc imprez, których hasłem przewodnim były słowa: *From Hand to Hand – The Creative Exchange*. Zamysłem organizatorów było zwrócenie uwagi na rolę, jaką pełnią osoby starsze w społeczeństwie, zwrócenie uwagi na fakt, że są one nie tylko świadkami historii, ale z racji swojego doświadczenia są również mentorami i ekspertami w różnych dziedzinach życia.

⁴ Age&Opportunity to państwowa organizacja mająca na celu promowanie i poszerzanie wpływu ludzi starszych na życie społeczno-kulturalne Irlandii.

⁵ Partnerzy stowarzyszenia Age&Opportunity to grupy lokalne, organizacje, stowarzyszenia, fundacje, instytucje itp.

W ramach tego ogromnego przedsięwzięcia, jakim jest Bealtaine, urządzane są różnego rodzaju wystawy, koncerty, pokazy i warsztaty. Dużo rolę odgrywają też różnorodne nowatorskie projekty, których rokrocznie przybywa. Zajęcia w ramach tych projektów opierają się w dużej mierze na interakcjach między pokoleniami. Szczególnie interesujący jest na przykład cykl koncertów muzyki tradycyjnej. Podczas tych imprez starsze osoby często wraz ze swoimi wnukami grają regionalną muzykę tradycyjną.

W 2007 roku w Festiwalu Bealtaine brało udział ponad 50 tysięcy osób uczestniczących w różnorodnych imprezach zorganizowanych przez ponad trzystu partnerów A&O. Koordynatorzy festiwalu bardzo starają się, aby coraz więcej grup angażowało się w tworzenie Bealtaine. Dbają o różnorodność tematyki, utrzymując też jednak pewne stałe elementy programowe, które są już tradycją Bealtaine. Pierwszym z nich jest Ogólnokrajowe Tournée Filmowe⁶, podczas którego w kilkudziesięciu miastach i miasteczkach na terenie całego kraju wyświetlany jest film, w którym główne role grają ludzie dojrzałego wieku. Na przykład w 2007 roku był to film: *Lawendowe Wzgórza* (*Ladies in Lavender*), w którym dwie sławne, starsze aktorki grają lekko zgorzkniałe panie odnajdujące na plaży polskiego rozbitka. Do swoistego kanonu Bealtaine wpisały się też grupy dyskusyjne i kluby czytelnicze organizowane przez lokalne biblioteki publiczne wspierane przez Irlandzką Radę Bibliotek i Bibliotekę Narodową. Dzięki zaangażowaniu pracowników tych instytucji powstało bardzo wiele ciekawych projektów np.: *The Lost Art Of Letter Writing* (również w 2007 roku), podczas którego ludzie z całego kraju zostali poproszeni o napisanie listu do starszej osoby odgrywającej ważną rolę w ich życiu.

Warty wspomnienia jest też projekt *Arts in Care* zapoczątkowany w 2000 roku. W ramach jego działań przeprowadza się szkolenia personelu Domów Opieki Społecznej. Dzięki temu właśnie od 2000 roku w obchodach Bealtaine mogą brać udział także pensjonariusze tego typu placówek.

Bealtaine 2008

W 2008 roku dyrektorem artystycznym Festiwalu Bealtaine był Dominic Campbell. Bealtaine ma też swoich ambasadorów, którymi są sławni pisarze, aktorzy i inni artyści. Aby zostać ambasadorem, trzeba nie tylko być znaną i poważaną osobą, ale należy też być w „odpowiednim”, czyli dojrzałym wieku. Tegoroczny Bealtaine miał aż dwunastu ambasadorów i byli to:

⁶ Nationwide Bealtaine Film Tour organizowane jest przy współudziale Irlandzkiego Instytutu Filmowego.

Joanna Banks (tancerka),
Veronica Dunne (piosenkarka),
Jennnifer Johnston (pisarka),
Geraldine Plunkett (aktorka),
Robert Ballagh (artysta sztuk wizualnych),
Liam Clancy (muzyk),
Mick Lally (aktor),
Tomás MacAnna (reżyser teatralny),
Eugene McCabe (pisarz),
Eamon Morrissey (aktor),
Paddy Moloney (muzyk),
John Quinn (pisarz).

Każdy Festiwal Bealtaine ma temat przewodni, w 2008 roku był to cytat *Now Strike your note* z wiersza irlandzkiego noblisty Seamusa Heaney'a. Słowa te miały inspirować i nakreślać pewne kierunki działań organizatorom festiwalu. Wydarzenia kulturalne zorganizowane w ramach Bealtaine miały potwierdzać i podkreślać ogromne korzyści, jakie może nieść ze sobą włączenie osób starszych do życia kulturalnego narodu. W tegorocznym Bealtaine brało udział ponad 55 tysięcy uczestników, którzy byli widzami bądź organizatorami ponad tysiąca trzystu imprez. Ponad 337 partnerów A&O zgłosiło swój akces do tegorocznego Bealtaine. Wśród nich znalazły się m.in. takie instytucje pożytku publicznego, jak: Irlandzkie Muzeum Sztuki Nowoczesnej, Irlandzki Instytut Filmowy, Irlandzkie Muzeum Narodowe, Galeria Hugh Lane, Centrum Muzyki Współczesnej czy Irlandzka Biblioteka Narodowa. Oprócz tych powszechnie znanych instytucji wśród partnerów festiwalu znalazło się m.in. 29 lokalnych bibliotek publicznych, 52 lokalne Centra Sztuki, 121 kół emerytów⁷, a także 89 Domów Opieki Społecznej.

Imprezy organizowane w ramach Festiwalu Bealtaine 2008 odbywały się w całym kraju, czyli we wszystkich dwudziestu sześciu hrabstwach. Najwięcej wydarzeń kulturalnych zorganizowano w okręgu dublińskim (54), ale i inne okręgi organizowały na swoim obszarze liczne atrakcje. Na załączonej mapie zaznaczyłam tylko te miasta, w których odbyło się przynajmniej kilka imprez w ramach Bealtaine. Należy jednak pamiętać, że było również wiele takich miejsc, gdzie odbywały się na przykład tylko warsztaty, ale za to trwające pełny miesiąc.

⁷ Active Retirement Groups.

Jednym z takich wydarzeń był Program *Visual Art*, podczas którego uczniowie piątej i szóstej klasy szkoły podstawowej Cornanool w Castelbar zaprojektowali i zorganizowali objazdową galerię dla starszego pokolenia społeczności lokalnej.

Następnym oryginalnym projektem był: *Magic me. The Elephant in the Bakery, Unexpected Views of Ballymote*. Program ten miał na celu wsparcie integracji lokalnej społeczności poprzez spotkania różnych generacji i różnych grup etnicznych zamieszkujących dany region. Projekt trwał od stycznia 2008 roku i zakończył się podczas ostatniego tygodnia Bealtaine (czyli pod koniec maja). Podczas cotygodniowych warsztatów spotykały się cztery generacje zamieszkujące Ballymote – młode pokolenia emigrantów i starsze pokolenia Irlandczyków. Rozmawiali, brali razem udział w zajęciach plastycznych, ceramicznych i fotograficznych. Odbywały się też sesje *Storytelling*, na których to przedstawiciele młodego pokolenia emigrantów słuchali o latach młodości Irlandczyków, a następnie sami opowiadali o swoich rodzimych krajach.

W tegorocznym Bealtaine znaczącą rolę odgrywały też wszelkie projekty związane z tańcem. Aktywność fizyczna związana z uprawianiem tej dyscypliny pozwalała, bez większego ryzyka, pozostać w dobrej formie zdrowotnej do późnej starości. W ramach projektu *Too Young To Be Old* uczestnicy podczas czternastodniowych warsztatów zgłębiali tajniki różnych stylów tańca. Projekt ten zakończył się spektaklem w Narodowej Sali Koncertowej.

Przedsięwzięcia na miarę irlandzkiego Festiwalu Bealtaine nadal są rzadkością w Europie. Warto jednak odnotować, że sukces Bealtaine z pewnością przyczynił się do zainicjowania podobnego festiwalu organizowanego od zeszłego roku w Walii. Przy wsparciu i pomocy A&O walijska organizacja Age Concern Wales zorganizowała w 2008 roku już drugi Festiwal Gwanwyn (Wiosna). W tym samym roku odbył się także pierwszy tego typu Festiwal w Holandii.

Festiwal Bealtaine jest ogromnym przedsięwzięciem organizacyjnym i odgrywa ważną rolę w życiu społeczno-kulturalnym Irlandii. Jego oryginalność polega nie na jego ogólnonarodowym zasięgu, ale raczej na nowatorskich i interesujących zadaniach, które rokrocznie stawiają przed sobą organizatorzy. Festiwal ten jest nie tylko odpowiedzią na potrzeby społeczno-kulturalne osób starszych. Rozwija on też i wzmacnia lokalne społeczności, przełamując bariery psychologiczne i kulturowe zacieśnia również więzi pomiędzy pokoleniami. Przede wszystkim jednak imprezy i wydarzenia organizowane w ramach Festiwalu Bealtaine pokazują osobom w okresie dojrzałej dorosłości, że czas przejścia na emeryturę nie musi wiązać się z odsunięciem od życia kulturalnego, co więcej – może być nowym etapem życia, etapem ciekawym, aktywnym i równie pasjonującym jak w latach młodości.

**IRISH BEALTAINÉ FESTIVAL AS EXAMPLE
OF SUPPORTING CREATIVE ACTIVITY OF THE ELDERLY**

Summary

The paper is of an informative character and presents a unique phenomenon, namely the Bealtaine Festival. In the first part, the author cites demographics of Irish society and refers to the forecasts concerning the ageing of the world's population. The second part of the article entitled *Bealtaine – general information* covers the key organizational assumptions of the Festival. Furthermore, the author mentions some of the projects and events that took place during the 2006 and 2007 Festivals. Next part of the article entitled *Bealtaine 2008* is devoted to some basic information about the 2008 Festival. Given the nationwide nature of the Bealtaine Festival, the paper does not cover all of the events taking place there limiting the description to two unique projects. Moreover, the author notes that although the Bealtaine might have been a pioneering venture, the idea of such events had already been put into practice in Wales and the Netherlands. Finally, a brief summary stresses the importance of the Festival for socio-cultural life in the Republic of Ireland.

Marek Mirosław Pakoński

CYBERKULTURA JAKO PRZESTRZEŃ DZIAŁAŃ ANIMACYJNYCH. O SZANSACH E-ANIMACJI¹

Sądy dotyczące Internetu i kultury z nim związanej (cyberkultury) są zazwyczaj bardzo skrajne. Z jednej bowiem strony często są bezkrytycznymi peanami na cześć nowej przestrzeni wolności człowieka i możliwości jego nieskrępowanego tradycyjnymi konwenansami spełniania się. Z drugiej zaś – nieobiektywną i miażdżącą krytyką mierności autorealizacji w Internecie i podważaniem sensu stosowania w stosunku do jej wytworów pojęcia kultury. Internet powoduje ciągle spory, krytyce poddawane są postulowane przez teoretyków cyberkultury² główne idee jej przyświecające: wolność komunikowania się, tworzenia i publikowania. Dla jednych są one zaletami, odróżniającymi cyberkulturę³ od kultury tradycyjnej⁴, mającymi umożliwić w przyszłości powstanie „nowego, wspianalego świata” – społeczeństwa informacyjnego (*e-society*)⁵, społeczeństwa estetycznego czy też prawdziwej „demokracji sieciowej”. Dla innych uczestników tej dyskusji – te same cechy stanowią przyczynę wieszczzonej

¹ „E-animacja” określa działania animacyjne przeprowadzane w przestrzeni Internetu i jest zamienna z pojęciem „animacji cyberkultury” lub „animacji w Internecie”.

² Zawarte m.in. M. Castellsa (*Galaktyka internetu*, Poznań 2003), L. Manovicha (*Język nowych mediów*, Warszawa 2006), L. Lessiga (*Wolna kultura*, Warszawa 2005; wydanie internetowe: www.wolnakultura.org/), T. O'Reilly (*What is Web 2.0*, oraz inne jego artykuły dostępne na stronie internetowej autora: www.oreillynet.com), R.W. Kluszczyńskiego (*Spółeczeństwo informacyjne. Cyberkultura. Sztuka multimediów*, Kraków 2001) i teoretyków Internetu i cyberkultury.

³ Rozumiana jako całość przekazów, wytworów i interakcji zawartych w rzeczywistości wirtualnej – w Internecie, najczęściej nie mających swych odpowiedników poza siecią.

⁴ Mianem tym w artykule określa się rzeczywistość pozasieciową i związaną z nią kulturę.

⁵ Termin wprowadzony w 1963 roku przez T. Umesao, spopularyzowany przez K. Koyama. Za: *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2004-2008*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2008, www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_spoleczenstwo_informacyjne_w_Polsce_2004-2006.pdf, s. 7 [stan z dnia 16.06.2008].

i obserwowanej degeneracji twórczej oraz schyłku człowieka i kultury w ogóle. Powodem sporu jest wszak pewne specyficzne narzędzie współczesnego człowieka – ogólnosiwiatowa międzysieć komputerowa, której istnienie ma na celu wymianę informacji i/lub współdzielenie różnych zasobów oraz to, co robią z nią jej użytkownicy.

Internet i współczesne technologie komunikacyjne wpływają na życie użytkownika – współczesnego człowieka – w tak wielkim stopniu, że jest on coraz częściej postrzegany właśnie przez ich pryzmat, jako „człowiek globalny” czyli żyjący nie tyle: „w swoim miejscu świata”, ile: „w świecie”. Rzeczywistość wirtualna⁶ – w której typowe reguły stratyfikacji społecznej odgrywają znacznie mniejszą rolę – przekracza granice narodowości, wyznań, ideologii (Internet jest bowiem wszędzie). Wzbogacając o wymiar interakcji to, co przyniosły już wcześniej „stare media”⁷ (np. możliwość kontaktowania się i zdobywania wiedzy o odległych zakątkach świata), stała się przestrzenią wspólną wszystkim, globalną rzeczywistością, w której każdy może spotkać się z prawie każdym, każdy ma dostęp do prawie każdej informacji. Pozwala to współczesnemu człowiekowi, często pozbawionemu lokalnego oparcia (które wpływało na jego tożsamość i role społeczne w przeszłości), na wytworzenie sąsiedztwa innego typu – mniej związanego z miejscem i położeniem geograficznym, a bardziej z sąsiedztwem idei, myśli, poglądów, aktywności. Ta nowa lokalność serwisu społecznościowego, forum dyskusyjnego, portalu i czatu paradoksalnie wyrasta z globalnego charakteru sieci, w której wszędzie (i do każdego) jest tak samo blisko.

Na styku lokalności i globalności, za pośrednictwem komputera i poprzez sieć światłowodów, na forach, w portalach i komunikatorach internetowych, wytwarza się nowy typ społeczeństwa zwany społeczeństwem informacyjnym⁸. W 1994 roku Urząd

⁶ Ang. *virtual reality* – przestrzeń cyfrowa, na którą składa się infrastruktura komputerowa (dyski twarde komputerów osobistych, serwerów, łączy internetowe) dane, oraz aktywność użytkowników.

⁷ Pojęcie w rozumieniu podanym przez Lwa Manovicha, ujmowane jako wytwór – oznacza media, które są wytwarzane bezpośrednio przez człowieka, posiadające stopniowalność wartości: oryginał – kopia. W odróżnieniu od nich „nowe media” są wytwarzane cyfrowo, za pomocą oprogramowania komputerowego, dostępne do edycji każdemu i nie mają „oryginału”, a nieokreśloną liczbę różniących się w mniejszym lub większym stopniu od siebie kopii równych sobie wartości. W ujęciu mediów jako pośrednika „stare media” zakładają bierność odbiorcy, „nowe media” są zaś nastawione na aktywny odbiór, przetwarzanie i interakcję, [za:]L. Manovich, *Język nowych mediów*, Warszawa 2006, s. 102.

⁸ „Społeczeństwo charakteryzujące się przygotowaniem i zdolnością do użytkowania systemów informatycznych, skomputeryzowane i wykorzystujące usługi telekomunikacji do przesyłania i zdalnego przetwarzania informacji”. (Kongres Informatyki Polskiej, 1994, na podst. Raportu Bangemana dla Rady Europy), [za:]R. Philipp, *E-society, Centrum Wiedzy O Społeczeństwie Informacyjnym*, www.esociety.spoleczenstwoinformacyjne.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=43&Itemid=49 [stan z dnia 11. 05. 2008].

Komitetu Integracji Europejskiej charakteryzował jego cechy następująco: „wysoko rozwinięty sektor usług, przede wszystkim sektor usług nowoczesnych (bankowość, finanse, telekomunikacja, informatyka, badania i rozwój oraz zarządzanie); gospodarka oparta na wiedzy; wysoki poziom skolaryzacji społeczeństwa; rosnące znaczenie specjalistów i naukowców w strukturze zawodowej; ogromny rozmiar przepływów informacji; postępujący proces decentralizacji państwa; renesans społeczności lokalnej”⁹. Z jednej strony jest to przestrzeń nowych szans i możliwości ich wyrównywania dla użytkowników sieci, z drugiej – zagrożenie dla tradycyjnych więzi i aktywności w rzeczywistości pozainternetowej. Jakkolwiek byłby to wpływ – jest on tak znaczący, że w 1999 roku Inicjatywa Federacji Europejskich Stowarzyszeń Informatycznych CEPIS, wychodząc z założenia, że idea społeczeństwa informacyjnego gwałtownie zmienia życie wszystkich obywateli i korzyści wynikające z tego przekształcenia muszą być jednakowo dostępne dla wszystkich, zaproponowała Kartę Praw Obywateli Społeczeństwa Informacyjnego¹⁰. Dr Roger Johnson, ówczesny prezes CEPIS, stwierdził: „Wchodzimy w erę, w której informacja staje się dobrem użyteczności publicznej. Będziemy od niej zależni tak samo, jak od wody czy elektryczności. W tych nowych czasach obywatele będą chcieli gwarancji dostępu do zasobów informacji w Internecie podobnie, jak wiedzą, że nie zabraknie im wody pitnej czy prądu”¹¹.

W społeczeństwie informacyjnym, w przestrzeni interakcji pomiędzy użytkownikami i zasobami sieci powstaje charakterystyczna dla Internetu kultura, zwana – dla odróżnienia od kultury tradycyjnej (pozasieciowej) – cyberkulturą¹². Rzeczywistość tej kultury jest wirtualna, istnieje jedynie w Internecie i na twardych dyskach serwerów i komputerów osobistych. Musi mieć ona postać cyfrową, być zatem zapisem danych w cyfrowym kodzie komputerowym, albowiem na owej cyfracji zasadzają się podstawowe cechy cyberkultury: modularność (każdy obiekt¹³ zapisany w postaci

⁹ Strona internetowa Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej, www.ukie.gov.pl/WWW/serce.nsf/0/6A1F328341480FEAC1256F6A0038762F?Open [stan z dnia 11. 05. 2008].

¹⁰ Ze względu na obszerność nie zamieszczona w niniejszym artykule. Tłumaczenie dostępne jest na: www.silesia.org.pl/upload/Nowak_Jerzy_Spoleczenstwo_informacyjne-geneza_i_definicje.pdf [stan z dnia 11.05. 2008].

¹¹ J. Nowak, *Społeczeństwo informacyjne – geneza i definicje*, www.silesia.org.pl/upload/Nowak_Jerzy_Spoleczenstwo_informacyjne-geneza_i_definicje.pdf [stan z dnia 11.05. 2008].

¹² Szczegółowo wyjaśnia to w swojej książce R.W. Kluszczyński (R.W. Kluszczyński, *Społeczeństwo informacyjne. Cyberkultura. Sztuka multimedialna*, Kraków 2001).

¹³ Pojęcie wzięte z języka programowania komputerowego, szeroko stosowane w określeniu wytworów i artefaktów cyberkultury. Każdy wytwór (obraz, dźwięk, zapis video, animacja, tekst itp.) podczas projektowania i umieszczania na stronie internetowej jest przez język HTML traktowany jako właśnie „obiekt”.

cyfrowej można uczynić składnikiem większej całości, z większej całości można też wyodrębnić zastosowany w niej komponent w odrębny obiekt), automatyzacja (na obiektach można dokonywać operacji, intencji modyfikacji sformułowanych i wykonywanych za pomocą algorytmu wykonywanych następnie dzięki przetwarzaniu programami komputerowymi), wariacyjność (obiekt może być nieskończenie multiplikowany jako duża liczba kopii lub wersji różniących się wielkością, skalą, szczegółami, poszczególnymi elementami, źródłem, zastosowaniem, a nawet typem, może jednocześnie istnieć niezliczona liczba wersji tego samego obiektu, bez stopniowania: oryginał – kopia)¹⁴. Ta forma, oraz wynikające z niej możliwości (nieograniczona multiplikowalność, nieistotność oryginału, współistnienie obok siebie wielu wersji i odmian danego obiektu oraz prostota przeprowadzania na nim operacji), stanowią podstawowe wyróżniki cyberkultury.

Kolejne różnice między cyberkulturą i kulturą tradycyjną mają wymiar społeczno-kulturalny. Pierwszą jest powszechność i prostota publikacji – każdy może opublikować w Internecie dowolne treści (jeśli nie są one niezgodne z prawem i nie naruszają netykiety¹⁵, czyli obyczajów Internetu). Drugą jest zrównanie statusu twórców profesjonalnych i amatorów, a także ich wytworów – obiektów. O popularności i znaczeniu obiektu cyberkultury decyduje nie wąska grupa krytyków, a swoisty *vox populi* użytkowników, zarówno znawców, jak i laików. To właśnie ta cecha wywołuje najwięcej kontrowersji w rozważaniach nad cyberkulturą i jej wartościowaniem. Z jednej strony stanowi bowiem szansę zaprezentowania swoich zdolności twórczych każdemu użytkownikowi (również amatorowi), z drugiej – powoduje zapełnianie Internetu obiektami o wątpliwej jakości i wartości. Prostota i łatwość tworzenia (przetwarzania) i publikowania stwarza zatem zagrożenie nie tylko powolnego odrzucania kultury tradycyjnej (w krytyce cyberkultury często utożsamianej z kulturą postulowaną, wysoką, kulturą profesjonalistów), ale przede wszystkim degeneracji zarówno samych twórców, jak i procesu twórczego, który zostaje sprowadzony do szeregu kliknięć myszką: kopiuje -> wklej -> zastosuj algorytm -> zapisz -> opublikuj.

Jako taki – jest Internet w pewnym sensie „mieczem obosiecznym”. W niniejszym tekście ujmuję go przez pryzmat animacji kultury, czyli oddziaływania na człowieka w celu jego pobudzenia twórczego, samospelnienia, autoterapii i uspołecznienia. Animacja kultury polega m. in. na działaniach wyszczególnionych przez Barbarę Jedlewską: „odkrywaniu twórczych potencjałów nie zawsze uświadomionych przez jednostki i grupy; pobudzaniu autentycznego uczestnictwa w kulturze; wyzwalamu

¹⁴ Za: L. Manovich, *op. cit.*, s. 95-102.

¹⁵ Kodeksu określającego normy zachowania się w sieci.

twórczej aktywności podmiotu; uznaniu aktywności podmiotu za wartość autoteliczną; zniesieniu podziału kultury na elitarną i popularną („wysoką” i „niską”); akceptowaniu wartości jednostkowych i grupowych”¹⁶. Wychodzi ona zatem od przekonania o kulturotwórczej roli każdego człowieka, potrzebie zbliżenia kultury do człowieka, opiera się na postmodernistycznej krytyce instytucjonalnych form oddziaływania na jednostkę i grupy społeczne. Za fundament bierze szerokie, antropologiczne ujęcie kultury jako holistycznego, intersubiektywnego procesu, wytworu i środowiska każdego jej uczestnika. „Animacja z jednej strony ma oferować możliwość aktywności kulturalnej tym wszystkim, którzy są kulturą zainteresowani, z drugiej natomiast ma dostarczać motywacji tym, którzy mogliby się nią zainteresować. Animacja kulturalna coraz bardziej wkracza na pole społeczne, co wiąże się z wprowadzeniem tzw. animacji globalnej (całościowej)”¹⁷. Internet – w oczywisty sposób globalny – spełnia właściwie każdy z tak postawionych postulatów animacji.

Szanse e-animacji

Na głównych cechach cyberkultury („technicznych”: modularności, automatyzacji i wariacyjności, oraz społeczno-kulturowych: powszechności i prostoty publikacji, zrównaniu statusu twórców) opierają się szczegółowe właściwości Internetu, które wykorzystać można w pracy animacyjnej. Są to przede wszystkim: hipertekstowość, interaktywność, partycypacja, interkonektywność i współanimowanie się użytkowników. Konglomeratem tych cech jest tzw. WEB2.0, oznaczający ukierunkowaną na aktywność użytkownika społeczno-technologiczną rewolucję zarówno w samych mechanizmach Internetu, jak i w jego rozumieniu.

Hipertekstowość to struktura danych, w którą wpisana jest nielinearność treści i aktywność użytkownika. Terminu tego użył po raz pierwszy Ted Nelson w 1965 roku¹⁸, precyzując go w 1981 roku, jako ideę struktury nadrzędnej nad samym tekstem, możliwość dokonywania operacji na tekście, niesekwencyjny proces pisan

¹⁶ B. Jedlewska, *Bierny zachwyt, złudny optymizm czy twórczy niepokój? – rozważania o aktualnej kondycji i perspektywach rodzimego paradygmatu animacji*, [w:] *Dylematy animacji kulturalnej*, red. J. Gajda, W. Żardecki, Lublin 2001, s. 56-57.

¹⁷ B. Jedlewska, *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Lublin 2001, s. 132.

¹⁸ Termin pojawia się w 1965 roku, w liście T.H. Nelsona do *College Community* (fotokopia listu dostępna pod adresem: www.xanadu.com/XUarchive/ccnwwt65.tif), zaś użyty zostaje na konferencji *Association for Computing Machinery*. W 1975 roku T.H. Nelson tworzy pierwszy komputerowy system archiwum opierający się na idei hipertekstu – *Xanadu*. Definicję hipertekstu T.H. Nelson precyzuje do dnia dzisiejszego. [za: *Chronologia hipertekstu* (wg S. Moulthrop), www.techsty.art.pl/hipertekst/historia/chronologia.htm [stan z dnia 28. 09. 2008].

(*non-sequential writing*)¹⁹. Taki metatekst powoduje powstanie: „ahierarchicznej pod względem znaczeniowym struktury wielu tekstów składowych. Tekst zbudowany w ten właśnie sposób przekształca się w pewną strukturę tekstów, która jest jednocześnie jednym i wieloma tekstami. [...] Świadomość takiego efektu towarzyszy procesowi tworzenia hipertekstu; należy ona do strategii twórczej autora, pozwalającego czytelnikowi na swobodne dobieranie kolejności czytanych tekstów na skutek powstającej sytuacji wyboru kierunku lektury”²⁰. Hipertekst składa się więc z połączonych luźnym związkiem fragmentów, rozdziałów, akapitów, nawet zdań i słów. Ów zbiór stanowi podstawę aktywności twórczej autora i czytelnika, fragmenty można bowiem łączyć ze sobą na wiele sposobów odsyłaczami, całość, w zależności od struktury odsyłaczy oraz intencji czytelnika, rozgałęzia się lub skupia, prowadzi do konkretnego pojęcia lub też całościowego ujęcia tematu. Działa zatem na żądanie czytelnika, tworzy się w chwili jego czytania, znosi więc jednoznaczność wymiany informacji zależną od autora („co autor chciał przez to powiedzieć”), wprowadzając na to miejsce wieloznaczność zależną od czytelnika („co autor sugerował, a czytelnik zechciał wyczytać”)²¹.

Z idei hipertekstu wypływa pojęcie interaktywności. Rodzi się ona z braku podziału na twórcę i odbiorcę, charakteryzującego tradycyjne, „stare media”. Jak wskazuje Ryszard W. Kluszczyński – interaktywność to przywrócenie do życia starej, Berkeleyowskiej zasady: *esse est percipi* (istnieję, zatem postrzegam)²²; „Percepcja staje się na powrót fundamentem twierdzeń ontologicznych [...]. Komunikowanie natomiast uzyskuje obecnie rangę podstawowego obszaru wszelkiej aktywności ludzkiej, w tym

¹⁹ Postać taką przyjmuje [w:] T.H. Nelson: *Literary Machines*. Self-published, 1981. Główne tezy są dostępne w pliku pod adresem www.dc-mrg.english.ucsb.edu/conference/CNCSC/multimedia/documents/wardrip-fruin.pdf [dostęp z dnia 26.09.2008].

²⁰ A.R. Mochola, *Kultura i hipertekstualizm*, www.mochola.org/hypertext/hypertx1.htm [stan z dnia 11. 05. 2008].

²¹ Za: *Techsty: Literatura i nowe media*, www.techsty.art.pl/hipertekst/definicje.htm [stan z dnia 11.05.2008]. Internet nie jest pierwszym przykładem użycia hipertekstu. Łamaniem schematu biernego czytelnika są chociażby przypisy (wykraczają poza linearny schemat czytania). Przykładem „przedinternetowej” hipertekstowości są pomysły literackie, jak *Gra w klasy* Julio Cortazara, czy też fabularne gry RPG (tzw. „paragrafówki”). Nielinearną, mozaikową strukturę przekazu znaleźć można również w sztuce filmowej (choćby filmach Q. Tarantino), czy tzw. „sztuce ulicznej” (vleпки, graffiti).

²² G. Berkeley – osiemnastowieczny filozof, twórca solipsyzmu – poglądu, iż istnieje tylko to, co jest przez kogoś postrzegane. Postrzeganie powołuje do istnienia świat, zaś w chwili, gdy jest niepostrzegany (np. gdy nie obserwujemy jakiś przedmiotów lub innych ludzi), on nie znika, istnieje bowiem w percepcji Boga. W koncepcji Berkeleygo do istnienia świata potrzeba minimum jednej, postrzegającej osoby (JA lub BÓG). Wydaje się, że intencją R.W. Kluszczyńskiego jest wskazanie, że Internet i cyberkultura, ale również każdy internauta, istnieje w sieci egzystencją chwilową, której treść jest zależna w równym stopniu od postrzegania siebie przez użytkownika, jak i od innych internautów.

także i aktywności artystycznej”²³. Postrzeganie jest bowiem podstawową operacją, jakiej dokonuje człowiek w Internecie. Postrzeganie hiperłączy²⁴ jest stwarzaniem i aktualizacją (w sensie arystotelesowym) dróg wyboru, powoływaniem do istnienia w danym momencie. Hipertekstowa strona internetowa jest w istocie medium stwarzania i wyboru, poczynając od prostego: „czytać, czy nie czytać”, poprzez: „co czytać”, „czy czytać, czy oglądać”, „w jakiej kolejności”, aż po: „dokąd iść dalej”. Aktywności użytkownika Internetu, polegającej na wyszukiwaniu i podążaniu za hiperłączami, odpowiada aktywność twórcy treści umieszczającego je w Internecie i decydującego, co będzie się kryło pod hiperłączami i dokąd będą one prowadziły. Twórca jest więc kreatorem możliwości, użytkownik zaś ich aktualizacją, obaj spełniają się w procesie twórczym, aktywności tworzenia lub korzystania z wyborów. Sprawia to, że Internet i cyberkultura wymagają od człowieka – odbiorcy – nie tyle odbioru, ile współtworzenia. Każda aktywność związana z pozostawieniem w Internecie swojego śladu staje się interaktywnością, pozwala innym na reakcję a samemu użytkownikowi na wybór: wycofać się, czy też działać dalej. Stąd też Internet, społeczeństwo informacyjne i „nowe media” to konglomerat potencjalności, które współczesny człowiek aktualizuje w procesie interaktywnego budowania swojej tożsamości i określania swego miejsca w świecie wirtualnym.

Interkonektywność (w rozumieniu „zbiorowej inteligencji” Derricka de Kerckhove’a) to proces aktywnego i twórczego współtworzenia Internetu, zwiększania kreatywności użytkowników, wymiany informacji opartej nie tylko na ofertach, a na zapotrzebowaniach, zwłaszcza zaś współpracy między użytkownikami. Tak wytwarzająca się cyberkultura jest swoistą wspólną rzeczywistością interaktywną, posiadającą swego rodzaju intersubiektywną świadomość wszystkich użytkowników, która dobudowuje się do osobowości każdego z nich. Tak określone e-society, opiera się na dwóch poziomach, które Manuel Castells określa jako: poziomą, swobodną komunikacją (otwarta i bezgraniczna możliwość komunikacji), oraz usieciowieniem skierowanym na „ja” (zdolność do znalezienia przez każdego własnego miejsca w sieci, a jeśli nie znalezienia – to stworzenia go)²⁵. Oto: „publikując w sieci blogi, czyli własne pamiętniki, dzienniki wydarzeń, stajemy się amatorami-dziejopisami. Zakładając własną stronę – z komentarzami, a niekiedy oryginalnymi wiadomościami, tworzymy własną gazetę”²⁶.

²³ R.W. Kluszczyński, *op. cit.*, s. 96.

²⁴ Odsyłacz prowadzący do innego fragmentu tekstu, innego obiektu, innego tekstu lub innego miejsca w sieci.

²⁵ M. Castells, *Galaktyka Internetu*, Poznań 2003, s. 68.

²⁶ T. Goban-Klas, *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa 2005, s. 206.

Współanimowanie się – czyli intersubiektywny proces samoanimowania się użytkowników, jest prostą konsekwencją wcześniejszych cech. W Internecie „cała komunikacja [...] odbywa się metodą »podaj dalej«”²⁷, właśnie w ten sposób funkcjonuje zatem wzajemna pomoc i motywowanie się użytkowników. Sama partycypacja internauty w życiu sieci wymusza pewne formy twórczości, integrację z innymi internautami, wytwarza więzi grupowe, stymuluje i prowadzi często do ujawnienia potrzeb samorealizacji i ich spełniania poprzez kreację, przetwarzanie oraz publikowanie obiektów cyberkultury. Współanimowanie się jednostek i grup jest jednym z efektów prawidłowo przeprowadzanej animacji²⁸, która zdąża przecież nie do ciągłego twórczego ożywiania ludzi, a do wywołania w nich procesu własnego aktywnego rozwoju oraz pozytywnego i twórczego współwplywania na siebie podmiotów animacji. Jak zauważa Małgorzata Kopczyńska: „Animacja jest zdecydowanie nastawiona ku przyszłości, ku zmianie osób, grup i struktur. Nie ma »animatorów« z jednej strony i »animowanych« – z drugiej: animuje się wspólnie”²⁹. Ów cel jest w pewien sposób już spełniany poprzez charakterystykę uczestnictwa w cyberkulturze i mechanizmy działania Internetu. Ich wytwór, *e-society*, jest siecią nieustannej aktywności i kontaktu, na styku użytkowników wciąż wytwarzają się nowe treści, formułują nowe zasady. Jest to społeczeństwo, w którym każdy może zobiektywizować swoje pomysły dotyczące życia społecznego, politycznego czy twórczego, a – co ważniejsze – może te pomysły skonfrontować z pomysłami innych i wprowadzić w czyn. Właśnie ta, wpisana w mechanizmy sieci, intersubiektywna aktualizacja własnych aspiracji jest motorem współanimowania się, oraz jego efektem.

Hipertekst i interaktywność, obserwowane powstawanie interkonektywnego społeczeństwa informacyjnego i objawy współanimowania się, doprowadziły na początku XXI wieku do opracowania idei WEB2.0, która oznaczała wyjście Internetu z pierwotnie nałożonej roli „składnicy informacji i stron internetowych”, którą należało jedynie przeglądać, sortować i odczytywać. Nowe oprogramowanie stron internetowych oraz nowy sposób myślenia programistów projektujących serwisy internetowe zniosły ograniczenie aktywności użytkowników. Internet tworzony w standardzie WEB2.0 ma wpisana w podstawy tzw. architekturę uczestnictwa, która zachęca

²⁷ M. Kopczyńska, *Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Warszawa 1993, s. 150.

²⁸ Zauważyć należy, iż paradoksalnie we współanimowaniu gubi się osoba animatora jako motoru przemian. Sukces animatora – ożywienie i pobudzenie podmiotów do samoanimowania się – jest jednocześnie równoznaczny z zanikiem potrzeby działań animacyjnych, albowiem aktywna, samoanimująca się jednostka przestaje być ich podmiotem, przejmując na siebie rolę animatora.

²⁹ K. Hrycyk, *Zawodowe kształcenie animatora kultury. Model i jego weryfikacja*, [w:] *Dylematy animacji kulturalnej*, red. J. Gajda, W. Żardecki, Lublin 2001, s. 151-152.

użytkowników do samodzielnego określania własnej formy jego użytkowania, charakterystyki przeglądanych treści i stopnia partycypacji. Sieć uczestnictwa opiera się w WEB2.0 na połączeniu blogów, stron wiki, serwisów społecznościowych³⁰ możliwemu dzięki zwiększeniu przepustowości łącz internetowych oraz obniżeniu kosztów udostępniania przestrzeni dyskowej serwerów dla pomieszczenia różnych form informacji dostępnych przez Internet. W skrócie WEB2.0 odróżnia od wcześniejszych standardów: „możliwość nawiązywania kontaktów (nie ma serwisu WEB2.0 bez elementów społecznościowych, produkt WEB2.0 musi ułatwiać ludziom nawiązywanie kontaktów); łamanie istniejących zasad (serwisy klasyfikowane jako WEB2.0 powinny dawać użytkownikowi nową wartość, łamać schemat, który do tej pory królował na rynku); partycypacja (serwisy WEB2.0 umożliwiają łatwe dzielenie się i wymienianie informacją, a także aktywne uczestnictwo, nawet osoba która tylko konsumuje informacje, może to robić kiedy chce i jak chce, ma możliwość komentowania i oceniania); kreatywność (dzięki WEB2.0 użytkownicy mają dowolność twórczą i mogą dać upust swojej kreatywności – w świecie Second Life³¹ właściwie wszystko od ubrań, poprzez przedmioty codziennego użytku, czy nieruchomości, jest tworzone przez użytkowników); niskie koszty (serwis WEB2.0 to wielokrotnie mniejsze inwestycje, częstokroć utrzymywany jest przez samych użytkowników za pomocą dobrowolnych składek); to czego chcę i kiedy chcę (serwisy WEB2.0 dają użytkownikowi dowolność, dzięki technologiom każdy może decydować jakie treści, kiedy i w jakiej konfiguracji chce konsumować); szybkość (serwis WEB2.0 może powstać relatywnie szybko, jeśli pomysł jest dobry należy go intensywnie realizować, by nie wyprzedziła nas konkurencja); »śmiertelność« (znikanie wielu serwisów z rynku jest nieodłącznym elementem WEB2.0, przedsiębiorcy nie powinni się tym bardzo przejmować, a raczej uczyć na własnych błędach – na tak konkurencyjnym rynku przetrwają tylko produkty, które cieszą się największym powodzeniem wśród użytkowników)»³².

³⁰ Blog (od ang. *weblog* – sieciowy dziennik, pamiętnik) to rodzaj strony internetowej, na której autor umieszcza datowane wpisy, wyświetlane kolejno. Wiki – szczególny rodzaj stron internetowych, które można nie tylko oglądać, ale też tworzyć, edytować i zmieniać bezpośrednio za pomocą przeglądarki internetowej. Nazwą tą określa się również oprogramowanie umożliwiające wspólną pracę wielu użytkowników przy tworzeniu zawartości takich stron. Serwisy społeczności internetowych wykorzystują oprogramowanie komputerowe do tworzenia sieci społecznych *online* dla osób dzielących wspólne zainteresowania lub chcących poznać zainteresowania innych. Większość portali społecznościowych funkcjonuje głównie w sieci internetowej, dostarczając użytkownikom wielu sposobów komunikacji, np.: czaty, komunikatory, poczta elektroniczna, wideokonferencje, czaty głosowe, blogi, fora dyskusyjne itp. Najsłynniejsze to: MySpace, YouTube, Facebook, DeviantArt [za:] *Wikipedia*, www.pl.wikipedia.org [stan z dnia 11.05.2008].

³¹ Interaktywnej gry mającej na celu stworzenie sieciowego *alter ego* każdego użytkownika w wirtualnym świecie.

³² P. Zalewski, *Osiem cech Web2.0*, www.internetstandard.pl/news/107199.html, [stan z dnia 11. 05. 2008].

Internet po rewolucji, jaką była WEB2.0, stał się „siecią uczestnictwa” – miejscem aktywności ludzkiej, spotkań i współtworzenia. Nadal jest międzysiecią, jednak obecnie jest to już sieć między ludźmi umożliwiająca kreatywność i współdziałanie użytkowników. Co więcej – WEB2.0 właśnie na owej kreatywności i twórczej współaktywności się opiera. „Każdy, kto choć raz przygotowywał prezentację, doświadczył niezwyklej wolności, którą daje architektura Internetu, opierająca się właśnie na zasadzie »wytnij i wklej«. W sekundę można znaleźć niemal każdy obraz, a w ciągu następnej, włączyć go do prezentacji. To jednak dopiero początek. Dzięki Internetowi i dostępnym w nim archiwom, muzycy mogą łączyć kombinacje dźwięków, których wcześniej nie można było sobie nawet wyobrazić, filmowcy mogą kompilować filmy z fragmentów znajdujących się w komputerach na całym świecie”³³. Te istotne zalety Internetu nie znalazły jak dotąd oddźwięku w refleksjach dotyczących animacji kultury, a przecież ich wartość została zauważona w innych dziedzinach – w socjologicznych i politycznych rozważaniach dotyczących społeczeństwa informacyjnego, jak i na gruncie edukacji dorosłych (poprzez *e-learning* – edukację na odległość z zastosowaniem Internetu), biznesu (*e-biznes* – cała struktura handlu i promocji w sieci), czy administracji państwowej (*e-urzędy*, *e-podpis*)³⁴, a już na pewno przez organizacje pozarządowe, które traktują Internet jako główne miejsce zarówno swych działań, jak i ich promocji.

Zagrożenia e-animacji

Komputer i Internet są z założenia narzędziami, aczkolwiek spośród innych wyróżnia je niesłychana wielozadaniowość. Komputer miał służyć do pracy, jego elastyczność i użyteczność (uzyskiwana dzięki specjalnym programom komputerowym) przewyższa tradycyjny długopis i ołówek. Dzięki podłączeniu do Internetu pozwala poszukiwać i znajdować potrzebne człowiekowi informacje na skalę jeszcze kilka lat temu niemożliwą do uzyskania. Pozwala też wykorzystać czas wolny, zapewnia rozrywkę (gry komputerowe, media komputerowe), może też być stosowany jako narzędzie komunikacji z innymi ludźmi (email, komunikatory), często wspomaga ją i przyspie-

³³ L. Lessig, *Wolna kultura. W jaki sposób wielkie media wykorzystują technologię i prawo, aby blokować kulturę i kontrolować kreatywność*, Warszawa 2005, s. 132. Wydanie internetowe: www.wolnakultura.org [stan z dnia 23. 09.2008].

³⁴ Czy choćby postulaty Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej, dotyczące wspomagania rozwoju społeczeństwa informacyjnego, na które składają się: „Internet jako środek komunikacji obywatelskiej i informacji publicznej; Powszechny dostęp do informacji; oraz szeroko pojęta edukacja”. Za: Strona internetowa Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej, www.ukie.gov.pl/WWW/serce.nsf/0/6A1F328341480FEAC1256F6A0038762F?Open [stan z dnia 11. 05. 2008].

sza (np. translatory językowe), może być też wykorzystywany do pracy twórczej. Jak zauważył Tomasz Goban-Klas: „komputer, maszyna intelektualna nie zmienia świata. [...] Niemniej pomaga zmieniać świat, tworzyć nowe dobra, ingerować w materię i energię. Jest maszyną do przetwarzania informacji, a jednocześnie instrumentem wspomagania intelektualnego”³⁵. Te zalety komputera i Internetu stanowią jednocześnie ich wady. Elastyczność i wielozadaniowość powoduje, że wypierają i zastępują inne narzędzia, a także rekreację i aktywne formy wypoczynku. Wielka pojemność i zasób danych znajdujących się w Internecie, ich dostępność, łatwość tworzenia i publikowania obiektów oraz nawyk „wytnij-wklej” sprawiają, że tworzenie może stać się czymś bezrefleksyjnym i coraz bardziej zwyczajnym.

Podstawowym argumentem przeciwników pojmowania wytworów cyberkultury w kategoriach artystycznych jest wtórność obiektów cyfrowych. Zarzuca się, że stanowią one efekt bezrefleksyjnego korzystania z gotowych algorytmów i powodują odchodzenie od tradycyjnych form uprawiania sztuki. Co więcej, cyberprzestrzeń stanowi dla krytyków przestrzeń negatywną – swoście aformiczny chaos bez żadnych reguł i wartości, w którym uznane za sztukę może być coś, co nigdy nie stałoby się nią w rzeczywistości. „Twórca” obiektu właściwie nie tyle tworzy, ale ustanawia kolejność wykonywania gotowych algorytmów programu komputerowego, w dużym stopniu zunifikowanych – wykluczających zatem, w opinii krytyków, refleksję i ciekawość poznawczą. Powoduje to, iż działanie nie przynosi nic prócz sprawności i pomysłowego wykorzystywania funkcji programu. Efektem zaś jest obiekt – wynik nie dbającego o prawa autorskie bezrefleksyjnego kopiuj-wklej³⁶, nie mający żadnej wartości artystycznej. Obiekt taki jest traktowany jako pozbawiona wartości postmodernistyczna mieszanina form i treści, zarówno na poziomie twórczości literackiej i naukowej, jak też i w sztukach wizualnych. „»Wytnij-wklej« to oczywiście dziecinna zabawa w kulturę WEB2.0. Takie wyszukiwarki, jak Google czy Ask mają szansę zamienić młode pokolenia w intelektualnych kleptomatów, którzy uważają, że technologie »wytnij-wklej« świata WWW to pozwolenie na »remiks« pracy innych osób i nazwanie czegoś tego własnym dziełem. Rezultat – w kulturze 2.0 własność intelektualna traci na znaczeniu”³⁷.

Kolejnym zarzutem jest zbytnia atrakcyjność Internetu, która powoduje uzależnienie użytkowników. Światy wirtualne (np. gier komputerowych i sieciowych) kuszą możliwością stworzenia nowej tożsamości, nowych relacji z innymi, zapew-

³⁵ T. Goban-Klas, *op. cit.*, s. 131.

³⁶ Według badań cytowanych przez A. Keena, w 2006 roku aż 56% studentów Uniwersytetu w Oxfordzie dokonuje plagiatu prac z Internetu, [za:] A. Keen, *op. cit.*, s. 43.

³⁷ A. Keen, *op. cit.*, s. 42.

niając jednocześnie możliwość anonimowości³⁸ i wycofania się w każdym momencie. Dysproporcja pomiędzy uwikłaną w sieci społeczne tożsamością rzeczywistą a siecią, którą można zmieniać, „skłamać”, a w ostateczności – po prostu porzucić i zbudować zupełnie nową³⁹ – powoduje niepokój filozofów, psychologów i socjologów. Możliwości te powodują bowiem gubienie się w nich użytkowników, zarzucanie bytu w rzeczywistości. Przeciwnicy Internetu wskazują na obserwowalną swoistą schizofrenię użytkowników sieci, żyjących często dwoma i więcej żywotami – prawdziwym (w rzeczywistości) i wieloma „poprawionymi” (w sieci). Przeraża ich roztapianie się w świecie wirtualnym, alienacja i zanik więzi społecznych, postępujące osamotnienie wyrażające się w modzie na singlowość⁴⁰.

Krytyk Internetu, Andrew Keen, wskazuje na inne jeszcze jego cechy, które niszczą kulturę. Jest to na przykład zauważalne rozmycie prawdy – trudno znaleźć w sieci informację sprawdzoną i pewną, z powodu wariacyjności cyberkultury obok siebie egzystuje jednocześnie mnóstwo wersji tego samego przekazu, a więc obok rzetelnego – także pół i ćwierć prawdy, a także całkowite jej zafałszowania. Koronnym przykładem dla badacza jest Wikipedia, która obiecuje podawać rzetelne informacje, a dzięki umożliwieniu modyfikowania treści przez każdego internautę – może być dowolnie fałszowana i wprowadzać czytelników w błąd⁴¹. Z tym argumentem wiąże się kolejny – dotyczący cechy wspomnianej wcześniej jako zaleta Internetu. Otóż Keen obawia się zmniejszenia znaczenia fachowców i obniżenia wartości ich opinii (inflację i upadek autorytetów). Obawia się również „psucia talentów” tych, którzy mogliby dążyć do bycia zawodowcem, lecz dzięki możliwościom sieci pozostają w statusie amatora. Jako przykłady wskazuje Keen między innymi tzw. dziennikarstwo obywatelskie – czyli blogi i serwisy oraz wpisy w portalach i forach, mające aspiracje materiałów dziennikarskich. Ponieważ tworzą je laicy, ludzie niemający nie tylko kompetencji, ale – a może przede wszystkim – niestosujący się do kodeksów etycznych obowiązujących profesjonalistów – takie informacje są często nie tylko nierzetelne, ale wręcz wprowadzające w błąd i z gruntu fałszywe⁴². Ze względu na WEB2.0, umożliwiające

³⁸ Skądinąd złudną, każde działanie pozostawia bowiem w Internecie ślad użytkownika, który mogą wykorzystać zarówno hakerzy, inni cyberprzestępcy, ale także służby publiczne państwa.

³⁹ Skądinąd – spełnienie rozmytej, amorficznej i tymczasowej tożsamości typu „hipermarket”.

⁴⁰ Singiel to osoba samotna, żyjąca w pojedynkę i podejmująca niezobowiązujące kontakty z innymi.

⁴¹ A. Keen za dowód wskazuje choćby akcje pracowników McDonald's, którzy jako zwykli użytkownicy zmieniali wpisy dotyczące firmy na „przychylniejsze”, usuwając z opisu przykłady wykorzystywania pracowników tej sieci restauracji. Za: A. Keen, *op. cit.*, s. 28.

⁴² Keen jako przykład wymienia choćby pierwsze relacje dziennikarzy obywatelskich po przejściu huraganu Katrina, które różniły się znacznie od danych przekazywanych w późniejszym czasie przez media profesjonalne, [za:] A. Keen, *op. cit.*, s. 62-63.

wszystkim realizowanie się w przeróżnych dziedzinach (bez konieczności spełniania kryteriów ograniczających taką działalność w rzeczywistości), nie tylko inni użytkownicy są narażeni na wprowadzenie w błąd, ale przede wszystkim tracą swój wpływ wielkie koncerny medialne i uznane ośrodki opiniotwórcze. Powoduje to konieczność zwalniania przez nie wykwalifikowanych pracowników oraz ograniczanie oferty – a zatem niszczenie kultury⁴³.

Paradoksalnie drugą stroną medalu jest wada, na którą zwraca uwagę Kazimierz Krzysztofek we wstępie do książki A. Keena. Jest to mechanizm dominacji tzw. Tripple Players – tj. koncernów, skupiających władzę nad trzema newralgicznymi zasobami sieci: zawartością, łączem i dostępem⁴⁴. Połączenie cyberkultury, możliwości WEB2.0, nacisk na aktywność użytkownika i personalizacja mechanizmów portali i serwisów, a jednocześnie mieszanie twórczości amatorskiej (lub mającej taką udawać) z reklamą i politycznym lub biznesowym *public relations* stanowi wielkie zagrożenie, albowiem częstokroć PR „podszywa się” pod sądy i obiekty twórczości amatorskiej (jak choćby filmy video na Youtube sponsorowane przez przeciwne partie polityczne, atakujące kontrkandydatów, czy też recenzje, opinie, sądy i akcje sieciowe sponsorowane przez wytwórców produktów). Właściciele portali społecznościowych w pewnym sensie zwodzą użytkowników obietnicami wpływu na wygląd i treści, oferując finalnie nie tylko personalizację ograniczoną wymogami komercyjnymi, każą im oglądać reklamy, ale również czytać sztuczne, reklamowe (ale udające zwyczajne) wpisy od sztucznych, reklamowych postaci, prowadzonych przez wytrenowanych trendsetterów⁴⁵.

Ostatnim zarzutem A. Keena – najważniejszym dla tematyki niniejszego artykułu – jest jego krytyka amatora, a dokładnie krytyka kultu szlachetnego amatora⁴⁶, który jest środkiem i celem WEB2.0. Amatorów ujmuje Keen klasyczną metaforą miliona małych wałających w klawisze maszyny do pisania i czasem przypadkowo tworzących szekspirowski sonet. Amator to ośrodek zła Internetu – oznacza bowiem dyktando, rozhisteryzowane miażdżenie bezwartościowych obiektów, niszczenie autorytetów profesjonalistów, deprecjację wiedzy i kompetencji, bezkrytyczną głupotę, poddawanie się wpływom i sterowaniu przez innych laików, jak również kult bylejakości. To właśnie uważająca się za coś wartościowego szara masa sterowanych przez koncerny amatorów według A. Keena psuje kulturę. Internet jest miejscem, w którym

⁴³ Przykładem – cięcie kosztów wydawców *Encyklopedii Britannica*, spowodowane sukcesem Wikipedii, [za:] A. Keen, *op. cit.*, s. 59.

⁴⁴ Za: A. Keen, *op. cit.*, s. 13.

⁴⁵ Sztuczny przyjaciel – wykreowany przez producenta, mający na celu za pomocą kontaktów nieformalnych promować określony produkt lub markę.

⁴⁶ A. Keen wręcz dokonuje porównania „szlachetnego amatora” ze „szlachetnym dzikusiem” J.J. Rousseau.

ktoś, kto nie prezentuje żadnych wartości rzeczywistych, może stać się kimś, zaś talent i zdolności najprawdopodobniej znikną w gąszczu bylejakości lub też zostaną stłamszone, zakrzyczane i sprowadzone do poziomu tłumu.

Jak widać – zagrożenia są bardzo poważne. Wynikają one po części z nieznamośności przez użytkowników mechanizmów Internetu, jak i (a może przede wszystkim) trudności w dotarciu do prawdy poprzez gąszcz informacji. Oczywiście jest, że argumenty Keena są ważne i należy je uwzględniać w refleksji nad cyberkulturą, badacz ten jednak – z punktu widzenia każdego animatora – popełnia jeden podstawowy błąd. Traktuje kulturę jako przestrzeń działania profesjonalistów i odmawia kulturowej roli wszystkim, którzy nie są zawodowcami, podważa zatem również sens istnienia animatorów.

Konkluzje w kontekście animacji

Właśnie animacja może być przecież środkiem na zapobieżenie wieszczonego przez Keena niszczenia kultury przez Internet i cyberkulturę. Gloryfikacja amatorów i bezkrytyczne podejście do ich aktywności może doprowadzić niektórych do wskazywanej przez badacza degeneracji. Dla animatora ważny jest jednak nie profesjonalizm podmiotu, a jego uśpiony potencjał. Animator może pobudzić go do samorealizacji, rozwoju i zdobywania kompetencji, by uczynić w jakiś sposób „lepszym dla niego samego”. Amator Keena – mierny odtwórca i niszczyciel kultury – być może właśnie najbardziej potrzebuje animacji!

Animator pragnący pobudzić internautów do działania i właściwie ukierunkować owe działanie musi wejść w rzeczywistość, jaka powstaje na przecięciu zalet i wad Internetu i cyberkultury. Tak samo kilka dziesięcioleci temu musiał „podejść do trzepaka”. Działa bowiem w przestrzeni, która go potrzebuje. Może dzięki temu wykorzystać zalety Internetu, by dotrzeć do jak największej liczby ludzi, poznać ich potrzeby i spróbować ich zaktywizować⁴⁷. Elastyczność, jaką daje sieć, pozwala mu zbudować ofertę hipertekstową, a zatem cały wachlarz działań i treści oraz ścieżek wyborów i postępowania (oraz postulować możliwość własnego wyboru, budowanie własnych, spersonalizowanych ofert). Taki animator, e-animator, wykorzystuje i wspiera interaktywność, skądinąd wpisaną przecież w działania animacyjne. Dana e-animatorowi w Internecie dzięki WEB2.0 partycypacja użytkowników jest wartością, którą animator otrzymuje „na starcie za darmo” – jego działania powinny być zatem nakierowane

⁴⁷ Szczególnie zaś dotrzeć do osób biernych, wykluczonych. W tych rozważaniach nie można również pominąć osób wyłączonych z Internetu, niemających dostępu do cyberkultury, jak również zachowujących bierność w kontekście kultury typowej.

na jej utrzymanie i rozwijanie oraz poszerzanie. Interkonektywność i współanimowanie się użytkowników są konsekwencjami prawidłowo podjętych działań, mogą być więc zarówno środkiem, jak i celem działań, oraz istotną ewaluacją pracy e-animatora.

Internet jest z jednej strony przestrzenią wspólnego uczestniczenia i przeżywania, z drugiej zaś autokreacji i wytwarzania nowych obiektów, nowych form i nowych relacji kulturowych. Jako taki – dla animatora kultury – niczym nie różni się od rzeczywistości. E-animator, wchodząc w sieć, powinien zatem zachować równowagę między cyberprzestrzenią i rzeczywistością, nie kładąc nacisku na żadną z nich. Jednym z zadań animatora cyberkultury będzie bowiem przeciwdziałanie zanikaniu internautów z rzeczywistości. Nie jest przecież jedynie animatorem działań w cyberprzestrzeni, a animatorem działalności człowieka w ogóle. Działając w środowisku rzeczywistym, ma więc możliwość poszerzyć swe działania o kontekst cyberkultury, natomiast działając z grupą w cyberprzestrzeni, może próbować nakłaniać użytkowników do wychodzenia z ich aktywnością poza jej ramy. Zarówno zwykły, „pozasieciowy” człowiek, jak i użytkownik sieci, internauta, mają równe prawa do animacji i poświęconej im pracy animatorów i e-animatorów, a także do działań w obu przestrzeniach – w kulturze i w cyberkulturze.

E-animator, poprzez swoje działania, niejako automatycznie przeciwdziała wadom Internetu. Może to robić zarówno jako zwykły współtowarzysz podmiotu, ale również jako przodownik, przewodnik, czy też hermeneuta. Aktywizując użytkowników, zwiększając świadomość wartości (ale też kontekstów i uwarunkowań) ich działań, wpływa na ich samorozwój oraz wzbogacanie dialogu społecznego, pomaga zrozumieć siebie i swoją rolę w kulturze tradycyjnej i cyberkulturze. Wspomaga też wytwarzanie i wzmacnianie „internetowych małych ojczyzn” – wspólnot wyobrażeń, a jednocześnie powoduje ich otwarcie na globalność i megawspólnotowość. „Twórcy Internetu wypracowali kulturę, która ceni niezależność, indywidualizm, bezinteresowność, sieciową równość, niechęć do hierarchicznych struktur”⁴⁸. Taka kultura ma tendencję do relatywizacji wartości i norm oraz autorytetów. Zadaniem e-animatora będzie więc pobudzanie fermentu intelektualnego w poszanowaniu dorobku kulturalnego, kierowanie ku tworzeniu nie jako niszczeniu „starego”, lecz transcendencji. Atrybuty cyberkultury zaś (modularność, automatyzacja, wariacyjność) oraz jej postulaty (jak równość twórców), mogą zostać efektywnie wykorzystane również w animacji tradycyjnej.

⁴⁸ M. Juza, *Elitarne i masowe formy komunikacyjnego wykorzystania Internetu*, [w:] *Re: Internet – społeczne aspekty medium. Polskie konteksty i interpretacje*, red. Ł. Jonak i in., Warszawa 2006, s. 48.

Internet „stanowi tkankę naszego życia. Gdyby technologię przetwarzania informacji uznać za dzisiejszy odpowiednik tego, czym była elektryczność w erze przemysłowej, to Internet, z uwagi na jego zdolność do przekazywania siły informacji na wszystkie sfery ludzkiej działalności, można by porównać zarówno do sieci energetycznej, jak i silnika elektrycznego”⁴⁹. Nie da się ukryć, że jestem już „po drugiej stronie lustra” – zatopiony w kulturze Internetu, korzystam z sieci na co dzień i aktywnie ją współtworzę. Uważam siebie za e-animatora i wiem, że wielu animatorów działa w sieci, nie zdając sobie może sprawy z jej zalet. Być może należałoby docenić cyberkulturę w kształceniu przyszłych animatorów? Stworzyć projekt e-animacji? „Nowy trzepak” jest w cyberprzestrzeni, wokół niego skupieni są różni ludzie, którzy chcą działać. Przecież rolą animatora jest zachęcanie i ożywianie do aktywnego działania. Również w Internecie.

CYBERCULTURE AS SPACE FOR CULTURAL ANIMATION. ABOUT OPPORTUNITIES FOR CULTURAL E-ANIMATION

Summary

The paper aims at showing the Internet as a new space for cultural animation. Considering the conclusions drawn by theoreticians (M. Castells, L. Manovich, L. Lessig or T. O'Reilly), a visible increase in transferring Net-users' activities to cyberspace, creating Internet poleis and e-societies, the author indicates that contemporary cultural animation faces the opportunity to reach its goals by means of the Internet (forums, social-networking sites, community portals, chatrooms, etc.)

By drawing from L. Manovich's notions the author presents the subject, suggesting that the characteristics of cyberspace (numerical representation, modularity, automation and variability) not only introduces commonness and simplicity to the area of publishing, but most of all lead to amateurs and professionals enjoying equal status. Owing to this, cultural e-animation is provided with the space where one can encounter an amateur that is active and creating, though highly confused. The author presents the drawbacks of this situation from the angle of A. Keen's criticism of an Internet amateur, adding, however, that despite the valid objections, the virtual space is valuable and, in addition, undeveloped in terms of cultural animation. The positive aspects of the Internet (hyper-textuality, interactivity, interconnectivity and cultural co-animation of users [included in the WEB2.0 participation concept]) provide a significant opportunity for a cultural e-animator, who works where he is needed. The Internet offers a wide range of possibilities. It lets the animator reach the largest audience possible, identify their needs and try to activate them. Web of human activities makes it possible to prepare a hyper-textual offer of actions and contents; highly personalized offer of one's own pathways of choices and conduct.

⁴⁹ M. Castells, *op.cit.*, Poznań 2003, s. 11.

Łukasz Hajduk

SIECIOWE BIULETYNY INFORMACYJNE A ROZWÓJ ŚRODOWISK WIEJSKICH

Rozwój lokalny wsi i edukacja

Europa XXI wieku to kontynent regionów. Każdy region to zamieszkujące go wspólnoty wraz z rozwijaną przez nie kulturą i gospodarką. Wreszcie wspólnoty to zbiór jednostek: dzieci, młodzieży, ludzi dorosłych i w podeszłym wieku. To jakie będą, zależy od szeroko pojętej edukacji – kształcenia i wychowania. Dziś nie trzeba już udowadniać, jak ważna jest edukacja na każdym etapie życia. Warto jednak badać współczesne procesy edukacyjne, ich uwarunkowania i wpływy. Jednym z miejsc, gdzie procesy edukacyjne wciąż wiążą się z dużymi przeobrażeniami jest polska wieś. W ostatnich dziesięcioleciach obraz wsi ulegał szybkim przeobrażeniom. Wynikało to zarówno z gospodarczych, jak i politycznych zmian w naszym kraju. Wieś XXI wieku znacznie różni się od wsi opisywanej w literaturze pedagogicznej 2. połowy XX wieku. Współczesna wieś to wieś rozwijająca się. Jak na ten rozwój wpływają procesy edukacyjne? Czy w gąszczu różnorodnych strategii rozwojowych jest miejsce na edukację? Wreszcie – jak konkretne działania edukacyjne implikują rozwój w polskich wsiach? Ważne przesłanki podkreślające znaczenie edukacji dla rozwoju lokalnego niesie ze sobą raport o edukacji J. Delorsa. Poszczególne hasła – uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi, uczyć się, aby być¹ – mogą stanowić pewne priorytety. Rozwój społeczności lokalnej powinien przebiegać od społeczności biernej do aktywnej, od społeczności rozproszonej, niezintegrowanej do współpracującej, żyjącej wspólnie, a jednocześnie pozwalającej pielęgnować indywidualność każdego z jej członków. Wreszcie rozwój powinien podążać

¹ *Edukacja - jest w niej ukryty skarb*, red. J. Delors, Warszawa 1998.

w stronę społeczności wiedzy. O takim społeczeństwie pisze Ewa Solarczyk-Ambrozik: „W skali globalnej, regionalnej i lokalnej doświadczamy przemian, które kształtują nowy typ społeczeństwa opartego na wiedzy i informacji. W takim społeczeństwie inwestowanie w edukację staje się głównym czynnikiem wzrostu gospodarczego i postępu społecznego. Najbardziej efektywne wsparcie rozwoju gospodarczego ma miejsce tam właśnie, gdzie system edukacyjny pomaga tworzyć i podtrzymywać kapitał społeczny pozostający w istotnym związku z rozwojem gospodarczym. Mając na uwadze fakt, iż przełom cywilizacyjny, jakiego doświadczamy, spowodowany jest rosnącą rolą nauki i edukacji, można postawić stwierdzenie, iż podstawowym zasobem epoki postindustrialnej, epoki społeczeństwa uczącego się jest wiedza w istotnym stopniu określająca jakość kapitału społecznego”². Wyraźnym wskaźnikiem rozwoju wsi będzie więc rozwój na jej obszarze społeczeństwa uczącego się – społeczeństwa wiedzy. Zapewnić to można tylko dzięki odpowiednim procesom edukacyjnym. Wpływ edukacji na rozwój środowisk wiejskich jest zaznaczony również w krajowych i regionalnych strategiach rozwojowych. Głównym celem strategii rozwojowej kraju jest „podniesienie poziomu i jakości życia mieszkańców Polski: poszczególnych obywateli i rodzin”³. Wskaźnikiem podniesienia poziomu życia według przyjętego dokumentu jest między innymi dostęp do edukacji i szkolnictwa, jak też udział w życiu demokratycznym, w kulturze i turystyce. W dalszej części dokumentu czytamy również o rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. Zwraca się też uwagę na poprawę infrastruktury społecznej, do której zaliczono m.in. edukację, kulturę, turystykę i sport. Wreszcie, gdy mowa o rozwoju regionalnym, jednym z priorytetów jest wspieranie rozwoju instytucji szkoleniowych oraz wyrównywanie szans rozwojowych.

Zagadnienia dotyczące edukacji i rozwoju regionalnego wsi próbuję rozwijać w dysertacji: *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju regionalnego (w świetle badań wsi Związku Gmin Jeziora Rożnowskiego)*. Na podstawie badań prowadzonych na terenie Związku Gmin Jeziora Rożnowskiego (województwo małopolskie, powiaty: sądecki i brzeski) próbuję opisać procesy edukacyjne wpływające na rozwój wsi. Badania pilotażowe prowadziłem wiosną 2007 roku, badania właściwe realizuję od lipca 2007 roku. Na podstawie obserwacji oraz rozmów z działaczami społecznymi, członkami samorządów lokalnych, władzami gmin, nauczycielami i mieszkańcami wsi, a także na podstawie analizy dokumentów (w tym także stron internetowych) związanych ze strategiami rozwojowymi, staram się wskazać i opisać miejsce edukacji w procesie

² E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy*, „E-mentor” 2003, nr 2.

³ *Strategia Rozwojowa Kraju 2007-2015*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2006.

rozwoju regionalnego. Jednym z poruszanych w pracy zagadnień jest kwestia dostępu i korzystania z sieci Internet. O znaczeniu Internetu w rozwoju środowisk wiejskich przekonały mnie dotychczasowe wyniki prowadzonych przeze mnie badań, które wskazały m.in. na ograniczone wykorzystywanie możliwości Internetu przez mieszkańców wsi (głównie do celów zabawowo-rozrywkowych). Dlatego za cel niniejszej refleksji przyjąłem zwrócenie uwagi na szersze możliwości i szanse, jakie stwarza dostęp do Internetu, zwłaszcza w kontekście rozwoju regionalnego środowisk wiejskich. Poniżej opiszę kwestię dostępu do sieci Internet oraz sposoby, w jaki jest wykorzystywany, a także znaczenie internetowych biuletynów informacyjnych – *newsletterów*.

Dostępność do Internetu jako warunek rozwoju edukacyjnych form sieciowego uczestnictwa mieszkańców wsi

Według ostatnich badań statystycznych, 93,1% szkół podstawowych i 78,6% gimnazjów w Polsce jest skomputeryzowana. W tym 65% szkół podstawowych i 74% gimnazjów ma dostęp do sieci Internet. W 1990 roku na świecie średnio 1 osoba na 1000 miała dostęp do Internetu, w 1995 było to już 8 osób, w roku 2000 – 65 osób, w 2005 – 137 osób. W 2006 roku 49% gospodarstw w Unii Europejskiej posiadało dostęp do Internetu – w Polsce w tym samym roku było to 36%⁴. Internet w naszym kraju zaczął się rozprzestrzeniać w latach 90. XX wieku. Obecnie każdego miesiąca zwiększa się liczba użytkowników Sieci, chociaż trzeba pamiętać, że wciąż istnieją miejsca, gdzie komputeryzacja gminy pozostaje jedynie w sferze planów. „Pomimo obowiązującej od 2003 r. strategii informatyzacji kraju i wielu kolejnych jej uaktualnień i uzupełnień [...] ciągle na mapie Polski zbyt łatwo znajdujemy miejsca, które mają zbyt przestarzałą infrastrukturę teleinformatyczną lub nie mają żadnej”⁵.

Tam, gdzie stworzono dogodne warunki, Internet staje się obszarem w obrębie którego poruszają się zarówno młodzież i dorośli, jak i dzieci oraz osoby w podeszłym wieku. Jest to obszar, w którym prawdziwe informacje miesza się z fałszywymi, kultura wysoka z niską, a tematy ważne z błahymi. Tym niemniej za pośrednictwem Internetu przeciętny mieszkaniec małej wioski może dokonać przelewu bankowego, kupić bilet na samolot, zadzwonić do rodziny za granicą lub obejrzeć satelitarne zdjęcie swojego gospodarstwa. Zanim jednak mieszkańcy wsi powszechnie zaczną korzystać z szerokich możliwości Internetu, a przede wszystkim zaczną wybiórczo podchodzić do sieciowych ofert i zawartych tam informacji, ktoś powinien ich tego nauczyć. Po-

⁴ *Mały Rocznik Statystyczny Polski*, Warszawa 2008.

⁵ K. Buczkowski, *Sieć komputerowa w gminie, Fundacja Wspomagania Wsi*, Warszawa 2007, s. 10.

trzebne jest nie tylko umożliwienie dostępu do sieci, ale także odpowiednia edukacja mająca na celu przygotowanie do korzystania z tego źródła informacji. „W skali globalnej, regionalnej i lokalnej doświadczamy przemian, które kształtują nowy typ społeczeństwa opartego na wiedzy i informacji. W takim społeczeństwie inwestowanie w edukację staje się głównym czynnikiem wzrostu gospodarczego i postępu społecznego”⁶. Właśnie w takim społeczeństwie Internet powinien być nieodłącznym elementem edukacji.

Rozwój regionalny środowisk wiejskich odbywa się w kilku obszarach. Jednym z nich jest obszar edukacyjny. Z jednej strony to co dzieje się w tym obszarze – nowe inicjatywy edukacyjne, bogata oferta szkoleń, poprawa infrastruktury – wpływa pozytywnie na rozwój regionu. Z drugiej strony rozwój regionalny, odpowiednie inwestycje i inicjatywy lokalne podnoszą poziom edukacji. Do obszaru edukacyjnego można włączyć działania szkół, domów kultury oraz inne inicjatywy formalne i pozaformalne. Część tego obszaru zajmują portale internetowe, których tematyka jest związana z edukacją. Istnieje wiele takich portali, oprócz tych o charakterze regionalnym, których autorami są urzędy gminy, domy kultury czy lokalne stowarzyszenia i fundacje, są też te o charakterze krajowym. Jest to na przykład portal www.ngo.pl, gdzie można odnaleźć wiele przydatnych informacji dotyczących poruszania się w trzecim sektorze. Są to informacje o prowadzeniu działalności gospodarczej, zakładaniu stowarzyszeń i fundacji czy pozyskiwaniu funduszy. Innym portalem zajmującym się szczególnie sprawami wsi jest portal www.witrynawiejska.org.pl. Znajdziemy tam informacje z wielu dziedzin – prawo, ekonomia, nowe technologie i inne – które mogą przyczynić się do podnoszenia poziomu życia w polskich regionach. Dwa wymienione portale odnoszą się bezpośrednio do tematyki rozwoju regionalnego. Istnieje jednak wiele takich portali, które z rozwojem regionu nie są bezpośrednio związane, korzystanie z nich wpływa jednak na podnoszenie jakości życia w regionie. Zwrócę tu uwagę na pięć grup portali. Pierwszą z nich będą stanowić portale edukacyjne. Będą to wirtualne biblioteki, encyklopedie, słowniki, strony odwiedzane głównie przez młodzież szkolną i studentów. Dostęp do takich stron podnosi jakość edukacji w regionie. Kolejną grupę stanowią portale handlowe, takie jak www.allegro.pl czy tematyczne sklepy internetowe. Mieszkańcy wsi mogą sprzedawać i dokonywać zakupów poprzez Internet. Oprócz drobnych zakupów dzięki takiej sytuacji rozwijają się małe firmy, które bazują na Internecie. Taka inicjatywa również podnosi jakość życia na wsi. Trzecia grupa to portale tematyczne, gdzie użytkownik może znaleźć konkretną informację z interesującej go dziedziny życia. Będą to portale prawne, medyczne, religijne i inne. Kolejną grupę stanowią różnego rodzaju komunikatory, takie jak Gadu

⁶ E. Solarczyk-Ambrozik, *op. cit.*, s. 34

Gadu czy Skype. Dzięki nim mieszkańcy z terenów wiejskich mogą kontaktować się za pomocą komputera z bliskimi osobami. Często taki kontakt jest o wiele tańszy od zwykłej rozmowy przez telefon. Ostatnia grupa dotyczy elektronicznej administracji i informacji. To bardzo duże ułatwienie życia dla mieszkańców wsi. Coraz więcej instytucji o charakterze administracyjnym oferuje część swoich usług poprzez Internet. Dotyczy to głównie dostępu do dokumentów, które takie instytucje jak KRUS czy ZUS, udostępniają do pobrania na swoich stronach. Do dokumentów dołączone są też instrukcje ich wypełnienia. Mieszkańcy wsi mogą wypełnić dokument w domu i przesłać go pocztą na wskazany adres. W wielu sytuacjach jest to duża oszczędność czasu, a w wypadku wsi oddalonych od centrów administracyjnych także oszczędność pieniędzy. Podobnie jest z informacją. W Internecie mieszkańcy wsi mogą znaleźć rozkłady jazdy, informacje o kursach walut, programy TV i wiele innych.

Jak wskazują powyższe przykłady, sieć Internet może ułatwiać mieszkańcom wsi załatwienie wielu formalności i zaspokojenie różnorodnych potrzeb, ale by było to możliwe, niezbędna jest odpowiednia edukacja użytkowników sieci. Wciąż bowiem duży procent mieszkańców wsi nie wie, jak korzystać z Internetu bądź wykorzystuje jego możliwości wybiórczo.

Inicjatywą, na którą chcę zwrócić uwagę, a która zapewnia taką edukację dla mieszkańców wsi w każdym wieku, jest „Wioska Internetowa – kształcenie na odległość na terenach wiejskich”. Prowadząc badania do pracy doktorskiej, miałem możliwość bliżej przyjrzeć się temu projektowi. W jego ramach na terenach wiejskich w całym kraju powstały tzw. Centra Kształcenia. Są to placówki o charakterze kulturalno-oświatowym wyposażone w nowoczesny sprzęt i oprogramowanie oraz dostęp do Internetu. Mieszkańcy mają możliwość bezpłatnego korzystania z takich miejsc, a w nich z Internetu, zainstalowanych programów edukacyjnych (encyklopedie, słowniki, atlasy) oraz platformy e-learningowej. Centra czynne są przez cały tydzień, a zatrudnieni w nich pracownicy służą pomocą w uczeniu podstaw obsługi komputera. Projekt jest współfinansowany przez Europejski Fundusz Społeczny, jego realizacją zajęła się Fundacja Regionalnej Agencji Promocji Zatrudnienia oraz Przedsiębiorstwo Telekomunikacyjne „Optoland S.A.”. Takie Centrum Kształcenia powstało między innymi w objętej moimi badaniami gminie Gródek nad Dunajcem. Na terenie Małopolski znajduje się 18 takich centrów. Podczas pierwszej wizyty w centrum należy się zarejestrować w systemie, a następnie zapisać się na wybrany wirtualny kurs. Na razie są to głównie kursy językowe oraz z zakresu przedsiębiorczości. Po wybraniu kursu otrzymujemy dostęp do materiałów szkoleniowych. Możemy z nich korzystać zarówno w centrum, jak i w domu, czy w każdym innym miejscu z dostępem do sieci. Po zapoznaniu się z kolejnymi partiami materiału zdajemy testy. Dopiero ostatni,

podsumowujący kurs test jesteśmy zobowiązani zdać w siedzibie centrum. Tam, po pozytywnym zaliczeniu kursu, otrzymujemy certyfikat. Takie inicjatywy niewątpliwie podnoszą jakość edukacji – zwłaszcza tej komputerowej – a co za tym idzie, podnoszą jakość życia w regionie.

Sieciowe biuletyny informacyjne – *newslettery*

Termin *newsletter* to połączenie dwóch angielskich wyrazów: *news* – czyli wiadomość i *letter* – list. W jednym z angielskich słowników znajduje się następująca definicja *newslettera* – „A circular letter, written or printed for the purpose of disseminating news. This was the name given to the earliest English newspapers”⁷. Polskie tłumaczenia tego słowa to „biuletyn”, „okólnik”. Dawniej informacje tego typu były rozsyłane pocztą lub dostępne w formie ulotek. Obecnie większość portali internetowych, a także dużo firm i przedsiębiorstw, proponuje osobom zainteresowanym, regularne przysyłanie takiego biuletynu drogą mailową. Biuletyn, podzielony zwykle na kilka części, zawiera informacje związane z daną dziedziną lub konkretnym przedsiębiorstwem. Są to zapowiedzi ważnych wydarzeń, informacje o publikacjach, linki do tematycznych stron internetowych, katalogi ofert i inne informacje. Prenumerata *newslettera* jest zwykle bezpłatna. Zanim ją zamówimy, musimy jednak zarejestrować się na danym portalu i wyrazić zgodę na otrzymywanie okólnika. Nie traktujemy więc tej formy przesyłania informacji jako SPAM (czyli „niechciana poczta”). Z *newslettera* możemy też w każdej chwili zrezygnować.

Informacje zawarte w *newsletterze* mogą być przydatne w takich dziedzinach jak choćby: kultura, edukacja (w tym kształcenie ustawiczne, e-learning), polityka i ekonomia społeczna. Przykładem portali, które proponują regularne wysyłanie *newsletterów* z tego zakresu, są: portal organizacji pozarządowych www.ngo.pl, portal kulturalny Krakowa www.kulturatka.pl, portal programu Młodzież w działaniu www.mlodziex.org.pl, wszelkiego rodzaju portale rządowe np. strona Ministerstwa Rozwoju Regionalnego www.mrr.gov.pl i inne.

Moje doświadczenia pochodzące z pracy ze studentami oraz z badań prowadzonych na terenie gminy Gródek nad Dunajcem pokazują, w jak małym stopniu wykorzystywane są informacje przesyłane za pomocą *newsletterów*. Przez dwa semestry prowadziłem dla studentów pedagogiki na Uniwersytecie Jagiellońskim warsztaty dotyczące zarządzania kulturą. Podczas zajęć często odnosiłem się do treści zawartych na stronach internetowych. Jednym z zadań dla uczestników spotkań było przysto-

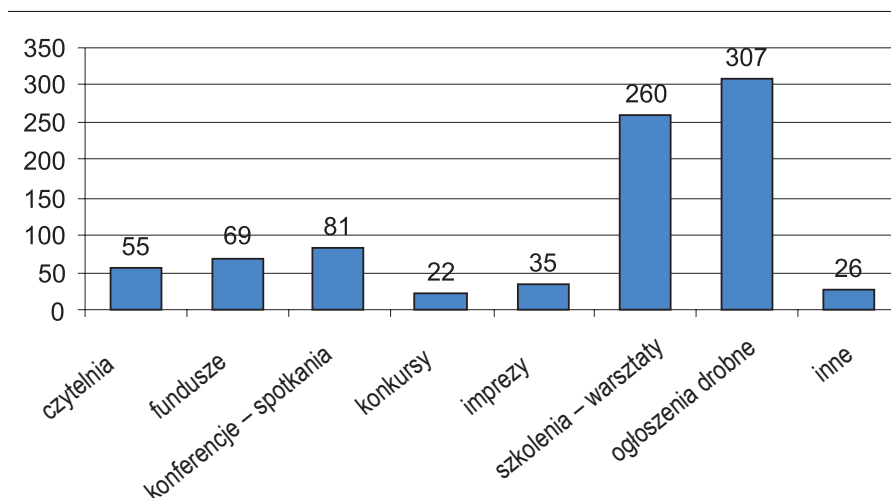
⁷ *The Collaborative International Dictionary of English v.0.48*, www.dict.org/bin/Dict [stan z dnia kwietnia 2009].

wanie zapowiedzi ofert edukacyjno-kulturalnych na najbliższy tydzień. Informacje takie można było znaleźć, korzystając z tematycznych *newsletterów*. Studenci jednak często lekceważyli ten sposób, szukając informacji na plakatach, w czasopismach lub korzystając z internetowych wyszukiwarek – co było bardziej czasochłonne i nie przynosiło takich efektów jak lektura *newsletterów* z popularnych portali krakowskich. Również młodzież z terenu gminy Gródek nad Dunajcem rzadko pozyskuje informacje z tego źródła. O imprezach kulturalnych czy inicjatywach edukacyjnych młodzi ludzie dowiadują się z plakatów lub od znajomych – a nie z *newsletterów*.

Przykładem typowego *newslettera* informującego o inicjatywach edukacyjnych i kulturalnych jest *newsletter* portalu www.ngo.pl, dostępny w wersjach regionalnych. Zawarte w nim informacje są sortowane zgodnie z miejscem, z którym są związane. Przykładem innego *newslettera* skierowanego do mieszkańców nowosądeckich gmin jest *newsletter* Miejskiego Centrum Kultury SOKÓŁ. Na podstawie tych dwóch *newsletterów* wskażę na specyfikę i użyteczność zawartych tam informacji.

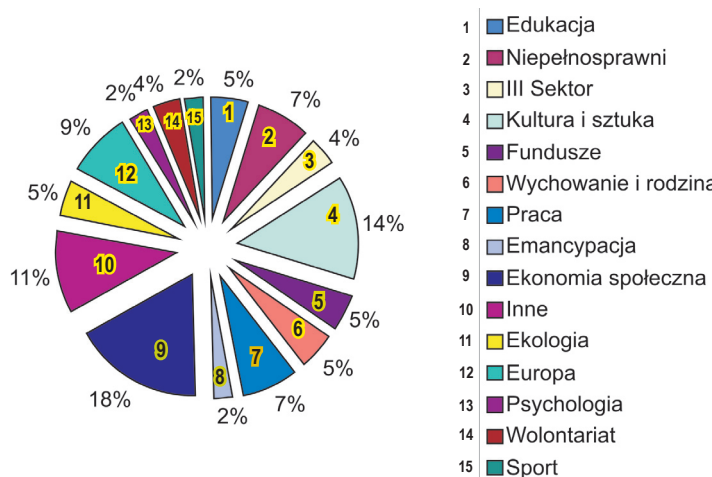
Na portalu www.ngo.pl wiadomości mailowe można bezpłatnie zaprenumerować na różne sposoby. Dostępnych jest kilka opcji prenumeraty: tylko najważniejsze wiadomości, wszystkie wiadomości, wiadomości regionalne (tutaj wybieramy interesujący nas region), ekonomia społeczna, Unia Europejska, bezrobocie. *Newsletter* regionalny rozsyłany jest dwa razy w tygodniu. Znajdują się w nim informacje związane z danym województwem. Dane podzielone są według kilkunastu kategorii. Analizie treści poddałem ostatnie 50 *newsletterów* (od 27 listopada 2007 roku) z kategorii małopolskie wiadomości. Inaczej wygląda *newsletter* MCK SOKÓŁ. Rozsyłany jest nieregularnie i zawiera informacje o wydarzeniach związanych z Miejskim Centrum Kultury. Są to jednak wiadomości, które czasem trudno znaleźć na plakatach. W sytuacji, kiedy mieszka się na wsi i miasto powiatowe odwiedza się od czasu do czasu, zauważenie informacji o ciekawym przedsięwzięciu na plakacie jest właściwie niemożliwe. Prenumeraty biuletynu można dokonać bezpłatnie na stronie internetowej centrum.

W obu wypadkach przekazywane informacje dotyczą przede wszystkim przedsięwzięć kulturalno-edukacyjnych. Strukturę informacji zawartych w regionalnym *newsletterze* portalu www.ngo.pl przedstawia wykres 1. Za każdym razem pocztą mailową użytkownik dostaje tylko informacje zawarte w nagłówkach, każdy nagłówek odnosi nas do obszerniejszego artykułu na stronie www.ngo.pl, tam natomiast znajdują się linki do stron organizacji zajmujących się danymi przedsięwzięciami.



Wykres 1. Struktura informacji zawartych w regionalnym newsletterze portalu www.ngo.pl
Źródło: opracowanie własne.

W poszczególnych grupach znalazły się informacje dotyczące zarówno regionu Małopolski (głównie Kraków, ale także Nowy Sącz, Tarnów i inne), a także wybrane wiadomości dotyczące całego kraju (np. konferencje, seminaria czy konkursy grantowe). W grupie „czytelnia” znalazły się linki do artykułów publikowanych na stronach portalu www.ngo.pl. Na przykład wiadomości o wygranych konkursach grantowych, artykuły związane z ekonomią społeczną, komentarze do bieżących wydarzeń. Grupa „fundusze” to informacje dotyczące zarówno nowopowstałych funduszy, jak i tych już funkcjonujących, dotyczyły one charakterystyki poszczególnych funduszy, terminów związanych z konkursami grantowymi, regulaminów poszczególnych konkursów. Dane zawarte w tej części są często poszukiwane przez organizacje i ich liderów, którzy próbują zdobyć pieniądze na realizację działań kulturalno-edukacyjnych. Przykładem mogą być informacje o konkursach grantowych organizowanych lub współorganizowanych przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolność, Fundację Stefana Batorego, Polską Fundację Dzieci i Młodzieży, Fundację J&S Pro Bono Poloniae, Fundację Wspomagania Wsi, PFRON, Komisję Europejską, Międzynarodowy Fundusz Wyszehradzki a także Wojewódzki Urząd Pracy czy poszczególne ministerstwa. Dla osób zainteresowanych rozwojem regionalnym ważną pozycją będą także informacje z grupy „konferencje – spotkania”. Poniższy wykres pokazuje zakres tematyczny ogłaszanych konferencji.



Wykres 2. Tematyka konferencji zapowiadanych w regionalnym newsletterze portalu www.ngo.pl

Źródło: opracowanie własne.

Większość z proponowanych spotkań, konferencji i debat ma charakter ogólnodostępny i nieodpłatny. Niektóre z nich skierowane są do osób zajmujących się daną dziedziną np. do liderów organizacji pozarządowych, nauczycieli, pracowników naukowych czy studentów. Proponowane inicjatywy to często lokalne działania dla niewielkiego grona zainteresowanych, ale pośród wszystkich ogłoszeń wiele dotyczy dużych, medialnych spotkań. Wśród organizatorów znaleźli się: Instytut Kościuszki, Instytut Europeistyki UJ, Instytut Gospodarki Surowcami Mineralnymi i Energią PAN, Stowarzyszenie Współpracy Regionalnej, Centrum Promocji Informatyki, Stowarzyszenie Gmin i Powiatów Małopolski, Ruch Nowego Życia. Inną formą proponowanych spotkań były seminaria, ale też debaty publiczne czy spotkania informacyjne.

Informacje zawarte w rubryce „konkursy” dotyczą wszelkich inicjatyw niezwiązanych z pozyskiwaniem funduszy. Są to zatem konkursy, w których nagradzane są osoby wyróżniające się w jakiś konkretny sposób – np. konkurs dla animatorów społecznych, na prawnika *pro bono* czy dobroczyńcę roku. Inną kategorię stanowią konkursy tematyczne np. na autorski scenariusz lekcji, konkursy literackie, kulinarne, plastyczne. Nieliczne ogłoszenia dotyczą konkursów grantowych. W grupie „ imprezy” ukazywały się ogłoszenia dotyczące głównie imprez o charakterze kulturalnym w Krakowie i okolicach. Inne propozycje to różnego rodzaju targi czy kiermasze oraz

dni tematyczne np. dzień wolontariusza. Niektóre z proponowanych imprez miały charakter edukacyjny.

Najobszerniejsza rubryka w całym *newsletterze* to grupa „szkolenia – warsztaty”. W analizowanych numerach znalazło się 260 ogłoszeń, w tym 206 dotyczyło płatnych, 55 bezpłatnych kursów i szkoleń. Większość inicjatyw odbywała się w Krakowie i okolicach, pośród ogłoszeń znaleźć było można jednak także informacje o działaniach w innych miastach Polski (Warszawa, Łódź) oraz za granicą (1 ogłoszenie dotyczące Nowego Jorku). Tematyka warsztatów, szkoleń i kursów związana była m.in. z pozyskiwaniem funduszy, kulturą i edukacją, rękodziełem artystycznym. Odbiorcami byli wolontariusze, liderzy organizacji pozarządowych, studenci, seniorzy, a w szczególnych wypadkach np. bezrobotni, kobiety, młode matki. Informacje znajdujące się w tej rubryce przyczyniają się do rozwoju odbiorców – zarówno indywidualnych, jak i całych organizacji. W ofercie znalazły się też ogłoszenia o seminariach dotyczących rozwoju regionalnego. Inne ciekawe ogłoszenia o bezpłatnych działaniach to np.: cykl warsztatów *Mama na rynku pracy*, bezpłatne szkolenia z ekonomii społecznej czy warsztaty taneczne dla młodzieży w wieku 13-18 lat. Organizatorami bezpłatnych kursów i szkoleń byli m.in. Małopolska Agencja Rozwoju Regionalnego S.A., Stowarzyszenie *U Siemachy*, Fundacja PRO BONO, Polska Akcja Humanitarna, Małopolskie Centrum Wolontariatu, Krakowskie Forum Organizacji Społecznych, Fundacja dla Uniwersytetu Jagiellońskiego a także Ambasada Amerykańska.

Ostatnią bardzo liczną grupę informacji stanowią „ogłoszenia drobne”, w skład których wchodzi mniejsze grupy: „gielda rzeczy” to informacje od osób lub instytucji, które chcą coś przekazać lub potrzebują konkretnych rzeczy (np. sprzęt komputerowy lub meble), „lokale” to informacje o instytucjach mających do wynajęcia lokal lub instytucjach, które potrzebują wynająć lokal, „usługi” to ogłoszenia o charakterze komercyjnym. Dalsze grupy drobnych ogłoszeń skierowane są do wolontariuszy poszukiwanych przez różne organizacje. Jest też grupa ogłoszeń od wolontariuszy, którzy poszukują organizacji. Na końcu znajdują się oferty organizacji pożytku publicznego i informacje o organizacjach szukających partnerów do realizowanych projektów. Istotną część stanowi też grupa informacji „praca oferowana”, której ogłoszenia dają dostęp do wiedzy o organizacjach i przedsiębiorstwach poszukujących pracowników. Analizując poszczególne biuletyny, wyodrębniłem też kilka nieregularnie pojawiających się grup: „akcje” to zapowiedzi większych wydarzeń takich jak: Dzień Ziemi, Wampiriada, Wielkanocna Zbiórka Żywności czy akcja *Masz głos, masz wybór*, grupa „poradnictwo”, grupa „staże” dotycząca studiów podyplomowych oraz informacje o stypendiach i różnego rodzaju komunikaty – w większości sprostowania do podanych wcześniej informacji lub dane o terminach konkursów.

Tak przedstawia się struktura regionalnego *newslettera* i znajdujących się tam wiadomości. Każda podana w nim informacja odsyła czytelnika do dłuższego artykułu na stronie portalu. Tam zawsze znajduje się tabelka zawierająca charakterystykę autora informacji – miejsce, z którym wiąże się ogłoszenie, datę wydarzenia, nazwę organizatora, jego adres, telefon oraz adres strony, gdzie znajdują się takie szczegóły jak dokładne harmonogramy imprez, regulaminy konkursów czy wzory pism. Tak zredagowany *newsletter* stanowi interesującą formę przekazywania informacji – także tych związanych z edukacją w kontekście rozwoju regionalnego. Na tle *newslettera* portalu www.ngo.pl informacje przekazywane za pośrednictwem poczty elektronicznej przez Miejskie Centrum Kultury SOKÓŁ wydają się bardzo ubogie. Inny jest jednak charakter drugiego *newslettera*. Dotyczy on wydarzeń związanych z jedną organizacją, stąd zrozumiała jest ich mniejsza ilość. Na potrzeby tego artykułu analizie treści poddałem *newslettery* z okresu wrzesień–październik 2008 roku. Poszczególne grupy zawarte w *newsletterze* to: „wydarzenia”, „kino”, „galeria”, „zapowiedzi”, „warsztaty, edukacja” oraz grupa „polecamy”. Kolejne odsłony zawierają zdjęcia oraz linki odnoszące czytelnika na stronę SOKOŁA. Przykładem ciekawych informacji jest ogłoszenie dotyczące studiów podyplomowych z zakresu „wiedza o kulturze i filozofii”, informacja o Sądeckim Festiwalu Muzycznym IUBILAEI CANTUS czy zapowiedź XXVIII Ogólnopolskiego Seminarium Folklorystycznego.

Omówione *newslettery* to tylko jedno z wielu dostępnych w sieci Internet. Regularna lektura wybranych biuletynów zwiększa poziom świadomości lokalnej. Mimo wszystko nie jest to forma powszechnie stosowana. Dodatkowym atutem wielu z nich jest możliwość współtworzenia. Na portalu www.ngo.pl każdy użytkownik może dodać własne ogłoszenie. W innych wypadkach takie informacje mogą dodawać np. tylko osoby zarejestrowane na portalu lub osoby włączone do grup informatorów. Dzięki takiej możliwości informacje o małych, lokalnych przedsięwzięciach docierają do szerokiego grona odbiorców. Korzystanie z *newsletterów* powoduje, że użytkownik, zamiast zamykać się w wirtualnym świecie, wręcz przeciwnie – otwiera się na świat prawdziwy. Po to prenumerujemy takie wiadomości, żeby wiedzieć, gdzie i kiedy odbywać się będzie coś, czego nie można przegapić. *Newslettery* dostarczają informacji o imprezach kulturalnych, szkoleniach, spotkaniach tematycznych. Wyciągają nas niejako z sieci do prawdziwego życia.

Podsumowanie i wnioski

Mieszkańcy wsi z każdym rokiem coraz częściej korzystają z Internetu. Jest to możliwe dzięki coraz powszechniejszej komputeryzacji naszego społeczeństwa. Dostęp do sieci mieszkańcy wsi uzyskują w następujący sposób:

- Otwierane są pracownie komputerowe, zwłaszcza ważne są te, które gwarantują bezpłatny dostęp do Internetu (dom kultury, szkoła, remiza strażackie, Centra Kształcenia), ale istnieją także pracownie prywatne o charakterze komercyjnym
 - Coraz częstszy jest dostęp do Internetu dzięki podłączeniu do sieci komputera domowego. Na wsiach jest to możliwe dzięki Telekomunikacji Polskiej (Neostrada) lub innym operatorom oraz w sposób radiowy lub przez telefonię komórkową.
 - Dorośli korzystają z dostępu za pomocą komputerów znajdujących się w miejscu pracy.
 - Dzieci i młodzież wykorzystują dostęp do sieci komputerów szkolnych.
- Spośród możliwości, jakie daje mieszkańcom wsi Internet, można wymienić:
- Wyszukiwanie interesujących wiadomości, dzięki czemu mieszkańcy małych wsi nie czują się już tak odcięci od świata.
 - Dostęp do informacji na temat możliwości pracy, imprez kulturalnych, funduszy itp., które w Internecie są łatwiejsze do odszukania niż w inny, typowy sposób.
 - Dostęp do takich internetowych komunikatorów, jak Gadu-Gadu czy Skype, które umożliwiają kontakt z innymi osobami w kraju i za granicą.
 - Dostęp do platform e-learningowych – przykładem może być tu opisana Wioska Internetowa.
 - Możliwość dokonywania zakupów oraz sprzedaży produktów poprzez Internet. Sprzyja to również powstawaniu małych firm na terenach wiejskich.
 - Elektroniczna administracja, czyli możliwość załatwienia wielu spraw urzędowych poprzez Internet

Większość korzyści, jakie niesie ze sobą dostęp do Internetu, wpływa na podniesienie jakości życia w danym regionie. Realne efekty korzystania z sieci są możliwe jednak dopiero po wdrożeniu mieszkańców w tę tematykę. Przydatne są więc takie miejsca, jak wioski internetowe czy centra e-learningowe, gdzie wykwalifikowani pracownicy służą radą i pomocą. Potrzebny jest też odpowiedni program kształcenia dzieci i młodzieży w szkołach. Należy oczywiście mieć świadomość, że używanie Internetu niesie ze sobą również specyficzne zagrożenia. W sytuacji, kiedy wiele informacji można, uzyskać łącząc się z Internetem zanikają tradycyjne formy kontaktów, które zawsze wiązały się ze spotkaniem z drugim człowiekiem. Prawdziwe spotkania zastępowane są przez spotkania wirtualne. Powinniśmy zatem dbać o to, by komputer i Internet były tylko narzędziami ułatwiającymi nam życie, a nie były celem samym w sobie.

Rozwój regionalny środowisk wiejskich nie jest dziś możliwy bez komputeryzacji i udostępniania sieci Internet mieszkańcom. W publikacji *Sieć komputerowa w gminie*

czytamy: „Polskie samorządy w zdecydowanej większości podejmują wyzwania, jakie niesie za sobą społeczeństwo informacyjne [...] Zadania nowoczesnej lokalnej administracji samorządowej nie ograniczają się jedynie do świadczenia usług. Administracja ta powinna także, a może przede wszystkim, dbać o tak zwany zrównoważony rozwój regionu, czyli wspierać gospodarkę obszaru, którym zarządza. Niewątpliwą szansą na ożywienie i zdynamizowanie procesów rozwojowych jest wykorzystanie dostępu do tego medium”⁸. Zadaniem nauczycieli, wychowawców, animatorów kultury, liderów społecznych powinno być wskazywanie mieszkańcom wsi możliwości, jakie daje dostęp do Internetu. Korzystanie z *newsletterów*, logowanie się do platform e-learningowych, szukanie informacji na portalach takich jak www.ngo.pl czy www.witrynawiejska.org.pl oraz innych portalach tematycznych będzie powszechne i będzie prowadzić do podniesienia jakości życia tylko wtedy, kiedy powszechna stanie się edukacja teleinformatyczna poczynawszy od młodego pokolenia, a na seniorach kończąc. W różnorodnych strategiach rozwojowych dla polskich regionów zwraca się uwagę na potrzebę podnoszenia jakości edukacji na terenach wiejskich. „Istnieje wielka potrzeba wdrożenia na wsi wielkiego programu ustawicznego kształcenia, które pomogłoby dostosować się ludności wiejskiej do tworzących się nowych miejsc pracy, do industrializacji i serwicyzacji wsi. Bez tego nie jest możliwe wykorzystanie ludzkich zasobów siły roboczej”⁹. Taki program nie będzie dzisiaj możliwy bez wykorzystania sieci oraz odpowiedniej edukacji teleinformatycznej. Również dzięki niej, opisywane przeze mnie sieciowe biuletyny informatyczne, czyli popularne *newslettery*, mogą okazać się pomocne w budowaniu społeczeństwa opartego na wiedzy.

NETWORK NEWSLETTERS AND DEVELOPMENT OF RURAL MILIEUS

Summary

The paper presents a reflection on a part of the research conducted for a doctoral dissertation entitled *Educational Conditions of Regional Development (Based on Research of Rożnowskie Lake Commune Associate)*. The author attempts to draw attention to the opportunities offered by the Internet Network in developing rural milieus. Interviews, observations and analyses of selected websites conducted during the research helped to discover the importance of the Internet access and the need for ICT education. Moreover, the author presents the diverse character of the Internet – websites, e-learning centers, newsletters, etc.

⁸ K. Buczkowski, *op. cit.*, s. 6.

⁹ W. Michna, *Rolnictwo i wieś w krajowej oraz wojewódzkich strategiach rozwoju społeczno-gospodarczego Polski do 2020 roku*, Instytut Ekonomiki Rolnictwa i Gospodarki Żywnościowej Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2006, nr 34, s. 53.

Basing on the literature of the subject (by Ewa Solarczyk-Ambrozik among others) the first part of the paper provides information about the local development of villages and presents the issue of education. The second part concerns educational forms of web activities undertaken by village residents. The author, for example, raises the subject of useful websites. The third part features some information on web-based information bulletins, referred to as newsletters. Finally, the author summarizes potential ways of the Internet access along with the resulting opportunities. All this leads to the conclusion that the development of rural milieus is impossible today without computerization, ITC education and providing village residents with the Internet access.

Ewa Lewandowska

ZIELONOGÓRZANIE O FEMINIZMIE. KOMUNIKAT Z BADAŃ PILOTAŻOWYCH

Obserwując życie społeczne Zielonej Góry, miasta określanego dosyć powszechnie przez swoich mieszkańców jako miasta „w sam raz do życia”¹, nie sposób nie zadać sobie pytania, czy jest ono wolne od zjawisk występujących dziś wyraziście w większych ośrodkach miejskich? Odległość Zielonej Góry od wielkich aglomeracji oraz położenie na uboczu głównych tras komunikacyjnych może sugerować, że jest to miejsce w istocie „ustronne” i nienarażone na problemy typowe dla miejscowości o innej strukturze społecznej i wielkości. Obecność określonych zorganizowanych form działalności sugeruje jednak, że jest zapotrzebowanie na ich istnienie, a to powoduje oddźwięk w postaci informacji w mediach i w formie prywatnych opinii mieszkańców.

Czy istnieje więc feminizm w wydaniu zielonogórskim? Pytanie wydaje się zasadne, szczególnie jeśli ktoś poszukujący wiedzy na ten temat spróbuje znaleźć odpowiedź skorelowaną z obrazem feminizmu ogólnopolskiego, z takimi źródłami, jak Fundacja Kobieta eFka, Ośrodek Rozwoju Osobistego Kobiet – Dojrzewalnia Róż, czy ważne w tym kontekście czasopisma „Zadra” lub „Ośka”. Nie znalazłam informacji na temat aktywności zielonogórskich feministek w ogólnopolskiej prasie feministycznej, genderowe źródła² w Internecie również nie służą taką informacją. Co więcej – Zielona Góra wydaje się leżeć gdzieś niezwykle daleko od miejsc, w których hasła „tożsamość kulturowa płci”, czy „prawo kobiet do decydowania o swojej dziećności” są tematami aktualnymi, „gorącymi”.

¹ Sformułowanie dosyć często słyszane przez autorkę w rozmowach prywatnych na temat specyfiki życia w Zielonej Górze, jest to także jedna z powszechniejszych opinii na temat tego miasta zauważalnych na forach czytelników lokalnej prasy, nie jest ona jednak typowa dla młodego pokolenia, ludzi kończących edukację i zaczynających poszukiwania swojego miejsca w życiu.

² Np. www.efka.org.pl; www.gendreindex.pl; kobiety-kobietom.com; www.oska.org.pl; www.dojrzewalnia.pl i wiele innych.

Jakie więc jest miejsce feminizmu w świadomości społecznej mieszkańców tego miasta? Może to tylko lenistwo mediów, lub też brak działalności korespondującej z założeniami feministycznej „centrali” sprawiają, że Zielona Góra jest nieobecna w ogólnopolskim obiegu informacji? Może w oczach osób niemogących osobiście zweryfikować swoich wątpliwości problemy istotne dla wielu współczesnych kobiet tutaj nie występują, a w każdym razie nie występuje potrzeba zajęcia się nimi? Jaki jest – w wymiarze lokalnym – odbiór społeczny działalności, która bywa nazywana feministyczną? Odwołajmy się do definicji, a raczej fragmentu słownikowego opisu pojęcia „feminizm”: według Fundacji Kobiecej eFKA to świadomość opresji kobiet połączona z działaniami na rzecz poprawy ich sytuacji³. Inna słownikowa definicja feminizmu autorstwa Lindy Gordon opiera się na trzech założeniach: 1. na przekonaniu, że status kobiety nie jest niezmienny ani zdeterminowany przez biologiczne czynniki, ale jest tworzony przez ludzi w ich kulturze i przez ludzi może być zmieniony; 2. na stwierdzeniu, że status kobiety jest obecnie niezadowolający; 3. na podjęciu działań politycznych i społecznych, których celem jest poprawa statusu kobiet⁴.

Z braku typowo genderowego odpowiednika zielonogórskiego zdałam się na najpopularniejszy dziennik lokalny („Gazetę Lubuską”), który jest najważniejszym papierowym, drukowanym źródłem informacji dla mieszkańców regionu. Poszukiwania w redakcyjnym archiwum internetowym ograniczone są do 2001 roku, kiedy to rozpoczęto publikację wersji elektronicznej dziennika. Według tego źródła w tym okresie – od roku 2001 do czerwca 2008 – słowa kluczowe: „feminizm”, „feministka” zaistniały na łamach gazety w dwudziestu sześciu artykułach, w tym trzy razy w kontekście twórczości artystycznej, pięć razy w kontekście lokalnej pracy społecznej lub działalności politycznej, cztery teksty dotyczyły ogólnie partnerstwa w sferze prac domowych i finansów (przykład tytułu: *Wojna o miotłę i mycie naczyń*) zaś pozostałe publikacje były, najogólniej mówiąc, żartobliwymi nieco felietonami głównie autorstwa dziennikarzy-mężczyzn. Czy można więc założyć, że w Zielonej Górze nie dzieje się w sferze gender nic, co mogłoby zainteresować badaczy, dziennikarzy, a także opinię publiczną?

Sięgnęłam do drugiego, wspomnianego wyżej, źródła – tym razem rozpoczynając przeszukiwanie Internetu od narzucenia mu słowa kluczowego „Zielona Góra”. W interesującym mnie obszarze znalazłam Stowarzyszenie Kobiet po Mastektomii „Amazonki”, Babską Agencję Rozwoju BAR, czy Lubuskie Stowarzyszenie Na Rzecz Kobiet BABA. Napotkałam też zaskakujące utrudnienie: żeby dowiedzieć się czegoś

³ www.efka.org.pl

⁴ M. Kieniewicz, *Specyfika polskiego feminizmu*, „Kultura i Historia” 2004, nr 6, wg: Maggie Humm, *Słownik teorii feminizmu*, Warszawa 1993, s. 60.

więcej o działalności jednego z wymienionych stowarzyszeń, należało się zalogować. I znów refleksja – czy przeciętna kobieta, poszukująca porady lub chcąca tylko poznać bliżej działalność tej organizacji, będzie chciała przejść procedurę rejestracji? Nieistotne, jaki jest jej stopień trudności, część gości zapewne zrezygnuje z odwiedzin choćby z powodu pośpiechu lub niewiary w swoje umiejętności związane z obsługą komputera.

Na podstawie codziennej obserwacji wiem, że Zielona Góra to nie tylko trzy feministyczne organizacje (a raczej dwie, ponieważ trudno uwarunkowania medyczne związane z ruchem Amazonek nazwać przekonaniem czy celowym wyborem formy działalności publicznej). Znam także osoby niezrzeszone, które przez grono znanych są określane jako feministki, a które indywidualnie zdobywają doświadczenia aktywistek społecznych np. podczas Manif (manifestacji organizowanych od kilku lat przez organizacje kobiece w największych polskich ośrodkach miejskich w dniu 8 marca) lub w trakcie codziennej pracy poradniczej, edukacyjnej, artystycznej itp. Dlatego uznałam, że warto zapytać zielonogórzan (w formie ankiety), czy zauważają istnienie feministek w swoim mieście. Dla mnie jest to temat niezwykle frapujący, ponieważ naukowe zainteresowanie różnymi formami aktywności społecznej mieszkańców mojego miasta zamierzam w najbliższym czasie skoncentrować właśnie na aktywności prokobiecej. W celu sprecyzowania zakresu planowanych badań jakościowych zdecydowałam się na pilotażowe przepytanie możliwie jak najszerzej grupy zielonogórzan, czy w ich świadomości funkcjonuje jakikolwiek obraz lokalnego feminizmu. Przygotowując pytania, założyłam że ewentualne wskazanie przez ankietowanych konkretnej osoby lub osób kojarzonych z feminizmem, pozwoli mi wyodrębnić docelową grupę feministek, na których ostatecznie skoncentruję najważniejszą część badań..

Ankiety, które jako element badań pilotażowych miały mi dać odpowiedź na zasadnicze pytanie, zostały skonstruowane tak, aby jak najkrócej absorbować badanych, dlatego oprócz rubryki z danymi osobowymi zawierały tylko dwa pytania otwarte: „1) Z kim lub czym kojarzy się Pani/Panu słowo FEMINIZM? 2) Czy zna Pani/Pan w Zielonej Górze kogoś, kogo można nazwać feministką? Proszę wskazać tę osobę/osoby”.

Młodzi respondenci u progu dorosłości

W pierwszym etapie badań ważne było sprawdzenie sprawności narzędzia badawczego, a najłatwiej było tego dokonać przy pomocy próby badawczej „prawie dorosłej”. W życiu społeczeństw 2-3 lata to chwila. Za 2-3 lata moi obecni respondenci będą pełnoletni, zyskają prawa wyborcze, staną się dorosłymi obywatelami. Teraz zaś

są jednymi z najaktywniejszych uczestników życia miasta. Wydało się więc całkiem zasadne właśnie ich zapytać o kilka danych z tego życia. Otrzymałam osiemdziesiąt wypełnionych przez młodzież ankiet, a tak oto wyglądała próba badawcza: 24 osoby (szesnastoletnie) z jednej klasy przeciętnego gimnazjum miejskiego w Zielonej Górze, 16 osób ze świetlic terapeutycznych (wiek 14-16lat). Do tego 10 osób piętnasto- i szesnastoletnich – uczestników zajęć artystycznych w jednym z domów kultury, pozostałe 30 osób to koleżanki i koledzy szkolni nastolatków, którzy zechcieli pomóc mi w tym badaniu. Odpowiedziało na pytania 45 dziewcząt i 35 chłopców. W ich opiniach „feministka” to:

- kobieta walcząca o swoje prawa – 41 odpowiedzi,
- kobieta walcząca o równouprawnienie płci – 23 odpowiedzi,
- „baba” nie lubiąca lub dyskryminująca mężczyzn – 5 odpowiedzi, lub kobieta „bez mężczyzny” – 3 odpowiedzi,
- „kobieta niezależna” – takiego sformułowania użyło 5 osób,
- „nie wiem” – odpowiedziały 4 osoby,
- odpowiedzi rozbudowane, zawierające kilka równoległych propozycji – 24 osoby,
- inne odpowiedzi: „lesbijka” – 2, „siłaczka” – 3, „amazonka” – 2, „broni praw wszystkich ludzi” – 2, taka, co „chciałaby być mężczyzną” – 2, „sufrażystka” – 1, oraz „psycholka z kompleksami” – 2, wulgaryzmy nie do przytoczenia – 2.

Drugie pytanie dotyczyło konkretnego – wskazania osoby, odpowiedź była więc aktem wymagającym namysłu i selekcji w trakcie dokonywanego indywidualnie przeglądu swojej wiedzy w danej kwestii; 56 spośród 80 pytanym stwierdziło, że nie zna żadnej feministki w Zielonej Górze. 9 osób nazwało feministkami swoje rówieśniczki, często koleżanki z klasy, uzasadniając wybór: „nie lubią chłopaków” czy „nie chcą się zadawać z chłopakami”. Dla 3 osób odpowiedź była łatwa – padły tu konkretne nazwiska, opis im towarzyszący nie wyjaśniał jednak nic więcej poza: „tak, znam taką osobę”. Trzy dziewczyny zadeklarowały, że osobiście czują się feministkami, troje innych pytanym wskazało na Kazimierę Szczukę, jako zielonogórską (!) feministkę. Pojedyncze osoby wskazały też: Dodę, Joannę Brodzik czy jedną ze swoich nauczycielek.

Brak wskazań osób funkcjonujących tu i teraz może sprowokować pytanie, czy dorośle, zdeterminowane przecież w swojej pracy edukacyjnej i pomocowej działaczki nie mają instrumentów lub woli, aby dotrzeć, poinformować czy zaktywizować osoby, które przecież niebawem, już jako dorośli, zaczną się borykać z tymi samymi, co „target feministek” problemami: na rynku pracy, przy zapewnianiu bezpieczeństwa fizycznego albo socjalnego sobie i swoim bliskim czy regulacji urodzeń? Był to jednak zaledwie sondaż, na małej, „niedorośle” jeszcze próbce badanych. Dlatego postano-

wiłam odwołać się do dorosłych mieszkańców Zielonej Góry, czyli osadzić badania w perspektywie andragogicznej.

Najmłodszy dorośli – maturzyści o feminizmie

Od najmłodszych dorosłych, czyli pokolenia maturzystów, miałam nadzieję uzyskać odpowiedzi bardziej wyraziste, krytyczne, informacje wzmocnione ich dopiero co uzyskaną pełnoletnością i związanym z tym zapalem do poznawania i definiowania nowo poznanych lub właśnie spostrzeżonych w nowych kontekstach aspektów życia. Na moją ankietę odpowiedziało 59 osób z różnych klas trzecich zielonogórskich liceów, a wśród nich było aż 35 uczniów spoza miasta, czyli przebywających w Zielonej Górze na czas nauki. Wśród respondentów znalazło się 14 młodych mężczyzn, 37 ich rówieśniczek oraz 8 osób, które pominęły pytanie o płeć, wypełniając jednak rubryki dotyczące wieku i miejsca zamieszkania.

Warto tu chyba zasygnalizować kilka wyników najbardziej, jak sądzę, interesujących: z ośmiu osób wymieniających Kazimierę Szczukę (w czterech ankietach napisano: „Kazimierę Sztukę”), jako kojarzącą się z feminizmem, sześć było płci męskiej – być może zadziałała tu siła mediów. Sześć innych osób (nie podały płci) uznało Stowarzyszenie na Rzecz Kobiet BABA za uosobienie feminizmu zielonogórskiego, pięć kolejnych osób wymieniło inne pojedyncze nazwiska, pozostałych 48 osób nie potrafiło nikogo wymienić. W tej ostatniej grupie znalazło się osiem osób stosunkowo krytycznie wyrażających się o feminizmie. Oto przykłady: „feminizm kojarzy się z fałszywym przekonaniem kobiet, że są lepsze”, „z kobietami poniżającymi mężczyzn”, „z kompleksami”, „z lekceważącym podejściem do mężczyzn”, z uważaniem ich za „gorszą płć” lub „gorszą rasę”, a jedyny w tej ósemce chłopak dodał „faworyzowanie kobiet”. Wśród pozostałych wypowiedzi powtarzały się sformułowania „feminizm” to „kobieta”, „równouprawnienie kobiet”, lub „niezależność”, „wyzwolenie” i „prawa kobiet”. Czworku maturzystów pytanie nie skojarzyło się z niczym.

Połączeni w sieci...

Kolejną próbę zdobycia informacji o zapatrywaniach zielonogórzan na prokobiecą działalność w środowisku lokalnym podjęłam za pośrednictwem Internetu. Zakładając, że jako narzędzie nowoczesne pozwoli mi on dotrzeć do nowocześnie myślących i żyjących ludzi. Z około 50 rozesłanych mailowo ankiet wróciło do mnie 21 – od 19 kobiet i jednego mężczyzny. Jedna osoba nie podała swojej płci. Wśród tych respondentów znalazły się cztery osoby legitymujące się wykształceniem średnim, pozostałe (17) zadeklarowały wykształcenie wyższe, były w tej grupie osoby studiujące (socio-

logia, animacja kultury, filologia polska), byli też artyści, dziennikarze oraz pracownicy naukowcy Uniwersytetu Zielonogórskiego. W braku reakcji na ankietę przodowały nauczycielki (moją prośbę spełniły tylko 3 z 12, wszystkie 3 zajmujące stanowiska kierownicze).

Wśród odpowiedzi na pierwsze pytanie znaleźć można takie: „kobieta łamiąca stereotypy »kury domowej«”, „kobiety, czarownice, wolność”, „ugrupowania anarchistyczne”, „ruch kobiet walczących o swoje prawa w świecie, który wciąż jeszcze zdominowany jest przez mężczyzn”, czy – jak u osoby o nieokreślonej płci w wieku lat około 40 – feminizm kojarzy się z „kobietami uprawiającymi niegdyś męskie sporty i zawody, z rzeką kobiet za kierownicami samochodów, z Kazią Szczuką i kobietami polityki”. Tutaj także największą popularnością (trzy głosy) cieszyła się ta osoba promowana przez media, jedna ankietowana przypominała też o Manueli Gretkowskiej i o Partii Kobiet. Najciekawsze wydają się jednak odpowiedzi dotyczące kontekstu lokalnego: pięciokrotnie padła deklaracja, że osoba odpowiadająca uważa swoje znajome, przyjaciółki za feministki: „to większość moich koleżanek”, „nie znam takiej o przypisanym statusie, ale sądzę, że wiele z nas to feministki”. Oto wskazania personalne: cztery osoby znały Stowarzyszenie BABA, jego szefową – Anitę Kuchar-ską-Dziedzic wymieniły dwie osoby, zaistniało tu też nowe nazwisko – pani Świdziń-skiej – prezesującej Babskiej Agencji Rozwoju.

Wciąż jednak brakowało wyników mogących reprezentować głos szeroko rozumianej społeczności miasta. Poszukując właściwej metody, trafiłam wreszcie w miejsce, gdzie zrównani przez okoliczności życiowe siedzieli obok siebie profesorowie i sprzedawcy sklepowi, stonowane urzędniczki i energiczni przedstawiciele handlowi – do poczekalni.

Refleksje w poczekalni

Aż 84 osoby ze 164 wypowiadających się w mojej ankiecie dotyczącej feminizmu to zróżnicowana próba badawcza zielonogórczyńskich zmuszonych przebywać w poczekalniach jednej z miejscowych przychodni, dziewięć ankiet uzyskałam od pani, która z własnej inicjatywy zabrała kilka formularzy do swojego biura i zaangażowała do wypełniania koleżanki i klientów. Również dziewięć ankiet wypełnili rodzice oczekujący w domu kultury na swoje, przebywające tam na zajęciach, dzieci. Wśród ankietowanych znaleźli się przedstawiciele wszystkich kategorii wiekowych, legitymujący się wykształceniem co najmniej ponadpodstawowym (oprócz 2 osób) – a 38 wyższym, mieszkańcy Zielonej Góry i okolicznych miejscowości, ale też w pięciu wypadkach nie ujawniający swojego miejsca zamieszkania. Mimo przygotowania przeze mnie części egzemplarzy ankiety z dużą, wyraźną czcionką, zdarzały się wypadki współ-

pracy kolejkowiczów z osobą niedowidzącą lub mającą kłopot ze zrozumieniem pytania. Wydaje się jednak, że nie wpłynęło to znacząco na autentyczność wypowiedzi, nie licząc kilku pań, które również nie ujawniły w tych okolicznościach swojego wieku. Zastanawiać może jednak powtarzalność w tym konkretnym badaniu zjawiska nieujawniania swojej płci. Wydaje się to zabiegiem celowym, gdyż sąsiednie rubryki zazwyczaj są starannie wypełnione. W ostatnim badanym segmencie zielonogórzan zrobiło tak aż 25 osób, większość z wykształceniem wyższym, ujawniło się natomiast tylko 11 mężczyzn (mimo że stanowili oni często do 50% osób zachęcanych do wypełnienia ankiety).

Zaledwie 4 osoby z 84 nie miały żadnych skojarzeń ze słowem „feminizm”. Wśród pozostałych najczęściej powtarzały się sformułowania, że feminizm kojarzy im się: „z kobietą”, „z walką o prawa kobiet”, „z równouprawnieniem kobiet”, ale padały też niespotykane wcześniej słowa: „wyzwolenie”, „uniezależnienie się od mężczyzn”. Także w tej grupie 14 razy zaakcentowany został aspekt feminizmu jako organizacji lub ruchu społecznego. Tu znów najczęściej kojarzono Kazimiera Szczukę, a wśród wypowiedzi rozbudowanych znaleźć można np. takie: feminizm to „sposób definiowania świata przez kobiety”, „walka ze światem mężczyzn” (ale ankietowanej kojarzyło się to negatywnie), „samodzielność i partnerstwo”, „kobiety na traktory!” (autor tej wypowiedzi znał stowarzyszenie BABA). Najczęściej powtarzało się nawiązanie do „równouprawnienia” i „walki o prawa kobiet”. O charakterze jednostkowym była wypowiedź o dawnej walce o prawa wyborcze, prawo do pracy – podsumowana: „a dzisiaj możemy się cieszyć z tego, co wywalczyły nasze babki”. Chyba warto wspomnieć o mężczyźnie (lat około 40), który w pytaniu pierwszym użył wysublimowanego wyrażenia „dyskryminacja płci pięknej”, a poniżej jako znaną sobie feministkę pięknie wpisał: „Moja mama”. Warta zauważenia jest też opinia wyrażona przez kobietę (wykształcenie średnie, wiek powyżej 65 lat) kojarzącą feminizm „z chorym człowiekiem”.

Feminizm dyskretny?

Wśród 164 wypowiedzi na temat znajomości zielonogórskich reprezentantek ruchu prokobiecego tylko 42 było pozytywnych, w tym 9 lakonicznie stwierdzało, że „tak, znam” jakąś feministkę. Z pozostałych 33 wyłuskać można pojedyncze nazwiska, wśród których są m.in. dziennikarki popularnej gazety, była radna, dwie znane animatorki kultury zielonogórskiej, pracownice naukowe (socjologia, filologia) z Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz osoby niepubliczne, ale wymienione z imienia i nazwiska. Najbardziej znaną instytucją feministyczną jest z pewnością Stowarzyszenie na Rzecz Kobiet BABA i stojąca na jego czele Anita Kucharska-Dziedzic. Dominacja tego skojarzenia wynika zapewne z formy pracy stowarzyszenia: udzielania porad, świadcze-

nia pomocy, organizowania różnych form kształcenia (kursy, prelekcje) oraz ekspansywnego działania edukacyjnego⁵ w zakresie elementarnych praw kobiet – do opieki zdrowotnej, do obrony przed agresją, do pomocy w sytuacjach nietypowych. Uzyskany wynik ankiety jest więc sygnałem, że na nader skromnej lokalnej arenie ta formacja feministyczna wystąpiła z właściwą taktyką, choć nie do końca jest to sprawdzalne w obliczu braku równorzędnej konkurencji. Praca organiczna oparta na paradygmacie feministycznym⁶ oraz na nowoczesnych mechanizmach marketingowych daje efekt w postaci na razie niebyt spektakularnego, ale jednak sukcesu: co dziesiąty ankietowany prawidłowo kojarzy działalność stowarzyszenia i jego reprezentantek, a ogólna konotacja jest pozytywna i zestawiana w jednym szeregu z wolnością, równością i prawem. Pozostaje jednak pytanie: Czy mamy do czynienia ze zmonopolizowaniem zielonogórskiego rynku przez jedną organizację? Czy też inne podmioty „oddaliły plac walkowerem”, realizując swoją wizję feminizmu poprzez działania typu rozwój osobowości, lub rezygnując w ogóle z form zorganizowanych, zinstytucjonalizowanych, pozostając wyznawcami feminizmu w wymiarze kameralnym, domowym? Jeśli poważnie potraktować deklaracje części ankietowanych, że osobiście, czasem wraz z gronem swoich znajomych, są feministkami, to ich funkcjonowanie w życiu społecznym, a już na pewno w odbiorze społecznym wydaje się bardzo dyskretne. Wydaje się, że jest to zagadnienie zasługujące na dalszą uwagę badacza, ponieważ obecnie, na podstawie dostępnych danych, rodzi się przypuszczenie, że nie jest to temat, który wyczerpało jednorazowe badanie. Być może energia, z jaką podejmują swoje działania te widoczne feministki, jest dostrzegana, internalizowana przez zielonogórską społeczność i przeważnie akceptowana.

Za wcześnie na wnioski ogólniejsze. Dane uzyskane z badań pilotażowych dają podstawę do konstruowania szerzej zakrojonego rozpoznania naukowego, być może także w obszarach pozaformalnego życia tych zielonogórzan, dla których paradygmat feministyczny nie jest tylko ideą, ale wypełnia ich codzienne życie takim treściami.

⁵ We wrześniu 2008 roku pojawiły się w mediach informacje o cyklu wykładów, jakie Anita Kucharska-Dziedzic prowadzi w szkołach ponadpodstawowych na temat profilaktyki przestępstw, popularyzację postaw asertywnych i doradztwa prawnego i inne. „Gazeta Wyborcza” dodatek zielonogórski z dnia 03.10.2008.

⁶ Wg „słów kluczowych” zaproponowanych przez C.M. Renzetti i D.J. Curran’a w książce *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, tłum. A.Gromkowska-Melosik, Warszawa 2005, paradygmat feministyczny rozumiany jest tu jako: „szkoła myślenia wyjaśniająca płęć kulturową w kategoriach politycznej i społeczno-ekonomicznej struktury, w ramach której jest ona konstruowana. Ekspozuje on konieczność podejmowania zbiorowego działania skierowanego przeciwko seksizmowi, zarówno na terenie socjologii, jak i na płaszczyźnie życia społecznego; zmierza do takiej rekonstrukcji kobiecości i męskości, aby nie oddziaływały na jednostki w sposób destruktywny i opresyjny”.

Zamierzam nadal w najbliższej przyszłości koncentrować się na relacjach między lokalną społecznością a aktywnymi „genderowo” osobami, ale tym razem najważniejsze pytania o rodzaj i znaczenie tych relacji powinny chyba zostać skierowane do drugiej strony – do tych, które generują opisane tu opinie i zachowania. Być może przedstawienie powyższego tekstu będzie dobrym początkiem w nawiązaniu mojego dialogu z feministkami i sprowokuje je do wyartykułowania własnych refleksji na temat bycia kobietą wyzwoloną w mieście „w sam raz do życia”.

INHABITANTS OF ZIELONA GÓRA ON FEMINISM. BULLETIN ON PILOT SAMPLE

Summary

The author, while in the process of preparing a monograph on pro-women social movements, describes her attempt to get the answer to the question whether and how the local community identifies the phenomenon of feminism in their area. Using a two-question survey the author manages to address a very diverse study group consisting of e.g. scientists, artists, the elderly, uneducated and school students. Their answers build a picture of 'discreet' feminism in Zielona Góra, recognized only by a small number of respondents. Furthermore, the paper lists exemplary sources of Poles' knowledge about gender-related movements, and outlines the situation in the local media. The article is a summary of the first stage of the research; the stage that is supposed to raise the awareness of the challenges that women, willing to actively influence their social situation, face.

Tatiana Maciejewska

**BIGOREKSJA WŚRÓD MĘŻCZYŹN
– PROBLEM REALNY CZY WYMYŚLONY?
KOMUNIKAT Z BADAŃ W ZIELONOGÓRSKICH SIŁOWNIACH**

Ciałocentryczność kultury współczesnej oraz narastający kryzys męskości, o których pisze Zbyszko Melosik, zmieniły sytuację, w której mężczyzna odcięty był od swojej cielesności i postrzegany jedynie przez pryzmat swych dokonań¹. W przeszłości miało się wrażenie, że jedynie kobieta posiada ciało, które mężczyzna podziwiał i zdobywał. Obsesja mężczyzn dotycząca pięknego ciała ma początek w latach 80. XX wieku, kiedy to mężczyźni stali się celem przemysłu kosmetycznego. Stając w obliczu presji, zostali zmuszeni do przyjęcia trendu osiągnięcia ideału estetycznego². Dla wielu z nich ciało stało się wizytówką w pracy i w kontaktach interpersonalnych, a takie postrzeganie zmusiło ich do przestrzegania diet, chodzenia do solarium, do fryzjera, kosmetyczki, a siłownia, basen i kort tenisowy stały się dla wielu niejako drugim domem. Jeżeli taka troska o ciało staje się najwyższą wartością dla danej jednostki, która reguluje całe jej zachowanie, może to doprowadzić do zaburzeń związanych z łaknieniem, samooceną, seksualnością. Kult pięknego ciała, skupianie się na dobrym wyglądzie, a nie na zdrowiu, doprowadził wielu ludzi do zachowań o charakterze obsesyjno-przymusowym: bulimii, anoreksji, syndromu przymusu biegania, bigoreksji, która jest uzależnieniem od ćwiczeń fizycznych, oraz potrzebą bycia bardziej muskularnym³. Twórcą tego pojęcia jest amerykański psychiatra Harrison Pope, a jest to odmiana dysmorfobii, czyli zaburzenia w postrzeganiu własnego ciała. Cechuje się obsesją na punkcie wyglądu oraz budowy i wielkości mięśni⁴.

¹ Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Kraków 2006, s. 23.

² *Encyklopedia zdrowia. Mężczyzna (Health Library. Men's)*, red. M. Canas, Warszawa 2007, s. 31.

³ *Ibidem*, s. 135

⁴ H.G. Pope, K.A. Philips, R. Olivardia, *The Adonis Complex. The secret crisis of male body obsession*, New York 2000, s. 87.

Bigorektyk dąży do osiągnięcia ideału sylwetki, który w rzeczywistości nie istnieje. Postęp, jakiego można dokonać jest bardzo ograniczony, niewielu ma predyspozycje do rozwinięcia, w naturalny sposób, dużej i pełnej masy mięśniowej⁵. Jak pisze Kathrin Philips bigoreksja swoim mechanizmem przypomina anoreksję⁶. Pope twierdzi że jest jej rewersem – bigorektyk godzinami wpatruje się w każdy kawałek swego ciała przed lustrem⁷. Anorektyczki, patrząc na siebie, widzą osobę zbyt grubą, natomiast bigorektycy – kogoś zbyt chudego, komu brakuje odpowiedniej masy mięśniowej. W obu wypadkach jest to subiektywne odczucie niedoskonałości własnego ciała.

Podstawową przyczyną zaburzenia jest pogłębiający się brak akceptacji siebie, a efektem stosowanie środków anabolicznych, w skrajnych wypadkach implanty mięśni. Bigorektyk stroni od ludzi, jest skupiony na sobie, spędza wiele godzin na siłowni, stosuje dietę, waży się kilka razy dziennie, porównuje się do trenujących przyjaciół, sportowców czy zawodowych kulturystów i pomimo fizycznych efektów pozostaje niezadowolony z powodu nieosiągnięcia idealnej masy mięśniowej⁸. Według Katharine Philips, bigorektyk przeżywa swoistą torturę przed lustrem, przed którym potrafi stać godzinami, szukając w nim potwierdzenia, że nie wygląda źle⁹.

Harrison Pope, prowadząc badania wśród mężczyzn – użytkowników siłowni, zauważył ich charakterystyczne zachowania, wykonywanie przez nich charakterystycznych czynności. Owe czynności ujął w ogólne kategorie i stworzył ich listę, która w gruncie rzeczy jest listą wskaźników zachowania bigorektyków. Zdaniem autora tej listy, o przekroczeniu normy i zaburzeniu można mówić już wówczas, gdy dana osoba wykonuje systematycznie cztery spośród umieszczonych na niej czynności. Innymi słowy – jeśli mężczyzna w badaniach wybiera cztery i więcej rodzajów czynności z listy H. Pope’a można przyjąć, że jest w grupie ryzyka¹⁰.

Oto wspomniana lista:

- zastanawianie się nad ilością tkanki tłuszczowej oraz masy mięśniowej (redukowanie tkanki tłuszczowej na rzecz mięśni),
- unikanie życia społecznego, gdy koliduje ono z treningami,
- rezygnacja z pracy, gdy nie pozwala ona na zachowanie cyklu treningowego,
- stosowanie diety kulturystycznej (wysokobiałkowej, o niskiej zawartości tłuszczu, lub tłuszczowej),

⁵ K.W. Caine, P. Garfinkel, *Ciało mężczyzny. Poradnik użytkownika*, Poznań, 1999, s. 265.

⁶ K.A. Philips, *The broken mirror. Understanding and treating Body Dysmorphic Disorder*, Oxford 2005, s. 63.

⁷ H.G. Pope, K.A. Philips, R. Olivardia, *op. cit.*, s. 40.

⁸ *Encyklopedia zdrowia...*, s. 135.

⁹ K. Philips, *op. cit.*, s. 58.

¹⁰ H.G. Pope, K.A. Philips, *op. cit.*, s. 88.

- wydawanie pieniędzy na odżywkę (proteiny, aminokwasy, kreatynę),
- unikanie restauracji z powodu mało dietetycznego jedzenia,
- unikanie sytuacji, w których ktoś mógłby zobaczyć ciało (w obawie przed ujawnieniem zbyt małej masy mięśniowej),
- ubieranie się w obszerne bluzy, specjalnie szyte koszulki (w celu sprawiania wrażenia że jest się większym, niż w rzeczywistości),
- częste mierzenie obwodu swego ciała (miarką krawiecką sprawdzanie obwodu klatki, bicepsa itp.),
- kontynuowanie treningów w czasie choroby, kontuzji (powodem jest strach przed spadkiem masy mięśniowej),
- zażywanie środków anabolicznych (sterydów),
- porównywanie swego ciała z ciałami innych ćwiczących na siłowni, lub z gwiazdami kulturystyki,
- poczucie przygnębienia, gdy ujrzy się kogoś lepiej zbudowanego.

Zaznaczyć tu jednak należy, że spełnianie niektórych kryteriów może się wiązać z innymi problemami, np. z chęcią powrotu do właściwej wagi ciała.

Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań dotyczących osób zagrożonych bigoreksją. Badania składały się z dwóch części. Celem badań w części pierwszej była odpowiedź na pytanie: jaka jest tendencja powiększania swej masy mięśniowej wśród mężczyzn ćwiczących w zielonogórskich siłowniach i ilu z badanych jest w grupie ryzyka bigoreksji. W części drugiej: jakie są poglądy badanych – mniej lub bardziej wyraźnych bigorektyków – nie tylko na temat powodów, dla których chcą zwiększać masę swoich mięśni, ale również elementów ich stylu życia.

W pierwszej części badań posłużyłam się ankietą, którą przeprowadziłam w sześciu siłowniach na terenie miasta. Badania prowadzone były w lutym 2008 roku, objęłam nimi grupę stu mężczyzn w wieku 17-46 lat. Konstruuując pytania rozstrzygnięcia w ankiecie (rozpoczynających się od partykuły „czy”), wykorzystałam wcześniej przedstawioną listę. Ponieważ do trzech rodzajów czynności umieszczonych na liście H. Pope’a trzeba byłoby konstruować kilka pytań rozstrzygnięcia, dlatego w ankiecie umieściłam pytania dopełnienia.

W niżej zamieszczonej tabeli przedstawiam dane liczbowe pokazujące, jaki odsetek badanych przyznaje się do określonego zachowania – wykonywania określonych czynności.

Procentowe zestawienie uzyskanych wyników n100

Lp.	Rodzaj zachowania	Tak	Nie
1.	Porównanie siebie z innymi ćwiczącymi lub z gwiazdami kulturystyki	90%	10%
2.	Stosowanie suplementacji (odżywek)	80%	20%
3.	Stosowanie diety	58%	42%
4.	Kontynuacja treningu w czasie kontuzji lub choroby	57%	43%
5.	Dostosowywanie pracy do cyklu treningowego	57%	43%
6.	Zażywanie środków anabolicznych (sterydów)	51%	49%
7.	Rezygnacja ze spotkań ze znajomymi, rodziną gdy kolidują z treningiem	45%	55%
8.	Noszenie ubrań optycznie poszerzających sylwetkę	40%	60%
9.	Wydawanie pieniędzy na odżywki	35%	65%
10.	Uczucie skrępowania podczas pokazywania się bez obfitych bluz	19%	81%

Na pytanie: „W jaki sposób sprawdzasz przyrost masy mięśniowej?” padały odpowiedzi: oglądając w lustrze (100%), ważąc (98%), mierząc się (60%). Na pytanie: „Co czujesz widząc kogoś lepiej zbudowanego od ciebie?” ankietowani odpowiadali: motywację do ćwiczeń i stosowania diety (85%), nerwy (70%), zazdrość (18%), przygnębienie (12%), zniechęcenie (8%).

Dane z badań ankietowych pokazały, że 68 osób wybrało cztery rodzaje czynności z listy H. Pope’a, czyli, upraszczając, można stwierdzić, że są na granicy normy, 12 osób wybrało wszystkie czynności, a pozostałych 20 osób nie przekroczyło normy, wybierając trzy rodzaje czynności. Dane te pozwalają twierdzić, że wielu mężczyzn ćwiczących w siłowniach w Zielonej Górze mieści się w grupie ryzyka.

Po przeanalizowaniu wyników badań ankietowych postanowiłam przeprowadzić badania jakościowe. Wybrałam więc siedmiu mężczyzn, którzy byli na granicy normy i zaznaczyli więcej niż cztery czynności z listy Pope’a. Posłużyłam się wywiadem narracyjnym, który połączyłam z obserwacją zachowań narratora w trakcie jego przebiegu.

Badani mężczyźni, w wieku od 24 do 43 lat, chętnie opowiadali o swoich treningach, diecie, suplementacji. Dało się wyczuć, że są dumni ze swojego stylu życia, z tego, że pracują nad swoim wyglądem, wiedzą więcej niż inni na temat pracy organizmu (chętnie się chwalili swoją wiedzą). Na początku rozmowy badani zachowywali się głośno, nerwowo, byli pełni ekspresji, mówiąc o swoich cyklach treningowych, o tym, że ludzie nic nie rozumieją i się „nie znają” na tym, co oni robią. Zachowanie

czterech z nich było pełne agresji w pierwszych minutach rozmowy – przeklinali, kopali i uderzali pięścią w ścianę, opowiadając o sobie.

Wszyscy badani ćwiczą od wielu lat, sześciu z nich pasjonuje się kulturystyką, jeden sportami siłowymi – zawodami Strongman. Pięciu z badanych wykazało się dużą wiedzą na temat przemian chemicznych zachodzących w organizmie na skutek wysiłku fizycznego oraz na temat racjonalnego odżywiania. W tym wypadku w pełni potwierdza się teza Józefa Kargula o potrzebie posiadania wiedzy i ogromnym wysiłku edukacyjnym, jaki trzeba włożyć w dążeniu do realizacji idealnego ciała¹¹. Wiedza pozostałych sprowadzała się do niezbędnych podstaw.

Dwóch badanych ćwiczy od 20 lat, pogłębiając swoją wiedzę, wymagając od siebie coraz więcej, co wiąże się z rosnącym niezadowoleniem. Owo niezadowolenie ze swojej cielesności może prowadzić do problemów na płaszczyźnie seksualnej. Jak pisze Zbigniew Izdebski, akceptacja swej cielesności odgrywa ogromną rolę w życiu seksualnym¹². Może to być czynnikiem stresogennym, bo, jak twierdzi Bernie Zilbergeld, stereotypy na temat męskiego seksu są głęboko zakorzenione w ludzkich umysłach¹³.

Upływający czas, który niektórzy mężczyźni próbują powstrzymać, powoduje u nich potrzebę coraz intensywniejszej pracy nad ciałem. Kryzys wieku średniego następuje pod koniec czwartej dekady życia mężczyzn, gdy zaczynają wkraczać w andropauzę (męskie klimakterium), co może z kolei prowadzić do zmiany stylu życia, zmiany sytuacji zawodowej, rozwodów. Związane jest to ze spadkiem stężenia testosteronu we krwi (którego najwięcej jest między 25 a 30 rokiem życia) sterującego procesami anabolicznymi, zapewniającego dobrą kondycję fizyczną i seksualną, podnoszącego libido i potencję, zmniejszającego kumulację tkanki tłuszczowej, odpowiadającego za atrakcyjny wygląd ciała i twardość mięśni¹⁴. Kenneth Purvis pisze „po 40 następuje spadek eliksiru i zaczyna się klimakterium”¹⁵.

Jeden z badanych przeze mnie mężczyzn stwierdził: „lata lecą, tłuszczuk się odkłada, siła spada, muszę każdego dnia zrobić więcej niż ci młodzi”. Drugi wyznał: „sekretem mojej młodości jest pewien hormon, w dużych miastach wiele osób bierze i wyglądają o 10 lat młodziej” (chodziło tu o hormon wzrostu). Pozostałe osoby ćwiczą

¹¹ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław, 2001, s. 50.

¹² Z. Izdebski, A. Ostrowska, *Seks po polsku. Zachowania seksualne jako element stylu życia Polaków*, Warszawa, 2003, s. 43.

¹³ B. Zilbergeld, *op. cit.*, s. 15-17.

¹⁴ A. Gomuła, *Kiedy mężczyzna się starzeje*, Warszawa, 2007, s. 40.

¹⁵ K. Purvis, *Podbrzusze mężczyzny. Przewodnik*, Warszawa 1994, s. 51.

od 6 do 10 lat. Wszyscy badani mówili o treningach jak o najistotniejszej sferze życia, które toczy się wokół siłowni. Cztery badane osoby prowadzą własne firmy. Można przyjąć, że ciało jest dla nich nie tylko środkiem doświadczania rzeczywistości, ale także wizytówką własnych możliwości¹⁶. Daje im poczucie przebojowości na rynku pracy i w prowadzonych interesach. Pozostali wykonują pracę, która nie koliduje z treningami. Jeden z badanych powiedział: „Pracuję tak aby mieć czas dla siebie, prowadzę biznes, ale najważniejsze to zrobić dobry trening”. Dla badanych moment treningu jest najważniejszym punktem dnia, a nawet koniecznością, bez której nie czują się dobrze. Potwierdzeniem są słowa: „jak nie poćwiczę to mnie rozsada i jestem zdolowany”.

Przedstawię teraz w bardzo dużym skrócie – właściwie schematycznie – sylwetki moich rozmówców, jakie można było stworzyć zarówno na podstawie wypowiedzi badanych, jak i z materiałów z obserwacji.

Sławek, 43 lata

Przez całą rozmowę trudno mu było się skoncentrować. Jest to osoba, która walczy z naturą, za wszelką cenę chce zachować młody wygląd i sprawne ciało. Mówi on: „zobaczysz w czerwcu, mój brzuch, to będzie skała, bez grama tłuszczu”. Często w czasie rozmowy ściągał bluzę i oglądał swoje bicepsy. Odniosłam wrażenie, że właściwie nie oczekuje ode mnie aprobaty, ale poszukuje jej „w samym sobie”. Jego wypowiedź była monologiem na temat ciała i problemów z nim związanych. Twierdził, że nie można żyć bez ćwiczeń i każdy, kto nie ćwiczy nie wie, ile traci. Używał między innymi takiego argumentu: „wszyscy moi kumple z dawnych lat wyglądają jak dziadki, a ja sama widzisz”, później dodał: „wciąż nie mogę złapać separacji mięśni czworogłowych ud”. Te dwie wypowiedzi ukazują samozadowolenie badanego przeplatane dezaprobatą. Badany do siłowni przychodzi w celu pracy nad ciałem, nie szuka towarzystwa, bo jak mówi: „lubię ćwiczyć, ale ci ludzie doprowadzają mnie do szału”, bardzo chce zachować młody wygląd, bo: „człowiek musi być pięknie zbudowany, jak rzeźba, a ja jestem tego bliski”.

Piotr, 34 lata

Odmienne postawę wobec siebie zaprezentował badany, który nie akceptuje siebie, ponieważ jak mówi: „zawsze coś jest nie tak, niby jestem już zadowolony ze swojego wyglądu i nagle coś się zmienia”. W trakcie rozmowy powiedział, że raz do roku zażywa sterydy w celu „polepszenia się”, chce być najlepszy na siłowni, czuć się dobrze,

¹⁶ Z. Izdebski, A. Ostrowska, *op. cit.*, s. 161.

chce mieć pięknie zbudowane ciało, „jak Arnold”¹⁷. Badany chce dorównać gwiazdom kulturystyki, mówi: „wszędzie są zdjęcia dobrze zbudowanych mężczyzn, człowiek nie może być gorszy”. Jest w nim chęć dorównania ideałom lansowanym przez media. Jak pisze Roberto Olivardia, reklamy promujące muskularne, wyrzeźbione ciało, prasa kulturystyczna, okładki nowoczesnych magazynów dla panów (min. Men's Heath), powodują rosnące niezadowolenie z siebie¹⁸. Chęć dorównania promowanym ciałom może się stać obsesją, powodem walki z naturą i genetyką, podobnie jak w wypadku kobiet.

Grzegorz, 24 lata

Duża muskulatura potrzebna jest badanemu w wykonywanej pracy ochroniarza: „jak się jest dużym, to wszyscy się boją, nic nie muszę robić, wystarczy, że gdzieś wejść i od razu jest cisza, wszyscy czują respekt przed facetem o wielkich barach [...] w mojej pracy jest istotny wygląd budzący lęk”. W kolejnej części wypowiedzi przyznał, że zażywa środki anaboliczne: „Dieta to nie dla mnie, wolę przykoksować¹⁹ i dobrze wyglądać”. Badany chce upodobnić się do znanych strongmenów²⁰ – mówi: „zobacz jak popularni są strongmeni, wszyscy ich uwielbiają, a Pudzian²¹ nawet tańczy z gwiazdami”.

Bartosz, 38 lat

Badany już po kilku minutach rozmowy zaczął mówić o używaniu sterydów: „biorę od czasu do czasu, tylko tak dla podtrzymania, swoje lata mam i nic nie zrobię na sucho”. Mężczyzna powiedział także, że stale jest na diecie, chociaż przyznał też, że: „jak nie wytrzymuję diety to zakradam się do pokoju dziecka i wyjadam mu cukierki”. Powodem dla którego badany chce posiadać dużą muskulaturę jest chęć bycia atrakcyjnym, modnym i młodym: „może w tym roku wstrzelę się z sylwetką w sezon, chcę świetnie wyglądać tego lata”.

Tomasz, 28 lat

Rozmowa z następnym badanym skupiała się wokół problemów z tkanką tłuszczową. Odtłuszczone ciało jest celem, do którego ciągle dąży. Osiągnięcie tego jest trudne i wymaga ciężkiej pracy oraz wielu wyrzeczeń, a efekt można utrzymać bardzo kró-

¹⁷ Arnold Schwarzenegger – kulturysta, aktor, obecnie gubernator stanu Kalifornia.

¹⁸ R. Olivardia, *op. cit.*, s. 31.

¹⁹ Przykoksować – zażyć sterydy.

²⁰ Strongmeni – sportowcy biorący udział w zawodach Strong Men (Najsilniejszy Człowiek Świata).

²¹ Pudzian – potocznie o Mariuszu Pudzianowskim, zdobywca tytułu Najsilniejszy Człowiek Świata.

ko (podtrzymywanie organizmu na kilkuprocentowym poziomie tkanki tłuszczowej połączone z odwadnianiem jest niebezpieczne dla zdrowia, może prowadzić m.in. do skurczu mięśnia sercowego i zgonu)²². Badany powiedział: „nie cierpię gdy mogę zatopić palca w swoim brzuchu, to jest obrzydliwe, zawsze się pilnuję aby mieć maksymalna suchość [...] może trochę przesadzam z dopalaczami, ale inaczej się nie da”. Badany chętnie eksponował swoje ciało. Był skupiony na sobie, mało mówny i agresywny.

Marcin, 40 lat

Mężczyzna ten ma dużą wiedzę na temat pracy organizmu, diety, ćwiczeń i wciąż chce podnosić swoje umiejętności. Jest niezadowolony z siebie, jako jedyny z badanych nie lubi pokazywać swego ciała spod obszernych bluz. Jest pesymistycznie nastawiony do świata, nie lubi ludzi, codziennie kilka godzin spędza w siłowni, jak sam mówi: „walcząc ze sobą o piękne ciało”. O środkach anabolicznych powiedział: „wiele lat temu odkryłem, że bez pomocy chemii nie dasz rady, ciało ma swoje granice, które przekroczyć można tylko dzięki sterydom”, dodał też: „nie lubię wychodzić z domu, wolę zrobić ostry trening, czasem dwa razy dziennie i odpoczywać”.

Krzysztof, 26 lat

Ostatnia badana osoba także ma dużą wiedzę na temat wysiłkowej pracy organizmu. Chce wyglądać jak gwiazdy kulturystyki przyznając, że: „gdy moje mięśnie nie są napompowane, strasznie się irytuję, czuję się świetnie gdy ramiona nie mieszczą mi się w rękawkach”. Mówiąc o suplementacji mężczyzna przyznał, że: „na odżywki wydaję więcej niż zarabiam”, a na temat powodów kształtowania muskulatury: „jak wyglądam dobrze to się dobrze czuję, co prawda po schodach wejść jest trudno ważąc 120 kg, a przez biceps nie mogę podrapać się za uchem, ale czego się nie robi dla mięśni”. W dalszej części wywiadu dodał też: „szyję spodnie na miarę bo w te ze sklepu nie wchodzi, ratunkiem jest dres, wszystkie mięśniaki chodzą w dresie, bo w nic innego się nie mieszczą”.

Badania te pozwoliły stwierdzić, że brak akceptacji swojej cielesności towarzyszy mężczyznom i że problem bigoreksji wśród mężczyzn, spowodowany niemożnością sprośnięcia wymogom stawianym ciału, nie jest problemem wymyślonym lecz realnym.

Przedstawione wyniki wskazują na cztery główne powody, dla których badani mężczyźni chcą osiągnąć dużą masę mięśniową. Są to:

²² A. Klein, *Little big man. Bodybuilding subculture and gender construction*, New York 1993, s. 148.

- próba zatrzymania mijającego czasu,
- potrzeba akceptacji siebie,
- chęć upodobnienia się do gwiazd kulturystyki lub zawodów strongmenów,
- potrzeba wzbudzania respektu dzięki swojemu wyglądowi.

Problem bigoreksji zaczyna dotyczyć coraz większej grupy mężczyzn. Józef Kargul pisze, że wszystko, co człowiek czyni, czyni poprzez swoje ciało, stąd cielesność jest przedmiotem jego troski²³. Czasem ta troska przeradza się w zaburzenie, którego efektem jest permanentne niezadowolenie z siebie. Jak pisze Zbyszko Melosik – człowiek tworzy swoją tożsamość poprzez konstruowanie wizualnego image'u swojego ciała²⁴. Autor porusza kwestię feminizacji tożsamości mężczyzny, której oni sami zaprzeczają. Pisze o „budowaniu ciała” jako antidotum na zmianę ról płciowych. Duża muskulatura gwarantuje możliwość zaprzeczenia i odcięcia się od podejrzeń o homoseksualizm. Mężczyzna z reklamy Marlboro jest poza wszelkimi podejrzeniami. Wszyscy z badanych chcą poprzez doskonalenie swojego ciała stać się kimś innym, lepszym. Uroki osobowości, jak pisze Antonina Ostrowska, schodzą na dalszy plan²⁵. Chcą budzić zachwyt i lęk, będąc jednocześnie surowym sędzią dla siebie. Badani samorealizują się poprzez swoją cielesność. Owa samorealizacja, jak zauważa Małgorzata Jacyno, jest niezbędna w prawidłowym funkcjonowaniu²⁶. W tym jednak wypadku doprowadzić może do stanów depresyjnych, do chorób związanych z otyłością, narządów wewnętrznych, do przerostu mięśnia sercowego, odwodnienia i innych poważnych konsekwencji biologicznych nawet powodujących zgon.

Rozwojowi bigoreksji sprzyja kult ciała. Zbyszko Melosik pisze o dyscyplinowaniu ciała kobiecego, które poddawane było i jest surowej ocenie. Kobieta musiała „przestać być gospodynią a zacząć być fit”, chudą lalka Barbie o nienaturalnie wąskiej talii²⁷. Dziś owa dyscyplina dotyczy także mężczyzn. H. Pope i K. Philips piszą o kobiecym przyzwyczajeniu do wymogów stawianych ich ciału i o umiejętności radzenia sobie z tymi wymogami, niepoddawaniu się im do końca (z czym się nie mogą zgodzić, a przykładem są – anoreksja, bulimia, operacje plastyczne nastolatek), natomiast mężczyźni, zdaniem autorów, nie pozbawieni tych lat doświadczeń, są bezbronni w obliczu wymogów stawianych męskiemu ciału²⁸. Skutkuje to przesadnym dbaniem o siebie, metroseksualnością, dysmorfobią, w której skład wchodzi anoreksja chłop-

²³ J. Kargul, *op. cit.*, s. 38.

²⁴ Z. Melosik, *op. cit.*, s. 133.

²⁵ Z. Izdebski, *op. cit.*, s. 160.

²⁶ M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, Warszawa 2002, s. 37.

²⁷ Z. Melosik, *op. cit.*, s. 149.

²⁸ H. Pope, K. Philips, *op. cit.*, s. 236.

ców, alkohoreksja, bigoreksja. Nieustanny nacisk medialny powoduje potrzebę dorównania modelom ze zdjęć reklamowych przerabianych w FotoShopie²⁹.

Intencją artykułu było przybliżenie, zjawiska jakim jest bigoreksja, oraz powodów, dla których mężczyzna zaczyna przesadnie dbać o ciało, o rozrost masy mięśniowej, co może kwalifikować go do grupy ryzyka. Przedstawione badania i ich wyniki wzbudziły we mnie wiele pytań związanych z problematyką bigoreksji oraz ze sposobem postrzegania swojej cielesności wśród mężczyzn, na które będę starała się odpowiedzieć w dalszej pracy badawczej.

BIGOREXIA AMONGST MEN – SERIOUS ISSUE OR HOAX? RESEARCH REPORT FROM ZIELONA GÓRA GYMS

Summary

The aim of the article is to present research on the problem of bigorexia – a kind of body dysmorphic disorder that involves a disturbance in body image similar to anorexia. It is typified by an obsession with one's physical appearance, muscle size and body building. The article names the criteria of that disorder, as presented by its pioneer – Dr. Harrison Pope, currently Professor of Psychiatry at Harvard Medical School. These criteria provided the basis for the first stage of the research conducted, using questionnaire technique, among male members of six Zielona Góra fitness clubs. The second stage involved individual conversations with seven men that fulfilled at least four of the mentioned criteria. The interviews were aimed at discovering the reasons for the need to increase muscle mass.

These researches made it possible to conclude that the inability to accept one's body applies also to men. Being unable to satisfy requirements set for the body is one of the main causes of bigorexia.

²⁹ FotoShop – graficzny program komputerowy.

NOTA O AUTORACH

Bilon Anna, mgr – seminarium naukowe prof. dr. hab. Józefa Kargula
Bochno Ewa, dr – Uniwersytet Zielonogórski
Bron Agnieszka, prof. dr hab. – Department of Education Stockholm University, Szwecja
Czerkawska Alicja, dr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Czubak- Koch Magdalena, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Gromadzka Monika, mgr – Uniwersytet Warszawski
Hajduk Łukasz, mgr – Uniwersytet Jagielloński
Kłodkowska Joanna, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Lewandowska Ewa, mgr – seminarium naukowe dr. hab. Bogdana Idzikowskiego, prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego
Lönnheden Christina, – School of education, culture and communication Mälardalen University, Szwecja; seminarium naukowe prof. dr hab. Agnieszki Bron
Maciejewska Tatiana, mgr – seminarium naukowe dr. hab. Zbigniewa Izdebskiego, prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego
Malec Małgorzata, dr – Uniwersytet Wrocławski
Minta Joanna, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Moeschlin Rebecca, lic. – Stockholm University, Szwecja; seminarium naukowe prof. dr hab. Agnieszki Bron
Olejarz Małgorzata, dr – Uniwersytet Zielonogórski
Pakoński Marek Mirosław, mgr – seminarium naukowe dr. hab. Bogdana Idzikowskiego, prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego
Słowińska Sylwia, dr – Uniwersytet Zielonogórski
Sokołowicz Natalia, dr – Akademia Pomorska w Słupsku
Szumigraj Marcin, dr – Uniwersytet Zielonogórski
Trębińska-Szumigraj Ewa, dr – Uniwersytet Zielonogórski
Walulik Anna, dr – Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” w Krakowie
Woźnicka Elżbieta, dr – Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Zembrzuska Agnieszka, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Zielińska-Pękał Daria, dr – Uniwersytet Zielonogórski

