

# 2

## DYSKURSY MŁODYCH ANDRAGOGÓW

---

**REDAKCJA NAUKOWA**  
**Józef Kargul**



**WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA**  
**IM. TADEUSZA KOTARBIŃSKIEGO**  
**Zielona Góra 2001**

**RADA WYDAWNICZA**

Andrzej Wiśniewski (*przewodniczący*), Janusz Mielniczuk,  
Dorota Rybczyńska, Hieronim Szczegółka, Zbigniew Śmigieński,

**RECENZJE**

**Tadeusz Wujek**

**REDAKCJA WYDAWNICZA**

**Grażyna Jarzyna**

**REDAKCJA TECHNICZNA**

**PROJEKT OKŁADKI**

**Irena Bulczyńska**

© Copyright by Wydawnictwo WSP TK  
Zielona Góra 2001

**ISBN 83-7268-050-7**

WYDAWNICTWO WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ  
Im. TADEUSZA KOTARBIŃSKIEGO  
pl. Słowiański 6, 65-089 Zielona Góra, tel. (0 68) 320 24 39

Druk: Zakład Poligraficzny WSP TK  
Wydanie I, format B5, ark. druk. 12,25; ark. wyd. 10,85

## SPIS TREŚCI

|                                                                          |   |
|--------------------------------------------------------------------------|---|
| <b>Wstęp</b> (Józef Kargul) .....                                        | 5 |
| Joanna Janik – <i>Dyskursy w Letniej Szkole Młodych Andragogów</i> ..... | 7 |

### Poszukiwania metodologiczne

|                                                                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Elżbieta Kalinowska – <i>Analiza treści jako technika badawcza</i> .....                                                                        | 15 |
| Violetta Drabik-Podgórna – <i>Analiza strategiczna M. Croziera i E. Friedberga i jej przydatność w badaniach innowacji pedagogicznych</i> ..... | 33 |
| Alicja Jurgiel – <i>Kompetencje edukacyjne jako inspiracja do myślenia o społecznym poczuciu sprawstwa</i> .....                                | 49 |

### Przekaz medialny w badaniach andragogów

|                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Witold Jakubowski – <i>Telewizja i edukacja, czyli czego możemy się nauczyć z serialu</i> ..... | 55 |
| Daria Zielińska-Pękał – <i>Kreowanie kobiecości w reklamach telewizyjnych</i> .....             | 67 |
| Edyta Zierkiewicz – <i>Poradnik w kulturze popularnej</i> .....                                 | 75 |

### Instytucjonalne ramy edukacji dorosłych

|                                                                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Krzysztof Klimek – <i>Problemy i dylematy wychowania żołnierzy we współczesnej armii</i> .....                                                  | 91  |
| Artur Fabiś – <i>Wskaźnik efektywności kursów organizowanych przez urzędy pracy</i> ...                                                         | 99  |
| Joanna Janik – <i>Aktywność ludzi starych w Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Opolu</i> ...                                                       | 105 |
| Tomasz Maliszewski – <i>Dwa nieznane szwedzkie epizody – przyczynek do historii polskich uniwersytetów ludowych na obczyźnie</i> .....          | 115 |
| Dorota Barwińska – <i>Rola Stowarzyszenia Wspierającego Pobyt Naukowe Studentek i Studentów Polskich w Niemczech w edukacji dorosłych</i> ..... | 121 |

### Przykłady nieformalnej i pozaformalnej edukacji dorosłych

|                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Elżbieta Siarkiewicz – <i>Czy warunkiem zdobycia i utrzymania pracy jest utrata naturalności?</i> ..... | 133 |
| Walentyna Wnuk – <i>Refleksje nad rozwojem człowieka w późnej dorosłości</i> .....                      | 145 |
| Zbigniew Ochocki – <i>Teatr „Forum-80” po latach</i> .....                                              | 151 |

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Anna Dudak i Ewa Sarzyńska – <i>Supernizja jako dziedzina doradztwa zawodowego</i> ..... | 161 |
| Teresa Samulczyk – <i>Edukacja poprzez małe formy teatralne</i> .....                    | 167 |
| Danuta Sobiesiak – <i>O samokształceniu w ujęciu Franciszka Urbańczyka</i> .....         | 175 |

### **Sprawozdania i raporty**

|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Renata Runiewicz – <i>Oświata polska na Białorusi</i> .....                                                                       | 179 |
| Elżbieta Włeczór – <i>Sprawozdanie i wnioski z raportu o rozwoju społecznym Polska 1999 "Ku godnej i aktywnej starości"</i> ..... | 187 |
| Autorzy .....                                                                                                                     | 193 |

## WSTĘP

Zdecydowana większość światowych ekspertów do spraw edukacji od kilkudziesięciu lat próbuje propagować hasła edukacji całościowej, które nie tylko mają wzbudzić w społeczeństwie aprobatę dla ich treści („Ucz się albo giń”, „Uczenie się bez granic”, „Na drodze do uczącego się społeczeństwa”, „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” itp.), ale także wskazać kierunki owej edukacji, która ułatwić może życie współczesnego człowieka w świecie dynamicznych zmian. Gwałtowność tych zmian powoduje często destrukcję dotychczasowych systemowych układów społecznych, destrukcję tradycyjnie uznawanych fundamentalnych wartości, a jednocześnie rodzi swego rodzaju zapotrzebowanie na nowe kompetencje życiowe współczesnego człowieka. Kompetencji tych, rozumianych jako wiadomości, umiejętności i sprawności oraz przekonanie o potrzebie posługiwania się nimi w życiu w rozmaitych sytuacjach, nie można nabyć raz na zawsze, uczestnicząc w obowiązkowym systemie edukacyjnym. Stąd też konieczności uczenia się człowieka dorosłego nikt już nie kwestionuje.

Jednakże na ogół wszyscy badacze zajmujący się problematyką edukacyjną mają świadomość, że bycie człowieka we współczesnym świecie, w zależności od tego, jaki to jest świat – ten najbliższy, ten otaczający go bezpośrednio, jak człowiek jest w niego uwikłany, wyznacza, aczkolwiek nie do końca determinuje, kontekst edukacyjny. Stąd właśnie rodzą się rozmaite spory i dyskusje, których treścią są różnorodne kwestie edukacji dorosłych. Mogą dotyczyć problematyki organizacji tejże edukacji: co i w jakich sytuacjach jest lepsze dla nabywania nowych kompetencji – szkoły czy kursy? czy i w jakich sytuacjach ma przeważać nauczanie dorosłych nad jego uczeniem się? co i kiedy jest bardziej skuteczne – edukacja formalna czy pozaformalna i nieformalna? itp.

Dzisiejszy świat to świat wielu ofert edukacyjnych i ich reklam atakujących człowieka dorosłego z wielu stron, reklam propagujących rozmaite wzory edukacji, rysujących atrakcyjne wizje życia człowieka, który podjął trud uczenia się. Na ile jednak te wizje to tylko iluzoryczny, wirtualny świat wytworzony przez twórców owych reklam, a na ile mają one realne wymiary, to kolejne pytania interesujące andragogów. Z tym wiążą się pytania o funkcje edukacyjne kultury popu-

larnej, czy istotnie pełni ona takie funkcje, czy też można jedynie upatrywać w niej zagrożenie rozwoju tak zwanych potrzeb edukacyjnych człowieka dorosłego. Innym polem dyskusji wywołującej emocje wśród andragogów jest problematyka metodologii i metodyki badań naukowych związanych z edukacją dorosłych. Kolejne kwestie dyskusyjne to rola i funkcje państwa i jego struktur formalnych w dziedzinie edukacji dorosłych, przemiany tych funkcji w zależności od zmian społeczno-politycznych i przemian kulturowych w społeczeństwie.

To tylko niektóre zagadnienia interesujące andragogów, bowiem problematyka andragogiczna jest bardzo rozległa i stymuluje badaczy do penetracji rozmaitych zagadnień z zakresu edukacji dorosłych. Aby umożliwić właśnie prezentację zainteresowań badawczych młodych andragogów, umożliwić im wyrażanie własnych poglądów na różne kwestie w zakresie edukacji dorosłych, została zorganizowana „Letnia Szkoła Młodych Andragogów”, a niniejszy tom jest pokłosiem obrad II edycji owej Szkoły. Tytuł tego tomu *Dyskursy młodych andragogów* będzie stałym tytułem serii wydawniczej zawierającej prace „młodzieży andragogicznej”, które będą przedmiotem obrad Szkoły. Jedynie numer oznaczony cyfrą rzymską będzie informował Czytelnika, podczas której z kolei szkoły prace te były prezentowane.

Na koniec pragnę wyjaśnić, że kilka tekstów zamieszczonych w tym tomie napisały osoby, które nie mogły osobiście (ze względów od nich niezależnych), uczestniczyć w obradach Szkoły, wzbogacając merytorycznie wartość całego tomu, za co im serdecznie dziękuję. Wyrazy szczególnego podziękowania składam Panu Profesorowi Tadeuszowi Wujkowi za trud zrecenzowania tomu oraz Pani Profesor Ewie Przybylskiej, niezawodnemu współorganizatorowi poczyniła andragogicznych, za zainteresowanie naszym przedsięwzięciem Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych (DVV) jednego ze sponsorów Szkoły.

*Józef Kargul*

*Joanna Janik*

## **DYSKURSY W LETNIEJ SZKOLE MŁODYCH ANDRAGOGÓW (OCHLA, 26 czerwca – 2 lipca 2000 r.)**

Od 26 czerwca do 2 lipca 2000 r. w Ochli pod Zieloną Górą już po raz drugi odbywała się Letnia Szkoła Młodych Andragogów. Organizatorami konferencji byli: Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych oraz Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej Instytutu Pedagogiki Społecznej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze. Inicjatorami zorganizowania Szkoły dla asystentów i adiunktów specjalizujących się w pedagogice dorosłych byli: prof. dr hab. Józef Półturzycki, prof. dr hab. E. Anna Wesołowska oraz prof. dr hab. Józef Kargul, kierownik naukowy Szkoły. Zajęcia odbywały się w pięknie położonym ośrodku nadleśnictwa, oddalonym około 7 km od Zielonej Góry.

W konferencji uczestniczyło kilkunastu młodych andragogów z dziewięciu ośrodków akademickich (Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Uniwersytet Wrocławski, Wyższa Szkoła Oficerska Toruń, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Zielona Góra oraz Instytut Technik Ekonomicznych Radom). Kierownik naukowy Szkoły prof. dr hab. Józef Kargul zaprosił do uczestnictwa i wygłoszenia wykładów specjalistów z zakresu głównie pedagogiki dorosłych z całej Polski. Wśród zaproszonych gości byli: prof. dr hab. Edward Hajduk, prof. dr hab. Tadeusz Aleksander, prof. dr hab. E. Anna Wesołowska, prof. dr hab. Olga Czerniawska, prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. dr hab. Bogdan Idzikowski, prof. dr hab. Urszula Kaczmarek, prof. dr hab. Mieczysław Malewski, prof. dr hab. Józef Półturzycki.

Zajęcia koncentrowały się wokół teoretycznych i metodologicznych problemów andragogiki, metodyki badań andragogicznych, edukacji dorosłych wobec wyzwań epoki, a także nauczania andragogiki w szkołach wyższych.

Obowiązkiem każdego uczestnika było: wystąpienie naukowe (referat, komunikat z badań) i udzielenie odpowiedzi na pytania w dyskusji oraz opracowanie informacji o miejscu andragogiki w macierzystej uczelni jako przedmiotu nauczania. Ponadto kierownik naukowy Szkoły prof. J. Kargul zaproponował,

aby każdy z młodych andragogów przewodniczył poszczególnym częściom obrad, przybliżając sylwetki wykładawców i prowadząc dyskusję.

Pierwszego dnia Szkoły (26 czerwca 2000 r.) uczestnicy zostali zapoznani z programem konferencji oraz nastąpiło uroczyste otwarcie Letniej Szkoły Młodych Andragogów, którego dokonali Prorektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze prof. dr hab. Zdzisław Wołk oraz Dziekan Wydziału Pedagogicznego i Nauk Społecznych WSP w Zielonej Górze prof. dr hab. Ryszard Staniewicz.

Jako pierwszy z uczestnikami Szkoły spotkał się prof. dr hab. Edward Hajduk z WSP w Zielonej Górze. Temat jego wykładu brzmiał: *Wzory przebiegu życia*. Profesor opowiedział o „znakach firmowych”, czyli wyróżnikach narodu polskiego na tle innych narodów świata. Mówił o tym, co i kto tworzy „znaki firmowe” danej nacji. Jego zdaniem główne obszary, w których poszczególne narody się porównują, to: literatura (Nagroda Nobla), sport (wskaźnik pozycji danej grupy w świecie), muzyka, technika, architektura, film oraz osiągnięcia nauki. Podkreślił także, iż twórcami historii Polski byli przede wszystkim wojskowi, pisarze, politycy oraz duchowni, ale nie ma wśród nich ekonomistów i inżynierów, co jest charakterystyczne dla innych nacji. Wykład spotkał się z dużym zainteresowaniem i żywą reakcją słuchaczy.

Prof. dr hab. Olga Czerniawska (UŁ) w swoim wykładzie zatytułowanym *Badania ilościowe i jakościowe w andragogice* zwróciła uwagę na to, co można badać za pomocą obu tych metod. Dotąd dominowały badania ilościowe, jednakże za pomocą tylko tych badań nie jest możliwe poznanie doświadczeń ludzkich. Prawdziwymi badaniami jakościowymi są badania biograficzne. W badaniach tych wykorzystuje się autobiografie. Prof. O. Czerniawska zwróciła uwagę na bogactwo materiałów zbieranych dzięki metodzie biograficznej, ich wartość poznawczą oraz silne przeżycia towarzyszące osobom badanym. Jednostka snując rozważania nad własną drogą edukacyjną, lepiej poznaje i rozumie siebie i swoje postępowanie, dzięki czemu rozwija i wzbogaca własną osobowość oraz osobowość ludzi będących świadomymi słuchaczami autobiograficznych rozważań. Pozostaje tylko pytanie: czy są to badania wiarygodne, skoro autobiografia z góry zakłada spojrzenie subiektywne?

W części popołudniowej dr Barbara Juraś-Krawczyk przybliżyła uczestnikom Szkoły technikę fotolangażu. Fotolangaż jest techniką wypowiadania się przez fotografię. Można ją stosować w pracy zarówno z młodzieżą, jak i ludźmi dorosłymi. Dr B. Juraś-Krawczyk opowiedziała o doświadczeniach z pracy tą metodą oraz zaproponowała przeprowadzenie zajęć obrazujących, na czym ona polega. Uczestnikom pokazano zróżnicowane tematycznie fotografie; każdy z nich mógł wybrać od jednego do trzech zdjęć (zestaw powinien zawierać około 50 różnych fotografii), które pomogą im zobrazować wyobrażenie własnej dorosłości. Następnie każda z osób objaśniała, dlaczego wybrała właśnie tę fotografię. Na za-

kończenie zajęć odbyła się dyskusja na temat wpływu fotografii na wypowiedzi osób badanych i przydatności tej metody w pracy z ludźmi dorosłymi i młodzieżą.

Spotkanie z prof. dr hab. Marią Czerepaniak-Walczak (USz) otworzyło drugi dzień obrad. Wykład dotyczył roli języka w badaniach jakościowych. Prof. M. Czerepaniak-Walczak próbowała odpowiedzieć na pytanie, czy badania jakościowe są koniecznością, czy modą, przytoczyła argumenty przemawiające za koniecznością ich stosowania oraz wskazała na potrzebę „zajęcia się” językiem. Określiła także napięcia między ikonografią a tekstem, czyli erą obrazu i erą Gutenberga. Grafika jako język obrazu znacznie ułatwia odczytywanie znaczeń. Gdy nie uda się czegoś przedstawić graficznie, używamy słów. Autorka wyjaśniła pojęcie „pedagogiczna wieża Babel” czyli „poplątanie” języka pedagogów, a także zwróciła uwagę na błędy w interpretowaniu pojęć. Inny jest język teoretyków, a inny praktyków. Inne są języki badaczy, a inne użytkowników. Prelegentka wyjaśniła, na czym polega informacyjna i kreatywna funkcja języka. W dalszej części wykładu nakreśliła właściwości współczesnego języka nauki, tzn. kolokwialność pierwotną i wtórną, naukowość oraz umiędzynarodowienie. Na zakończenie przytoczyła warunki, które musi spełniać badacz posługujący się metodami jakościowymi: musi mieć „mocną głowę”, być odporny na pokusy przekraczania uniwersum oraz otwarty na nowe wielkości charakteryzujące uniwersum.

W części popołudniowej obrad swoje wystąpienia zaprezentowali uczestnicy Letniej Szkoły Młodych Andragogów. Jako pierwszy wystąpił dr Tomasz Maliszewski (UG). Jego wypowiedź koncentrowała się wokół zagadnień powstawania i funkcjonowania uniwersytetów ludowych w Szwecji.

*Supervizja pracy zawodowej* to tytuł wystąpienia mgr Ewy Sarzyńskiej i mgr Anny Dudak. Supervizja wywodzi się z metody indywidualnych przypadków; powstała w Stanach Zjednoczonych w latach dwudziestych i trzydziestych, supervisor jest osobą umiejącą doradzać innym. Pojawiło się pytanie, czym różni się supervisor od doradcy? Temat wzbudził duże zainteresowanie i wywołał burzliwą dyskusję wśród słuchaczy.

Mgr Beata Bury w swoim wystąpieniu przedstawiła wstępne wyniki badań prowadzonych przez nauczycieli akademickich poza uczelnią macierzystą oraz efekty ich pozauczelnianej działalności popularyzatorskiej.

W części popołudniowej uczestnicy zostali zapoznani z programem oraz zasadami zaplanowanej przez prof. J. Kargula gry symulacyjnej. Wszyscy uczestnicy otrzymali takie samo zadanie, tzn. mieli znaleźć odpowiedź na pytanie: jak pomóc wójtowi (w roli wójta prof. J. Kargul) jednej ze wsi koło Zielonej Góry w wyszukaniu alternatywnych form pracy dla jej mieszkańców. W większości ludzie ci są bezrobotni, a utrzymują się z kradzieży i handlu towarami pochodzącym z Niemiec. Zarobione w ten sposób pieniądze szybko przepijają. Młodzi

andragodzy zostali podzieleni na dwa zespoły. Każda z grup miała przedstawić swoje propozycje mieszkańcom wsi. Pojawiły się sugestie produkcji plastikowych form ogrodowych, prowadzenia dwujęzycznej gazety, stworzenia małej stadniny dla „dewizowców”, agroturystyki i wiele innych ciekawych propozycji. Wszyscy andragodzy – proponując praktyczne rozwiązania dające alternatywne możliwości wobec „pracy” w Niemczech – wskazywali jednocześnie na konieczność podjęcia edukacji. Cały przebieg gry symulacyjnej został sfilmowany, co umożliwiło późniejsze ponowne odtworzenie taśmy i przeanalizowanie poszczególnych wystąpień, a w razie konieczności przywołanie określonych fragmentów.

Trzeci dzień obrad (28 czerwca) rozpoczął się spotkaniem z prof. dr. hab. Tadeuszem Aleksandrem. Prof. T. Aleksander swoje wystąpienie zatytułował *Wędrówka po andragogice, czyli droga do andragogiki*. Podczas wykładu szczegółowo nakreślił swoją biografię naukową oraz przedstawił znaczące publikacje ze wszystkich okresów swojego rozwoju naukowego. Jest on autorem ponad 150 publikacji. Pierwsza jego praca napisana została w 1972 roku i nosi tytuł *Awans młodzieży wiejskiej 1946-1970*, ale swoją przygodę z andragogiką, jak sam twierdzi, rozpoczął pisząc biografię prof. Siemieńskiego – współtwórcy polskiej andragogiki i pierwszego wykładowcy andragogiki na Uniwersytecie Jagiellońskim. W swoich rozważaniach poruszał problematykę ludności wiejskiej, stowarzyszeń, aktywizacji kulturalnej oraz pozaszkolnej edukacji dorosłych. Hobby prof. T. Aleksandra to badanie historii jego rodzinnego miasta Nowego Sącza, czego wynikiem jest książka zatytułowana *Życie społeczne i przemiany kulturalne Nowego Sącza w latach 1870-1990*.

*Edukacja w procesie pracy* to tytuł wystąpienia i jednocześnie jednego z rozdziałów będącej w przygotowaniu książki prof. Józefa Kargula, noszącej tytuł *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*. Autor przedstawił różne ujęcia edukacji w procesie pracy, nakreślił etapy rozwoju zawodowego człowieka od momentu przygotowania go do pracy do osiągnięcia mistrzostwa w zawodzie oraz na podstawie zmian w procesie pracy określił pięć typów dróg zawodowych odzwierciedlających współczesną sytuację rynku pracy. W swojej książce cytuje wielu różnych autorów i wygłasza odważne i kontrowersyjne tezy. Twierdzi np., że zmiany charakteru rynku pracy i wymagań pracodawcy likwidują bezpowrotnie pole badań pedagogów zajmujących się pedagogiką pracy, pracodawcy bowiem postrzegają poszczególnych pracowników jako jednostki przynoszące dochód i nie interesuje ich, co robią po pracy, do jakiej partii należą, jakie życie kulturalne prowadzą. Jego zdaniem pedagogika pracy w dzisiejszych warunkach straciła rację bytu.

Czwarty dzień Szkoły rozpoczęła gra symulacyjna. Uczestnicy zostali podzieleni na dwie grupy. Każda z grup dostała do wykonania trochę inne zadanie. Tym razem uczestnicy musieli wcielić się w rolę radnych wsi. Radni mieli do dyspozycji pewną sumę pieniędzy, którą powinni mądrze spożytkować, zgodnie

z potrzebami wsi. Jedna z grup musiała znaleźć argumenty na to, aby pieniądze te przeznaczyć na edukację, natomiast druga grupa, aby wydać je na remonty i bieżące potrzeby wsi. Argumentacja musiała być bardzo silna, bo środki mogły być przyznane tylko na jeden cel. Kolejnym punktem programu Szkoły była analiza nagrań wideo gier symulacyjnych.

Piątek (30 czerwca) to dzień wystąpień uczestników. Jako pierwszy zaprezentował się dr Krzysztof Klimek (WSO Toruń). Przedstawił on wyniki swoich badań dotyczących postaw młodzieży wobec służby wojskowej. Pokazał strukturę wykształcenia poborowych, stopień agresji, umiejętność funkcjonowania w dużej grupie. Wyniki badań budzą niepokój, przeraża wysoki stopień agresji żołnierzy, wulgarny język, a także zachwianie wartości moralnych.

*O samokształceniu w ujęciu Franciszka Urbańczyka* to tytuł referatu mgr Danuty Sobiesiak. Autorka zwróciła uwagę na wkład F. Urbańczyka w badania nad procesem samokształcenia, a także wskazała na subtelność według niej różnicę w pojmowaniu samej definicji samokształcenia przez współczesnych autorów i badaczy tego problemu.

Mgr Artur Fabiś zajął się pomiarem jakości pracy. Badał efektywność kursów i szkoleń organizowanych przez Urząd Pracy w Tychach oraz czynniki wpływające na wskaźnik efektywności. Przedstawił strukturę szkoleń, osobę doradcy i jednostki szkolące.

Zainteresowania kolejnej uczestniczki skupiają się wokół działalności stowarzyszeń polsko-niemieckich. Mgr Dorota Barwińska określiła, czym jest stowarzyszenie i przedstawiła formy działalności stowarzyszeń polsko-niemieckich polegające na wymianie stypendialnej, organizowaniu konferencji, seminariów, realizacji projektów badawczych itp.

Mgr inż. Maciej Sobański opowiedział o zagadnieniach edukacji dorosłych w działalności Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadry. Przedstawił kształcenie kursowe jako zagadnienie edukacji dorosłych oraz oczekiwania pracodawców w odniesieniu do absolwentów szkół wyższych na podstawie programów, systemów zapewnienia jakości edukacji.

Iluzja ciała – to obszar zainteresowań dr Elżbiety Siarkiewicz. Na szczególną uwagę zasługuje tu istota iluzji ciała w zdobywaniu rynku pracy.

Popołudniową część obrad rozpoczęło spotkanie z prof. dr hab. Urszulą Kaczmarek, która reprezentowała Instytut Kulturoznawstwa UAM w Poznaniu. Spotkanie to w całości poświęcone było promocji skryptu *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce*, którego prof. U. Kaczmarek jest współautorką. Autorka opowiedziała o kolejnych etapach powstawania publikacji, a także szczegółowo przedstawiła zawartość skryptu. Rozdziały poświęcone są definicjom kultury, określaniu, co to jest uczestnictwo w kulturze, problematyce związanej z animacją społeczno-kulturalną, a także rozważaniom na temat czasu wolnego, pedagogiki zabawy i edukacji kulturalnej oraz polityki kulturalnej w ujęciu

polskiej rzeczywistości kulturowej po roku 1989. W swoim wystąpieniu prof. U. Kaczmarek przedstawiła także sylwetkę animatora, jego funkcjonowanie w terenie, łącznie z prawami autorskimi, zasadami marketingu, reklamy i promocji.

W dalszej części obrad prezentowali się uczestnicy Szkoły. Dr Elżbieta Woźnicka (UŁ) przedstawiła problematykę kształcenia na odległość. Pokazała, jak funkcjonuje ESKK, jaki jest zasięg i odbiór proponowanych kursów oraz jaka jest efektywność kształcenia na odległość. Mgr Alicja Jurgiel (UG) w swoim wystąpieniu poruszyła problem kompetencji edukacyjnej.

Zainteresowania mgr Renaty Runiewicz skupiają się wokół szkolnictwa polskiego na Białorusi. Podkreśliła, że szkoły polskie na Białorusi są szczególnym i autentycznym dorobkiem polskiej mniejszości narodowej w tym kraju. Odgrywają one bardzo ważną rolę w podtrzymywaniu kultury narodowej, znajomości języka polskiego i polskiej świadomości kulturowej.

Mgr Elżbieta Wieczór (UMK) zaprezentowała wyniki *Raportu o rozwoju społecznym Polska 1999 r. Ku godnej i aktywnej starości*. W swoim wystąpieniu dokonała analizy porównawczej jakości i długości życia ludzi starszych na świecie oraz zwróciła uwagę na fazy życia i potrzeby ludzi starszych po 60 roku życia.

Kolejny dzień obrad (1 lipca 2000) rozpoczęło spotkanie z prof. dr hab. E. Anną Wesołowską. Temat jej wystąpienia to *Dochodzenie do pisarstwa pedagogicznego*. Prof. A. Wesołowska swój wykład rozpoczęła od omówienia roli rodziny w życiu człowieka. W sposób interesujący przedstawiła swój zyciorys, opowiadając o rodzinie i karierze zawodowej. Pomimo wielu trudności i dzięki osobistemu zaangażowaniu w rozwój intelektualny i naukowy osiągnęła duże sukcesy na polu działań naukowych i stała się jednym ze znanych polskich andragogów. Zainteresowania prof. A. Wesołowskiej koncentrują się wokół wychowania dla pokoju jako problemu globalnego, problemu edukacji jako czynnika przemiany rodziny polskiej, a także świadomości edukacyjnej kobiet, którą bada metodą biograficzną. Pani Profesor zaprezentowała także swoje publikacje: *Wychowanie dla pokoju w pracy szkoły*, *Wychowanie do współpracy i porozumienia z ludźmi*, *Wychowanie patriotyczne w szkole*, *Nie tylko szkoła*, *Edukacja dorosłych we Francji*, *Paweł Włodkowic – współczesne znaczenie poglądów i dokonań*, *Polski system wychowania dla pokoju*.

*Granice autonomii edukacji dorosłych* to temat wystąpienia prof. dr. hab. Mieczysława Malewskiego. Podkreślał on ważność badań empirycznych oraz wysunął postulat większej autonomii dla edukacji dorosłych. Przedstawił kwestie andragogiki na tle społecznego ładu ustrojowego i zaprezentował trzy wartości życia społecznego: wolność, równość i sprawiedliwość. Profesor przedstawił dwa kryteria demokratyzacji oświaty:

1. Dostęp do edukacji:

- powszechność, obligatoryjność edukacji,
- dostęp według kryterium równości szans (selekcja dokonywana w drodze konkursów, egzaminów).

2. Poziom nauczania:

- zróżnicowanie negatywne poziomu kształcenia (lepsze i gorsze szkoły tego samego typu),
- poziom zestandaryzowany,
- zróżnicowanie pozytywne (uczniowie naturalnie się różnicują).

Prelegent przytoczył sześć wariantów systemu edukacyjnego i doszedł do wniosku, że z teoretycznego punktu widzenia nie ma optymalnego systemu edukacyjnego, który rozwiązywałby problemy natury społecznej i moralnej, i nigdy nie będzie. W dalszej części wystąpienia przedstawił ideologię edukacyjną Taylora, określającą, od czego zależy sukces edukacyjny:

- I. Ideologia elitarna – sukces zależy od wrodzonych zdolności.
- II. Model amerykański (merytokratyczny) – sukces edukacyjny zależy od wrodzonych zdolności i wysiłku człowieka.
- III. Konflikt klasowy (przemoc symboliczna) – niepowodzenia szkolne tłumaczy przynależnością do danej klasy społecznej. Edukacja dorosłych spełnia funkcję kompensacyjną.
- IV. Model ewolucyjno-liberalny – sukces zależy od zdolności i środowiska, w jakim człowiek wzrasta.
- V. Model kompensacyjno-liberalny – sukces zależy od pochodzenia klasowego i wysiłków dziecka.

W rozważaniach końcowych autor stwierdził, że edukacja dorosłych jest zdeterminowana przez edukację stacjonarną, co wywołało żywą dyskusję wśród słuchaczy.

Popołudniową część obrad rozpoczął wykład prof. dr. hab. Józefa Półturzyckiego. Swoje wystąpienie prelegent zaczął od przytoczenia niezwykle interesującego życiorysu, który stał się punktem wyjścia do rozważań na temat kształcenia specjalistów z zakresu edukacji dorosłych. Jako modelowe rozwiązanie przedstawił Akademię Edukacji Dorosłych w Lucernie (Szwajcaria). Jego zdaniem w Polsce nie ma autonomii wydziałowej, brak jest centrów kształcenia dorosłych oraz brak kształcenia specjalistów od edukacji dorosłych. Dalsza część wykładu dotyczyła rozważań na temat szkolnictwa państwowego i niepaństwowego. Na zakończenie prof. J. Półturzycki podkreślił, iż należałoby się zająć problematyką szkół prywatnych i zaocznych dla dorosłych.

W dalszej części obrad prezentowali się uczestnicy Szkoły. Jako pierwsza wystąpiła dr Ewa Narkiewicz-Niedbalec z Zielonej Góry. Temat jej wystąpienia brzmiał *Badania panelowe i ich model dekompozycyjny*. Prelegentka wyjaśniła istotę i potrzebę prowadzenia badań panelowych.

Zainteresowania mgr. Jerzego Ochockiego (WSP Zielona Góra) dotyczą tematyki teatralnej. Dokonał on porównania trzech teatrów i skupił się na aktorach – amatorach teatru.

Mgr Joanna Janik (Uniwersytet Opolski) w swoim wystąpieniu zatytułowanym *Aktywność ludzi starych w Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Opolu* mówiła o potrzebach tych ludzi, opierając się na przeprowadzonych badaniach. Autorka przybliżyła zależności między wiekiem, płcią, wykształceniem oraz sytuacją finansową, aktywnością fizyczną, intelektualną i społeczną słuchaczy UTW.

Jako ostatnia uczestniczka Szkoły Młodych Andragogów zaprezentowała się mgr Alina Matlakiewicz, która omówiła funkcjonowanie Uniwersytetu Otwartego w Wielkiej Brytanii.

Podsumowania obrad i zakończenia konferencji dokonał kierownik naukowy Letniej Szkoły Młodych Andragogów prof. dr hab. Józef Kargul. Pan Profesor podziękował wszystkim za przybycie i wyraził zadowolenie z przebiegu prac Szkoły; jednocześnie zachęcał uczestników do poszerzania swojej wiedzy i dalszej pracy naukowej. Na zakończenie poprosił zebranych o podzielenie się swoimi uwagami i spostrzeżeniami.

Szkoła była doskonałą okazją do spotkania i poznania się młodych badaczy, wymiany doświadczeń i poglądów, umożliwiła kontakt z wybitnymi pedagogami i andragogami znanymi dotychczas tylko z publikacji. Podsumowaniem zmagani młodych andragogów jest ta książka zawierająca teksty wystąpień uczestników.

Elżbieta Kałnowska

## ANALIZA TREŚCI JAKO TECHNIKA BADAWCZA

### Geneza zjawiska

Analiza treści (*content analysis* – analiza zawartości, treści)<sup>1</sup> jest techniką badawczą, która rozwinęła się w Stanach Zjednoczonych na przełomie XIX i XX wieku w związku z masową produkcją gazet, jako analiza ilościowa polegająca na mierzeniu i wyrażaniu w calach długości kolumn poświęconych poszczególnym zagadnieniom. Dziennikarze dążyli do ujawnienia w ten sposób 'prawdy o gazetach' (*the truth about newspapers*)<sup>2</sup>.

W miarę jak inne środki masowej komunikacji, takie jak radio, kino, telewizja, upowszechniały się, technikę analizy treści wykorzystywano także do ich analizy. W latach dwudziestych i trzydziestych analizę treści zaczęli wykorzystywać socjologowie jako technikę w badaniach opinii społecznej, w badaniach stereotypów społecznych oraz różnych form komunikacji (np. jak byli przedstawiani w prasie Murzyni, jak była opisywana historia wojen w podręcznikach amerykańskich w porównaniu z podręcznikami publikowanymi w krajach ówczesnych wrogów Ameryki, jak wyrażany był nacjonalizm w amerykańskich, brytyjskich i europejskich książkach dla dzieci). W czasie gdy w psychologii ważną kwestią stały się postawy, zaczęły się pojawiać systematyczne analizy uprzedzeń (*biases*), odwołujące się do takich standardów, jak: obiektywność, sprawiedliwość, uczciwość (*fairness*), równowaga, wyważenie (*balance*). Analiza treści wzbogaciła się wtedy o takie ewaluacyjne wymiary, jak „za i przeciw”, czy „przychylność – nieprzychylność”.

Kolejną cechą do analizy treści dodało zainteresowanie symbolami politycznymi. Analizowano np. przemówienia inauguracyjne poszczególnych prezydentów USA pod kątem używania terminów związanych z symbolami identyfikacji narodowej, odniesień do przeszłości, fundamentalnych zasad rządzenia, faktów i oczekiwań, a stąd był już tylko krok do szerokiego zastosowania analizy treści

<sup>1</sup> „Termin *content analysis* ma prawie 50 lat – pisał w roku 1980 K. Krippendorff. – *Słownik Języka Angielskiego* Webstera wymienia go jednak dopiero od 1961 r., ale jego intelektualne korzenie sięgają znacznie głębiej w historię, do początków ludzkiej świadomości użycia znaków i języka” (K. Krippendorff, *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*, London 1980, s. 9).

<sup>2</sup> K. Krippendorff, *op. cit.*, s. 13-14.

w analizie propagandy w czasie drugiej wojny światowej<sup>3</sup>. Po wojnie analiza treści znalazła jeszcze szersze zastosowanie w różnych dyscyplinach nauki oraz w wielu działaniach praktycznych, a więc w tych obszarach, w których żywotne jest zainteresowanie przekazami, symbolami oraz ich funkcjami, znaczeniami i efektami.

Dzisiaj analiza treści obok tradycyjnego zastosowania w badaniach masowej komunikacji (dziennikarskich i prasoznawczych) znajduje zastosowanie w psychologii, antropologii i historii, filologii i lingwistyce, socjologii i pedagogice<sup>4</sup>, a także w praktyce psychiatrycznej, reklamie i polityce<sup>5</sup>.

Antropologowie używają techniki analizy treści do analizy mitów i bajek. Historycy, którzy zawsze poszukiwali bardziej systematycznych sposobów analizy dużych dokumentów historycznych, docenili analizę treści jako odpowiednią do tego technikę. Także analiza treści materiałów edukacyjnych uznana została za

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 14-17.

<sup>4</sup> W polskiej literaturze pedagogicznej poświęconej metodom badań analiza treści traktowana jest jako nowoczesna technika analizy dokumentów albo też jako modyfikacja klasycznej techniki badania dokumentów. Jej pojawienie się związane jest z krytyką techniki badania dokumentów, której zarzuca się małą przydatność do analiz ilościowych, statystycznych oraz niedostateczny stopień rzetelności i trafności. Ponadto niedoborem techniki badania dokumentów jest jej uzupełniający charakter – technika ta nie jest traktowana jako samodzielna. Przeprowadzona zgodnie z procedurą analiza treści spełnia wymogi rzetelności i trafności, a w wielu przypadkach stosowana bywa jako metoda samodzielna lub przynajmniej podstawowa. Aczkolwiek podobieństwo tych technik jest łatwe do zauważenia (w obu przypadkach chodzi przecież o analizę wytworów ludzkiego działania, a w szczególności materiałów pisanych), istnieją między nimi znaczące różnice. Odmienny jest np. zestaw dokumentów – wytworów stanowiących przedmiot badań prowadzonych z wykorzystaniem tych technik. W analizie treści, a właściwie zawartości, mamy do czynienia z szerszym pojmowaniem wytworu, mogą nim być nawet karty gratulacyjne czy wystrój pomieszczeń, natomiast analiza dokumentów obejmuje dokumenty zastane czy intencjonalnie tworzone, które traktuje się jako zapis faktów czy wydarzeń.

To, co traktowane jest jako słaba strona analizy dokumentów – trudność w zakresie weryfikowania prawdziwości dokumentów i materiałów, które uległy zafałszowaniu mimowolnemu lub celowemu przez autorów – analiza treści czyni przedmiotem analizy socjologicznej poszukując przyczyn, rozmiarów, rodzajów owych zafałszowań. W analizie treści tekst traktowany jest jako przekaz komunikacyjny, a nie tylko jako zapis faktów, zdarzeń, poglądów czy wyobrażeń i dzięki temu analiza treści, która obok analizy jawnej zawartości przekazu (treściowej, leksykalnej, semantycznej) obejmuje analizę treści ukrytych, pozwala na wnikięcej bardziej w głąb badanych zjawisk. T. Piłch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 88-90; M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1978, s. 226-237.

<sup>5</sup> K. Krippendorff, *op. cit.*, s. 34; A. L. George, *Quantitative and Qualitative Approaches to Content Analysis*, w: *Trends in Content Analysis*. *Sola Poll de I.*, University of Illinois Press, Urbana 1959, s. 7.

bogate źródło danych niezbędnych do badań procesu czytania oraz do zrozumienia opcji politycznych, postaw i wartości propagowanych w podręcznikach<sup>6</sup>.

W Polsce, jak dotąd, analiza treści znalazła swoje najszersze zastosowanie w badaniach prasoznawczych. W tradycji tych badań utarła się praktyka używania terminu *analiza zawartości*, jako że – jak podkreśla S. Pamuła – analizy prasy zwykle nie ograniczają się jedynie do treści, ale obejmują także formę przekazu<sup>7</sup>. Takie sformułowanie bliższe jest dosłownemu znaczeniu angielskiego terminu *content analysis*, jednak w publikacjach z zakresu nauk społecznych funkcjonuje raczej określenie *analiza treści* i takim terminem posługiwać się będę w tym opracowaniu. Pozostanę również przy określaniu analizy treści jako techniki badawczej, choć w wielu nowszych publikacjach nadaje się jej rangę metody badawczej. Czyni się tak głównie tam, gdzie opisywana jest jakościowa analiza treści, a ponieważ odnosić się będę do analizy zarówno jakościowej, jak i ilościowej, mającej raczej charakter ustrukturyzowanych zabiegów technicznych, posłużę się tradycyjnym określeniem – technika analizy treści<sup>8</sup>. Celem tego artykułu jest bowiem zebranie podstawowych informacji na temat rozwoju analizy treści, jej ilościowego i jakościowego charakteru, procedury stosowania oraz możliwości wykorzystania w badaniach pedagogicznych (andragogicznych).

### Pierwsze ustalenia metodologiczne

Technikę analizy treści szczegółowo opisał w 1952 roku Berelson. Zaproponował on wówczas następujące jej definiowanie:

analiza treści jest techniką badawczą służącą do obiektywnego, systematycznego i ilościowego opisu jawnej treści przekazów informacyjnych<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> K. Krippendorff, *op. cit.*, s. 18.

<sup>7</sup> S. Pamuła, *Metoda analizy zawartości prasy i jej zastosowanie w wybranych tygodnikach*, Częstochowa 1996, s. 29-30.

<sup>8</sup> W publikacjach angielskojęzycznych analiza treści określana jest zamiennie jako technika i metoda badawcza np. K. Krippendorff, *op. cit.*, na s. 21 używa określenia *technika*, a na s. 22 *metoda*. T. Bauman charakteryzując jakościowe metody badań posługuje się nazwą *jakościowa analiza tekstu* i podobnie jak A. Wyka uznaje ten rodzaj analizy za metodę badań. Bauman uważa, że „treść jako leksykalny element tekstu posiada mniejszy zakres”, dlatego w nazwie metody używa kategorii *tekst*. T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, w: T. Pilch, *op. cit.*, s. 70; A. Wyka, *Ku nowym wzorcom badań społecznych w Polsce. Cechy badań jakościowych w ostatnich latach*, „Kultura i Społeczeństwo” 1990, nr 1, s. 161.

<sup>9</sup> „Content analysis is a research technique for the objective, systematic, and quantitative description of the manifest content of communication” (B. Berelson, *Content Analysis in Communication Research*, New York 1952); K. Krippendorff, *op. cit.*, s. 21; T. Pilch, *op. cit.*, s. 90.

Aczkolwiek definicja ta uchodzi za klasyczną, już w rok po jej opublikowaniu pojawiły się prace, w których badacze krytycznie odnosili się do jej treści. Podstawowy zarzut dotyczył ograniczenia przez Berelsona analizy do badania wyłącznie jawnych treści przekazu. Argumentowano, że treść ukryta jest integralną częścią tekstu i jako taka nie może być pomijana. D.P. Cartwright uznał, że zaproponowana przez Berelsona definicja „wydaje się wystarczająca, jeśli interpretować ją liberalnie. Przekazy informacyjne należy pojmować jako jakiekolwiek wyrażenia językowe, a ponadto należy usunąć zawężenie do „jawnych treści”. Po wprowadzeniu tych modyfikacji uzyskujemy adekwatne oznaczenie wszelkich analiz materiału jakościowego, którymi interesować by się mógł psycholog społeczny”<sup>10</sup>.

W swojej pracy B. Berelson wyróżnia trzy różne sposoby podejścia do analizy materiału symbolicznego. W pierwszym badacz interesuje się głównie cechami samej treści. W drugim próbuje on, wychodząc z analizy treści, sformułować wnioski o autorze treści bądź też wnioski dotyczące czynników tę treść wyznaczających. W trzecim podejściu badacz interpretuje treść po to, aby dowiedzieć się czegoś o cechach jej odbiorców bądź o skutkach jej oddziaływania<sup>11</sup>. Każde z konkretnych badań może, choć nie musi, zawierać więcej niż jedno z tych podejść.

Przyjmując pierwsze z wymienionych podejść, badacz koncentruje uwagę bądź na samej treści, bądź też na formie, w jakiej jest ona podana. Podejście takie charakterystyczne jest dla badań, których celem jest np.:

- opis trendów w zakresie treści komunikacji (*to describe trends in communication content*),
- śledzenie rozwoju wiedzy (*to trace the development of scholarship*),
- odkrywanie różnic w zawartości/treści komunikacji między różnymi krajami (*to disclose international differences in communication content*),
- porównywanie różnych środków i poziomów komunikacji (*to compare media or 'levels' of communication*),
- konstruowanie i stosowanie standardów komunikacji (*to construct and apply communication standards*),
- demaskowanie technik propagandy (*to expose propaganda techniques*),
- pomiar czytelności przekazu (*to measure the 'readability' of communication materials*),
- odkrywanie cech stylistycznych (*to discover stylistic features*).

Drugie z wymienionych podejść przydatne jest w badaniach, „w których dąży się do wyciągania wniosków dotyczących autora, lub ogólniej, czynników

<sup>10</sup> D. P. Cartwright, *Analiza treści*, w: *Metody badań socjologicznych*, red. S. Nowak, Warszawa 1965, s. 149.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 150.

wyznaczających materiał symboliczny na podstawie analizy samego materiału"<sup>12</sup>. Badania takie mają na celu np.:

- odkrywanie intencji i innych cech nadawcy (*to identify the intentions and other characteristics of the communicators*),
- określanie stanów psychicznych osób lub grup (*to determine the psychological state of persons and groups*),
- wykrywanie występowania propagandy (*to detect existence of propaganda*).

Podejście trzecie wykorzystywane jest w badaniach kręgu odbiorców lub skutków oddziaływania treści. Trzeba jednak wziąć pod uwagę, że wyciąganie wniosków na temat odbiorców z cech samego przekazu nie zawsze jest możliwe, a uzasadnione jest wtedy, gdy niedostępna jest bezpośrednia obserwacja samych odbiorców przekazu. Podejście to jest charakterystyczne dla badań mających na celu:

- odzwierciedlenie postaw, zainteresowań i wartości reprezentowanych przez grupy populacji (*to reflect attitudes, interests, and values of population groups*),
- odkrycie centrów/ośrodków zainteresowań (*to reveal the focus of attention*),
- opis postaw i zachowań będących reakcją na przekazy (*to describe attitudinal and behavioral responses to communications*)<sup>13</sup>.

### Ilościowy i jakościowy charakter analizy treści

Historia analizy treści – jak zauważa K. Krippendorff – zakorzeniona jest „w dziennikarskiej fascynacji liczbami”<sup>14</sup>. Wczesna analiza treści jest całkowicie ilościowa i dotyczy częstości występowania w tekście danych zmiennych treściowych czy cech zawartości (*content characteristics*). Badacz zajmuje się mierzaniem, liczeniem i opisem częstości pojawiania się określonych kategorii treściowych. Zobligowany jest do przestrzegania rygorystycznych reguł przeprowadzania badań, tak aby zagwarantowana była systematyczność, obiektywność i rzetelność badań.

Systematyczność analizy treści (...) wymaga uwzględnienia wszystkich istotnych dla odpowiedzi na pytanie badawcze aspektów analizowanego tekstu. Jest to konieczne do zapobieżenia groźbie rejestrowania tylko tych cech tekstu, które potwierdzają przyjętą hipotezę. Systematyczność jest więc warunkiem trafności wyników. Jedynie systematyczne, podporządkowane ustalonym regułom i standaryzowanym procedurom postępowanie

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 154-155.

<sup>13</sup> K. Krippendorff, *op. cit.*, s. 34; D. P. Cartwright, *op. cit.*, s. 150-159.

<sup>14</sup> K. Krippendorff, *op. cit.*, s. 7.

może zapewnić obiektywność analizy, to znaczy intersubiektywną ważność jej wyników. Subiektywne i impresyjne interpretacje tekstu są w sensie naukowym nierzetelne<sup>15</sup>.

Ilościowa analiza treści, jeśli jest prowadzona rzetelnie, powinna być całkowicie powtarzalna, tzn. jeśli w innym czasie i okolicznościach badania zostaną powtórzone przy zastosowaniu tej samej techniki i tych samych danych, rezultaty muszą być takie same. Analiza spełniająca wymienione warunki charakteryzuje się wysokim poziomem wiarygodności<sup>16</sup>.

Mimo to ma jednak ona także wady. Jak pisze Krippendorff, taka „analiza treści może kontynuować grę w liczenie, która prowadzić będzie do ekscytacji, ale nie do głębszego wglądu”.

Przy odmiennym podejściu do analizy treści – jakościowym – może ona być wykorzystana także do analizowania tego, co jest rozpoznawalne symbolicznie, do odkrywania symbolicznych znaczeń oraz społecznej roli przekazów, do opisu cech komunikacji – co, jak, do kogo i dlaczego jest mówione, jakie wywiera skutki<sup>17</sup>. Technika analizy treści może więc być sposobem wnikania w symboliczne znaczenie przekazu (*inquiry into symbolic meaning of messages*) a jako że przekaz nie ma jednego znaczenia, może prowadzić do różnego rozumienia go. Rozumienie znaczeń nie musi być podzielane przez różnych badaczy, rzadko się bowiem zdarza, że ludzie dzielą tę samą perspektywę kulturową i socjopolityczną<sup>18</sup>.

A. L. George zauważa, że rozróżnienie na analizę ilościową i jakościową nie zawsze jest w literaturze i dyskusjach badaczy jasno sprecyzowane, bowiem poszczególni autorzy używają terminu *analiza jakościowa* w odniesieniu do wielu różnych aspektów procedury badawczej. Np. za jakościową uznają analizę, w której przeciwnie niż w analizie ilościowej:

1. Wstępne, przygotowawcze czytanie materiału komunikacyjnego ma na celu formułowanie hipotez i odkrywanie nowych związków

a nie

systematyczną analizę treści w celu testowania hipotez.

2. Procedura obserwacji cech zawartości (treści) oparta jest na wrażeniu

a nie

jest procedurą systematyczną mającą na celu uzyskanie precyzyjnych, obiektywnych i wiarygodnych danych.

<sup>15</sup> R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Warszawa 1985, s. 193.

<sup>16</sup> K. Krippendorff, *op. cit.*, s. 21.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 7, 34.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 22.

3. Analizowane są dychotomiczne atrybuty, własności (tj. właściwości, które mogą być uznane za przynależące lub nie przynależące do obiektu)

a nie są analizowane atrybuty, właściwości, które pozwalają na dokładny pomiar (tj. typowe zmienne ilościowe) lub zaszeregowanie.

4. Procedura przeprowadzania opisujących treść obserwacji lub kodowania osądów jest elastyczna

a nie stosuje się w celu analizy i kodowania procedur sztywnych.

A. L. George, chociaż podkreśla, że wymienione wyżej różnice są istotne, w swoich badaniach koncentruje się na rozróżnieniu opartym na tych aspektach zawartości komunikacji (przekazu), które stanowią dla badacza podstawę do wnioskowania o zmiennych pozatreściowych czy też o treściach ukrytych. Jego zdaniem, ilościowa analiza treści jest statystyczną techniką uzyskiwania danych deskryptywnych na temat określonych zmiennych treściowych za pomocą określania częstości ich występowania (*frequency of occurrence*). Jednakże wnioski dotyczące różnych zmiennych, elementów czy cech zawartości nie zawsze muszą być wywodzone na podstawie częstości ich występowania. Niekiedy istotny jest już sam fakt obecności lub nieobecności danej zmiennej, elementu, cechy czy nawet danego wyrazu w tekście. Dlatego też A.L. George proponuje, by w przypadku nieilościowego i niestatystycznego podejścia do analizy treści mówić o nieczęstościowych wskaźnikach (*nonfrequency indicators*) w odróżnieniu od wskaźników częstościowych (*frequency indicators*) wykorzystywanych w podejściu ilościowym<sup>19</sup>.

Nieczęstościowa, niestatystyczna analiza treści wykorzystuje więc obecność bądź nieobecność jakiejś cechy zawartości lub syndromu jako wskaźnika zawartości, a fakt, że dana cecha zawartości pojawia się więcej niż jeden raz, nie obli-guje badacza do liczenia częstości jej występowania, w przeciwieństwie do analizy ilościowej, w której badacz wnioskuje o zawartości na podstawie tego, ile razy jakaś cecha w tekście występuje.

Aby zilustrować naturę nieczęstościowego podejścia do analizy treści A. L. George przytacza m.in. następujący przykład analizy materiałów propagandowych w okresie II wojny światowej:

Po klęsce Niemców pod Stalingradem morale w kraju opadło i dawały się słyszeć głosy niezadowolenia z reżimu nazistowskiego. W tej kryzysowej sytuacji Niemcy przywódcy zwrócili się do narodu. Goebbels w jednym ze swoich przemówień użył słowa *counterterror* (kontrterror, przeciwterror, odwet). Z kontekstu, w jakim słowo to zostało użyte i biorąc pod uwagę samą sytuację, amerykańscy analitycy zagranicznych prze-

<sup>19</sup> A. L. George, *op. cit.*, s. 8-10.

kazów z Federalnej Komisji Komunikacji wywnioskowali, że Goebbels miał na myśli pogrom Żydów. Wnioskowanie oparte było na obecności słowa *counterterror* w określonym kontekście. Słowo to mogło, ale nie musiało pojawić się wiele razy w tym przemówieniu czy też w innych materiałach propagandowych w tym czasie. Analitycy byli zainteresowani jedynie faktem jego obecności w szczególnym lingwistycznym i sytuacyjnym kontekście. Pewną, pośrednią, formę potwierdzenia słuszności tego wnioskowania stanowi notatka w pamiętniku Goebbelsa zrobiona niedługo po tym przemówieniu<sup>20</sup>.

Określając walory i ograniczenia omawianych dwóch typów analizy treści P. Sepstrup zauważa, że jakościowe analizy zawsze są niezbędne w dochodzeniu do odkrycia rzeczywistych znaczeń, dostarczenia szczegółowych opisów i analiz, które pozwoliłyby na zrozumienie zawartości przekazu. Ale nie zawsze będą w stanie radzić sobie z dużą liczbą danych, ich rezultaty będą czasem trudne do zakomunikowania, a tym samym mogą mieć małą ogólną wiarygodność. Natomiast tradycyjne, pozytywistyczne, ilościowe analizy treści będą zawsze odpowiednie do opisu wielu prostych form danych, ich rezultaty będą łatwe do zakomunikowania i będą charakteryzowały się wysokim poziomem wiarygodności. Ale też zawsze będą nieadekwatne, jeżeli chodzi o zrozumienie tekstu i wyjaśnianie jego zawartości, szczególnie w szerokim kontekście społecznym<sup>21</sup>.

Będąc świadomymi wymienionych zalet i wad, wielu badaczy prowadzących badania z zastosowaniem analizy treści zastanawia się nad możliwością wykorzystania jednocześnie analizy ilościowej i jakościowej. T. Goban-Klaus proponuje, aby w badaniach stosować najpierw metody jakościowe, potem weryfikować przypuszczenia przy użyciu metod ilościowych, a następnie powtórnie zastosować analizę treści w obu wymiarach. I. de Sola Poola stwierdza, iż nie jest prawdą, że metody jakościowe są głębsze, a ilościowe polegają tylko na mechanicznym sprawdzaniu założonych hipotez. Uznaje, że relacje ich są wzajemne, jedno daje drugiemu nowe światło, które pomaga zrozumieć ich wartość. Podobne stanowisko zajmuje O. Holsti, który uznaje, że cechy ilości i jakości nie są dychotomiczne, lecz stanowią pewne *continuum*, które można zaobserwować w wielu przejawach ludzkiego życia i twórczości. Uważa on, że nawet najbardziej skrajnie ilościowe badania opierają się, zwłaszcza w fazie koncepcyjnej, na procedurach, których nie można łączyć jedynie z kategorią ilości. Holsti wysuwa postulat, by kategorie ilości i jakości stosowane były komplementarnie<sup>22</sup>.

P. Sepstrup, która w latach siedemdziesiątych podjęła próbę łączenia obu omawianych podejść w badaniach reklam prasowych pojawiających się w duńskich dziennikach i tygodnikach, ocenia, że chociaż próba ta nie zakończyła się całkowitym sukcesem, to jednak udowodniła, że świadomość wad i zalet analizy

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 11-12.

<sup>21</sup> P. Sepstrup, *Methodological Developments in Content Analysis?*, w: *Advances in Content Analysis*, red. K. E. Rosengren, London 1981, s. 155.

<sup>22</sup> S. Paimuła, *op. cit.*, s. 40.

ilościowej i jakościowej daje szansę połączenia korzyści możliwych do osiągnięcia i redukcji słabości tych podejść<sup>23</sup>.

### Procedura i narzędzia badawcze

Badania z zastosowaniem techniki analizy treści, zwłaszcza w tradycyjnym, pozytywistycznym jej ujęciu, przeprowadzane być powinny zgodnie ze ściśle określoną procedurą i z zastosowaniem precyzyjnie opracowanego narzędzia badawczego. Przystępując do badań należy wybrać problem badawczy, a następnie operacyjnie go zdefiniować<sup>24</sup>. Następnie trzeba dobrać odpowiedni materiał badawczy, uwzględniając, że analiza treści – szczególnie ta ilościowa – wykorzystywana jest często w badaniach porównawczych, a więc celowe jest takie dobranie materiału, aby można było porównać np. nasilenie jakiegoś zjawiska w materiałach pochodzących z różnych okresów czy np. z innych krajów.

Kolejnym krokiem powinien być wybór jednostek analizy (*recording units*), które stanowić będą najmniejszy element treści (tekstu, obrazu itp.), który służyć będzie do jej rejestrowania oraz wybór jednostek kontekstu (*context units*), czyli zdecydowanie o tym, jaki największy zespół treści brany będzie pod uwagę przy charakteryzowaniu jednostek analizy. Jednostkę analizy czy opisu stanowić może wyraz, termin, zdanie, sąd, postać, wypowiedź, miara przestrzeni bądź czasu, jednostką kontekstu będzie zwykle np. dla zdania akapit, a dla akapitu tekst<sup>25</sup>.

Analiza treści opiera się na zestawie czy schemacie kategorii analitycznych dobranych odpowiednio do badanego problemu, kolejnym krokiem badacza powinno więc być jego wypracowanie. Zwykle wymaga to zapoznania się z materiałem przeznaczonym do analizy i wstępnego (jakościowego) jego przeanalizowania. W typowo ilościowych analizach na tym etapie formułuje się często hipotezy badawcze. Schemat kategorii analitycznych ma zawsze charakter wybiórczy, nie chodzi bowiem o całościowe uchwycenie materiału tekstowego, tzn. o charakterystykę wszystkich zawartych w nim treści, lecz o odpowiedź na określone pytania. Dobrze dobrane i dookreślone kategorie analityczne sprzyjają rzetelności analizy treści. Przyjmuje się, że ilościowa analiza jest rzetelna wówczas, gdy ta sama osoba dwukrotnie kodując ten sam tekst względnie różne osoby kodujące go niezależnie od siebie uzyskują te same wyniki<sup>26</sup>.

<sup>23</sup> P. Sepstrup, *op. cit.*, s. 155-156.

<sup>24</sup> Np. w badaniach dotyczących ukazywania przemocy w komiksach posłużono się następującą operacyjną definicją przemocy: każda celowo podjęta akcja lub groźba związana z krzywdą cielesną. *Content Analysis: Newspaper Comics Pages*, w: A. A. Berger, *Media Research Techniques*, SAGE 1998, s. 25.

<sup>25</sup> S. Pamula, *op. cit.*, s. 37; R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner, *op. cit.*, s. 193-205.

<sup>26</sup> R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner, *op. cit.*, s. 199-205.

B. Berelson opracował taki wzorcowy schemat kategorii analitycznych, który stanowił katalog zmiennych, jakie najczęściej używane były do analizy treści. Wyróżnił on dwie większe kategorie: „Co się twierdzi?” i „Jak się twierdzi?” oraz wyliczył następujące zmienne mieszczące się w obrębie tych kategorii:

A. Co się twierdzi?

1. Przedmiot – czego dotyczy przekaz.
2. Kierunek – czy przedmiot został potraktowany w wypowiedzi życzliwie czy nie.
3. Przesłanki oceny kierunku – na jakiej podstawie oceniamy tak a nie inaczej kierunek wypowiedzi.
4. Wartości – jakie cele i dążenia ujawnia pośrednio bądź wyraża bezpośrednio wypowiedź.
5. Metody – jakie metody stosuje się do realizacji owych celów.
6. Cechy – jakie są cechy osób występujących.
7. Osoby działające – kto podejmuje działanie.
8. Autorytet – w czym imieniu wygłasza się tezy.
9. Pochodzenie – gdzie zrodziła się wypowiedź.
10. Cel – do kogo jest ona głównie skierowana.

B. Jak się twierdzi?

1. Forma wypowiedzi.
2. Sposób sformułowania – jaka jest gramatyczna czy składniowa jednostka analizy.
3. Intensywność – z jaką siłą została wypowiedź sformułowana i ile emocji zawiera.
4. Skuteczność – jaki jest charakter wypowiedzi z punktu widzenia funkcji propagandowych<sup>27</sup>.

Przytoczony schemat kategorii analitycznych nie jest oczywiście wzorcem uniwersalnym, ale może stanowić punkt wyjścia do konstruowania własnych schematów adekwatnych do badanych problemów. Jako przykład posłużyć może zbiór kategorii analitycznych wyróżniony w badaniach dotyczących przemocy w komiksach. Obejmował on następujące elementy i kategorie: wypowiedzi w dymkach, myśli w dymkach, efekty dźwiękowe, wyraz twarzy postaci, linie oznaczające ruch, określenia upływu czasu, układ rysunku, styl artystyczny (nasilenie barw, kompozycja), język – znaczenie słów i interpunkcji, ubrania, obiekty i inne elementy kultury materialnej oraz liczbę postaci męskich i żeńskich w stosunku do ogółu postaci, liczbę słów wypowiedzianych przez wszystkie postacie oraz przez postacie poszczególnych płci, liczbę incydentów przemocy, procent ramek z przemocą na stronie, odniesienia do problemów politycznych, społecznych itp.<sup>28</sup>

Następnym zadaniem badacza jest techniczne opracowanie narzędzia badawczego uwzględniającego wszystkie wyróżnione kategorie analityczne. Narzę-

<sup>27</sup> D. P. Cartwright, *op. cit.*, s. 160-161; Począwszy od lat 50. zaczęto konstruować specjalne programy komputerowe, które służyć miały do analizy treści. Szczególnie przydatne są one do analizy długich, obszernych materiałów. K. Krippendorf, *op. cit.*, s. 19-20.

<sup>28</sup> A. A. Berger, *op. cit.*, s. 29-30.

dział takie (które w prowadzonych przeze mnie badaniach nazywam matrycą) ma najczęściej postać arkuszy do kodowania zawierających odpowiednio skonfigurowane tabele, na które badacz w toku badań nanosi odpowiednie liczby, znaki, wpisuje słowa czy cytaty. Jeżeli czynność kodowania materiału badawczego prowadzona jest przez więcej niż jedną osobę, konieczne jest przygotowanie odpowiedniej instrukcji i przeprowadzenie szkolenia tych osób.

Zakodowany materiał stanowi przedmiot dalszych czynności badawczych, a więc przeliczania – opracowania ilościowego (czasem statystycznego) oraz wnioskowania – formułowania odpowiedzi na pytania badawcze, weryfikowania hipotez, wyciągania wniosków o nadawcy i odbiorcy z treści przekazu, dostarczania odpowiedzi na temat przyczyn i skutków przekazu.

Scharakteryzowana procedura badawcza oceniana jest przez zwolenników analiz jakościowych jako bardzo rygorystyczna i przez to niemożliwa do zastosowania w badaniach, których przedmiotem są kwestie trudne do precyzyjnego zdefiniowania albo które nie dają się łatwo sprowadzić do mierzalnych jednostek. Jest natomiast przydatna tam, gdzie niezbędne jest uzyskanie dużej wiarygodności wyników, czyli np. w badaniach kwestii kontrowersyjnych, prowadzonych w celu ich wykorzystania w działaniach o charakterze lobbyngu<sup>29</sup>.

Kluczowym i trudnym problemem w stosowaniu podejścia jakościowego jest spełnienie podstawowych wymagań empirycznych analiz przy jednoczesnym uwolnieniu się od – jak to określa P. Sepstrup – metodologicznej tyranii stosowanej techniki czy metody badań. Uważa ona np., że stosowanie w analizie zbyt małych jednostek analizy prowadzi do rozczłonkowania i zatamizowania zawartości, co w konsekwencji oznacza, że analiza oparta jest na izolowanych obserwacjach pojedynczych wymiarów zawartości, a przecież ogólne, całościowe rozumienie nie może zostać osiągnięte poprzez proste zsumowanie różnych podwymiarów. Zatamizowanie oznacza także, że zawartość analizowana jest odrębnie od społecznego kontekstu. Jej zdaniem także wysoka zgodność kodowania między badaczami i w różnym czasie nie jest walorem badań, oznacza jedynie, że dwie lub więcej osób zostało skutecznie przygotowanych do zuniformizowanej percepcji<sup>30</sup>.

Wspomniana wcześniej elastyczna i sztywna procedura badawcza różniująca jakościowe i ilościowe analizy treści to dwa biegunowe punkty kontinuum. Przy zastosowaniu ekstremalnie elastycznej procedury badacz nie określa, jakie wyrazy czy grupy wyrazów miałyby być traktowane jako przypadek jednorazowego występowania danej cechy tekstu, która jest przedmiotem zainteresowania. Kodujący mają więc znaczną swobodę w decydowaniu, kiedy przypadek danej kategorii zawartości pojawia się w analizowanym materiale. Przeciwny biegun to procedura sztywna, którą stosując dąży się do dokładnego i kompletnego wy-

<sup>29</sup> P. Sepstrup, *op. cit.*, s. 137-138.

<sup>30</sup> *Ibidem*, s. 139.

specyfikowania podstaw, na których decyzje co do kodowania mają być podejmowane, nie pozostawiając kodującemu możliwości niezależnej oceny. W praktyce występują jednak różne, pośrednie stopnie elastyczności i sztywności w procedurze kodowania<sup>31</sup>. Jak podkreśla P. Sepstrup, jakościowa analiza próbuje spełnić metodologiczne i techniczne wymogi analizy ilościowej, ale bez nadawania im nadrzędnej, determinującej roli<sup>32</sup>.

### Wykorzystanie techniki analizy treści w badaniach podręczników

Jako przykład próby połączenia analizy ilościowej i jakościowej oraz traktowania z pewną elastycznością procedury analizy treści wykorzystam tu prowadzone przez siebie badania dotyczące wizerunków kobiet i mężczyzn, dziewczynek i chłopców w podręcznikach szkolnych<sup>33</sup>. W badaniach tych w każdym z zakwalifikowanych do analizy tekstów oraz na każdej objętej analizą ilustracji przeliczana i odpowiednio zakodowana była liczba występujących osób należących do poszczególnych kategorii analitycznych: wiek (dziecko, dorosły), płeć, rola (rodzinna – np. dziecko, brat, matka, krewny; pozarodzinna – np. uczeń, rówieśnik, koleżanka; zawodowa – np. nauczycielka, pielęgniarka). Następnie każda z postaci, o której w podręcznikach pisano lub którą portretowano, rozpoznawana była z punktu widzenia kolejnych następujących kategorii:

1) w odniesieniu do postaci dziecięcych występujących zarówno w rolach rodzinnych, jak i pozarodzinnych:

- podejmowane zajęcia dowolne, wśród których szczegółowo rozpatrywane były zabawy ruchowe oraz zainteresowania dzieci,
- udział w pracach w gospodarstwie domowym i przydomowym – podejmowane zadania i obowiązki,
- udział w atrakcyjnych wydarzeniach oraz
- perspektywy i plany życiowe;

2) w odniesieniu do ludzi dorosłych występujących w podręcznikach w rolach rodzinnych (rodzice, dziadkowie i inni krewni):

- prace podejmowane w gospodarstwie domowym i przydomowym,
- opieka nad dziećmi, wnukami,
- aktywność zawodowa,
- zainteresowania;

3) w odniesieniu do ludzi dorosłych występujących w rolach zawodowych:

<sup>31</sup> A. L. George, *op. cit.*, s. 9.

<sup>32</sup> P. Sepstrup, *op. cit.*, s. 137.

<sup>33</sup> E. Kalinowska, *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 1-2, s. 219-253 oraz w: *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu i podręcznikach szkolnych*, red. R. Siemienińska, Warszawa 1997, s. 115-151.

– rodzaj wykonywanej pracy.

Swoistą grupę postaci, które niejako ukazywane były w ich rolach zawodowych stanowili tzw. ludzie sławni, wśród których znaleźli się naukowcy, odkrywcy i podróżnicy, przywódcy, pisarze, kompozytorzy i malarze. Postacie te rozpatrywane były oddzielnie.

Kolejną kategorię analityczną stanowiły relacje między reprezentantami różnych płci w układach rodzinnych oraz w przypadku dzieci także pozarodzinnych. W tym wypadku analiza nie obejmowała ilustracji, lecz jedynie teksty, i polegała głównie na wypisywaniu fragmentów czytanek, które zawierały opisy takich relacji, a następnie analizowaniu ich pod kątem zgodności wizerunków kreowanych w podręcznikach z zasadami promocji partnerstwa, równości płci, postulatami eliminacji z edukacji wszelkich dyskryminacyjnych praktyk zawartymi w międzynarodowych dokumentach ratyfikowanych przez Polskę. Taka perspektywa analityczna obecna jest również w analizie danych zebranych przy użyciu omówionych wcześniej kategorii analitycznych, jak również przy analizie narracyjnych komponentów treści analizowanych podręczników. Narracja stanowiła bowiem kolejną kategorię analityczną. Analizie poddana była narracja tych tekstów, w których jednoznacznie czytelna była płć narratora albo płć adresata narracji. Oddzielnie kodowane były teksty, których narratorem była osoba płci męskiej i płci żeńskiej oraz teksty, które adresowane były wyłącznie do czytelników jednej płci.

### **Wykorzystanie techniki analizy treści w badaniach dotyczących kobiet**

Jakościowa i ilościowa analiza treści może potencjalnie być wykorzystana do badania bardzo dużego zakresu problemów w wielu dyscyplinach nauki. Szerokie możliwości jej zastosowania przedstawię na przykładach badań dotyczących kobiet.

Analizując zawartość komputerowej bazy danych „Women's Resources International” dostępnej w systemie bibliotecznym Stanowego Uniwersytetu New Jersey – Rutgers stwierdziłam, że technika analizy treści wykorzystywana jest bardzo często w badaniach z zakresu Women's i Gender Studies (badania problematyki kobiet oraz badania nad społeczną i kulturową tożsamością płci).

Techniką tą posługiwano się w rozlicznych badaniach mediów (szczególnie gazet codziennych i popularnych periodyków oraz produkcji telewizyjnej), a także materiałów edukacyjnych wykorzystywanych w szkolnictwie oraz czasopiśmie naukowych. Przedmiotem analizy bywały także inne artefakty kultury (wytworzone przez kobiety, dla kobiet, świadczące o kobietach), takie jak: pamiętniki, autobiografie, poezja, cytaty, piosenki folklorystyczne, bajki o wróżkach i czarownicach, wytwory dziecięce, listy do wydawców, książki kucharskie, kartoteki

medyczne, dokumenty sądowe, karty okolicznościowe, reklamy, billboardy, graffiti, dzieła sztuki, muzyka, moda, wystrój pomieszczeń<sup>34</sup>.

Badania te miały na celu ukazanie:

- różnych form seksizmu (nierównego traktowania ze względu na płeć),
- zjawiska marginalizowania kobiet lub pewnych grup kobiet,
- stereotypów dotyczących kobiet i ich ról płciowych oraz ich historycznych, społecznych i kulturowych uwarunkowań.

Z zastosowaniem analizy treści badano na przykład:

- sposoby przedstawiania kobiet jako kandydatek na stanowiska polityczne w programach nadawanych w ramach kampanii wyborczych<sup>35</sup>,
- prezentowanie przez media ważnych, międzynarodowych wydarzeń dotyczących kobiet (np. światowych konferencji ONZ na rzecz kobiet)<sup>36</sup>,
- reprezentację kobiet wśród autorów artykułów drukowanych w czasopiśmie prawniczych<sup>37</sup>,
- stereotypy ról zawodowych kobiet i mężczyzn w materiałach edukacyjnych<sup>38</sup>,
- wizerunki kobiet i mężczyzn, dziewczynek i chłopców w przekazach medialnych adresowanych do dzieci, programach i podręcznikach szkolnych<sup>39</sup>,

<sup>34</sup> R. Shulamit, *Feminist Methods in Social Research*, Oxford University Press 1992, s. 146-147.

<sup>35</sup> M. Pfau, M. Burgoon, *Inoculation in political campaigns and gender*, „Women's Studies in Communication” Vol. 13, 1990; N. Schwarz, *Cognitive accessibility of sex role concepts and attitudes toward political participation: the impact of sexist advertisements*, „Sex Roles” Vol. 17, 1987; L. L. Kaid, S. L. Myers, V. Pippis, J. Hunter, *Sex role perceptions and televised political advertising: comparing male and female candidates*, „Women & Politics” Vol. 4, 4, 1984, s. 41-54.

<sup>36</sup> J. Z. Lippmann, *The third week in July*, „Women's Studies International Forum” Vol. 6, nr 5, 1983, s. 547-557; L. Schult, *Conference coverage: women and the media*, „Off Our Backs” v. 25, nr 6, 1995.

<sup>37</sup> H. Eigenberg, A. Baro, T. Desnoyers, *Women and publication patterns in criminal justice journals: a content analysis*, „Women & Criminal Justice” Vol. 4, nr 1, 1992.

<sup>38</sup> D. M. Blaske, *Occupational sex-typing by kindergarten and fourth-grade children*, „Psychological Reports” 1984, nr 54.

<sup>39</sup> D. Attenborough, D. Deans, *Images and education*, „Women's Education des Femmes” 1993, Vol. 10, nr 2, J. Winship, *Girl needs to get street-wise: magazines for the 1980s*, „Feminist Review” 1985, nr 21, M. Gonzalez-Suarez, *Barriers to female achievement. Gender stereotypes in Costa Rican Textbooks*, „Women's Studies International Forum” 1988, Vol. 11, nr 6, S. Weidman, *Battling Sexism in Jewish Schools*, „Lilith” nr 10, K. Clarri-coates, *Dinosaurs in the Classroom” – a re-examination of some aspects of the „hidden” curriculum in primary schools*, „Women's Studies International Quarterly” 1978, Vol. 1, B. Schmitz, *Guidelines for Reviewing Foreign Language Textbooks for Sex Bias*, „Women's Studies Quarterly”, 1984, R. M. Hoffmann, *Language and sex textbooks: a review*, „Women's Studies International Quarterly” 1980, vol. 3, P. Mahony, *„Silence is a woman's glory”: the sexist content of education*, „Women's Studies International Forum” 1982, Vol. 5, nr 5.

- odzwierciedlenie stereotypów dotyczących płci w treści kart gratulacyjnych związanych z narodzinami dziecka<sup>40</sup> oraz w wystroju pokoi dziecięcych<sup>41</sup>,
- wizerunki kobiet w fotografii prasowej<sup>42</sup>,
- konstruowanie przez media standardów urody kobiet i ich atrakcyjności<sup>43</sup>,
- sposoby prezentowania seksualności kobiet w reklamach oraz przemocy fizycznej i seksualnej w mediach<sup>44</sup>,
- wizerunki kobiet i ich problemów prezentowane w reklamach dotyczących środków sanitarnych używanych w okresie menstruacji<sup>45</sup>,

<sup>40</sup> J. S. Bridges, *Pink or Blue. Gender-Stereotypic Perceptions of Infants as Conveyed by Birth Congratulations Cards*, „Psychology of Women Quarterly” 1993, nr 17.

<sup>41</sup> A. Pomeleau, D. Bolduc, G. Malcuit, L. Cossette, *Pink or Blue: Environmental Gender Stereotypes in the First Two Years of Life*, „Sex Roles” 1990, Vol. 22.

<sup>42</sup> B. F. Luebke, *Out of focus: images of women and men in newspaper photographs*, „Sex Roles” 1989, Vol. 20.

<sup>43</sup> J. Swartzen, J. MacAlpine, T. Hunter, M. Taylor, *How women are presented in the media*, „Canadian Women's Studies” 1981, Vol. 3, nr 2; A. Purdy, *Beauty and the advertising beast*, „The Optimist” 1991, Vol. 17, nr 4; M. K. Rich, T. F. Cash, *The American image of beauty: media representations of hair color for four decades*, „Sex Roles: A Journal of Research” 1993, Vol. 29, nr 1-2; B. Silverstein, *The role of the mass media in promoting a thin standard of bodily attractiveness for women*, „Sex Roles” 1986, Vol. 14.

<sup>44</sup> W. J. Rudman, P. Verdi, *Exploitation: comparing sexual and violence imagery of females and males in advertising*, „Women & Health” 1993, Vol. 20, nr 4; K. Lanis, K. Covell, *Images of women in advertisements: Effects on attitudes related to sexual aggression*, „Sex Roles: A Journal of Research” 1995, Vol. 32, nr 9-10; A. Furnham, N. Bitar, *The stereotyped portrayal of men and women in British television advertisements*, „Sex Roles: A Journal of Research” 1993, Vol. 29, nr 3-4; C. Mazzella, K. Durkin, E. Cerini, P. Burali, *Sex role stereotyping in Australian television advertisements*, „Sex Roles” 1992, Vol. 26.

<sup>45</sup> T. Wagman, *Menstruation and the media: what is the real message to women*, „Kinesis”, 1988, Dec./Jan.; P. McKeever, *The perpetuation of menstrual shame: implications and directions*, „Women & Health” 1984, Vol. 9.

- problem marginalizowania przez media kobiet w wieku powyżej 40 lat<sup>46</sup>, niepełnosprawnych<sup>47</sup>, o niższym statusie socjo-ekonomicznym<sup>48</sup>, reprezentujących mniejszości etniczne, rasowe<sup>49</sup>, seksualne<sup>50</sup>,
- częstość i sposoby prezentowania wizerunków kobiet w sporcie<sup>51</sup>.

Przykładem posługiwania się techniką analizy treści w polskich badaniach nad wizerunkami kobiet i mężczyzn są opracowania M. Mrozowskiego poświęcone statusowi i obrazowi kobiet w telewizji<sup>52</sup> oraz zbiór artykułów pod redakcją R. Siemieńskiej *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu i podręcznikach szkolnych* zawierające teksty opracowane na podstawie analiz gazet codziennych, tygodników społeczno-politycznych, prasy młodzieżowej, telewizji i reklamy telewizyjnej, a także podręczników szkolnych<sup>53</sup>.

<sup>46</sup> E. W. Markson, C. A. Taylor, *Real versus reel world: older women and the Academy Awards*, „Women & Therapy” 1993, Vol. 14, nr 1-2; J. A. Vernon, J. A. Williams, T. Phillips, J. Willson, *Media stereotyping-A comparison of the way elderly women and men are portrayed on prime-time television*, „Journal of Women & Aging” 1990, Vol. 2, nr 4, s. 55-68; E. M. Nett, *Is there life after fifty? Images of middle age for women in Chatelaine magazine, 1984*, „Journal of Women & Aging” 1991, Vol. 3, nr 1; K. Pollitt, *Shades of gray*, „The Optimist” 1988, Vol. 14, nr 3.

<sup>47</sup> L. Hershey, *False advertising: let's stop pity campaigns for people with disabilities*, Ms. [New Series], 1995, Vol. 5, nr 5; L. C. Di Marco, *What happened to equality?*, „Women's Education des Femmes” 1996, Vol. 12, nr 2.

<sup>48</sup> A. Press, T. Strathman, *Work, family, and social class in television images of women: Prime-time television and the construction of postfeminism*, „Women & Language” 1993, Vol. 16, nr 2.

<sup>49</sup> R. M. MacGregor, *The distorted mirror-Images of visible minority women in Canadian print advertising*, „Atlantis” 1989, Vol. 15.

<sup>50</sup> A. C. Branner, *Weekend lesbians: Enticing or insulting?*, „Off Our Backs” 1994, Vol. 24, nr 7, July, s. 10-11; J. Grossholtz, *Lesbians and the mainstream media*, „Off Our Backs”, 1993, Vol. 23, nr 1.

<sup>51</sup> S. Alexander, *Gender bias in British television coverage of major athletic championships*, „Women's Studies International Forum” 1994, Vol. 17, nr 6; K. Snow, *Where are the role models? Exploring the invisibility of female athletes in the media*, „Canadian Woman Studies” 1995, Vol. 15, nr 4; J. McKay, *Embodying the „new” sporting woman*, „Hecate: An Interdisciplinary Journal of Women's Liberation” 1994, Vol. 20, nr 1; M. A. Messner, M. C. Duncan, K. Jensen, *Separating the men from the girls: the gendered language of televised sports*, „Gender & Society” 1993, Vol. 7, nr 1.

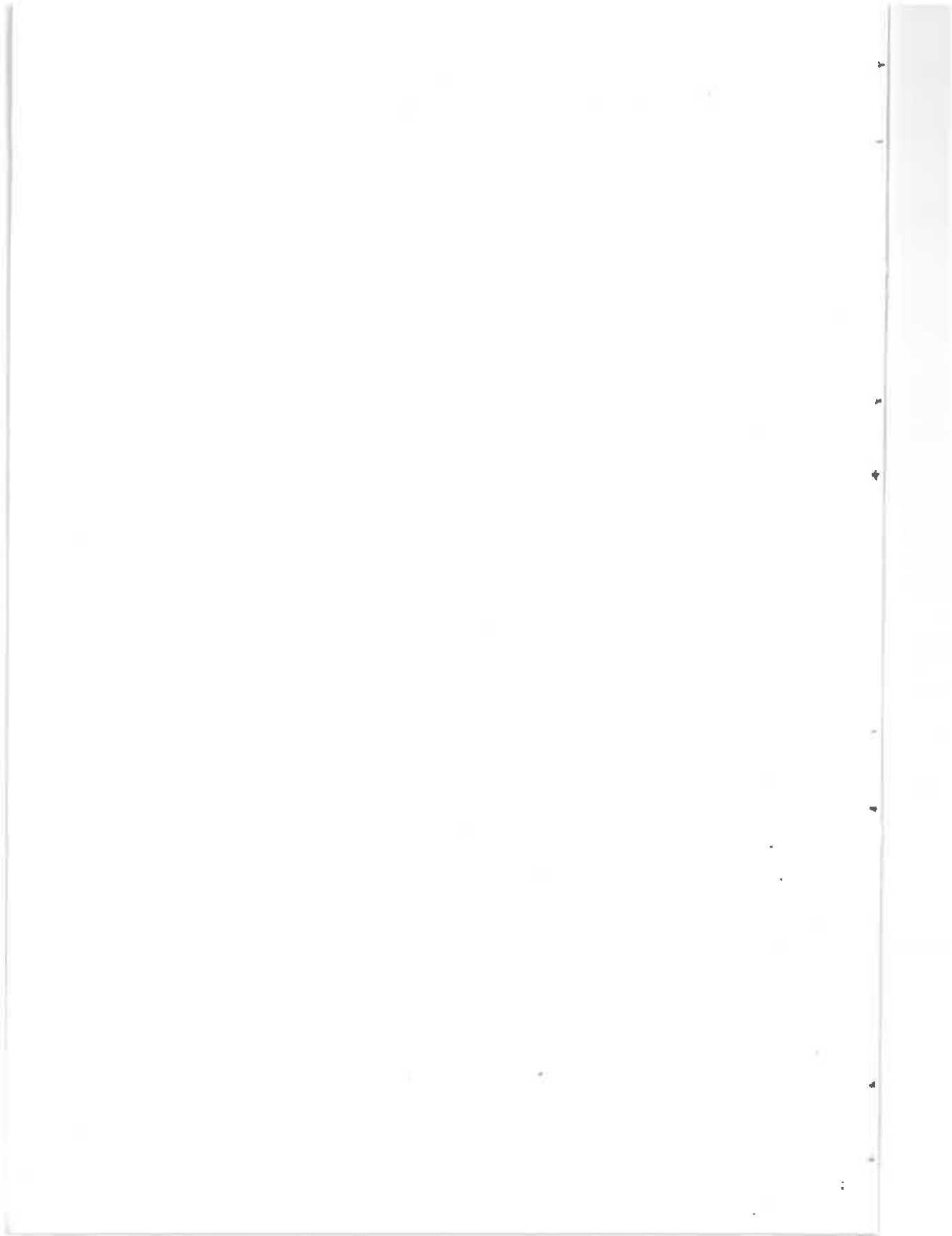
<sup>52</sup> M. Mrozowski, *Status i obraz kobiety w telewizji. O niektórych aspektach wpływu ruchu feministycznego na teorię i praktykę komunikowania masowego*, „Przekazy i Opinie” 1985, nr 3/4; M. Mrozowski, *Obrazy kobiet i mężczyzn w telewizji polskiej*, „Przekazy i Opinie” 1985, nr 1/2.

<sup>53</sup> *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu i podręcznikach szkolnych*, red. R. Siemieńska, Warszawa 1997.

\* \* \*

Analiza treści jest techniką badawczą, która rozwija się i znajduje coraz szersze zastosowanie w różnych dyscyplinach nauki (humanistyki). Coraz częściej wymienia się ją także w podręcznikach poświęconych metodom badań pedagogicznych, jednak opracowania jej dotyczące są często bardzo skrótowe i ogólne, przez co nie dają wystarczającej wiedzy niezbędnej do zastosowania analizy treści w badaniach.

Mam nadzieję, że opracowanie niniejsze przyczyni się do popularyzacji tej techniki wśród pedagogów.



*Violetta Drabik-Podgórna*

## **ANALIZA STRATEGICZNA M. CROZIERA I E. FRIEDBERGA I JEJ PRZYDATNOŚĆ W BADANIACH INNOWACJI PEDAGOGICZNYCH**

### **Założenia analizy strategicznej**

Zmienność, różnorodność, pluralizm, wieloaspektowość – to cechy, które w większym niż dawniej stopniu charakteryzują obecną rzeczywistość, przez badaczy określaną jako ponowoczesna. W ostatnich latach można mówić o nasileniu, skondensowaniu zmian czy nawet o wszechobecności zmiany. Niespodzianki, zaskoczenia, przewroty, reformacje, rewolucje i innowacje stają się codziennością. Dokonują się one w różnych dziedzinach życia społecznego, ekonomicznego i politycznego. Zmiana jako taka jest więc faktem – wydawać by się więc mogło, że jest jak najbardziej oczywista. Analizując jednak głębiej obserwowane przekształcenia, odczuwa się, iż ich faktyczna realizacja, to znaczy ich utrwalenie, przetrwanie, zasymilowanie, zaakceptowanie nie zawsze przychodzi z łatwością. Tylko niektóre zmiany oceniane są jako pozytywne, inne stanowią wyzwanie, zagrożenie, potęgują strach i obawy przed zmienianiem czegokolwiek. Protesty wywołują zwłaszcza te zmiany, które są narzucane, które wynikają z decyzji odgórnych, nawet jeżeli wprowadzane były dla dobra ogólnego i przez większość oceniane są pozytywnie. Przekształcenia zderzają się z oporem ludzi, którzy zmian nie chcą, nie oczekują, nie są w stanie się z nimi pogodzić.

M. Crozier jest przekonany, że opór wobec innowacji jest równie racjonalnym działaniem, jak i akceptacja dokonujących się przekształceń. Każde działanie, a więc i opór ma swoje głębokie uzasadnienie, własną logikę, którą należy odkryć. To odkrycie prowadzi do konkluzji, iż działania, które wydają się pozornie irracjonalne, wcale takimi nie są. W rzeczywistości mogą wynikać z oceny ryzyka i strat, jakie będą musiały ponieść poszczególne jednostki i grupy w przypadku wprowadzenia zmiany, z obawy, iż zostaną pozbawione kontroli nad sferami, które dotąd były sferami ich bezpieczeństwa<sup>1</sup>. Uważa on, iż odkrycia

<sup>1</sup> M. Crozier, E. Friedberg, *Człowiek i system. Ograniczenia działania zespołowego*, Warszawa 1982, przypis na s. 39; podobne zdanie wyraża L. Clarke, która sądzi, iż opór nie jest reakcją aż tak irracjonalną, jak się wielu wydaje (L. Clarke, *Zarządzanie zmianą*, Warszawa 1997, s. 97).

tego dokonujemy na drodze analizy strategicznej, która pozwala ujawnić ukryte dotąd wymiary procesu wprowadzania innowacji.

Koncepcja analizy strategicznej M. Croziera i E. Friedberga jest zarówno metodą badawczą, jak i koncepcją teoretyczną, która pozwala odkryć, zrozumieć i wyjaśnić działania poszczególnych aktorów w systemie społecznym w sytuacji zmiany, w sytuacji wprowadzania innowacji. M. Crozier i E. Friedberg określają swoją koncepcję mianem analizy, jednakże – co wydaje się twierdzeniem kontrowersyjnym – analizy nie traktują jako przeciwieństwa syntezy (którą uznają za synonim teorii). Kiedy piszą o analizie, nie chodzi im wcale o kawałkowanie i fragmentaryzację obrazu zastanej rzeczywistości, lecz o ujmowanie jej jako całości wraz z tym, co tę całość spaja, a więc jak piszą – o „odkrywanie sposobów integracji, które sprawiają, że rzeczywistość przedstawia się jako zjawisko kompleksowe i specyficzne”<sup>2</sup>. Przecistawiają podejście badawcze, które stawia sobie za cel ujawnienie i wyjaśnienie jakiegoś nowego zjawiska, tradycyjnemu, pozytywistycznemu podejściu nakierowanemu na tworzenie uogólnień, uniwersalnych praw, prawidłowości. Jak sami piszą, ich wybór wynika z „oceny stanu wiedzy o zjawiskach systemowych oraz opinii na temat strategii badawczej najlepiej dostosowanej do tego stanu wiedzy”<sup>3</sup>. Sądzą oni, że nie jest obecnie możliwe wypracowanie ogólnej teorii systemów społecznych, a analiza strategiczna może być jedynie punktem wyjścia do podejmowania takich kroków. Nie odrzucają jednak teorii jako takiej. Wykorzystują w swoim postępowaniu badawczym postulaty teoretyczne. Teoria jest dla nich podstawą metodologiczną umożliwiającą poprawną analizę rzeczywistości<sup>4</sup>.

Analiza strategiczna jest obecnie bardzo modnym terminem i metodą powszechnie wykorzystywaną przez specjalistów od zarządzania i marketingu. Każde przedsiębiorstwo, instytucja, nawet miasta czy całe regiony dokonują analiz strategicznych. Przyjmuje się, iż jest ona jednym z początkowych etapów wprowadzania innowacji<sup>5</sup>. Analizę strategiczną można przeprowadzać za pomocą różnych metod. Jedną z częściej stosowanych i uznawanych za metodę zintegrowaną jest analiza SWOT<sup>6</sup>. Jest to metoda do badania otoczenia organizacji oraz analizy jej wnętrza. Nazwa pochodzi od angielskich słów *Strengths* – mocne strony organizacji, *Weaknesses* – słabe strony organizacji, *Opportunities* – szanse w otoczeniu, *Threats* – zagrożenia w otoczeniu.

<sup>2</sup> M. Crozier, E. Friedberg, *op. cit.*, s. 231.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 232.

<sup>5</sup> H. Bieniek i zespół, *Metody sprawnego zarządzania*, Warszawa 1997, s. 202.

<sup>6</sup> Innymi metodami analizy strategicznej są np. metoda delficka, analiza „pięciu sił” Portera, mapa grup strategicznych, pozycjonowanie strategiczne, metody portfelowe, bilans strategiczny, itp. *Planowanie strategiczne*, red. A. Klasik, Warszawa 1993; G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, Warszawa 2000.

SWOT dzieli wszystkie czynniki, które mają wpływ na pozycję organizacji na:

- zewnętrzne – wewnętrzne,
- negatywne – pozytywne.

Ze skrzyżowania tych podziałów powstają cztery kategorie czynników, które przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Czynniki wpływające na pozycję strategiczną organizacji w analizie SWOT

|                  | <b>Wewnętrzne</b>                                 | <b>Zewnętrzne</b>                              |
|------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| <b>Pozytywne</b> | <b>S</b><br>mocne strony<br>( <i>Strengths</i> )  | <b>O</b><br>szanse<br>( <i>Opportunities</i> ) |
| <b>Negatywne</b> | <b>W</b><br>słabe strony<br>( <i>Weaknesses</i> ) | <b>T</b><br>zagrożenia<br>( <i>Threats</i> )   |

Analiza SWOT polega na zidentyfikowaniu tych czynników i opisanu ich wpływu na organizację. Zderzenie ze sobą szans i zagrożeń ze słabymi i mocnymi stronami prowadzi do określenia pozycji strategicznej, którą można przedstawić w tabeli 2.

Tabela 2. Pozycje strategiczne

|                                 | <b>Szanse</b><br><b>O</b>        | <b>Zagrożenia</b><br><b>T</b>    |
|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <b>Mocne strony</b><br><b>S</b> | <b>SO</b><br>Strategia maxi-maxi | <b>ST</b><br>strategia maxi-mini |
| <b>Słabe strony</b><br><b>W</b> | <b>WO</b><br>strategia mini-maxi | <b>WT</b><br>strategia mini-mini |

Źródło: opracowanie własne na podstawie: G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, Warszawa 2000, s. 212.

Strategia SO (maxi-maxi) dotyczy organizacji, w której przeważają mocne strony, a otoczenie stwarza warunki rozwoju, co umożliwia silną ekspansję i rozwój. Strategia WO (mini-maxi) przyjmowana jest przez organizację, w których przeważają słabe strony, ale w otoczeniu istnieje korzystny układ warunków. Polega ona na umiejętnym wykorzystaniu szans, aby poprawić własne niedomogi. Kolejna strategia ST (maxi-mini) określa sytuację, w której istnieje niekorzystny układ sił zewnętrznych, ale jednocześnie organizacja cechuje się dużym potencjałem wewnętrznym. Strategia ta polega na podejmowaniu prób przezwyciężania zagrożeń w konfrontacji z rzeczywistością. Ostatnia strategia WT (mini-mini) przyjmowana jest w sytuacji pozbawienia szans rozwojowych, nieprzychyl-

nego otoczenia i niewielkiego potencjału wewnętrznego, kiedy to podejmuje się starania o przetrwanie lub likwidację<sup>7</sup>.

M. Crozier i E. Friedberg wykorzystują analizę strategiczną jednak nie tylko do planowania zmian w organizacji. Teoretycznie ją obudowując, czynią ją koncepcją umożliwiającą zrozumienie, dlaczego zmiany zachodzą lub nie zachodzą i co je blokuje. Źródłem analizy strategicznej jest praktyka badawcza w dziedzinie socjologii organizacji. Użyteczność koncepcji wykracza jednak poza ramy tej subdyscypliny socjologii, ponieważ jak twierdzą jej autorzy, analiza strategiczna organizacji ma kluczowe znaczenie dla analizy wszelkich zjawisk społecznych, jest zarówno metodą badania, jak i wyjaśniania zmian społecznych. Wnioski i stwierdzenia formułowane w odniesieniu do organizacji można potraktować w sposób bardzo ogólny.

Autorzy analizy strategicznej traktują organizację jako eksperymentalny model systemu społecznego. Swoje postępowanie argumentują tym, że zarówno organizacja, jak i systemy społeczne są sztucznymi konstrukcjami, z tym że pierwsze mają charakter sformalizowany, a drugie nie. Są przekonani, że organizacje stanowią szczególny przypadek systemu społecznego, co ma wyrażać jedno z podstawowych twierdzeń tej koncepcji, które brzmi: „nie istnieją nieustrukturalizowane społeczne obszary działań”<sup>8</sup>. Za przejawy strukturalizacji autorzy przyjmują takie zjawiska, jak: nierówności aktorów, zahamowania w komunikacji, podejmowanie działań określonych i tajemnych<sup>9</sup>, które również są elementami organizującymi dany system.

System społeczny jest tu pojmowany jako spłot realnych działań ludzkich, jako **konkretny system działań**, konkretna konstrukcja społeczna, w której aktorzy uczą się i działają, współpracują i walczą ze sobą. System stanowi zatem pewne ramy, w których aktorzy społeczni przyjmują pewne **strategie** i toczą **gry**. Podstawą tak rozumianego systemu są **stosunki władzy** między aktorami, z których każdy dąży do kontrolowania **sfer niepewności**, których źródłem są wszelkie reguły zarówno formalne, jak i nieformalne.

Konieczne jest zatem, aby opisać jak najdokładniej badaną rzeczywistość, biorąc pod uwagę cały układ, wzajemne powiązania poszczególnych jego elementów, jednocześnie jednak nie należy tych powiązań przyjmować jako czynników determinujących wszystkie działania. Rzeczywistość społeczna jest także konstrukcją kulturową, która pozwala aktorom tak ukierunkować swoją działalność, aby mogli uzyskać konieczne minimum kooperacji, przy minimalnym naruszeniu własnej swobody i autonomii<sup>10</sup>. Rozpatrywanie tego typu działań umożliwia dostrzeżenie i wyodrębnienie różnych strategii, które zawsze są działaniami

<sup>7</sup> G. Gierszewska, M. Romanowska, *op. cit.*, s. 213-214.

<sup>8</sup> M. Crozier, E. Friedberg, *op. cit.*, s. 218.

<sup>9</sup> Zob.: *ibidem*, przypis na s. 218.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 211.

mającymi swoją racjonalność i sens. Z jednej strony, aby dostrzec racjonalność tych strategii, należy je powiązać z szansami wygranych i strat, jakie poszczególni aktorzy mają lub mieli w grze lub grach prowadzonych z innymi aktorami, z drugiej zaś – odkrycie toczących się gier jest możliwe tylko poprzez badanie strategii aktorów. Aktorzy, chcąc wygrywać lub przynajmniej przegrywać jak najmniej, przyjmują strategie, które mieszczą się w regułach danej gry. To znaczy, iż wybierają jedynie te, które w danej rzeczywistości mają rację bytu.

Naginając się do reguł gry, postępują ze swego punktu widzenia racjonalnie, a jednocześnie mimo woli przyczyniają się do zrealizowania celu wspólnego niezależnie od tego, jakie były ich motywacje wyjściowe<sup>11</sup>.

Problemem analizy strategicznej są zmiany w organizacji, które mogą powodować ograniczenia możliwości działania poszczególnych jednostek i grup oraz gry i strategie, które umożliwiają współpracę między nimi. M. Crozier i E. Friedberg są przekonani, iż owe ograniczenia tkwią w charakterze samego problemu, w sytuacji społecznej, w cechach indywidualnych aktorów, dlatego też analiza strategiczna nastawiona jest na rozumienie i wyjaśnianie pochodzenia i istoty tych ograniczeń<sup>12</sup>.

Analizując teoretyczne koncepcje, z których M. Crozier i E. Friedberg czerpią podstawowe kategorie, można zauważyć, że autorzy świadomie wybierają z różnych, wcześniejszych teorii istniejące pojęcia, z których układają siatkę pojęciową analizy strategicznej. Tym zapożyczonym pojęciom nadają jednak inne znaczenia, wpisują w nie nowe treści, redefiniują je i modyfikują ich sens. Na przykład *aktor*, który w socjologicznej teorii ról społecznych jest pasywny, uczy się dzięki karom i nagrodom płynącym ze środowiska zewnętrznego, w koncepcji M. Croziera i E. Friedberga jest aktywnym uczestnikiem gry społecznej, realizującym w tej grze własne interesy i cele. Podobnie, jak w ujęciu G.H. Meada, Blumera czy E. Goffmana umie on oceniać i wartościować, przewidywać, konstruować własne strategie działania, modyfikować je i realizować<sup>13</sup>.

*Gra* w rozumieniu M. Croziera i E. Friedberga nie jest, jak w klasycznej teorii gier, utożsamiana z konfliktem i walką, lecz rozumiana jako proces społeczny, który jest jednością walki i kooperacji, jest przełamywaniem konfliktów i sprzeczności rodzących się między poszczególnymi aktorami. Gra

stanowi w istocie model integracji zachowań ludzi oparty na dualistycznej i niespójnej wizji obszaru ich działań. Dualizm polega tu na zakładaniu współistnienia egoistycznych strategii aktorów ze spójną i celowościową logiką systemu, w którym aktorzy ci

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 420.

<sup>13</sup> H. Blumer, *Spółeczeństwo jako symboliczna interakcja*, w: *Kryzys i schizma*, red. E. Mokrzycki, Warszawa 1984, t. 1; E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1981.

działają. Tylko gra, jako określony mechanizm społeczny, integruje ze sobą te dwie sprzeczne logiki<sup>14</sup>.

Gra jest więc podstawą budowy każdej organizacji.

Kolejna z kluczowych kategorii – *władza* – w koncepcji analizy strategicznej ujmowana jest jako wzajemne powiązania poszczególnych aktorów i grup społecznych, a więc jest czymś naturalnym i koniecznym dla podtrzymania istnienia organizacji społeczeństwa. Owe powiązania polegają na możliwości oddziaływania na innych i kontrolowania sfer niepewności, a celem tych oddziaływań jest dążenie do zrealizowania czegoś, osiągnięcia jakichś wyników poprzez wzajemną wymianę<sup>15</sup>.

W takim ujęciu władzy M. Crozier widzi wzajemne powiązanie konfliktu i współdziałania.

Autorzy redefiniują także pojęcie *postawy*, która w analizie strategicznej pojmowana jest jako *strategiczna orientacja, jaką aktorzy społeczni wybierają w kontekście swoich możliwości oraz postrzeganych przez siebie ograniczeń*<sup>16</sup>. Pojęcie postawy odnoszone jest zatem nie do cech osobowości, lecz do strategii, które wybierają jednostki i grupy. Postawa oznacza „subiektywną relację, jaką ustala jednostka między swoimi zasobami i umiejętnościami a swoją sytuacją i toczącą się grą”<sup>17</sup>. Autorzy podkreślają także wymiar temporalny nowego ujęcia postawy i twierdzą, że postawy jednostki

nie są funkcją jej przeszłych doświadczeń i procesów socjalizacyjnych, ale są funkcją aktualnych i przyszłych *szans i okazji* dostrzeganych przez nią w grach, których jest uczestnikiem, i ukierunkowujących jej działania<sup>18</sup>.

Postawy można zatem zrozumieć tylko wtedy, gdy dokonamy pewnego bilansu nie zysków i strat, lecz swych *mocnych i słabych stron* oraz „*dogodnych obszarów działań ofensywnych i defensywnych*”<sup>19</sup>. Mówiąc inaczej – postawa jest wyrazem dokonywanego przez aktora wyboru kierunku działania wobec szans i zagrożeń stwarzanych mu przez gry, w których uczestniczy. Jednostki wybierają takie, a nie inne strategie, nie tylko dlatego, że widzą szansę na zrealizowanie swoich celów, ale także dlatego, że dysponują określonymi środkami materialnymi, możliwościami emocjonalnymi, poznawczymi i interpersonalnymi. Grupa wybierając grę, kieruje się nie tylko celami i mocnymi stronami, ale też ograniczeniami marginesu swobody oraz wartościami, które ją scalają. Tak rozumiane

<sup>14</sup> M. Crozier, E. Friedberg, *op. cit.*, s. 218; por. także E. Berne, *W co grają ludzie?* Warszawa 1981; A. K. Koźmiński, A. M. Zawislak, *Pełność i gra. Wstęp do teorii zachowań organizacyjnych*, Warszawa 1982.

<sup>15</sup> M. Crozier, *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*, Warszawa 1996, s. 145.

<sup>16</sup> M. Crozier, E. Friedberg, *op. cit.*, s. 433.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 434.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 427.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 434.

postawy/strategie i gry stały się dla mnie kluczowymi kategoriami, umożliwiającymi zrozumienie przyczyn niepowodzeń innowacji.

Przeprowadzanie zmian, wdrażanie innowacji także można określić jako pewną grę, w której jedni mogą być wygrani, a inni – przegrani. Każdy ze społecznych aktorów dąży do realizacji własnych interesów w kontekście, jaki stwarza otoczenie; dla jednych jest ono sprzyjające, dla drugih – niekorzystne. Nie równo także rozkłada się podział władzy w danej grupie społecznej. Aby odczytać, a następnie zrekonstruować i zrozumieć poszczególne strategie działania poszczególnych aktorów, proces innowacyjny trzeba zanalizować w kategoriach władzy (relacji) i ograniczeń (barier).

Zrealizowanie tego działania staje się możliwe dzięki pokonaniu *toru przeszkód z podwójną pętlą przekształceń*<sup>20</sup>. Pierwsza pętla – *zaufania i minimum konsensusu* – powinna się zawiązać w procesie wysłuchiwanie osób zainteresowanych reformowaniem czy przekształcaniem, poprzez poznanie ich intencji, obaw, postrzeganych przez nich barier. Pętla druga – *zrozumienia i bardziej zorganizowanego działania* – polega na poznaniu znaczeń wypowiedzianych opinii i odczytaniu ich w kontekście istniejących relacji interpersonalnych, a następnie na udzieleniu osobom odpowiedzialnym za funkcjonowanie organizacji długofalowej pomocy we wprowadzeniu oczekiwanych zmian, gdyż wymagają one „cierpliwego upowszechniania”<sup>21</sup>. Zmiany powinny zmierzać do przekształcania systemu relacji między poszczególnymi jednostkami i grupami. Rzeczywista zmiana według M. Croziera dokona się jednak tylko wtedy, gdy w pracę zostaną zaangażowani wszyscy zainteresowani.

Autorzy analizy strategicznej zalecają konkretne kroki, które należy poczynić, aby wyżej wspomniany tor przeszkód pokonać<sup>22</sup>. Początkiem jest nawiązanie kontaktu z obszarem badawczym oraz zidentyfikowanie jego cech obiektywnych. Dalej dopiero może nastąpić przeprowadzenie wywiadów z różnymi grupami aktorów, których zmiana dotyczy. Wywiady dostarczają informacji na temat postrzegania i przeżywania przez grupy i jednostki sytuacji, w jakich się znajdują, ich doznań i opinii, pozwalają na zgromadzenie spostrzeżeń aktorów na temat własnej działalności, ograniczeń, którym podlegają, trudności, które z tych ograniczeń wynikają oraz ujawniają istniejące między aktorami stosunki i ich znaczenie, oczekiwania związane z tymi stosunkami, konflikty i sposoby ich rozwiązywania, oceny przez aktorów ich własnej działalności, ich sytuacji, źródeł satysfakcji i zadowolenia, nadziei i rozczarowań, oceny możliwości własnego działania oraz działania innych aktorów w kontekście wszystkich wymienionych czynników. Ważne jest także dostrzeżenie kwestii pomijanych milczeniem lub niejawnie zwerbalizowanych.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 117.

<sup>21</sup> M. Crozier, *op. cit.*, s. 97.

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 435-436.

Zgromadzone dane można poddać w kolejnym kroku analizom i porównaniom ilościowym bądź jakościowym, w zależności od tego, jaką technikę zastosowano do zbierania informacji (wywiad czy techniki statystyczne), w celu poszukiwania informacji o władzy, jaką dysponują poszczególni aktorzy, o postrzeganych szansach i stratach w toczącej się grze. Otrzymane wyniki pozwalają na sporządzenie wykazu różnych strategii działań aktorów możliwych do zastosowania w ramach danego obszaru, jak również na określenie wewnętrznej logiki toczącej się gry i struktury spostrzeżeń, doznań i postaw aktorów. Na następnym etapie badacz może także owe strategie ujawnić i przedstawić aktorom, ale bez komentarzy i tylko w sytuacji, jeśli nie naruszy to *status quo*. Ostatnim krokiem jest wyjaśnienie przyjmowanych przez aktorów strategii, które zawsze są racjonalne, konfrontowanie ich z obiektywnymi ograniczeniami i uwarunkowaniami – technicznymi, ekonomicznymi, prawnymi, społecznymi.

Opisany sposób postępowania badawczego wydaje mi się możliwy również do zastosowania w badaniach edukacyjnych. Najważniejsze tu jednak zdają się postawy aktorów, czyli strategie zachowań przyjmowane wobec zmian o charakterze innowacyjnym.

### Strategie zachowań wobec innowacji jako specyficznych zmian

Innowacja również powoduje pojawienie się pewnych postaw, które nazywam za M. Crozierem strategiami. Ich odczytanie pozwala na głębsze zrozumienie zachowań rozmaitych grup aktorów, a zwłaszcza na zrozumienie przyczyn odrzucenia i oporu wobec zmiany. Tym samym – pomaga prześledzić losy innowacji, zarówno tych, które zakończyły się osiągnięciem pożądanego efektu, jak i tych, które spotkały się z oporem i odrzuceniem środowiska, w którym miały być zrealizowane.

Przyjmowane przez aktorów strategie w ramach *gry w (o) innowację*, wyrażają się w trzech rodzajach ustosunkowań<sup>23</sup>:

- *pozytywny stosunek do innowacji* wyrażający się w traktowaniu innowacji jako szansy i wyzwania (strategia sukcesu i strategia rozwoju),
- *obojętny stosunek do innowacji* – innowacja nie jest postrzegana ani jako zagrożenie, ani jako szansa (strategia obojętności),
- *negatywny stosunek do innowacji* wyrażający się oporem do innowacji i potraktowaniem jej jako zagrożenia (strategia konfrontacji i strategia przetrwania).

Rozkład strategii i ich odmiany przedstawia rysunek 1.

<sup>23</sup> A. S. Judson, *Manager's Guide to Making Changes*, New York 1966.



Rys. 1. Strategie zachowań wobec innowacji

Źródło: opracowanie własne

Podstawą wyodrębniania powyższych strategii zachowań wobec zmiany są Crozierowskie kategorie, takie jak: aktorzy, posiadana władza, sfery niepewności (postrzegane bariery, ograniczenia własnego działania). W ten sposób można wyróżnić sześć strategii: strategię sukcesu, rozwoju, obojętności, faryzejską, konfrontacji i przetrwania.

Strategie te mogą przyjmować zarówno inicjujący zmianę – innowatorzy, jak i uczestnicy zmiany: pionierzy, wcześnie naśladowcy, późni naśladowcy, marudzi oraz przeciwnicy zmiany<sup>24</sup>, co stara się ująć poniższa tabela.

<sup>24</sup> E. M. Rogers, F. Schoemaker, *Communication of Innovations*, New York 1971, podaje za R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*, Warszawa 1980, s. 170-172.

Tabela 3. Strategie zachowań wobec innowacji

| Stosunek do innowacji                  | Strategia    | Sfery niepewności | Władza    |
|----------------------------------------|--------------|-------------------|-----------|
| Pozytywny<br>Innowacja jako szansa     | sukcesu      | brak              | duża      |
|                                        | rozwoju      | dużo              | niewielka |
| Obojętny                               | obojętności  | dużo              | mała      |
|                                        | faryzejska   | niewiele          | duża      |
| Negatywny<br>Innowacja jako zagrożenie | konfrontacji | dużo              | duża      |
|                                        | przetrwania  | dużo              | mała      |

Źródło: opracowanie własne

Pozytywny stosunek do innowacji, wyrażający się w jej akceptacji, reprezentują osoby, które przyjęły dwie pierwsze wyróżnione przez mnie strategie: strategię sukcesu i strategię rozwoju. Obie strategie łączy dostrzeganie w środowisku sprzyjających warunków do działania, różni ocena własnych mocnych i słabych stron.

**Strategia sukcesu** przyjmowana jest przez tych aktorów społecznych, którzy dokonując bilansu swoich mocnych i słabych stron oraz możliwości, jakie stwarza otoczenie, dążą do zrealizowania wszystkich zakładanych celów. Postrzegają oni innowację przede wszystkim jako szansę spełnienia własnych oczekiwań i dążeń. Posiadają szeroki zakres władzy, a więc mogą wpływać na inne grupy społeczne i sami, nie posiadając sfer niepewności i nie ograniczani żadnymi barierami działania, mogą kontrolować innych aktorów, zarówno zaangażowanych, jak i niezaangażowanych w zmianę.

**Strategia rozwoju** przyjmowana jest przez te grupy, które pozytywnie oceniają innowację, jednak w przeciwieństwie do strategii poprzedniej mają wiele słabych stron. Posiadanie tych słabych punktów powoduje pojawienie się dążeń do rozwoju swojego potencjału, na co szansę daje zaistnienie sytuacji zmiany. I chociaż w początkowych fazach wdrażania innowacji działania tej grupy koncentrują się raczej na działaniach w jej obrębie, to jednak przyjmujący tę strategię stają się pionierami innowacji w otoczeniu, a praca nad własnym rozwojem pozwala na późniejszą ekspansję na zewnątrz. Dążąc do wykorzystania innowacji dla realizacji własnych celów, grupa musi liczyć się z wszystkimi możliwymi reakcjami społecznego otoczenia, a owe reakcje stanowią zasadniczą sferę niepewności. Dlatego też przyjmujący strategię rozwoju poddają się silnej samokontroli i nastawiają się na stopniowy rozwój swojego potencjału ludzkiego i materialnego oraz zwiększania oferty usług.

Obojętne nastawienie wobec innowacji cechuje brak zainteresowania dokonującą się zmianą. To ustosunkowanie również przybiera dwie postacie. Pierwszą można nazwać po prostu **strategią obojętności**. Nie jest wynikiem złej woli,

niechęci czy oporu wobec innowacji, lecz reakcją neutralną. Przyjmowana jest przez grupy, dla których dokonujące się przeobrażenia nie mają znaczenia lub po prostu są przez nie niedostrzegane. Przyjmujący tę strategię ani nie posiadają możliwości wpływania na innych, ani im na takich oddziaływaniach nie zależy. Nie widzą także w innowacji szansy na zredukowanie sfer niepewności.

Specyficzną odmianą obojętnego stosunku do dokonującej się zmiany jest **strategia faryzejska**<sup>25</sup>. Jej swoistość polega na tym, iż obierający ją pozorują jedynie swoją otwartość, zgodę czy wolę wprowadzania innowacji. Oficjalnie wyrażając poparcie dla innowacji, faktycznie się nią nie interesują. Jest to poparcie zafalszowane, obojętność skrywana, niedeklarowana. „Faryzeusze” innowacji pozostawiają zmianę samej sobie, bez troszczenia się o jej losy, ponieważ sami posiadając duży zakres władzy, nie traktują innowacji jako możliwości na realizację własnych interesów. Nie jest im ona potrzebna również w celu zmniejszania sfer niepewności, gdyż, jak się wydaje, takich obszarów jest niewiele, a przynajmniej można nad nimi zapanować, korzystając z posiadanych już możliwości wpływania na innych.

Strategie negatywnego stosunku do innowacji różni sposób manifestowania oporu wobec zmiany, która stanowi dla aktorów zagrożenie realizacji ich celów, przeszkodę stojącą na drodze do osiągnięcia sukcesu. **Strategia konfrontacji** wypływa z przekonania o przewadze mocnych stron tej grupy społecznej, poczucia posiadania dużego zakresu władzy przy niewielkich lub braku jakichkolwiek sfer niepewności. Wyrażać się może w jawnych atakach na innowatorów i na grupy popierające zmianę.

**Strategię przetrwania** cechuje opór bierny, wynikający ze świadomości istnienia dla tej grupy wielu sfer niepewności i barier własnego działania oraz przewagi słabych stron. W przeciwieństwie do strategii konfrontacji chodzi tu o przeczekanie niekorzystnych układów w otoczeniu, bez podejmowania jakichś prób przeciwstawienia się jej. Wyrazić ją może formuła „róbmy swoje” lub „mamy większe problemy”. Odczytanie i zrozumienie zachowań ludzi w kategoriach przyjmowanych przez nich strategii umożliwia odkrycie i zrozumienie sensu działań, które pozornie mogą się wydawać irracjonalne. W toku analizy strategicznej, która pozwala spojrzeć na badaną rzeczywistość z perspektywy poszczególnych aktorów, wczuć się w ich położenie, ujawnia się ich racjonalność.

Strategie, które wymieniłam, mogą się zmieniać z biegiem czasu. Aktorzy społeczni mogą przechodzić np. od strategii rozwoju do strategii sukcesu, od strategii obojętności do strategii rozwoju lub konfrontacji. Jest to oczywiście uza-

<sup>25</sup> B. Śliwerski pisze o dwóch grupach osób zaangażowanych w zmianę. Są nimi „nowatorzy” i „faryzeusze”. Kategoria „nowatorów” jest klarowna – są nimi wszyscy ci, którzy dążą do wprowadzania zmian. „Faryzeusze innowacji” pozorują jedynie poparcie dla zmiany, por.: *Jak zmieniać szkołę. Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 1998, s. 139.

leżnione od wyniku dokonanego przez nich bilansu możliwych zysków i strat oraz mocnych i słabych stron. Śledzenie przemieszczeń w obrębie strategii daje możliwość obserwowania losów zmian i innowacji oraz możliwości przewidywania ich powodzenia.

### Innowacja pedagogiczna w świetle analizy strategicznej

Zmiany są nieodłącznym składnikiem rzeczywistości edukacyjnej, która podlega ciągłym procesom ulepszania, udoskonalania, modernizowania i w której jednocześnie bardzo wyraźnie uwidacznia się problem oporu wobec zmiany. Szczególnym rodzajem zmian w edukacji są innowacje pedagogiczne. Analizując obecne w literaturze pedagogicznej definicje innowacji można zauważyć, iż nie ma uzgodnienia co do zakresu znaczeniowego tego terminu. Jak podaje *Nouy słownik pedagogiczny*, innowacja pedagogiczna to zmiana struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników. Jej celem jest wprowadzanie ulepszeń dotyczących pracy nauczycieli i uczniów, programów, warunków materialnych<sup>26</sup>. Zmiana struktury oznacza nie tyle zmianę poszczególnych elementów, ile zmianę relacji, powiązań między składnikami.

Definicja wypracowana na gruncie innowatyki pedagogicznej<sup>27</sup> wnosi istotne rozróżnienie innowacji pedagogicznej na innowację w sensie rzeczowym i procesualnym. W pierwszym znaczeniu innowację stanowi nowa treść, wytwór, produkt, wartość kulturowa, w drugim – cały skomplikowany proces tworzenia, rozprzestrzeniania się i przyswajania nowych rozwiązań z uwzględnieniem zaangażowanych w niego osób oraz czynników sprzyjających wdrożeniu i barier, które blokują ten proces<sup>28</sup>.

Innowacja pedagogiczna w sensie procesualnym jest czymś więcej niż prostym przekazem komunikacyjnym, ponieważ uwikłana jest w procesy wzajemnego

wywierania wpływu osobistego i tworzenia się społecznego nacisku zachodzącego wewnątrz określonego systemu społecznego, jak również między tym systemem a innymi systemami oraz systemem globalnym [...]<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> W. Okoń, *Nouy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 101.

<sup>27</sup> *Innowatyka pedagogiczna* tworzona przez Romana Schulza stanowi teoretyczną podstawę badań nad działaniami innowacyjnymi, „obejmuje wszelką zorganizowaną działalność poznawczą zorientowaną na zdobywanie wiedzy o stanie twórczości pedagogicznej, jej uwarunkowaniach oraz formach stymulowania i ulepszania”, por.: R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna – elementy teorii i badań*, Warszawa 1994, s. 34.

<sup>28</sup> R. Schulz, *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Toruń 1996, s. 52.

<sup>29</sup> B. Gałęski, *Innowacje a społeczność wiejska*, Warszawa 1971, s. 81.

Spółeczeństwo, środowisko, grupa z jednej strony mają pewną strukturę, w której jednostki zajmują określone pozycje; z drugiej – stanowią pewien układ konkretnych relacji interpersonalnych między konkretnymi osobami (posiadającymi jakieś cechy osobowościowe, wiedzę, sprawności intelektualne, motywację). Niektórzy aktorzy społeczni uczestniczący w edukacji mają większą możliwość oddziaływania, a inni mniejszą, co znaczy, że mogą posiadać różny zakres władzy. Sieć powiązań i zależności sprawia, iż mogą stosować przymus i mogą sobie ulegać. Tak więc na procesy komunikacyjne nakładają się normy społeczne, interesy poszczególnych jednostek, ich wartości i przyjmowane strategie, ogromną rolę odgrywają też społeczne zależności i powiązania między nowatorami a odbiorcami innowacji. Wszystkie te czynniki wpływają zarówno na treść, jak i na przebieg procesu rozprzestrzeniania się innowacji i jej ostateczne rezultaty, czyli jej przyswojenie bądź odrzucenie.

A. J. Sowiński mając na uwadze specyfikę innowacji pedagogicznej uważa, że jej (pedagogiczny) sens pojawia się, gdy (1) doskonalą ona rzeczywistość wychowawczą (praktykę), (2) poszerza wiedzę o zjawiskach, mechanizmach i procesach związanych z działalnością wychowawczą oraz (3) gdy zostanie ona zinternalizowana, gdy wywołuje trwałe zmiany w postawach osób, które ją tworzą, realizują i w niej uczestniczą<sup>30</sup>. Warunki te muszą być spełnione jednocześnie, a więc nie wszystkie zmiany, udoskonalenia w funkcjonowaniu szkoły czy też jakiegokolwiek placówki oświatowej, np. w zakresie organizacji pracy, w sposobie administrowania oświatą czy w dziedzinie ekonomicznej szkolnictwa, są innowacjami pedagogicznymi, gdyż albo nie zostają w ogóle przyjęte i pozostają w sferze postulatów, albo nie wywołują trwałych zmian w postawach ludzi.

Ponadto uważa on, iż pedagogicznym działaniom innowacyjnym powinna stale towarzyszyć pewna świadomość, bowiem „innowacja posiada sens pedagogiczny, gdy jest on uświadomiony przez podmiot, nie tylko w fazie konceptualizacji i projektowania, ale także w fazie wdrażania i pełnej realizacji, a w końcu w fazie osiągania efektów”<sup>31</sup> wychowawczych czy rozwojowych. Pedagogiczny sens innowacji musi być zatem obecny w świadomości na każdym etapie procesu zmiany. Postulat ten jest niezmiernie trudny do spełnienia, gdyż nad jedną innowacją pracuje wiele osób i to nie zawsze tych samych w poszczególnych fazach. Ktoś innowację wymyśla, ktoś inny szczegółowo projektuje, jeszcze inni – wdrażają, inni zaś – doczekują się widocznych efektów.

To pogłębione ujęcie znaczenia innowacji pedagogicznej wskazuje na nieoczywistość wprowadzonych zmian oświatowych. Dające się obserwować przejawy zmiany nie zawsze oznaczają, że zmiana przetrwa, że innowacja zakończy się powodzeniem. Ponieważ każda zmiana, a więc również innowacja, powoduje

<sup>30</sup> A. J. Sowiński, *Innowacja bez oporu*, Edukacyjne Dyskursy, [www.lp.univ.szczecin.pl](http://www.lp.univ.szczecin.pl)

<sup>31</sup> *Ibidem*.

rozmaite postawy, niepowodzenia we wprowadzaniu innowacji mogą być także uwarunkowane reakcjami, jakie zmiana wywołuje. W literaturze poświęconej tej problematyce można odnaleźć kilka różnych typologii reakcji na zmiany. Generalnie jednak wyróżnia się dwie tendencje:

- dążenie do wprowadzania zmian, inicjowania działań, recepcji innowacji oraz
- przeciwstawianie się zmianom (często czasowe) w celu zachowania lub przywrócenia równowagi systemu.

Te tendencje występują wspólnie, nakładają się na siebie, różnicują społeczności, które dzielą się na entuzjastów i przeciwników innowacji. Jak pisze R. Schulz:

Fenomen zmiany jako pewna całościowa sytuacja charakteryzuje się znaną dwiema: procesom inicjowania zmian, które wywołują zakłócenia w funkcjonowaniu (równowadze) systemu, towarzyszą z reguły działania repulsywne, rezystancyjne, zmierzające do przywrócenia zachwianej równowagi<sup>32</sup>.

Badacze procesów innowacyjnych w oświacie zgadzają się, że w stosunku do innowacji opór i unikanie jest naturalną reakcją, ponieważ innowacja jako *novum* jest czymś nieznanym, może nawet ryzykownym<sup>33</sup>, może stanowić zagrożenie dla istniejącego stanu rzeczy.

Nie jest to forma godnej pożałowania dewiacji, przejaw zachowań patologicznych. Jest to w jakiejś mierze normalna, zdrowa reakcja (niektórych) członków systemu i jako taka powinna być traktowana przez badaczy procesów zmiany i przez praktyków<sup>34</sup>.

– zauważa R. Schulz. Dowartościowuje tym samym opór, jako sposób bycia odbiorców innowacji pedagogicznych.

Podkreśla on także fakt, iż wiele przedsięwzięć innowacyjnych w oświacie nie osiąga zamierzonego sukcesu bądź w ogóle nie zostaje wprowadzonych. Aby zrozumieć ten fenomen, zaleca badać nie tylko samą innowację i innowatorów, lecz również, a może przede wszystkim, opór wobec zmian i bariery na drodze ich urzeczywistnienia. Jak pisze twórca innowatyki pedagogicznej:

badanie procesów zmiany, jeżeli ma być kompletne i bezstronne, wymaga uznania, że reakcje repulsywne są takim samym składnikiem fenomenu zmiany jak działania proinnowacyjne<sup>35</sup>,

a więc

teoria zmiany nie może być zatem wyłącznie teorią sprawnego tworzenia i bezkonfliktowej asymilacji innowacji. Musi być także teorią zachowań repulsywnych, teorią bojkotu innowacji, a nawet teorią opisującą procesy destrukcji innowacji. Rozumieć zacho-

<sup>32</sup> R. Schulz, *Studia*, op. cit., s. 72.

<sup>33</sup> M. Crozier, op. cit.; R. Schulz, *Procesy zmian...*; L. Clarke, op. cit.

<sup>34</sup> R. Schulz, *Studia...*, s. 72.

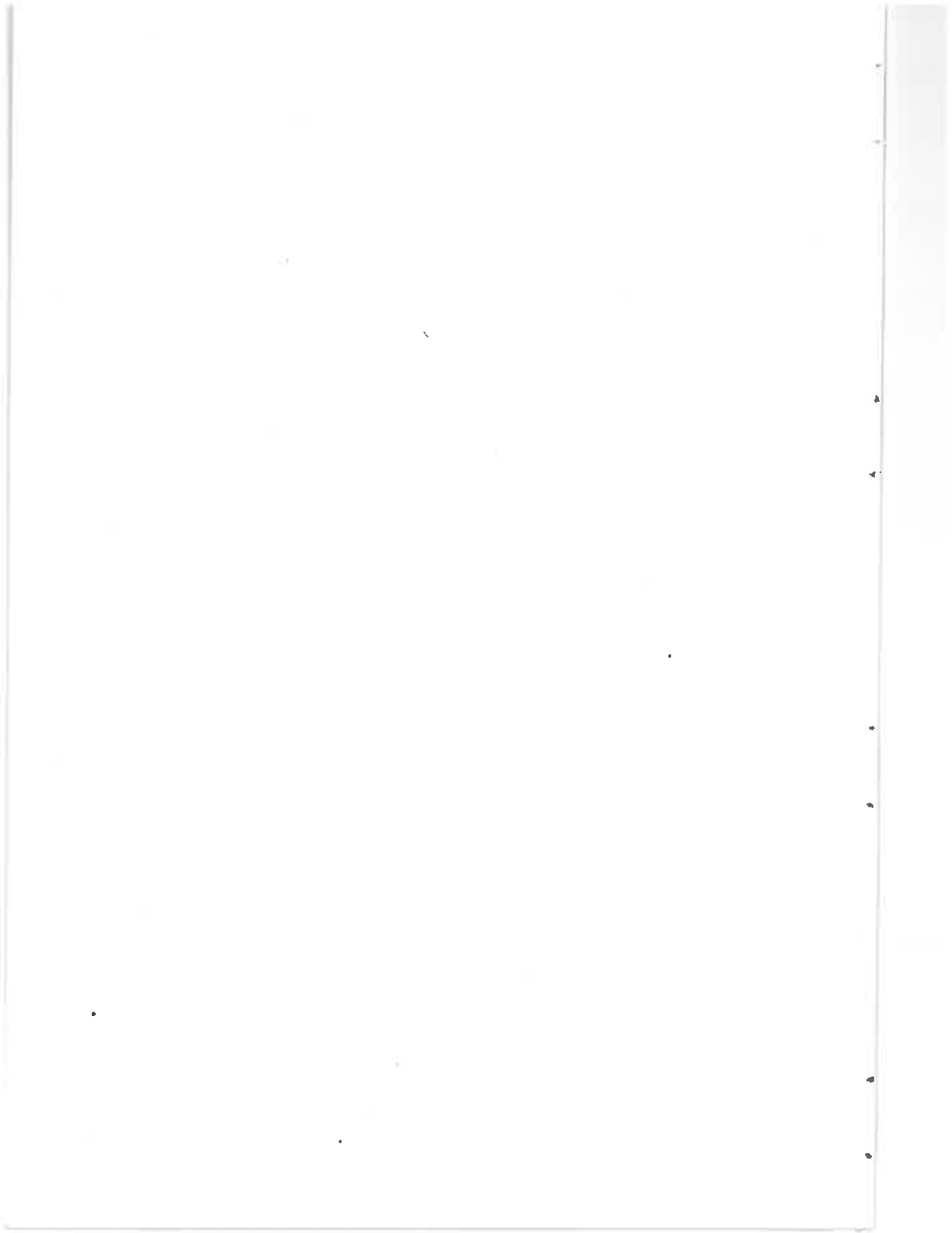
<sup>35</sup> *Ibidem*, s. 74.

wania ludzi w sytuacjach innowacyjnych, to znaczy rozumieć także ich zachowania jako jednostek sprzeciwiających się zmianie<sup>36</sup>.

Starłam się zastosować przedstawioną wyżej koncepcję do badania losów innowacji pedagogicznej, jaką była aplikacja francuskiego modelu orientacji szkolnej i zawodowej w wrocławskim Centrum Informacji Zawodowej<sup>37</sup>. Poznawanie losów tej innowacji umożliwiło mi w pewnej mierze weryfikację trafności założeń analizy strategicznej w odniesieniu do badań innowacji pedagogicznych. Wyniki tych badań będą omówione w innym opracowaniu.

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 75.

<sup>37</sup> V. Drabik-Podgórna, *Aplikacja francuskiego modelu orientacji szkolnej i zawodowej w Polsce jako innowacja edukacyjna*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Alicji Kargulowej. Instytut Pedagogiki U. Wr., Wrocław 2000.



*Akcja Jurgiel*

## KOMPETENCJE EDUKACYJNE JAKO INSPIRACJA DO MYŚLENIA O SPOŁECZNYM POCZUCIU SPRAWSTWA

Badania socjologiczne prowadzone w ciągu ostatniej dekady na temat postaw obywatelskich Polaków, w sytuacji zmiany społecznej i kształtowania się nowego ładu ekonomiczno-politycznego, przedstawiają niski kapitał społeczny, brak poczucia sprawstwa i nieumiejętność rozumienia podstawowych mechanizmów demokracji jako sposobu sprawowania władzy przez dorosłych<sup>1</sup>. Próba odpowiedzi na pytanie o przyczyny takiego stanu rzeczy pozwala sytuować problem braku samodzielności w myśleniu i działaniu w różnych przestrzeniach interpretacyjnych: wyuczonej bezradności jako spadku po poprzednim systemie, destrukcyjnej sile mentalności polskiego społeczeństwa, której źródła niektórzy autorzy poszukują w odległej sarmackiej historii, zagubieniu wobec różnorodności współcześnie doświadczanych zjawisk nieobecnych dotąd w naszym życiu.

Obecne są również głosy krytyki pod adresem szkoły (edukacji formalnej), której powszechnie zarzuca się brak realizacji podstawowych funkcji, tj. rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej, emancypacyjnej, do których spełniania została ona powołana<sup>2</sup>, co w rezultacie doprowadziło do nieumiejętności „radzenia sobie w życiu”, niemożności ulokowania się na rynku pracy ze względu na nieadekwatność posiadanych kwalifikacji do stawianych wymagań. W ten sposób szkoła obarczana jest często odpowiedzialnością za powszechny niedostatek samodzielności i społecznienia obywateli. Wydaje się zatem, że pytanie sformułowane niegdyś przez Z. Kwiecińskiego: „Jak cele, treści i formy oświaty przekształcić z instrumentów uzależnienia i uprzedmiotowienia jednostek i grup

<sup>1</sup> M. Ziółkowski, *Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie systemowej transformacji*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1-2, s. 16-17.

<sup>2</sup> Z. Kwieciński, *Kryzys społeczeństwa ucythonującego*, w: *Socjologia edukacji*, red. Z. Kwieciński, Warszawa 1992.

społecznych w środki otwierania i wspomagania rozwoju jak największej liczby ludzi<sup>3</sup> wciąż pozostaje aktualne.

Dlatego spróbuję przyjrzeć się problemowi braku poczucia sprawstwa z perspektywy możliwości rozumienia **kompetencji** – jako kategorii dydaktycznej, która znajduje swoje spełnienie w rzeczywistości społecznej. Innymi słowy, postaram się pokazać w jaki sposób pojawienie się samodzielności podmiotu w różnych obszarach życia może zależeć od rodzaju edukacji. Jaki typ edukacji sprzyja przygotowaniu do ustawicznej pracy nad sobą, do przekraczania narzuconych ograniczeń i zmieniania najbliższego otoczenia na lepsze<sup>4</sup>. W tym celu posłużę się dwiema konstrukcjami teoretycznymi zapożyczonymi od B. Bernsteina, tj. edukacji zorientowanej na kompetencje i edukacji zorientowanej na wykonanie. Sądzę, że zaproponowana przez tego autora koncepcja stanowi inspirację do myślenia o jakości szkolnej i pozaszkolnej edukacji młodych i dorosłych, a znamiona obydwu modeli można odnaleźć w szkolnych programach, strategiach edukacyjnych<sup>5</sup>, i polityce oświatowej.

### Spór o kompetencje

W literaturze przedmiotu<sup>6</sup> znaleźć można różne typy kompetencji przyporządkowane określonej dyscyplinie naukowej. Wyznacza ona ich rozumienie w zależności od obszaru badań, pojęć określających ów obszar i specyficznej wiedzy konstruowanej na danym gruncie w duchu obowiązującej racjonalności. Tak oto lingwiści zwracają uwagę na kompetencje językowe, zwawcy psychologii poznawczej – na proces kształtowania się pojęć (kompetencje poznawcze), socjologowie na kompetencje członkowskie.

B. Bernstein<sup>7</sup> pojmuje kompetencje jako **zaangażowanie w świat i w konstruowanie znaczeń**. Działają one jak matryca, dzięki której świat staje się właśnie taki, a nie inny. Przedstawione ujęcie kompetencji wiąże się z akceptacją następujących przesłanek: po pierwsze – zakłada się, że każdy podmiot jest zdolny do tego, by posiadać kompetencje; co więcej, jest on aktywnym twórcą, a „wielość światów”, które tworzy na podstawie głębokich struktur poznawczych, stanowi odzwierciedlenie różnic w indywidualnym postrzeganiu

<sup>3</sup> Idem, *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 5.

<sup>4</sup> Idem, *Kryzys społeczeństwa...*, s. 21.

<sup>5</sup> E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie zawodowe – między modelem technokratycznym a humanistycznym*, w: *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, red. K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, Koszalin 1995.

<sup>6</sup> B. Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, Exeter 1996.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

otoczenia. To z kolei świadczy o różnorodności kompetencyjnej podmiotu, a nie o jego deficycie rozwojowym. Po drugie – podmiot jest instancją samoregulującą się, a więc kompetencja pojawia się samoistnie w kontekście socjalizacji i nie wymaga treningu.

Analogicznie **koncepcja edukacji zorientowanej na kompetencje** wyrasta z przekonania, że człowiek jest z natury potencjałem możliwości, które muszą tylko ulec konceptualizacji. Znajduje ona swoje odzwierciedlenie w tych sposobach myślenia o edukacji, które zakładają, że podmiot uczący się jest badaczem rzeczywistości, będącej dla niego nieustannym wyzwaniem. Rolą nauczyciela jest tworzenie sytuacji edukacyjnych, tak by ową samodzielność poznawczą nieustannie inspirować, podtrzymywać i prowokować. Idzie tu raczej o to, by umożliwić jednostce dostrzeżenie wielowymiarowości życia społecznego i świadomego w nim uczestnictwa. Nie oznacza to jednak, że funkcjonujące w jej duchu projekty edukacyjne winny być przyjmowane bez zastrzeżeń<sup>8</sup>. Natomiast istotą **edukacji zorientowanej na wykonanie** jest koncentrowanie się na wytworze pracy ucznia jako efekcie nauczania oraz na ocenie, której funkcją jest wskazywanie odstępstw od przyjętego wzorca. Organizacja treści w tym typie kształcenia opiera się na izolowanych od siebie przedmiotach albo ich integracji, podporządkowanych hierarchicznie ustalonym egzaminom. W obszarze polityki edukacyjnej znajduje ona odzwierciedlenie w instruktażu nastawionym na „zarządzanie zasobami ludzkimi”. Wydaje się, że efektywność edukacji zorientowanej na wykonanie tkwi w metodzie, która miałaby zapewnić panowanie nad przedmiotami w świecie materialnym i umożliwić zewnątrz sterowność w świecie ludzkim. W rzeczywistości społecznej ten rodzaj edukacji sprzyja przygotowaniu do określonych ról społecznych, uczy funkcjonowania w zhierarchizowanym społeczeństwie.

Sądzę, że edukację zorientowaną na wykonanie wspierają dodatkowo następujące tendencje:

1. Wiele pomysłów na edukację, najczęściej zredukowanych do tzw. metody obnażonej z kulturowego kontekstu, próbuje się w sposób imitacyjny przenosić na polski grunt, czyniąc ze sposobu postępowania panaceum na rozwiązanie znaczących problemów edukacyjnych. Tymczasem mają one swoją bogatą filozofię zakorzenioną w klasycznej dydaktyce<sup>9</sup>, o czym wydaje się często zapominać.

<sup>8</sup> Znamiona edukacji zorientowanej na kompetencje odnajduję na przykład w progresywnistycznej pedagogice J. Deweya, Planie Daltonskim H. Parkhurst, jak i w niektórych współczesnych nurtach antypedagogiki.

<sup>9</sup> K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.

2. Kwestia tożsamości kulturowej nadal pomijana jest w programach edukacyjnych. Nawet projekty Unii Europejskiej – jak twierdzi J. Field<sup>10</sup>, sięgają do kulturowego dziedzictwa tylko w swojej nazwie (Comenius, Sokrates, Leonardo), w sensie merytorycznym mają wyraźnie technologiczny, utylitarny charakter.

Rozpatrywanie kompetencji jako kategorii dydaktycznej w sposób naturalny łączy się z dyskusją na temat sposobu kształcenia nauczycieli. Robert Kwaśnica<sup>11</sup> dokonując analizy kompetencji nauczycielskich, wyróżnił dwa ich rodzaje: realizacyjne i interpretacyjne. Na kompetencje realizacyjne składa się wiedza natury technicznej, implikująca posługiwanie się metodami i środkami działania. W codziennej, nauczycielskiej pracy znajduje ona swoje odzwierciedlenie w instruktazach, gotowych scenariuszach lekcyjnych oraz metodach pracy, w które został wyposażony nauczyciel. Drugi typ to kompetencje interpretacyjne, które wspomniany autor definiuje jako „wiedza wartości, umiejętności, które czynią świat zrozumiałym”<sup>12</sup>. Odnoszą się one do umiejętności krytycznego postrzegania własnej roli, pozwalają na wzięcie odpowiedzialności za dokonywane wybory, dają możliwość rezygnacji z nieustannego „wołania o eksperta”. Z punktu widzenia logiki zawodowego rozwoju nauczyciela każdy z wymienionych typów kompetencji zasługuje na uwagę. Jednak, jak pisze R. Kwaśnica<sup>13</sup>, rzeczywisty problem polega na zachwianiu równowagi pomiędzy kompetencjami realizacyjnymi a interpretacyjnymi, ponieważ te pierwsze wyraźnie zdominowały jakość kształcenia nauczycieli, a tym samym sposób rozumienia przez nich swojej roli jako „aplikatorów założeń ogólnie zadanych”<sup>14</sup>.

Próby poszukiwania sensu własnej pracy oraz podejmowany wysiłek jej definiowania jako nieodłączny element kreowania tożsamości nauczycielskiej wydaje się znaczący w sytuacji społeczno-politycznej naszego kraju, którą E. Wnuk-Lipiński<sup>15</sup> określił mianem „rozpadu połowicznego”. Istota tego wysiłku wynika z przekonania, że nauczyciele „poprzez swoją pracę wywierają pewien wpływ na mentalny stan społeczeństwa, a jest on znaczący dla tworzenia się ładu demokratycznego”<sup>16</sup>.

<sup>10</sup> J. Field, *European Dimensions. Education, Training and the European Union*, London-Philadelphia 1998.

<sup>11</sup> R. Kwaśnica, *Ku psychopedagogicznemu kształceniu nauczycieli*, w: *Ku pedagogii pogranicza...*, op. cit.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 296.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> Sformułowanie zaczerpnięte z tekstu E. Rodziewicz, *Szkoły myślenia w edukacji. Praktyki myślenia i wychowawczego – teorie – orientacje edukacyjne*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzezicki, Poznań-Toruń 1994.

<sup>15</sup> E. Wnuk-Lipiński, *Rozpad połowiczny*, Warszawa 1993.

<sup>16</sup> *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowski, Kraków 1995.

## Problem dobra wspólnego a funkcje edukacji

Rozpatrywanie edukacji jako ogółu procesów sprzyjających rozwojowi i kształtowaniu się tożsamesego „ja”<sup>17</sup>, czyli bazy tworzenia się kapitału ludzkiego, coraz częściej łączone jest z dopełnieniem w postaci umiejętności działań na rzecz dobra wspólnego (kapitałem społecznym). Kwestia dobra wspólnego w teorii społecznej rozumiana jest niejednoznacznie. Może ono legitymizować działania wynikające z „powszechnej akceptacji ogólnospołecznego systemu wartości jako tego, który utrzymuje system społeczny w stanie równowagi”<sup>18</sup>. Edukacja służy wówczas zachowaniu *status quo* społeczeństwa, ma wyraźnie adaptacyjny charakter. Z punktu widzenia omawianych powyżej typów edukacji można sądzić, że edukacja zorientowana na wykonanie wspomaga utrwalanie ustalonego porządku społecznego, ponieważ w pełni akceptuje obiektywnie daną rzeczywistość.

Działania na rzecz dobra wspólnego wynikające ze zbiorowej świadomości bywają rezultatem manifestowania niezadowolenia określonej grupy społecznej, ale także stają się często pierwszym krokiem na rzecz rozumienia podłoża konfliktów oraz własnego uczestnictwa w ich rozwiązywaniu. W obydwu przypadkach działania na rzecz dobra wspólnego wyrastają z niezgody na zastaną rzeczywistość. Istnieje możliwość, że edukacja zorientowana na kompetencje poprzez wysiłek konstruowania znaczeń o rzeczywistości, próby jej reinterpretacji może wspierać poczucie społecznego sprawstwa.

W tej sytuacji świadomość obydwu funkcji edukacji („wykonawczej” i „kompetencyjnej”) z punktu widzenia nauczyciela nie pozostaje bez wpływu na sposób tłumaczenia zjawisk społecznych i określenie własnego miejsca w tej przestrzeni, ponieważ „zarządza on kontekstem społecznym”, nadaje znaczenia rzeczywistości, która nie jest przecież obiektywnie daną.

## Uwagi końcowe

1. Można sądzić, że w sytuacji nieustannych zmian w rzeczywistości, której dystynktywną cechą jest nieprzewidywalność, optymalnym zamiarem edukacji jest **traktowanie kompetencji jako dyspozycji do zachowań**, a nie wykształcenie zachowań określonych typów. Argumentem na rzecz takiej tezy może być obserwowana tendencja do wydłużania okresu nauki przeznaczonej na kształcenie ogólne z jednoczesną minimalizacją czasu obejmującego kształcenie specjalistyczne.

<sup>17</sup> Z. Kwieciński, *Problemy i kierunki zmian oświaty na/dla uśi. Zarys programu nad problematyką młodzieży wiejskiej*, w: *Wokół szkoły i edukacji. Syntezy i refleksje*, red. K. Rubacha, Toruń 1997.

<sup>18</sup> Podaje za: K. Przyszczykowski, *Edukacja...*, s. 34.

2. Rozumienie kompetencji jako kategorii podmiotowej, mającej wpływ na sposób konstruowania znaczeń o rzeczywistości społecznej przez ucznia i nauczyciela oraz świadome w niej uczestnictwo, implikuje jakość kapitału społecznego. Dostrzegam zależność sposobu rozumienia kompetencji w obszarze edukacji wobec możliwości ujawnienia się kapitału społecznego. Uznaję jednocześnie, że jakość edukacji formalnej jest jednym z wielu czynników mogących wpływać na jego zaistnienie, gdyż jak zauważa K. Przyszczykowski<sup>19</sup>, relacji pomiędzy edukacją a kapitałem społecznym nie postrzega się tylko w perspektywie edukacji sformalizowanej, ale także w kontekście edukacji ustawicznej.

3. Przyjęta perspektywa rozważania kwestii poczucia sprawstwa wynika z przekonania, że edukacja jest procesem społecznym, a to oznacza, jak powiada M. Malewski, „że edukacja jako podstawowy mechanizm zapewniający stabilność i ciągłość systemu społecznego jest wpisana w makrospołeczny ład instytucjonalny, podziela jego fundamentalną racjonalność i zmienia się równoległe do przeobrażeń, jakie zachodzą w jej obrębie”<sup>20</sup>, a następnie sama może na niego wpływać. W ten sposób edukacja może stać się inicjatorem zmiany społecznej, ale także równie efektywnie może kolonizować nasze myślenie.

Sens dydaktyki (również dydaktyki dorosłych) dostrzegam w ciągłym poszukiwaniu odmian myślenia o edukacji<sup>21</sup>. Z punktu widzenia nauczyciela optymalnym warunkiem całościowego postrzegania sytuacji edukacyjnej, w jakiej się znajduje, jest próba spojrzenia na dydaktykę w jej wertykalnym ujęciu<sup>22</sup>, to znaczy takim, które umożliwia dostrzeganie relacji pomiędzy jej częściami składowymi (cele – treści – zasady – metody – organizacja) po to, by poddać krytycznej analizie cel kształcenia i móc zastanowić się nad jego istotą.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> M. Malewski, *Kształcenie w szkole wyższej: między rygoryzmem standardów dyscyplinowych a popularyzmem edukacyjnego rynku*. Referat wygłoszony na konferencji w Międzyzdrojach 26-28 maja 1996.

<sup>21</sup> *Odmiany myślenia...*

<sup>22</sup> T. Bauman, *Przetamywanie stereotypów w myśleniu o procesie kształcenia*, w: *Od pedagogiki ku pedagogii*, red. E. Rodziewicz, M. Szczepka-Pustkowska, Toruń 1993.

Witold Jakubowski

## TELEWIZJA I EDUKACJA CZYLI CZEGO MOŻEMY NAUCZYĆ SIĘ Z SERIALU

*But if television contributes to poor behavior,  
might it also be a vehicle for encouraging good behavior?*

Jane Rosenzweig, *Can TV Improve Us?*

Postępująca audiowizualizacja współczesności zmienia nasze środowisko, tworząc nową przestrzeń edukacyjną. Media nie tylko przetwarzają informacje, umożliwiając także rekonstruowanie wiedzy. Są czymś więcej niż tylko nośnikami komunikacji, są narzędziami, jakimi dysponuje jednostka w poznawaniu rzeczywistości. Czasami media, modelując rzeczywistość, tworzą doświadczenia, które mogą zastępować jej osobiste doznania<sup>1</sup>. Bywa i tak, że rzeczywistość „medialna” miesza się z „prawdziwą” rzeczywistością. Elektroniczne otoczenie w pewnym sensie zaczyna przypominać świat projektowany w klasycznym już dziś dziele Stanisława Lema *Summa Technologiae*. Fantomatyka opisywana przez klasyka literatury *science fiction* w niewielkim stopniu odbiega od tego, co proponuje nowoczesna technologia elektroniczna, umożliwiającą wkraczanie w rzeczywistość „wirtualną”.

Pedagodzy zawsze z uwagą przyglądali się mediom. Przede wszystkim interesowała ich możliwość dydaktycznego wykorzystania w procesie kształcenia. Miały być narzędziem służącym do transmisji treści wartościowych z edukacyjnego punktu widzenia. Jak pisze Katarzyna Olbrycht:

Media miały być przewodnikiem po świecie kultury i tym samym realizować wprost edukację kulturalną, rozumianą jako udostępnienie kultury wysokiej według wyrażnego kanonu<sup>2</sup>.

O ile do końca lat siedemdziesiątych ośrodki władzy mogły decydować o zawartości komunikatów, wykorzystując media jako „środki dydaktyczne”, to po upowszechnieniu się niezależnych, komercyjnych stacji telewizyjnych i radio-

<sup>1</sup> Zob. M. Wrońska, *Podwójne oblicze mediów – „podstępne” użycie telewizji*, „Edukacja Medialna” 1999, nr 1, s. 11-14.

<sup>2</sup> K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna wobec wpływów środków masowego przekazu – pytania podstawowe*, w: *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Kalisz 1999, s. 59.

wych w latach osiemdziesiątych wpływy te zaczęły się wyraźnie kurczyć. Obawy pedagogów wiążą się z brakiem poczucia wpływu na nadawców – dziś nie bardzo mogą decydować „o kim milczeć, o kim pisać”, stąd też zauważyć można postulat, by ostrzegać rodziców i wychowawców przed oddziaływaniem mediów, a edukację kulturalną traktować również jako edukację „przeciw mediom”<sup>3</sup>. W edukacji kulturalnej nastawionej na przygotowanie estetycznie kompetentnego odbiorcy wyznacznikiem estetycznych kryteriów były elity kulturalne. To gusty tam obowiązujące miały być przeszczepione nieoświeconym masom. obrońcy sztuki masowej twierdzą, iż w rezultacie przemian w kulturze współczesnej elity – przyzwyczajone do ustalania estetycznych standardów – nie posiadają już władzy, by dominować nad wszystkimi aspektami sztuki. Elitarny kod estetyczny nie pozwala na wyraźne widzenie sztuk opartych na mass mediach<sup>4</sup>.

Wydać się, iż należy pogodzić się z tym, że elektroniczne media stanowią ważną część dzisiejszego środowiska wychowawczego. Wraz z ich ekspansją w teraźniejszość coraz wyraźniejszy staje się problem edukacji w zakresie ich odbioru. Patrick J. Brunet zwraca uwagę, iż

edukacja w zakresie mediów pojawiła się jako reakcja na wtargnięcie świata sztuki audiowizualnej w świat jednostki. We wszelkich swoich formach: technologicznych, kulturalnych, kreatywnych, estetycznych, komunikacja audiowizualna konfrontuje człowieka ze wszystkimi jego aspektami: fizjologicznymi, intelektualnymi, psychologicznymi, uczuciowymi, a nawet duchowymi. Celem tej edukacji jest rozwinięcie zmysłu krytycznego wobec wytworów wizualnych i dźwiękowych, które nas otaczają, by popierać bardziej odpowiedzialne zachowania konsumentów<sup>5</sup>.

Dwudziestowieczne media przestały być wyłącznie „nośnikami informacji”, są także „zwierciadłem” naszych oczekiwań i kreatorem potrzeb. Zdaniem Jeffreya C. Alexandra i RONALDA N. JACOBSA media ostatecznie służą uzasadnianiu potrzeb społeczeństwa, którego członkowie nie mogą zbierać się razem w bezpośredni sposób. Dostarczają wspólnych rytuałów i powszechnych symboli, których obywatele mogą obecnie doświadczać. Innymi słowy media są zaangażowane w konstruowanie współczesnych tożsamości.

Media odgrywają centralną rolę w naszym rozumieniu obywatelskiego społeczeństwa, nie tylko jako przestrzeń krążenia informacji, dzięki której obywatele mogą być dobrze poinformowanymi wyborcami (co jest oczywiście ważne), ale raczej jako kulturową przestrzeń, gdzie aktorzy i wydarzenia stają się przykładami w bardziej generalnych kodach (np. *sacrum* – *profanum*, czysty – nieczysty, demokratyczny – antydemokratyczny,

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 66.

<sup>4</sup> L. Alloway, *The Arts and the Mass Media*, w: *Pop Art. A Critical History*, red. Steven Henry Madoff, Berkeley-Los Angeles-London 1997, s. 7.

<sup>5</sup> P. J. Brunet, *Obraz filmowy a obraz telewizyjny. Związki i perspektywy*, przeł. I. Ostaszewska, w: *Pejzaże audiowizualne. Telewizja – Wideo – Komputer*, wybór, wstęp i oprac. A. Gwóźdź, Kraków 1997, s. 215.

obywatel – wróg), oraz ogólnych formach opowiadań, które są odzwierciedleniem kultury społeczeństwa<sup>6</sup>.

Współczesne mass media przestają mieć jednorodny charakter. Paradoksalnie można powiedzieć, że przestają być „masowe”. Alvin Toffler zauważa, iż od lat siedemdziesiątych następuje proces odchodzenia od masowej prasy na rzecz niskonakładowych pism kierowanych do określonych grup. Dzięki tanim procesom drukarskim, przeznaczonym do natychmiastowego druku, praktycznie każda organizacja, grupa środowiskowa, wyznaniowa czy polityczna, może pozwolić sobie na drukowanie własnych publikacji<sup>7</sup>. Podobne zjawisko występuje w przypadku stacji radiowych i telewizyjnych. Obecnie nie mamy do czynienia z monolityczną propozycją programową opracowaną przez centralne ośrodki władzy. Zróżnicowana oferta nie trafia do „masowego” (czytaj: identycznego) odbiorcy. Umberto Eco jest zdania, iż ten stan rzeczy implikuje określone konsekwencje edukacyjne – szkoła musi nauczyć się dostarczać nowych instytucji, uczących, jak reagować na środki masowego przekazu.

Wszystko, co zostało powiedziane w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych musi ulec rewizji. Byliśmy wtedy wszyscy ofiarami (może słusznie) pewnego modelu mass mediów, który powtarzał model sprawowania władzy: scentralizowany nadawca, mający dokładne plany polityczne i pedagogiczne, kontrolowany przez Władzę (ekonomiczną i polityczną), przekazy nadawane rozpoznawalnymi kanałami technologicznymi (fale, kanały, druty, konkretne urządzenia, takie jak ekran kinowy lub telewizyjny, radio, czasopismo) oraz odbiorcy, ofiary ideologicznej indoktrynacji. Zdawało się, że wystarczy nauczyć odbiorców odczytywać przekazy, podchodzić do nich krytycznie, a nadejdzie epoka intelektualnej wolności, świadomości krytycznej<sup>8</sup>.

Sądzę, iż zwłaszcza telewizja zasługuje na szczególną uwagę pedagogów.

Wydaje się, że współcześnie telewizja nie powinna być traktowana wyłącznie jako narzędzie, którym można upowszechniać kulturę „wysoką” poprzez kanoniczne teksty. Interesujące stanowisko wobec telewizji proponuje Tomasz Szukdlarek, którego zdaniem medium to, jako instytucja, wchodzi w zakres kompetencji szkoły – i to z całą siłą swego inwentarza, nie tylko jako kanał transmisji programów „edukacyjnych”.

Jako taka (telewizja), może być zatem analizowana podobnie jak instytucje oświatowe – w kontekście kulturowej reprodukcji, symbolicznej przemocy bądź społecznej emancypacji. Po drugie, analizy tego zjawiska kulturowego wykraczające poza statystyki oglądalności oraz analizy budżetu czasu telewidzów pozwalają na dość interesujące interpretacje znaczeń programu telewizyjnego. Podobnie jak w przypadku badań nad programem

<sup>6</sup> J. C. Alexander, R. N. Jacobs, *Communication, ritual and society*, w: *Media, Ritual and Identity*, London-New York 1998, s. 28-29.

<sup>7</sup> Zob. A. Toffler, *Trzecia fala*, przeł. E. Woźdyłło, M. Kłobukowski, Warszawa 1997, s. 246-265.

<sup>8</sup> U. Eco, *Multiplikacja środków przekazu*, w: idem, *Semiologia życia codziennego*, przeł. J. Ugniewska i P. Salwa, Warszawa 1998, s. 171.

szkolnym, możemy analizować treści przekazu od strony formujących ją ideologii (telewizja ma więc swój „ukryty program”). Podobnie też jak w badaniach oświatowych, bliższe analizy procesu tworzenia się znaczeń programu pozwalają zauważyć, że nie mamy do czynienia z jednoznacznym, deterministycznym „programowaniem publiczności”: widzowie są aktywnymi autorami znaczeń, twórcami sensu oglądanych spektakli – i nierzadko są to znaczenia opozycyjne w stosunku do tych, które możemy zidentyfikować w procesie krytyki ideologii<sup>9</sup>.

Zdaniem wspomnianego autora, ciągle obecna w nas jest tendencja do używania wąskiego pojęcia pedagogiki, jako czegoś, co ma miejsce w szkole i tylko w szkole. Jego zdaniem taki punkt widzenia uniemożliwia zrozumienie wielu zjawisk, które zachodzą we współczesnej edukacji, w procesie definiowania i redefiniowania indywidualnych i zbiorowych tożsamości<sup>10</sup>. Telewizja jest jednym z mediów, w których zachodzi proces „ukrytej edukacji”.

Jak zauważa Mieczysław Malewski termin *edukacja* stereotypowo opatrujemy szerokim wolumenem dodatnich wartościowań.

Z edukacją tradycyjnie łączymy nadzieje na poznanie, mądrość, rozwój. Naszej uwadze umyka zwykle fakt, że edukacja będąca wytworem i składnikiem życia społecznego, podobnie jak cała rzeczywistość społeczna, ma charakter dialektyczny. Jest nie tylko dynamiczna i zmienna, ale i pełna przeciwieństw. Edukacja nie tylko poszerza nasze zdolności postrzegania i rozumienia świata, wspomaga indywidualny rozwój, wyposaża w kompetencje pozwalające radzić sobie ze światem i własnym życiem w świecie. Edukacja w równym stopniu zamyka nasze poznanie, wyznacza pułapy „wystarczającego” rozwoju. Kolonizuje nasze życie w sztywnych i nienaruszalnych rolach społecznych i wpisuje je w hierarchie społecznych różnicowań<sup>11</sup>.

Tak więc telewizja nie przestaje nas edukować z chwilą zakończenia emisji „programu oświatowego”. Współtworzy ona tak ważną dla nas wiedzę naszej codzienności.

Publicystyka, sport, rozrywka – te dziedziny dominują w programach telewizyjnych. Warto zwrócić uwagę, iż obecnie mamy do czynienia ze stacjami specjalizującymi się w określonych propozycjach programowych, tak więc mamy stacje skupiające się wyłącznie na informacji (BBC News), relacjach sportowych (EURO-SPORT) czy muzyce (MTV, VIVA). W stacjach „niesformatowanych” (tak jak TVP 1, TVP 2, POLSAT, TVN) propozycje o charakterze rozrywkowym zajmują znaczny procent czasu antenowego. Popularną pozycją repertuarową jest serial telewizyjny i właśnie tym fenomenem, a raczej jego edukacyjnym kontekstem chciałbym się teraz zająć, choć zdaję sobie sprawę, iż telewizyjnych obszarów wartych głębszej pedagogicznej refleksji jest znacznie więcej.

<sup>9</sup> T. Szkudlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 1999, s. 72.

<sup>10</sup> Idem, *Television as Adult Pedagogy: Learning Consumerism, Dreaming Democracy*, w: *Adult Education and Democratic Citizenship II*, Kraków 1998, s. 71.

<sup>11</sup> M. Malewski, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 1, s. 60.

Temat pozornie wydawać się może banalny i niegodny poważnego potraktowania. Jakże są seriale – każdy widzi. Błahe fabuły, aktorstwo często nie najwyższej próby, dialogi – bardzo słabe (nuda – jakby powiedział bohater „kultowego” *Rejsu*). Jednym słowem, gdy będziemy analizować to zjawisko przez pryzmat estetycznego kodu, który obowiązuje w sztuce filmowej, nie nadaje się ono do obrony. Sprawa przestaje być banalna, gdy weźmiemy pod uwagę popularność serialu, a co za tym idzie jego wzorotwórcze oddziaływanie. Coraz częściej bowiem zwraca się uwagę na fakt, iż to właśnie na terenie kultury popularnej dokonuje się proces socjalizacji młodego pokolenia. Style życia młodych ludzi są najczęściej oparte na różnych przejawach kultury popularnej i jej bohaterów. Telewizja, magazyny ilustrowane, kino – to wszystko współtworzy przestrzeń edukacyjną zarówno młodzieży, jak i dorosłych. Zdaniem Zbyszka Melosika tworzenie współczesnej tożsamości odbywa się w coraz większym stopniu poprzez wizualne (re)prezentacje tej tożsamości w tekstach kultury popularnej<sup>12</sup>. Dlatego też bardziej interesujące – zwłaszcza dla pedagoga – wydaje się tu pozaestetyczne spojrzenie na ów audiowizualny fenomen. Serial potraktować można jak(o) tekst kulturowy, a taki – idąc za sugestią Zbyszka Melosika i Tomasza Szkudlarka – można czytać jak tekst pedagogiczny<sup>13</sup>.

Przyglądając się programowi telewizyjnemu łatwo zauważyć, że procentowy budżet czasu antenowego przeznaczony na emisję seriali jest niemały. Zakładając, iż tzw. ramówka ma dość stały charakter (bez względu na typ stacji), obliczyłem, iż w losowo wybranym dniu TVP 1 emitowała ok. 210 minut, TVP 2 ok. 340 minut, POLSAT ok. 455 minut seriali różnego typu (nie brałem tu pod uwagę seriali animowanych); statystyka nie jest tu jednak najważniejsza. Są to najłatwiej dostępne, a przez to najbardziej popularne stacje telewizyjne. Biorąc pod uwagę fakt, iż w ostatnich latach upowszechniła się telewizja satelitarna i rozwinęła się sieć telewizji kablowych, można założyć, że widz „dryfując” po kanałach z polskojęzycznymi programami zawsze jest w stanie trafić na jakiś serial. Skoro jest to tak powszechnie konsumowana forma rozrywki, nie może pozostawać ona bez związku z odbiorcą.

Istotę serialu telewizyjnego należy chyba upatrywać w ewolucji medialnej kina gatunków, jego „medialnego przeniesienia” z sal kinowych na ekrany telewizorów. Analizując fenomen kina gatunków jako część przemysłu rozrywkowego, na gruncie amerykańskim Charles F. Altman zwraca uwagę, iż przemysł ten stale dostarcza odbiorcom okazji do zaspokojenia – bezpośrednio lub zastępczo – tych potrzeb, które w codziennych okolicznościach społeczeństwo uznaje za szkodliwe i zakazane. Zdaniem wspomnianego autora specyficzna pozycja roz-

<sup>12</sup> Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań-Toruń 1996, s. 21.

<sup>13</sup> Zob. Z. Melosik, T. Szkudlark, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 122.

rywki w społeczeństwie amerykańskim polega na tym, że pozwala ona na wyrażanie emocji, dla których nasza kultura nie przewidziała miejsca.

Ta funkcjonalna hipoteza idzie w ślad za pewną tradycją, która próbowała wskazać na funkcję jakiejś aktywności uprzednio uznawanej za pozbawioną celu. Malinowski i Radcliffe-Brown w odniesieniu do rytuału, Langer i Cassirer w przypadku mitu, Huizinga – zabawy, Freud – snów, każdy z tych myślicieli objaśniał szczególną formę pozornie bezinteresownego zachowania w kategoriach potrzeb jednostki i społecznej równowagi, widząc w nim uzasadnioną, adaptacyjną reakcję na społeczne i fizyczne otoczenie<sup>14</sup>.

Celem rozrywki, która z punktu widzenia kultury wysokiej nosi na sobie znamię frywolności, jest również rozbudzanie aktywności odgrywającej pewną rolę w obrębie tej kultury.

Jak wszystkie formy rozrywki, kino gatunków należy zarazem do rejonu kultury i kontrkultury; równocześnie wyraża pragnienia i potrzeby niedopuszczone przez dominującą ideologię, jak i odzwierciedla główne zasady tej ideologii<sup>15</sup>.

Amerykański teoretyk wskazuje na siedem charakterystycznych cech kina gatunków.

1. **Dualizm.** Stosunek danego gatunku filmowego do relacji praca – rozrywka zmierza do ustanowienia dualistycznego *universum*. Wartości kulturowe stale przeciwstawia się kontrkulturowym przez konsekwentne podważanie bohaterów („dobry” ma swoje przeciwieństwo w „złym”).

2. **Powtarzalność.** Zarówno w aspekcie wewnątrztekstualnym, jak i intertekstualnym kino gatunków wykorzystuje stale ten sam materiał, co można ująć w zasadę: „jeśli widziałeś jeden z tych filmów, to znaczy, że znasz już wszystkie”.

3. **Kumulacyjność.** Ponieważ kino gatunków polega na powtarzalności, jego działanie zależy nie tyle od rozwiązywania intrygi, rozwijającej się linearnie zgodnie z porządkiem przyczynowo-skutkowym, ile od nagromadzenia często powtarzanych konfrontacji, tematów lub obrazów.

4. **Przewidywalność.** Fakt, że kino gatunków charakteryzuje się zarówno powtarzalnością, jak i kumulacyjnością sprawia, iż w sposób naturalny dołącza do tego przewidywalność. Miłośnik kina gatunków łatwo może przewidzieć zakończenie, nim rozpocznie się drugi akt filmu.

5. **Nostalgiczność.** Impulsem, który czyni filmy określonych gatunków łatwymi do przewidzenia, jest ich zwrot do przeszłości naszej kultury w poszukiwaniu tematów. Charakterystyczna jest tu gloryfikacja „dobrych starych czasów”, sugerująca, iż tylko powrót do przeszłości mógłby uczynić teraźniejszość tym, czym chcielibyśmy ją widzieć.

<sup>14</sup> Ch. F. Altman, *W stronę teorii gatunku filmowego*, tłum. A. Helman, 1987, nr 6, s. 19.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 20.

6. **Symboliczność.** Cecha ta odnosi się do konieczności szerszej interpretacji zawartych w kinie gatunków symboli: kolej żelazna w westernie symbolizuje ekspansję cywilizacji białego człowieka; bardzo bogata jest symbolika kina grozy, której nadaje się często „freudowską” interpretację.

7. **Funkcjonalność.** Najważniejsza cecha, z której wynika, że rozrywka nie jest tylko i wyłącznie rozkoszna, jest ona także użyteczna. Kłno gatunków stawia pytania i rozwiązuje zagadnienia (lub przynajmniej takie sprawia wrażenie), które społeczeństwo pozostawiło na uboczu dlatego, że je odrzuca, albo dlatego, że jest niezdolne je podjąć<sup>16</sup>.

W serialu telewizyjnym – podobnie jak w filmach gatunków – zwraca uwagę jego społeczny kontekst. Zazwyczaj obrazuje on obszar marzeń, kłopotów czy obaw społeczeństwa. Amerykańskie seriale *science fiction* z lat pięćdziesiątych o najeźdźcach z kosmosu można traktować jako projekcję zbiorowego lęku przed nuklearnym konfliktem między mocarstwami. Twórczość telewizyjna Stanisława Barei z lat osiemdziesiątych pokazywała absurdalność polskiej rzeczywistości okresu stanu wojennego. Warto podkreślić, iż interpretacja telewizyjnego tekstu nie zawsze jest jednoznaczna, o czym świadczyć może zróżnicowanie opinii co do określonej propozycji i przeciwstawne odczytanie treści. Jak zauważają Horace M. Newcomb i Paul M. Hirsch:

Grupy widzów zgłaszają, na przykład, zastrzeżenia do jakiegoś programu, przy czym każda robi to z innego powodu. W *Aniołkach Charliego* (*Charlie's Angels*) feministki dopatrują się ataku na swoją płęć, fundamentaliści religijni – obrazu moralnego zepsucia, które jawi się pod postacią swobody seksualnej manifestowanej przez wygląd i „niekobiece” zachowanie bohaterek. Inni widzowie wezmą niewątpliwie ów wygląd i zachowanie za przejaw wyzwolenia kobiet. Na tym poziomie niepodobna nawet dyskutować, po czyjej stronie jest racja ani kto jest bardziej „prawicowy”, a kto „lewicowy”. Z różnych powodów jednostki i grupy wyciągają z tekstu telewizyjnego własne znaczenia<sup>17</sup>.

Seriale telewizyjne najczęściej klasyfikować można podobnie jak gatunki filmowe – kryminalne, sensacyjne, *science fiction*, komediowe, obyczajowe, erotyczne itd. Kryterium takiego rozróżnienia nie tkwi w strukturze utworu, lecz „po stronie” widza. Podstawą podziału są emocje towarzyszące odbiorcy.

Dla filmu grozy będzie to lęk, dla komedii – śmiech, filmu sensacyjnego – napięcie, filmu pornograficznego – podniecenie seksualne, melodramatu – płacz<sup>18</sup>.

Serial niejako dostarcza nam emocji „na zamówienie”, to one decydują o jego klasyfikacji gatunkowej. Może on pełnić funkcję kompensacyjną, zastępując ubóstwo emocji w „prawdziwym życiu”.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 21-22.

<sup>17</sup> H. M. Newcomb, P. M. Hirsch, *Telewizja jako forum kultury*, przeł. J. Mach, w: *Pejzaże audiowizualne...*, s. 102.

<sup>18</sup> M. Przyliński, *Kino stylu zerowego. Z zagadnień estetyki filmu fabularnego*, Gdańsk 1994, s. 164.

Serial to bajka dla dorosłych i w pewnym sensie przejmuję również jej wymiar dydaktyczny. Bruno Bettelheim zwraca uwagę, iż bajki zawsze wyrażają pewną prawdę moralną wprost, ujętą w słowa, nie przekazując żadnych ukrytych znaczeń i nie pozostawiając nic naszej wyobraźni<sup>19</sup>. Uproszczone zasady moralne są ukazywane w serialu – zwłaszcza w wydaniu południowoamerykańskim – na wzór bajek.

Dobro i zło nader często bywają w tych serialach symbolizowane w sposób znany choćby z *Balladyny*. Dobre dziewczyny zwykle cierpią biedę, zanim sprawiedliwości stanie się zadość, złe niezasłużenie opływają w dostatki, ale zawsze na koniec spotka je kara. Dobro, najpierw bliskie całkowitego unicestwienia, musi w efekcie zatrumfować. Im więcej cierpienia na początku, tym większe szczęście na końcu<sup>20</sup>.

Jednak serial nie wytrzymuje konfrontacji ze swym filmowym – pod względem tematu – odpowiednikiem. Zwraca tu uwagę przewaga dialogu nad obrazem. O ile film pod względem narracyjnym bliższy jest literaturze – dominuje w nim opis (obraz) – to serial skupia się na dialogu. Tu o wszystkim się mówi – tak jak w słuchowisku. Trafnie charakteryzuje serial telewizyjny Tomasz Szkudlarek pisząc:

Bohaterowie serialu mówią *do siebie*, mówią komunały, mówią, by się „wygadać”, nieustannie plotkują, mówią rzeczy wzajemnie sprzeczne. Nic konkluzyjnego z tego nie wynika. Widz serialu przysłuchuje się tej gadaninie tak jakby podsłuchiwał czyjąś rodzinę. Często czuje się nawet w uprzywilejowanej pozycji – słyszy i wie rzeczy, których nie słyszeli i nie wiedzą bohaterowie filmu. Stwarza to atmosferę zażyłości, tak, jakby się było dopuszczonym do udziału w czymś intymnym życiu, czasem w bliższej poufaleości niż niektóre osoby znajdujące się „w środku telewizora”. Co istotne, opowieści z serialu nie mają końca. Są tak konstruowane, by nie prowadzić do żadnych konkluzji, by zawsze istniała możliwość „dokręcenia” dalszego ciągu<sup>21</sup>.

Oczywiście poziom realizacyjny czy tematyczny seriali jest różny i porównywanie ich ze sobą jest dość kłopotliwe. Trudno bowiem porównywać *Dekalog* Krzysztofa Kieślowskiego<sup>22</sup>, formalnie spełniający kryteria serialu, z sensacyjnym *Z archiwum X*, a *Miasteczko Twin Peaks* z jakąkolwiek południowoamerykańską telenowelą. Niewątpliwie wspólną cechą wspomnianych produkcji jest to, iż są to krótkie formy fabularne, zrealizowane z myślą o telewizyjnej emisji. Jednak z pedagogicznego punktu widzenia nie struktura tego fenomenu jest najbardziej interesująca, ale raczej edukacyjne konsekwencje jego funkcjonowania.

<sup>19</sup> B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, przeł. D. Danek, Warszawa 1996, s. 79.

<sup>20</sup> Zob. M. Pęczak, *Dlaczego kochamy telenowele. Podwójne życie Esmeraldy*, „Polityka” 1999, nr 9, s. 45.

<sup>21</sup> T. Szkudlarek, *Media...*, s. 93.

<sup>22</sup> Sam reżyser w jednym z wywiadów powiedział, iż jest to raczej *seria* filmów niż *serial* w potocznym tego słowa rozumieniu. W czołówce *Dekalogu* pojawia się określenie „cykl”.

Świat serialu jest w pewnym sensie odbiciem rzeczywistości „zwykłych” ludzi, z drugiej strony jest on konstruowany jako „model do naśladowania”. W tym sensie pełni on funkcje edukacyjne. Można mówić tu o „nieformalnej edukacji”, którą Edward T. Hall charakteryzuje następująco:

Przedmiotem nauczania jest całość powiązanych z sobą zachowań, często przy tym naśladowany i naśladowujący nie wiedzą, że ktoś się tu czegoś uczy (podkr. W. J.). Mogą też nie zdawać sobie sprawy, że naśladowane zachowania się mają swe reguły i wzorce<sup>23</sup>.

Serial (podobnie jak reklama telewizyjna) określa, z czego składa się rzeczywistość, jakie związki przyczynowo-skutkowe w niej zachodzą i w pewnym sensie może być traktowany (i chyba przez część odbiorców jest – choć nieświadomie) jako „instrukcja obsługi świata”<sup>24</sup>.

Donald Horton i Richard Wohl zwracają uwagę, iż funkcją mass mediów jest również dostarczenie wzorców zachowań, które są charakterystyczne dla innych ludzi, a które należy zrozumieć i z nimi sobie radzić.

Dotyczy to również wzorców zachowania się jednostki. Stąd też odbiorca otrzymuje przeróżne wskazówki dotyczące zachowania się pici przeciwnej, ludzi o wyższym bądź niższym statusie, ludzi określonych zawodów bądź profesji. W sensie ilościowym, za sprawą znacznego nagromadzenia tego rodzaju wskazówek, stanowić to może najważniejszy aspekt paraspołecznego doświadczenia [...]. Gotowość do zetknięcia się z tymi wszystkimi wymaganiami zmiennej sytuacji społecznej, bez względu na ich ograniczony zasięg, może wymagać (a często wymaga) ogromnej ilości gier i historii, kącików porad i poradników życia społecznego. Ostatecznie, czymże jest opera mydlana, jeśli nie niekończącą się eksploatacją nieprzewidzianych wydarzeń, mogących się przytrafić w „życiu domowym”<sup>25</sup>.

Nie ukrywam, iż nie jestem entuzjastą – tym bardziej znawcą – seriali telewizyjnych, a już szczególnie ich „telenowelowej” odmiany. Dlatego też chcąc przyrzeć się temu zjawisku zarejestrowałem kilka odcinków serialu emitowanego w najbardziej dostępnej stacji TVP 1. Wybór świadomie ograniczyłem do pozycji, która – zgodnie z badaniami – cieszy się dość dużą popularnością. Ważne dla mnie było również to, iż jest to serial rodzimej produkcji, gdyż pozwalało to przypuszczać, że związki z polską rzeczywistością będą tu największe. Oglądając losowo zarejestrowane odcinki, nie skupiałem się na śledzeniu „intrygi” czy specyfiki narracji, interesował mnie „ukryty program”, czyli czego „przy okazji” uczy telenowela. Intryga nie jest chyba tak istotna nawet dla „zwykłego” widza, gdyż na stronie internetowej serialu [www.tvp.pl/klan](http://www.tvp.pl/klan) może nie tylko poznać historię ostatnich odcinków, ale również dowiedzieć się „co będzie” w najbliższych.

<sup>23</sup> E. T. Hall, *Bezgłośny język*, przeł. R. Zimand i A. Skarbińska, Warszawa 1987, s. 82.

<sup>24</sup> Zob. M. Krajewski, *Medialna kultura moratorium. Nowoczesność i tradycja w polskich reklamach telewizyjnych*, „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 3, s. 73-93.

<sup>25</sup> D. Horton, R. R. Wohl, *Komunikacja masowa i paraspołeczna interakcja. Uwagi o intymności na odległość*, przeł. A. Piskorz, w: *Pejzaże audiowizualne...*, s. 77.

W kilku (387-390) odcinkach *Klanu* przedstawione są różne modele rodziny. Ich status jest łatwo rozpoznawalny po występujących rekwizytach (dzieła sztuki w mieszkaniu lekarza), gdyż cechą charakterystyczną telenoweli jest to, iż jej akcja rozgrywa się prawie wyłącznie we wnętrzach. Żadna z przedstawianych rodzin nie klasyfikuje się poniżej klasy średniej. Postacie występujące pochodzą z różnych grup zawodowych, jednak przedstawiane są jak role społeczne: „Lekarz”, „Taksówkarz”, „Młody – Zdolny Pracownik Banku”, „Matka Chorego Dziecka”, „Dziadek”, „Projektantka Mody” itp. O wszystkich bohaterach raczej można powiedzieć, iż „radzą sobie” z nowymi realiami ekonomicznymi. Zauważalny jest aspekt wagi konsumpcji w dzisiejszej Polsce – to ona m.in. określa ich status społeczny. Czasami ukazywane jest to „z przymrużeniem oka”, jednak przynajmniej niektórych bohaterów wyraźnie ona uwodzi. Z telenoweli możemy dowiedzieć się, że wolne chwile dobrze jest spędzić na polu golfowym, a jesienią najlepiej wypoczywa się „na Kanarach” (należy zaznaczyć, iż akcja serialu „na bieżąco” komentuje naszą rzeczywistość).

Świat dorosłych przedstawiony jest przez pryzmat różnorodnych trudności, z którymi się borykają: kłopoty z dziećmi oraz w pracy, losowe przypadki komplikujące życie (np. jesteśmy informowani o postępach w badaniach nad chorobą Alzheimera, na którą cierpi jeden z bohaterów, czy o sposobach radzenia sobie z narastającym problemem alkoholowym poprzez grupy wsparcia, kluby AA). **Serial w pewnym sensie przypomina poradnik życia**, gdyż przekrój problemów występujących w nim postaci jest ogromny (jeden z młodych bohaterów jest niepełnosprawny i porusza się na wózku, jest też dziecko z zespołem Downa i chłopak chory na AIDS).

Dla młodzieży do rangi problemu urasta sprawa możliwości szybkiej komunikacji z rówieśnikami. Najlepszy do tego jest telefon komórkowy – bez niego jest ona mocno utrudniona, jeżeli nie niemożliwa. Telefon jest tutaj „przedmiotem magicznym”, nie tylko ułatwia (umożliwia) komunikację, on nobilituje posiadacza. Ważniejszy wydaje mi się tu aspekt kreowania problemu niż jego rozwiązywania. Być może wielu młodych ludzi aż tak poważnie do tego nie podchodzi, jednak ukazwany jest on jako dość istotny. Konflikt rozgrywa się wokół konfiskaty telefonu jednej z bohaterek przez jej ojca. Kontekst materialny „wychodzi” w dialogach: „Wysłałem do ciebie dziesięć SMS-ów. Obraziłaś się czy oszczędzasz?”. By możliwa była korespondencja w sytuacji braku „komórki”, kolega pożycza swoją mówiąc: „To mój pierwszy model. Sprzed dwóch lat. Trochę duży, ale działa. W dodatku zabytek”. Przedstawiony jest również scenariusz metody poradenia sobie w takiej sytuacji: należy wyjąć kartę ze swojego telefonu i przełożyć ją do pożyczonego (prawda jakie proste?). Widz powiadomiony zostaje, iż rodzice prędzej czy później oddadzą córce telefon, bo „będą woleli mieć ją na smyczy”. Z serialu dorośli widzowie mogą dowiedzieć się, że wychowanie

polega m.in. na tym, by umieć postawić „na swoim”, młodzież natomiast poznaje sposoby „radzenia sobie z rodzicami”.

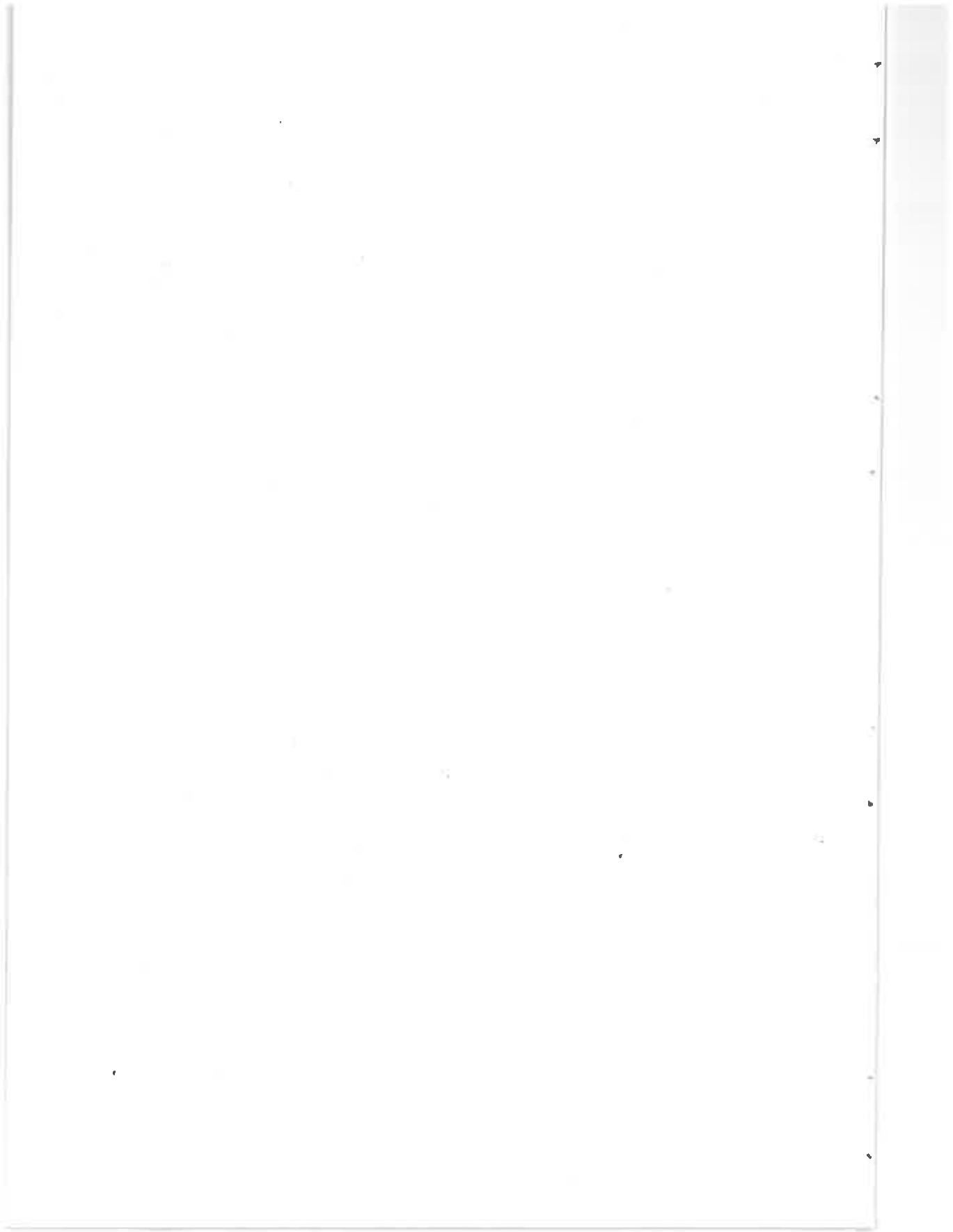
Poznajemy również świat, którym żyje starsza młodzież. Jedna z dziewczyn pracuje jako modelka, będzie jednak musiała zrobić korekcję nosa – „wszystkie to robią”. W dzisiejszym świecie bardzo ważne jest to, jak się wygląda. Niepełnosprawny chłopak prowadzi aktywną rehabilitację, grając w koszykówkę na wózku; ma szansę dostać się do reprezentacji narodowej. By być niezależnym, potrzebny jest mu samochód. W oglądanych przeze mnie odcinkach został mocno zaakcentowany wątek tradycji wywołany nadchodzącym dniem Wszystkich Świętych. To ona konstytuuje naszą tożsamość i jest wartością bardzo ważną w życiu Polaków.

Biorąc pod uwagę wielość wątków, widz jest niejako prowokowany do porównań – „do kogo jestem podobny?”, „która z rodzin najbardziej przypomina moją?”, „jak ja bym zachował się w podobnej sytuacji?”, „jak powinienem się zachować?”, „do kogo powinienem być podobny?”. Zdaję sobie sprawę, że bez znajomości wszystkich bohaterów czy wątków moje wnioski nie mogą prowadzić do uogólnień. Otwarte pozostaje pytanie, na ile serial ma „moc sprawczą” w kreowaniu idei, gustów, narracji, a na ile jego treść jest jedynie odpowiedzią na istniejące już zjawiska. Jest to fragment większego zagadnienia

czy media mają moc sprawczą pozwalającą konstruować i inicjować trendy kulturowe, postawy, gusta, style konsumpcji itd., czy pełnią jedynie rolę potężnego akceleratora tendencji i tak obecnych w kulturze, a przez efekt „uwidocznienia” i „zagęszczenia” wynikającego z emitowania preferowanego typu treści, przenoszonych w sferę świadomości społecznej<sup>26</sup>

Jednak nie mogę oprzeć się wrażeniu, iż wspomniany serial – podobnie jak dziecięce opowieści – opisuje ludzi, jakimi chcielibyśmy czy powinniśmy być, przedstawiając „modele życia”. Przy czym pokazywane jest ono w całej swej złożoności, poprzez demonstrowanie zachowań pożądanых i nie. Pozostaje mieć nadzieję, iż telewidzowie będą częściej naśladować te pierwsze.

<sup>26</sup> I. Hawrylik, *Chłopiec do bicia – krytyka mass mediów w świetle koncepcji Johna B. Thompsona*, „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 3, s. 107.



*Daria Zielińska-Pękał*

## KREOWANIE KOBIECOŚCI W REKLAMACH TELEWIZYJNYCH

Reklama telewizyjna, w sposób mniej lub bardziej świadomy, stara się kreować pewien obraz kobiety, wzór jej zachowania, sposób ubierania, a nawet mówienia czy myślenia. Można nawet powiedzieć, że reklama stanowi swoisty przepis na wizerunek kobiety – na to, jakie powinna mieć samopoczucie i jakiego zachowania się od niej oczekuje. Jednym słowem – reklamy starają się oddać esencję aktualnie obowiązującej tożsamości kobiecej. Nic więc dziwnego, że na przestrzeni ostatnich lat zagadnienie kobiety w reklamie było wielokrotnie poruszane. Temat ten, ciągle aktualny, żyje w umysłach (i „piórach”) socjologów, psychologów oraz zainteresowanych feministek. Powodem jest m.in. fakt kreowania stereotypowego wizerunku kobiety przez reklamy.

Zdaniem Z. Melosika, badania przeprowadzone w latach siedemdziesiątych przez A. Courtney i S. Lockeret dowiodły, że wizerunek kobiety opisują cztery podstawowe założenia: 1) miejsce kobiety jest w domu, 2) kobiety nie podejmują ważnych decyzji, 3) kobiety są zależne od mężczyzn i potrzebują ich opieki, 4) mężczyźni uważają kobiety głównie za obiekty seksualne<sup>1</sup>.

Późniejsze badania (z lat dziewięćdziesiątych) dowiodły, że wizerunek ten niewiele się zmienia. Kobieta nadal pozostaje w domu; pełni rolę gospodyni i opiekunki. Jeśli staje się kobietą aktywną zawodowo to bynajmniej nie profesjonalistką, lecz osobą, która w biurze zachwyca się lakierem do włosów lub cukierkami<sup>2</sup>.

Zachodzi pytanie, jakie zmiany w wizerunkach kobiet kreowanych przez reklamy przynosi rok 2000 w stosunku do tych, które były rysowane w latach wcześniejszych? Aby uzyskać odpowiedź na to pytanie, postanowiłam przyrzeć się bliżej kobiecie pokazywanej w reklamie. Badania prowadziłam w dniach 20-27 października 2000 roku, oglądając i rejestrując reklamy telewizyjne emitowane w pierwszym i drugim programie TVP w godzinach najwięk-

<sup>1</sup> Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań-Toruń 1996, s. 87.

<sup>2</sup> B. Frączek-Rudnicka, *Kobiety w reklamie i o reklamie*, w: *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, red. R. Siemierńska, Warszawa 1997, s. 95.

szej oglądalności (przed i po Teleekspresie, Panoramie oraz Wiadomościach). W sumie obejrzałam 141 reklam (a z powtórkami aż 346), z czego w 78 kobiety wystąpiły w roli głównej. Oglądane reklamy dokładnie analizowałam, zwracając uwagę na następujące kwestie: 1) otoczenie, w którym kobieta była prezentowana, 2) czynności przez nią wykonywane, 3) wygląd kobiety (wiek, ubiór), 4) słowa przez nią wypowiedziane. Analizowane w ten sposób komunikaty kulturowe, jakimi są reklamy, pozwoliły mi wyłonić wizerunek współczesnej kobiety przez nie kreowanej.

### **Piękno kobiety – zasadniczym jej atutem i narzędziem**

Swoje rozważania na temat kobiety w reklamie pragnę rozpocząć od tego, co widoczne na pierwszy rzut oka – czyli od wyglądu przedstawicielki płci pięknej.

Po obejrzeniu kilkuset reklam dochodzę do wniosku, że kobiety tam prezentowane są przynajmniej ładne. Panie o przeciętnej urodzie, zaniedbane i nie tryskające energią młodości miałam okazję ujrzeć zaledwie kilka razy (spośród wszystkich obejrzanych przeze mnie reklam tylko 7,6% z nich prezentowało ten typ kobiety). Prym wiodły natomiast kobiety uśmiechnięte, wypoczęte i zawsze atrakcyjne (taki wizerunek pojawił się aż 10 razy częściej). Co więcej, odnosi się wrażenie, że nawet przed przystąpieniem do wykonywania codziennych domowych czynności kobiety te spędziły dużo czasu odpowiednio się ubierając i malując. W reklamach jedynie wystylizowana na modelkę dziewczyna mogła poradzić sobie z nadmiarem kurzu, plam i brudu.

Dlaczego tak się dzieje? Czemu przed naszymi oczami przesuwają się ciągle obrazy z młodymi, jędnymi ciałami, zadbanymi o każdej porze dnia i nocy?

Tym pytaniem dotykamy właściwie całego jestestwa kobiecości. Stwierdzono bowiem, że idea fizycznego piękna wiąże się integralnie z tym, co definiujemy jako kobiece. Co więcej, pojęcie piękna staje się istotą współcześnie obowiązującej kobiecości, a ciało zaczyna odgrywać fundamentalną rolę w konstruowaniu całej tożsamości kobiecej. Dochodzi do tego, iż odpowiedź na pytanie: „w jakim stopniu jestem piękna?” jest często równoznaczna z odpowiedzią na pytanie: „w jakim stopniu jestem kobietą?”<sup>3</sup>

Potwierdzeniem takiego stanu rzeczy są wyniki amerykańskich badań, na podstawie których stwierdzono, że z atrakcyjnością fizyczną ludzie łączą wiele pozytywnych cech. Atrakcyjne kobiety nie są postrzegane jedynie w kategoriach seksualnych, lecz również określane są jako bardziej sympatyczne, wrażliwe,

<sup>3</sup> Por. Z. Melosik, *op. cit.*, s. 76.

utalentowane. Ludziom wydaje się, że to one odnoszą większe sukcesy w życiu, mają większe możliwości w sferze samorealizacji, tworzą szczęśliwe związki itp.<sup>4</sup>

Biorąc pod uwagę te wyniki badań, należy jednak pamiętać o marketingowym aspekcie każdej reklamy. Skoro ładnej kobiecie przypisuje się lepsze cechy charakteru, to wiadomo, że ma ona większe szanse na przekonanie klienta do zakupu danej rzeczy lub zachowywania się w określony sposób. Nic więc dziwnego, że twórcy reklam wykorzystują tę prawidłowość. Mamy więc uwierzyć, że kobieta piękna jest „bardziej kobietą” niż ta brzydka, tylko dlatego, że reklamy utwierdzają nas w takim przekonaniu? Twierdzącą odpowiedź na to pytanie byłaby niczym innym jak zredukowaniem całej tożsamości kobiety tylko do jej fizyczności. Dlatego też należy pamiętać, że siła kreowania mediów (w tym i reklam) jest tak duża, iż poprzez ukazywanie takiego a nie innego wizerunku osoby wpływa na opinię publiczną. Piękne ciała oglądane przez nas w reklamach powoli stają się normą.

Można się jedynie zastanawiać, jakie są tego konsekwencje? Z. Melosik zwraca tu uwagę na fakt tworzenia się tzw. totalnego charakteru systemu piękna. System ten powoduje, że „kobieta, która nie jest piękna, młoda, szczupła i wysoka, powinna się tego wstydzić i robić wszystko, aby dążyć do ideału”<sup>5</sup>. A jeśli jej się to nie udaje, no cóż, powinna mieć „poczucie nieadekwatności”. Jednym słowem – wygląd staje się dla kobiet „cechą definiującą”; a zasługa w tym mediów jest (niestety) ogromna.

### Oblekt pożądania jako konsekwencja „pięknego ciała”

Kobieta emanująca wyróżniającą się urodą prędzej czy później staje się obiektem pożądania seksualnego. Tę prawidłowość wykorzystują twórcy reklam. Praktycznie w każdym bloku reklamowym widzimy kobietę, która „kusi i zniewala”. Często naszym oczom ukazują się obrazy kobiet, które w skąpym odzieniu, zmysłowo się poruszając lub, wręcz przeciwnie, rozkoszując się słodkim leniuchowaniem, prosząc o zakup danej rzeczy, przepełniają scenę erotyzmem.

Zjawisko to nazywa się erotyzacją konsumpcji. Polega ono na wprowadzaniu do reklam elementów seksualnych za pośrednictwem kobiety, którą ukazuje się w kategoriach seksualnego obiektu (ok. 20% kobiet z kategorii „pięknych” prezentowanych było w tej właśnie roli).

Jednak przedmiotowe postrzeganie kobiet jest tylko jednym z aspektów ich seksualności. Drugi natomiast dotyczy kreowania kobiety jako podmiotu sytuacji.

<sup>4</sup> E. D. Rothblum, *I'll Die for the Revolution...*, w: *Feminist Perspectives on Eating Disorders*, red. P. Fallon, cyt. za: Z. Melosik, *op. cit.*, s. 80.

<sup>5</sup> Z. Melosik, *op. cit.*, s. 81.

Po obejrzeniu wielu reklam doszłam bowiem do wniosku, że współczesna kobieta w nich prezentowana doskonale wie, czego chce. Jeśli kusi, to wie kogo i po co. Wie, że jest atrakcyjna i umie to wykorzystać. A gdy uda jej się zwrócić na siebie uwagę – jest wyraźnie zadowolona. Co więcej, zdaje się bawić sytuacją wabienia i zniewalania. Dlatego też zaryzykowałabym stwierdzenie, iż jednym z atrybutów współczesnej kobiecości jest „podmiotowa aktywność seksualna”. Oznacza to, że kobieta nie przyjmuje roli obiektu westchnień ze strony mężczyzn, lecz seksualnie nad nimi dominuje<sup>6</sup>.

Reklama telewizyjna dostarcza nam wielu przykładów na taki stan rzeczy. Jednym z nich jest reklama perfum „BU”, w której widzimy znaną czeską modelkę, ubraną jedynie w seksowną bieliznę, przybierającą prowokacyjne pozy. A wszystko po to, aby powiedzieć, że „BU” to „jej największy sekret”.

Innym przykładem może być z pewnością reklama telefonu komórkowego Simens. Tu widzimy dwie młode kobiety wyzywająco ubrane, które wręcz polują na mężczyznę bawiąc się w dyskotecę. Cała sceneria kipi erotyzmem. I, prawdę mówiąc, byłabym bardzo zdziwiona, gdyby ta sytuacja i te kobiety nie wywołały pożądliwych spojrzeń mężczyzn.

Cóż to oznacza? Czy współczesna kobieta chce być obiektem seksualnym dla spragnionych wrażeń panów? Reklama niestety kreuje taki wizerunek. Kobieta tam pokazana to nie jest zwykła dziewczyna, którą krępują takie spojrzenia, która znalazła się w tej sytuacji przez pomyłkę i „niechcący”. To ona jest aktywna, ona kieruje całą sytuacją, nadaje bieg wydarzeniom; ona kreuje rzeczywistość i... doskonale jej się to udaje.

Pośród wszystkich obejrzanych reklam wyłoniłam jedną (dosłownie jedną), w której kobieta została potraktowana przedmiotowo, w dodatku bez jej wiedzy. Mówiąc językiem feministycznym, stała się „ofiara męskiego oka”. Myślę o reklamie, w której mężczyzna ćwicząc na siłowni, zachwala jedno z towarzystw ubezpieczeniowych. Jednak gdy na salę wchodzi kobieta, jego uwaga koncentruje się wokół jej zalet. Wypowiada słowa, które można dwojako zinterpretować: „...w biznesie, jak w małżeństwie, sporo czasu spędzasz razem, wszystko razem, no... może za wyjątkiem tego, wiadomo (tu spojrzenie w kierunku kobiety), chociaż, jak się dobrze wybierze...” Ten przykład różni się zdecydowanie od dwóch poprzednich. Różnica polega przede wszystkim na tym, że kobieta nie stylizuje się na kokietkę, nie uwodzi i nie czaruje mężczyzn, a jednak (bez specjalnych zabiegów z jej strony) staje się obiektem erotycznych myśli.

Jednak mimo tak licznych reklamowych przykładów prezentowania kobiet w aspekcie seksualnym (jako przedmioty i podmioty sytuacji), pamiętajmy, że kobiety te mają umysł i jeszcze inne – poza troską o własne ciało – aspiracje. Poznajmy więc drugi wizerunek kobiety.

<sup>6</sup> Z. Melosik, *op. cit.*, s. 191.

### **Mędzy garnkiem a komputerem – czyli o kobietach (nie)pracujących**

Żyjemy w czasach, w których kariera zawodowa staje się powszechnie akceptowanym atrybutem kobiecości. Takie pojęcia, jak dom, gospodyni, macierzyństwo, gotowanie – schodzą na drugi (a nawet dalszy) plan. Kobieta, której życie wytyczają wartości „z kręgu domowego ogniska”, staje się niemodna, nieciekawsza lub po prostu nieadekwatna do rzeczywistości. Prym zdają się wieść tzw. kobiety interesu – przebojowe, energiczne, indywidualistki pewne siebie; kobiety charakteryzujące się samodzielnością, asertywnością oraz siłą przebicia. To one patrzą na nas z ulicznych billboardów i kolorowych czasopism. Jedno z takich pism kobiecych zostało poddane analizie w celu wyłonienia modelu kobiety promowanego w reklamach. Badania te dowiodły, że najczęściej była to kobieta „młoda, przedsiębiorcza, pewna siebie, zaradna, niekoniecznie piękna, ale za to zadbana”. Wskazane, aby była samotna, co ułatwi jej robienie kariery; nie wahająca się przed podejmowaniem samodzielnych decyzji. Stwierdzono więc, że obok dawnych stereotypowych ról kobiecych, takich jak kobiety w kuchni czy Matki Polki, powstał współczesny stereotyp polskiej businesswoman<sup>7</sup>.

Reklama telewizyjna prezentuje jednak nieco odmienny obraz kobiety pracującej. Spośród wszystkich bohaterek reklam wykonujących jakąkolwiek pracę (zarobkową lub nie) wyłoniłam trzy podstawowe wizerunki współczesnej kobiety. Pierwszy z nich to wizerunek tradycyjnej gospodyni domowej. Jej przeciwieństwem jest kobieta aktywna zawodowo, niezależna. Mędzy nimi natomiast zdecydowałam się umieścić inny typ nazwany przeze mnie nowocześnie panią domu. Oto ich krótka charakterystyka.

Tradycyjna gospodyni to kobieta, którą najczęściej spotkamy w domu podczas wykonywania codziennych obowiązków. Swoją czas spędza w kuchni przygotowując zawsze coś pysznego dla rodziny lub myjąc naczynia. Pojawia się również w łazience, gdzie wykonuje pranie, naprawia pralkę, odplamia ubrania. Rzadziej przebywa w pokojach, no, chyba, że czuwa nad chorym dzieckiem. Z reguły nie ma czasu dla siebie i najwyraźniej tego nie potrzebuje. Swoje obowiązki traktuje bowiem jak zabawę – nikt tak jak ona nie zatańczy podczas mycia podłóg czy gotowania obiadu. Gospodyni domowa nie pracuje zawodowo; to odróżnia ją od pozostałych wyodrębnionych przeze mnie wzorów kobiet. Jej atrybutem jest fartuszek kuchenny, szczotka, środek czyszczący i ... uśmiechnięta twarz.

---

<sup>7</sup> D. Dzierniak, *Społeczny stereotyp kobiety w reklamie prasowej*, w: *Kobiety wobec przemian okresu transformacji*, red. K. Faliszek, E. McLean Petras, K. Wódz, Katowice, 1997, s. 248.

Z jakimi problemami się boryka? Przede wszystkim z tymi, które dotyczą prowadzenia domu i opieki nad wszystkimi członkami rodziny (zarówno dziećmi, jak i mężem). Martwi się, gdy wydarzy się coś nieoczekiwanego, np. zepsuta pralka uniemożliwi dalsze pranie. Jest jednak mistrzynią w szybkim załatwianiu swoich problemów – zawsze wie (lub natychmiast się dowie) co trzeba zrobić, by było dobrze. Umie cieszyć się z błahostek – z tego, że dywan „nie wymaga żadnego szorowania”, że podczas smażenia „nic nie czuć”, że serek „jest tak absolutnie doskonały”. Jest dumna, gdy innym smakuje to, co przyrządzi i z zachwytem woła: „Dobrze, że coś zdrowego tak pysznie smakuje moim dzieciom”.

W jej domu zazwyczaj panuje tradycyjny podział ról i obowiązków. Ostatnimi czasy sytuacja ta ulega jednak powolnym przemianom. Coraz częściej zdarza się, że to ona – dobra gospodyni – rozkazuje mężowi, by posprzątał lub wykonał inne domowe czynności, a nawet (co jest już przejawem luksusu) popija kawę zrobioną i podaną przez towarzysza.

Pojawiają się również mniej sielankowe obrazy z życia gospodyni domowej. Ostatnio ukazała się reklama prezentująca kobietę zaniedbaną, zmęczoną, która przy małej lampce w kuchni przelicza rachunki. Jest zdenerwowana, krzyczy na męża, a całej tej ponurej sytuacji przygląda się z kąta małe dziecko. Gdyby jednak nie te trudne momenty, można by przypuszczać, że życie gospodyni domowej jest „lekkie, łatwe i przyjemne”. Z reguły lubi to co robi i nie żałuje, że nie jest inaczej.

Czym więc różni się ona od drugiego typu – nowoczesnej pani domu? Jak już wspomniałam cechą różniącą oba typy jest praca.

Nowoczesna pani domu to osoba łącząca obowiązki matki i żony z pracą zawodową. Najczęściej widzimy ją ładnie ubraną (marynarka, torebka), właśnie wracającą lub wychodzącą do pracy. W jej domu często odchodzi się od stereotypowego podziału obowiązków. W jednej z reklam matka wracająca z pracy zastaje przygotowaną przez męża i dzieci sałatkę. Wszyscy oczywiście uśmiechnięci zasiadają do stołu.

Gdy zajmuje się prowadzeniem domu, robi to w sposób nowoczesny. W jej kuchni „króluje” zmywarka do naczyń, w łazience najnowszy model pralki. Wszystko po to, by mieć więcej czasu dla siebie i rodziny. Często widzimy ją, gdy aktywnie odpoczywa, np. bawiąc się z dziećmi nad morzem lub podczas górskiej wędrowki. Ponadto dba, by w jej domu nie zabrakło nowinek z „rynku żywnościowego”. Przykładem niech będzie reklama, w której obserwujemy poranną rodzinną krzątaninę: jest tam również matka przygotowująca się do wyjścia do pracy. Jednak gdy zauważa, że dziecko już wychodzi do szkoły, krzyczy za nim: „Stop! A drugie śniadanie?”. Drugim śniadaniem nie jest bynajmniej tradycyjna kanapka, lecz zbożowe ciasteczka „zdrowe i pełne energii”.

Nowoczesna pani domu zdaje się nie mieć większych problemów; jeśli ją coś martwi, to aby w domu wszystko było dopilnowane i na swoim miejscu. Jej głowę zaprzatają również myśli dotyczące pięknego wyglądu. Warto zaznaczyć, iż dla tradycyjnej gospodyni domowej wygląd nie odgrywa aż tak znaczącej roli. Nowoczesna pani domu doskonale orientuje się, jaki kosmetyk pozwoli jej pozostać np. odświeżoną przez cały dzień (zarówno w pracy, jak i w domu). Z reguły więc widzimy ją uśmiechniętą, niezmęczoną i zadowoloną.

Podobny styl życia prowadzi wyróżniona przez mnie kobieta aktywna zawodowo. To różni ją od nowoczesnej pani domu, że zazwyczaj jest samotna i poświęca się tylko pracy. Nigdy nie zobaczymy jej w otoczeniu męża i dzieci. Najczęściej natomiast spotykamy ją w biegu podczas załatwiania „ważnych spraw”. Zawody, jakie wykonuje, to: pracownik biura, księgowa, aktorka, kelnerka. Jej atrybuty to piękny wygląd, ładny ubiór i komputer jako narzędzie pracy. Należy jednak podkreślić, że kobieta aktywna zawodowo zaczyna być kreowana jako profesjonalistka. Otoczenie biura nie jest tylko pretekstem do reklamy np. kosmetyków, lecz faktycznym miejscem pracy. Przełamany został też stereotyp mówiący, iż kobieta nie podejmuje ważnych decyzji. Kobieta aktywna zawodowo często obejmuje stanowiska kierownicze (a nawet dyrektorskie), a jej podwładnymi bywają mężczyźni.

Na ekranach naszej telewizji ukazał się również karykaturalny wizerunek omawianego typu kobiety. Jest nią osoba w średnim wieku, urzędniczka ubrana w pracowniczy uniform. Dowodzi grupą zakatarzonych mężczyzn, wśród których budzi lęk. Cała sytuacja jest utrzymana w formie żartobliwej i tak najwyraźniej trzeba ją traktować.

Po zapoznaniu się z wszystkimi wyłoniłymi przeze mnie wizerunkami kobiet w reklamie można zauważyć, iż zarysowują się dwie ich kategorie. Jedną z nich to kobiety piękne; drugą kategorię natomiast tworzą kobiety (nie)pracujące. Zarówno wśród jednych, jak i drugich można wyróżnić poszczególne typy. Wśród kobiet pięknych wyłania się typ kobiety – obiektu pożądania (jednak nie każda kobieta piękna jest postrzegana jedynie w aspekcie swojej seksualności). Wśród kobiet (nie)pracujących natomiast wyróżniłam i opisałam trzy typy – tradycyjną gospodynię domową, nowoczesną panią domu oraz kobietę aktywną zawodowo, niezależną.

Przyglądając się częstotliwości występowania w reklamach poszczególnych typów kobiet łatwo zauważyć, że wizerunek tradycyjnej pani domu najczęściej króluje na naszych ekranach (tworzy go aż 62% kobiet z kategorii (nie)pracujących). Dwa pozostałe typy ukazują się nieporównywalnie rzadziej (typ nowoczesnej pani domu tworzyło 24% kobiet tej kategorii; kobiety aktywnej zawodowo – 13%). Prawdę mówiąc, jestem zdziwiona takim stanem rzeczy. Sądziałam bowiem, że współczesna kobieta częściej będzie wykraczać poza granice domu (dosłownie i w przenośni).

Biorąc jednak pod uwagę wszystkie wyłonione przeze mnie typy kobiet w reklamie, dochodzę do wniosku, że tradycyjna gospodyni domowa i kobieta piękna najczęściej ukazywały się na ekranie. Pozostałe wizerunki pełniły jedynie rolę urozmaicenia w tym monotematycznym świecie kobiet.

Edyta Zierkiewicz

## PORADNIK W KULTURZE POPULARNEJ

### Charakterystyka piśmiennictwa poradnikowego

Podjmując w niniejszym tekście wieloznaczne i niezwykle zróżnicowane zagadnienie piśmiennictwa poradnikowego, kulturę popularną zamierzam potraktować bardzo ogólnie – jedynie jako kontekst funkcjonowania poradników w ich aspekcie przedmiotowym (tj. poradniki jako towary) i aspekcie podmiotowym (czyli jako względnie autonomiczne zjawisko kulturowe).

O poradnikach nie można pisać bez dokonania pewnych wstępnych założeń i wprowadzenia ogólnej choćby definicji tego terminu. Sądzę, że nie istnieje jednolity, homogeniczny gatunek poradnikowy, lecz że na rynku wydawniczym funkcjonuje wiele bardzo różnych odmian i rodzajów poradników, które – z braku ustaleń terminologicznych – zaliczane są do wspólnej grupy: piśmiennictwa poradnikowego. Nie istnieje żadna powszechnie przyjęta, dostatecznie precyzyjna definicja, a pobieżna nawet analiza definicji słownikowych pozwala zaobserwować swoistą ewolucję rozumienia terminu *poradnik*<sup>1</sup>. Wiele autorów amerykańskich stoi na stanowisku, iż o przynależności gatunkowej decydować powinni sami zainteresowani, a więc użytkownicy poradników. Takie zdanie się na opinie czytelników powoduje jednak, że poradnikiem stać się może każda dowolna publikacja, z której czerpali oni informacje, inspiracje, wskazówki, odpowiedzi itd., która dostarczała im wsparcia, pocieszenia, zrozumienia. Z tego właśnie względu do poradnikowego gatunku włączona zostaje – przez amerykańskich czytelników – m.in. Biblia<sup>2</sup>.

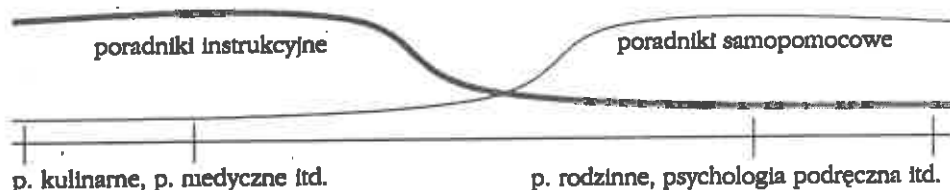
Nie można zatem mówić o homogenicznym, wyraźnie wyodrębnionym gatunku poradnikowym, lecz raczej wskazać na rozliczne podgatunki poradników, które różnią się między sobą nie tylko tematycznie, tj. ze względu na podejmowane zagadnienie, ale i formalnie, gdy kryterium podziału staje się sposób ujmowania treści. „Poradnikowy gatunek” można zatem podzielić wzdłuż (horyzontalnie) i wzdłuż (wertikalnie). Podział pierwszego rodzaju pozwala wyróżnić

<sup>1</sup> Zob. E. Zierkiewicz, *Funkcje społeczne piśmiennictwa poradnikowego*, Acta Universitatis Wratislaviensis, Prace Pedagogiczne nr 126, s. 61-74.

<sup>2</sup> Por. np. W. Simonds, *Women and Self-Help Culture, Reading Between the Lines*, Rutgers University Press, New Jersey 1992; S. Starker, *Oracle at the Supermarket. The American Preoccupation with Self-Help Books*, New Brunswick and Oxford 1989.

(tak jak często ma to miejsce w katalogach bibliotecznych i w układzie książek w księgarniach) poradniki ekonomiczne, rolnicze i ogrodnicze, kosmetyczne i medyczne, religijne i okultystyczne, dotyczące gospodarstwa domowego (np. kulinarne, omawiające wykonywanie prac domowych, napraw, remontów, budowy), małżeńskie, rodzinne i dotyczące wychowania dzieci, zawodowe – np. metodyczne dla nauczycieli i specjalistyczne (np. dla mechaników, dla prawników) i wiele innych. Osobną grupę poradników zdają się stanowić książki psychologiczne, zwłaszcza te określane mianem *pop-psychology* czy „psychologii podręcznej”.

Podział drugiego rodzaju (wertykalny) przenika poradnikowe podgatunki na wskroś (rys. 1), gdyż jest to podział formalny, odnoszący się do struktury książki poradnikowej i sposobu przekazywania treści. Nieobecny jeszcze w polskiej literaturze przedmiotu, a najbardziej popularny, jest podział na poradniki instruktażowe (*how-to books*) i samopomocowe (*self-help books*). Książki instruktażowe, dostarczające instrukcji, recept, wskazówek i – zazwyczaj – prostych rozwiązań określonego problemu, zawierają niewielkie objętościowo wprowadzenie ogólne w zagadnienie i sporą liczbę ćwiczeń, poleceń, zasad, przykazań, zakazów itp. Sposób przekazywania treści w tego typu poradnikach jest prosty, bezpośredni i jednoznaczny (autor nie pragnie wzbudzać wątpliwości w czytelniku, lecz je redukować). Poszczególne treści podawane są w małych dawkach i w określonej kolejności, tak by porządkowały zagadnienie, by krok po kroku odśladziały przejrzysty (zwykle czarno-biały) „obraz świata”. Ten typ poradników, oferujących „wiedzę typu książki kucharskiej” lub „instrukcję obsługi”<sup>3</sup>, to albo wprowadzenie w arkana jakiejś umiejętności, albo – szczególnie w przypadku „psychologii podręcznej” – swego rodzaju baśnie dla dorosłych, gdzie dobro zwycięża, a bohaterem zwykle jest najślabszy, najgłupszy i najmłodszy z grona trzech braci lub najbardziej sponiewierana, niekochana dziewczynka.



Rys. 1. Ilościowy rozkład problematyki poruszanej przez poradniki samopomocowe i instrukcyjne

<sup>3</sup> R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Ku „milczącej wiedzy pedagogicznej”*, „Forum Oświatowe” 1989, nr 1-2, s. 74.

Poradniki samopomocowe, choć wyraźnie różne od instruktażowych, nie posiadają jednej modelowej struktury, nie ma w nich też wzorcowego sposobu komunikowania się autora z czytelnikiem. Cechami charakterystycznymi dla książek samopomocowych są: popularny (popularyzatorski) sposób przedstawiania zagadnień przejawiający się brakiem specjalistycznych i skomplikowanych sformułowań, profesjonalnego żargonu (choć z drugiej strony język takich poradników nie jest przesadnie prosty czy naiwny), budowanie wspólnoty oraz wspólnego obrazu świata poprzez odwoływanie się do pewnych wspólnych doświadczeń, wskazywanie na podobieństwo odczuć czy emocji, formy bezpośredniego zwracania się do czytelnika. Technikami poradniczymi wykorzystywanymi w poradnikach samopomocowych są: wspieranie, zapewnianie, ośmielanie, klasyfikowanie, podtrzymywanie, zachęcanie, motywowanie, dawanie rad, udzielanie informacji, kierowanie itd. Wśród najczęściej wykorzystywanych form wypowiedzi językowych są anegdoty i przykłady (przepracowane lub nieprzepracowane<sup>4</sup>), treści ogólne i wyjaśnienia, które ułatwiają czytelnikowi zrozumienie prezentowanych zagadnień i rozszerzają jego horyzonty myślowe, dominują często nad ćwiczeniami i zagadnieniami do przemyślenia. W większości poradniki te nie podają łatwych i szybkich rozwiązań, co więcej, ich autorzy dzielą się z czytelnikami swoimi wątpliwościami, ukazują trudności w rozwiązaniu danego problemu, piszą o uciążliwej i nie zawsze skutecznej drodze ku zmianie siebie – swoich zachowań lub przekonań. W poradnikach samopomocowych problemy życiowe człowieka bywają traktowane jako naturalne zdarzenia wpisane w biografię poszczególnych czytelników, nie są więc czymś złym, co należy eliminować, ale czymś, z czym trzeba nauczyć się sobie radzić, czymś, co należy zaakceptować i zrozumieć. Dlatego nie pokazują JAK rozwiązywać problemy, ale uczą umiejętności samodzielnego konfrontowania się z nimi, uczą umiejętności samopomocy. Wskazać tu można – łącząc obie grupy – przede wszystkim poradniki psychologiczne i pedagogiczne.

Wydawać by się mogło, że drugi podział (wertykalny) wyraźnie oddziela od siebie poradniki podejmujące zagadnienia instrumentalne (poradniki instrukta-

<sup>4</sup> J. Forest, *Effects of Types Instructions on Solution of Psychological Self-Help Problems*, „Psychological Reports” 1992, Vol. 70, s. 1096-1097. Przykłady nieprzepracowane to takie, w których autor poradnika zarysowuje problem bohatera anegdotki (np. „miała trudności z wyrażaniem swoich uczuć, żenowało ją okazywanie zadowolenia z odniesionych sukcesów, czuła się skrzepowana, gdy widziała na ulicy całujących się ludzi”). W przepracowanych przykładach zawarte są niejako trzy osobne poziomy pracy z problemem: pojawienie się i nazwanie go, sposób rozwiązania oraz opis rezultatów i osiągnięć, które miały miejsce w życiu bohatera anegdoty po rozwiązaniu problemu (np.: „miała trudności z wyrażaniem uczuć, pracę nad uzyskaniem większej otwartości rozpoczęła od uśmiechania się do przygodnie spotkanych ludzi. Po kilku miesiącach nie tylko jasno mówiła o swoich radościach, ale stała się źródłem wsparcia dla przyjaciółki, która właśnie rozwodziła się z mężem”).

zowe) i zagadnienia egzystencjalne (poradniki samopomocowe). O tym, jak umowna jest ta granica, zaświadcza M. Straś-Romanowska, pisząc, iż definiowanie „natury” problemu nie jest rzeczą prostą, ponieważ problem egzystencjalny może zostać spłycony do problemu instrumentalnego, i odwrotnie – to, co wydaje się problemem instrumentalnym, może nabrać głębi i zostać zinterpretowane jako problem egzystencjalny<sup>5</sup>. O klejeniu modeli samolotów czy nauce pływania trudno jest mówić – choć prawdopodobnie jest to możliwe – jako o zagadnieniach egzystencjalnych, natomiast miłość czy wychowanie dzieci z pewnością można potraktować instrumentalnie.

Pisząc w niniejszym tekście o poradnikach, pragnę skoncentrować się na tych, które należałoby określić mianem „książek samopomocowych” czy też „psychologią podręczną”, a które dotyczą takich zagadnień, jak: relacje interpersonalne, życie małżeńskie i rodzinne, samorozwój itp.<sup>6</sup>

Powyższe podziały i rozróżnienia dotyczą poradników nie tylko w ich aspekcie przedmiotowym, tzn. poradników potraktowanych w dosłownym sensie – wyłącznie jako pewien produkt czy towar możliwy do zakupienia, ale również w aspekcie podmiotowym, tj. poradników rozpoznanych jako jeden z dyskursów społecznych przypisanych kulturze popularnej czy – mówiąc trochę inaczej – uznanych za autonomiczne zjawisko w obrębie tej kultury. Nie jest to przejaw antropomorfizacji poradników, lecz jedynie chęć zwrócenia uwagi, iż kreują one znaczące i ważne fenomeny społeczne, że stały się siłą napędzającą rozwój tej kultury (zwłaszcza amerykańskiej).

### Poradnik jako towar

W jednym ze słowników poradnik definiowany jest jako „książka podręczna, czasopismo zawierające pewne (zwykle określone tytułem) rady, wskazówki, informacje; p. dla samouków, p. językowy”<sup>7</sup>. I tak też zazwyczaj jest rozumiany. Poradnik, będąc książką lub – choć to obecnie rzadkość – czasopismem, funkcjonuje na rynku (wydawniczym, księgarskim, czytelnicznym). Jest zatem towarem, który można nabyć, wypożyczyć, sprzedać itd., a więc, tak jak każdy towar ma pewne charakterystyczne cechy odróżniające go od innych obiektów dostęp-

<sup>5</sup> M. Straś-Romanowska, *Poradnictwo wobec egzystencjalnych problemów człowieka*, w: *Dramaturgia poradnictwa, Materiały VII Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego*, Wrocław, 12-13 czerwca 1995, red. A. Kargulowa, Wrocław 1996, s. 15-25.

<sup>6</sup> Z powodu bogactwa oferty poradnikowej typowym zabiegiem autorów amerykańskich publikacji analizujących piśmiennictwo poradnikowe jest dokonywanie selekcji negatywnej, tzn. wskazywanie, jakie poradniki nie zostały objęte zainteresowaniem badaczy. Por. np. J. Forest, *Self-Help Books*, „American Psychologist”, July 1988, s. 599.

<sup>7</sup> *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, Warszawa 1968, s. 604.

nych dla nabywcy. Steven Starker, autor *Oracle at the Supermarket*, zwraca uwagę na następujące cechy poradników jako towarów:

– **cena**; poradniki produkowane są z myślą o nabywcach, którzy gotowi są zapłacić za nie określoną cenę, nieporównywalnie jednak niższą od kosztów, które musieliby ponieść, gdyby zdecydowali się na skorzystanie z pomocy profesjonalnych terapeutów i doradców, lekarzy czy konsultantów, prawników lub ekonomistów itp.;

– **dostępność**; poradniki stanowią ofertę pomocy (psychologicznej, pedagogicznej, medycznej, prawniczej itd.), która jest dużo bardziej dostępna niż profesjonalści zamknięci w swoich gabinetach; książka poradnikowa „sama” dociera do dowolnego odbiorcy, a ten nie musi nawet podejmować większego wysiłku, by znaleźć coś dla siebie, poradniki bowiem są wszechobecne na rynku, docierają do małych miasteczek i wsi, są sprzedawane w księgarniach, kioskach, a nawet supermarketach (często na wagę!);

– **prywatność**; choć poradniki czytane są wszędzie – np. podczas podróży, w poczekalniach, to najwłaściwszym jednak miejscem pozostaje zacisze domowe; prywatność spotkania z jego treścią polega również na specyfice lektury w ogóle; jest to bowiem najczęściej kontakt typu czytelnik-książka; w porównaniu z pomocą oferowaną przez specjalistów poradnik ma tę przewagę, iż chroni czytelnika często przez bolesnymi konfrontacjami czy przed ujawnieniem obcej osobie swoich prywatnych trudności życiowych, chroni przed ostracyzmem społecznym (zwłaszcza gdy grupa odniesienia uznaje, iż prośbienie o pomoc jest oznaką słabości lub zaburzenia psychicznego). Poradnik można kupić i następnie przeczytać tak, by nikt się o tym nie dowiedział;

– **moda i przynależność**; popularność poszczególnych poradników czy podgatunków poradnikowych regulowana jest prawami rynku, które sprowadzić w tym przypadku można do panujących mód i popytu. Poradniki są tego typu towarami, których kupowanie może przyczynić się do określenia tożsamości społecznej nabywcy, do wyrażenia przynależności do danej grupy społecznej, do potwierdzenia uczestnictwa w pewnym wydarzeniu (pop)kulturalnym. Udział w dyskusjach, znajomość treści poruszanych w mediach czy rozpoznawanie autorów modnych poradników w telewizji daje poczucie „bycia na czasie”, przynależności społecznej lub jedności z wybraną grupą<sup>8</sup>.

Do cech wymienionych przez S. Starkera dodać można jeszcze:

– **zużycie**; poradniki są towarami, które nie tylko się niszczą i zużywają w sensie dosłownym, ale również w sensie symbolicznym – wychodzą z mody, a treści w nich proponowane starzeją się i dezaktualizują<sup>9</sup>;

<sup>8</sup> S. Starker, *op. cit.*, s. 5-6.

<sup>9</sup> Praktyka społeczna pokazuje jednak, że poradniki starzeją się przede wszystkim w sensie dosłownym, natomiast treści w nich przekazywane ulegają zużyciu w temple bardzo wolnym lub nabierają charakteru ponadczasowego. Dobrymi przykładami są tu

– **koszt**; korzystanie z poradnika ogranicza nie tylko koszty finansowe (omawiana już kwestia ceny) ponoszone przez nabywcę, ale również koszty emocjonalne wynikające z konieczności nawiązywania relacji bliskości z całkiem obcą osobą; dyskomfort, jaki pojawić się może w sytuacji „zakupionej przyjaźni”<sup>10</sup> i bariery związane z proszeniem o pomoc<sup>11</sup> ograniczone zostają prawie do minimum;

– **masowa produkcja**; poradniki są towarami produkowanymi na masową skalę i wydawane w tysięcznych lub milionowych nakładach;

– **założona publiczność** (in. grupa docelowa); większość towarów funkcjonujących na rynku nakierowana jest w mniej lub bardziej wyraźny sposób na określoną grupę nabywców; czasami autorzy poradników dokładnie wskazują na grupę adresatów swych przekazów, a więc i jednocześnie konsumentów (np. rodzice dzieci idących do I klasy szkoły podstawowej<sup>12</sup>) lub pozornie adresują swe treści do każdego dowolnego odbiorcy i tylko subtelne wskazówki precyzują, kto powinien dany poradnik kupić; np. *Pożegnaniem miłości* Nancy O'Connor zainteresowani będą tacy czytelnicy, którzy stanęli w obliczu rozpadu relacji z bliskimi osobami;

– **założona użyteczność**; piśmiennictwo poradnikowe zaliczane jest do literatury użytkowej<sup>13</sup>; jego celem jest niesienie pomocy sięgającym po nie czytelnikom, wspieranie ich w podejmowanych działaniach, podpowiadanie skutecznych rozwiązań itp.;

– **wygląd**; okładka i szata graficzna całego poradnika odgrywają dużą rolę w jego funkcjonowaniu na rynku konsumpcji; obwoluta lub okładka przyciągająca wzrok (zdjęcia, rysunki, czcionka, żywe i kontrastowe kolory, lakierowany czy kredowy papier) zachęcają do bliższego zapoznania się towarem, stanowią o powodzeniu wśród nabywców; wygląd poradnika łączy się również z poruszaną już kwestią zużycia; na rynku funkcjonują dwa rodzaje książek – w miękkich okładkach (z ang. *paperback*) i w twardych okładkach;

---

m. in. *Moc pozytywnego myślenia* Normana V. Peale'a, książka wydana po raz pierwszy w Stanach Zjednoczonych w roku 1952 (i wielokrotnie od tego czasu wznawiana), a w Polsce w 1995, czy *Jak zdobyć przyjaciół i zjednać sobie ludzi* Dale'a Carnegie z roku 1936, a w Polsce wydana w połowie lat 90.

<sup>10</sup> A. Kargulowa, *Sytuacja poradnicza jako sytuacja dramatyczna*, w: *Dramaturgia poradnictwa*, Wrocław 1996.

<sup>11</sup> Por. K. Otrębska-Popiołek, *Człowiek w sytuacji pomocy*, Katowice 1991, s. 52-61 oraz s. 109-122.

<sup>12</sup> Analizą takich właśnie poradników zajęli się K. Zawadzki w licznych artykułach, por. np. *Książka poradnikowa dla rodziców jako pomoc w wychowaniu dzieci*, w: *Perspektywy rozwoju teorii i praktyki poradnictwa*, Vol. III, Materiały IV Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego, Karpacz 13-18 maja 1985 r. red. M. Jędrzejczak i A. Kargulowa, Acta Universitatis Wratislaviensis, nr 1001, Wrocław 1988, s. 125-136.

<sup>13</sup> Zob. J. Lalewicz, *Komunikacja językowa i literatura*, Wrocław 1975, s. 110-113.

– **marka towaru**; w przypadku poradników należy mówić o prestiżu wydawnictw – agencja, która zdobyła sobie popularność wśród czytelników, a jej logo jest rozpoznawalne, publikuje poradniki niejako z rekomendacją.

Do konstytutywnych cech poradnika postrzeganego jako towar (gdy zwracamy uwagę przede wszystkim na elementy zewnętrzne) należy dodać również wspomniane wcześniej rodzaje treści książek tego typu, ponieważ to właśnie przekaz w nich zawarty decyduje o ich powodzeniu, popularności i znaczeniu na rynku.

Poradniki są nie tylko dostępne w sensie dosłownym, ale także w swojej formie i treści – bowiem w **przystępny sposób** podają informacje, wyjaśniają skomplikowane zagadnienia, przekładają niezrozumiałe dla przeciętnego odbiorcy ekspertyzy na język codziennej praktyki życiowej<sup>14</sup>. Tłumaczą świat (lub pewne jego fragmenty) w sposób łatwy do zrozumienia. W tym celu zamieszcza się w nich ilustracje, przykłady i anegdoty do obudowania suchych faktów i niejasnych abstrakcji oraz stosuje potoczne sformułowania i proste metafory do wyjaśnień i perswazji.

Przekazy poradnikowe – w przeciwieństwie do podręczników czy książek naukowych – charakteryzują się **bezpośredniością, dialogowością**<sup>15</sup>, podkreślaniem podobieństw i pogłębianiem poczucia **wspólnoty** (m.in. poprzez budowanie wspólnej wizji świata), odwoływaniem się do **wiedzy potocznej i doświadczenia codziennego** tak czytelnika, jak i autora, **akcentowaniem mocnych stron** człowieka, **nastawieniem optymistycznym**, stosowaniem **wzmocnień i wsparć**, dawaniem nadziei, **motywowaniem** itd.

Język książek poradnikowych to język „zwyczajnej”, codziennej rozmowy, przepełniony emocjonalnością, pełen bezpośrednich i pozytywnych w swej wymowie zwrotów adresowanych wprost do czytelnika (najczęściej używany jest zaimmek „Ty”). Bezpośrednia forma zwracania się do czytelnika daje wrażenie obecności i bliskości autora, jego osobistego zaangażowania w problemy odbiorcy, umożliwia dawanie otuchy, ciepła, życzliwości itp. Związek nawiązywany między autorem a czytelnikiem nosi więc często znamiona kontaktu terapeutycznego czy doradczego i z tego względu może zostać określony mianem **zapośredniczonej relacji pomocowej**. Tak więc poradniki, uprzystępniając niewyrobionemu czytelnikowi pewne treści, stają się dla niego źródłami wiedzy użytecznej lub poznawczej oraz znaczącymi źródłami wsparcia; ta cecha piśmiennictwa poradnikowego zostaje zwielokrotniona, kiedy jest mowa o zjawisku kulturowym, nie zaś o towarze.

<sup>14</sup> Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995, s. 230-235.

<sup>15</sup> Por. M. Wojtak, *Przyjacielsko, miło, zrozumiale, czyli o stylu poradnika*, w: *Kształcenie porozumiewania się. Materiały konferencji naukowej*, Opole 26-28.09.1994, red. S. Gajda, J. Nocuń, Opole 1994, s. 301-307.

## Dyskurs poradnikowy

W obliczu ciągle rosnącego popytu na poradniki, krytycy kultury popularnej i funkcjonujących w jej obszarze towarów nasilają swoje ataki i rozsiewają wątpliwości. Starają się podważyć wartość i znaczenie krytykowanych obiektów lub zdemaskować, zdemistyfikować nadużycia i manipulacje, których „z pewnością” dopuszczają się autorzy czy twórcy, a także wskazać szkody, jakie przynosi obcowanie z tymi niebezpiecznymi towarami (np. lektura poradników). Pod znakiem zapytania postawiona zostaje jakość poradnikowych treści oraz efektywność udzielanej za ich pośrednictwem pomocy. Krytyka sprowadza się do podważania wartości przekazywanych ofert oraz do zanegowania skuteczności tej pomocy. U podstaw takiego podejścia leży przeświadczenie, że czytelnik nie jest w stanie samodzielnie znaleźć rozwiązania na postawione przez siebie pytania lub przepracować własnych problemów, że potrzebuje do tego specjalisty, że sam nie zrozumie własnego położenia, że jest niesamodzielny, „zewnątrzsterowny”, niedojrzały.

Oprócz zarzutów o manipulację i nadużycia ze strony autorów poradników pojawiają się jeszcze ostrzeżenia przed nadmiernym ufaniem przekazom oferowanym w książkach instruktażowych i samopomocowych, a także przed uzależnieniem się od nich. Takie krytyczne podejście do piśmiennictwa poradnikowego i wywoływanych przez nie zjawisk oraz wykreowanych zachowań (w tym zachowań konsumenckich) właściwe jest już dla spojrzenia na poradniki nie jak na towary, lecz jako na pewien fenomen kultury popularnej.

Pytanie o to, czy poradniki kreują jakieś zjawiska w obrębie kultury popularnej, ma charakter wyłącznie retoryczny, ponieważ już na samym początku przyjąłem, iż są one zarówno materialnymi obiektami funkcjonującymi na rynku, jak i – a może przede wszystkim – egzemplifikacjami pewnego dyskursu<sup>16</sup>. Zasadnicze więc staje się zapytanie o charakter czy naturę tego zjawiska i można je sformułować następująco: czy poradniki (współ)kreują zjawisko bezradności (i uzależniania), czy zjawisko zaradności (i nakierowania na sukces). Pytanie to najprawdopodobniej pozostanie bez jednoznacznej odpowiedzi. Krytycy podają więcej argumentów za pierwszą tezą, czytelnicy – kupując – głosują za słusznością drugiego stanowiska. Tak czy inaczej, wszechobecność poradników na rynku i ich zaangażowanie we wszelkie możliwe aspekty życia społecznego i indywidualnego sprawia, że prawie nikt nie pozostaje wobec nich obojętny, a one same już nie tylko oddziałują na pojedynczych czytelników, ale stają się przedmiotem toczonych publicznie dyskusji, elementem społecznego krajobrazu.

Na określenie swoistości zjawisk kreowanych czy współkreowanych przez piśmiennictwo poradnikowe w obrębie kultury popularnej używa się w literatu-

<sup>16</sup> W podobny sposób o piśmiennictwie poradnikowym piszą T. Miller i A. McHoul, autorzy *Popular Culture and Everyday Life*, London, Thousand Oaks, New Delhi 1998.

rze przedmiotu wiele sformułowań, np. kultura samopomocy, kultura masowo komunikowanej porady, rozrzedzona kultura oraz – wspomniane już wcześniej – kultura bezradności i kultura zaradności.

### Terapia ordynowana sobie i kultura samopomocy

Bez względu na ocenę poradnikowego zjawiska, niepodważalny jest fakt rosnącego zapotrzebowania na piśmiennictwo poradnikowe. Powszechne wśród krytyków literatury i badaczy życia społecznego lekceważenie, wyśmiewanie czy ignorowanie poradników zaczyna razić i dziwić w kontekście niestłabnącego zainteresowania czytelników i pojawiających się mód na poszczególne tytuły czy omawiane w książkach problemy. Jak wskazują badania przeprowadzone w latach 1992 i 1994 przez Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej czy ostatnio zlecone przez pismo „Elle”, poradniki kupowane i czytane są dość powszechnie i chętnie, zwłaszcza – co może zaskoczyć przeciwników głoszących negatywne sądy pod adresem publikacji poradnikowych – przez osoby z wykształceniem średnim i wyższym<sup>17</sup>.

Motywy sięgania po poradnik ogólnie nazwać można poszukiwaniem pomocy samemu sobie. „Pomoc do samopomocy” rozumiana jest bardzo szeroko i obejmuje szukanie informacji ułatwiających na przykład rozwiązanie jakiegoś zadania, szukanie wsparcia i podtrzymania lub otuchy i zapewnienia, że wszystko będzie dobrze lub że inni też mają podobne problemy. Starając się pomóc sobie, czytelnik może również poszukiwać inspiracji bądź wskazówek, wiedzy pozwalającej mu zrozumieć odczuwane emocje i nadać sens własnym doświadczeniom i przeżyciom, może szukać akceptacji i życzliwości w pracy nad sobą itd.

Lektura poradnika podejmowana jest więc zazwyczaj w ściśle określonym celu i dopiero wówczas, gdy odbiorca jest gotowy na przyjęcie przekazu podawanego mu przez autora. Jeśli gotowość ta będzie na niskim poziomie lub też czytelnik nie będzie zainteresowany i osobiście zaangażowany w czytane treści, gdy nie będą one miały dla niego większej wartości, to nie pojmie ich znaczenia, nie zrozumie ich, znudzi się i porzuci lekturę. Podobnie dzieje się w bezpośrednim kontakcie z doradcą lub terapeutą – klient zgłasza się po pomoc do specjalisty dopiero wtedy, gdy zrozumie, że ma jakiś problem i sam nie da sobie rady. Zwracanie się z prośbą o wsparcie wiąże się zatem ze swoistą diagnozą odczuwanych trudności oraz z rozpoznaniem zasobów własnych (a właściwie ich brakiem) i tych tkwiących w otoczeniu społecznym – profesjonalnych

<sup>17</sup> Por. G. Strauss, K. Wolff, *Polacy i książki. Społeczna funkcja książki w Polsce 1992*, Warszawa 1996 oraz tych samych autorek: *Czytanie i kupowanie książek w Polsce w 1994 r.*, por. także: raport przeprowadzony przez MediaPress na zlecenie pisma „Elle” (nr 11, 2000).

instytucji i nieprofesjonalnych źródeł podtrzymania. W przypadku czytelnika podjęcie decyzji o poszukiwaniu pomocy to przede wszystkim dokonanie rozeznania w nieskończonej ofercie wydawniczej, spośród której wybiera tę a nie inną książkę – właściwy poradnik, który towarzyszyć mu będzie w pracy nad własnym problemem.

Dwa założenia leżą u podstaw dostrzegania w poradnikach siły współkreującej kulturę samopomocy. Po pierwsze, autorzy poradników zakładają, że czytelnik chce sobie pomóc, że aktywnie szuka pomocy i ratunku dla siebie. Jest więc przez nich uznawany za człowieka samodzielnego, wewnątrzsterownego, zdolnego do przejęcia kontroli nad własnym życiem, silnego, zmieniającego się. Reakcją autorów poradników na odebrane (lub przewidziane) zapotrzebowanie społeczne są poradniki rozumiane jako oferta pomocy dostępnej na rynku: gotowa recepta na obecne lub przyszłe trudności życiowe czytelników, wyciągnięta pomocna dłoń. Autorzy poradników zawodowo zajmujący się terapią lub poradnictwem pisząc książki generalizują problemy swych pacjentów i przyjmują, iż jest więcej osób cierpiących na podobne zaburzenia czy mających podobne trudności. Przejawem zatroskania autorów są niezliczone pozycje poradnikowe rozbijające, fragmentaryzujące – jak nazywa to Z. Bauman – życie człowieka na bardzo drobne zagadnienia i problemy i pokazujące je z bardzo różnych stron.

Po drugie, zakłada się, iż czytelnik samodzielnie – mniej lub bardziej adekwatnie – zdiagnozował swój problem, że wie, co mu dolega i czego poszukuje. Tytuł lub treść poradnika będzie zatem korespondowała z tą „diagnozą”. Aby upewnić czytelnika, że dobrze wybrał, w poradnikach bardzo często zamieszczone są rozmaicie sformułowane testy autodiagnozy.

Czytelnik, rozpoznając u siebie symptomy pewnych zaburzeń czy obserwując trudności w realizacji życiowych celów (a więc traktując siebie niejako jak przedmiot badania, jak pacjenta), ordynuje sobie określony program terapeutyczny i zaleca sobie jakieś leczenie (wchodzi zatem względem siebie w rolę lekarza). Taka autoterapia<sup>18</sup> nazywana jest przez profesjonalnych terapeutów mianem substytutu kontaktu pomocowego i oceniana raczej negatywnie. Nie jest jednak prawdą, że człowiek zmienia się tylko dzięki rozmowie z drugim człowiekiem, rozmowa ze sobą jest równie, jeśli nie bardziej, znacząca i ważna dla samorozwoju.

### **Zagrożenia rynku pomocowego**

Niebezpieczeństwem czyhającym w obszarze kultury samopomocy na nieświadomego czy naiwnego czytelnika jest jej swoista totalność. Wiedza psychologiczna jest obecnie niezbędna w skutecznej adaptacji i w ogóle w życiu – prze-

---

<sup>18</sup> M. Shepard, *Psychoterapia dla każdego*, Warszawa 1998.

konują psycholodzy. Kto nie rozumie siebie i otaczających go ludzi, przegrywa w rywalizacji zawodowej, w życiu prywatnym, towarzyskim, przegrywa siebie i nie ma nadziei na szczęście. Trzeba więc kupować poradniki, bo dzięki nim można odkryć swój potencjał (trawestując tytuł jednego z poradników – można odkryć swojego olbrzyma<sup>19</sup>) i dowiedzieć się, jak go efektywnie wykorzystać. Chociaż poradniki akcentują pozytywne strony człowieka, to jednocześnie są w stanie wmówić – zwłaszcza podatnemu na sugestie czytelnikowi – rozmaite choroby i zaburzenia.

Z pewnością powiedzieć można, że poradniki przyczyniły się do pojawienia się „ryнку pomocy”. Na tym rynku nabyć można pomoc bez żadnych zbędnych zobowiązań, bez wzajemności i bliskości. Pomoc sama w sobie staje się towarem do kupienia. Dla Wendy Simonds poradniki – radząc, wspierając, oferując rozwiązania itp. – są egzemplifikacjami masowo komunikowanej porady<sup>20</sup>.

Szczytne cele i wzniosłe intencje autorów poradników (niesienie pomocy na szeroką skalę) źle odczytane przez czytelników i przesadnie czy bezkrytycznie potraktowane prowadzą – zdaniem krytyków kultury popularnej – do kolejnego niebezpieczeństwa: do pojawienia się kultury bezradności i „nałogowego zażywania” poradników. Kwestia uzależnienia się i bezradności wobec oferty rynkowej i mechanizmów rynku nie dotyczy wyłącznie poradników. „Ciemną stroną zachowań konsumenckich” określa się również m.in. nałogowe robienie zakupów (z ang. *shopabolism*) czy hazard<sup>21</sup>. Sami autorzy poradników „diagnostują” coraz to nowe uzależnienia i przedstawiają kolejne sposoby skutecznego leczenia<sup>22</sup>. W pewnym sensie błędne koło się zamyka – poradniki rozpoznają nałogi i dysfunkcje oraz podają sposoby eliminowania ich, a same wywołują podobne problemy<sup>23</sup>; są więc równocześnie remedium na zaburzenia, do których pojawienia się przyczyniły. Według cytowanej już autorki, W. Simonds, najlepszym przykładem jest opiekuńcza postawa kobiet, która z jednej strony często w poradnikach interpretowana jest jako źródło zagubienia i nadmiernej koncentracji na innych kosztem własnego życia wewnętrznego i towarzyskiego współczesnych kobiet, z drugiej zaś taka postawa życiowa rekomendowana jest czytelniczkom jako sposób na nawiązywanie i umacnianie relacji interpersonalnych oraz sposób na „prawdziwą kobiecość”.

Niewątpliwie jednak poradniki – koncentrując się na problemach życiowych i na sposobach ich rozwiązywania – nasycają kulturę popularną treściami pomo-

<sup>19</sup> A. Robbins, *Obudź w sobie olbrzyma*, Warszawa 1995.

<sup>20</sup> W. Simonds, *op. cit.*

<sup>21</sup> M. R. Solomon, *Consumer Behavior. Buying, Having, and Being*, New Jersey 1994.

<sup>22</sup> Por. słynny poradnik Robin Norwood *Kobiety, które kochają za mocno i ciągle liczą na to, że on się zmieni*, Warszawa 1994.

<sup>23</sup> Do takiego wniosku dochodzi między innymi Wendy Kaminer w książce *I'm Dysfunctional, You're Dysfunctional. The Recovery Movement and Other Self-Help Fashions*, Massachusetts 1992.

cowymi, głównie o charakterze psychologicznym. W ten sposób zdają się poszerzać i umacniać funkcjonowanie systemu społecznego podtrzymania czy zwielokrotniają źródła wsparcia społecznego. Poradnikowa oferta nie ogranicza się jednak do swoistych interwencji psychologicznych, a więc do współkreowania zjawiska samopomocy w obszarze kultury popularnej, ale sięga dużo głębiej – istoty jednostkowej tożsamości.

### Konstruowanie tożsamości i rozrzedzona kultura

Kultura popularna, a więc i wiktane w nią poradniki, zdają się odgrywać coraz większą rolę w kształtowaniu prywatnych tożsamości współczesnych ludzi. Epoka ponowoczesna, inaczej niż miało to miejsce w czasach zamierzchłych, oferuje nieskończenie wiele typów tożsamości i to nie tylko członkom społeczeństw Zachodu. Autorzy książki *Tożsamość, kultura, edukacja. Migotanie znaczeń* stwierdzają, że obecnie istnieje obok siebie wiele różnych – często sprzecznych – typów tożsamości, lecz nie sposób określić, który z nich jest dominujący. Jednym z takich typów tożsamości jest „tożsamość globalna przezroczysta”, innym jest „tożsamość globalna każda”, a jeszcze następna – „tożsamość typu 'supermarket' – jest ściśle związana z ideą społeczeństwa konsumpcji”<sup>24</sup>. Typologii możliwych odmian tożsamości nie można zamknąć.

Konsumpcja, wolność wyboru (pojmowana tu przewrotnie jako „wolność do zakupu”) pozwala każdemu chętnemu na konstruowanie własnej tożsamości zgodnie z indywidualnymi preferencjami czy panującymi modami. Poddanie się temu dyskursowi jest jednocześnie przyzwoleniem na zniewolenie. Pytanie zadane przez Z. Melosika „Jakie ciało nosi się w tym sezonie?”<sup>25</sup> przestaje śmieszyć, a zaczyna niepokoić. Kupowanie gotowego image'u lub komponowanie całości z dostępnych na rynku „patchworków” staje się nieuchronnie praktyką indywidualną, a jednym z takich elementów wykorzystanych w procesie konstruowania własnej tożsamości stają się właśnie poradniki. Są one jednak inaczej używane niż towary kupowane dla symbolizowanego przez nie prestiżu czy bogactwa.

W przypadku poradników można by nawet mówić o swoistym procesie autoedukacji. Nie chodzi tu jednak o świadomie i rozmyślnie zaplanowany czy nawet ogólnie przemyślany projekt własnej tożsamości, lecz raczej o potencjalne możliwości zastosowania tekstów poradnikowych w pracy nad sobą – nie tylko po to, by sobie pomagać, ale również, by zrozumieć i poznać siebie i innych, dowiedzieć się czegoś, wyjaśnić coś itp. Poradniki w tym kontekście spełniają m.in. funkcje dydaktyczne, poznawcze, wychowawcze. Nabywanie nowych

<sup>24</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 59-63.

<sup>25</sup> Z. Melosik, *Czy uczniowie są bezcieleśni*, „Amicus” 1999, nr 3, s. 6.

umiejętności, zdobywanie niezbędnych informacji, poszerzanie wiedzy dokonać się może właśnie dzięki lekturze poradnika i pracy według zaproponowanego – przez autora – programu.

Kwestia wpływu poradników na czytających budzić może zastrzeżenia, i to nie z powodu wątpliwej wartości poradnikowych przekazów, ale dlatego, iż bardzo trudno określić – nawet samym użytkownikom tych treści – stopień i zakres tych oddziaływań lub rozpoznać, czy taki wpływ rzeczywiście miał miejsce. Zdarza się, iż czytelnicy dopiero po kilku miesiącach, a nawet latach dostrzegają znaczenie przeczytanych treści w swoich zmaganiach z życiowymi problemami.

Wendy Simonds, prowadząc wywiady z czytelniczkami poradników, założyła, iż równie ważne co bezpośrednie spostrzeżenia z lektury są wspomnienia i wrażenia dotyczące przeczytanych poradników. Jedynym kryterium „ważności” owych wrażeń czy impresji z lektury były opinie samych zainteresowanych. Tylko same czytelniczki decydowały, które treści i wspomnienia uznawały za istotne, które – ich zdaniem – odegrały znaczącą rolę w ich biografiach. Dlatego też rozmowa o poradnikach zawsze wykraczać będzie poza analizę samej sytuacji lektury – przeczytane treści zawsze w jakiś sposób korespondują z doświadczeniami życiowymi czytelników i są włączane w sposób postrzegania rzeczywistości.

Poradniki rzadko kiedy czytane są dla tzw. czystej przyjemności, rozrywki czy też bez nadziei na uzyskanie odpowiedzi lub wskazówek skutecznego działania. Podjęciu lektury konkretnego poradnika towarzyszy zazwyczaj określony cel, który sprowadzony został – jak pokazałam to we wcześniejszym podrozdziale – do aktywnego poszukiwania pomocy sobie. Autoedukacja i pomoc sobie splatają się w procesie poszukiwania, czytania i rozumienia (interpretowania treści) poradnika. Autoedukacja rozumiana jest tu zatem w dość szerokim znaczeniu i w jej skład włączone zostają dwa wyodrębniane w literaturze przedmiotu działania – samowychowanie i samokształcenie. Tak pojmowana autoedukacja różni się jednak od działań podejmowanych profesjonalnie – tj. uczestniczenia w kołach samokształcenia prowadzonych przez instruktorów. Jest to bowiem program „opracowywany” na bieżąco, ciągle aktualizowany, wzbogacany o treści natury emocjonalnej, kierowany nie tylko racjonalnymi, poznawczymi pobudkami, ale rozmaitymi impulsami, pragnieniami, a także panującymi modami czy wyborami grupy odniesienia. Niezaplanowany wcześniej zakup poradnika (np. „do podróży”, spontaniczny odruch, zaciekawienie tytułem, ładna okładka itd.) okazać się może bardzo trafnym i znaczącym wyborem.

W kulturze konsumpcji indywidualne wybory często dokonywane są pod wpływem panujących mód, obowiązujących stylów itp. W tym kontekście znaczenia nabierają zatem nie tyle własne oczekiwania i motywy, co panujące powszechnie zapotrzebowanie i zainteresowanie określonymi zagadnieniami. Na

przykład ostatnio w pewnych środowiskach rozmowy towarzyskie zdominowało zagadnienie inteligencji emocjonalnej – nieznajomość odpowiednich lektur eliminowała niejako z kręgu towarzyskiego i spychała na margines toczonych dyskusji.

Rozmowy takie stały się przedmiotem socjologicznych i kulturowych badań nad funkcjonowaniem piśmiennictwa popularnego i jego wykorzystania przez czytelników. Janice Radway, autorka *Reading the Romance*, niezwykle ciekawego opracowania na temat „literatury kobiecej” (tj. harlekinów) – dostrzegła w niej wielką moc wyzwalającą integrację lokalnego środowiska kobiecego oraz źródło inicjujące odkrywanie przez czytelniczki własnych możliwości i potencji, moc otwierającą drogi poszukiwania własnych tożsamości, a przede wszystkim jednak nawiązywania i umacniania więzi społecznych<sup>26</sup>. Do nazwania tego zjawiska, Radway użyła pojęcia „interpretującej wspólnoty” (*interpretative community*).

Do innych nieco wniosków dochodzi Paul Lichterman, który przeprowadził pogłębione wywiady z piętnastoma czytelniczkami piśmiennictwa poradnikowego. Autor *Self-Help Books and Thin Culture* nie spostrzega w poradnikach, tak jak Radway w harlekinach, siły integrującej czytelników. Wręcz przeciwnie, dla niego poradniki i dyskusje na ich temat nie oferują znaczących, głębokich związków, lecz substytut więzi międzyludzkich, dlatego też dostrzeżone zjawisko nazywa „rozrzedzoną kulturą”<sup>27</sup>.

### **(A) polityczność piśmiennictwa poradnikowego i kreowanych przez niego zjawisk**

Można oczywiście krytykować wpływ kultury popularnej (a więc i poradniki oraz kreowane przez nie zjawiska) na zaangażowanych w nią uczestników, lecz nie sposób go zignorować. Kultura popularna jest bowiem niezwykle intensywnie doświadczanym środowiskiem życia codziennego, które socjalizuje, oddziałuje na swych użytkowników w bardzo różnorodnych formach i poprzez rozliczne towary, źródła przekazu i same przekazy.

Oddziałując na odbiorców, poradniki sprzedają (także w dosłownym sensie) pewną specyficzną wizję świata czy raczej wizje świata, oparte zazwyczaj na wiedzy potocznej pełnej uprzedzeń i przesądów<sup>28</sup>. Wiedzy potocznej nie można jednak całkiem potępiać, dyskredytować czy uznawać za nieważną i złą. Poradniki odwołują się – przynajmniej część z nich – nie tyle do stereotypów, ile raczej

<sup>26</sup> J. Radway, *Reading the Romance: Women, Patriarchy, and Popular Literature*, Chapel Hill, N.C., 1984.

<sup>27</sup> P. Lichterman, *Self-Help Books as a Thin Culture*, „Media, Culture and Society” 1992, Vol. 14, s. 421-447.

<sup>28</sup> R. Kwaśnica, *Rzeczywistość jako byt sensu. Teza o językowym tworzeniu rzeczywistości*, „Język a kultura”, red. J. Anusiewicz i J. Bartmiński, Wrocław 1991, t. 1, s. 33-35.

do codziennego, bezpośredniego doświadczenia życiowego dostępnego określonym grupom czy poszczególnym ludziom. Ten rodzaj wiedzy, określanej czasami mianem gorącej, powszechnej, zdroworozsądkowej, czy mądrości życiowej, jest obecny również w poradnictwie profesjonalnym<sup>29</sup>. Ma ona bliski związek z życiem człowieka, jest więc w ciągłym procesie – stale jest dobudowywana, aktualizowana, na nowo konstruowana. Wiąże się z doświadczeniem społecznym i indywidualnym, a sprawdza w działaniu. Florian Znaniecki ten rodzaj wiedzy nazywa pragmatyczną – jest to zawsze wiedza czyjaś, wypraktykowana i sprawdzona przez określoną osobę. Sprawdzianem skuteczności takiej wiedzy jest odniesiony sukces<sup>30</sup>. Stąd tak istotne wydaje się akcentowanie przez autorów poradników własnych sukcesów życiowych, gdyż to one stanowią o użyteczności i sprawdzalności podawanych sugestii i rad. Wiedza ta jest w jakimś sensie „oczywista”, wspólna dla autora i dla czytelnika. Pozwala zatem na zbudowanie czy pogłębienie wspólnoty językowej między komunikującymi się osobami, interlokutorami pozostającymi w relacji zapośredniczonej tekstem poradnika. Nawiązanie porozumienia między autorem i czytelnikiem odgrywa decydującą rolę w powodzeniu poradnikowej oferty na rynku.

Poradniki wpisują się w zastany świat, lecz jednocześnie niosą przekaz o konieczności czy choćby możliwości zmiany. Ten ambiwalentny w swej istocie fenomen zdaje się namawiać do utrzymania istniejącego porządku, a z drugiej strony – nawoływać do podejmowania nieustannych wysiłków zmierzających ku przemianie. To, co niesie w sobie przesłanie piśmiennictwa poradnikowego dla jednych (przede wszystkich obserwujących je krytyków), może być pozorem „prawdziwych” zmian, buforem gwarantującym przedłużenie panującego ładu; dla innych (głównie dla samych czytelników) staje się życiową szansą samopoznania i samorozumienia, a więc i procesem zapoczątkowującym „prawdziwe” (przede wszystkim jednak wewnętrzne) przemiany.

Poradnikowy dyskurs konstruuje własną mikrofizykę władzy – jednocześnie emancypuje i zniewala zaangażowanych w ten obszar społecznych praktyk uczestników.

<sup>29</sup> M. Jędrzejczak, *Problem klasyfikacji faktów i zjawisk poradnictwa*, w: *Poradnictwo we współczesnym świecie. Społeczne i jednostkowe znaczenie poradnictwa, Materiały II Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego*, Karpacz 4-6 maja 1981 r., red. A. Kargulowa i M. Jędrzejczak, *Acta Universitatis Wratislaviensis*, nr 662, Wrocław 1982, s. 31-53.

<sup>30</sup> F. Znaniecki, *Nauki o kulturze*, Warszawa 1992, s. 3.



Krzysztof Klimek

## PROBLEMY I DYLEMATY WYCHOWANIA ŻOŁNIERZY WE WSPÓŁCZESNEJ ARMII

Siły zbrojne RP są podstawowym, wyspecjalizowanym elementem systemu obronności państwa oraz głównym – obok dyplomacji – instrumentem realizacji strategii bezpieczeństwa RP. Zgodnie z Konstytucją RP<sup>1</sup> siły zbrojne służą ochronie niepodległości RP i niepodzielności jej terytorium oraz zapewnieniu bezpieczeństwa i nienaruszalności jej granic. Wojsko jako zorganizowana siła zbrojna zabezpieczająca istnienie społeczeństwa jest także instytucją mającą szkolić i wychowywać ludzi bezpośrednio z nią związanych. W każdym społeczeństwie armia – o ile istnieje – jest największą obok szkoły instytucją kształcącą. Jest to oczywiste – aby przygotować człowieka do roli obrońcy ojczyzny, należy go kształcić i wychowywać. Żołnierze powinni zatem posiadać pewną wiedzę, umiejętności i nawyki, aby móc spełniać swoje zadania, tak na polu walki, jak i w czasie pokoju. Oprócz przysposabiania młodych ludzi do władania sprzętem bojowym i nauki zachowań na współczesnym polu walki, realizowana jest też przez dowódców praca wychowawcza z podwładnymi.

W wychowaniu wojskowym postuluje się<sup>2</sup> wyodrębnienie dwóch kierunków działalności. Pierwszy obejmuje celowe kształtowanie uniwersalnych cech osobowości – cech niezbędnych dla każdego Polaka, zarówno w życiu cywilnym, jak i wojskowym. Jest to zgodne z oczekiwaniami społeczeństwa odnoszącymi się do przystosowania żołnierzy do życia według aktualnie obowiązujących norm i wartości. Drugi kierunek dotyczy kształtowania uniwersalnych i specyficznych cech żołnierskich, niezbędnych przede wszystkim w służbie wojskowej oraz podczas działania na ewentualnym polu walki. Chodzi o to, by kształtowanie osobowości w kontekście takich pojęć, jak: człowiek – obywatel – pracownik<sup>3</sup> znalazło swoje odzwierciedlenie w wojsku i przybrało postać triady: człowiek – obywatel – żołnierz.

<sup>1</sup> Dz.U. nr 78, poz. 483, z dn. 16.07.1997 r.

<sup>2</sup> M. in. J. Kunikowski, *Dowódcze i wychowawcze przygotowanie w systemie obronnym RP*, Warszawa 1995, s. 139.

<sup>3</sup> S. Kaczor, *Problemy i dylematy teorii wychowania dorosłych*, w: *Problemy i dylematy andragogiki*, red. M. Marczyk, Lublin-Radom 1994, s. 166.

Wychowanie wojskowe różni się od nauczania i wychowania w innych środowiskach – żołnierz jest wychowywany i szkolony przez całą dobę i w różnych, na ogół trudnych warunkach służby wojskowej. Do najważniejszych czynników wpływających (a często utrudniających) na codzienne życie żołnierzy zalicza się<sup>4</sup>:

- jednoosobowe dowodzenie i kierowanie;
- konieczność podporządkowania się przełożonym;
- rozwinięty system nadzoru;
- pełna organizacja przebiegu dnia;
- ograniczenie niektórych praw i swobód obywatelskich;
- przeciążenie psychiczne i fizyczne;
- duży stopień trudności i zmienności zadań służbowych, rutynowość zadań;
- duże nasycenie techniką wojskową;
- rozłąka z dotychczasowym środowiskiem, skoszarowane warunki życia;
- obyczajowość nieformalna;
- trudności adaptacyjne.

Dość często w publikacjach prasowych opinia publiczna alarmowana jest w sensacyjnym tonie o problemach nurtujących środowisko wojskowe, polskie siły zbrojne<sup>5</sup>. O wszystko oskarża się armię, a szczególnie kadre zawodową, która podobno swoim postępowaniem przyczynia się do obniżenia poziomu dyscypliny. Czy naprawdę taka jest rzeczywistość?

Wojsko jest instytucją względnie autonomiczną, choć nie wyizolowaną ze społeczeństwa. Do armii trafiają ludzie z różnych środowisk, z różnym poziomem wykształcenia, często negatywnie nastawieni do obowiązku służby wojskowej. Zdarzają się również jednostki z nieprawidłowo zintegrowaną strukturą osobowości, z nałogami, preferujące zachowania aspołeczne. Coraz więcej zwolenników wśród młodzieży ma przemoc, kult siły, brutalizm, agresja, subkultury, patologie itp. Właśnie te elementy stanowią największą przeszkodę w kształtowaniu pozytywnych cech żołnierskich – dyscypliny i karności. Rzutują w znacznym stopniu na poziom wykonywania zadań służbowych oraz na postawy i zachowania żołnierzy wobec służby i przełożonych. Spróbujmy zatem, na bazie charakterystyki poborowych, prześledzić i przeanalizować niektóre z tych czynników w aspekcie ich negatywnego wpływu na przebieg służby wojskowej.

W świadomości społecznej funkcjonują pewne stereotypy związane z korzyściami, jakie młodym ludziom daje wojsko. Pierwszy z tych stereotypów odwołuje się do obiegowego poglądu, iż „tak naprawdę to dopiero dzięki wojsku można stać się mężczyzną”. Już w starożytności Grecy (Spartanie) powiadali, że ostatnim etapem wychowania młodego człowieka do dorosłości jest służba woj-

<sup>4</sup> K. Pirecki, *Wychowawcze aspekty służby wojskowej*, „Wojsko i Wychowanie” 1998, nr 12, s. 24.

<sup>5</sup> M. in. „Polityka” – *Pieska służba*, „Trybuna” – *Rambo czy Szuejki*, „Kulisy” – *Tępi, brudni, żli*.

skowa. Według o. J. M. Bocheńskiego zawód wojskowy powinien być ubocznym zawodem każdego mężczyzny. Innego rodzaju oczekiwanie, bardziej wymierne w treściach, dotyczy możliwości zdobycia zawodu w trakcie służby bądź też podwyższenia kwalifikacji już posiadanych.

Liczne sondaże wskazują na poważną dewaluację tych oblegowych sądów. Przekonanie, iż wojsko jest swoistego rodzaju szkołą życia dla młodego mężczyzny, znajduje znacznie więcej zwolenników wśród dorosłej części ludności naszego kraju niż wśród tych, których opinie te dotyczą. Przynoszące kiedyś chlubę powiedzenie „chłopak po wojsku”, praktycznie odeszło w niepamięć. A jeżeli powraca, to raczej w negatywnym znaczeniu. „Po wojsku” to taki, który dał się „wrobić w kamasze”; nie potrafił uniknąć kilkunastu miesięcy luki w życiorysie.

Pobyt w wojsku, utożsamiany nierzadko z przekreśleniem czy odłożeniem na przyszłość realizacji planów życiowych (osobistych, zawodowych), nie jest w naszych warunkach sytuacją z wyboru, lecz wynikającym z ustawy obowiązkiem. Dla wielu młodych ludzi jest on mało atrakcyjny, a dla niektórych stanowi wręcz dylemat wynikający z przekonani religijnych bądź też wyznawanych zasad moralnych.

Wyniki badań prowadzonych przez Wojskowy Instytut Badań Socjologicznych (obecnie Wojskowe Biuro Badań Socjologicznych) w 1998 roku<sup>6</sup> wskazują na ambiwalentny stosunek młodzieży do służby wojskowej z poboru. Przez wielu poborowych, stojących u progu dorosłego i samodzielnego życia, służba wojskowa jest odbierana pozytywnie, jako szkoła charakteru i zaradności (56,6%), przygoda (41,7%), zaszczytny obowiązek (41,6%) i możliwość poznania nowoczesnej techniki (34,1%). Przez wielu badanych jest jednak odbierana negatywnie, głównie jako rozłąka z najbliższymi (55,2%), pokrzyżowanie planów życiowych (45,4%), źródło wielu dolegliwości (42,6%), przerwa w życiorysie i strata czasu (39,5%). Część badanych traktuje służbę wojskową w aktualnej sytuacji kalkulatorywnie jako możliwość przetrwania trudnego dla nich okresu bezrobocia.

Przypadki niechęci odbywania zasadniczej służby wojskowej wynikają z:

- „fali” i złych stosunków w wojsku, polegających na gnębieniu młodych żołnierzy (80,6%);
- nadmiernej dyscypliny i uciążliwości związanych ze służbą wojskową (65,1%);
- złych warunków socjalnych panujących w wojsku (47,6%);
- pacyfizmu (42,1%);
- osobistej niechęci do munduru (39,1%).

Blisko czwarta część poborowych (24,5%) pragnie uniknąć służby za wszelką cenę. Natomiast 14,9% respondentów pragnie odbyć służbę w innym, bardziej

<sup>6</sup> A. Kolodziejczyk, *Problemy zasadniczej służby wojskowej w opinii poborowych*, w: *Spółeczne aspekty skrócenia zasadniczej służby wojskowej*. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w Akademii Obrony Narodowej w dniu 19.11.1998 r., Warszawa 1999.

odpowiadającym terminie. Coraz więcej młodzieży uważa za słuszne prawo, które w praktyce dopuszcza uchylanie się od służby wojskowej. Wśród powodów, które mogą uzasadniać odmowę pełnienia służby wojskowej, wymienia się:

- religijne;
- moralne i etyczne;
- przekonania polityczne;
- rodzinne, zdrowotne, socjalno-bytowe.

A zatem kadra z jednostek wojskowych nie ma złudzeń. Młodzi ludzie, którzy trafiają pod jej komendę, nie darzą wojska sympatią. Chcą *odszużyć* a nie *zasłużyć*. To odczucie znajduje, niestety, pełne potwierdzenie w wynikach socjologicznych badań przeprowadzonych w jednostkach wojskowych przez Departament Społeczno-Wychowawczy MON. Główna konstatacja brzmi<sup>7</sup>, że większość żołnierzy (56,8%) traktuje służbę wojskową jako przymus narzucony im przez państwo normami prawa. O połowę mniej (27,9%) uważa, że jest to normalny obowiązek młodego mężczyzny. Mniej niż co dziesiąty (8,5%) zgadza się ze stwierdzeniem, że służba to **patriotyczna powinność wobec ojczyzny**.

Wśród żołnierzy ugruntował się bardzo niekorzystny w swej wymowie pogląd, że służba wojskowa to obowiązek, ale tylko dla tych, którzy nie mieli układow ani znajomości. Przekonanie takie wynika niewątpliwie z życiowych doświadczeń poborowych. Życie nauczyło ich, że są „równi”, którzy idą do wojska, i ci „równiejsi”, którym tego zaszczytnego obowiązku udało się uniknąć.

Dane z Zarządu Mobilizacji i Uzupelnień Sztabu Generalnego WP mówią o ogromnej skali tego zjawiska. W 1998 roku na 322 tys. młodzieńców, którzy stawili się do poboru, 136 tys. uzyskało odroczenie, a ostatecznie do jednostek wcielono 86 tys. poborowych. Statystyka ta stawia pod wielkim znakiem zapytania powszechność obowiązku służby. Rodzi poczucie krzywdy wśród tych, którzy trafili do armii. Można zatem zrozumieć, dlaczego w swoim nastawieniu odwracają się plecami do koszar.

Poborowi podkreślają, że nie przychodzą do wojska z własnej woli. Tylko co piąty chciał być powołany i odbyć służbę zasadniczą. Wśród tych, którzy już pełnią służbę, również co piąty (21,9%) nie może do tej pory pogodzić się z faktem, że go to spotkało. Młodzi ludzie obawiają się wojska, będąc jeszcze w cywilu. Złą opinię urabiają krewni, koledzy, znajomi – i to zarówno ci, którzy nie byli jeszcze w wojsku, jak i pełniący właśnie służbę lub już rezerwiści. Co piąty żołnierz twierdzi, że negatywnie do służby usposabiła go, gdy był jeszcze w cywilu, także prasa, radio i telewizja. **Co dziesiąty wskazuje na nauczycieli ze szkoły**. Natomiast pozytywne opinie o wojsku najczęściej wnoszono z rodziny (41,4%). Może po prostu najbliżsi krewni starają się w ten sposób uspokoić przyszłego żołnierza i dodać mu otuchy. Ogólnie stwierdza się jednak, że oto-

<sup>7</sup> T. Mitek, *Plecami do koszar*, „Polska Zbrojna” 1999, nr 30, s. 17.

czenie społeczne młodzieży przedpoborowej nie sprzyja pozytywnemu nastawieniu do służby. Potocznie nie mówi się o wojsku najlepiej.

Generalnie żołnierze nie angażują się w służbę. Tylko 11,1% potwierdza, że daje z siebie wszystko i aktywnie włącza do szkolenia i służby. Co piąty (20,2%) nastawia się wyłącznie na przetrwanie i nie przejmuje się sprawami, które mają związek z wynikami szkolenia. Połowa żołnierzy (50,5%) wykonuje swoje obowiązki tylko w takim zakresie, aby przełożeni nie mieli do nich zastrzeżeń. 14% angażuje się wtedy, kiedy to się opłaca. Im dłuższy jest wojskowy staż, tym mniejszy odsetek żołnierzy deklaruje zaangażowanie. W drugim półroczu służby nastawionych wyłącznie na przetrwanie wojska jest dwa razy więcej niż w pierwszym półroczu<sup>8</sup>. Czyżby wraz z czasem przebywania w koszarach narastała demoralizacja? Na negatywne reakcje bardziej podatni są młodzi ludzie pochodzący z dużych aglomeracji miejskich, powyżej 500 tys. mieszkańców. O wiele lepiej odnoszą się do wojska i jego spraw ci, którzy pochodzą z mniejszych miast lub ze wsi.

Nakreślony tu obraz opinii i postaw żołnierzy z poboru wobec wojska w oczywisty sposób jest niepokojący. Od tego przecież, z jakimi przekonaniami przekraczają bramy koszar i potem, w jakim nastroju pełnią służbę, zależy bardzo wiele. Ma to ogromny wpływ na wywiązywanie się z codziennych obowiązków i powodzenie zadań szkoleniowo-wychowawczych, jakie stawia się przed siłami zbrojnymi. Najgorsze, że negatywne nastawienie rzadko jest neutralizowane, a częściej wzmacniane podczas pobytu w wojsku. Zatem bardzo jest ważne, czy żołnierz odczuwa sens i celowość tego, co robi lub czego nie robi w wojsku. Jeżeli dużo czasu upływa mu na służbach lub sprzątaniu, a rzadko kiedy ma możliwość zetknięcia się z prawdziwą żołnierką, czyli poligonem i strzelaniem, to trudno o wzbudzenie pozytywnych motywacji.

Nie jest dla nikogo tajemnicą, że zdecydowana większość zakładających mundury to synowie robotników i chłopów, pochodzący przeważnie z rodzin o niskim statusie materialnym. Nie zawsze zdrowi, często karani sądownie lub przez kolegia, z reguły niechętnie nastawieni do służby wojskowej – idą do wojska, bo muszą. W 1998 roku ze wszystkich mężczyzn dziewiętnastoletnich stających do poboru wyeliminowanych zostało 70% (w tym 37% ze względu na nieodpowiedni stan zdrowia, a 63% z tytułu udzielonych odroczeń – większość ze względu na naukę). Struktura wykształcenia poborowych przedstawia się następująco (odpowiednio w latach 1996, 1997, 1998)<sup>9</sup>:

- średnie lub pomaturalne – 21,4% – 21,6% – 16%;
- zasadnicze zawodowe – 66,3% – 62,2 – 58%;

<sup>8</sup> Na podst.: *Jedno pytanie*, „Polska Zbrojna” 2000, nr 23.

<sup>9</sup> J. Kurczewski, *Możliwości uzupełnienia sił zbrojnych przy 12-miesięcznej zasadniczej służbie wojskowej w świetle sytuacji zasobowej i uwarunkowań prawnych*, w: *Społeczne aspekty...*, s. 41.

– podstawowe – 12,3% – 16,2% – 26%.

Nowoczesne siły zbrojne potrzebują ludzi coraz lepiej wykształconych, ale też zdrowych. Natomiast obecna populacja poborowych zawiera z roku na rok wyższy odsetek młodzieży niepełnosprawnej i chwiejnej emocjonalnie. Z ogólnej populacji poborowych niemal 3/4 (73,6%) to ludzie zdrowi i zdolni praktycznie bez ograniczeń do służby wojskowej, tacy, którzy otrzymują kategorię „A”. Natomiast wśród chorych najwięcej jest tych z zaburzeniami psychicznymi, a następnie ze zniekształceniami i upośledzeniami postawy. Coraz częściej też poborowi zagrożeni są występowaniem niebezpiecznych społecznie chorób, takich jak gruźlica, AIDS, narkomania, alkoholizm<sup>10</sup>.

Od kilku lat niebezpiecznie zwiększa się procentowy udział młodych przestępców wśród żołnierzy. W 1998 roku 3,6% poborowych było karanych sędziowsko, kolejne 11,0% przez kolegi ds. wykroczeń. Rok później (1999 r.) proporcje te wzrosły odpowiednio do 5,9% i 15,0%<sup>11</sup>. Statystycznie rzecz ujmując, w każdej drużynie jest dwóch żołnierzy mających w przeszłości problemy z przestrzeganiem prawa. Obok sprawców drobnych przewinień, chuligańskich wybryków są jednak młodzi przestępcy, karani za ciężkie pobicie, napady rozbójnicze, zuchwałe kradzieże i gwałty. Takiemu poborowemu daje się broń i nakazuje pełnienie służby wartowniczej. Powierza mu się wielomilionowe mienie w wierzce, że mundur i przysięga wojskowa dokonały w nim przełomu. Nie może być tak, że konflikt z prawem jest furtką do uchylania się od służby wojskowej. Nie można twierdzić również, iż błąd młodości musi ważyć na całym dorosłym życiu. Jednak problemy z żołnierzami nakazują podejść do sprawy z największą uwagą.

Zaobserwować również można wyraźną tendencję coraz większej agresywności zachowań młodzieży. Do tego dochodzi również alkohol. W ostatnich wcieleniach blisko 1/4 poborowych stawiała się w koszarach w stanie upojenia alkoholowego. Jest to wyraźny wzrost w stosunku do poprzednich lat. Z prowadzonych badań wynika, że około 1/3 żołnierzy przyznaje się do systematycznego używania alkoholu. Tylko co dwudziesty żołnierz ankietowany przez Wojskowe Biuro Badań Socjologicznych stwierdził, że nie pije alkoholu. Więcej niż dwie trzecie sięgnęło po alkohol przed osiemnastym rokiem życia, a niemal co dziesiąty przed ukończeniem szkoły podstawowej. Alkohol staje się też zasadniczą przyczyną przestępstw popełnianych przez żołnierzy. W 1999 roku w jednostkach sił lądowych ponad 34% sprawców przestępstw dopuściło się naruszenia prawa właśnie pod wpływem alkoholu. Najwięcej przestępstw popełnionych *na bani* to, według raportów Żandarmerii Wojskowej, czynna napaść na przełożonych i starszych stopniem (73,9%). Niemal tyle samo przypada na przemoc i znieważenie przełożonych (73,5%) oraz wykroczenia przeciwko zasadom peł-

<sup>10</sup> T. Mitek, *Wątki dwudziestoletni*, „Polska Zbrojna” 1999, nr 31, s. 14-15.

<sup>11</sup> M. Jędrzejko, *Chłopcy spod paragrafu*, „Polska Zbrojna” 2000, nr 9, s. 18-19.

nienia służby (71,8%). Także przeszło 70% gwałtów zostało popełnionych przez żołnierzy pod wpływem alkoholu<sup>12</sup>.

Również narkomania w wojsku nie jest zjawiskiem marginalnym. Zazywanie środków odurzających na terenie koszar jest faktem. Według danych Instytutu Pediatrii i Neurologii w Polsce co piąty nastolatek próbował marihuany, a co dziesiąty – amfetaminy. Co piętnasty młody człowiek przyznaje się do kontaktu z heroiną. Do koszar trafia coraz więcej osób, które miały wcześniej kontakt z narkotykami. Jest to problem, ponieważ ci ludzie dostają do ręki broń. Coraz więcej żołnierzy narkotyzuje się też podczas odbywania służby. Co czwarty badany twierdzi, że jego koledzy z wojska *ćpają*. Co dziesiąty wprost przyznaje się do brania narkotyków w czasie odbywania zasadniczej służby. Niestety, na walkę z narkomanią w jednostkach wojskowych nie przewidziano żadnych środków. Do zwalczania tego groźnego zjawiska nie jest przygotowana Żandarmeria Wojskowa, dowódcy różnych szczebli, służba zdrowia. Jak dotąd przeszkolono jedynie wojskowych psychologów, a to, niestety za mało. Natomiast dowódcy sami zdobywają wiedzę na ten temat.

Kolejny problem to samobójstwa w wojsku. W 1999 roku w wojskach lądowych odnotowano 18 zamachów samobójczych żołnierzy służby zasadniczej. Najczęściej śmierć następowała przez powieszenie lub przy użyciu broni, w przeważającej części na terenie koszar. Statystyka tegorocznych (2000 r.) samobójstw pokazuje ich wzrost w porównaniu do minionego roku<sup>13</sup>. W wielu wypadkach nie można ustalić jednoznacznie przyczyn samobójstwa – często występuje splot współistniejących czynników. Rzadko bezpośrednią przyczyną zamachu samobójczego jest wojsko, a ściślej mówiąc, patologia stosunków międzyludzkich. Przyczyną może być zawód miłosny, kłopoty rodzinne, zdrada małżeńska, załamanie nerwowe. Służba wojskowa to oderwanie od najbliższego środowiska: rodziny, kolegów, dziewczyny. To rygory służby i życia wojskowego, także zmiana systemu żywienia i sposobów wypoczynku. Nigdy nie wiadomo, który z przeżywanych aktualnie przez człowieka stresów jest tym ostatnim.

Zdaniem wielu specjalistów zamachy samobójcze, choć brzmi to makabrycznie, są trwałym elementem życia społecznego. Także i w wojsku. Samobójstwa były, są i będą. Rzecz w tym, by podejmować działania minimalizujące skalę tego zjawiska. Nie sposób stworzyć z wojska enklawy, gdzie nie będzie tego typu zdarzeń. Armia jest częścią społeczeństwa, w której – tak, jak w cywilu – odbijają się wszelkie problemy, ułomności, pojawiają się tragedie. Dlatego tak ważna jest rola najbliższego otoczenia (koledzy z pododdziału, dowódcy), które powinno być uwrażliwione na różne sygnały wysyłane przez potencjalnego samobójcę.

<sup>12</sup> T. Mitek, *Birbanci odpadną pierusi*, „Polska Zbrojna” 2000, nr 27, s. 14-15.

<sup>13</sup> W. Sikora, *Zabójcza samotność*, „Wojska Lądowe” 2000, nr 6, s. 13.

Reasumując. Przede wszystkim do wojska przychodzi młodzież coraz gorzej wykształcona, ze środowisk biednych, zaniedbanych społecznie i coraz częściej patologicznych. Wiele miało za sobą w cywilu kontakt z prawem. Na dodatek coraz więcej żołnierzy jest uzależnionych od alkoholu, a ostatnio także od narkotyków. Większość żołnierzy nie jest przygotowana do życia w grupie, a przede wszystkim nie ma w sobie motywacji do pełnienia służby. Uważa ją za zło konieczne.

Dlatego też kadra dowódcza oraz oficerowie wychowawczy wkładają wiele wysiłku w utrzymanie wymaganego poziomu dyscypliny, porządku wojskowego, ścisłej realizacji programów szkolenia, a także neutralizowanie negatywnych nastrojów. Dla osiągnięcia właściwych wyników wychowawczych niezbędne są przede wszystkim<sup>14</sup>:

- prawidłowa organizacja służby i pracy;
- uwzględnianie w pracy wychowawczej, z jakich środowisk pochodzą podwładni;
- zapewnienie na odpowiednim poziomie zabezpieczenia materiałowo-technicznego prowadzonych działań szkoleniowo-wychowawczych;
- polepszenie warunków socjalno-bytowych żołnierzy;
- prawidłowe kształtowanie relacji kadra–żołnierze oraz związane z tym ocenianie efektów pracy i praktyka dyscyplinarna;
- wysoki i sensowny system szkolenia ogólnowojskowego i specjalistycznego;
- dbałość o prawidłowe relacje między żołnierzami służby zasadniczej poprzez system nadzoru i kontroli.

W działaniach wychowawczych armię wspierać powinny takie instytucje, jak: rodzina, szkoła, Kościół, organizacje społeczne. To właśnie tam młody człowiek powinien dowiadywać się, czym są i powinny być m.in. patriotyzm, wolność, prawo, obowiązek, dobro i zło.

Może zmiany cywilizacyjno-kulturowe oraz społeczno-polityczne spowodują, że obraz naszej armii się zmieni. Obecnie rzeczywistość jest nieco inna od oczekiwań, ale też w armii nie są tylko żołnierze źli i zdeprawowani. Złego pracownika czy urzędnika można zwolnić, natomiast żołnierzowi mającemu problemy natury wychowawczej trzeba i należy pomóc, ponieważ może być kiedyś bardzo potrzebny ojczyźnie.

---

<sup>14</sup> K. Pirecki, *op. cit.*, s. 26.

*Artur Fabiś*

## **WSKAŹNIK EFEKTYWNOŚCI KURSÓW ORGANIZOWANYCH PRZEZ URZĘDY PRACY (NA PRZYKŁADZIE URZĘDU PRACY W TYCHACH)**

Praca to podstawowa działalność człowieka dorosłego. Zabawa i uczenie się są dla niego drugorzędnymi rodzajami działania. Nie ma zresztą pomiędzy pracą a zabawą, jak i uczeniem się ostrej granicy. Dla dorosłego człowieka uczenie się jest nieraz ciężką pracą, a praca może mieć cechy zabawy<sup>1</sup>.

Praca to działalność człowieka, która ma ogromny wpływ na rozwój społeczny jednostki, na jego postępowanie, jego osobowość społeczną. Praca wpływa na kształtowanie systemu wartości, ideałów, zainteresowań, aspiracji. Z pracą zawodową człowiek wiąże swoją przyszłość, bezpieczeństwo materialne swojej rodziny, karierę zawodową. Praca określa miejsce w społeczeństwie, określa grupę społeczną, do której należy jednostka, pozwala zaspokoić ambicje, potrzebę samorealizacji czy osiągnięcia sukcesu, co może stymulować aktywność zawodową i edukacyjną (samokształcenie).

Praca zawodowa ludzi dorosłych ma także olbrzymie znaczenie moralne, dostarcza bowiem doświadczeń, w których występują elementy koleżeństwa, solidarności, przyjaźni, współpracy, zrozumienia, pomocy wzajemnej, dumy z dobrze wykonywanych zadań<sup>2</sup>. To, jaką mamy pracę, określa nie tylko nasz byt, ale sprawia, że czujemy się społecznie użyteczni, daje nam pewność, stabilność, spokój. Łatwo zatem wywnioskować jak ogromne negatywne skutki wywołuje bezrobocie. Człowiek, który straci pracę, nie czuje się pewnie, jego wartość w oczach innych i swoich zazwyczaj gwałtownie spada.

W ekonomii istnieje jednak taki termin, jak naturalna stopa bezrobocia, przez który rozumiemy rozmiary bezrobocia występujące w warunkach równowagi na rynku pracy, w normalnej sytuacji gospodarczej. Jest zatem rzeczą całkiem naturalną, że istnieje pewna grupa ludzi, nazywanych w ekonomii siłą roboczą, która pozostaje bez pracy. Przeciętny poziom bezrobocia w warunkach zachodnioeuropejskich nie przekracza obecnie 10%. W czasie recesji gospodarczej, gdy zmniejsza się popyt na pracę, bezrobocie wzrasta powyżej stopy naturalnej, natomiast w czasie rozwoju gospodarczego popyt na pracę wzrasta,

<sup>1</sup> T. Nowacki, *Wychowanie przez pracę*, Warszawa 1964.

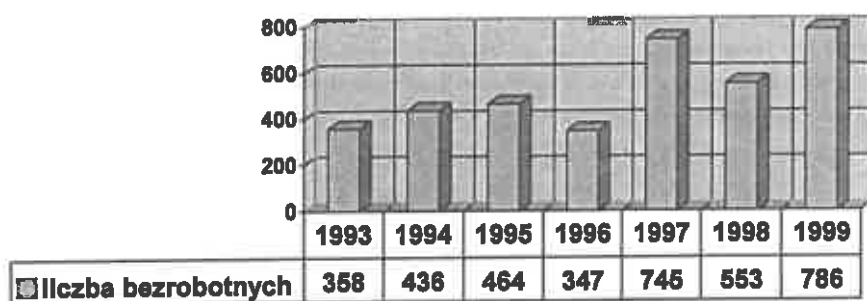
<sup>2</sup> L. Turos, *Andragogika*, Warszawa 1980.

a stopa bezrobocia zmniejsza się do poziomu niższego od stopy naturalnej. Wysokie bezrobocie stanowi najistotniejszy sygnał złego stanu gospodarki.

Na początku lat dziewięćdziesiątych za sprawą przemian ustrojowych, a przede wszystkim gospodarczych, w naszym kraju pojawiło się bezrobocie na bardzo wysoką skalę. Już z końcem roku 1991 liczba bezrobotnych przekroczyła 2 mln i wzrosła do prawie 3 mln w roku 1994. W następnym okresie sytuacja na rynku pracy poprawiła się. Do roku 1998 odnotowano spadek zarejestrowanych bezrobotnych, których liczba wynosiła 1,83 mln. Od dwóch lat bezrobotnych w Polsce znów przybywa, a liczba przyjętych do pracy to około 22% zarejestrowanych bezrobotnych. W roku 2000 liczba bezrobotnych ma przekroczyć 2,5 mln.

Jedną z bardziej istotnych metod walki z bezrobociem jest edukacja, a więc oferty edukacyjne dla bezrobotnych i ich uczestnictwo w rozmaitych formach oświatowych. O efektywności edukacji bezrobotnych wiele może powiedzieć wskaźnik zatrudnienia po kursach i szkoleniach, czyli stosunek liczby absolwentów kursów i szkoleń do liczby zatrudnionych w wyniku szkolenia. Nie chodzi tu bynajmniej o efektywność szkoleń w sensie dydaktycznym, gdyż nie jest mierzony przyrost wiedzy czy umiejętności, lecz miernikiem efektywności jest sam fakt zatrudnienia bezrobotnego po danym szkoleniu. Problematykę tę zilustruję przytaczając dane z Urzędu Pracy w Tychach<sup>\*</sup>.

Średnia liczba bezrobotnych skierowanych na szkolenia w latach 1997-1999 w porównaniu z latami 1993-1996 wzrosła prawie dwukrotnie, a chociaż średnie nakłady finansowe na jedno szkolenie wzrosły o przeszło 60%, to wskaźnik zatrudnienia w obu skrajnych latach, tj. 1993 i 1999, jest prawie identyczny (wykres 2).

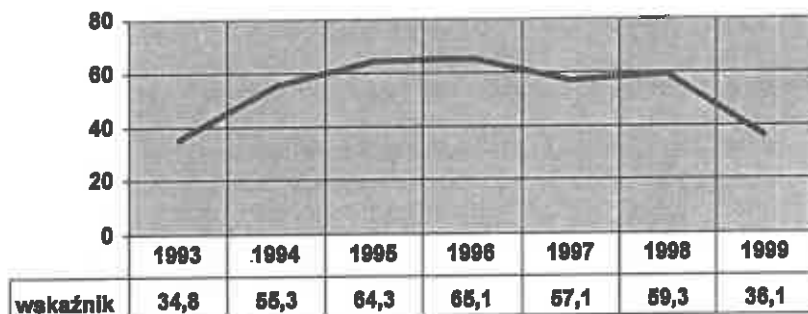


Wykres 1. Liczba bezrobotnych skierowanych na kursy i szkolenia w Powiatowym Urzędzie Pracy w Tychach w poszczególnych latach

Opracowanie własne

<sup>\*</sup> Wykresy i zestawienia opracowano na podstawie danych z Urzędu Pracy w Tychach.

Rzecz jasna, żaden urząd pracy nie liczy na to, że 100% przeszkolonych bezrobotnych uzyska pracę, jednak niespełna 35% w roku 1993 i niewiele więcej, bo 36% w 1999, to liczby, które zmuszają do zastanowienia się nad efektywnością szkoleń bezrobotnych w Polsce, a jak można zauważyć na wykresie, w porównaniu z rokiem 1996 procentowy udział przeszkolonych bezrobotnych, którzy podjęli pracę, zmalał w roku 1999 prawie dwukrotnie. Co gorsza, dane ogólnokrajowe są jeszcze niższe od prezentowanych o średnio 5%.



Wykres 2. Wskaźnik efektywności szkoleń i kursów mierzony procentem zatrudnienia przeszkolonych bezrobotnych przez Powiatowy Urząd Pracy w Tychach

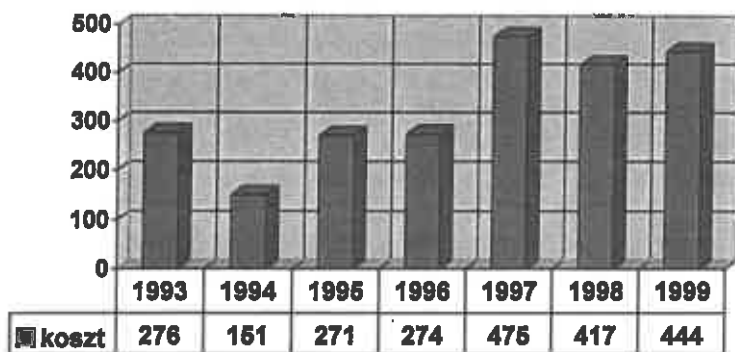
Opracowanie własne

Na efektywność edukacji bezrobotnych ma wpływ wiele czynników. Jednym z nich jest trafny wybór form aktywności edukacyjnej oraz skierowanie na nie odpowiedniej liczby bezrobotnych. Trzeba wybrać rodzaj kursu czy innej formy pozwalającej na zdobycie umiejętności, na które jest właśnie zapotrzebowanie na rynku pracy. Dobrym rozwiązaniem wydają się trójstronne umowy szkoleniowe, które w dużym stopniu gwarantują zatrudnienie przeszkolonym. Także szkolenia indywidualne, na wniosek bezrobotnego, który zobowiązany jest dostarczyć potwierdzenie o zatrudnieniu go przez przyszłego pracodawcę na okres nie krótszy niż jeden rok, daje dużą gwarancję zatrudnienia i silną motywację do nauki i pracy bezrobotnego. Najtańsze i najczęściej praktykowane, lecz dające najmniej pewności co do dalszych losów absolwentów szkolenia są szkolenia grupowe.

Nie bez znaczenia jest również jakość usług ze strony firmy szkoleniowej, która powinna zadowolić przyszłego potencjalnego pracodawcę, przygotowując odpowiednio bezrobotnego do spełnienia określonych zadań. Stąd też dobrym rozwiązaniem praktycznym jest organizowanie przetargów, podczas których wybierana jest ta firma edukacyjna, która oferuje optymalne warunki kształcenia. Jednak jeśli urząd pracy posiada odpowiednie środki finansowe, to może stawiać

wyższe wymagania jednostce szkoleniowej, dbając o jak najwyższy poziom poszczególnych form edukacji bezrobotnych.

Dlatego finanse to także jeden z głównych czynników determinujących efektywność edukacji bezrobotnych. Jeśli urząd pracy stać na zorganizowanie dobrego, ale często drogiego szkolenia, jeśli wybrana zostaje nie najtańsza, ale najlepsza firma edukacyjna, to efektem tego może być wysoki poziom dydaktyczny organizowanych form oświatowych, a rezultatem może być wysoki odsetek zatrudnienia absolwentów danego kursu, czyli wskaźnik efektywności edukacji może być znaczny. Na przykładzie Powiatowego Urzędu Pracy w Tychach można zauważyć, że średni koszt szkolenia po gwałtownym wzroście o ok. 73% w 1997 r. utrzymuje się od tego roku na podobnym poziomie.



Wykres 3. Średni koszt kursu lub szkolenia w poszczególnych latach w Powiatowym Urzędzie Pracy w Tychach

Opracowanie własne

Może to świadczyć o tym, że gwałtownie wzrosły ceny usług edukacyjnych lub że zdecydowano się na droższe szkolenia (dłuższe). Nie jest to na pewno wynikiem kierowania większej liczby bezrobotnych na droższe szkolenia indywidualne, gdyż procent wszystkich bezrobotnych skierowanych na szkolenia indywidualne cały czas utrzymuje się średnio na tym samym poziomie (tj. około 16%).

Bardzo duży wpływ na wskaźnik efektywności zatrudnienia ma sama liczba i rodzaj wpływających ofert pracy. Jeśli ofert jest dużo, istnieje większe prawdopodobieństwo skojarzenia absolwenta kursu i pracodawcy. Duża liczba ofert pozwala dostrzec ich powtarzalność i na tej podstawie zdecydować o zorganizowaniu szkolenia o określonym kierunku. Także wymagania zawarte w ofertach dają sygnał komórce odpowiedzialnej za szkolenia, w jakim kierunku powinny być one przeprowadzane i jakich umiejętności powinny uczyć bezrobotnych.

**Najbardziej efektywne szkolenia, w których udział brała największa liczba bezrobotnych, przeprowadzone przez PUP w Tychach w latach 1995-1999**

| Rodzaj kursu                      | Wskaźnik efektywności |
|-----------------------------------|-----------------------|
| Murarz-tylnkarz                   | 0,74                  |
| Spawanie elektryczno-gazowe       | 0,71                  |
| Kierowca wózków jezdnych          | 0,69                  |
| Księga przychodów i rozchodów     | 0,68                  |
| Pracownik administracyjno-biurowy | 0,65                  |

**Najmniej efektywne szkolenia, w których udział brała największa liczba bezrobotnych, przeprowadzone przez PUP w Tychach w latach 1995-1999**

| Rodzaj kursu                 | Wskaźnik efektywności |
|------------------------------|-----------------------|
| Informatyka w pracy biurowej | 0,31                  |
| Obsługa kas fiskalnych       | 0,40                  |
| Obsługa komputera            | 0,50                  |
| Komputerowa obsługa hurtowni | 0,52                  |
| Uprawnienia SEP              | 0,57                  |

Z dziesięciu szkoleń, w których uczestniczyła największa liczba bezrobotnych, najbardziej efektywne okazały się szkolenia typowo robotnicze, tj. murarz, spawacz, kierowca wózków. Ten fakt nie może dziwić. Fachowców tego typu zawsze jest mało na rynku pracy, natomiast trudno wytłumaczyć, że dwa z trzech pierwszych miejsc na liście najmniej efektywnych szkoleń zajmują kursy obejmujące zagadnienia związane z obsługą komputera. Wszystko wskazuje na to, że wyszkolono zbyt dużo bezrobotnych w tym kierunku i rynek został nasycony. Szkolenie „informatyka w pracy biurowej” ukończyło w samym 1999 aż 117 bezrobotnych. Jest to największa liczba absolwentów jednego rodzaju kursu w jednym roku w historii PUP w Tychach. Choć wydawać by się mogło, że informatyka (również wykorzystana w biurze) jest wciąż wziętym kierunkiem szkolenia, to tylko 30 absolwentów kursu otrzymało pracę.

Bardzo trudno jest zatem wybrać odpowiednie szkolenie i dlatego duża odpowiedzialność ciąży na doradcy zawodowym, który decyduje, jakie kursy organizować oraz kogo i w jakiej ilości szkolić.

Nie można jednak bezkrytycznie poddać się magii liczb. Wskaźnik efektywności nie jest wolny od błędów i zakłamań wynikających z wielu czynników. Od 1997 roku włączono do definicji szkolenia „nauki aktywnego poszukiwania pracy”, co mogło mieć znaczny wpływ na załamanie wskaźnika. Również trzeba wziąć pod uwagę fakt, że wiele szkoleń kończy się na przełomie lat, a pracę otrzymują bezrobotni w następnym roku kalendarzowym. Istnieje także grupa bezrobotnych, którzy podejmują pracę w znacznym odstępie czasowym a fakt ten nie jest już zawarty w raportach PUP.

Wskaźnik efektywności szkoleń to liczba, która daje pewien wgląd w sytuację edukacyjną bezrobotnych. Bez względu na błędy i zakłamania odzwierciedla przede wszystkim efekty pracy Biura Pracy. Zmniejszający się wskaźnik to sygnał, że dzieje się coś złego, a tak dzieje się obecnie.

Joanna Janik

## AKTYWNOŚĆ LUDZI STARYCH W UNIWERSYTECIE TRZECIEGO WIEKU W OPOLU

Współcześnie zwiększa się liczba ludzi starych. Demograficzne starzenie się społeczeństwa stało się symbolem XX wieku, a rok 1999 został ogłoszony przez ONZ Rokiem Osób Starszych. W 1993 roku emeryci i renciści stanowili 22,7% ogółu społeczeństwa, a w 1996 roku już 23,8%<sup>1</sup>. Świat się starzeje, a przyrost naturalny w wielu krajach jest ujemny.

Istnieje potrzeba powstawania instytucji, które służyłyby pomocą i wsparciem ludziom starym. Taką instytucją jest Uniwersytet Trzeciego Wieku (UTW), który rozbudza aktywność, rozwija człowieka starego, uaktywnia i wzbogaca go duchowo. Pomaga także rozwiązywać problemy związane z wiekiem poprodukcyjnym oraz pozwala przeżyć starość godnie i radośnie, a nie w odizolowaniu od rodziny, ludzi i świata. UTW uczy nawiązywania kontaktów z ludźmi młodymi, szukania wspólnej płaszczyzny porozumienia. Instytucja ta jest niejednokrotnie środkiem na samotność ludzi starszych, w której bez względu na wykształcenie mogą się oni rozwijać i uaktywniać. Rozwój ten może przebiegać na wielu płaszczyznach:

- 1) w sferze intelektualnej;
- 2) w sferze emocjonalnej (w kierunku uczuć wyższych);
- 3) w sferze stopnia udziału świadomości w działaniu (wzrost ilości wiedzy fachowej, wzrost znajomości świata i ludzi);
- 4) w sferze potrzeb (zmiany ważności i sposobów zaspokajania) – na pierwszy plan wysuwają się potrzeby duchowe człowieka, nie biologiczne. Istotne jest przeczytanie dobrej książki, pójście do kina, teatru;
- 5) w sferze stabilizacji systemu wartości;
- 6) w sferze społecznienia;
- 7) w sferze moralnej, jako rozwój sumienia;
- 8) w sferze myślenia refleksyjnego;
- 9) w sferze religii<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> E. Trafiałek, *Człowiek starszy w Polsce w latach 1994-1997. W świetle analiz statystycznych i sondaży społecznych*, Katowice 1998, s. 12.

<sup>2</sup> Z. Pietrasirski, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990, s. 31.

Jak z powyższego wynika, jest wiele dziedzin, obszarów i płaszczyzn potencjalnego rozwoju człowieka dorosłego. Czynnikiem korzystnym wpływającym dodatnio na rozwój człowieka są: ogólny wzrost wykształcenia; automatyzacja czynności mechanicznych, a co za tym idzie, wzrost czasu wolnego; dobrobyt oraz większy dostęp do instytucji oświaty dorosłych<sup>3</sup>.

UTW ma swoje określone cele, do których dąży. Jednym z nich jest aktywizacja intelektualna, fizyczna i psychiczna ludzi starszych<sup>4</sup>. Aktywność ruchowa, warunek zachowania sprawności fizycznej i zdrowia, oraz aktywność intelektualna stanowią istotną wartość dla człowieka w każdym okresie jego życia.

UTW w Opolu powstał w 1977 roku. W Polsce starsze są tylko uniwersytety we Wrocławiu i Warszawie. Patronat nad uczelnią sprawuje Uniwersytet Opolski, a nadzór metodyczny Polskie Towarzystwo Gerontologiczne. Funkcje dziekana pełni oddelegowany pracownik MOPS. Wykładowcami są: pracownicy uniwersytetu, członkowie TWP, Instytutu Śląskiego, lekarze, pracownicy muzeum, a także sami słuchacze. Uniwersytet proponuje słuchaczom wykłady, zajęcia w grupach i sekcjach, wyjścia do kina, teatru, wycieczki.

Przedmiotem przeprowadzonych badań była aktywność ludzi starszych w UTW w Opolu rysująca się na podstawie opinii i poglądów badanej grupy, a celem próba wykrycia zależności dotyczących wpływu wieku, wykształcenia, płci, sytuacji finansowej na aktywność fizyczną, intelektualną i społeczną ludzi starszych oraz analiza czynników warunkujących uczestnictwo tych ludzi w zajęciach organizowanych przez UTW.

Przy zbieraniu materiału badawczego wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Do przeprowadzenia badań wybrano ankietę oraz posłużono się dodatkową techniką wywiadu i obserwacji uczestniczącej, częściowej. Kwestionariusz ankiety zawierał pytania zamknięte, półotwarte i otwarte, umożliwiające udzielanie swobodnych odpowiedzi. Ankieta składała się z pytań dotyczących aktywności kulturalnej, intelektualnej, społecznej, fizycznej ludzi starszych oraz tego, co skłoniło ich do wzięcia udziału w zajęciach organizowanych przez UTW.

## Wyniki badań

W roku akademickim 1998/99 studiujących na UTW w Opolu było ponad 200 osób, a ich liczba stale wzrasta. Najmłodsi słuchacze mają pięćdziesiąt lat, a najstarsi ponad osiemdziesiąt. Najwięcej jest emerytowanych nauczycieli i urzędników, ale są i lekarze, byłe ekspedientki i gospodynie domowe. Także wykształcenie studentów jest zróżnicowane. Na 50 badanych siedem osób posła-

<sup>3</sup> Z. Pietrasirski, *op. cit.*, s. 66.

<sup>4</sup> K. Kieracirska-Wacko, *UTW a potrzeby emocjonalne ludzi starszych*, „Polityka Społeczna” 1990, nr 11-12, s. 11.

da wykształcenie wyższe, trzydzieści sześć średnie, sześć zawodowe i jedna podstawowe. Zatem wśród słuchaczy przeważają osoby z wykształceniem średnim. Jest wśród nich tylko trzech mężczyzn, dwóch z nich ma wykształcenie wyższe, jeden średnie. O małej liczbie mężczyzn uczestniczących w zajęciach UTW świadczyć może to, że panowie albo lepiej sobie radzą z problemami życia na emeryturze niż panie, albo są mniej aktywni i bardziej zamknięci w sobie:

Jedną z form aktywności studentów UTW jest aktywność fizyczna. Jest ona niezbędna dla utrzymania nie tylko dobrego stanu zdrowia, ale i radości, pogody ducha, witalności, a także sprawności intelektualnej. Sekcja zdrowia odbywa zajęcia na sali gimnastycznej Uniwersytetu Opolskiego. Studenci mogą również korzystać z siłowni. Na pięćdziesiąt ankietowanych osób w sekcji zdrowia uczestniczy dwadzieścia sześć. Osoby, które nie biorą udziału w tych zajęciach, za główny powód podawały trudności w poruszaniu się. Najbardziej popularną dziedziną sportu wśród słuchaczy UTW w Opolu jest gimnastyka. Część ankietowanych gimnastkuje się w grupie, na zajęciach sekcji zdrowia, gdyż łatwiej jest im się wtedy zmobilizować. Poza nimi istnieje dość duża grupa ludzi ćwiczących w domu. Na trzynaście osób starszych w przedziale wiekowym od 71 do 80 lat gimnastkuje się dziesięć osób, z dwudziestu siedmiu osób między 61-70 rokiem życia ćwiczy dwadzieścia jeden, a na dziesięć w przedziale wiekowym od 50 do 60 lat wykonuje tę czynność dziewięć osób. Ankietowani poza gimnastyką lubią także jeździć na rowerze, spacerować, pływać, jeździć na łyżwach, grać w siatkówkę i biegać. Wiek nie determinuje aktywności fizycznej człowieka.

T a b e l a 1. Aktywność fizyczna badanych

| Formy aktywności fizycznej | Wiek  |       |       |
|----------------------------|-------|-------|-------|
|                            | 50-60 | 61-70 | 71-80 |
| Bieg                       | —     | —     | 1     |
| Jazda na rowerze           | 2     | 7     | 3     |
| Gimnastyka                 | 9     | 21    | 10    |
| Pływanie                   | 2     | —     | —     |
| Spacer                     | 1     | 6     | 9     |
| Jazda na łyżwach           | 1     | —     | —     |
| Siatkówka                  | 1     | 3     | —     |

Z aktywnością fizyczną związana jest aktywność intelektualna. Dobry stan zdrowia warunkuje sprawność umysłową. Zajęcia na UTW pomagają w utrzymaniu sprawności umysłowej i pobudzają aktywność intelektualną studentów.

Co roku kierownicy MOPS rozdają słuchaczom ankiety, w których piszą oni, jakie wykłady i seminaria interesują ich najbardziej. Do tych oczekiwań dostosowany jest plan zajęć. W ciągu ostatnich lat najwięcej wykładów wygłoszono

z dziedziny gerontologii i medycyny ogólnej, geografii świata, historii Polski, historii literatury i sztuki. Wykłady kończą się pytaniami słuchaczy do wykładowców, wynikającymi z nurtujących ich problemów łączących się z przedstawionym wcześniej tematem. Zdarza się, że studenci sami występują w roli wykładowcy. Poza wykładami UTW oferuje słuchaczom uczestnictwo w sekcjach języka niemieckiego i literackiej. Koło języka niemieckiego jest podzielone na dwie grupy: dla początkujących i zaawansowanych. Należy do niej najwięcej słuchaczy UTW, ponad czterdzieści osób. Powody tak liczego uczestnictwa w sekcji językowej są różne: jedni uczą się dla przyjemności, rozrywki, drudzy by nie dopuścić do ośpienia umysłu, jeszcze inni dlatego, że mają rodzinę lub znajomych w Niemczech. Wszystkie jednak osoby, które przychodzą na zajęcia tej sekcji, starają się czegoś nauczyć, by osiągnąć dobre rezultaty. Na zajęciach bardzo chętnie zabierają głos, jeśli coś jest dla nich niejasne, niezrozumiałe, proszą o dokładniejsze wyjaśnienie.

Nieco mniej słuchaczy uczestniczy w sekcji literackiej. Przychodzą tutaj tylko osoby zainteresowane, zafascynowane tą dziedziną sztuki. W tej sekcji studenci nie uczą się już tak jak na zajęciach języka niemieckiego, ale dyskutują na temat literatury, dokonują analizy wierszy. Nie wszyscy jednak poprzestają na dyskutowaniu i analizowaniu twórczości wybitnych poetów, niektórzy sami piszą wiersze, które później czytają na spotkaniach i dzielą się swoimi spostrzeżeniami z innymi.

Kolejną czynnością, która wspomaga rozwój umysłowy, jest czytelnictwo. Książki czytają słuchacze niezależnie od wieku, z tą jednak różnicą, że jedni robią to systematycznie, a inni rzadziej. Głównym powodem rzadkiego czytania książek jest charakterystyczna dla wieku podeszłego choroba oczu. Jednak na pięćdziesięciu ankietowanych trzydzieści sześć osób czyta książki systematycznie, a tylko czternaście osób robi to rzadko. Biorąc pod uwagę wykształcenie badanych, na śladem osób z wykształceniem wyższym systematycznie czyta książki pięć, na trzydzieści sześć z wykształceniem średnim systematycznie sięga po książkę dwadzieścia pięć, a z wykształceniem zawodowym na sześć osób systematyczność w tej dziedzinie wykazuje pięć. Osoba z podstawowym wykształceniem również robi to systematycznie. Wykształcenie nie warunkuje zasadniczo jakości czytanych książek. Najczęściej czytany gatunkiem jest klasyka polska. Ankietowani z wyższym wykształceniem sięgają po książki autobiograficzne, beletrystyczne, obyczajowe, historyczne, psychologiczne związane z wiekiem starczym, popularyzatorskie, zielarskie. Lubią czytać także poezję. Respondenci z wykształceniem zawodowym wymieniali pozycje książkowe nie mniej wartościowe niż osoby z wykształceniem wyższym. Preferują oni książki przyrodnicze, historyczne, biograficzne, literaturę polską i zagraniczną, a także książki religijne, psychologiczne i beletrystyczne. Tematyka książek czytanych przez osoby z pod-

stawowym i średnim wykształceniem pokrywa się z tematyką pozycji czytanych przez osoby z wykształceniem wyższym i zawodowym.

Słuchacze UTW czytają także codzienną prasę, czasopisma, z których dowiadują się o tym, co dzieje się na świecie i w kraju. Badania wykazały, że ankietowani sięgają zarówno po czasopisma wartościowe, jak i prasę popularną. Można tu zauważyć wpływ wykształcenia na czytane czasopisma. Osoby z wyższym wykształceniem czytają „Przekrój”, „Wprost”, „Nową Trybunę Opolską”, „Tygodnik Kulturalny”, natomiast osoby z zawodowym wykształceniem sięgają częściej po „Tinę”, „Naj”, „Życie na gorąco”. Badani słuchacze UTW czytają też czasopisma dotyczące tego, jak dbać o siebie, o swój wygląd zewnętrzny, jak dobrze prowadzić gospodarstwo domowe – w tym celu czytają „Twój Styl”, „Przyjaciółkę”, „Poradnik Domowy”. Natomiast miłośnicy ogrodów i działek zaglądają do „Działkowca”.

Biorąc pod uwagę oglądanie telewizji jako drugą ulubioną formę spędzania czasu wolnego ludzi starszych na emeryturze, można wskazać, że wykształcenie nie warunkuje tej czynności. Wszyscy badani słuchacze UTW w Opolu oglądają telewizję, gdyż jest to ważne źródło informacji o tym, co się dzieje w kraju i zagranicą. Repertuar oglądanych filmów różni się w zależności od wykształcenia. Osoby z wyższym wykształceniem preferują filmy określane jako dobre, wartościowe, natomiast osoby ze średnim wykształceniem seriale, takie jak: *Moda na sukces*, *Doktor Quinn*. Mało filmów oglądają osoby z zawodowym i podstawowym wykształceniem. Najczęściej ogladanymi programami w telewizji są programy informacyjne: *Wiadomości*, *Panorama*, *Teleekspres*, *W centrum uwagi*, *7 dni świata*, a więc programy dotyczące życia politycznego i gospodarczego kraju, następnie filmy przyrodnicze (*Zuierzęta świata*, *Z kamerą wśród zuierzęd*), filmy podróżnicze, programy rozrywkowe, teleturnieje (*Wielka Gra*, *Miliard w rozumie*, *Familiada*). Dużym zainteresowaniem wśród respondentów cieszą się także programy publicystyczne, filmy dokumentalne, reportaże, programy dotyczące ochrony zdrowia oraz magazyny katolickie. Słuchacze UTW w Opolu oglądają również audycje poranne *Kawa czy herbata*, słuchają muzyki poważnej, oglądają programy w języku niemieckim i programy dotyczące poprawnej wymowy i pisowni języka polskiego np. *Ojczyzna Polszczyzna* profesora Miodka. Osoby z wyższym wykształceniem oglądają teatr telewizji i program o tematyce teatralnej. Większość ankietowanych lubi oglądać także programy rozrywkowe, satyryczne, występy kabaretów, a więc programy, które odprężają i relaksują.

Wpływ wykształcenia widoczny jest także przy czynności rozwiązywania krzyżówek. Rozwiązują je tylko osoby z wyższym i średnim wykształceniem, gdyż w tej dziedzinie wymagana jest już pewna wiedza, której nie posiadają osoby z wykształceniem zawodowym i podstawowym.

Studenci UTW udzielają się również społecznie. Stereotypowy podział ról kobiecych i męskich uniemożliwiał niegdyś aktywność społeczną kobiet. To mężczyzna z reguły przebywał poza domem, a kobieta zajmowała się gospodarstwem domowym i wychowaniem dzieci. Emancypacja kobiet zmieniła ten stereotyp. Obecnie kobiety zajmują wysokie stanowiska społeczne, są premierami rządów, ambasadorkami, działają w różnych organizacjach na rzecz poprawy życia kobiet. Badania prowadzone w UTW w Opolu potwierdzają aktywność społeczną kobiet. Wynika z nich, że na 47 badanych kobiet 32 są aktywne społecznie, a na trzech mężczyzn aktywność tę wykazuje dwóch panów. Mężczyźni są członkami Koła Kombatantów, Towarzystwa Turystycznego i Samopomocy Chłopskiej. Najwięcej kobiet, bo aż 16 należy do Ligi Kobiet. Inne organizacje cieszące się dużą popularnością wśród słuchaczek UTW to Związek Rencistów i Emerytów, Klub Seniora, Klub Inteligencji Katolickiej, Związek Nauczycielstwa Polskiego, NSZZ „Solidarność”, PSS Społem i Koło Miłośników Tarnopola. Poza tą przynależnością organizacyjną jedna ze słuchaczek jest radną, a trzy panie działają w zarządzie UTW w Opolu.

Jak widać z przedstawionych badań, zarówno mężczyźni, jak i kobiety udzielają się społecznie. Płeć nie determinuje tej aktywności, a nawet przeciwnie sądzi się, że kobiety są skuteczniejsze i wytrwalsze w dążeniu do celu. Słuchaczki UTW biorą również udział w różnych konkursach, spotkaniach organizowanych przez zarząd UTW w Opolu. Na 50 badanych osób w takich imprezach uczestniczą 34 osoby, w tym jeden mężczyzna na trzech badanych. Są to konkursy stroików świątecznych, pisanek, haftów. Ponadto uczestniczą oni czynnie w organizowanych spotkaniach z pisarzami, malarzami, wybitnymi osobistościami, w spotkaniach opłatkowych, w balach karnawałowych, w spotkaniach organizowanych z okazji rozpoczęcia i zakończenia roku akademickiego, a także w imprezach okolicznościowych z okazji Dnia Kobiet i Dnia Seniora.

Osoby starsze prócz aktywności intelektualnej, fizycznej i społecznej wykazują aktywność kulturalną. Na pytanie „Czy korzysta Pan/i z imprez kulturalnych i działalności Domu Kultury?”, na 50 osób „tak” odpowiedziało 13, „raczej tak” – 4, „trudno mi powiedzieć” – 1, „raczej nie” – 14 i „nie” – 18 osób. Aktywność kulturalną wykazują w większości osoby ze średnim i wyższym wykształceniem. Chodzą one na przedstawienia teatralne, seanse filmowe, koncerty muzyki poważnej i rozrywkowej, wystawy malarskie i rzeźbiarskie oraz wieczorki literackie.

T a b e l a 2. Udział słuchaczy UTW w imprezach kulturalnych

| Rodzaj imprezy kulturalnej   | Wykształcenie |          |         |        |
|------------------------------|---------------|----------|---------|--------|
|                              | podstawowe    | zawodowe | średnie | wyższe |
| Przedstawienia teatralne     | –             | 1        | 12      | 4      |
| Seanse filmowe               | –             | 2        | 10      | 2      |
| Koncerty muzyki poważnej     | –             | –        | 9       | 3      |
| Koncerty muzyki współczesnej | –             | 2        | 10      | –      |
| Wystawy malarskie            | –             | –        | 4       | –      |
| Wieczorki literackie         | –             | 1        | 5       | 1      |

Za główną przyczynę niebrania udziału w imprezach kulturalno-oświatowych osoby badane wskazywały: brak funduszy – zbyt wysokie ceny biletów, brak wolnego czasu spowodowany obowiązkami rodzinnymi, wychowywaniem i opiekowaniem się wnukami, pracami społecznymi, pomocą ludziom cierpiącym i potrzebującym, chorobę oraz różne dolegliwości wieku starczego. Część respondentów nie uczestniczy w imprezach kulturalnych, ponieważ w ich miejscu zamieszkania nie ma domu kultury, a najbliższy jest oddalony o kilka kilometrów, a także dlatego, że brak jest imprez dostosowanych do wieku tych ludzi. Innym często wskazywanym powodem jest nie wzbudzający ich zainteresowania repertuar kin, teatrów, muzeów oraz trudności w rozumieniu i dostosowaniu się do nowych kierunków w sztuce i nowego spojrzenia na kulturę. Jednak część słuchaczy UTW w Opolu jest aktywna kulturalnie i odwiedza systematycznie placówki kulturalno-oświatowe znajdujące się na terenie Opolu. Najczęściej osoby starsze korzystają z takich placówek, jak teatr, kino, filharmonia. W dalszej kolejności placówki odwiedzane przez ludzi starszych to biblioteka, Miejski Ośrodek Kultury, Klub Akademicki Uniwersytetu Opolskiego, Muzeum Śląska Opolskiego i Wsi Opolskiej oraz Dom Dziennego Pobytu.

Aktywność kulturalną różnicuje poziom wykształcenia. Osoby z zawodowym wykształceniem są mało aktywne w tej dziedzinie, nie czują potrzeby kontaktu ze sztuką. U nich potrzeby duchowe, potrzeby wyższego rzędu zostały ukształtowane dużo słabiej niż u osób z wykształceniem wyższym i średnim.

Ankietowani uczestniczą także w życiu kulturalnym i rozrywkowym organizowanym przez radę UTW w Opolu. Ich udział jest pełen zaangażowania emocjonalnego w to, co robią. Na 50 badanych osób w życie UTW zaangażowanych jest 30; w większości są to osoby w przedziale wiekowym pomiędzy 61 a 80 rokiem życia, a więc te, które uczestniczą w wykładach UTW od co najmniej kilku lat. Nieco mniej osób starszych bierze udział w imprezach masowych, organizowanych na większą skalę. Główną tego przyczyną jest zły stan zdrowia. Ponadto słuchacze UTW uważają, że w Opolu brakuje takich instytucji, jak opera, operetka, teatr muzyczny. Brakuje im również dobrego kabaretu i baletu.

Przejawy aktywności w starszym wieku zależne są głównie od kondycji psychofizycznej, nie umniejszając jednak znaczenia innych czynników takich jak uwarunkowania społeczne, kulturowe, a także ekonomiczne. Środki finansowe, jakimi dysponują osoby niepracujące zawodowo, są zazwyczaj tak skromne, że z trudem można zaspokoić najbardziej podstawowe potrzeby. Wysiłki zmierzające do tego, aby nie pozostać całkowicie poza nawiasem życia społecznego, nie zawsze dają pozytywne efekty.

Badania przeprowadzone w UTW w Opolu wykazały, że większość słuchaczy legitymuje się sytuacją finansową przeciętną (aż 39 osób starszych na 50 badanych), tylko osiem osób ma sytuację materialną dobrą, a trzy osoby złą. Nikt z badanych nie wskazał, że jego sytuacja materialna jest bardzo dobra lub bardzo zła. Dobrą sytuację finansową mają osoby z wyższym i średnim wykształceniem, a złą również osoby z tym wykształceniem. Wykształcenie zatem nie determinuje wysokości zarobków. Zła sytuacja materialna ma niekorzystny wpływ na aktywność kulturalną ludzi starych. Osoby z przeciętną sytuacją materialną, tak jak i osoby ze złą sytuacją materialną – za główną przyczynę niebywania w placówkach kulturalno-oświatowych wskazywały brak pieniędzy. Natomiast ankietowani z dobrą sytuacją materialną jako przyczynę niebywania w takich placówkach podawali brak takich placówek, brak odpowiedniej reklamy z propozycją dla ludzi starszych oraz trudności w samodzielnym poruszaniu się.

To, że słuchacze UTW w Opolu zachowują jeszcze aktywność kulturalną, zawdzięczają zarządowi, który organizuje dla nich bezpłatne wyjścia do teatru, filharmonii, kina, muzeum. Sytuacja materialna determinuje także aktywność intelektualną. Ludzi starszych nie stać jest na kupowanie dobrych książek, czasopism, gdyż są zbyt drogie. Duża część badanych korzysta więc z bibliotek lub pożycza książki od znajomych.

O tym, że zła sytuacja materialna emerytów uniemożliwia im korzystanie z życia, w pełni może świadczyć fakt, że na 50 ankietowanych osób tylko 18 jeździ na wycieczki organizowane przez UTW. Respondenci, którzy twierdzą, że ich sytuacja materialna jest zła, w ogóle nie korzystają z wycieczek, ponieważ nie stać ich na takie wyjazdy. Wśród osób z przeciętną sytuacją materialną na wycieczki jeździ tylko 14 osób, a z dobrą tylko cztery. Nawet osoby z dobrą sytuacją materialną nie zawsze stać jest na wycieczki zagraniczne, jedynie na krajowe i to tylko gdzieś w pobliżu Opola.

Studia na UTW są zdobywaniem wiedzy dla siebie, rozrywką, pozyskiwaniem nowych przyjaciół. Są także sposobem na aktywną starość. Wyniki badań przeprowadzonych w UTW w Opolu na temat motywacji uczestnictwa w wykładach i prelekcjach wskazują, iż podstawowym motywem uczestniczenia ludzi starszych w zajęciach jest:

- 1) potrzeba afiliacji;
- 2) potrzeba poznawcza;

3) potrzeba kulturalnego i miłego spędzenia czasu wolnego.

Uczestnictwo w zajęciach powoduje, że ludzie starzy powiększają zakres swoich zainteresowań, są bardziej aktywni w życiu, wkładają więcej wysiłków w swój wygląd zewnętrzny, co czyni ich młodszymi i atrakcyjniejszymi.

Interesujące są również reakcje wykładowców, dla których kontakt ze słuchaczami UTW jest nowym rodzajem doświadczeń, których na ogół nie przeżywają w kontaktach ze studentami młodymi. Z przeprowadzonych wywiadów z osobami prowadzącymi wykłady w UTW w Opolu jednoznacznie wynika, że są oni bardzo zadowoleni, iż mogą spotykać się z tymi ludźmi. Słuchaczy UTW postrzegają oni jako ludzi aktywnych intelektualnie, społecznie i kulturalnie, jako ludzi, którzy chcą swoją starość uczynić pogodną, radosną, szczęśliwą i zrobić wszystko, aby tak było. Biorąc pod uwagę możliwości uczenia się ludzi starych, wykładowcy z Uniwersytetu Opolskiego uważają, że na naukę nigdy nie jest za późno. Przykładem tego są słuchacze UTW i oni sami, gdyż do końca życia uczą się, prowadzą badania i zdobywają stopnie naukowe.

Podsumowując wyniki badań można stwierdzić, że słuchacze UTW w Opolu są ludźmi aktywnymi intelektualnie, społecznie, fizycznie i kulturalnie. Znaczna większość badanych posiada wykształcenie średnie. Nie jest ono czynnikiem determinującym aktywność ludzi starszych, jej stopień wśród słuchaczy z wyższym wykształceniem nie różni się zasadniczo od stopnia aktywności słuchaczy z zawodowym i średnim wykształceniem. Aktywność ich przebiega na jednakowym poziomie i nie można stwierdzić, że jest ona na najwyższym szczeblu. Nie wielki wpływ wykształcenia możemy zauważyć biorąc pod uwagę czytane czasopisma i aktywność kulturalną ludzi starych. Osoby z wyższym wykształceniem sięgają po prasę bardziej wartościową i częściej korzystają z ofert placówek kulturalno-oświatowych, natomiast osoby z zawodowym wykształceniem czytają czasopisma „lekkie”, dotyczące życia prywatnego osób publicznych, a ich udział jest znacznie większy w imprezach masowych.

Wiek nie warunkuje aktywności fizycznej i intelektualnej ludzi starych uczęszczających na zajęcia UTW. Najwięcej osób badanych jest w przedziale wiekowym od 61 do 70 roku życia. Ponad połowa ankietowanych uczestniczy w zajęciach sekcji zdrowia. Badania wykazały, że im słuchacz starszy, tym bardziej jest aktywny fizycznie. Najbardziej popularną dziedziną sportu w UTW w Opolu jest gimnastyka.

Biorąc pod uwagę aktywność społeczną badania wykazały, że nie tylko mężczyźni, ale również kobiety są członkami organizacji i stowarzyszeń. Są także zaangażowane w życie kulturalno-rozrywkowe UTW, biorą udział w różnych konkursach, spotkaniach, zabawach, organizują bezpłatne wyjścia do kina, teatru i filharmonii. Część z nich należy do chóru i kółka teatralnego.

Sytuacja materialna większości osób badanych jest przeciętna i dlatego nie pozwala im na pełne korzystanie z życia. Ich aktywność kulturalna i intelektualna

jest z tego powodu ograniczona. Nie chodzą oni do kina, teatru, filharmonii, opery tak często jak pragnęliby, rzadko jeżdżą na wycieczki, nie stać ich na kupno dobrej książki. Część ankietowanych szuka dodatkowej pracy, by dorobić do skromnej emerytury. Konieczna jest więc ze strony rządu szybka i pozytywna decyzja dotycząca rewaloryzacji rent i emerytur, tak by emeryci mogli po wielu latach pracy żyć na emeryturze godnie, mogąc korzystać z dóbr kultury.

W analizie czynników warunkujących uczestnictwo osób starszych w zajęciach UTW, na pierwsze miejsce wysuwa się potrzeba afiliacji, następnie potrzeba poznawcza oraz miłe i kulturalne spędzenie czasu wolnego. Z tego wynika, że większość badanych to osoby samotne, które szukają bratniej duszy, kogoś, z kim mogliby porozmawiać i zwierzyć się ze swoich trosk i przeżyć, a jednocześnie nauczyć się czegoś nowego. Zajęcia na UTW to także pewna forma kulturalnego spędzenia czasu wolnego ludzi starych. Studiujący w UTW są ludźmi wyjątkowymi, pogodnymi i zawsze uśmiechniętymi, otwartymi na zawieranie nowych znajomości oraz na problemy innych ludzi. Studia na UTW traktują poważnie, dlatego też chodzą regularnie na swoje wykłady. Cieszą się, że jest taka instytucja jak UTW, która pomaga im przeżyć starość godnie i rozwiązać szereg problemów związanych z okresem starzenia się. Uczestnictwo w zajęciach nauczyło ich być w życiu osobami aktywnymi, pełnymi inicjatywy, gdyż aktywność to recepta na starość radosną i szczęśliwą. Aktywność słuchaczy UTW w Opolu jest taka, na ile pozwala im wiek, zdrowie i sytuacja materialna.

Tomasz Małszewski

## DWA NIEZNANE SZWEDZKIE EPIZODY – PRZYCZYNEK DO HISTORII POLSKICH UNIwersYTETÓW LUDOWYCH NA OBCYZŹNIE

W poniższym tekście chciałbym przypomnieć dwa interesujące, a szerzej nieznane fakty z zakresu historii polskiej oświaty dorosłych poza granicami kraju. Oba związane są z dziejami uniwersytetów ludowych Polski i Szwecji, jak też – w pewnym sensie – ilustrują polsko-szwedzką współpracę oświatową na przestrzeni dziesięcioleci.

### Epizod I

W okresie II wojny światowej Szwecja pozostała krajem neutralnym (mimo prowadzonej przez Sztokholm polityki ustępstw wobec Niemców w pierwszym okresie jej trwania). Umożliwiło to napływ znacznej liczby uchodźców z terenów objętych walkami. Szwecja przyjęła m.in. 36 tys. Norwegów, 15 tys. Duńczyków oraz „tysiące Finów” uciekających przed Armią Czerwoną<sup>1</sup>.

Wybuch wojny spowodował wyraźny wzrost sympatii społeczeństwa szwedzkiego kierowanej w stronę Polski i Polaków zaatakowanych przez hitlerowskie Niemcy<sup>2</sup>. Pomimo pewnego lęku przed zalewem uciekinierami z ogarniętej konfliktami Europy w kraju naszych północnych sąsiadów znalazła schronienie także pewna grupa Polaków<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> I. Andersson, *Dzieje Szwecji*, Warszawa 1967, s. 338.

<sup>2</sup> Widać to chociażby na przykładzie środowiska szwedzkich uniwersytetów ludowych – *folkbögskolor*. Jesienią 1939 r. poświęciły one podczas zajęć wiele uwagi sytuacji w Polsce i w Europie. Por. np. plan zajęć Uniwersytetu Ludowego w Ludvika z roku oświatowego 1939/1940 – *Brunnsviks Folkbögskola. Årsberättelse 1939-1940*. Dala-Demokratens Tryckeri, Falun 1940, s. 14.

<sup>3</sup> W przeddzień wybuchu wojny oceniano liczebność Polonii szwedzkiej na 500-600 osób (1938 r.). Już we wrześniu 1939 r. napłynęło kolejnych 318 osób. Były to załogi „Daru Pomorza” (150 osób), „ORP „Sępa” (61), „Rysia” (8) i „Żbika” (54). Z tej grupy aż 243 osoby opuściły Szwecję w latach wojny. We wrześniu 1944 r. stan Polonii szwedzkiej wynosił 1000 osób. Za: J. Och, *Niektóre struktury organizacyjne współczesnej Polonii szwedzkiej*, w: *Polacy w Skandynawii*, red. E. Olszewski, Lublin 1997, s. 244.

Ówczesna fala przybyszów z Polski traktowała najczęściej swój pobyt na terenie Królestwa Szwecji jako sprawę tymczasową. Przez cały okres wojny funkcjonowały więc tam różne polskie instytucje, komitety i organizacje. Utrzymano także niezależne polskie szkolnictwo średnie, a niektórym z naszych rodaków stworzono nawet możliwość podjęcia studiów wyższych na kierunkach i specjalnościach, które uznano za potencjalnie przydatne krajowi w okresie powojennym<sup>4</sup>.

Swój szwedzki (polski?) epizod miała też historia polskich (szwedzkich?) uniwersytetów ludowych. Był on bezpośrednim rezultatem II wojny światowej, a współcześnie został niemalże zupełnie zapomniany<sup>5</sup>. W drugiej połowie lat czterdziestych XX wieku działała na terenie Szwecji *Polski folkhögskola*, czyli Polski Uniwersytet Ludowy. Funkcjonował on od jesieni 1945 roku w obozie przejściowym zorganizowanym w miejscowości Öreryd dla Polaków, którzy przybyli tam z niewoli niemieckiej<sup>6</sup>. Uniwersytet ludowy został powołany w ramach wzbogacenia propozycji edukacyjnych przygotowanych dla Polaków przebywających w obozie – obok szkoły powszechnej, gimnazjum ogólnokształcącego i liceum matematyczno-przyrodniczego. Stanowiły one wspólny kompleks oświatowy zlokalizowany na terenie polskiego obozu przejściowego. Do obozowego zespołu placówek edukacyjnych zaczęło uczęszczać w 1945 roku stu

<sup>4</sup> A. N. Uggle, *Napływ Polaków do Szwecji w latach 1939-1945. Organizacja pobytu i powrotu*, w: red. E. Olszewski, *op. cit.*, Lublin 1997, s. 186-187.

<sup>5</sup> E. Later-Chodyłowa, *Polonia w krajach skandynawskich*, w: *Polonia w Europie*, red. B. Szydłowska-Cegłowa, Poznań 1992, s. 624 – pisze, iż „w latach 1945-1946 istniały w obozie dla Polaków w Öreryd (Smaland) szkoła powszechna, 4-klasowe gimnazjum i 2-klasowe liceum”, w których pobierało naukę około 120 uczniów. Faktu istnienia polskiego uniwersytetu ludowego w Smolandii nie odnotowała zatem nawet ta wybitna znawczyni tematyki polonijnej w Skandynawii.

<sup>6</sup> Po pomyślnych negocjacjach hr. F. Bernadotte z H. Himmlerem w sprawie uwolnienia więźniów z niemieckich obozów koncentracyjnych i umożliwienia ich przewiezienia do Szwecji liczba uchodźców zwiększyła się do 300 tys. wiosną 1945 roku. I. Andersson, *op. cit.*, s. 338. M. in. w lutym tego roku Niemcy zgodzili się na ewakuację 19 tys. nie-Skandynawów, w tym wielu Polaków; A. Kersten, *Historia Szwecji*, Wrocław 1973, s. 391; E. Olszewski, *Polscy uchodźcy w Skandynawii (1939-1946)*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia” 1995/1996, Sectio K, Vol. II/III, s. 279 podaje, że w wyniku „Akcji Bernadotte” udało się zwolnić z obozów koncentracyjnych 7479 obywateli polskich (6953 kobiety i 526 mężczyzn), którzy zostali pomiędzy 26 kwietnia a 15 czerwca 1945 r. przewiezieni do Szwecji. Z kolei w wyniku akcji UNRRA w okresie od 27 czerwca do 26 lipca 1945 r. przetransportowano do Szwecji kolejne 5683 osoby narodowości polskiej (2573 kobiet, 2987 mężczyzn i 123 dzieci). W listopadzie 1945 r. przebywało tam łącznie około 15 000 Polaków. 431 z nich zmarło w latach 1945-1947; 5200 powróciło do Polski w ramach akcji reemigracyjnej w latach 1945-1946, a w kolejnych latach jeszcze ok. 4500 osób opuściło Szwecję; J. Och, *op. cit.*, s. 244. Ostatecznie na terenie Szwecji zamieszkiwało w 1949 roku około 3500 Polaków. J. Dorniak, *Stosunki polsko-szwedzkie w latach 1944-1974*, Słupsk 1978, s. 49.

sześćdziesięciu słuchaczy. Spośród nich aż siedemdziesiąt sześć osób zdecydowało się na kształcenie właśnie w uniwersytecie ludowym.

*Polskt folkhögskola* została uroczystie otwarta w dniu 17 października 1945 roku. Proponowała ona swoim słuchaczom dwa rodzaje ciągów edukacyjnych – kurs o profilu społeczno-politycznym i kurs o profilu matematyczno-przyrodniczym. Udało się też skompletować grono pedagogiczne, które nieomal w całości składało się z polskich nauczycieli. Po zakończeniu pierwszego semestru w marcu 1946 roku do dalszej nauki w Uniwersytecie przystąpiło sześćdziesięciu słuchaczy. Program normalnego kursu uzupełniono intensywną nauką języków szwedzkiego i angielskiego<sup>7</sup>. Było to zrozumiałe, gdyż większość uchodźców w swych deklaracjach nie zamierzała wracać do kraju. Placówka była początkowo finansowana z funduszy Polskiej Opieki Społecznej (do 31 stycznia 1946 roku), a następnie przez Dział Oświaty Przejściowej Komisji Skarbu ze Sztokholmu<sup>8</sup>.

Wydaje się, że Polski Uniwersytet Ludowy dał szansę podjęcia nauki tym polskim uchodźcom, których poziom wykształcenia nie pozwalał na uczęszczanie do gimnazjum lub liceum albo których wiek i długotrwały brak kontaktu ze szkołą powodował konieczność przypomnienia i uzupełnienia wiedzy w innej niż szkolna formie. Zastosowano zatem formułę edukacyjną sprawdzoną w warunkach szwedzkich – czyli *folkhögskola*, mimo iż nie była ona prawdopodobnie wcześniej zbyt znana przybyłym do obozu Polakom.

Ten interesujący eksperyment przyniósł zapewne realne korzyści swoim uczestnikom, wyposażając stosunkowo liczną grupę uchodźców w umiejętności językowe oraz dając jej podstawy wiedzy o społeczeństwie Królestwa Szwecji. Jest wielce prawdopodobne, że przynajmniej niektórym z nich umożliwił też podjęcie z czasem nauki w oficjalnych placówkach oświatowych na wyższym poziomie. Na marginesie niniejszych rozważań można też stwierdzić, że tak duża liczba słuchaczy o polskim rodowodzie na kursach długoterminowych – jak w Polskim Uniwersytecie Ludowym działającym w końcu lat czterdziestych XX wieku w Örebro – nie pojawiła się w *folkhögskolor* nigdy więcej.

## Epizod II

Ponowny wzrost zainteresowania Polską i Polakami w szwedzkich uniwersytetach ludowych można było zauważyć w latach siedemdziesiątych i w początkach lat osiemdziesiątych. Wtedy to w atmosferze sympatii dla ruchu „Solidar-

<sup>7</sup> *Polskt folkuniversitet startar i flyktningläger*, „Morgon-Tidningen” z dn. 22.09.1945 r. Por.: A. N. Uggla, *Polacy w Szwecji w latach II wojny światowej*, Gdańsk 1996, s. 134.

<sup>8</sup> Podobne zasady utrzymania przyjęto zresztą także dla pozostałych placówek kompleksu edukacyjnego w Örebro. Aldam Ślarczyński, *Szkoły polskie w Örebro*, „Wiadomości Polskie” 1946, nr 62, s. 10-11; A. N. Uggla, *op. cit.*, s. 131.

ność", a później również po wprowadzeniu w grudniu 1981 roku stanu wojennego na terenie Polski, w licznych szwedzkich uniwersytetach ludowych przeprowadzono zajęcia i spotkania dotyczące wydarzeń w kraju południowego sąsiada. W niektórych *folkbögskolor* – zwłaszcza tych, które posiadały linie kształcenia w zakresie stosunków międzynarodowych – przygotowano nawet Dni Polskie – *Polendagar* (np. *Valla folkbögskola*).

Wraz z napływem tzw. solidarnościowej fali imigracyjnej na terenie Królestwa Szwecji pojawiły się również postulaty przygotowania dla niej wydzielonych placówek oświatowych. M. in. zaproponowano objęcie nowo przybyłych emigrantów z Polski opieką uniwersytetów ludowych, które miały już pewne doświadczenie w pracy z przybyszami z zewnątrz zdobyte w latach siedemdziesiątych, kiedy to w wyniku polityki internacjonalizacji społeczeństwa prowadzonej przez gabinet O. Palmego Szwecja szeroko otworzyła granice uchodźcom (głównie politycznym) z całego świata. Początkowo postulowano zorganizowanie w którymś z uniwersytetów ludowych odrębnej linii dla polskich imigrantów lub choćby kursów krótkoterminowych, skupiających Polaków zamieszkałych w Szwecji<sup>9</sup>.

Zainteresowanie sprawą wykorzystania uniwersytetów ludowych przez nową emigrację polską zaowocowało nawet próbami badań nad potrzebami edukacyjnymi środowiska polonijnego, jak również nad możliwościami *folkbögskolor* w tym zakresie. Podejmowano je w pierwszej połowie lat osiemdziesiątych w ramach prac dyplomowych przygotowywanych na studiach nauczycieli uniwersytetów ludowych<sup>10</sup>.

Po raz drugi w dziejach szwedzkich *folkbögskolor* pojawiła się też koncepcja utworzenia nowego polskiego uniwersytetu ludowego. Początkowo miał on mieć rzeczywiście całkowicie polski charakter. Stopniowo – w wyniku zauważalnego oporu szwedzkich urzędników oświatowych wobec takiej (narodowej) placówki – skład narodowy potencjalnych słuchaczy rozszerzono również o inne nacje słowiańskie. Tak zrodził się nowy pomysł: Panslawistyczny Uniwersytet Ludowy. Sprawę tę dyskutowano już bardzo poważnie – z udziałem szwedzkich autoritetów akademickich. Panslawistyczny UL planowano nadal z dużym udziałem

<sup>9</sup> Problematykę taką poruszono np. podczas seminarium pt.: *Om folkbögskole Verksamheter för Polacker i Sverige* (Göteborg – Viskadalen, 22.10.1983 r.); J. Szymański, *Polonia w Szwecji*, „Studia Scandinavica” 9, Gdańsk 1985, s. 87. Zob. też: W. J. Wojtowicz, *Folkbögskoleideologi i relation till „Polonia” ideologi i Sverige*, „Folkbögskolan” 1983, nr 6-8, s. 40-42; G. Kapellner, *Polsk folkbögskolekurs vid Valla folkbögskola?*, „Östgöten” z dn. 18.05.1984 r.

<sup>10</sup> W Archiwum Vuxenutbildarcentrum Uniwersytetu w Linköpingu znajdują się m. in. prace: I. Preis, *Polska invandrarens utbildningsvägar. Förslag till kurser på folkbögskola*. H 83:26, F-linjens specialarbeten. Linköping 1983 (mszp. powiel.) oraz W. J. Wojtowicz, *Folkbögskoleverksamhet för Polacker i Sverige – ett internationaliserings och bildningsprogram*. H 83:32, F-linjens specialarbeten, Linköping 1983 (mszp. powiel.).

imigrantów z Polski zarówno po stronie słuchaczy, jak i wykładowców. Listę potencjalnych klientów rozszerzono jednak o Czechów, Słowaków, Ukraińców i Rosjan – a więc o inne grupy mniejszościowe z Europy Środkowo-Wschodniej osiadłe na terenie Szwecji w wyniku różnych zawirowań politycznych w tej części kontynentu europejskiego. Prace nad tą koncepcją trwały w latach 1983-1984<sup>11</sup>. Sprawą starano się zainteresować szwedzkie środowiska akademickie oraz oba związki działające w uniwersytetach ludowych: pracowniczy SFHL i studencki SFEF<sup>12</sup>. Niestety wszystkie proponowane rozwiązania pozostały jedynie w sferze projektów.

Z perspektywy czasu wydaje się, że autorom tych inicjatyw nie starczyło determinacji w doprowadzeniu choćby części planowanych zadań do realizacji. Przy większej mobilizacji całego środowiska była bowiem prawdopodobnie szansa na ustanowienie kursów skupiających polskich imigrantów, zwłaszcza że działania podjęte w *Valla folkhögskola* i w *Viskadalens folkhögskola* były już przecież bardzo zaawansowane. Fakt ten może potwierdzać istnienie kursów dla różnych grup imigrantów aż w 29 innych uniwersytetach ludowych w roku oświatowym 1984/1985<sup>13</sup>.

Z kolei – zdaniem autora – koncepcja niezależnego uniwersytetu ludowego dla mniejszości słowiańskiej miała pewien mankament. Otóż – była zapewne przedwczesna. Mimo werbalnych deklaracji poparcia dla projektu płynących ze środowisk mających głos decydujący w sprawach niezależnej edukacji dorosłych na terenie Królestwa, sprawa była *de facto* blokowana przez szwedzkich decydentów oświatowych<sup>14</sup>. Wydaje się, że obawy przed tworzeniem gett narodowych, etnicznych czy religijnych były jeszcze w pierwszej połowie lat osiemdzie-

<sup>11</sup> Głównym punktem zabiegów wokół utworzenia Panslawistycznego (Słowiańskiego) Uniwersytetu Ludowego było *Seminarium om socio-pedagogiska aspekter på Sverige-polska minoritetens bildningsbehov* – zorganizowane w Uniwersytecie w Linköpingu w dn. 16.05.1984 r. Por.: *Vuxenutbildning i utveckling*, Linköpings Universitet, Linköping 1984.

<sup>12</sup> Sprawa *Slavisk folkhögskola i Sverige* została zreferowana przez H. Hovenberga na wspólnym posiedzeniu Związku Nauczycieli Uniwersytetów Ludowych (SFHL), Związku Słuchaczy Szwedzkich UL (SFEF), Swedish International Development Authority (SIDA) i Folkbildningsförbundet (Sztokholm, 18.05.1983 r.) – Archiwum SFEF (Sztokholm), sygn. E.3b:2 : *Anteckningar förda vid överläggning med samrådsgruppen SIDA, SFHL, SFEF och Folkbildningsförbundet*. SFEF Rapport nr 99, Folkbildningsförbundet, [Stockholm] 1983.05.20.

<sup>13</sup> *Folkhögskolor 1983-1985*, FIN, Stockholm 1983, s. 87.

<sup>14</sup> W seminarium w dniu 16.05.1984 roku wziął udział m. in. Bo Göthberg, pełniący funkcję narodowego inspektora ds. uniwersytetów ludowych, który w imieniu władz oświatowych wyraził poparcie dla idei oraz wskazał możliwości prawno-finansowe dla ewentualnych działań praktycznych. B. Göthberg, *Kommentaren från Skolöverstyrelsens representant*, w: *Vuxenutbildning i utveckling...*, s. 29-31. Niestety podczas wywiadu udzielonego autorowi (Vuxenutbildarcentrum, Linköping, wywiad z dn. 30.11.1995 r.) na pytanie o Słowiański Uniwersytet Ludowy Bo Göthberg udzielił odpowiedzi wymijającej – zaskaniając się niezapamiętając.

siątych XX wieku zbyt silne. Gdyby pomyśl zgłoszono kilka lat później, jest wielce prawdopodobne, iż doczekałby się on realizacji – podobnie jak inne projekty organizacji *folkbögskola* dla różnorodnych grup mniejszościowych<sup>15</sup>.

Mimo iż ostatecznie nie udało się zorganizować jakichkolwiek instytucji edukacyjnych przeznaczonych wyłącznie dla Polaków w ramach *folkbögsolor*, to jednak nasi rodacy, którzy trafiali do Szwecji w latach osiemdziesiątych, mogli odczuć wzrost elastyczności oferty tych zakładów oświatowych dla dorosłych.

\*

\*                      \*

Wspomnienie tych dwóch uniwersyteckich epizodów, które miały miejsce na terenie kraju naszego północnego sąsiada, nasuwa kilka refleksji natury ogólnej. Na obu przykładach, które dzieli przecież bez mała czterdzieści lat historii, widać, iż placówki i instytucje nieformalnej oświaty dorosłych, a uniwersytety ludowe w szczególności, wykazują niebywałą zdolność szybkiego wychodzenia naprzeciw zapotrzebowaniu społecznemu. Niemal w każdej sytuacji potrafią w sposób precyzyjny przygotować ofertę odpowiadającą potrzebom chwili. Tak się stało np. w drugiej połowie lat czterdziestych, kiedy to formuła uniwersytetu ludowego okazała się niezwykle skutecznym narzędziem edukacyjnym w polskim obozie przejściowym na terenie Szwecji (*vide*: Epizod I), chociaż z różnych względów nie zawsze propozycje oświatowe wyartykułowane przez środowiska uniwersytetów ludowych w różnych częściach świata udawało się zrealizować (*vide*: Epizod II).

Oba wspomniane wydarzenia są też dobrą ilustracją jeszcze jednej prawidłowości. Oświata dorosłych charakteryzuje się bardzo dużą otwartością na współpracę międzynarodową, dużo większą niż inne szczeble edukacyjne. W zakresie ponadnarodowego współdziałania uniwersytety ludowe zajmują wśród innych placówek dla dorosłych poczesne miejsce.

Projekty *Polski folkbögskola* z lat czterdziestych oraz *Slavisk folkbögskola i Sverige* z lat osiemdziesiątych są unikatowym przykładem twórczego wykorzystania (i adaptacji do własnych potrzeb) koncepcji oświatowych zrodzonych w jednym kraju. Stanowią też przyczynek do dziejów polskiego (a zapewne i szwedzkiego) ruchu uniwersytetów ludowych.

<sup>15</sup> Najwcześniej – bo już w 1985 roku – powołano do życia radykalny, żeński uniwersytet ludowy *Kvinnofolkbögskolan* w Göteborgu. Było to ukoronowaniem wieloletnich zabiegów trwających od 1976 roku. A. Wirén, *Liten historik över Kvinnofolkbögskolan*, w: A. Wirén i in. (red.), *Kvinnofolkbögskolan 5 års jubileum (1985-1990)*. Stiftelsen Kvinnofolkbögskolan, Göteborg 1990, s. 23-25. Z czasem pojawiły się inne placówki. W 1988 r. (po zabiegach trwających od 1978 r.) powstała katolicka *S:t Birgittas fbsk* przeznaczona głównie dla emigrantów – dane od Theresy Amberg (*S:t Birgittas folkbögskola*, Sztokholm, wywiad z dn. 1.11.1994 r.). W 1993 r. utworzono *Långbolsnens fbsk*, działającą w środowisku kobiet imigrantek wielkomiejskiego zespołu Sztokholmu – informacje od Gunilli Ramberg, dyrektora placówki (*Långbolsnens folkbögskola*, Sztokholm, wywiad z dn. 1.12.1995 r.).

*Dorota Barwińska*

## **ROLA STOWARZYSZENIA WSPIERAJĄCEGO POBYTY NAUKOWE STUDENTEK I STUDENTÓW POLSKICH W NIEMCZECH W EDUKACJI DOROSŁYCH**

### **Powstanie i rozwój Stowarzyszenia GFPS**

Stowarzyszenie<sup>1</sup> rozumiane jest jako zrzeszenie, którego działalność reguluje statut, i którego stosunki zewnętrzne z otoczeniem są formalnie unormowane, tzn., że szersza społeczność akceptuje nie tylko sam fakt istnienia danego zrzeszenia, lecz także jego wewnętrzną strukturę oraz określone reguły i stosunki w nim panujące. W myśl ustawy o stowarzyszeniach<sup>2</sup> jest to zrzeszenie dobrowolne, samorządowe, trwałe o celach niezarobkowych. Określa ono samo swoje cele, programy działania i struktury organizacyjne oraz uchwała akty wewnętrzne dotyczące jego działalności. Stowarzyszenie opiera swoją aktywność na społecznej pracy swoich członków.

Jedną z takich organizacji jest Stowarzyszenie Wspierające Pobyty Naukowe Studentek i Studentów Polskich w Niemczech (Gemeinschaft zur Förderung von Studienaufenthalten polnischer Studierender in Deutschland), używające również skrótowej formy swojej nazwy GFPS, które powstało we Fryburgu Bryzgowijskim (Freiburg im Breisgau). Zarejestrowane zostało zgodnie z niemiecką ustawą o stowarzyszeniach 4 maja 1984 roku i od tego czasu stało się pełnoprawną instytucją użyteczności publicznej.

W dziesięć lat później, 28 sierpnia w Baranowie Sandomierskim z inicjatywy byłych stypendystów, studentów i sympatyków związanych z GFPS powstała organizacja partnerska dla GFPS, Polsko-Niemieckie Stowarzyszenie Naukowo-Kulturalne GFPS – Polska. Powstałe zrzeszenie również wpisane zostało do rejestru stowarzyszeń i otrzymało osobowość prawną<sup>3</sup>. Miastem rodzimym Stowarzyszenia jest Kraków.

Ideą przyświecającą założycielom Polsko-Niemieckiego Stowarzyszenia Naukowo-Kulturalnego było stworzenie organizacji partnerskiej, ściśle współpracującej z GFPS, zarówno w dziedzinie wymiany stypendialnej, jak i naukowo-

<sup>1</sup> K. Z. Sowa, *Elementy socjologicznej teorii zrzeszeń*, Warszawa 1976, s. 23.

<sup>2</sup> H. Izdebski, *Fundacje i stowarzyszenia*, Warszawa 1994, s. 38.

<sup>3</sup> Data wpisu do Rejestru Stowarzyszeń 2.11.1994 r., numer rejestru 1068.

kulturalnej. Płaszczyzną, na której organizacja ta znalazła miejsce dla swej działalności, było przełamywanie głęboko zakorzenionych stereotypów o Niemcach i Polakach, przesądów, a nawet niechęci, spowodowanej najczęściej lękiem przed nieznanym. Współpraca z partnerską organizacją GFPS miała stać się początkiem wspólnego przełamywania bariery obcości i dystansu.

Statut szczegółowo określa cele tych stowarzyszeń, a są nimi: wspieranie wymiany i współpracy naukowej, działania zmierzające do wzajemnego poznania ludzi, języka, kraju i kultury, a ponadto do rozwoju wszelkich kontaktów i wymiany kulturalnej między społeczeństwami Polski i Niemiec. Celem statutowym GFPS jest konfrontacja wyobrażeń o Polakach i Niemcach z rzeczywistością: i to nie tylko na płaszczyźnie naukowej, ale i społecznej. Poznawanie rzeczywistości nie z perspektywy kogoś „obcego”, lecz studenta, gościa, przyjaciela pomaga lepiej poznać i zaakceptować odmienności.

GFPS odróżnia się swoim charakterem od innych większych, nastawionych na masową wymianę stypendialną instytucji, stawiając na pierwszym planie bezpośrednie i osobiste kontakty. Stowarzyszenie to nie stanowi anonimowej instytucji, ale społeczność ludzi, których łączy – mimo częstych przeciwnych poglądów – chęć wspólnego działania i porozumienia. Ważnym elementem działalności Stowarzyszenia jest społeczna, bezinteresowna praca jego członków i sympatyków, co wpływa bezsprzecznie na niepowtarzalną atmosferę wewnątrz organizacji.

Początkowa działalność rozwijała się w sytuacji trudnej; w Polsce w dwa lata po wprowadzeniu stanu wojennego nie widać było nadziei na rychłe zmiany, a żelazna kurtyna utrudniała jakiegokolwiek oficjalne kontakty. Mimo to studenci fryburscy postanowili umożliwić polskim studentom studia w Niemczech. Pomyśl ten spotkał się z poparciem niemieckiego naukowego środowiska uniwersyteckiego. Dzięki temu pionierska działalność Stowarzyszenia na rzecz porozumienia pomiędzy obydwoma krajami przyjęła realne formy. Polscy studenci mogli pogłębiać w Niemczech swoją wiedzę, poznawać kraj i kulturę naszych sąsiadów i budować pomosty na rzecz wspólnej przyszłości.

Od czasu swojego założenia GFPS zdobywała coraz więcej członków. W myśl statutu członkiem „może zostać każda osoba fizyczna [...] spełniająca warunki przewidziane w przepisach prawa, akceptująca cele i statut Stowarzyszenia oraz pragnąca wnieść swój wkład w urzeczywistnianie jego celów”. Przyjęcie w poczet członków zależy od decyzji Zarządu, którą podejmuje się na podstawie przedłożonego pisemnego wniosku. Liczba nowych członków wciąż wzrasta (w roku 1997 – 270 członków, w roku 1998 – 310 członków). W GFPS widoczna jest gotowość do nawiązania współpracy po powrocie ze stypendium, chęć podejmowania nowych stypendystów i opieki nad nimi i w efekcie społeczna praca w organizacji. Świadczy to przekonująco o przełamaniu stereotypowego sposobu myślenia i otwarciu na inną tradycję i kulturę.

Do Stowarzyszenia zaczęli przyłączać się studenci wielu niemieckich uniwersytetów i w 1987 roku istniały już grupy współpracujące w Regensburgu, Mainz, Koeln, Muenchen, Tuebingen, Goettingen, Heidelbergu i Wuertzburgu. Obecnie jest ich znacznie więcej. Działają one w takich miastach, jak: Berlin, Bielefeld, Bremen, Drezno, Freiburg, Greifswald, Hamburg, Hannover, Heidelberg, Kiel, Leipzig, Mainz, Marburg, Muenster, Oldenburg, Trier, Tuebingen. Liczba członków w Niemczech to blisko 500 osób.

Również w Polsce szybko rozpowszechniała się idea GFPS, co umożliwiło stworzenie organizacji o charakterze ogólnopolskim. W chwili obecnej we wszystkich większych miastach Polski (w Białymstoku, Gdańsku, Katowicach, Krakowie, Lublinie, Łodzi, Olsztynie, Poznaniu, Toruniu, Warszawie, Wrocławiu) istnieją grupy lokalne ściśle ze sobą współpracujące. Obecnie GFPS – Polska skupia ponad 300 członków. Praca Stowarzyszenia opiera się w dużej mierze na działalności grup lokalnych tworzonych przez członków, byłych stypendystów i sympatyków. Grupy te stanowią bardzo ważny element w działalności Stowarzyszenia jako instytucji stypendialnej. Członkowie grup ułatwiają stypendystom rozpoczęcie studiów i pobyt w obcym kraju, organizują zakwaterowanie, pomagają im w dopełnieniu formalności i nawiązaniu kontaktów naukowych i kulturalnych w nowym otoczeniu.

Stypendyści otrzymując pieniądze nie od instytucji państwowej, lecz od niezależnej, społecznej organizacji, zyskują w ten sposób niepowtarzalną okazję poznania kraju studiów w inny niż zwykle sposób. Dzieje się tak dlatego, iż Stowarzyszeniu zależy, aby stypendyści nawiązali jak najżywsze kontakty z polskimi studentami i pracownikami naukowymi. Osobiste kontakty i częste spotkania to filozofia GFPS; Stowarzyszenie stara się w ten sposób zaakcentować fakt, że jest nie tylko źródłem finansowym, ale przede wszystkim wspólnotą (Gemeinschaft).

## **Struktura Stowarzyszenia**

Stowarzyszenie opiera swą działalność na społecznej pracy Zarządu i współpracy wcześniej wspomnianych grup lokalnych w poszczególnych miastach oraz na pracach komisji kwalifikacyjnych.

Struktura władz Stowarzyszenia opiera jest na trzech głównych filarach:

1. Walnym Zebraniu Członków,
2. Zarządzie,
3. Komisji Rewizyjnej.

Najwyższą władzą Stowarzyszenia jest Walne Zebranie Członków. Zwyczajne Walne Zebranie odbywa się raz do roku (najczęściej organizowane jest przez jedną z grup lokalnych) i na dwa tygodnie przed jego terminem wszyscy członkowie dostają pisemne zawiadomienie. O ważności funkcji, które spełnia Walne Zebranie, czytamy w paragrafie 13 Statutu:

do kompetencji Walnego Zebrania należą:

- a) uchwalanie programu działalności Stowarzyszenia,
- b) uchwalanie budżetu Stowarzyszenia,
- c) zatwierdzanie sprawozdań Zarządu i Komisji Rewizyjnej oraz udzielenie Zarządowi absolutorium,
- d) wybór, powoływanie i odwoływanie przewodniczącego i pozostałych członków Zarządu, a także Komisji Rewizyjnej,
- e) uchwalanie zmian Statutu i regulaminu wewnętrznego Stowarzyszenia.

Pracą Stowarzyszenia kieruje Zarząd<sup>4</sup> wybierany na okres dwóch lat przez Walne Zebranie Członków. W skład Zarządu wchodzi 6 osób, każdej z nich przypisane są określone obowiązki. Przewodniczący Zarządu zwołuje posiedzenia, które odbywają się raz w miesiącu; omawiane są na nich sprawy związane z gospodarowaniem finansami, szukaniem nowych dróg pozyskania funduszy umożliwiających rozwój działalności, koordynacją wszelkich działań, troszczeniem się o utrzymywanie kontaktów z partnerem oraz grupami lokalnymi. Do zadań Zarządu należy również reprezentowanie Stowarzyszenia na zewnątrz i realizowanie uchwał Walnego Zebrania.

Trzecim organem władz Stowarzyszenia jest Komisja Rewizyjna składająca się z 3 do 5 członków. Członek Komisji nie może pełnić żadnej funkcji w Zarządzie, może natomiast brać udział w posiedzeniach Zarządu z głosem doradczym. Zadaniem Komisji jest badanie przynajmniej raz do roku całokształtu działalności Stowarzyszenia, a zwłaszcza jego gospodarki finansowej, opłacania składek członkowskich i zarządzania majątkiem. Od decyzji Komisji Rewizyjnej zależy, czy Zarządowi udzielone zostanie absolutorium.

## **Źródła finansowania**

Stowarzyszenie nie dysponuje żadnym własnym funduszem, dlatego też przy realizacji swoich przedsięwzięć zwraca się o dofinansowanie do różnych instytucji. Honorowa praca członków umożliwia maksymalne wykorzystanie środków finansowych na cele stypendialne i kulturalno-naukowe. Wzrost zainteresowania działalnością organizacji skłonił założycieli do próby przekonania o słuszności jej idei Fundacji Roberta Boscha, która wspiera finansowo poczynania Stowarzyszenia<sup>5</sup>.

Na podstawie umowy w sprawie wymiany młodzieży 17 czerwca 1991 roku sygnowano utworzenie Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieżowej (PNWM). Po ratyfikowaniu dokumentu przez oba parlamenty organizacja podjęła pracę

<sup>4</sup> Statut Polsko-Niemieckiego Stowarzyszenia Naukowo-Kulturalnego, stan z 20.07.1998.

<sup>5</sup> W okresie do 1999 roku Fundacja finansowała kursy językowe, stypendia dla Polaków (dotychczas z jej środków przyznano 175 naukowych stypendiów), działalność wydawniczą i naukowo-kulturalną.

w styczniu 1993 roku. PNWM dysponuje własnym funduszem, który dał początek polsko-niemieckiej fundacji. Przedsięwzięcia Stowarzyszenia finansowane są także przez tę Fundację. Jest to jedyna organizacja wspierająca pobyty naukowe niemieckich studentów i doktorantów w Polsce (jej wsparcie jest kluczowym elementem programu stypendialnego).

Innymi źródłami finansowania są Fundacja Im. Stefana Batorego wspierająca program stypendialny oraz Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży finansująca organizację tandemowych kursów językowych.

Budżet Stowarzyszenia współtworzą także darowizny i dotacje przedsiębiorstw i osób prywatnych, a także składki członkowskie. Majątkiem w myśl Statutu dysponuje Zarząd, który corocznie rozlicza się przed Komisją Rewizyjną.

### Formy działalności

Dzięki finansowemu wsparciu GFPS może realizować swoje cele. W paragrafie szóstym statutu wymienione są formy działalności, za pomocą których Stowarzyszenie dąży do ich osiągnięcia:

- 1) wymianę stypendialną, szczególnie we wzajemnej współpracy partnerskiej,
- 2) działalność naukową, polegającą na organizowaniu konferencji i seminariów oraz wspieraniu indywidualnych i zespołowych projektów badawczych,
- 3) organizację kursów języka niemieckiego i języka polskiego, imprez kulturalnych i edukacyjnych dla Polaków i obcokrajowców,
- 4) utrzymywanie współpracy z partnerem oraz innymi instytucjami niemieckimi i polskimi o podobnym charakterze, w organizowaniu i przeprowadzaniu inicjowanych przez te organizacje przedsięwzięć,
- 5) prowadzenie działalności przekładowej i wydawniczej,
- 6) organizację spotkań i imprez kulturalnych dla stypendystów.

Władze Stowarzyszenia istotnie starają się realizować wymienione formy działalności od początku jego powstania. Wymiana stypendialna w GFPS rozpoczęła się przed 15 laty, od tego czasu polscy studenci i doktoranci wszystkich kierunków studiów – od humanistycznych począwszy, na medycznych i technicznych kończąc – mogli ubiegać się o miejsce na uniwersytecie w Niemczech.

Wzrastające zainteresowanie studiami w Polsce było bodźcem do podjęcia inicjatywy przyznawania również niemieckim studentom semestralnych stypendiów naukowych. Od października 1994 roku GFPS-Polska umożliwiło niemieckim stypendystom studiowanie i opiekę w większych ośrodkach uniwersyteckich Polski. Stypendium GFPS przeznaczone jest dla osób wyróżniających się wynikami w nauce oraz ciekawym projektem naukowym popartym pasją badawczą. Przy wyborze stypendystów Komisja kieruje się nie tylko kryteriami naukowymi, stara się również wyszukiwać osoby ciekawe świata, otwarte, gotowe podjąć dyskusję na aktualne tematy społeczne, ekonomiczne czy polityczne i w ten sposób chętnie poszerzać własne horyzonty.

Stypendystów wybierają niezależne komisje kwalifikacyjne działające w Krakowie i Lublinie po przeprowadzanej dwa razy do roku, w sposób otwarty i powszechny, akcji kwalifikacyjnej. Komisja składa się z uniwersyteckich pracowników naukowych, a także członków GFPS i GFPS – Polska. Jest odpowiedzialna nie tylko za ocenę nadesłanych wniosków, przeprowadzenie rozmów kwalifikacyjnych i w końcu za podjęcie decyzji, komu przyznane zostanie stypendium, lecz również za przeprowadzenie akcji informacyjnej, tzn. przygotowanie plakatów i poinformowanie uczelni o realizowanych w danym roku przedsięwzięciach. Oprócz stypendiów naukowych Stowarzyszenie przyznaje stypendia biblioteczne dla studentów i doktorantów zbierających specjalistyczne materiały do swoich prac naukowych oraz jednomiesięczne stypendia językowe pozwalające na doskonalenie języka.

Z charakteru udzielanych stypendiów wynika potrzeba organizowania seminariów. Seminaria są kolejną formą działalności Stowarzyszenia mającą najdłuższą tradycję. Organizowane są one dwa razy do roku; w Niemczech odbywają się one we Vlotho/Weserbergland, w Polsce każdorazowo w innym mieście. W seminarium uczestniczy 25-35 osób. Pierwsze tego typu spotkanie odbyło się w Nałęczowie w 1995 roku, a jego temat brzmiał „Polonia prima facie”. Trzydniowe spotkanie umożliwiło stypendystom przedstawienie swojego projektu naukowego, podzielenie się zdobytymi wrażeniami, zapoznanie się z planami pozostałych stypendystów, poznanie studentów i członków GFPS. Część seminarium poświęcona jest tradycyjnie jednemu tematowi z polsko-niemieckiej dziedziny, przy czym referaty wprowadzające wygłaszane są przez zaproszonych fachowców. Prelekcje tematyczne wygłaszane przez zaproszonych gości mają na celu przybliżenie kultury, tradycji bądź też nauki w danym kraju.

Kolejną formą są kursy językowe organizowane przez GFPS, mające na celu nie tylko praktyczne i teoretyczne poznanie języków. Ideą tych kursów jest możliwość poznania ludzi, kultury i tradycji. Są to oryginalne kursy „tandemowe”, polegające na tym, że połowę uczestników stanowią Polacy uczący się niemieckiego, a połowę Niemcy uczący się polskiego. Także miejsce kursu ma charakter „tandemowy”: połowę pobytu (2 tygodnie) wszyscy kursanci spędzają w Niemczech, a połowę w Polsce. Kursy te umożliwiają, obok nauki języka, wymianę doświadczeń, skonfrontowanie wyobrażeń z rzeczywistością oraz zawiązanie nowych przyjaźni. Wielu spośród uczestników kursów ubiega się później o stypendium naukowe i angażuje się w działalność grup lokalnych.

Inną formą corocznie realizowaną przez Stowarzyszenie jest tak zwane forum. Jest to spotkanie połączone z warsztatami naukowymi i kulturalnymi dla byłych stypendystów, członków i sympatyków GFPS i GFPS – Polska. Do początku lat dziewięćdziesiątych forum było spotkaniem, na którym dominowały referaty i dyskusje prowadzone przez specjalistów, potem wprowadzono również warsztaty (literackie, filozoficzne, historyczne, krajoznawcze, fotograficzne, te-

atralne), dzięki którym zaistniały większe możliwości zbliżenia się do danego tematu. Każdemu spotkaniu przyświeca inny temat; od kilku lat często poruszane są kwestie związane z integracją europejską, aby w ten sposób zwiększyć wiedzę o idei i sposobie funkcjonowania Unii Europejskiej. Forum zostało tak zaplanowane, aby z jednej strony dać możliwość prowadzenia dyskusji pomiędzy polskimi i niemieckimi studentami oraz naukowcami, z drugiej zaś strony – aby stać się miejscem spotkań, w którym prywatne kontakty stanowią ważny czynnik porozumienia.

Oprócz forum w ramach imprez kulturalnych GFPS organizuje spotkania pod nazwą „Dni Miasta”, np. Dni Drezna, Dni Heidelbergu. Jest to jeszcze jedna możliwość spotkania się z obcą kulturą, poznania nowych zakątków i porozmawiania. Spotkania takie trwają trzy dni i odbywają się dwa razy do roku, każdorazowo w innym mieście.

Działalność wydawnicza Stowarzyszenia wiąże się z momentem powstania organizacji. Zarówno GFPS, jak i GFPS – Polska wydają co kwartał biuletyny; kwartalnik GFPS nosi nazwę „Hin und her”, natomiast jego polskim odpowiednikiem jest „Bez Wandy” (początkowy tytuł „Bez Nazwy”). W nich na blisko 40 stronach nie tylko przedstawiana jest działalność, ale również omawia się zagadnienia historyczne, kulturalne, polityczne i społeczne, które w głównej mierze dotyczą problematyki polsko-niemieckiej. Niemiecka część Stowarzyszenia wydaje także Almanach GFPS, który daje możliwość rozeznania się w rocznej działalności organizacji.

GFPS – Polska podjęło również inicjatywę wydawania miesięcznika zawierającego przedruki publikacji o Niemczech i Niemcach ukazujących się w wybranych tytułach polskiej prasy (m.in. „Gazety Wyborczej”, „Polityki”, „Wprost”, „Rzeczpospolitej”) <sup>6</sup>. Zespół redakcyjny czasopisma dokonuje wyboru artykułów o Niemczech, służących pomocą w rozeznaniu się w aktualnej sytuacji politycznej, gospodarczej i społecznej Niemiec.

Stowarzyszenie w realizacji swych przedsięwzięć współpracuje z różnymi partnerami. Fryburska grupa GFPS organizuje raz w roku razem z Centrum Niemiecko-Polskim i Stowarzyszeniem Fryburskich Przyjaciół Polski program kulturalno-informacyjny poświęcony polsko-niemieckim tematom. Grupa krakowska natomiast współpracuje z Domem Norymberskim, gdzie realizuje projekty młodych artystów, urządzając wystawy malarstwa, grafiki i fotografii, przybliża niemieckie zwyczaje i kulturę poprzez projekcje filmowe oraz organizuje różne spotkania z osobistościami życia kulturalnego. Wiele grup lokalnych utrzymuje stałe kontakty z polsko-niemieckimi towarzystwami działającymi w większości niemieckich miast.

Widać więc wyraźnie, iż zakres działalności Stowarzyszenia nie ogranicza się wyłącznie do prowadzenia wymiany stypendialnej; równie ważne jest inicjowanie

<sup>6</sup> *Niemcy w polskiej prasie-przegląd*, GFPS – Polska, Kraków, nr 12/1995.

kulturalno-naukowych przedsięwzięć o bardzo różnorodnym charakterze. Takie szerokie spektrum organizowanych imprez świadczy bezsprzecznie o efektywnej pracy. Wszystko to służy integracji, wzajemnemu zrozumieniu i poszerzeniu wzajemnej wiedzy o naszych krajach.

### **Osiągnięcia i funkcje Stowarzyszenia w opinii stypendystów i współpracowników**

Stowarzyszenie poszczycić się może dużymi osiągnięciami, na co bezsprzecznie wskazują wypowiedzi byłych stypendystów oraz współpracowników.

Sam dosyć często zastanawiałem się, jakie wydarzenia i jacy ludzie najbardziej zadecydowali o moim dzisiejszym położeniu, zainteresowaniach, kręgu znajomych? Przyznaję, iż stale wracam do studiów oraz tego relatywnie krótkiego okresu pobytu na stypendium w Niemczech. To ten wyjazd był tym „roklem kluczem” dla mojego dalszego rozwoju. To wtedy poczęły krystalizować się moje pytania co do własnej tożsamości, również narodowej. To dzięki pobytowi w Niemczech zacząłem odkrywać historię Europy w większej perspektywie. Podczas tego pobytu wyszedłem w swoim myśleniu poza ów, jakże typowy dla nas, polonocentryzm, tzn. postrzeganie innych krajów wyłącznie poprzez pryzmat własnych ran, klęsk i przewag<sup>7</sup>.

Sercem Stowarzyszenia jest chęć wspólnego działania, chęć rozmowy, to chyba urzekło moje serce. To sprawiło, że w przeciągu kilku dni nauczyłam się mówić zamiast oni – my. Możemy się od siebie wiele nauczyć i to jest nasza ogromna siła<sup>8</sup>.

Być wdzięcznym ludziom, którzy zorganizowali kurs językowy, to za mało. Dla mnie naturalnym było włączyć się w pracę GFPS – Polska. Jeżeli swoją pracą i zaangażowaniem zarazem inne osoby i przekonani do GFPS, to uznam to za swój sukces<sup>9</sup>.

Żadne zajęcia nie były obowiązkowe, jednak brała w nich udział duża część osób. Świetną rzeczą było to, że organizatorzy podchwytywali pomysły, które zgłaszali uczestnicy kursu. Odnosiliśmy wrażenie, że poza samym uczestnictwem w kursie mieliśmy także częściowy wpływ na jego organizację<sup>10</sup>.

Spotkanie w ramach „Dni Drezdeńskich”, było kolejnym niezapomnianym przeżyciem, gdzie naprawdę mnóstwo zobaczyliśmy i nauczyliśmy się o sobie<sup>11</sup>.

Podsumowując mój pobyt w Polsce, jednym zdaniem mogę powiedzieć, że tylko przebywając przez dłuższy czas w kraju można przyjrzeć się nawet najmniejszym drobiazgom i zabrać ze sobą rozmaite: smutne, wesołe, ciekawe, pouczające, zdumiewające,

<sup>7</sup> „Bez Nazwy”, GFPS – Polska, Kraków nr 2/1996, s. 27.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 40.

<sup>9</sup> „Bez Wandy”, GFPS – Polska, Kraków nr 1/1997, s. 20.

<sup>10</sup> Polski Kalendarz Europejski, Polska Fundacja im. Roberta Schumana, Warszawa 1999, nr 11, s. 8.

<sup>11</sup> „Bez Wandy”, GFPS – Polska, Kraków nr 5/1998, s. 48.

wzruszające i szokujące – jedyne w swoim rodzaju, ale pod każdym względem niesamowite doświadczenia, których tak szybko nie zapomnę<sup>12</sup>.

Muszę przyznać, że nauczyłam się we Wrocławiu wielu rzeczy. Mogę o sobie powiedzieć, że lepiej rozumiem niektóre postawy oraz drogi myślenia Polaków, które wcześniej wydawały mi się nie do ogarnięcia. „Uwrażliwiłam się” wobec drugiego społeczeństwa, a to pomaga nie tylko w zrozumieniu, lecz i rozwiązywaniu konfliktów, do których dochodzi ze względu na odmiennność drugiego narodu. Myślę, że tę odmiennność udało mi się dość głęboko przeniknąć<sup>13</sup>.

Czytając te wypowiedzi, odnosi się wrażenie, że owe osiągnięcia Stowarzyszenia stypendyści postrzegają nie tylko w tym, że zdobyli nowe doświadczenia, nową wiedzę, ale przede wszystkim w tym, że zaczęli lepiej rozumieć mieszkańców sąsiadującego kraju.

Działalność Stowarzyszenia została dostrzeżona i doceniona również przez rządy obu państw. W 1996 roku obie partnerskie organizacje zostały laureatem Polsko-Niemieckiej Nagrody ustanowionej w art. 35 Traktatu między RP i RFN o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy. Ta corocznie przyznawana nagroda po raz pierwszy trafiła w ręce organizacji pozarządowej. Wcześniej laureatami byli m. in. Tadeusz Mazowiecki, Willy Brandt, Europejski Uniwersytet w Władynie wraz z Kolegium Polonicum. Podczas uroczystości wręczenia nagrody ówczesny Minister Spraw Zagranicznych Dariusz Rosati powiedział:

dawni działacze GFPS są dzisiaj dziennikarzami, życzliwymi kronikarzami i komentatorami wydarzeń kraju – sąsiada, dyplomatami i naukowcami. [...] Jestem przekonany, że kontakt młodych Polaków i Niemców, z dorobkiem naukowym i kulturalnym, rzeczywistością dziejową sąsiada, nie tylko nas wzbogaca i pomaga zrozumieć lepiej partnera. Co więcej zmienia on trwale zarówno jednych, jak i drugich.

Rok 1989 był dla GFPS kolejnym pełnym sukcesów. Stowarzyszenie zostało wybrane spośród 143 zgłoszonych do nagrody Jugend Oskar, przyznawanej przez Koerber-Stiftung. W kategorii „Niemiecko-Polskie Projekty” praca Stowarzyszenia została oceniona bardzo wysoko.

Liczba takich organizacji, jak przedstawione Stowarzyszenie, prowadzących swoją działalność w Polsce, jak i w Niemczech, zwiększa się co rok, w zależności od obszaru faktycznie wykonywanych zadań. Stanowią one ważny element procesu budowania naszej wspólnej przyszłości. Jest to jeden ze sposobów wychowywania młodych ludzi w duchu przyjaźni między narodami.

### Wnioski i postulaty

We współczesnej rzeczywistości istnieje potrzeba stworzenia dla młodzieży naturalnej przestrzeni sprzyjającej rozwojowi samodzielności i aktywności. Taką

<sup>12</sup> *Ibidem*, nr 1/1999, s. 35.

<sup>13</sup> *Ibidem*, nr 2/1999, s. 22.

szansę dają działające w środowiskach społecznych rozmaite zrzeszenia i stowarzyszenia.

Stowarzyszenia stwarzają możliwość prowadzenia dialogu, który z kolei prowadzi do znalezienia jakiejś wspólnej oceny pomagającej w zrozumieniu się obu krajów. Dialog taki potrzebny jest zarówno Polakom, jak i Niemcom, aby mogli oni lepiej zrozumieć drugą stronę i przez to zrozumienie partnera dokonać zmian w sobie samych. Umożliwienie prowadzenia rozmów i bezpośrednia współpraca są najskuteczniejszym lekarstwem przeciwko wrogości, uprzedzeniom narodowym i nienawiści do cudzoziemców. Tak więc realizowanie międzynarodowych projektów i inicjatyw, które będą przekraczać granice, jest sposobem na budowanie czegoś wspólnego.

Wydaje się bardzo ważne, aby stosunki pomiędzy narodami nie rozwijały się tylko w kierunku ekskluzywnego przedsięwzięcia, w którym biorą udział wyłącznie przedstawiciele rządu, politycy i ludzie elity, lecz aby dotarły do jak największej liczby młodych ludzi, gdyż to młodzież będzie w przyszłości gwarantowała pokojowe współzycie w Europie.

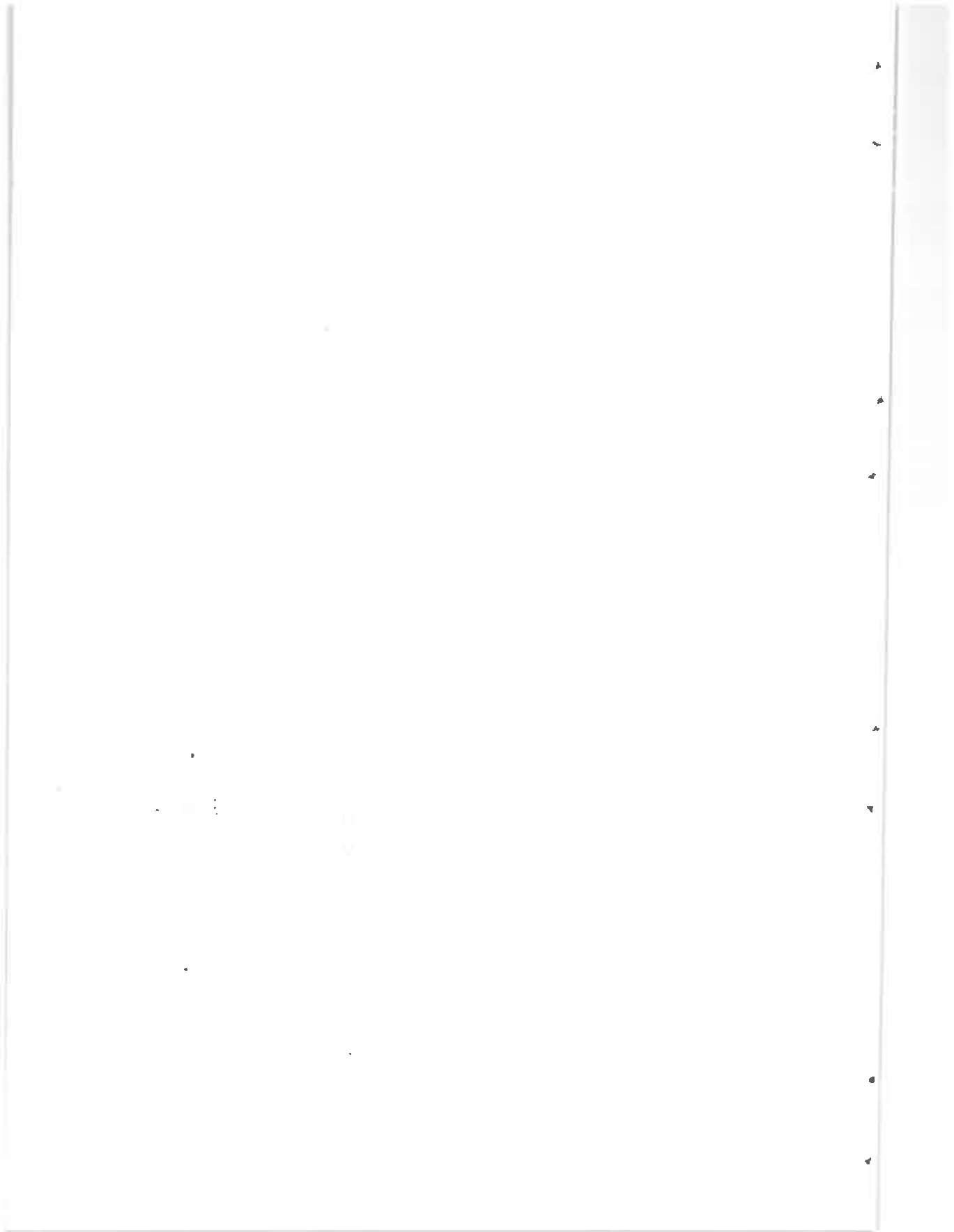
Pozyskanie młodego pokolenia do działań na rzecz pojednania to ważne zadanie, przed którym stoją pedagodzy. Potrzebni tu są ludzie, którzy – jak pisał Aleksander Kamiński<sup>14</sup> – „będą umieli nasycić środowisko czynnikami «sił społecznych» – komórkami organizacyjnymi, ludźmi aktywnymi kulturalnie i społecznie, pragnącymi ulepszyć zastany stan rzeczy, umiejscowiającymi, animować, podejmować zadania”. Inicjatywa, która wychodzi od młodych ludzi i związana jest z naturalnym, niewymuszonym przez nikogo współdziałaniem, jeśli jeszcze u jej podstaw leżą wspólne zainteresowania i potrzeby, ma duże szanse, aby cieszyć się zaangażowaniem młodzieży. Samodzielność daje młodym możliwości świadomego kierowania swoim postępowaniem, pozwala na zdobycie ogromnego doświadczenia w pracy organizacyjnej i zobaczenia z bliska, jakie zasady rządzą funkcjonowaniem takich organizacji.

Dobrze działające stowarzyszenie, przyciągające do siebie młodych ludzi, powinno powstać z ich inicjatywy, tworzyć samodzielnie plan przedsięwzięć i strukturę organizacyjną opartą na własnych potrzebach, zainteresowaniach i motywacjach. Ważne jest także, aby osoby zaangażowane w działalność traktowały to nie jako swój zawód i wymuszoną powinność, lecz jako pasję. Wychowawcza działalność takich zrzeszeń jest bezsprzeczna. Wskazywał na to Aleksander Kamiński, mówiąc o związkach młodzieży stanowiących instytucje wychowawcze. Stwarzają one warunki do aktywizacji młodzieży na różnych płaszczyznach życia zbiorowego, przyczyniają się do kształtowania osobowości, mają olbrzymi wpływ na socjalizację poprzez uczenie realizacji wspólnych zadań grupowych, rozwijanie umiejętności międzyludzkiej komunikacji, dostosowywanie

<sup>14</sup> A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978, s. 218.

się do norm i zasad życia panujących w grupie. W ten sposób zaspokajają potrzeby młodych ludzi.

Szczególnie cennym przejawem działań prowadzonych przez stowarzyszenia są prace wykonywane na rzecz szerszej społeczności, dlatego też organizacje podejmujące aktywność w celu budowania lepszych stosunków w duchu dobrego sąsiedztwa i walki z uprzedzeniami zawsze będą ważnym elementem istniejącej rzeczywistości. Dlatego zwłaszcza, że stereotypy nie dają się usunąć raz na zawsze. Nowe sytuacje mogą natychmiast spowodować ponowne ożywienie wzajemnych uprzedzeń, tak więc walka z uogólnieniami wynika z niestałości potrzeby. Poza tym wymiana młodzieży pozwala na dyfuzję dwóch kultur i tradycji, pomaga to spojrzeć z dystansu na rodzimą rzeczywistość, ułatwia oderwanie się od utrwalonych schematów i stereotypów, a tym samym sprzyja ewoluowaniu i krystalizacji własnych przekonań i poglądów.



*Elżbieta Siarkiewicz*

## CZY WARUNKIEM ZDOBYCIA I UTRZYMANIA PRACY JEST UTRATA NAIWNOŚCI?

### Źródła wiedzy o pracy

Wstępne przygotowanie uczniów do aktywności zawodowej i odnalezienia się na rynku pracy jest jednym z zadań edukacji szkolnej. Uszczegółowienie tych zadań znajduje się w programie szkół gimnazjalnych, w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie, i zawiera się w module *wychowanie do aktywnego udziału w życiu gospodarczym*<sup>1</sup>. Gimnazjaliści uczęszczając na zajęcia z tego przedmiotu mają zapoznać się z obowiązującymi procedurami ubiegania się o pracę lub rozpoczynania działalności gospodarczej. Uczą się pisania listu motywacyjnego, życiorysu zawodowego, efektywnego współdziałania w zespole i pracy w grupie, mają poznać cechy dobrego pracownika (cokolwiek by to znaczyło). Oto dosłowne brzmienie niektórych działań modułu *wychowanie do aktywnego udziału w życiu gospodarczym*:

- zasada przedsiębiorczości;
- orientacja zawodowa a rynek pracy;
- odkrywanie i rozwijanie indywidualnych kwalifikacji zawodowych, podejmowanie decyzji zawodowych;
- wybór zawodu jako zjawisko cywilizacyjne, problem bezrobocia;
- przykłady procedur ubiegania się o pracę<sup>2</sup>.

Zdaniem autorów, realizacja tych zamierzeń w toku edukacji szkolnej pomoże młodym ludziom w rozumieniu realiów życia społeczno-gospodarczego i ułatwi wejście na rynek pracy.

W szkołach pogimnazjalnych już nie tylko moduł w przedmiocie, ale wyodrębniony przedmiot *przedsiębiorczość* ma pomóc młodym ludziom zdobyć przyszły rynek pracy, ułatwić im odnalezienie się w rzeczywistości zawodowej – zwłaszcza w tej, która nastąpi, a nie tylko w tej, która jest aktualnie.

<sup>1</sup> Biblioteczka Reformy, MEN, *O reformie programowej gimnazjum*, Warszawa 1999.

<sup>2</sup> T. Maj, W. Jakubowski, *Gimnazjum. Program Nauczania. Wychowanie do aktywnego udziału w życiu gospodarczym. Moduł przedmiotu: «wiedza o społeczeństwie»*, Warszawa 1999, s. 9-12.

Starannie przygotowane programy nauczania, (nie?)przeszkoleni nauczyciele oraz gotowi do pracy uczniowie mają rozpocząć zaproponowaną przez reformę drogę edukacyjną. Czy mają szansę na ominięcie zbiorowej nudy i kolejnych treningów pozorów? Czy mają szansę na to, by poznawanych treści nie obejmował cudzysłów złudzeń?<sup>3</sup> Czy nowy przedmiot *przedsiębiorczość* nie stanie się kolejną iluzją odkrywania praw społecznych i zasad funkcjonowania rynku mającą na celu głaskanie sumienia polityków, reformatorów oświaty, nauczycieli, i czy nie będzie kolejną, starannie przygotowaną dekoracją szkoły (programy, konspekty, gazetki, sprawozdania itp.)?

Ironiczną odpowiedzią na te pytania byłoby inne pytanie: „dlaczego miałyby być inaczej?”. Można przypuszczać, iż niewiele czasu zajmie gimnazjalistom odkrycie, że praca jako „czynnik rozwoju człowieka” – jak chcieliby twórcy programów – może być: **przygodą, pasją, sensem życia, źródłem wielu możliwości**. Gimnazjalista szybko odkryje zapewne też i inną prawdę o pracy. Tę prawdę, która mieści się poza sloganowymi stwierdzeniami i podręcznikowymi tekstami, a którą spostrzega wokół siebie, którą dotyka na co dzień, obserwując rodzinę, ekspedientkę w sklepie, szewca czy pracowników budowy. Ta wiedza o pracy nie jest mniej ważna tylko dlatego, że nie będzie się jej omawiało na lekcji, a może być dzięki temu nawet „bardziej prawdziwa”. Uczeń, uczestnicząc w różnorodnej, złożonej codzienności, ma okazję zorientować się, że praca może być:

- **przymusem** często wynikającym z potrzeb i nacisku rodziny, społeczeństwa, wynikającym z podjęcia „wyścigu szczurów”;
- **koniecznością** wynikającą z potrzeby przyjęcia każdego zajęcia, by utrzymać rodzinę, pokryć koszty leczenia czy edukacji (własnej lub dzieci); jest koniecznością związaną z osiągnięciem samodzielności i dorosłości, koniecznością wynikającą z osiągniętego wieku, wykształcenia oraz wejścia w kolejny etap życia, dla pracoholika efektem nałogu, który wyrzywa go z rzeczywistości;
- **wyrokiem** odbieranym często jak dożywocie spędzane przy taśmie montażowej, w pracy na akord, jest karą za wcześniejsze niepowodzenia szkolne i osobiste (praca jedyna możliwa do wykonania, wypływająca z przekonania lub obawy: ta albo żadna). Bywa również efektem decyzji sądu za różne przewinienia, decyzji rodziny – utrzymanie „ojcowizny” czy rodzinnego interesu;
- **miejscem upokorzenia**, miejscem, w którym można spotkać się ze zjawiskiem „fali” i „kotów”, miejscem, w którym można usłyszeć: „nie dyskutuj tylko rób”, „nie jesteś od myślenia tylko od roboty”, „od tego tu jesteś”, „jak chciałeś odpoczywać, to trzeba było się uczyć i być dyrektorem”. Praca to miejsce, w którym za najlepsze kompetencje możesz otrzymać wypłatę na granicy „minimum socjalnego” lub stracić stanowisko w wyniku „niezdrowej” (?) konkurencji;

<sup>3</sup> Por. A. Nałaskowski, *Edukacja, która nie chce przeminać*, Kraków 1999, s. 83.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 89-100.

– **miejscem demoralizacji**, w którym dochodzi do nadużyć, przekupstwa, korupcji i przemocy; przywołam tu słynne swego czasu sformułowanie „nauczyciele udają, że pracują, my udajemy, że im płacimy”; pracując można nauczyć się, jak wygrać szefa, jak pozbyć się konkurencji, jak i komu skutecznie się podliznąć, można też zobaczyć, jak dziwne bywają drogi awansu zawodowego oraz sposoby jego osiągania;

– **luksusowym towarem**, takim, który bardzo chciałoby się mieć, a o który nie do końca wiadomo, jak zabiegać. Towarem, który np. dla bezrobotnych rodzin i ich dorastających dzieci wydaje się nieosiągalny, leżący poza ich zasięgiem („rodzinne skłonności do bezrobocia”). Nawet wyższe wykształcenie przestało już być gwarancją otrzymania pracy. Modne aktualnie kierunki kształcenia licznie wybierane przez młodych ludzi mogą stać się niebawem „pewnym źródłem” nowych bezrobotnych, których rynek nie będzie w stanie wchłonąć.

Doświadczenie rzeczywistości poprzez bycie oraz działanie w niej, szeroko rozumiana codzienność będąca istotnym źródłem edukacji, wiedzy, kształtująca poglądy i przekonania, wkomponowuje formalną strukturę edukacji, wprowadzając młodych ludzi w ich zawodową aktywność.

### **Obrzędowy kontekst wchodzenia na rynek pracy<sup>5</sup>**

Młodzi ludzie stający u bram współczesnego rynku pracy wchodzą w nowy etap swojego życia, który stanowi szczególną **inicjację** mającą podwójną doniosłość: przebyte doświadczenia wiążą ze sobą członków poszczególnych grup (tradycyjne zjazdy absolwentów) oraz zdobią najbardziej wyszukane ceremoniały (wręczenie dyplomów, składanie przysięgi, „pasowanie na.....”). Inicjację tę stanowią **różne obrzędy i ceremonie** mające na celu wyprowadzenie osób z wieku młodzieńczego i tym samym wprowadzenie ich w okres dorosłości, którego jednym z podstawowych atrybutów jest praca. Antropolodzy piszą:

ceremonie inicjacyjne mają odciąć młodą osobę od jej nieważnej przeszłości, tak jakby osoba ta umarła, a następnie przywrócić jej życie, dając początek całkowicie nowej egzystencji, którą zaczyna ona wieść jako osoba dorosła. Mają (ceremonie te) odłączyć nowicjusza od jego dawnej grupy i wprowadzić bezpiecznie do grupy nowej, mają na celu pouczenie nowicjusza o prawie plemiennym<sup>6</sup>.

Za pierwszy etap inicjacji można przyjąć moment rozdania dyplomów (trofeów), który poprzedza **długa próba wytrzymałości** psychicznej i fizycznej, na którą uczniowie byli wystawieni w szkole, próba kończąca się doniosłym egza-

<sup>5</sup> Inspiracją do napisania tej części artykułu był wykład prof. dr. hab. A. Nalaskowskiego pt.: *Czy pedagogika ułatwia zrozumienie młodzieży*, opublikowany w: „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, numer specjalny, 2000.

<sup>6</sup> B. Bettelheim, *Rany symboliczne. Rytuały inicjacji i zazdrość męska*, Warszawa 1989, s. 65-69.

minem. To szczególne *rite de passage*, czyli **rytuał przejścia** związany ze zmianą statusu egzystencjalnego czy społecznego jednostki. Młodzi ludzie nabywali formalnie określoną wiedzę (programy szkolne) i doświadczenia emocjonalne w **warunkach szczególnej izolacji i odosobnienia**, jakie stwarza budynek szkolny, ściany klas lekcyjnych, wyznaczony czas, sprawowany system kontroli (np. sprawdzanie obecności) i ocen. Uczyli się również cierpliwości, uległości, posłuszeństwa, ale także sztuki omijania zasad, oszukiwania, podlizywania się, uczyli się władzy, przemocy, walki z lękiem i słabościami, co w przyszłości będzie stanowić istotne osobiste zaplecze na dalsze dorosłe, także zawodowe życie.

Uroczyste wręczenie dyplomów jest oczekiwanym rytuałem dającym uczniom satysfakcję, pisemne, prawnie usankcjonowane „zezwoleństwo”, „nakaz” „zgodę” na kreowanie własnej kariery zawodowej, jest też symbolicznym potwierdzeniem nabycia wymaganej wiedzy, zdobycia określonych doświadczeń czy deklarowanych kwalifikacji. Młodzi ludzie mogą podjąć pracę lub kształcić się dalej. W tym momencie następuje też czasami symboliczne, czasami rzeczywiste zerwanie z opieką rodzicielską i wejście w inną, nową grupę społeczną (często zmiana miejsca zamieszkania, opuszczenie rodzinnego miasta, kraju). Młody człowiek nie potrzebuje już zgody rodziców przy podejmowaniu decyzji zawodowych, własnoręcznie stawia podpis na wszelkich podaniach czy deklaracjach, sam prowadzi rozmowy, sam ponosi ich konsekwencje (emocjonalne, finansowe itp.) **Pierwsze przyniesione trofeum** – świadectwo lub dyplom – to zaledwie wstęp. Niezbędne są jednak kolejne trofea, np. informacje o możliwości zatrudnienia zdobyte z różnych źródeł (urzędy pracy, prasa, znajomi, Internet), skierowanie na stypendium, przyjęcie na praktykę lub okres próbny czy skierowanie do pracy. Bardziej odległe trofea to pierwsza wypłata, możliwość otrzymania karty kredytowej czy wizja możliwego awansu.

Na drodze mającej doprowadzić do zatrudnienia były uczeń/student musi przejść **kolejne próby**, np.: cierpliwości, którą musi przejawiać w oczekiwaniu na pierwszą rozmowę kwalifikacyjną, na informację o decyzji jaka zapadła na pierwszy dzień w pracy, na pierwszą wypłatę. Szczególną próbą wytrwałości są pierwsze klęski związane z odmową, brakiem miejsc pracy, etatów czy stawianymi wysokimi wymaganiami, niosącymi konieczność uzupełnienia wykształcenia czy zdobycia dodatkowych kwalifikacji. Flasko może załamać lub wyzwolić siłę do dalszych starań o pracę. Młody człowiek może zostać również poddany **rytualnemu pobrudzeniu**, które może przybrać formę rewolucji, procesu lub brutalnego aktu (upić się za pierwszą wypłatę, uśmiechać się do znienawidzonego szefa, śmiać się z jego nudnych dowcipów). Może pokalać się akceptacją faktu, że niekoniecznie doskonałe świadectwo i wysokie kwalifikacje są najwyżej cenione przez pracodawców, gdy dopiero znajomości i łapówka pozwolą mu na uzyskanie pracy. Otrze się o kompromisy, fałsz, grę pozorów, zawiść, zdradę, spotka uprzedzenia i stereotypy. Jednak przy braku pewności co do własnych

losów związanych z poszukiwaniem własnego miejsca na rynku pracy, podczas dokonywanych wyborów, na skutek przeżycia różnych wątpliwości pojawiają się coraz większe szanse na uczestnictwo w inicjacyjnym procesie **Poszukiwania Wizji**. W kontekście odkrywania własnej drogi zawodowej to poszukiwanie stanowi ważny element będący przedmiotem poradnictwa zawodowego. Spotkanie i rozmowa z doradcą zawodu, psychologiem, pedagogiem, mają pomóc młodym ludziom w odkryciu indywidualnych predyspozycji, w określeniu, co silne i słabe, w odnalezieniu tej właściwej, satysfakcjonującej drogi zawodowej, która jest nierozłączna przy poszukiwaniu drogi i sensu życia. Sięganie w głąb własnych przeżyć, cofanie się do dzieciństwa (biograficzne „wycieczki”), analiza różnych doświadczeń emocjonalnych, badania pedagogiczne i psychologiczne to coraz częściej propozycja nie tylko dla tych mniej zaradnych czy targanych przez liczne wątpliwości, to propozycja dla każdego, dostępna bez reglamentacji na „wolnym rynku”.

Uzyskanie pracy pozwala na uczestnictwo w kolejnym rytuale – **nadanie „nowego imienia”**, które może mieć wymiar formalny i jest związane z przyjęciem określonego zawodu, stanowiska czy funkcji: nauczyciel, konsultant oświatowy, ekspedientka, inżynier, asystent technik, dyrektor, doradca. Potwierdzeniem tego faktu jest otrzymanie legitymacji, aktu mianowania, wizytówki. Wraz z „nowym imieniem” młody człowiek otrzymuje przydział obowiązków, kolejną listę nakazów i zakazów, oraz bilet wstępu do innego świata. Nadanie „nowego imienia”, które może mieć również wymiar nieformalny, związany z widocznymi, silnie zaznaczającymi się u młodego człowieka jego szczególnymi cechami (zaradny, biznesmen, leniwy, przedsiębiorczy, „fizol”). Tak o „nim” będą mówili współpracownicy, znajomi, rodzina. To „nowe imię” wiąże się z oczekiwaniami pracodawcy, jego uprzedzeniami, utrwała stereotypy, sprzyja społecznej segregacji; pozwala tworzyć „sakralny obręb”.

Mając „nowe imię” pracownik może stopniowo nabywać kolejne stopnie wtajemniczenia mające kształt rozmów z szefem, szkoleń, kursów, dostępu do utajnionych informacji o firmie i jej konkurentach. Poznaje różne (także nieformalne) tajemnice techniczne, otrzyma **dostęp do przedmiotów sakralnych** (dziennik lekcyjny, broń, kody dostępu). Zostanie dopuszczony do miejsc sekretnych – **sakralny obręb** (pokój nauczycielski, zaplecze, kasa, skarbiec), do których „inni” nie mają wstępu. Poczucie się inny, ważny, silny, nabierze pewności siebie, poczuje, iż przynależy do nowej grupy, poczuje swoją odrębność, dostrzeże dystans wobec tych, od których odszedł.

### Odkrycie roli ciała

Młody człowiek dobrze wie, że obok wiedzy, kompetencji (lub ich braku) ma jeszcze ciało, które jako naturalny przymusowy nieodłączny komponent bie-

rze udział w wyścigu o pracę, w której na różny sposób może być przydatne i wykorzystane.

Problematyka ciała<sup>7</sup> jest dyskretnie obecna w poradnictwie zawodowym. Modna stała się „mowa ciała” wykorzystywana w tworzonych zasadach autoprezentacji, w trakcie przygotowywania absolwenta do rozmowy kwalifikacyjnej, czy w okresie bezpośredniej pracy, gdzie wizerunek ma fundamentalne znaczenie (aktorzy, akwizytorzy). Jednak w trosce o zdrowie pracownika, pracodawcę i firmę ubezpieczeniową (?) powstała lista przeciwwskazań do nauki w wybranych zawodach, tak zwana lista jedenastu grup dyspanseryjnych, której treść głęboko i (dla humanisty) brutalnie traktuje stan ciała potencjalnego pracownika<sup>8</sup>:

- Grupa I – dzieci z ryzyka okołoporodowego;
- Grupa II – wady wrodzone;
- Grupa III – przewlekłe zaburzenia odżywiania i niedoborowe;
- Grupa IV – zaburzenia w rozwoju somatycznym i psychicznym;
- Grupa V – wady i choroby narządy wzroku: a) wady refrakcji; b) zaburzenia widzenia obuocznego; c) zaburzenia widzenia barwnego;
- Grupa VI – przewlekłe choroby jamy nosowo-gardłowej i uszu, zaburzenia słuchu i mowy;
- Grupa VII – przewlekłe choroby układu oddechowego oraz astma i inne stany uczuleniowe;
- Grupa VIII – choroba i zaburzenia układu krążenia, choroba reumatyczna i choroby tkanki łącznej;
- Grupa IX – przewlekłe choroby układu moczowego;
- Grupa X – trwałe uszkodzenia narządu ruchu i zaburzenia statyki ciała;
- Grupa XI – inne choroby przewlekłe wymagające czynnej opieki.

Pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych zajmujący się orientacją i poradnictwem zawodowym oraz wybrani lekarze dokonują negatywnej selekcji, wymieniają przeciwwskazania do wykonywania określonych zawodów i kwalifikują uczniów do określonych grup dyspanseryjnych. Specyficzne problemy ciała mają w tym wypadku kluczowe znaczenie dla dalszych losów zawodowych młodych ludzi. Jednak ciało (jego choroba) nie tylko utrudnia decyzje związane z wyborem zawodu. Można rozpatrywać je także jako czynnik kluczowy pomocny w walce o miejsce na rynku pracy. W obszarze refleksji humanistycznej „ciało” zaczyna bowiem przeżywać swój prawdziwy renesans. „Winą” za to obarczane są postmodernistyczne koncepcje cielesności osoby ludzkiej, mass media, propaganda kultu ciała.

Interesujące spojrzenie na ciało proponuje założyciel i pionier socjologii ciała B. S. Turner, który zauważył, iż we wszystkich epokach było ono „możli-

<sup>7</sup> Problem ten rozwinęłam w artykule: *Iluzja ciała w zdobywaniu rynku pracy przez młodych ludzi*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, numer specjalny, 2000.

<sup>8</sup> Wojtasik B., *Warsztat doradcy zawodu*, Warszawa 1997.

wością formowaną przez kulturę i realizowaną w toku ludzkiej interakcji<sup>9</sup>. Tak powstało w pierwszym rzędzie ciało robotnika i żołnierza. Tak poprzez Panoptikon (na zasadach którego funkcjonują szkoły, internaty, szpitale, instytucje, w których się uczymy i pracujemy) mogły formować się ciała wytresowane, posłuszne i zdyscyplinowane (J. Bentham, M. Foucault). Z kolei Z. Bauman popatrzy na ciało jako na obiekt wystawiony na działania społeczeństwa, które odciśkają swój kształt, rzeźbiąc nowe postacie: „według nowych modeli, i za pomocą nowych dłu”<sup>10</sup>. Ciało, podobnie jak myśli i uczucia, może być wytworem społecznym. Były więzień Panoptikonu w ponowoczesnej rzeczywistości posiada ciało będące przede wszystkim organem konsumpcji, odbiorcą wrażeń, narzędziem przyjemności. To „ponowoczesne ciało” spożywa i trawi przeżycia.

W pedagogice problem ciała pojawia się w rozważaniach o wychowaniu i w dyskusjach o całościowej edukacji. Na tym gruncie pojawiają się pytania o sposoby kontrolowania ciał, ich karania czy hartowania, pojawia się krytyka tradycyjnego wychowywania ciał wytresowanych, posłusznych i odpowiednich. Ostatnio coraz częściej pojawiają się pytania o dialog człowieka z własnym ciałem, o sposoby identyfikowania się z nim, o jego rolę w kształtowaniu tożsamości<sup>11</sup>. Pedagodzy podkreślają z jednej strony konieczność zwracania uwagi na cielesność człowieka<sup>12</sup>, z drugiej zaś wskazują na sposoby uczenia się tej cielesności, widząc w niej np. jeden z obszarów edukacji dorosłych<sup>13</sup>.

Interpretując ciało jako miejsce nieustannego wpisywania się wszelkich doświadczeń fizycznych pochodzących ze świata realnego, jak i będących wytworem wszystkiego, co duchowe, co nierealne, co symboliczne, nie sposób pominąć tej sfery życia, która związana jest z istotną aktywnością człowieka – z pracą zawodową.

Istniejące obecnie przepisy regulujące sposoby zatrudniania zabraniają jakiegokolwiek dyskryminacji ze względu na płeć, rasę (sądzę iż tu kryje się ciało) w stosunkach pracy, uznając ją za **niedopuszczalną** (Kodeks pracy, Przepisy ogólne, art. 11). Jednak rzeczywistość w sposób jawny łamie Kodeks. Przytoczę tylko kilka przykładów ilustrujących ten problem. I tak, potencjalni studenci pedagogiki (na niektórych uczelniach) muszą okazać zaświadczenie podpisane przez uprawnionego lekarza, iż nie mają odrażającego wyglądu (np. szpecących

<sup>9</sup> B. S. Turner, *Regulating Bodies: Essays in Medical Sociology*, London 1992, s. 16. Cyt. za: Z. Bauman, *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń 1995, s. 77.

<sup>10</sup> Z. Bauman, *op. cit.*, s. 70.

<sup>11</sup> Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza, Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań-Toruń 1996; *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, red. Z. Melosik, Toruń-Poznań 1999; Z. Melosik, *Czy uczniowie są bezcielesni? Masz kłopoty z tożsamością? – Winne jest twoje ciało*, „Amicus” 1999, nr 3.

<sup>12</sup> A. Pawlucik, *Pedagogika wartości ciała*, Gdańsk 1996.

<sup>13</sup> J. Kargul, *Obszary edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław 2001.

blizn). Przewodnicząca komisji kwalifikacyjnej nadzorująca nabór do Studium Położnictwa stwierdziła „nie przyjmujemy osób o wyraźnie zaniedbanym wyglądzie, niedomytych, z czarnymi obwódkami wokół paznokci, z tłustymi włosami. Tu nawyki higieniczne są podstawowe, taka dziewczyna „zdemaskowana” w toku kształcenia może zostać usunięta ze szkoły mimo pozytywnych ocen”. Filadelfijscy policjanci (obu płci) otrzymali służbowe polecenie zmniejszenia własnej wagi mierzonej obwodem w pasie (u kobiet nie może przekroczyć 73 cm, u mężczyzn 86 cm<sup>14</sup>). Rola ciała wydaje się więc bardzo ważnym elementem edukacji, zwłaszcza w odniesieniu do rynku pracy. Myślę, iż warto się przyjrzeć, w jaki sposób ciało młodych ludzi bywa edukowane do podjęcia aktywności zawodowej, jak bywa wykorzystywane w momencie zatrudnienia w toku tworzenia właściwej, oczekiwanej przez pracodawcę iluzji.

### Sztuka tworzenia iluzji ciała adekwatnego

Sposób przygotowania ciała w okresie starania się o pracę ma na celu wytworzenie zamierzonej wcześniej iluzji i może przybrać formę dłuższego procesu, który z nieporadnego, nieskoordynowanego ciała krok po kroku ma uczynić odpowiadającą zapotrzebowaniom maszynę. To jedno z zadań szkoły. Pozytywne efekty osiagane są dzięki klasowo-lekcyjnemu systemowi, dzięki wprowadzonym i utrzymywanym kodom utrwalanym przez współtwórców procesu edukacji. Dział się to może np. poprzez: „zaplanowany przymus, który powoli wnika w każdą część ciała, opanowuje je, nagina całość, nadaje nieustanną gotowość i znajduje przedłużenie w automatyzmie nawyków”<sup>15</sup> (dzwonki na lekcję i przerwę, znak podniesionej ręki jako gotowość do odpowiedzi, przestrzeń klas, układ ławek ułatwiających uczniowskiemu ciału osiągnięcie ruchowej bezczynności oczekiwanej przez nauczycieli). Zabiegi te stanowią szczególny trening przygotowujący ciało do pracy. Ciałem się manipuluje, ciało się urabia, szkoli. Ciała podatne i posłuszne szybko reagują, stają się zręczne, nabierają siły, sprawności, stają się skuteczne.

Po takim treningu zakończonym sukcesem ciała pozwalają się podporządkowywać, używać, przekształcać i doskonalić. Działają za pomocą z góry określonych technik, z określoną szybkością i wydajnością. Ciała te z czasem mają określoną „zdatność” i „wydajność” (np. maszynistka – liczba pisanych słów na min.; górnik – ilość wydobytego węgla, szwaczka – liczba przyszytych rękawów). Takie są wymogi biurokracji, to także wymogi taśmy montażowej, pasa transmisyjnego, to także wymogi wielkich i małych firm skoncentrowanych na

<sup>14</sup> Wydanie główne *Wiadomości* z 11.04.2000 TVP.

<sup>15</sup> M. Foucault, *Nadzorować i karać*, Warszawa 1998.

efektywności, to także niezbędny warunek dla istnienia zmacdonaldyzowanego społeczeństwa<sup>16</sup> – napędzającego ten proces.

Tak powstają ciała adekwatne, złamane, cierpiące i jednocześnie satysfakcjonujące swoich edukatorów, gdyż ponoć mają szansę na „bycie kims”. Ale są również ciała bierne i oporne, ciała wyzwolone, nie poddające się tak opracowanemu treningowi. To ciała zawsze nieadekwatne, kłopotliwe, niemieszczące się w pomysłach na edukację, to „dowody porażki” nauczycieli. Stąd młodzież zagubieni, sfrustrowani lub walczący.

Oczekiwane, w odniesieniu do ciała, efekty edukacyjne najczęściej osiągane są dzięki technikom typowym dla władzy dyscyplinarnej opisanej przez M. Foucaulta. Polegają one na wyznaczeniu dla edukacji określonego czasu i przestrzeni, jak również stworzeniu systemu taktyk pozwalających na efektywne wykorzystanie i kontrolę potencjalnych możliwości wszystkich uczestników. Pozwala na to również:

- hierarchiczny nadzór, który zapewniają określone warunki czasowo-przestrzenne, ustalone poziomy podległości w instytucjach edukacyjnych;
- normalizujące sankcje, takie jak ustalone prawo, program, regulamin, stworzony system ocen, kar, nagród;
- egzaminy pozwalające oceniać, klasyfikować, karać i nagradzać, ułatwiające różnicowanie wszystkich uczestników edukacji.

W ramach zajęć z przedmiotu wiedza o społeczeństwie, na lekcjach z przedsiębiorczości oraz na warsztatach prowadzonych przez pedagogów, psychologów, a coraz częściej przez doradców zawodu, mających na celu przygotowanie ciała potencjalnego pracownika do rozmowy z pracodawcą, uczniowie mogą dowiedzieć się o zasadach autoprezentacji, o pozawerbalnych środkach kształtowania rozmowy, o sposobach ubierania się<sup>17</sup>.

Często proponuje się uczniom wzięcie udziału w inscenizacjach imitujących np. wstępną rozmowę kwalifikacyjną, czasami nagrywanych na wideo, a następnie odtwarzanych i komentowanych<sup>18</sup>. Prezentowane są szkoleniowe filmy pokazujące modelowe spotkania przyszłego pracownika z pracodawcą. Ciała mają więc okazję do (czasami bardzo precyzyjnego) przetrenowania takich spotkań. Mogą nauczyć się sposobu najlepszej prezentacji własnych możliwości, lub sposobu stwarzania iluzji prowadzącej do oczekiwanego efektu. Można nawet pokusić się o stwierdzenie, iż gra, jaką podejmują pracodawca i potencjalny pracownik, zakłada konieczność iluzji, która staje się warunkiem uczestnictwa w takiej

<sup>16</sup> G. Ritzer, *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa 1997.

<sup>17</sup> Zwraca na to uwagę B. Wojtasik, *op. cit.*; por. również: R. N. Bolles, *Spadochron*, Warszawa 1993; D. Ludwiczak, *Jak znaleźć dobrą pracę?* Poznań 1993.

<sup>18</sup> Por. M. Ant, L. Jaroń, J. Mielcarek, Z. Sepkowska, P. Wogenstein, *Wprowadzenie do świata pracy. Materiały dla nauczycieli*, Warszawa 1995; B. Sekuła, C. Pileok, *Zajęcia warsztatowe dla uczniów szkół ponadpodstawowych*, Warszawa 1993.

grze. P. Bourdieu uznaje obecność iluzji, jej budowanie i podtrzymywanie za wytwór codzienności<sup>19</sup>, Goffman nazywa ją fasadą. Niestłabnące zaangażowanie w tworzenie iluzji ciała czy nawet uczynienie z niego przedmiotu różnych inwestycji może wspomagać wyścig o pracę. Ciała w toku własnej obecności w codzienności, w toku edukacji, szkolone są również w celu „złapania pracy”. Działania takie uzasadnia świadomość tego, że w różnym stopniu ciało, czy stworzona przez nie iluzja, są przydatne przy wykonywanej pracy.

Młody człowiek, potencjalny pracownik, stara się wyglądać jak najlepiej, przygotowując się do wstępnej rozmowy kwalifikacyjnej. Przygotowuje siebie, a więc także swoje ciało, które powinno być adekwatne. Próbuje stworzyć oczekiwany wizerunek. Zamierza bowiem zrobić tak zwane dobre wrażenie, chce sprostać oczekiwaniom potencjalnego pracodawcy, chce być „tym właściwym” dla stanowiska, o które się stara.

Ciało może mu pomóc ponieważ jest:

- miejscem naniesienia pewnych znaków, których efektem jest informacja o możliwościach jego „właściciela”<sup>20</sup> (ciało żołnierza jest nośnikiem znaków energii, odwagi, dumy, jest herbem jego siły i waleczności<sup>21</sup>);
- źródłem energii i arsenalem środków oddziaływania za pomocą spojrzeń, dotknięć, gestów, ruchów, dźwięków (często nieświadomych);
- obiektem i jednocześnie efektem edukacji, które może informować o możliwościach „właściciela” (transmitowane i akceptowane zasady dobrego wychowania przejawiające się np. w gestach, w rodzajach zabiegów higienicznych, w sposobie przyjmowanej dekoracji, ubierania się itp. Zazwyczaj są one świadome, przemyślane, zaplanowane, wyćwiczone w toku edukacji).

W celu zdobycia pracy, w związku z chęcią przekonania pracodawcy o wysokich własnych kompetencjach, zdolnościach, umiejętnościach, o właściwych predyspozycjach, dająca gwarancję rozumienia intencji młodego człowieka, tworzona iluzja ciała wykorzystywana bywa jako:

- reklama własnych umiejętności, zdolności, predyspozycji itp., (akwizytorzy, sekretarki, salony mody);
- opakowanie dla posiadanej wiedzy, kompetencji, umiejętności, znajomości, koneksji (politycy, nauczyciele, księżowie);
- towar, czyli jako siła, sprawność, zwinność, zdolność przystosowawcza, narzędzie pracy: (aktor, modele, modelki, sportowcy, drwale, górnicy).

W aktywnym okresie poszukiwania pracy stworzona symbolika w iluzji ciała może przekazywać pracodawcy wiele różnych informacji o potencjalnym pracowniku. Informacje najbardziej czytelne mówią:

<sup>19</sup> M. Jacyno, *Iluzje codzienności*, Warszawa 1997.

<sup>20</sup> J. Maisonneuve, *Rytuały damy i współczesne*, Gdańsk 1995, s. 66-74.

<sup>21</sup> M. Foucault, *op. cit.*, s. 131.

- o zakresie, w jakim ciało i jego właściciel zostali poddani edukacji, w jakim stopniu opanowali sztukę komunikacji;
- o stopniu, w jakim ciało będzie posłuszne, podporządkowane;
- o tym, ile w nim ekspresji, twórczości, swobody;
- o sposobie traktowania ciała przez jego użytkownika.

Można przypuszczać, iż doradcy zawodu (podejmujący swoje działania w ciągu całego życia człowieka<sup>22</sup>), staną się również doradcami w sprawie ciała (ucząc np. mowy ciała), a konsultacje u kosmetyczki i wizażystki będą bardzo istotnym (a w niektórych zawodach niezbędnym) warunkiem utrzymania się na rynku pracy.

Mając na uwadze stanowisko wychowawcze związane z traktowaniem wyboru zawodu jako procesu trwającego przez dłuższy okres życia, edukacja ciała wydaje się przebiegać równolegle do edukacji intelektualnej. Wydawać się może, iż edukacja ciała „legalnie” znajdzie się również w zakresie przedmiotów *wiedza o społeczeństwie* i *przedsiębiorczość*. W swej nieformalnej postaci przedłuża się także na okres wykonywania pracy, w którym utrwalane i wzmacniane są wcześniejsze osiągnięcia. Wiąże się z doświadczaniem porażek i sukcesów zawodowych, pojawia się w trakcie wykonywania różnych czynności (automatyzacja ruchów). Do edukacji w sprawie ciała dołączają się np. przepisy i szkolenia z zakresu BHP.

Rozwój sztuki tworzenia iluzji ciała owocuje również umiejętnościami jej demaskowania, sięgania przez pracodawców (łowców głów) po to, co ukryte, co mieści się poza fasadą. Ukrywanie i czytanie znaczeń, które wysyła ciało (stworzona iluzja) staje się szczególnym polem starcia między dwiema stronami: pracodawcą i młodym człowiekiem. Często jednak dopiero rzeczywistość zawodowa odkrywa obu stronom trafne lub chyłone decyzje.

Dokonując wyboru zawodu, młodzi ludzie w różnym stopniu oddają siebie, swoje ciało na rzecz wykonywanych czynności czy przedsięwzięć. Ponowoczesna tożsamość przejawiająca się w tworzonej iluzji ciała koncentruje się – zdaniem Z. Melosika – wokół idei „musisz być inny,” która zastąpiła ideę modernizmu „musisz być taki sam”. Ponowoczesny świat konsumpcji stworzył wiele wariantów tożsamości, stworzył wiele „ty”; jednego z nich na dany moment możesz sobie wybrać<sup>23</sup>. Ten świat stworzył też wiele zawodów, także jeden z nich możesz sobie wybrać<sup>24</sup>. Tak ciała po dokonaniu wyboru wchodzą w różne związki z zawodami. Czasami na długie lata, czasem na chwilę, na krótko, tymczasowo, z mniejszym lub większym zaangażowaniem. Praca umożliwia uczestnictwo

<sup>22</sup> B. Wojtasik, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*, Wrocław 1994.

<sup>23</sup> Z. Melosik, *Ciało i zdrowie...*, s. 73.

<sup>24</sup> Według podstawowej struktury klasyfikacji zawodów i specjalności ich liczba wynosi 2392, Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z 20.04.1995.

w wielu „spektaklach opartych na konsumpcji”<sup>25</sup>, daje środki, wyznacza krąg znajomych, pozwala „bywać”, współokreśla status. Są zawody modne, wzięte, opłacalne, interesujące, mogą być jedyne możliwe do zdobycia, uzyskane przypadkowo, konieczne, nieosiągalne. Zawody wychodzą z mody, starzeją się, zużywają, pojawiają się nowe. Praca w nich może dać satysfakcję, ekscytację, przyjemność, zadowolenie, poczucie spełnienia, ale i fizyczny ból, psychiczne cierpienie, stres, pustkę, chorobę, śmierć.

Pytanie postawione w tytule uzyskuje więc pozytywną odpowiedź. Dokonując wielu różnych wyborów i decyzji mających na celu zdobycie i utrzymanie pracy, młodzi ludzie „dorastają”. Tracą swoją młodzieńczą naiwność, porzucają niewinność, brudzą się, by przetrwać, by przeżyć. Szkoła (wbrew powszechnej opinii) zdaje się doskonale przygotowywać swych uczniów (ich ciała) do walki o zawodową aktywność i zawodowe istnienie.

---

<sup>25</sup> T. Luke, *Screens of Power, Ideology, Domination and Resistance in Informational Society*, Urbana 1989. Cyt. za: *Ciało i zdrowie...*, s. 712.

Walentyna Wnuk

## REFLEKSJE NAD ROZWOJEM CZŁOWIEKA W PÓŻNEJ DOROSŁOŚCI

*Nie jest prawdopodobne, by natura,  
która uszytkie poprzednie okresy doskonale przeprowadziła,  
niby akt pięknej sztuki, zlekceważyła, jak niepoprawny poeta,  
jego akt ostatni.*

Cyceron

Późna dorosłość, inaczej starość, to stosunkowo najslabiej rozpoznany okres rozwojowy człowieka. Obecnie obserwujemy duże zainteresowanie wśród psychologów i andragogów próbą weryfikacji wszelkich hipotez na temat rozwoju poznawczego ludzi starszych. Moje refleksje na ten temat są wynikiem obserwacji w prowadzonej przeze mnie placówce dla osób starszych, ale przede wszystkim ciągłej penetracji literatury przedmiotu z zakresu psychologii rozwojowej, gerontologii społecznej i andragogiki (geragogiki).

Starość, jako ważny okres życia, bo wieńczący całość ludzkiej egzystencji, jest pojęciem niejednoznacznie definiowanym. W literaturze przedmiotu zgoda panuje jedynie co do konieczności komplementarnego podejścia do zjawiska starości, uwzględniającego jego wszystkie wymiary: fizyczny, psychiczny i społeczno-kulturowy. Starość nie jest stanem jednakowym dla wszystkich, zależnym wyłącznie od wieku. Stąd trudności z wyznaczeniem jej progu (55, 60, 65, 70 lat). W literaturze gerontologicznej używa się dwóch rodzajów definicji starości: **chronologicznej** (60-65 lat) – ustalonej przez wiek emerytalny i **funkcjonalnej** – związanej z zaprzestaniem pełnienia ról społecznych we wszystkich sferach życia. Ze względu na wiek rozróżnia się 4 okresy starości: młodą (65-74 lat), średnią (około 75 lat), późną (po 80 r. ż.), sędziwą (po 90 r. ż.). Przeciętnie obejmuje ona okres 23 lat.

Zachodzi pytanie: czy taki okres czasu, prawie ćwierćwiecze, może być okresem jałowym, nierozwojowym? Próbując na nie odpowiedzieć, należy zdać sobie sprawę z faktu, że w stosunku do starości w ogóle, a do ludzi starych w szczególności można odnotować dwie postawy czy też dwa podejścia.

Jedno z nich jest charakterystyczne dla myślenia potocznego, którym kierują się ludzie młodzi oraz aktywne społecznie i zawodowo średnie pokolenie, a także niektórzy publicyści i badacze. Te osoby w ocenę człowieka starego,

jego charakterystyce, posługują się stereotypem starości, który w sumie daje negatywny obraz tej fazy życia człowieka. Negatywny stereotyp starości każe utożsamiać człowieka starego z osobnikiem podatnym na choroby, przywiązany do konserwatywnych poglądów, wymagającym od otoczenia spełniania jego zachcianek, domagającym się określonych wygód i ciągle pouczającym młodszych od siebie. Ów negatywny stereotyp starości przedstawiony w książce *Bieg życia ludzkiego* charakteryzuje siedem mitów, które społeczeństwo stworzyło kreśląc obraz starości, a mianowicie:

- opuszczenia i osamotnienia;
- umocnienia się poglądów i postaw konserwatywnych;
- spadku możliwości dokonywania osiągnięć;
- pogarszania się stanu zdrowia;
- utraty zdolności podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów;
- zahamowania możliwości rozwojowych, również intelektualnych;
- aseksualności<sup>1</sup>.

Kierowanie się w ocenie ludzi starych tymi mitami powoduje upowszechnienie się w społeczeństwie braku wiary w jakiegokolwiek możliwości rozwojowe ludzi starszych.

Ostatnio jednak coraz żywsza jest druga postawa wobec starości, głównie reprezentowana przez andragogów i gerontologów, którzy są przekonani o możliwościach rozwojowych człowieka w ciągu całego życia, a starość postrzegają w kategoriach zadań rozwojowych. Inaczej mówiąc, uważają oni, że okres ten nie powinien uwalniać człowieka od dalszego dojrzewania w człowieczeństwie, od dalszego korzystania z potencjału rozwojowego, który każdy w sobie nosi. Rozwijany obecnie w psychologii nurt tak zwanego całożyciowego rozwoju jest potwierdzeniem takiego myślenia. Andragodzy, gerontolodzy, psychologowie są zdania, że **trzeba walczyć z mitami na temat starości**.

Badacze przede wszystkim zwracają uwagę na to, iż uwolnienie się od mitów utrudnia powszechnie obserwowany niejednorodny obraz starości, zróżnicowanie indywidualnego tempa starzenia się oraz różnice preferencyjne w wyborze kryteriów starzenia się, co komplikuje sprawę rozumienia rozwoju człowieka starego. Zmiany rozwojowe są wielowymiarowe. Przebiegać mogą zarówno w sferze biologicznej, psychicznej, jak i społecznej. Są wielokierunkowe, mając równocześnie regresywny, jak i progresywny charakter. W dodatku samo pojęcie rozwoju z definicji jest otwarte, procesualne, uwzględniające dynamikę.

Zwolennicy podejścia rozwojowego (bo tak można nazwać tych badaczy i działaczy, którzy dostrzegają możliwości rozwoju człowieka w okresie starości) stoją na stanowisku, iż nie należy wyłącznie eksponować zmian regresywnych – nieuniknionych, ale należy skupić się na zmianach progresywnych i w ten sposób lansować model dynamiczny. Nie wyszukiwać braków, lecz odkrywać kie-

<sup>1</sup> Ch. Buchler, *Bieg życia ludzkiego*, Warszawa 1999.

runki rozwoju. Dodatkowo, w przypadku osoby starszej trzeba mocno podkreślać wymiar podmiotowy rozwoju, biorąc choćby pod uwagę okres rozwoju refleksyjnego przypadający na drugą połowę życia człowieka.

Można w tym miejscu postawić pytanie: czym w rezultacie jest rozwój człowieka w późnej dorosłości? Na pewno nie jest synonimem uczenia się. W przypadku człowieka starszego jest często reedukacją, a więc pozbywaniem się pewnych przyzwyczajeń, postaw, schematów działania, które przeszkadzają, są anachroniczne, nieadekwatne do zmieniającej się rzeczywistości. Moim zdaniem początków starości należy szukać przede wszystkim w psychice człowieka. Pogarszający się stan psychiczny może się również wyrażać w regresie aktywności społecznej, a nawet w zaprzestaniu kontaktów społecznych w ogóle. Dlatego podzielam te poglądy, które zdrowie człowieka, w tym również człowieka starego, definiują jako pozytywny stan samopoczucia fizycznego, psychicznego, a także społecznego, a nie tylko brak choroby lub ułomności. W związku z tym rozwój to odbudowywanie czy też nawiązywanie nowych kontaktów społecznych, które świadczą o zdrowiu człowieka.

Rozwój i regres współistnieją ze sobą. Powołaniem człowieka jest jego rozwój, stawanie się coraz pełniejszym i doskonalszym. Starość także nie jest pozbawiona dynamiki rozwojowej. Prawdą jest, że w starości zmienia się charakter i tempo tej dynamiki, prawdą jest, że życie codzienne wymaga większego wysiłku, mimo to – jak twierdzą andragodzy – tę dynamikę rozwojową można odnaleźć i należy starać się ją odnajdywać. Utrzymywanie sprawności życiowej pociąga za sobą konieczność pewnej życiowej reorientacji, a raczej nowej orientacji, polegającej na znalezieniu często nowych wartości i celów.

Generalnie, ów rozwój odnosi się do trzech wymiarów:

- I. Sprawności umysłowej (podstawowy);
- II. Rozwoju duchowego (wewnętrznego), ściśle związanego z psychologicznym wymiarem człowieka;
- III. Zdobywania nowych kompetencji niezbędnych do pokonywania kryzysów rozwojowych, jakże charakterystycznych dla omawianego tu okresu życia.

Te trzy wymiary rozwoju człowieka warunkowane są kilkoma czynnikami, które można wyliczyć przyjmując różne punkty widzenia:

- **czynniki intrapersonalne:** cechy indywidualne jednostki, wyposażenie genetyczne, wiek itp.,
- **czynniki interpersonalne:** elementy środowiska społecznego dające szansę, mogące być źródłem wsparcia, partnerstwo układów rodzinnych, oferta edukacyjna na rynku itp.,
- **czynniki psychologiczne:** inteligencja, osobowość, percepcja itp.,
- **czynniki biologiczne:** motoryka, stan zdrowia itp.,
- **czynniki społeczno-kulturowe:** minione doświadczenia, stosunek do procesu starzenia się, kultura spędzania wolnego czasu, styl życia itp.

Tak więc człowiek uwikłany w spłot czynników fizycznych, psychicznych, społecznych, kulturowych kształtuje własne życie, zdumiewa nas swoją żywotnością i niejednokrotnie zaprzecza prawom medycyny psychosomatycznej, ujawniając, iż niezbadane są do końca możliwości rozwojowe człowieka.

Biorąc pod uwagę dynamikę rozwoju człowieka, proponuję przyjąć założenie, że podstawą zdefiniowania rozwoju człowieka starszego będzie model **biopsychospołeczny**. Badania prowadzone zgodnie z tym modelem poszukują odpowiedzi na następujące pytania:

- czym może być rozwój w późnej dorosłości; jego wymiary, zakresy, treści?
- jak pomóc ludziom starszym w maksymalnym wykorzystaniu rezerw psychicznych?
- jak uczynić starość rozwojowym okresem życia?
- jak opóźnić proces starzenia się?
- jakie czynniki będą determinować ów rozwój?
- jaki człowiek starszy jest, jaki mógłby być?

Andragodzy i psycholodzy społeczni podkreślają, że przy formułowaniu odpowiedzi na te pytania trzeba pamiętać, iż każdy człowiek, tym bardziej starszy, jest twórcą własnego rozwoju, wyznacza jego drogi, jego sens i treści. Stąd podkreśla się rolę osobistego wpływu jednostki na przebieg własnego rozwoju. Wpływ ten najmocniej zaznacza się w drugiej połowie życia człowieka. Inaczej można to ująć jako „starość z wyboru”, nie narzuconą przez otoczenie zewnętrzne.

Wydaje się, że wskaźnikami zjawiska rozwoju człowieka w późnej dorosłości powinny być:

- budowanie pozytywnego obrazu samego siebie (myślenie pozytywne, pokonywanie stresu starości);
- element profilaktyki starzenia się;
- zdobywanie niezależności i harmonii wewnętrznej;
- zdobywanie nowego horyzontu wartości sprzyjających ewentualnemu przeformułowaniu celów w życiu, zrealizowaniu niewykorzystanych jeszcze wewnętrznych sił człowieka;
- zmiana jakości życia, stylu życia;
- utrzymanie funkcji i zdolności poznawczych („gimnastyka mózgu”);
- uczenie się i aktualizowanie kompetencji życiowych;
- wzmacnianie i powiększanie doświadczenia, tak aby uporać się ze swoimi problemami;
- zdolność do przyjęcia odpowiedzialności za własne życie i samodzielne jego kształtowanie (starość konstruktywna);
- zainteresowanie życiem wewnętrznym („dokarmianie duszy”, „smakowanie życia”) budujące własną mądrość życiową;
- analiza swego życia, reinterpretacja własnego doświadczenia;
- zmiany struktury życia, a więc wzorów aktywności (nowe pola aktywności).

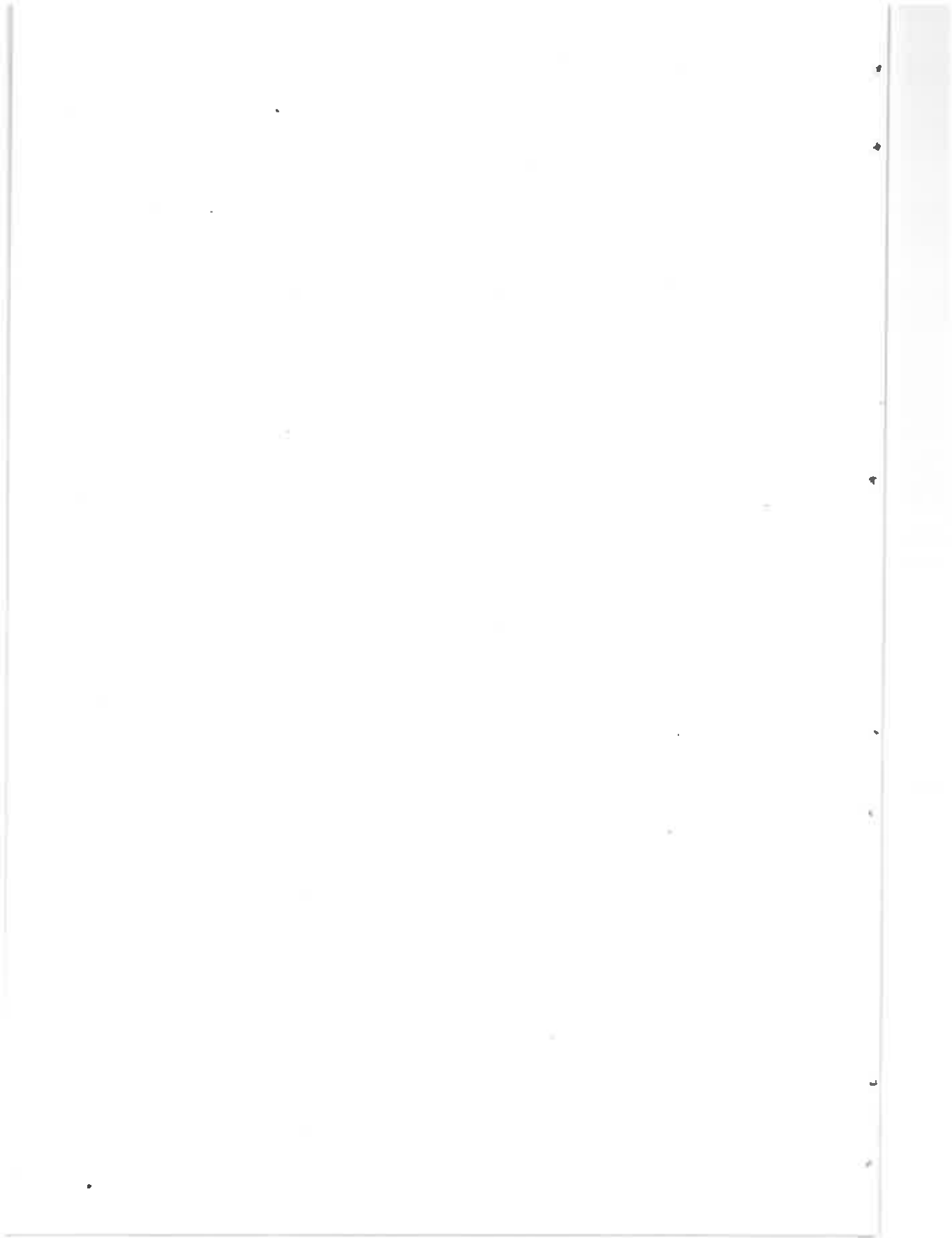
Podsumowując można powiedzieć, że celem rozwoju człowieka starszego jest przedłużenie okresu aktywności, twórczego życia, zachowanie zdrowia, przesunięcie starości na jeszcze późniejszy czas, zmierzanie do poprawy jakości życia. Ów rozwój odmienny jest od rozwoju dziecka i młodego człowieka. Mamy tu do czynienia z daleko idącą indywidualizacją zjawiska. Starość jest etapem rozwoju człowieka na całej skali życia. Ten rozwój nigdy się nie kończy, jest bowiem zintegrowany z procesami życia społecznego, nie daje się zamknąć w jednym okresie.

Tak więc rozwój człowieka starszego to szansa, z której człowiek może skorzystać, by lepiej i godniej przeżyć ten okres. Dokonanie tego wyboru jest zawsze równoznaczne z podjęciem aktywności. Jakże trafnie problem rozwoju człowieka starszego ilustruje wypowiedź M. W. Hansena:

...proces starzenia się nie jest równoznaczny ze schodzeniem w ciemną dolinę, o wiele bardziej przypomina wspinanie się na ostatni szczyt, przed którym trzeba odłożyć zbędny bagaż. Oczywiście wspinaczka na szczyt jest męcząca. Jednak szczyt wiele również obiecuje: szeroki widok, który uzyskuje się tylko tam; inną perspektywę, spojrzenie na przebytą drogę, dystans do tego, co się za sobą pozostawiło, oddech; nowe widzenie wolności od tego, co przygniata; być może nowe nastawienie do codzienności<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> *Balsam dla duszy nastolatka czyli jeszcze więcej opowieści o życiu, miłości i nauce*, zebrane i opracowane przez J. Canfielda, M. W. Hansena, K. Kimbergera, Poznań 1999, s. 45.



*Zbigniew Ochocki*

## TEATR „FORUM-80” PO LATACH

### Ogólna charakterystyka zespołu

Jako osoba tworząca od trzydziestu lat teatr nieprofesjonalny z młodzieżą i dorosłymi zainteresowałem się swojego czasu problemem wartości, a ściślej – trwałości efektów tego rodzaju pracy. Postanowiłem zbadać, czy działalność w teatrze amatorskim jako forma pracy z osobami dorosłymi w jakiś sposób wzbogaca ich życie, trwale wpływa na uczestników tej działalności? Czy oni sami, dziś już od dawna nie zajmujący się teatrem, potrafią dostrzec jakiś wpływ swej minionej aktywności artystycznej na obecne życie? Słowem, czy to, czego dowiedzieli się i nauczyli w teatrze, wykorzystują dzisiaj w pracy zawodowej i w życiu osobistym?

Założyłem hipotezę, że działalność teatralna była dla części jej uczestników na tyle istotna, iż jej efekty nie powinny zniknąć bez śladu wraz z upływem lat. Pewne umiejętności praktyczne (poprawne, dykcyjne mówienie, umiejętności taneczne itp.), zainteresowania (teatrem w ogóle, literaturą), większa pewność siebie w kontaktach międzyludzkich byłych aktorów-amatorów, powinny procentować do dziś i być przez nich zauważalne. Badaniem postanowiłem objąć byłych członków trzech amatorskich teatrów działających w byłym województwie zielonogórskim: „Terminus a quo” z Nowej Soli, „Drewniana Kurtyna” z Żar i „Forum-80” z Zielonej Góry. Wybór nie był przypadkowy. Te trzy zespoły funkcjonują bowiem już od dawna w życiu teatralnym naszego regionu, a ich istnienie mierzy się na dziesięciolecia. Każdy z nich ma więc spore doświadczenia, a i osiągnięcia. Przez każdy z nich przewinęło się po kilkaset osób. Każdy z nich wreszcie ma swoją własną metodę tworzenia sztuki i na swój sposób kształtuje swoich członków.

Przedstawione tu wyniki badań są częściowe i dotyczą jedynie aktorów amatorów z teatru „Forum-80”. Zespół ten powstał w 1964 roku i działa do chwili obecnej. Do końca lat osiemdziesiątych była to grupa, której członkowie wywodzili się z wielu środowisk. Do zespołu należeli uczniowie szkół średnich, studenci i osoby pracujące, a grupa była zróżnicowana wiekowo. Obok nastolatków trafiali się ojcowie rodzin, a nawet dziadkowie. W tym okresie zespół działał w instytucjach upowszechniania kultury, przy WDK, Teatrze Lubuskim, a zwłaszcza przy Zielonogórskim Ośrodku Kultury Amfiteatr. Od 1992 roku bazą teatru

stał się Spółdzielczo-Uczelniany Dom Kultury Mrowisko, a pracować w nim zaczęli przede wszystkim studenci.

Przez „Forum-80” w czasie jego istnienia przewinęło się około 300 osób, które w większości nie zagrzały w nim miejsca na długo – zapał i zainteresowanie kończyły się po roku, dwóch, często jeszcze prędzej. Zawsze jednak istniał swego rodzaju osobowy trzon zespołu, składający się z kilku – kilkunastu ludzi związanych z teatrem przez czas o wiele dłuższy. Osoba z największym stażem przepracowała w nim – w charakterze aktora – szesnaście lat.

W tym czasie zespół dał ponad czterdzieści premier i zagrał blisko tysiąc spektakli na terenie całej Polski. Miał w repertuarze sztuki antyczne (*Blagajnice* Ajschylosa, *Medea* Sofoklesa), klasyczną dramaturgię rodem z innych kultur (*Siakuntala* Kalidsasy, *Nazar Wielki* Demirczjana), grywał klasykę polską (*Odprowa postów greckich* Kochanowskiego, *Dziady* Mickiewicza, *Beniowski* Słowackiego), głównie jednak koncentrował się na dramaturgii współczesnej, realizując spektakle według sztuk Ionesco, Pintera, Becketta, Turriniego, Mrożka, Iwaszkiewicza, Gombrowicza, Jesionowskiego i wielu innych.

O wyborze sztuki, która miała być realizowana, decydował zespół, który na początku sezonu zapoznawał się z kilkoma propozycjami przygotowanymi bądź przez instruktora, bądź przez członków zespołu. Same natomiast realizacje miały zazwyczaj charakter kreacji zbiorowej i choć trafiały się sztuki reżyserowane od początku do końca przez prowadzącego teatr, to równie często zdarzały się takie, przy tworzeniu których instruktor pełnił jedynie funkcję konsultanta. Wielość charakterów, gustów artystycznych czy wreszcie światopoglądów członków grupy powodowała, że teatr nie miał wyraźnie sprecyzowanej linii repertuarowej czy konsekwentnie realizowanej estetyki – był eklektyczny z założenia. Dominowała w nim jednak tendencja do tworzenia teatru tradycyjnego, realistycznego, która zmieniła się dopiero w połowie lat osiemdziesiątych. Wtedy w repertuarze pojawiły się spektakle lalki i maski, zwłaszcza w sztukach dla dzieci, zaczęły się eksperymenty z teatrem muzycznym i plastycznym, pojawiły się przedstawienia plenerowe i uliczne.

Jako że słowo zawsze odgrywało w spektaklach „Forum-80” ważną rolę, systematycznie prowadzone były ćwiczenia z zakresu dykcji, emisji i impostacji. W zakresie ruchu i plastyki ciała szczególną wagę przykładano do ćwiczeń rytmicznych oraz podstaw tańca klasycznego i towarzyskiego. Te zadania, związane z warsztatem aktorskim, rozpoczynały każdą próbę zespołu i zwykle przeznaczano na nie jedną trzecią zajęć. Odbywały się one dwa – trzy razy w tygodniu (przed premierami codziennie przez dwa tygodnie), najczęściej w czasie weekendów, wtedy bowiem najłatwiej było zgromadzić na próbach zespół. Wymagało to od jego członków znacznego poświęcenia: dla pracy w zespole rezygnowali z czasu wolnego i przyjemności, jakie ten czas z sobą niesie, cierpiało też na tym niekiedy ich życie rodzinne.

Lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte to czas największej aktywności zespołu. Wtedy „Forum-80” zrealizował najwięcej spektakli pokazywanych w całym kraju, brał też udział w najpoważniejszych ówczesnie przeglądach i festiwalach teatrów amatorskich w Polsce: w Barbórkowych Spotkaniach Teatralnych w Dąbrowie Górniczej, w łódzkich Amatorskich Konfrontacjach Teatralnych, w Ogólnopolskim Festiwalu Teatrów Amatorskich OFTA, w rzeszowskim konkursie teatralnym O Złoty Lemiesz im. J. Przybosa, w przeglądach w Olecku, Suwałkach, Sieradzu, Nowym Sączu, Stalowej Woli i wielu innych. Z wyjazdów tych przywoził wiele nagród i wyróżnień (np. za spektakl *Wyspa* A. Fugarda na AKT II w Łodzi zespół otrzymał nagrodę na najlepszy spektakl, za reżyserię, dwie nagrody aktorskie oraz nagrodę publiczności).

Co charakterystyczne, w zespole nigdy nie czuło się potrzeby tworzenia historii zespołu, prowadzenia kronik, gromadzenia nagród, dokumentacji w postaci prasowych recenzji, tworzenia „kącików pamięci” itp. Nagrody i wyróżnienia były miłym, ale niezbyt istotnym dodatkiem do działalności, do wystawiania sztuk, do ich prezentacji w Polsce. Wynikają stąd duże trudności przy rekonstrukcji przeszłości zespołu, czego doświadczył m.in. autor pracy magisterskiej będącej monografią teatru „Forum-80”, czy doktorant, który część swojej rozprawy poświęcił analizie pracy w tym zespole.

Oddziaływania dydaktyczne zespołu nie wyczerpywały się na samym opanowywaniu warsztatu aktorskiego i zdobywaniu ogólnej wiedzy o teatrze. W sposób niezamierzony członkowie grupy zaczęli udzielać sobie wzajemnie pomocy w nauce. Tu przygotowywano się do matur i egzaminów na i w czasie studiów – z dobrymi na ogół rezultatami. Wszyscy członkowie zespołu – maturzyści bez problemów zdawali egzamin dojrzałości, większość z nich dostawała się też na studia. Pomagano sobie również nawzajem w kłopotach życia codziennego. To wszystko integrowało „forumowców” także towarzysko. Zacieśniały się znajomości i przyjaźnie. Wspólnie spędzano niektóre święta, wyjeżdżano na wakacje, kilkoro członków zespołu tu spotkało swoich stałych partnerów życiowych. Zdarzały się, oczywiście, tarcia między ludźmi, ale też natychmiast znajdowali się mediatorzy, którzy potrafili załagodzić kłótnie. Problemy sporne, które rodziły się w zespole lub były przynoszone doń z zewnątrz, nigdy nie zagraziły samemu istnieniu teatru. Raz tylko doszło do rozłamu w tej zgranej grupie ludzi i w efekcie „Forum-80” rozpadło się na dwie frakcje, które próbowały działać osobno, choć pod wspólną nazwą. Przyczyną tego podziału była niezgoda części starszych członków zespołu na eksperymenty repertuarowe i formalne. Rozłam nie trwał jednak długo i po paru miesiącach zwolennicy „starego porządku” albo dali się przekonać do nowych pomysłów, albo zrezygnowali z pracy w zespole.

Inną charakterystyczną cechą teatru „Forum-80” był brak gwiazd w zespole. Pracowały w nim, co prawda, osoby mniej i bardziej utalentowane i członkowie

grupy byli tego świadomi. Wiedzieli też jednak, że nawet najbardziej utalentowana i obsypana festiwalowymi nagrodami osoba nie będzie grała samych głównych ról. Można było taką zagrać co jakiś czas. Ktoś obsadzony w jednym spektaklu w roli pierwszoplanowej, w następnym otrzymywał do zagrania epizod i nikt w zespole przeciw temu nie protestował.

### Członkowie zespołu o sobie

Do badań wybrałem grupę 25 osób, byłych członków „Forum-80”, które spełniały podstawowy założony przeze mnie warunek: **pracowały w zespole minimum 5 lat, można stąd bowiem wyciągnąć wniosek, że ich zainteresowanie teatrem nie było przypadkowe i przelotne.** Trzeba bowiem autentycznego przekonania do działań, którym się poświęca tak wiele swojego wolnego czasu i pracy, częstokroć żmudnej i nie najłatwiejszej. Tak długi okres poza tym zapewnia nabycie i utrwalenie pewnej wiedzy oraz umiejętności warsztatowych i psychicznych, o których wspominałem wyżej, a więc tego, czego ewentualne przetrwanie u aktorów-amatorów interesowało mnie najbardziej. Nie wykluczam, oczywiście, możliwości, że osób spełniających powyższy warunek jest więcej. Nie udało się jednak do takich dotrzeć ani nawet ich zidentyfikować. Nie mogę też wykluczyć, że działalność w teatrze znacząco wpłynęła na ludzi, którzy przepracowali w tej grupie krótszy okres i z różnych przyczyn musieli z zespołu odejść. By tutaj uzyskać pewność, musiałbym jednak przeprowadzić badania o wiele szersze, niż zamierzone.

W przypadku pięciu spośród wybranych przeze mnie osób dawne zainteresowania teatrem przełożyły się na obecne życie zawodowe, rodzinne i towarzyskie wprost, osoby te bowiem zajmują się dzisiaj teatrem profesjonalnie. Troje z nich to zawodowi aktorzy, dwoje natomiast wykłada teatr w WSP w Zielonej Górze, prowadząc jeszcze niekiedy teatralne zespoły amatorskie. Innym życie potoczyło się różnie, niekiedy bardzo ciekawie. Dwanaście osób spośród badanych ukończyło studia wyższe, reszta poprzestała na wykształceniu średnim, ogólnym lub technicznym. Trzynastu byłych „forumowców” nadal zamieszkuje w Zielonej Górze, podczas gdy dwunastu zdecydowało się na wyjazd z miasta. Sześcioro spośród nich opuściło Polskę i przebywa teraz w Niemczech (3 osoby), w USA, Kanadzie i Włoszech (po jednej). Siedmioro byłych aktorów-amatorów zajęło się biznesem – piątka z powodzeniem prowadzi działalność handlowo-usługową we własnych przedsiębiorstwach (z czego dwoje za granicą), natomiast pozostała dwójka pracuje na dyrektorskich stanowiskach w dużych firmach ubezpieczeniowych w Polsce. Wolny zawód wykonuje pięć osób (troje aktorów i dwoje dziennikarzy), cztery osoby to dziś robotnicy najemni (jeden na Zachodzie), troje byłych członków „Forum-80” to pedagodzy (jeden w kanadyjskim college’u), dwóch wybrało działalność polityczną i obaj pełnią-pełnią funkcje

radnych miejskich w Zielonej Górze, sytuując się po dwóch stronach politycznej sceny. Trzy osoby nie pracują zawodowo, jedną natomiast można określić mianem zawodowego kryminalisty.

Z wszystkimi osobami przeprowadziłem wywiady, zadając im jednakowe pytania i otrzymując odpowiedzi – moim zdaniem – bardzo wiarygodne. Wszystkich bowiem znam osobiście i (z wyjątkiem jednej osoby) byłem bezpośrednim świadkiem ich działalności w zespole, aż do momentu, w którym opuszczali „Forum-80”. Znam też dość dokładnie ich dalsze losy, jako że wciąż utrzymuję z nimi, bliskie niekiedy, kontakty.

Swoich rozmówców pytałem przede wszystkim o motywy przyścia do zespołu, o związane z pracą w teatrze oczekiwania. Najwięcej osób stwierdziło, że zdecydowali się na działalność w „Forum-80”, bo interesowali się sztuką teatru i chcieli pogłębić swą wiedzę na ten temat (17 odpowiedzi). Drugi z podawanych powodów, wymieniany często (12 odpowiedzi), choć mniej istotny dla badanych, sytuuje się wśród przyczyn natury towarzyskiej. Wejście do zespołu równało się poznaniu ciekawych ludzi i braniu udziału w ich działaniach i życiu pozateatralnym – temu wszystkiemu więc, co stanowi otoczkę właściwej pracy artystycznej. Tak samo często badani wymieniali chęć grania, pokazywania innym siebie i swojej pracy. Kolejnym powodem akcesu do zespołu była chęć poznawania interesujących, niekiedy znanych ludzi spoza zespołu: „Forum” sporo jeździło po kraju, brało udział w przeglądach, festiwalach, i w tych okolicznościach można było spotkać się z popularnymi aktorami, reżyserami, znanymi w środowisku instruktorami teatralnymi, wreszcie – z innymi pasjonatami teatru (8). Mniej ważna okazała się chęć osiągnięcia sukcesu artystycznego (6) oraz podniesienia swojego prestiżu w środowisku, wśród znajomych (3). Podane tu wypowiedzi wyczerpują w zasadzie listę przyczyn czy motywacji uczestnictwa w zespole teatralnym, jaka przytaczana jest w literaturze dotyczącej amatorskiego ruchu teatralnego (Hausbrandt, Iłowski, Rybotycka). Jest w nich jednocześnie pewna niezborność – skoro istotna dla badanych była chęć publicznych prezentacji swoich osiągnięć, to czym tłumaczyć niewielką liczbę wypowiedzi, których autorzy sygnalizowali istotność osiągnięcia sukcesu artystycznego? Przecież nie chęcią otrzymania negatywnej oceny od widzów. Indagowani na ten temat badani udzielali różnych odpowiedzi, przede wszystkim twierdzili, że ocena artystycznej wartości ich działania była dla nich nieistotna, bo przecież oni tylko bawili się w teatr, a nie byli zawodowymi aktorami. Wydaje się jednak, że takie widzenie jest swego rodzaju „refleksją po latach”. W czasie, gdy rozpoczynali pracę w zespole, nadzieje na osobisty sukces były z pewnością większe. Podobnie większa była chęć dowartościowania siebie. Sporo osób, które pojawiły się w zespole – byli tacy i pośród badanych – w teatrze szukało antidotum na swoje kompleksy czy nieprzystosowanie, szukało szansy na zaistnienie w nowym środowisku i podniesienie swojej wartości w środowiskach, z których przyszli. Nie

należy zapominać, że działalność w zespole teatralnym była w latach siedemdziesiątych czy osiemdziesiątych inaczej niż dziś postrzegana, była o wiele bardziej prestiżowa. Można chyba ostrożnie wnioskować, że skoro tak mało osób podaje dziś jako powód swojego przystąpienia do pracy w teatrze chęć osiągnięcia sukcesu i dowartościowania siebie w oczach innych, to te ich potrzeby nie zostały prawdopodobnie w wystarczającym stopniu zaspokojone. W niektórych przynajmniej przypadkach aspiracje były większe niż możliwości, w tym możliwości teatru.

Kolejne pytanie, jakie zadałem badanym, dotyczyło bezpośredniej przyczyny wstąpienia do „Forum-80”. Czy więc zdecydowali się na pracę w zespole kierowani samymi zainteresowaniami teatralnymi, czy też wstąpili do grupy za namową kolegów już działających w teatrze, czy też powodowały nimi obie te przyczyny naraz. Rozkład odpowiedzi był następujący: 13 osób przyszło do teatru ulegając tak swoim zainteresowaniom, jak i namowom znajomych „forumowców”, po 6 natomiast z dwóch pozostałych przyczyn. Te odpowiedzi są bardzo prawdopodobne. Większość członków zespołu została doń sprowadzona przez innych, już działających w grupie.

W zróżnicowany sposób badani odpowiadali na następne pytanie: co dawała im działalność w teatrze w czasie, kiedy ją uprawiali? Tu wszyscy zwrócili uwagę na aspekt dydaktyczny pracy w „Forum”, a więc wskazywali na możliwość poznawania nowych, ciekawych sztuk i ich autorów oraz nabywania umiejętności warsztatowych: dykcja, emisja, ruch itp. (25 odpowiedzi). Rzecz zdaje się oczywista – po to, między innymi, istniał ten teatr. Zaraz jednak druga pod względem liczebności odpowiedź (18) powoduje zastanowienie. Badani twierdzą bowiem, że ważne było dla nich zadowolenie, jakie czerpali z sukcesów zespołu i swoich własnych. Jak więc ma się to do deklarowanego przy pierwszym pytaniu braku zainteresowania sukcesami artystycznymi? Pytani o to respondenci twierdzili, że każda miła rzecz, a więc i sukcesy, cieszy. Dla nich natomiast wszelkie nagrody i wyróżnienia czy dobre recenzje miały głównie takie znaczenie, że mobilizowały do dalszej pracy. Znając ludzi, których badałem, mogę się zastanawiać nad szczerością takich odpowiedzi, co jednak rozwinę nieco później. Kolejne korzyści z pracy w zespole, jakie dostrzegli badani, mają charakter ludyczny: urozmaicone i przyjemne życie towarzyskie w ramach zespołu (15 odpowiedzi) oraz przeżycie przygody (14) – dalekie i częste wyjazdy, spektakle, obozy artystyczne, przeglądy, szereg wydarzeń, które później obrosły w zespołowe anegdoty. To również wydaje się oczywiste. O wiele już rzadziej badani odpowiadali, że praca w teatrze pomagała im w kontaktach z ludźmi, czyniła bardziej otwartymi czy pewnymi siebie (6 odpowiedzi). Ale też i taka korzyść jest trudniejsza do uchwycenia, wymaga głębszej refleksji. Jeszcze rzadziej badani wskazywali na korzyści, jakie przyniosła im praca w zespole pod względem wykształcenia – jedynie 4 osoby – choć w rzeczywistości było ich

więcej – wskazały, że dzięki pomocy kolegów z teatru łatwiej pozdawali matury, egzaminy na studia itp.

Żadna z udzielających wywiadu osób nie uzasadniła przyczyn swego odejścia z zespołu zmianą zainteresowań. Zakończenie pracy w „Forum” motywowali przyczynami zawodowymi i rodzinnymi (11 odpowiedzi): wstąpieniem w związki małżeńskie, koniecznością utrzymywania rodzin itp., bądź naukowymi (5): obrony prac magisterskich bądź podjęcie kolejnych studiów. Sześciu osobom działalność w teatrze uniemożliwiła przeprowadzka do innego miasta. Dwa kolejne przypadki są bardziej skomplikowane. Jedna osoba, pracując jako kierowca w dużym zakładzie transportowym, poddawana była swoistym szykanom psychicznym ze strony współpracowników. Śmiali się z niej, zarzucali wybujałe ambicje, robili nie zawsze smaczne kawały. Dochodziło do kłótni, a nawet do rękoczynów. W efekcie osoba ta uległa presji środowiska i odeszła z zespołu. Na pewien czas zerwała nawet kontakty towarzyskie z członkami teatru. Nie bez znaczenia był też negatywny stosunek rodziny do działań tego człowieka. Kolejny przypadek był jeszcze trudniejszy, a dotyczył jednego z najzdolniejszych „forumowców”. Człowiek ten, majster na budowie, jak sam się określał – „robot”, nie potrafił pogodzić pracy w zespole z pracą zawodową i oczekiwaniami rodziny. Żył w dwóch światach, z których ten lepszy jego zdaniem, świat teatru, był dla niego zamknięty, nie mógł sobie bowiem pozwolić na studia w szkole teatralnej. Jednocześnie bardzo ostro widział różnice między ludźmi, z którymi spotyka się w „Forum” a tymi, z którymi pracuje na co dzień. W dodatku, jako że zaangażował się w działalność „Solidarności”, w stanie wojennym stracił pracę w budownictwie i do żadnej innej nie chciano go przyjąć. W efekcie uciekł z kraju. Choć ostatecznie ułożył tam sobie życie, zakładając własną firmę budowlaną i w latach dziewięćdziesiątych zaczął przyjeżdżać do Polski, to przez ponad dziesięć lat nie próbował nawiązać kontaktów z nikim z teatru, choć miał w nim kilku bliskich przyjaciół. Jeszcze innemu członkowi „Forum” początkowo na rok, a później ostatecznie pracę w zespole przerwał pobyt w zakładach penitencjarnych.

Ostatnie pytanie, jakie w wywiadzie zadawałem badanym, dotyczyło sprawy najbardziej mnie interesującej, mianowicie co ze swojej byłej działalności artystycznej postrzegają dziś jako wartości utrwalone, z których wciąż korzystają w życiu rodzinnym, towarzyskim i zawodowym. W przypadku pięciu osób profesjonalnie zajmujących się teatrem rzecz jest oczywista. Dawne zainteresowania utrwaliły się w czasie pracy w „Forum” i zaowocowały wyborem takiej a nie innej drogi życiowej. Inaczej w przypadku pozostałych dwudziestu osób. Wszystkie stwierdziły, że teatr dał im trwałą umiejętność poprawnego wyśławiania się, tak w zakresie dykcji, jak i gramatyki. Przy czym sześcioro zastrzegło się natychmiast, że z czasem ta umiejętność ziała – przestali zwracać uwagę na to, jak mówią i sami od czasu do czasu (jak np. w czasie rozmowy ze mną) „łapią

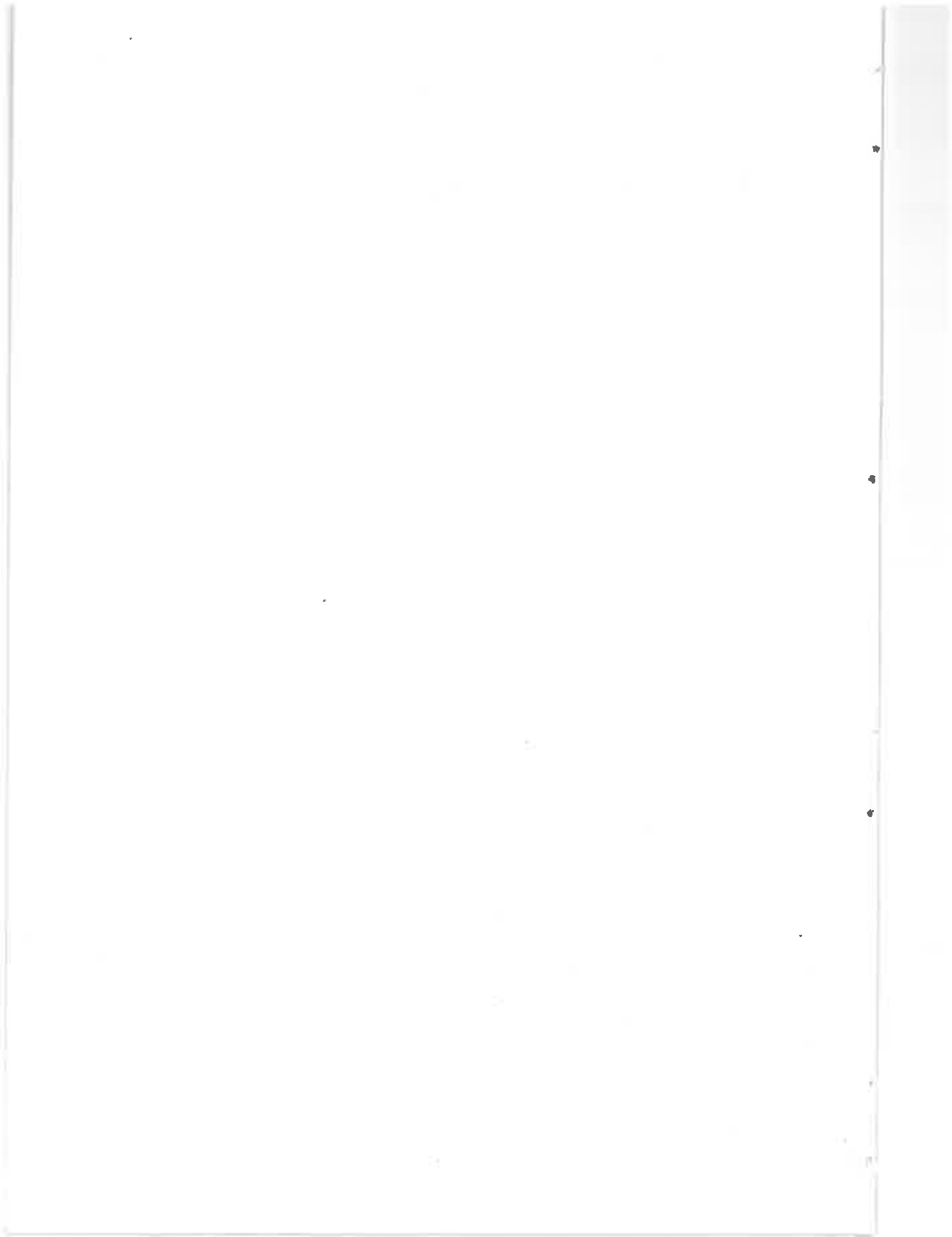
sie" na popełnianiu błędów. Szesnastu byłych członków teatru uważa, że dzięki pracy w zespole mają teraz co wspominać z przyjemnością. Inna rzecz, że takie wspominki mają miejsce tylko wtedy, gdy spotykają się we własnym gronie, w gronie „forumowców”. Są więc te przyjemne wspomnienia, można by rzec, „środowiskowe” i nie wiadomo, czy na tyle intymne, że nie czyni się ich w obecności osób postronnych, czy na tyle blahe, że nie warto o nich mówić wśród obcych ludzi. Sądząc z wypowiedzi badanych, jest i tak, i tak. Są wśród nich nawet tacy, którzy niechętnie uciekają się do teatralnych wspomnień. Cztery osoby dopiero po długich namowach dały się przekonać do udzielenia wywiadu. Te sześć osób, które wcześniej stwierdziły, że praca w zespole dawała im większą pewność siebie i otworzyła na ludzi i kontakty z nimi, teraz potwierdziło tę opinię. Najbardziej przykre było skonstatowanie, że dawne zainteresowanie teatrem minęło. Jedynie dwie osoby zadeklarowały, że nadal czytują „Dialog”, choć nie robią już tego systematycznie. Pozostali brakiem czasu tłumaczą fakt, że już nie czytają literatury związanej z teatrem. To samo jest też powodem, że rzadko (6 osób) lub wcale (14) nie chodzą do teatru. Tylko czworo (z szesnastu posiadających dzieci) uczęszcza z potomstwem na spektakle dla dzieci. Nie nastają też na to, by brały one udział w teatralnej działalności amatorskiej. Nieco lepiej przedstawia się sprawa z oglądaniem teatru telewizji. Choć żaden z badanych nie czyni tego systematycznie, to od czasu do czasu oglądają go wszyscy, troje spośród nich – przypadkowo. Jak to określił jeden z badanych, gdy „włączy telewizor i leci akurat spektakl teatralny, to on nie przeskakuje na drugi kanał”.

### Podsumowanie

Wnioski, jakie nasuwają się z powyższych badań, nie są najweselsze. Wieloletnia, intensywna działalność, która – gdy trwała – przynosiła zadowolenie i wieńczona była niejednokrotnie wymiernymi sukcesami w postaci festiwalowych nagród i wyróżnień, jak również znacznym prestiżem w środowisku, nie zostawiła po sobie zbyt wielu śladów. Spośród około trzystu osób, które przewinęły się przez teatr, pięć pozostało teatrowi wiernych. To nieco więcej niż jeden procent. Inni, najbardziej nawet zaangażowani w działalność teatralną, z czasem utracili nim zainteresowanie. Z pracy artystycznej tego typu pozostało im niewiele: umiejętność lepszego mówienia, kilka lub kilkanaście podtrzymywanych „jakoś” znajomości, trochę wspomnień – i to w zasadzie wszystko. Przynajmniej tak stało się w przypadku teatru „Forum”. A są też ludzie, jak dwie wyżej opisane osoby, dla których praca w teatrze stała się źródłem poważnych, życiowych problemów i dała nie zadowolenie, ale poczucie przegranej.

Tylko w jednym przypadku teatralne doświadczenia przydały się w życiu byłemu „forumowcowi”. Wspominany już człowiek, który znaczną część życia przesiedział w więzieniach, w przerwach między wyrokami robił różne rzeczy,

dalekie od sztuki. Ale gdy znowu wędrował za kratki, chronił się w teatr. W zakładach, w których przebywał, starał się, niekiedy z powodzeniem, tworzyć teatralne zespoły, pracował też nad monodramami. Po wyjściu na wolność zgłaszał się do „Forum” z gotowym spektaklem, chcąc go grać – i grał. Deklarował też gotowość dalszej pracy w teatrze, widząc w tym jakąś szansę na powrót do normalnego życia. Przyjmowano go, ale gdy po dwóch, trzech miesiącach przestawał przychodzić na próby, członkowie zespołu wiedzieli, że znów dłuższy czas nie będą go spotykać.



Anna Dudak  
Ewa Sarzyńska

## SUPERWIZJA JAKO DZIEDZINA DORADZTWA ZAWODOWEGO

Zmiany na rynku pracy, bezrobocie, wzrastająca stale liczba informacji na temat zawodów i dróg kształcenia oraz fakt, że człowiek nie może być fachowcem we wszystkich dziedzinach życia, powodują powstawanie coraz to nowych form doradztwa zawodowego. Jest ono w Polsce szczególnie potrzebne, gdyż w trakcie reform obejmujących prawie każdą dziedzinę życia ludzie odczuwają boleśnie swoje zagubienie wśród zmian. Ich dotychczasowe doświadczenia są zupełnie nieprzystające do nowej, obcej im rzeczywistości. Poważne zmiany pozbawiają poczucia stabilizacji duże grupy zawodowe i z tego faktu wynika potrzeba przybliżenia specyfiki pracy doradczej.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji doradztwa zawodowego. Dla potrzeb tej pracy przyjmujemy za Bańką, że „doradztwo zawodowe jest procesem pomagania ludziom w osiągnięciu lepszego zrozumienia siebie samego w odniesieniu do rodzaju pracy i środowiska pracy, w odniesieniu do wyboru właściwego zawodu, zmiany zatrudnienia oraz właściwego dostosowania zawodowego”<sup>1</sup>. Termin ten często używany jest zamiennie z poradnictwem zawodowym. Autorzy zajmujący się tą problematyką wyróżniają dwa rodzaje doradztwa profesjonalnego: *sensu stricto*, tj. należące do zawodów konsultingowych oraz doradztwo profesjonalne *sensu largo*, tj. takie, które jest funkcją będącą częścią składową innej roli zawodowej, jak pośrednika pracy, lekarza, nauczyciela<sup>2</sup>.

Trudności w sprecyzowaniu obszarów działalności doradcy wynikają przede wszystkim ze zróżnicowanych oczekiwań klientów w stosunku do doradców, również różnie rozumiane są podstawowe zadania doradcy zawodu w rozmaitych placówkach<sup>3</sup>.

W krajach zachodnich, np. w USA, we Włoszech, Holandii, Szwecji, Anglii czy Niemczech, problematyka związana z poradnictwem zawodowym ma swoje należne miejsce, a zawód „doradca zawodu” jest usankcjonowany prawnie i wykonywany od wielu lat. W Polsce zawód ten powstał dopiero w 1995 r. i został

<sup>1</sup> A. Bańka, *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*, Poznań 1995, s. 23.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 24.

<sup>3</sup> B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu*, Warszawa 1997, s. 10-11.

opisany w *Klasyfikacji zawodów i specjalności*. Ujęty jest w wielkiej grupie zawodów pt. „Specjaliści do spraw osobowych i rozwoju zawodowego”, do której prócz doradcy zawodu należą również: analityk pracy, doradca pracy, mediator, specjalista ds. rekrutacji pracowników, specjalista ds. szkolenia i rozwoju zawodowego i specjalista ds. wynagrodzeń<sup>4</sup>. W tym miejscu może należałoby zastanowić się, czy nie warto wzbogacić tej klasyfikacji jeszcze o zawód superwizora.

W niniejszej pracy chciałobyśmy przybliżyć specyficzną formę doradztwa jaką według nas jest superwizja. Pojęcie to jest coraz częściej stosowane przez specjalistów zajmujących się doradztwem. Mianem superwizji określa się różne działania psychologiczno-społeczne w ramach poradnictwa w miejscu pracy, współpracy zawodowej, praktycznego instruktażu itd., które odbywają się między superwizorem a osobą superwizowaną lub grupą. Dotyczy ona problemów interakcyjnych, grupowych i instytucjonalnych. Zajmuje się pragnieniami, motywacją i planami jednostek, par, grup, zespołów współpracowników i oddziałów. Koncentruje się na formułowaniu przejrzystych kryteriów sukcesu. Przedmiotem superwizji jest przede wszystkim praca zawodowa osoby superwizowanej. Istotny jest zwłaszcza jej stosunek do trudności, jakie napotyka w pracy zawodowej. Często również omawia się relacje między osobą superwizowaną a współpracownikami, przełożonymi, przedstawicielami innych firm i instytucji. Grupy zawodowe, których najczęściej dotyczy superwizja, to nauczyciele, wychowawcy, pracownicy socjalni, prawnicy, wykładowcy, lekarze, pielęgniarki, psychologowie, terapeuci, przełożeni. Jest więc skierowana do osób zawodowo związanych z niesieniem pomocy<sup>5</sup>.

Superwizja jest pomocna w kształtowaniu zachowań zawodowych w taki sposób, aby zwiększyć fachowe i osobiste kompetencje pracowników. Pomaga ona zrozumieć i pokonywać konflikty na polu zawodowym, organizować pracę w taki sposób, aby sprostać stawianym przez pracodawcę wymaganiom. Umożliwia lepsze rozumienie własnych motywacji zawodowych. Warto tu nadmienić, że jest pomocna zwłaszcza w sytuacjach podejmowania pierwszej pracy zawodowej. W pracy z osobami rozpoczynającymi pracę ważne jest pokazanie im sposobów łączenia wiedzy teoretycznej wyniesionej ze szkoły z wymaganiami zawodowymi. Wśród osób korzystających z superwizji znajdują się też ludzie bez zawodu, poszukujący możliwości przekwalifikowania, mający problemy ze znalezieniem pracy.

Pojęcie superwizji było dotychczas wykorzystywane najczęściej w psychoterapii, gdzie uchodzi za najpowszechniejszą, najważniejszą i prawdopodobnie najbardziej efektywną metodę uczenia psychoterapii. Polega ona na regularnych

<sup>4</sup> *Klasyfikacja zawodów i specjalności*, opracował zespół pod kier. J. Kurjaniuka, Warszawa 1995, t. V, s. 486-487.

<sup>5</sup> J. Fengler, *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańsk 2000, s. 169-171.

spotkaniach szkolącego się terapeuty i superwizora, podczas których szkolący się relacjonuje prowadzoną przez siebie terapię, a superwizor to komentuje. W tym ujęciu superwizja może dotyczyć problemów pacjenta, procesu terapeutycznego lub przeżyć i funkcjonowania psychoterapeuty<sup>6</sup>.

Ponieważ superwizja jest pewną formą doradztwa skierowaną na pracę z ludźmi dorosłymi, powinna się znajdować w obszarze zainteresowań andragogów. Rozwój technologii i niezmiernie szybko zmieniające się nowe zadania stawiają kadrze kierowniczej i pracownikom ogromne wymagania. Łatwość uczenia się, wykazywanie się dużą inwencją i szybkością działania stają się coraz ważniejszymi, strategicznymi czynnikami dla firm i organizacji, które chcą odnieść sukces na rynku. Tendencja ta będzie się nasilała w obliczu spłaszczania hierarchii zmian zasad kierowania, jak również w obliczu wzrostu znaczenia zespołów zadaniowych i grup projektowych. Obok dalszego doskonalenia i płynnego ukierunkowywania fachowych kompetencji uwarunkowania osobowościowe i zdolność do pracy w zespole stają się coraz bardziej znaczące. To nasilone przebywanie i współpraca z innymi zwiększa również wymagania w stosunku do siebie. Praca w najróżniejszych zależnościach i stosunkach zawodowych sprawia, że człowiek wystawiony jest często na różne obciążenia, które wymagają profesjonalnego opracowania i pomocy. Superwizja jako pewien rodzaj serwisu może przyczynić się zarówno do lepszego wykonywania pracy, jak i do rozwoju zawodowego pracowników.

W literaturze przedmiotu wymieniane są różne rodzaje superwizji:

- 1) indywidualna – dotyczy jednostek rozpoczynających pracę, pracowników z objawami wypalenia zawodowego czy kadry kierowniczej;
- 2) *team supervision* (superwizja zespołowa) – przeznaczona dla grup lub zespołów pracujących w jednej instytucji albo nad określonym projektem;
- 3) grupowa – przeznaczona dla osób z różnych instytucji, wyrażających chęć rozwiązywania swoich problemów w grupie osób niezwiązanych ze sobą stosunkiem pracy czy innymi zależnościami;
- 4) nastawiona na program, służąca podniesieniu efektywności pracy zespołu w celu zrealizowania danego projektu; ważne jest w tym przypadku, aby superwizor posiadał fachowe kompetencje w dziedzinie, w której ten zespół pracuje;
- 5) interwizja – jest to zazwyczaj spotkanie praktyków, którzy widują lub zbierają się w pewnych odstępach czasu, wymieniają doświadczenia praktyczne i w ten sposób poprawiają jakość swojej pracy; pracują bez superwizora; są to np. lekarze omawiający stosunki na osi lekarz-pacjent.

Początki pracy superwizyjnej można odnaleźć w amerykańskiej służbie społecznej, gdzie oznaczała ona nadzór administracyjny i koordynację pracy podle-

<sup>6</sup> M. Lis-Turlejska, *Szkolenie w psychoterapii*, w: *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, red. L. Grzesiuk, Warszawa 1995, s. 439.

głej jednostki sprawowaną przez jej zwierzchników. Była więc raczej inspekcją niż superwizją w dzisiejszym rozumieniu tego pojęcia. Dopiero w latach dwudziestych XX wieku superwizja stała się poradnictwem i wsparciem kompetencji zawodowych pracowników. Aspekt kontroli instytucjonalnej został przy tym zachowany, ponieważ funkcje superwizyjne sprawują czasem przełożeni. Coraz częściej obserwuje się odejście od funkcji kontrolnej poprzez oddzielenie interesów osoby prowadzącej superwizję od instytucji zarządzającej. W odniesieniu do terapeutów superwizja jest obowiązkowym etapem zdobywania doświadczenia zawodowego<sup>7</sup>.

Na początku lat osiemdziesiątych XX wieku w Europie zorganizowano regularne kształcenie w zakresie superwizji w pracy socjalnej i pedagogicznej. Początkowo funkcjonowały różne programy kształcenia. Obecnie następuje standaryzacja, ponieważ w 1997 roku powołano Europejski Związek Superwizorów, który zrzesza ośrodki kształcące superwizorów. Kwalifikacje w tym zakresie można zdobyć na uniwersytecie w Salzburgu lub w Krajowym Instytucie dla Dorosłych w Strobl. Jest to szkolenie na poziomie studiów podyplomowych, które trwają około trzech lat (450 godz.). W programie nauczania superwizorów znajdują się takie obszary tematyczne, jak: postrzeganie własnej osoby i innych, proces grupowy i współdziałanie grup, wpływ czynników instytucjonalnych na pracę, rozpoznawanie problemów, poznawanie i opanowywanie różnych technik stosowanych w superwizji, ramowa organizacja działalności superwizyjnej. Formy nauczania to treningi służące autoanalizie, poszerzaniu pola postrzegania samego siebie i innych, zrozumieniu procesów zachodzących w grupie i wypróbowaniu nabytych umiejętności interwencyjnych, symulacje dotyczące analizy przypadków i służące wypracowaniu właściwych strategii działania, wykłady dotyczące obszaru wiedzy teoretycznej, opracowywanie własnych doświadczeń ze stosowania superwizji. Warunkiem przyjęcia jest ukończenie studiów wyższych o profilu humanistycznym, minimum 5 lat stażu pracy w placówkach oświatowych, wiek od 27 lat, własne doświadczenia związane z superwizją jako uczestnika (minimum 60 godz.), dodatkowe długoterminowe kursy metodyczne, analiza własnych możliwości<sup>8</sup>.

Superwizja wymaga rozległej wiedzy wspartej doświadczeniem życiowym i zawodowym, a także znajomości technik i metod niezbędnych do wykonywania tego zawodu. Osoba, która zgłasza się do superwizora, przedstawia mu przypadki z własnej praktyki, które są analizowane, następuje identyfikacja błędów, stawiane są hipotezy na temat przypadku i planowane są działania alternatywne w przyszłych analogicznych sytuacjach. Superwizja może opierać się na różnych

<sup>7</sup> J. Fengler, *op. cit.*, s. 171.

<sup>8</sup> Supervision in Europe, ANSE. Ausbildung zum Supervisor / zur Supervisorin im Bildungsbereich 1997-2000.

założeniach teoretycznych, np. teorii organizacji, terapii behawioralnej, gestalt czy terapii systemów<sup>9</sup>.

Często wykorzystywanymi technikami w superwizji są:

1. **Pytania cyrkulacyjne**, czyli pytania obracające się wokół tego samego problemu, ale zadawane w różny sposób, np. Jak widziałbyś to przed pięciu laty? Jak widzi to twoja matka? Jak widzą to inni? Zadaniem jest spojrzenie na problem z różnego punktu widzenia, bowiem uzyskanie różnych perspektyw ułatwia stawianie dalszych pytań.

Superwizor zachowuje neutralność, unika wartościowania osób, stara się akceptować, każdy wybiera rozwiązanie dla siebie. Trzeba pamiętać, że nie istnieje złe rozwiązanie. Każdy człowiek dąży ku jakiemuś celowi, który zgodny jest z jego interesem. Superwizor robi wszystko po to, aby zapewnić autonomię jednostki. Należy zauważyć, że dla pedagogów bardzo trudne jest nauczenie się takiej postawy, ponieważ zazwyczaj posiadają oni wiedzę, co jest właściwe i jak prowadzić innych ku temu. Najważniejsze jest, aby nie podawać gotowego rozwiązania, gdyż nasze rozwiązanie nie musi być dobre dla innej osoby. Dla superwizora nie jest ważne, aby osoba doszła do takiego rozwiązania jakie on widzi, ale aby znalazła najlepsze dla siebie.

2. **Rzeźba**, która jest opisem wielopłaszczyznowym. Może to być rzeźba z krzeseł, ustawianie na stole figurek, kostek – wszystko po to, aby pobudzić naszą wyobraźnię. Sporządzanie obrazu sytuacji w formie wizualnej np. rzeźby czy rysunku pozwala dostrzec nowe możliwości rozwiązania danego problemu, współzależności między poszczególnymi elementami problemu.

3. **Metafora**, która polega na tworzeniu obrazu opisującego daną sytuację. Dzięki tej technice można łatwo dotrzeć do pozostających w ukryciu rezerw. W czasie rozmowy superwizor może zadać następujące pytania: „Czy to jest podobne do...?”, „To mi przypomina...”. Jeśli osoba dostrzega podobieństwo, może dalej samodzielnie rozwijać tę metaforę, aż znajdzie skojarzenie, które naprowadzi ją na rozwiązanie danego problemu.

4. **Reframing**, technika ta polega na nadaniu problemowi nowego znaczenia. Często bywa tak, że istota problemu nie leży tam, gdzie w pierwszej chwili widzi ją klient, a problem, z którym się zwraca, nie jest tak istotny, bo ważniejsze jest dla niego jeszcze coś innego. Superwizor wykorzystujący tę technikę zawsze powinien pytać osobę, której pomaga, o to, co dla niej jest dobre, jakie osobiste korzyści dostrzega w danej sytuacji.

Praca superwizyjna powinna być skierowana na rezerwy. Charakterystyczne dla niej jest to, że w pierwszej kolejności określa się możliwości klienta, a nie obszary jego niemocy. Należy zwracać uwagę na to, co osoba potrafi, a nie czego nie umie. Ponadto w centrum uwagi nie jest stawiany problem tylko poszukiwanie różnych rozwiązań, bo to jest najważniejsze dla człowieka, który zwraca

<sup>9</sup> J. Fengler, *op. cit.*, s. 172.

się o pomoc. Aby praca była efektywna i przejrzysta, istotny jest cel podejmowanych zadań. Po zakończonej pracy superwizor powinien ustalić czy cel został osiągnięty. Takie postępowanie gwarantuje szybkie osiągnięcie sukcesu.

Warto zwrócić uwagę na wymieniane w literaturze cechy, szczególnie cenione u superwizora. Jak podają Carifio i Hess

Idealny superwizor cieszy się poważaniem, jest zdolny do empatii, autentyczny, konkretny i jednoznaczny w swoich działaniach. Dysponuje wiedzą i doświadczeniem zarówno w dziedzinie psychoterapii, jak i superwizji, pracuje, określając przejrzyste cele i osiąga je, wykorzystując różnorodne metody uczenia się i techniki zbierania informacji. Idealny superwizor prezentuje postawę wspierającą, a nie krytyczną. Stosuje zróżnicowane metody w celu wywierania wpływu społecznego, wyłącznie z bezpośrednią i pośrednią informacją zwrotną. Superwizor taki nie jest ani przesadnie dyrektywny, ani przesadnie pasywny<sup>10</sup>.

Chcąc podsumować, możemy powiedzieć, że w wyniku zastosowania superwizji następuje podniesienie jakości pracy, potencjału ekonomicznego, organizacyjnego, przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu. Superwizja ułatwia również rozwiązywanie konfliktów i pomaga uświadomić możliwości i kompetencje poszczególnych pracowników.

Potrzeba superwizji w ciągu ostatnich trzydziestu lat znacząco wzrosła wśród osób wykonujących zawody związane z udzielaniem pomocy. Osoby rozpoczynające pracę coraz bardziej są świadome tego, że dzięki fachowej pomocy ze strony doradców mogą lepiej i efektywniej wykonywać powierzone im obowiązki. W instytucjach umacnia się przekonanie, że superwizja, która początkowo zwiększa koszty i zabiera czas pracy, w dalszej perspektywie służy jednak podwyższeniu jakości pracy.

<sup>10</sup> M. S. Carifio, A. K. Hess, *Was kennzeichnet den „idealen“ Supervisor?*, „Report Psychologie“ 5/6/1988, s. 18.

*Teresa Samulczyk*

## EDUKACJA POPRZECZ MAŁE FORMY TEATRALNE

Wielu pedagogów i psychologów wypowiadało się na temat olbrzymich możliwości edukacyjnych poszczególnych dziedzin sztuki, a przede wszystkim teatru. Ładysława Bobrowska pisze, że teatr jest jak lek złożony z wielu składników, działający synergetycznie. Pojedyncze dziedziny sztuki potrafią także angażować „całego” człowieka, ale czynią to jednak w węższym paśmie przeżyć i operacji intelektualnych<sup>1</sup>. Edukacja teatralna zawiera w sobie edukację literacką, plastyczną, muzyczną, choreograficzną, itp. Można więc za jej pomocą przekazać wiele treści kształcących. Poza tym praca nad spektaklem stwarza sytuacje wychowawcze, umożliwia pokazanie nurtujących młodzież problemów i sposoby ich rozwiązywania. Poprzez wspólną, zespołową twórczość, następuje rozwój kulturalny i społeczny członków zespołu.

Miedzy innymi te poglądy znawców problemu zainspirowały mnie do prowadzenia badań dotyczących wykorzystania form teatralnych w edukacji kulturalnej.

Badania ankietowe przeprowadziłam wśród 155 nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych z województwa zielonogórskiego, starając się uzyskać odpowiedź na trzy pytania:

1. Jakić formy teatralne najczęściej wykorzystują badani nauczyciele w swojej pracy zawodowej?
2. Jakimi motywami kierują się podejmując działalność w zakresie edukacji kulturalnej przez realizację małych form teatralnych?
3. Jaka jest świadomość badanych dotycząca efektów rozwojowych osiąganych przez dzieci i młodzież uczestniczącą w małych formach teatralnych?

Badania ankietowe uzupełniłam bezpośrednią obserwacją pracy niektórych nauczycieli w przedszkolach i szkołach podstawowych.

### Formy teatralne najczęściej stosowane przez nauczycieli

Badania wykazały, że nauczyciele wychowania przedszkolnego i szkół podstawowych wykorzystują w swojej pracy małe formy teatralne, a wśród nich naj-

<sup>1</sup> Ł. Bobrowska, *Ekspresja dramatyczna i pedagogika*, „Przegląd Pedagogiczny” 1974, nr 1.

częściej spotykane to: recytacja (121 wskazań), krótkie inscenizacje (93 wskazania), swobodne zabawy w teatr z lalką, przedmiotem, rekwizytem (72 wskazania). Najmniej było teatrów plastycznych (2 wskazania) i teatrów ruchu (1 wskazanie).

Każda z wymienionych małych form teatralnych ma nieco odmienną genezę i różnią się one od siebie, stąd zachodzi konieczność syntetycznego ich opisu.

*Słownik wyrazów obcych* definiuje **recytację** (łac. *recitatio* – odczyt) jako artystyczne wygłoszenie utworu literackiego<sup>2</sup>. Recytacja to najogólniej „głosowa realizacja tekstu literackiego”<sup>3</sup> lub inaczej „głosowa interpretacja tekstu”<sup>4</sup>. Artystyczne mówienie polega na odpowiednim doborze środków wyrazu (takich jak np. akcentowanie, frazowanie, intonacja, dykcja, modulacja) w celu wywołania przeżycia estetycznego, zarówno u nadawcy, jak i u odbiorcy tekstu. Dobór środków wyrazu jest sprawą indywidualną i stanowi o interpretacji tekstu. Według M. Olejarz, umiejętne stosowanie tych środków daje szansę stworzenia z każdego tekstu literackiego nowej jakości artystycznej. Istota sztuki recytatorskiej tkwi w ich poznaniu, opanowaniu, uświadomieniu sobie i stosowaniu<sup>5</sup>.

Praca z recytatorem polega na możliwie wszechstronnym zapoznaniu go z twórczym mowy na przykładzie konkretnych tekstów oraz z możliwościami ich interpretowania. Znaczący recytacji postulują, by nie ingerować zbyt w kształt wypowiedzi wykonawcy, a już zupełnie niedopuszczalne jest nakłanianie do naśladowstwa interpretacji nauczyciela – instruktora. Trzeba też nauczyć dzieci, jak wypowiadać się za pomocą pozasłownych środków wyrazu (gestem, ruchem, mimiką).

Badani nauczyciele, uzasadniając recytację jako najczęściej stosowaną formę teatralizacji, stwierdzali: „W pracy teatralnej poważną trudnością jest wybór odpowiedniego scenariusza. Wolę więc, aby każde dziecko wybrało jakiś wiersz i razem współtworzymy przedstawienie”; „W pracy z małymi dziećmi wybieram teksty krótkie i wesołe, bo dzieci przede wszystkim chcą się bawić”; „Zajmuję się recytacją, bo nie mam przygotowania do prowadzenia teatru, który wydaje mi się sztuką trudną”; „Żeby zrobić prawdziwe przedstawienie potrzeba mnie i moim dzieciom wielu doświadczeń, a przede wszystkim czasu. Wiersze opracowuje się wiele szybciej”; „Praca nad wierszami przynosi dzieciom wymierne korzyści w postaci lepszego nawiązania kontaktów werbalnych z otoczeniem”.

Recytacja preferowana jest więc z kilku powodów. Dostrzeganie w niej takich walorów, jak poprawa komunikacji językowej czy sposób na współpracę,

<sup>2</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1967, s. 432.

<sup>3</sup> L. Śliwonik, *O podstawowych problemach recytacji*, „Tygodnik Kulturalny” 1967, nr 51, s. 3.

<sup>4</sup> J. Kram, *Zarys kultury żywego słowa*, Warszawa 1988, s. 127.

<sup>5</sup> M. Olejarz, *Ciągłość i zmiana funkcji kulturalno-wychowawczych ruchu recytatorskiego w Polsce*, Zielona Góra 1999.

współtworzenie, jest godne podkreślenia. Martwi natomiast brak znajomości warsztatu teatralnego. Z moich obserwacji wynika też smutna refleksja, że nauczyciele bardzo często nie potrafią przygotować dziecka do wypowiedzi słownej, ograniczają się więc do sprawdzenia, czy zna ono tekst na pamięć. Często też, zamiast kierować samodzielnym wyborem tekstu, nauczyciel narzuca go dziecku zgodnie z własnym gustem.

Ogólne i rozpowszechnione rozumienie **inscenizacji** oznacza zespół środków służących interpretacji scenicznej: dekorację, oświetlenie, muzykę i grę aktorów<sup>6</sup>. Jednym z głównych jej celów jest walka z nudą, która powoduje monotonne czytanie. Podział tekstu na role, stawianie się „kims” ożywia pobyt dziecka w przedszkolu czy szkole, wzbogaca je duchowo, dostarcza głębokich przeżyć estetycznych, intelektualnych i moralnych. Dzieci mogą grać w żywym planie lub posłużyć się lalkami. Najpopularniejsze lalki to kukielki, pacynki, także maski oraz teatr cieni. Jeśli dzieci same projektują, wykonują i animują lalki, to doświadczenia te angażują całą ich osobowość. Nie jest ważny wygląd wykonanej przez dziecko lalki, ważne są pobudzone przez twórczość przeżycia, wrażenia, obserwacje, zabawa. Nauczyciel za pomocą lalki może nawiązać z dzieckiem lepszy i bliższy kontakt. A oto opinie badanych nauczycieli, spośród których 60% wskazywało, że wykorzystuje inscenizację w działalności edukacyjnej:

Moje obserwacje wskazują, że środki masowego przekazu nie zaspokajają w pełni psychicznych potrzeb dzieci, wyznaczają im bowiem bierną rolę. Aktywizuję je poprzez improwizowane inscenizacje, grę aktorską z wykorzystaniem znanych tekstów, itp.; Dzieci uwielbiają projektować lalki, wykonywać je, a najbardziej animować. Wykazują przy tych czynnościach niespożytą energię; Inszenizowanie tekstu kukiełką. Misia, przedstawianie jego różnych perypetii, tak wciągnęło dzieci, że stały się widzami współdziałającymi.

Aktywizacja dziecka, wykorzystanie jego energii w twórczy sposób, pozostawienie mu miejsca na własną inwencję, powoduje jego zaangażowanie i rozwój własnych pomysłów. Badania potwierdzają wzrastające zainteresowanie nauczycieli zajęciami, które umożliwiają uczniom wyrażanie własnych potrzeb emocjonalnych, a nie tylko intelektualnych.

**Teatr przedmiotów** – jako kolejna mała forma teatralna – wyodrębnił się z teatru lalek i okazał się niezmiernie różnorodny i inspirujący<sup>7</sup>. Pracując z dziećmi, możemy wielorako wykorzystać przedmioty codziennego użytku, przekształcając je według własnych wizji – nadają się one bowiem do ustawicznych metamorfoz. Przedmiot może przyjmować na siebie cechy ludzkie, utożsamiać się z konkretną osobą, może grać samego siebie lub pełnić w przedstawieniu funkcję symbolu. W tzw. bajce przedmiotowej różne rzeczy łączy ze sobą jedynie fabuła (gotowych wzorów dostarczył J. Ch. Andersen). Takie historie różnych przedmiotów mogą też wymyślać dzieci w trakcie zabawy. Dorosli nie

<sup>6</sup> P. Pavis, *Słownik terminów teatralnych*, Wrocław 1998.

<sup>7</sup> H. Jurkowski, *Szkice z teorii teatru lalek*, Łódź 1993.

zastanawiają się nad tym, od kiedy używa się jakiegoś przedmiotu, dla dziecka natomiast jest to ważne. Wykorzystując tę ciekawość, możemy uświadomić mu, że wszystko się rozwija, zmienia. Opowiadając „niezwykłe historie” zwykłych przedmiotów, możemy uczyć historii kultury materialnej. Istotą tego teatru jest koncentracja na przedmiocie i wiara w jego życie.

A oto spostrzeżenia nauczycieli: „Dzieci szukają ciekawych przedmiotów i przynoszą je do szkoły. Opowiadają to, co usłyszały o nich od rodziców, czy dziadków. Potrafią też je pomysłowo ożywić”; „Wspólnie tworzymy opowieść na zaproponowany (przez mnie lub dzieci) temat”; „Dzieci wybierają przedmioty, które będą grać role poszczególnych postaci i wykorzystują je w sposób, jaki podpowiada im wyobraźnia”.

Obserwacja bezpośrednia nie potwierdziła wynikającej z ankiety popularności teatru przedmiotów. Okazuje się, że ta forma stosowana jest raczej przez dzieci samorzutnie, a udział nauczycieli często ogranicza się do pilnowania spokoju i porządku. Nauczyciele nie wykorzystują możliwości ukrytych w przedmiotach zgromadzonych przez dzieci. Często traktują tę formę jako łatwiejszy rodzaj teatru lalek, gdzie lalkę zastępuje się przedmiotem i nie trzeba jej wykonywać.

### **Motywacja podejmowania edukacji kulturalnej w postaci małych form teatralnych**

W kwestionariuszu ankiety opracowanym na użytek badań jedno z pytań dotyczyło podejmowania przez nauczycieli działalności teatralnej. Zadaniem respondentów było odpowiedzieć na pytanie, czym kierowali się przy podejmowaniu prób z różnymi formami teatralnymi. Z badań wynika, że głównym motywem wyboru jest przekonanie o korzystnym wpływie tych zajęć na dziecko, bowiem wzbogacają one jego osobowość (70 wskazań). Kolejnymi motywami są: radość sprawiana dziecku przy okazji kontaktu z teatrem (40 wskazań), chęć lepszego poznania dziecka (35 wskazań), zadowolenie nauczyciela z zajęć tego rodzaju (18 wskazań). Wymieniono także możliwość zmiany dotychczasowego stylu pracy (11 wskazań). Nieliczni (6 wskazań) stwierdzają, że organizują takie zajęcia, bo są one przewidziane w programie szkolnym.

Respondenci dostrzegli w teatrze niebagatelny walor, jakim jest atrakcyjność przekazywania w tej formie treści nauczania. Piszą więc m. in.: „Dla mnie ważne jest to, że przy pomocy różnych technik i form teatralnych mogę przygotować dzieciom interesujące, nieszablonowe lekcje”; „Chciałam zmienić dotychczasowy styl prowadzenia zajęć. Nawet kilka minut z lalką, intrygującym przedmiotem może ożywić zmęczone i znudzone dzieci”; „Wspólnie z dziećmi przygotowuję krótkie spektakle, głównie dlatego, że są one dla nich ogromnym przeżyciem i radością”; „Dzieci ogromnie lubią bawić się w teatr, staram się więc, aby nauka

była przyjemnością. W prawdziwej szkole nauka i zabawa muszą iść w parze"; „Zajęcia teatralne dają ogromną satysfakcję dzieciom, ale także nauczycielom"; „Poprzez takie zajęcia mogą też lepiej poznać każdego ucznia”.

Z powyższego wynika, że niektórzy nauczyciele podejmują wysiłki w kierunku stymulowania samodzielności uczniów, zabawy, radości, lansując niekonwencjonalne metody nauczania, między innymi przez zajęcia teatralne. Specyfika sztuki teatru daje niezliczone możliwości interpretacyjne, walczy z nawykami myślowymi i pozwala na indywidualne wypowiedzi uczniów, co z kolei prowadzi do lepszego ich poznania.

### **Świadomość roli wychowawczej stosowania małych form teatralnych**

Walory zajęć teatralnych wskazywane przez nauczycieli to między innymi:

- rozwijanie wyobraźni i fantazji (90 wskazań);
- rozwijanie zdolności twórczych (88 wskazań);
- wyrabianie postaw społeczno-moralnych (80 wskazań);
- wyrabianie pewności siebie i odwagi (80 wskazań);
- dostarczanie przeżyć emocjonalnych i możliwości ekspresji osobowości (60 wskazań);
- poznanie własnych możliwości (60 wskazań);
- rozwijanie zainteresowań teatrem (sztuką) (58 wskazań).

Nauczyciele posiadają świadomość tego, że teatr stwarza wiele możliwości zmierzających do rozwoju różnych sfer osobowości dziecka. Zwracają uwagę na rozwój fantazji, wyobraźni i zdolności twórczych dzieci, pisząc np.:

Zabawa w teatr rozwija wyobraźnię i pomysłowość dziecka. Chęć bycia aktorem, pokazania się przed mamą, babcią itp., mobilizuje dzieci do wykrzesania z siebie całego potencjału umiejętności;

Uczestnictwo dzieci w tworzeniu spektakli to możliwość poznania i rozwijania własnych zdolności. Przygotowanie i udział w inscenizacjach tekstu rozwijają w dzieciach pomysłowość, zamiłowanie do twórczej działalności. Pozwalają zamienić bierne słuchanie na czynne uczestniczenie w pracach grupy teatralnej.

Nauczyciele dostrzegają też występujące w działalności scenicznej możliwości ekspresji i dostarczenia dzieciom wielu różnorodnych przeżyć emocjonalnych. A oto charakterystyczna wypowiedź:

Moim zdaniem inscenizacja tekstów pomaga zaktywizować zespół klasowy, dostarcza wielu okazji do wypowiedziania się, uczenia nie tylko poprzez słowo, ale także w ruchu, w formach plastycznych itp. Wyzwała to wiele pozytywnych emocji;

Nie godzę się z mechanicznym, pamięciowym przyswajaniem przez dzieci zadanego materiału. Oprócz poszerzania wiedzy pragnę pogłębić zainteresowania dzieci, kształto-

wać ich wrażliwość estetyczną, umożliwić im ekspresję własnej osobowości. Przekonałam się, że jest to możliwe poprzez zajęcia teatralne.

Nauczyciele zwracają także uwagę na integracyjną funkcję teatru, który jest ważnym i przez wielu z nich dostrzeganym sposobem wiązania szkoły i dzieci ze środowiskiem lokalnym i rodzinnym. Organizacja Dnia Mątki, Babci, Dziadka i Ojca stwarza okazję do wspólnego szycia kostiumów, wykonywania dekoracji, nagrywania muzyki – co prowadzi do lepszego wzajemnego poznania się i nawiązywania głębszej przyjaźni. Podczas spektaklu rodzice mogą obserwować zachowania dziecka na tle grupy. Wzmacniają się więzy między rodzicami i dziećmi oraz między rodzicami a szkołą. Spektakle grane są czasem w Domach Spokojnej Starości czy w szpitalach. Wiąże to dzieci z ich środowiskiem lokalnym i ma duże znaczenie wychowawcze, pomaga zauważyć innych ludzi i liczyć się z nimi.

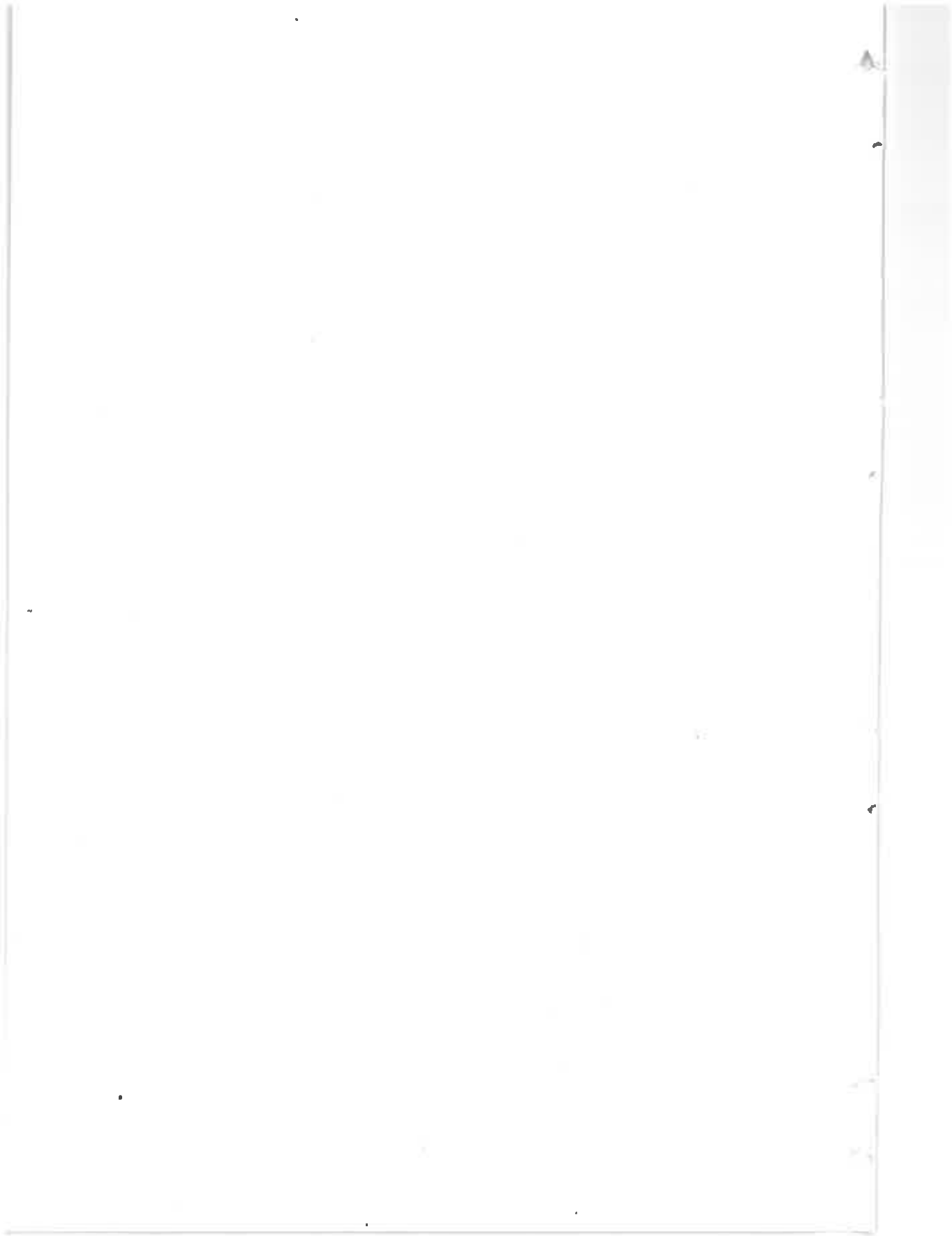
A oto dwie typowe wypowiedzi respondentów: „Pamiętając o tym, jak wiele walorów posiadają małe formy sceniczne, staram się poprzez nie uczyć dzieci dostrzegania dobra i zła oraz potrzeb innych ludzi, nawiązywania serdecznych kontaktów z rówieśnikami i pokojowego rozwiązywania konfliktów”; „Zauważyłam, że dzięki tym zajęciom dzieci stały się bardziej życzliwe i mniej agresywne. Rodzice zaczęli bardzo intensywnie pomagać w zdobywaniu potrzebnych materiałów na kostiumy. Uczestniczyli w niektórych zajęciach. Można powiedzieć, że jest to wspólna integracja: nauczyciel – dziecko – rodzic”.

Z powyższych wypowiedzi wynika, że nauczyciele dostrzegają w teatralnych zajęciach sposób na kształcenie i możliwość oddziaływania wychowawczego, a przede wszystkim drogę do wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka: rozumieją, że teatr może stać się środkiem wielostronnej edukacji przygotowującej młodego człowieka do życia, może stać się antidotum przeciwko kreowaniu człowieka biernego. Wart podkreślenia jest wzrost świadomości, że ta forma pracy jest przydatna zarówno w przedszkolu, jak i szkole.

Przedstawione powyżej wyniki badań i obserwacji prowadzą do następującej konkluzji: najczęściej występującymi formami są te, które z pozoru nie wymagają przygotowania specjalistycznego. Popularność recytacji i inscenizacji wynika z mylnego przeświadczenia o łatwości przygotowania do prezentacji. Obie formy nie wymagają też żadnych nakładów finansowych. Czasem nauczycielom wydaje się, że im więcej recytatorów przygotowują, tym lepiej to świadczy o ich pracy. Często jednak jakość tych przygotowań pozostawia wiele do życzenia. Różne formy teatralne wykorzystywane są przede wszystkim w trakcie procesu dydaktycznego, czasem stanowią one część artystyczną imprez organizowanych z okazji różnych świąt, rocznic, pasowania na uczniów i tym podobnych. Niestety, niewiele grup w szkołach pracuje w ramach zajęć pozalekcyjnych. Wśród zespołów stałych mało jest teatrów lalkowych. Zapewne jest to spowodowane brakiem znajomości specyfiki tego teatru (technik wykonywania lalek, sposobów anima-

cji) oraz kosztami związanymi z zakupem materiałów. W obrębie tego teatru istnieją takie jego rodzaje, jak teatr cieni czy teatr rzeczy używanych, które nie wymagają żadnych nakładów finansowych. Jedynym warunkiem jest znajomość warsztatu. Nauczyciele (najczęściej poloniści) nie mają przygotowania w zakresie twórczości teatralnej. Koncentrują się więc na adaptacji tekstów i wypowiedziach słownych uczniów, zupełnie nie radząc sobie z sytuacjami scenicznymi.

Obserwacje wykazują, że wielu nauczycieli podejmuje trud doksztalcania się i chętnie wprowadza wyżej wymienione formy (a także inne jak na przykład drama) do pracy w przedszkolu i szkole.



*Danuta Sobiesiak*

## O SAMOKSZTAŁCENIU W UJĘCIU FRANCISZKA URBAŃCZYKA

W okresie powojennym Franciszek Urbańczyk był jednym z czołowych badaczy procesu samokształcenia w Polsce. Do jego poważnych osiągnięć w tej dziedzinie można zaliczyć sformułowanie dwóch zasad uczenia się: wiernego i żywego odtwarzania poznawanego materiału oraz zasadę selekcji i porządkowania tego materiału<sup>1</sup>. W myśl pierwszej zasady samodzielnie uczący się uczeń odtwarza w swym umyśle wiernie myśl autora, dodatkowo w sposób żywy tzn. tak, że pojęcia i wyobrażenia rysują się wyraziście dzięki uczuciowemu zabarwieniu – dostatecznie trwale. Brak kontroli nad swoimi wyobrażeniami, hałas, rozmowy, pośpiech, zmęczenie, senność, silne przeżycie uczuciowe – to główne przyczyny błędów i pomyłek ucznia. Zasadę selekcji porządkowania materiału krytyczny uczeń będzie stosować wówczas, gdy po przeczytaniu dłuższego fragmentu ze szczegółami ma wrażenie chaosu. Aby go wyeliminować, wyszukuje najważniejsze zdarzenia i myśli służące jako punkty oparcia, odkrywa związki łączące poszczególne fakty, które same w sobie mogą być zapomniane. Najważniejsza jest „działalność umysłu związana z ich ustaleniem i szukaniem pełnego zrozumienia tekstu”<sup>2</sup> oraz czytanie wolne z intencją zrozumienia i zapamiętania.

Samokształcenie było i jest zasadniczą formą autoedukacji w szkołach korespondencyjnych. F. Urbańczyk badając proces uczenia się w tego typu szkołach zwraca uwagę, że niełatwo jest w nich uczyć się regularnie – praca zawodowa, zmęczenie, brak snu, silnie wytrącające z równowagi wzruszenia, które zabierają czas, skłonności do zajęć przypadkowych, rozmowy, czytanie gazet, zakupy i nieprzyjemna atmosfera w pracy – to czynniki utrudniające proces uczenia się. Dlatego też F. Urbańczyk proponował uczenie się codziennie o tej samej porze według wcześniej ustalonego planu, gdy umysł jest najsprawniejszy, świeży, tak aby nabrać przyzwyczajenia i odpowiedniego tempa. Twierdził, że musi być ono połączone z odpowiednią organizacją życia osobistego, łącznie z nałożeniem sobie ograniczeń w tym zakresie. Korzystniej jest uczyć się cztery dni systematycznie po pół godziny, niż przez jeden dzień dwie godziny. Przerwy zbyt długie

<sup>1</sup> F. Urbańczyk, *Praca samokształceniowa ucznia szkoły korespondencyjnej*, Warszawa 1959.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 73.

zmuszają do powtarzania zamiast kontynuacji. Uczniowi nie wolno „myśleć o swych wydarzeniach, a tym bardziej smucić się, że musiał sobie czegoś odmówić”<sup>3</sup>.

F. Urbańczyk wykazuje niezwykle zrozumienie trudności ucznia; uważa, że stosunek ucznia do własnej pracy i samodzielności jego woli można zmienić. Dowodzi, że każdy człowiek ma możliwości rozwoju, ponieważ „wszystkie trudności można szczęśliwie pokonać... i wiele z nich stopniowo znika, jeśli się do nich wraca dzień za dniem”<sup>4</sup>. Szkoła korespondencyjna powinna stale zachęcać uczniów mieszkających z dala od punktów konsultacyjnych, aby pisali o swych trudnościach, uprzedzać ich przed pozostawianiem za sobą niewyjaśnionych trudności, nakłaniać do ustnego konsultowania ich projektów.

Autor określał samokształcenie jako „szczytową formę kształcenia”. Od upowszechniania, rozwinięcia i modernizacji samokształcenia zależy przyszłość oświaty. Na czym jednak owa modernizacja miałaby polegać? Nasilająca się w coraz wyższych klasach umiejętność samodzielnego uczenia się stanowi według W. Okonia tylko jedną stronę procesu samokształcenia. Drugą równie ważną stroną jest chęć podejmowania pracy nad sobą<sup>5</sup>. Praca nad swoją osobowością, charakterem, jest zatem wpisana w procesy samokształceniowe z definicji. Jeśli przyjmiemy ten ostatni warunek jako niezbędny, to otrzymamy nieco inne spojrzenie na zadania do wykonania w tym procesie. O tym, że kształcenie intelektualne bez rozwoju osobowości jest możliwe, przekonuje nas np. doświadczenie z hipnozą, gdzie możemy żywić myśli, uczucia i pragnienia narzucone z zewnątrz, obce temu co myślimy i czujemy naprawdę<sup>6</sup>. Główny problem tkwi zatem w tym, aby jednostka postawiła samą siebie jako przedmiot własnych, indywidualnych badań.

Kazimierz Sośnicki wyjaśnia:

Człowiek jak gdyby się rozwija: stając się własnym sędzią, jest równocześnie podmiotem poznającym i przedmiotem, który bywa poznawany. Ta zdolność spojrzenia przez ludzki podmiot na siebie jako na obojętny podmiot badania leżący poza podmiotem, jest jednym z najbardziej charakterystycznych rysów istoty człowieka. Jest wątpliwe, czy tę zdolność rozdawania się posiadają zwierzęta<sup>7</sup>.

Istnieje moim zdaniem pewna różnica w pojmowaniu istoty samokształcenia przez F. Urbańczyka i współczesnych wybitnych badaczy tego problemu. F. Urbańczyk pisał, że „proces samokształcenia może obejmować zmiany osobowości”<sup>8</sup>, podczas gdy W. Okoń traktuje pracę nad swoją osobowością jako drugą,

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 149.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 86.

<sup>5</sup> W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 199, s. 75.

<sup>6</sup> E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1997, s. 181.

<sup>7</sup> S. Nałaskowski, *Pedagogika i dydaktyka w ujęciu K. Sośnickiego*, Toruń 1997, s. 15.

<sup>8</sup> F. Urbańczyk, *op. cit.*, s. 16.

równoległą stroną tego procesu (wykluczając oczywiście te wyjątki, dla których proces ten jest „dany”).

Dodajmy tutaj, że „w brytyjskiej oświacie dorosłych mniejszy nacisk kładzie się na kwalifikacje instrumentalne, a większy na rozwój człowieka”, a „myślenie o edukacji dorosłych w USA toczy się niemal wyłącznie w kategoriach psychologicznych”<sup>9</sup>, zjawiska oświatowe zrealizowano do zjawisk psychicznych.

W późniejszej *Dydaktyce dorosłych* F. Urbańczyk ujmuje samokształcenie jako świadomy proces mający na celu zmiany osobowości<sup>10</sup>, jednak odróżnienie w dalszej części samokształcenia od samowychowania nie oznacza jak u W. Okonia niezbędności tego drugiego procesu.

Szersze ujęcie pojęcia samokształcenia pozwala na uzasadnienie tezy, iż upowszechnianie oświaty dorosłych nie musi powodować upowszechniania się samokształcenia. Aktywność samokształceniowa wymaga inspiracji pedagogicznej i organizacyjnej, by mogła stać się coraz bardziej powszechna<sup>11</sup>.

Podstawowe zadanie nauczycieli, aby „uczynić kogoś samym sobą” jak postulował Hessen<sup>12</sup>, może być zbyt trudnym zadaniem dla tych nauczycieli, którzy nie rozpoczęli jeszcze procesu własnego, indywidualnego samokształcenia. Zbyt trudnym dlatego, że nauczyć można innych wyłącznie tego, co sami potrafimy robić.

F. Urbańczyk wychowanie przed rozpoczęciem samokształcenia traktuje jako niezbędne, aby proces mógł się pojawić, natomiast w momencie rozpoczęcia tego procesu proponuje odróżnić samokształcenie umysłowe od samowychowania (zmiany w zakresie uczuć moralnych, estetycznych, woli i charakteru oraz cech fizycznych). Uczenie się transformatywne ludzi dorosłych nie zakłada dobrego (odpowiednie pojęcia, przekonania, wiadomości, umiejętności, dążenia) wychowania, tylko chęć zaspokojenia rzeczywistych potrzeb poprzez otwarcie się na innych, aby lepiej zrozumieć siebie, wyzbyć się uprzedzeń. Otwiera zatem możliwość wdrożenia się do samokształcenia również dla ludzi nieodpowiedzialnych, przepełnionych uczuciami nawet niemoralnych<sup>13</sup>.

Podsumowując pragnę zauważyć, że współczesna literatura fachowa jak np.: *Wdrażanie do samokształcenia* J. Półturzyckiego, *Sztuka samokształcenia* S. Karasia i inne zalecane przez UE<sup>14</sup>, odwołuje się do prac F. Urbańczyka. Wiele idei preferowanych przez niego jest nadal aktualnych i mających ponadczasowy

<sup>9</sup> S. Malewski, *Teorie andragogiczne*, Wrocław 1998, s. 151.

<sup>10</sup> F. Urbańczyk, *op. cit.*, s. 451-452.

<sup>11</sup> J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa 1991, s. 318-320.

<sup>12</sup> W. Okoń, *op. cit.*, s. 128.

<sup>13</sup> Przykładem uczenia się transformatywnego może być trening asertywności, którego program M. Król-Filjewska opracowała na psychologach i niepijących alkoholikach. Zob. M. Król-Filjewska, *Trening asertywności*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1993, s. 5.

<sup>14</sup> W. Gilewski, *Przewodnik do nauki w domu*, Warszawa 1998, s. 34.

wymiar. Jednak przyjmując za Faure, iż „samokształcenie nie jest synonimem nauki indywidualnej, nie wyklucza bowiem udziału w kształceniu zbiorowym”<sup>15</sup> otrzymujemy szersze rozumienia słowa samokształcenie niż proponuje F. Urbańczyk, który nie dopuszczał możliwości bezpośredniego kontaktu z nauczycielem<sup>16</sup>.

Problem samokształcenia wysuwa się dzisiaj na plan pierwszy jako podstawowa zasada współczesnej pedagogiki i andragogiki. Należy uczyć ucznia się, aby być, aby w erze cierpiącej na nadmiar bodźców człowiek był zdolny do samodzielnych decyzji.

Nowy system dydaktyczny polega na uczynieniu z ucznia podmiotu edukacyjnego, który samodzielnie zdobywa wiedzę, przygotowując się do kierowania własnym rozwojem<sup>17</sup>.

Pamiętajmy jednak o tym, że – jak pisał F. Urbańczyk – początkujący okres samokształcenia wymaga pomocy z zewnątrz w postaci dobrze zorganizowanego i łatwo dostępnego poradnictwa<sup>18</sup>.

Rozwój współczesnej humanistyki, rewolucja obyczajowa, technologiczna i ideowa doprowadziły do głębokich przeobrażeń współczesnych społeczeństw, co przeciętnemu człowiekowi rozpoczynającemu proces samokształcenia będzie narzucało nie tylko zgłębienie wiedzy, ale jednocześnie pracę nad zmianą własnej perspektywy znaczeń, czyli inaczej mówiąc na to, czy potraktuje siebie jako podmiot poznany przez różnego rodzaju treningi czy pracę z psychoterapeutą.

<sup>15</sup> J. Półturzycki, *op. cit.*, s. 281.

<sup>16</sup> F. Urbańczyk, *op. cit.*, s. 15.

<sup>17</sup> J. Półturzycki, *op. cit.*, s. 248.

<sup>18</sup> F. Urbańczyk, *op. cit.*, s. 26.

*Renata Runiewicz*

## OŚWIATA POLSKA NA BIAŁORUSI

*Niepodległość to wolność najpełniejsza*

(Stanisław Dubianiecki)\*

Białoruś wkroczyła w skrajnie dramatyczny, wręcz tragiczny okres swoich dziejów. Przeżywszy w początkach XX wieku ożywienie ruchu narodowowyzwoleńczego, krótki okres odrodzenia i białorutenizacji<sup>1</sup>, Białoruś znalazła się w głębokim kryzysie i stanęła w obliczu groźby utraty nie tylko swoich narodowych form życia, lecz i suwerenności państwowej. Dziś, wskutek nieustannych działań zwolenników tak zwanej jedności słowiańskiej i restauracji byłego imperium, proces integracji Białorusi i Rosji wszedł niemal w końcową fazę. Burzone są z premedytacją demokratyczne instytucje obywatelskie, zamykane niezależne środki informacji. Na drodze rozwoju drobnego biznesu, prywatnej przedsiębiorczości i handlu piętrzone są przeszkody nie do pokonania. Łamie się podstawowe prawa i wolności obywatelskie, ogranicza się do minimum możliwości ich prawnej, konstytucyjnej obrony przed samowolą biurokracji i brutalnymi represjami ze strony struktur władzy. To wszystko – bez wątpienia – znalazło odzwierciedlenie w sprawach oświatowych<sup>2</sup>.

Niestabilna sytuacja w kraju, który próbował przejść od silnie zinstytucjonalizowanego życia społecznego i politycznego do wolnych działań na rzecz demokracji, spowodowała zachwianie ładu w szkolnictwie. Rodzi to konieczność głębokiej analizy przyczyn tych deformacji społeczno-politycznych oraz podejmo-

\* Stanisław Dubianiecki – białoruski filozof, politolog i publicysta, doktor filozofii. Do 1993 roku pracownik naukowy Instytutu Filozofii i Prawa Narodowej Akademii Nauk Białorusi. Od drugiej połowy lat dziewięćdziesiątych – kierownik redakcji filozofii, ekonomii i prawa wydawnictwa „Biełaruskaja Encykłopedyja”. Autor książek oraz publikacji naukowych i popularnonaukowych poświęconych problemom narodowej świadomości, historii myśli filozoficznej i społecznej na Białorusi. Jeden ze współautorów i redaktorów naukowych białoruskich publikacji encyklopedycznych: *Biełaruś* (Mińsk 1995), *Myśliciele i oświeceniści Biełarusi* (Mińsk 1995), *Czetauriek i bramadstwa* (Mińsk 1998).

<sup>1</sup> *Rutenizm* – wyraz przejęty z języków ruskich (głównie z ukraińskiego), zob. *Słownik języka polskiego*, PWN Warszawa 1993, termin *białorutenizacja* traktowany jest przez S. Dubianieckiego na zasadzie analogii.

<sup>2</sup> S. Dubianiecki, *Rozmyślenia nad antologią „Myśl białoruska w XX wieku”*, „Lituania” nr 3(32), Warszawa 1999, s. 89.

wania prób budowy na Białorusi demokratycznego społeczeństwa opartego na konstytucyjnym rozdziale władzy i możliwości swobodnego wyboru wszystkich jej podstawowych instytucji.

Odpowiadając na pytanie „czemu lud białoruski żyje w nędzy?” Anton Łuckiewicz w artykule *Krajowaje stanowiszczu (Sytuacja w kraju)* odpowiada: „Bo ciemny, bo drogę do własnej kultury mia zamkniętą i nawet w szkole zamiast oświaty podsuwają mu -zruszczenie-. Bo biedny, a wszelkie działania społeczne na rzecz stworzenia siły gospodarczej napotyka na policyjne ostrzeżenia: «Stó! Ani kroku naprzód»»<sup>3</sup>. Autor słusznie zauważa, że przez dziesiątki lat nikt w tym kraju nie troszczył się o chłopską gospodarkę i nie pomyślał o pomocy rolnikowi, nie przyjął się samorząd, a całym życiem kierują ludzie przysłani z obcego kraju. W państwie nie istnieje prawo swobodnego wyboru miejsca zamieszkania, obowiązuje wysokie cła przywózowe na artykuły przemysłowe, rząd nie zezwala na otwarcie własnego uniwersytetu narodowego. W najważniejszym historycznym momencie odbudowy niepodległości politycznej, który nadszedł z chwilą obwieszczenia Białoruskiej Republiki Ludowej, zwolennicy Moskwy ponownie wypowiedzieli wojnę owym niepodległościowcom, posługując się „zmoskalonymi Białorusinami”<sup>4</sup>, którzy uważali, że bez obcej nahałki i bez moskiewskiego żandarma nie potrafią żyć. Znowu ożyły stare słowianofilskie bajki o „braterstwie Słowian”, o utworzeniu „wolnej i silnej rodziny słowiańskiej”<sup>5</sup>.

Z niezwyklej strony patrzył na tragiczny los narodu białoruskiego Jan Kupała. Analizował go w kontekście odwiecznej konfrontacji Wschodu i Zachodu, zachodniej kultury ze wschodnim „zdziczeniem”, „podłego kupczenia” losami całych narodów, całych państw. Dobite przykłady takiego „kupczenia” poeta znalazł w wojnie światowej „o własne, brudne interesy”, w wojnie, która przyniosła miliony ofiar, spowodowała imperialistyczny najazd w imię Zachodu, który wszystko i wszystkich zmiatał na swej drodze, nie przynosząc wyzwolenia spod jarzma niewoli ani Białorusi, ani Ukrainie, ani Armenii czy Indiom, ani też żadnemu państwu i narodowi (*Targowisko*, 1920)<sup>6</sup>.

Polacy na Białorusi stanowią swoistą wyspę narodu polskiego. Zmiany zachodzące w byłym ZSRR, „wiosna ludów” w Europie Wschodniej, zmiany zachodzące w państwie białoruskim wzmocniły proces formowania się poczucia tożsamości i godności narodowej Polaków Białorusi, a także dodały otuchy w walce o samodzielność i odrodzenie polskości.

Na Białorusi mieszka 700 tys. Polaków (Białoruś liczy 10 mln ludności), wśród nich liczba dzieci polskiego pochodzenia wynosi 190 tys., a języka pol-

<sup>3</sup> A. Łuckiewicz, *Krajowaje stanowiszczu*, „Białoruś i Rosja” 1918, s. 3.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> Jan Kupała, klasyk narodowej poezji białoruskiej, zamordowany w 1942 roku w Moskwie.

skiego uczy się tylko 16 tys., czyli 8% populacji<sup>7</sup>. Społeczność polska na Białorusi nie może się pogodzić z tym faktem, stawia więc przed sobą istotny cel, którym jest utworzenie dobrze funkcjonującego systemu nauczania od polskiego przedszkola poprzez polską szkołę (liceum, technikum, szkoły zawodowe) aż do stworzenia polskiego uniwersytetu.

Wychowanie przedszkolne na Białorusi obejmuje dzieci od 3 do 6 (7) roku życia. Przy Ministerstwie Edukacji RB istnieje centralne ognisko metodyczne wychowania przedszkolnego, a przy wielu oddziałach oświaty – obwodowe ogniska metodyczne wychowania przedszkolnego, przy pomocy których systematycznie jest wydawana literatura oraz opracowywane są programy z zakresu zagadnień wychowania przedszkolnego<sup>8</sup>.

Ustawa o językach, Ustawa o prawach dziecka, Konstytucja Republiki Białoruskiej gwarantują prawo do tworzenia w białoruskich instytucjach przedszkolnych grup mniejszości narodowych (polskich, litewskich i innych), w których od rana do wieczora prowadzone są zabawy dydaktyczne w ojczystym języku (dzieci uczy się polskich piosenek i wierszyków), przez co wzbogaca się i poszerza słownictwo dzieci. Taka polskojęzyczna grupa powstała 1 listopada 1994 r. w przedszkolu nr 95 w Grodnie. Była to grupa licząca 15 dzieci w wieku od 3 do 5 lat. Nauczycielki posługiwały się językiem polskim w wychowaniu i nauczaniu dzieci. Porad i wskazówek metodycznych udzielała im Stanisława Daraszkiewicz, która przyjeżdżała do Grodna z Polski na zlecenie Podlaskiego Oddziału „Wspólnoty Polskiej”<sup>9</sup>.

W przedszkolach białoruskojęzycznych i rosyjskojęzycznych mogą być prowadzone – dla dzieci pochodzących z rodzin mniejszości – kółka języka polskiego. Z doświadczenia wynika, że najczęściej takie zajęcia się odbywają tylko raz w tygodniu. Jest więc rzeczą zrozumiałą, że taka liczba godzin jest niewystarczająca do tego, by dzieci mogły nauczyć się poprawnie układać proste zdania, prawidłowo nazywać przedmioty i zjawiska, z jakimi się stykają. Dopiero codzienne zajęcia językowe przyniosą oczekiwane efekty. Do dzisiaj w Grodnie, Lidzie, Szczuczynie, Oszmianie i innych miejscowościach Białorusi są prowadzone w przedszkolach kółka języka polskiego działające według własnych, amatorskich planów. Niejednokrotnie nauczycielki przedszkoli zwracały się do Ministerstwa Edukacji Białorusi o opracowanie odpowiedniego planu do tego rodzaju placówek. Do tej pory jednak Ministerstwo na tę prośbę nie odpowiedziało<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> T. Kryszyn, *Oświata polska na Białorusi*, w: *Materiały z I Forum Oświaty Polonijnej*, red. J. Mazur, Warszawa 1997, s. 246.

<sup>8</sup> *Дашкольнае выхаванне: Лепшыя традыцыі і новыя арыенцыры* «Пралеска» 1997, nr 10, s. 6.

<sup>9</sup> A. Sawicz, *Nauczanie języka polskiego w Borysowie na Białorusi*, w: *Materiały...*, s. 441 i in.

<sup>10</sup> T. Kryszyn, *op. cit.*, s. 246 i in.

Szkoła początkowa, podstawowa i średnia ogólnokształcąca to podstawowe ogniwa w systemie jednolitej edukacji. Ma ona na celu rozwój różnorodnych zdolności twórczych młodego człowieka przez przyswajanie wiedzy z zakresu podstawowych sfer życia, przez kształtowanie nawyków pracy umysłowej i fizycznej, gustu estetycznego, wpajanie zasad moralnych i dbanie o odpowiedni poziom rozwoju fizycznego.

Aktualnie specjaliści zajmujący się problematyką oświaty dzieci pochodzących z rodzin mniejszości narodowych (czyli problematyką współcześnie nazywaną „bikulturyzmem”, „bilingwizmem”) oraz rolę języka ojczystego sygnalizują, że podstawą do osiągnięcia pozytywnych wyników szkolnych tych dzieci jest nauczanie w ich języku ojczystym. Zmuszanie dzieci do opanowania drugiego języka (języka kraju przyjmującego lub dominującej kultury większości) jest przez H. Żmijewską ostro krytykowane. Uważa ona taką praktykę za obciążającą psychikę i hamującą rozwój dzieci, gdyż powoduje ona „redukcję środków mowy ojczystej” i spycha myślenie oraz inne psychiczne umiejętności na niższy poziom. Nieuznawanie języka ojczystego oznacza dla dziecka prawdopodobnie odwartościowanie jego kultury, sygnalizuje jej drugorzędność i może prowadzić do niższej samooceny, co może z kolei wpływać na możliwości integracyjne<sup>11</sup>.

System powszechnego średniego szkolnictwa na Białorusi składa się z następujących poziomów: początkowego (czteroletniego), bazowego (dziewięcioletniego) oraz średniego (jedenasto-dwunastoletniego<sup>12</sup>), które mogą funkcjonować osobno lub też mogą wchodzić w skład bazowej (podstawowej) albo średniej szkoły. Dzieci rozpoczynają edukację w 6 (7) roku życia<sup>13</sup>. Na Białorusi istnieją szkoły z klasami z polskim językiem wykładowym lub szkoły, w których można się uczyć języka polskiego jako przedmiotu. Aktualnie jest opracowywany plan polskiej szkoły średniej ogólnokształcącej (jedenasto-dwunasto-letniej), gdzie nauka wszystkich przedmiotów byłaby prowadzona w języku polskim<sup>14</sup>.

W klasach z polskim językiem wykładowym obowiązują programy napisane i zatwierdzone przez Ministerstwo Edukacji Białorusi. Białoruskie wydawnictwo „Narodnaja Aświeta” wydało już podręczniki do nauki języka polskiego (do 10 klasy włącznie). Natomiast podręczniki do innych przedmiotów (matematyka,

<sup>11</sup> H. Żmijewska, *Bikulturowe aspekty nauczania języków obcych na przykładzie języka francuskiego*, w: *Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne*, red. F. Grucza, Warszawa 1989, s. 79.

<sup>12</sup> Od roku szkolnego 1998/99 zaczyna się stopniowe przekształcanie średniej szkoły ogólnokształcącej w dwunastoletnią szkołę średnią ogólnokształcąca, w tym szkoła początkowa (I-IV kl., od 6 do 10 r. ż.), szk. bazowa średnia (V-X kl., od 10 do 16 r. ż.), oraz klasy licealne (XI-XII kl., od 10 do 18 r. ż.). *Концепция реформы общеобразовательной средней школы*, «Кіраванне у Адукацыі» 1997, nr 7, s. 55-58.

<sup>13</sup> „Республика” 1997, nr 125, s. 9.

<sup>14</sup> T. Kryszczyński, *op. cit.*, s. 243-248.

historia, przyroda i inne) sprowadzane są z Polski i z Litwy<sup>15</sup>. I tu powstaje problem: polskie podręczniki nie odpowiadają białoruskim programom edukacyjnym. Dla jakościowego nauczania dzieci potrzebne są nie tylko podręczniki, ale i pomoce dydaktyczne, tj. zeszyt do ćwiczeń, zwłaszcza do elementarza, potrzebne są poradniki metodyczne dla nauczycieli. W prywatnej bibliotece każdego nauczyciela powinien znaleźć się słownik języka polskiego, słownik ortograficzny, słownik poprawnej polszczyzny, słownik frazeologiczny oraz różnego rodzaju gramatyki i poradniki. Tych książek nauczyciele potrzebują najbardziej. Najczęściej są to wydania encyklopedyczne, a zatem drogie, nie stać więc nauczyciela na to, aby kupić niezbędne kompendia z własnych pieniędzy. Pozostaje tylko apelować o pomoc do różnych fundacji i osób prywatnych. Jako przykład można by podać szkoły w Sopoćkiniach, Łojkach (rejon grodzieński), gdzie dzieci uczyły się przez siedem lat języka polskiego jako przedmiotu, nie mając w bibliotekach szkolnych utworów takich wybitnych pisarzy, jak Sienkiewicz, Orzeszkowa, Reymont, Mickiewicz<sup>16</sup>.

Działalność dydaktyczna jest ściśle związana z wychowaniem dzieci. Zadaniem nauczyciela języka polskiego jest nie tylko nauczyć czytać, pisać, poprawnie mówić po polsku. Jego zadaniem jest również zapoznać dzieci z polską kulturą, polskimi tradycjami, polską historią, budzić w nich świadomość i dumę Polaka. Temu służą prowadzone konkursy recytatorskie pod hasłem „Kresy” oraz organizowane od 1994 roku Olimpiady z Literatury i Języka Polskiego. Komitet Główny Olimpiady z Literatury i Języka Polskiego znajduje się w Warszawie<sup>17</sup>. Poznaniu pięknej tradycji kolędowania służą przeglądy zespołów kolędniczych i jasełek, w których od 1995 r. biorą udział dzieci ze szkół Wołkowyska, Sopoćkiń, Sonicz, Porzecza, Łojek<sup>18</sup>. W celu upowszechnienia nauki języka polskiego w Grodnie czynne jest Polskie Liceum liczące ponad 500 uczniów (w roku szkolnym 1999/2000), do którego uczęszcza młodzież w wieku 14-17 lat. Działają też szkoły niedzielne, w których młodzież pobiera naukę w języku polskim<sup>19</sup>.

Szesnaście tysięcy dzieci na Białorusi uczyło się języka polskiego w roku szkolnym 1994/1995, z tego prawie trzy tysiące dzieci uczyło się w białorusko- lub rosyjskojęzycznych klasach i jednocześnie pobierało naukę języka polskiego jako przedmiotu w systemie obligatoryjnym. Do takich klas skierowywano dzieci od pierwszej klasy szkoły początkowej na podstawie próśb-podań rodziców<sup>20</sup>. Po ukończeniu szkoły bazowej (podstawowej) uczniowie tych klas będą zdawać egzamin końcowy z języka polskiego (litewskiego), a nie z języka rosyjskiego.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> Badania własne: wywiad przeprowadzony z Józefem Porzeckim – Prezesem Oddziału Związku Polaków na Białorusi – siedziba w Grodnie, Toruń, 10. 03. 2000.

<sup>20</sup> «Настаўніцкая Газета» 1998, nr 47-48, s. 1.

zgodnie z przyjętą ustawą O językach w Białoruskiej SRR z 1990 roku<sup>21</sup>. Nauka prowadzona jest w szkołach państwowych, na kursach wakacyjnych, w szkołach społecznych i niedzielnych oraz w grupach katechetycznych przy kościołach.

Na szczególną uwagę wśród szkół społecznych zasługuje działalność Społecznej Szkoły Polskiej w Baranowiczach, której dyrektorem jest Elżbieta Dołęga-Wrzosek. Baranowicze to miasto położone 200 km na wschód od granicy z Polską. Miasto ze 180-tysięczną ludnością liczy obecnie 10 tys. Polaków. Stanowi to 5% mieszkańców. Do niedawna język polski znali tylko ludzie starsi, a wiedza młodzieży i dzieci ograniczała się tylko do znajomości modlitwy Ojciec Nasz, i niewykluczone, że jej słowa były niezrozumiałe<sup>22</sup>.

W roku 1989 na prośbę dziadków zaczęto pracę z dziewięćciu-dwunastoletnimi dziećmi (początkową grupę stanowiło 18 osób). Zaczęto nauczać języka polskiego od podstaw. Pieśnią, którą zaśpiewała młodzież na jednej z pierwszych uroczystości, była „Rota”. To był początek nauki i załazek społecznej szkoły polskiej w Baranowiczach. Był to również początek działalności Klubu Polskiego na Białorusi<sup>23</sup>.

W następnych latach wzrosła liczba dzieci uczących się języka polskiego. Stopniowo zaczynano tworzyć strukturę szkoły, określać jej cele, zadania, sposób nauczania, częściowo bazując na doświadczeniu i programach edukacyjnych Polskiej Macierzy Szkolnej z Anglii. W ten oto sposób Społeczna Szkoła Polska w Baranowiczach oficjalnie zaczęła działać od 1990 roku<sup>24</sup>.

Na strukturę nauczania składają się trzy stopnie<sup>25</sup>:

I – początkowy (pięcioletni), z klasą zerową w przedszkolu;

II – średni (trzyletni);

III – licealny (dwuletni, wiedza młodzieży jest poszerzona o takie przedmioty, jak historia, literatura, kultura Polski).

W szkole mieszczą się również tzw. grupy uzupełniające. Są one przeznaczone dla dzieci, które zaczęły naukę polskiego w późniejszym wieku. Przy szkole działają także takie kursy, jak dwuletni kurs dla dorosłych oraz kurs uzupełniający i pogłębiający wiedzę o Polsce.

Liczba godzin lekcyjnych przypadająca na jedną klasę jest bardzo ograniczona<sup>26</sup>:

I – język polski i literatura – 90 min. tygodniowo;

II – historia i geografia Polski – 40 min;

III – śpiew (pieśni polskie) – 30 min.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> E. Dołęga-Wrzosek, *Działalność Społecznej Szkoły Polskiej w Baranowiczach*, w: „Materiały...”, s. 243-248.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

Ogółem w roku szkolnym odbywają się 34 spotkania z uczniami. 64 godziny lekcyjne przeznaczone są na naukę języka polskiego, 34 godz. – na historię i geografię Polski, 26 godz. – na śpiew.

Ze względu na tak małą liczbę godzin szkoła pracuje nad nowymi formami i metodami prowadzenia zajęć, które z czasem zaowocują lepszymi wynikami.

Jednym z warunków osiągnięcia lepszych wyników w nauce jest praca pozalekcyjna<sup>27</sup>:

- a) praca w bibliotece – tam dzieci mogą wypożyczać (i czytać) nie tylko komiksy, „harlekiny”, ale też lektury szkolne;
- b) oglądanie polskojęzycznych filmów wideo (bajki i filmy rysunkowe – dla dzieci młodszych, klasyka – dla starszych), które później są tematami konwersacji;
- c) działalność kółek zainteresowań (recytatorskie, dramatyczne, wokalne, taneczne, komputerowe) oraz organizacja wycieczek krajoznawczych, nad którymi pieczę sprawuje (nieformalna) drużyna harcerska. W ten sposób dzieci poznają dużo polskich zabaw i piosenek (pieśni legionowe, patriotyczne, współczesną poezję i współczesne piosenki młodzieżowe).

W 1997 roku świadectwa ukończenia szkoły w Baranowiczach uzyskało 290 uczniów. Dzieci uczą się nie w klasach, lecz w tzw. grupach<sup>28</sup>. W roku szkolnym 1996/1997 uroczyste przyjęto do X klasy (a szesnastej grupy) 11 dzieci, a świadectwa ukończenia szkoły uzyskało 15 osób. Były one również maturzystami zwykłych szkół średnich.

Wspomnijmy jeszcze o jednym istotnym aspekcie, a mianowicie o nauce języka polskiego w kółkach pozalekcyjnych. W Baranowiczach istnieje siedem takich kółek, tj.: Krasnoludki (20 osób), Hej (17 osób), Flaty (20 osób), Pierwiosnek (9 osób), Agrałki (12 osób), Ziemia Ojczysta – recytatorskie (12 osób), Komputerowe (9 osób). Na Białorusi jest ponad 320 (zob. tab. 1) szkół, w których młodzież może się posługiwać swoim językiem ojczystym, tzn. polszczyzną. Młodzież nie tylko sama się uczy, ale uczy też swoich rodziców, którzy kiedyś nie mieli takich możliwości kształcenia, jakie dzisiaj oferowane są ich dzieciom.

Mówiąc o problemach polskiej oświaty na Białorusi nie sposób nie wspomnieć o kadrze pracującej w szkołach i przedszkolach. Uniwersytet Grodzieński przygotowuje nauczycieli języka polskiego, liceum w Wołkowysku<sup>29</sup> – nauczycieli klas początkowych, liceum w Grodnie – nauczycielki przedszkola z prawem pracy w polskich grupach. Wśród nauczycieli, którzy prowadzą naukę w tych

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> Przydział do poszczególnych grup uzależniony jest od wieku oraz stopnia znajomości języka polskiego prezentowanego przez osoby zgłaszające się do tej szkoły.

<sup>29</sup> Liceum Polskie w Wołkowysku liczące ponad 300 uczniów (rok akademicki 1999/2000), najstarszą klasą jest klasa 8, badania własne: wywiad przeprowadzony z Józefem Porzeckim – Prezesem Oddziału Związku Polaków na Białorusi – siedziba w Grodnie, Toruń, 10.03.2000.

klasach, są nauczyciele z Polski oraz młodzież autochtoniczna – polska z Białorusi, która ukończyła studium nauczycielskie w Polsce. Wiadomo, że studium nauczycielskie nie zapewni takiego poziomu znajomości poprawnej polszczyzny, jaki dają studia magisterskie, ani też nie pomoże w pozbyciu się „kresowych” naleciałości.

T a b e l a 1. Polskojęzyczna oświata na Białorusi w 1997 roku

| Obwód                             | Liczba szkół<br>z polskim jęz.<br>nauczania | Liczba uczniów<br>uczących się<br>w polskich<br>szkołach | Liczba nauczycieli<br>pracujących<br>w szkołach<br>polskich |
|-----------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Grodzieński                       | 224                                         | 10 600                                                   | 277                                                         |
| Brzeski                           | 46                                          | 2 470                                                    | 55                                                          |
| Witebski                          | 14                                          | 622                                                      | 11                                                          |
| Mohylewski                        | 5                                           | 105                                                      | 5                                                           |
| Miński i obwód miński             | 28                                          | 1 784                                                    | 30                                                          |
| Homelski                          | –                                           | 38                                                       | 2                                                           |
| Kursy wakacyjne w Mińsku          | 1                                           | 80                                                       | 3                                                           |
| Szkoła społeczna<br>(Baranowicze) | 1                                           | 391                                                      | 4                                                           |
| Polskie Liceum w Grodnie          | 1                                           | 100                                                      | 2                                                           |
| Ogółem                            | 320                                         | 16 190                                                   | 389                                                         |

Źródło: T. Krysiński, *Oświata polska na Białorusi*, w: *Materiały...*

Przedstawione w artykule problemy stanowią tylko część tego, czym dzisiaj nękanie jest szkolnictwo polskie na Białorusi. Jedno jest pewne, że białoruscy Polacy uporczywie będą dążyli do osiągnięcia postawionych przez siebie celów, aby poprzez nie krzepić swą polskość w obecnej, jakże trudnej, białoruskiej rzeczywistości.

Szkoły polskie są szczególnym i autentycznym dorobkiem polskiej społeczności na Białorusi. Odgrywają one ważną rolę w podtrzymywaniu kultury narodowej, znajomości języka polskiego i polskiej świadomości kulturowej. Dlatego też na obecnym etapie rozwoju szkolnictwa polskojęzycznego (zwłaszcza z chwilą rozpoczęcia działalności pierwszych klas w szkołach społecznych, w roku szkolnym 1998/99) należy w większym stopniu zwrócić uwagę na jakość pracy dydaktycznej i wychowawczej. Wskazane jest wyposażanie szkół w najnowsze oraz najlepsze podręczniki i pomoce dydaktyczne, o wysokich walorach kształcących, dostosowane do tamtejszych warunków. Podniesieniu poziomu szkół polskich może sprzyjać rozwijanie współpracy ze szkołami Polonii w innych krajach: angielskiej, litewskiej i innej, a także z Polską. Ważną sprawą jest polepszenie warunków lokalowych szkół. Również i w tym zakresie pomocna jest współpraca z Polską.

*Elżbieta Wieczór*

**SPRAWOZDANIE I WNIOSKI Z RAPORTU  
O ROZWOJU SPOŁECZNYM POLSKA 1999  
„KU GODNEJ I AKTYWNEJ STAROŚCI”  
CENTRUM ANALIZ SPOŁECZNO-EKONOMICZNYCH, WARSZAWA 1999**

**Ogólna charakterystyka starości w świetle raportu**

Raport przygotowany został przez Biuro Programów Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP) w Warszawie. Publikacja poświęcona jest aktualnym trendom rozwoju ludzkiego w Polsce. Ponieważ rok 1999 ogłoszono Rokiem Seniorów – tematyka dotyczy procesu starzenia się polskiego społeczeństwa. Globalizacja zjawiska wydłużania cyklu życia biologicznego i dominujący odsetek ludzi starszych w społeczeństwie stanowią ogromne wyzwanie dla wszystkich ludzi i organizacji gwarantujących opiekę i bezpieczeństwo. Rośnie udział ludzi starszych w populacji kraju, wyznaczając nowe potrzeby aktywności w różnych obszarach życia społecznego.

Wedle Raportu w krajach wysoko rozwiniętych dla kobiet i mężczyzn długość życia określa się na 80 lat (przykładem jest Japonia). W krajach o najwyższym wskaźniku rozwoju HDI 80 lat dla kobiet, dla mężczyzn 73,7 (tak jest w przypadku Szwecji, Holandii, Grecji, Belgii, Finlandii, Austrii, Niemiec, USA, Cypru, Szwajcarii, Włoch). Z badań wynika, że kobiety żyją 82 lata w Japonii, Francji, Kanadzie, Szwajcarii. Na drugim biegunie są kraje o najniższym wskaźniku długości życia: Sierra Leone 37 lat, Uganda, Zambia 40 lat:

W Polsce przeciętna długość życia mężczyzn wynosi 72,5 roku, zaś kobiet 78 lat. Obliczono, że 60 lat może dożyć 75 ze 100 noworodków płci męskiej i 90 ze 100 płci żeńskiej; 75 lat – 39 chłopców i 66 dziewcząt; 90 lat – 5 chłopców i 13 dziewcząt.

Autorzy Raportu głęboko zanalizowali wskaźniki procesu rozwoju społecznego. Zwrócili uwagę, że w Polsce w stosunku do innych krajów długość życia obniżają następujące czynniki:

- a) palenie papierosów;
- b) występowanie chorób układu krążenia (w Polsce jeden z najwyższych wskaźników 503 osoby na 100 tys.);
- c) gruźlica (bardzo wysoki wskaźnik 40 zachorowań na 100 tys. osób);
- d) samobójstwa wśród mężczyzn (24 przypadki na 100 tys. osób).

Starość traktowana jest przez autorów Raportu jako końcowy okres życia. Umownie za jej początek przyjmuje się ukończenie 60 lat. Autorzy dokonali podziału wieku starczego na:

- wczesną starość (to tzw. młodzi starzy w wieku 60-74 lat);
- późną starość (starość właściwą – to inaczej starsi starzy w wieku 75-89 lat);
- oraz osoby długowieczne, mające 90 i więcej lat. W Polsce mamy 3014 osób, które przekroczyły 100 lat życia. Znani nam z historii długowieczni to: Sofokles 88 lat, Demokryt 100, Diogenes i Pitagoras 90, Platon 81.

Obecnie mamy do czynienia ze starzejącym się społeczeństwem (przeciętny Europejczyk przekroczył 50 lat). Obserwujemy przyspieszony proces starzenia i wzrost udziału ludności starszej przekraczający wskaźnik 15%. Źródłem tego stanu upatrujemy w transformacjach demograficznych, a szczególnie przełomu od końca lat osiemdziesiątych. Składają się na to następujące elementy: opóźnienie wieku zawierania małżeństw, wzrost liczby rodzin z jednym dzieckiem, spadek dzietności poniżej prostej zastępowalności pokoleń (1,4 dziecka w rodzinie), obniżanie się umieralności na skutek zmiany stylu życia, obniżanie się umieralności niemowląt, wydłużanie życia Europejczyka z 66 do 73 lat (w Europie Południowej, Północnej i Zachodniej 77-78 lat, a w Europie Wschodniej 69 lat). Szacuje się, że starzenie się w nadchodzącej przyszłości do 2020 roku zwiększy się 40%. W Polsce odnotowuje się szesnastoprocentowy udział ludności starszej w populacji. W 1997 roku liczba osób w wieku 60 lat i więcej wynosiła 6,3 mln, z tego na wsi 2,6 mln osób ludzi starszych. Od 1950 roku polscy mężczyźni zyskali 12 lat, a Polki 15 lat życia.

Przyjmuje się dwie hipotezy dotyczące umieralności – pierwsza, optymistyczna, zakłada, że stan zdrowia ludzi starszych będzie coraz lepszy, natomiast druga – pesymistyczna, zakłada, że osoby będące w starszym wieku będą żyły krócej z uwagi na dotychczasowe trudne warunki życia związane z niewłaściwą dietą i nadmierną pracą. Starzenie się może również przybierać postać patologiczną – dzieje się to za sprawą niepomysłnych wpływów zewnętrznych (życiowych) i wewnętrznych (choroby, wady odżywiania). Pomysłne starzenie się to takie, które nie zostało zaburzone żadnymi negatywnymi wydarzeniami ani wpływami genetycznymi. Charakterystyczna dla starości jest wielochorobowość, to jest równoczesne występowanie wielu procesów chorobowych. Z wiekiem zmniejsza się reaktywność organizmu, słabną reakcje odpornościowe, zmniejsza się odczuwanie bólu.

Aktualna kondycja osób starszych w Polsce przedstawia się następująco: 2% – przykutych do łóżka, 6% – nie może chodzić swobodnie i opuszczać mieszkania, kilkanaście procent nie może wykonywać podstawowych czynności (mycie, kąpiel), 80% jest zdolnych do samodzielnego życia.

Wśród czynników zagrażających zdrowiu wymienia się biologiczne i psychospołeczne. Pierwsze z nich to: zmniejszenie aktywności ruchowej, niewłaściwe

odżywianie lub nadmierna kaloryczność, stosowanie używek, zanieczyszczenie środowiska. Wśród czynników ryzyka psychospołecznego wymienia się: nagłą zmianę warunków życia i otoczenia, osamotnienie, izolację społeczną, pogorszenie sytuacji materialnej, nadmiar wolnego czasu, monotonię życia, nudę, pustkę, depresję, niewłaściwe nastawienie do starości.

## Potrzeby ludzi starszych

### 1) Emocjonalne i duchowe

Wiek starczy to problem utraty sił, pytanie o sens cierpienia, śmierci, własnego życia i nieśmiertelności. Ogromną rolę w przezwyciężaniu starości i śmierci przypisuje się religii. Odnotowuje się wzmożoną religijność osób starszych przez uczestnictwo w niedzielnej mszy św. – 76% dla osób po 55 roku życia, codzienną modlitwę – 80% ludzi starszych, a tylko 55% ludzi młodych.

### 2) Węzli rodzinne

Rodzina pełni niezwykle ważną rolę w życiu człowieka starszego, jest gwarantem bezpieczeństwa, źródłem wsparcia psychicznego i materialnego. Dłuższe życie sprawia, że są rodziny, w których żyją cztery pokolenia. Coraz częściej rodziny tworzy więcej dziadków i pradiadków niż wnuków. Analizując stan cywilny osób starszych obserwuje się, że 80% mężczyzn starszych to żonaci, a 60% kobiet to osoby samotne (wdowy, rozwódki, panny). Co druga Polka w starszym wieku jest wdową. Tylko 3% starszych mężczyzn to kawalerowie, a 5% starszych kobiet to panny.

### 3) Aktywność i uczestnictwo w życiu społecznym

W Polsce obserwuje się większy udział w życiu rodziny, a mały w życiu publicznym i społecznym. Wiąże się to z biernym stylem życia osób starszych i postawą wyłączenia się (emerytura traktowana jest jako przejście od pracy na zasłużony wypoczynek). Aktywna część ludzi starszych skupia się wokół organizacji społecznych o różnym charakterze, są to: organizacje kombatanckie, kluby seniora, organizacje ochrony zdrowia. Analiza wieku polskich polityków wskazuje, że znaczna ich część zbliża się do wieku starszego, np. średnia wieku członków polskiej Rady Ministrów wynosi 52 lata. Ludzie po 60 r.ż. stanowią 1/5 ogółu uprawnionych do głosowania, a po 65 r.ż. 1/6 ogółu.

### 4) Aktywność zawodowa

Aktywność zawodowa na wsi (praca w gospodarstwie) jest większa niż w mieście. W wieku 75–79 lat współczynnik aktywności zawodowej ludności wiejskiej jest ponaddziewięciokrotnie wyższy niż ludności miejskiej.

### 5) Edukacyjne

Polska ma niski wskaźnik aktywności edukacyjnej i kulturalnej ludzi starszych, niski poziom wykształcenia – tylko 0,1% osób powyżej 60 roku życia uczy się, podczas gdy w Niemczech – 5%, w Wielkiej Brytanii – 2,3%. Placówkę edukacyjną ludzi starszych stanowią głównie Uniwersytety Trzeciego Wieku (85% słuchaczy stanowią kobiety).

### 6) Czas wolny

79% osób starszych ogląda telewizję, 78,5% słucha radia, a tylko 29% spaceruje, 22,5% uprawia działkę, 12,1% oddaje się hobby, 5,6% gimnastykuje się, 4,9% jeździ rowerem. Zestawienie to wskazuje na dominację biernego sposobu spędzania czasu wolnego. Wśród najbardziej trwałych form wyróżnia się pracę w ogródku, czytanie, spotkania z przyjaciółmi. Wyjazdy ludzi starszych są raczej krótkotrwałe i kierowane do krewnych i znajomych w 70,1%, na wypoczynek 21,6%, w celach religijnych 4,2%. 37% nie wyjeżdża z powodów finansowych, a 35% z powodu złego stanu zdrowia.

### 7) Opieka zdrowotna

Pogorszenie stanu zdrowia powoduje większe zapotrzebowanie na leczenie. Osobom nieuleczalnie chorym zapewnia się opiekę w hospicjum oraz paliatywną (w domach lub zakładach leczenia zamkniętego). Chorym ludziom starszym gwarantuje się opiekę medyczną w postaci: doraźnych interwencji (porady ambulatoryjne), opieki domowej, gdy pacjent ma ograniczoną samodzielność, długoterminowej opieki instytucjonalnej. W przypadku, kiedy chorym opiekują się członkowie rodziny, opieka przybiera postać nieformalną. Inną formą pomocy jest opieka pielęgnacyjna środowiskowa – są to świadczenia opiekuńcze ze strony ośrodków pomocy społecznej, bądź też zakładowa – domy pomocy społecznej, domy dziennego pobytu.

Prof. dr hab. Olga Czerniawska na Ogólnopolskim Seminarium *Kobiety a edukacja dorosłych*, które odbyło się 15.05.2000r. w Toruniu, przedstawiła referat pt. *Potrzeby edukacyjne kobiet III wieku*. Stwierdziła, że potrzeby edukacyjne uwarunkowane są środowiskowo. Korzystając z pracy prof. Roszkowskiej, określiła zadania kobiet po sześćdziesiątym roku życia, jako odpowiedzialność za własne zdrowie (śledzenie swego samopoczucia, zdrowy byt), zagospodarowanie wolnego czasu na emeryturze (kobiety po 60 r. ż. to aktywne czytelniczki bibliotek), dbałość o wygląd zewnętrzny. Kończąc swoje wystąpienie stwierdziła, że kobiety trzeciego wieku są coraz młodsze, bardziej zadbane, o rozwiniętych zainteresowaniach.

## Fazy życia rodzinnego osób starszych

Autorzy raportu podkreślają, że życie rodzinne człowieka starszego ma przebieg fazowy – etapowy. Oznacza to, że w ciągu życia ludzi związanych ze sobą więzami rodzinnymi następują pewne wydarzenia wywierające poważny wpływ na samopoczucie poszczególnych osób. W życiu rodzinnym wyróżniono następujące fazy:

- faza „pustego gniazda” – występuje najczęściej i polega na usamodzielnieniu wszystkich dzieci;
- „przepełnione gniazdo” – występuje wtedy, gdy dorosłe dzieci mieszkają razem ze starymi rodzicami; jest to jednak ryzykowne ze względu na rodzinne konflikty, które obniżają poziom życia ludzi starszych i młodszych;
- „przedłużone rodzicielstwo” – jest to systematyczna pomoc finansowa i rzeczowa dorosłym dzieciom;
- małżeństwa zawarte w późnym wieku;
- rodzina osób sędziwych – po śmierci współmałżonka ponownie zamieszkują z dziećmi. Są często uzależnieni od ich pomocy. Z badań wynika, że ludzie starsi chcą mieszkać blisko dzieci, ale osobno. Od nich, głównie od córek, oczekują pomocy na wypadek choroby lub trudnej sytuacji życiowej.

## Stosunek społeczeństwa i państwa do ludzi starszych

Afirmacja młodości powoduje, że starość jest czymś wstydliwym. Wszechobecna moda na sprawność daje osobom starszym poczucie zepchnięcia ich na margines życia. Następuje ich izolacja, czują się samotni i opuszczeni. Obniża się również znacznie ich standard życia, a niepełnosprawni nadal napotykać na liczne bariery. Na pytanie, kto powinien pomagać ludziom starszym, ankietowani odpowiadali, że rząd – 81%, władze lokalne – 4%, Kościół – 6%, rodzina – 3%, bogaci – 7%, instytucje charytatywne – 3%. Państwo gwarantuje zabezpieczenie finansowe w postaci emerytury, renty inwalidzkiej, renty rodzinnej, zasiłków, świadczeń przedemerytalnych, zniżek w opłatach za transport. Środki przeznaczone na świadczenia socjalne są jednak niewystarczające, o czym świadczy duży odsetek ludzi powyżej 65 roku życia, spośród których co dziesiąta osoba żyje poniżej granicy ubóstwa.

Problem ludzi starszych to problem światowy, międzynarodowy, globalny. Z inicjatywy Unii Europejskiej Narody Zjednoczone opracowały dokument – *Koncepcyjne Ramy Międzynarodowego Roku Osób Starszych 1999* – dotyczący następujących problemów: sytuacji ludzi starszych, indywidualnego rozwoju przez całe życie, związków międzypokoleniowych, wzajemnych relacji pomiędzy starzeniem się i rozwojem społecznym. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) zajmuje się promowaniem działań pozwalających na życie w zdrowiu do późnej

starości. Inną organizacją gerontologiczną jest Międzynarodowy Instytut ds. Starzenia NZ. Problemy starzenia się indywidualnego, dynamizacji starzenia się, aktywnego starzenia się znajdują się również w programie Organizacji Współpracy i Rozwoju Gospodarczego (OECD).

Polskie Towarzystwo Gerontologiczne powstało w 1973 r. i zajmuje się szeroko pojętymi problemami gerontologii, z wykorzystaniem socjologii, demografii, geriatrii, psychologii.

Raport, wskazując na stopień nasilenia udziału ludzi starszych w życiu kraju, wyznacza potrzebę potraktowania tego okresu jako kolejnej fazy życia człowieka z wieloma jeszcze potrzebami i możliwościami. Ważne staje się przygotowanie ludzi młodych do współpracy z ludźmi starszymi, dostrzeganie wzajemnych szans i możliwości z życia we wspólnym kraju, a także przygotowanie tych młodych ludzi do starości, do godnego jej przeżywania. Raport zawiera szereg map, diagramów, wykresów, zestawień i opracowań statystycznych, będących poparciem dla wniosków, analiz, prognoz i porównań.

Przedstawione powyżej główne założenia i wnioski Raportu o Rozwoju Społecznym w Polsce wskazują na istotną rolę ludzi starszych, z ich różnorodnymi potrzebami i możliwościami. W obliczu wzrostu liczby ludzi starszych ważne staje się zaspokojenie ich potrzeb tak materialnych, jak i emocjonalnych i społecznych.

### **Notka o autorach**

- Druczak Katarzyna**, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Wrocław  
**Góras Dariusz**, mgr – Uniwersytet Łódzki  
**Kargul Józef**, prof. zw. dr hab. – Uniwersytet Zielonogórski  
**Klebaniuk Jarosław**, dr – Uniwersytet Wrocławski  
**Kłodkowska Joanna**, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Wrocław  
**Kostecka Jolanta**, dr – Uniwersytet Zielonogórski  
**Kował-Orczykowska Anna**, mgr – seminarium doktorskie prof. dra hab. Józefa Kargula  
**Kowalski Mirosław**, mgr – Uniwersytet Zielonogórski  
**Krotofil Monika**, mgr – Uniwersytet Zielonogórski  
**Kurek Monika**, mgr – Uniwersytet Śląski  
**Minta Joanna**, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Wrocław  
**Niżniewska Adrianna**, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Wrocław  
**Olszewska Joanna**, mgr – Uniwersytet Jagielloński  
**Słowińska Sylwia**, mgr – Uniwersytet Zielonogórski  
**Solarczyk Hanna**, dr – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu  
**Stelmaszczyk Joanna**, mgr – Uniwersytet Łódzki  
**Szumigraj Marcin**, mgr – Uniwersytet Zielonogórski  
**Wiza Agata**, dr – Akademia Wychowania Fizycznego, Poznań  
**Zielińska-Pękał Daria**, mgr – seminarium doktorskie prof. dra hab. Józefa Kargula

