

3

DYSKURSY MŁODYCH ANDRAGOGÓW

REDAKCJA NAUKOWA
Józef Kargul

UNIWERSYTET ZIELONOGÓRSKI
Zielona Góra 2002

RADA WYDAWNICZA

Zdzisław Wołk (*przewodniczący*), Wioletta Osmańska-Furmanek, Wojciech Peltz,
Andrzej Tuchowski, Irena Bułczyńska (*sekretarz*)

RECENZJA

Tadeusz Aleksander

REDAKCJA WYDAWNICZA

Ewa Raczyńska-Patałasowa

REDAKCJA TECHNICZNA

PROJEKT OKŁADKI

Irena Bułczyńska



**UNIwersytet
Zielonogórski**

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2002

ISBN 83-89048-10-8

**REDAKCJA WYDAWNICTW HUMANISTYCZNO-SPOŁECZNYCH
UNIwersytetu Zielonogórskiego**

Plac Słowiański 6, 65-069 Zielona Góra
tel. (068) 320 24 39; wydawnictwo@snhs.uz.zgora.pl

Druk: Zakład Poligraficzny Uniwersytetu Zielonogórskiego

SPIS TREŚCI

Wstęp (Józef Kargul)	5
Hanna Sawicka – Sprawozdanie z obrad III Letniej Szkoły Młodych Andragogów ...	7
Aktywność społeczna – aktywność edukacyjna	
Elżbieta Kalinowska – Spór o treści i zakres pojęcia „życie publiczne” oraz jego praktyczne implikacje	19
Ewa Kurantowicz – Tożsamość lokalna małych społeczności – ciągłość (tradycja) czy zmiana (uczenie się)	39
Marcin Szumigraj – Ewolucja i zakres współczesnego poradnictwa zawodowego ..	47
Uczniowie dorośli	
Hanna Sawicka – Świat wartości uczących się dorosłych	57
Joanna Stelmaszczyk – Pamięć szkoły pięćdziesięciolatków	67
Agata Wiza – Społeczne i indywidualne aspekty starzenia się	87
Edukacja dorosłych w różnych środowiskach	
Elżbieta Siarkiewicz – Tekst i kontekst przestrzeni poradni	95
Wojciech Horyń – Edukacja dorosłych w uczelni wojskowej	107
Krzysztof Kilimek – Edukacja dorosłych w wojsku w aspekcie integracji Polski z NATO	115
Anna Szelewicka – Enklawy ubóstwa i zapóźnienia edukacyjnego – rodziny bezrobotne w środowisku lokalnym	127

Inspiracje nieformalnej edukacji dorosłych

Jarosław Klebanluk – Przemoc w telewizji a zachowania agresywne widza	139
Anna Kowal-Orczykowska – Hiphopowcy – rapsodyczni poeci czy blokersi?	153
Daria Zielińska-Pękał – W co grają media, czyli strategie pozyskiwania publiczności przez współczesne media	161
Edyta Zierkiewicz – „Twórcze pisanie dla młodych panien” Izabeli Filipiak jako przykład „pisania kobiecego świata”	179

Edukacja dorosłych za granicą

Dorota Barwińska – Przemiany w świadomości Niemców jako rezultat wymiany kulturalnej	193
Alina Matlakiewicz – Edukacja seniorów w Wielkiej Brytanii – Uniwersytety Trzeciego Wieku.....	201
Violetta Podgórna-Drabik – Jak projektować karierę? Nowe podejście do pomagania w zakresie rozwoju zawodowego – propozycja francuska	207
Hanna Solarczyk – Jak sprawdzać rezultaty nieformalnej edukacji? Zagraniczne inspiracje	221

WSTĘP

Współczesna oświata dorosłych – jej obszary, formy organizacyjne, uczestnicy – może być analizowana w rozmaitych aspektach, ale każda analiza prowadzi do wniosku, że jest ściśle powiązana z życiem społecznym. Bogactwo owych powiązań ujawniły obrady III Letniej Szkoły Młodych Andragogów.

Młodzi badacze niezwykle trafnie postrzegają wagę określonych zmian w naszym życiu społecznym i ich wpływ na edukację dorosłych. Oto na przykład agresywne wtargnięcie w nasze życie mass mediów, kreowanie przez nie świata i próba wciągnięcia nas w ten fikcyjny świat, zostało przez andragogów dostrzeżone i w kilku tekstach mamy interesującą analizę relacji człowiek – świat mediów. Są to teksty obrazujące wyraźny wpływ mediów, które przyczyniają się do tworzenia subkultur, jak równie analityczne opracowania ukazujące prawdziwe intencje twórców przekazów medialnych. Analizy te jednocześnie pokazują, jak media mogą inspirować andragogów do pogłębionej refleksji naukowej.

Nie słabnie zainteresowanie andragogów rolą aktywności edukacyjnej w życiu pojedynczego człowieka i większych grup społecznych, czy nawet całych środowisk. W tym tomie znalazły się teksty pokazujące, jak ogromną rolę osobotwórczą może mieć edukacja w tych środowiskach, w których jest ona postrzegana jako przepustka do wysoko kwalifikowanej pracy na arenie międzynarodowej (na przykład w NATO). Jest opracowanie pokazujące ważną rolę edukacji dorosłych w przygotowaniu do aktywności w sferze publicznej, jest też tekst będący wprowadzeniem do projektowanych badań na temat relacji między tożsamością lokalną a uczeniem się poprzez aktywność społeczną oraz komunikat z badań pokazujący, jak grupy bezrobotnych żyjące w skrajnym ubóstwie, bez perspektyw życiowych, są wykluczone z aktywności edukacyjnej. Cieszy fakt, że młodzi andragodzy badają problematykę edukacji dorosłych za granicą i są w niej dobrze obeznani, a także podejmują się badania zmian zachodzących w świadomości obcokrajowców na skutek (czy też pod wpływem) intensywniejszych kontaktów z Polakami. Jest to pozytywna prognoza międzynarodowej współpracy polskich andragogów z badaczami edukacji dorosłych za granicą. Pojawiły się teksty świadczące o tym, że ich autorzy podjęli pionierskie badania nad instytucjami, które w dużym stopniu są związane z nieformalną edukacją dorosłych.

W kręgu zainteresowań młodych badaczy pozostają ważne problemy, wielokrotnie badane, ale wymagające dalszych penetracji naukowych, takie jak systemy wartości uczniów dorosłych czy rola edukacji w przygotowaniu do starości, ale również pionierskie, nie podejmowane dotąd w andragogice, jak na przykład badanie przestrzeni instytucji.

Kolejna Letnia Szkoła Młodych Andragogów została zorganizowana dzięki wsparciu Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych, niezawodnego partnera wszelkich działań w zakresie edukacji dorosłych w Polsce, za co składam w imieniu uczestników i swoim własnym serdeczne podziękowanie.

Słowa wdzięczności kieruję pod adresem Recenzenta tych tekstów, prof. zw. dra hab. Tadeusza Aleksandra, który z wielką życzliwością a jednocześnie wnikliwością przestudiował cały tom, wskazując usterki merytoryczne i formalne w niektórych pracach; skorygowanie tekstów w myśl sugestii Recenzenta niewątpliwie podniosło wartość naukową całego tomu.

Józef Kargul

Hanna Sawicka

Centrum Kształcenia Ustawicznego
Mińsk Mazowiecki

SPRAWOZDANIE Z OBRAD III LETNIEJ SZKOŁY MŁODYCH ANDRAGOGÓW

Czerwcowe, trzecie już spotkanie andragogów w roku 2001 w Ochli stało się kolejną okazją do wymiany doświadczeń, a przede wszystkim do spotkań młodych pracowników nauki z mistrzami – profesorami. Podziękowania za możliwość podjęcia dyskusji dotyczących metodologicznych problemów andragogiki i edukacji dorosłych w imieniu wszystkich uczestników pozwalam sobie złożyć na ręce kierownika naukowego Szkoły prof. dra hab. Józefa Kargula oraz prof. dra hab. Józefa Półturzyckiego i prof. dr hab. E. Anny Wesołowskiej.

Organizatorzy konferencji, Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych oraz Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej Instytutu Pedagogiki Społecznej byłej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze założyli, że Letnia Szkoła Młodych Andragogów to forum wymiany poglądów i prezentacji wyników badań. Zaproszono do udziału w spotkaniu kilkunastu pracowników naukowych z ośrodków akademickich w kraju oraz nauczycieli ze średnich szkół dla dorosłych. Tradycją spotkań stała się ich konwencja. Młodzi pracownicy nauki prowadzili zajęcia przedpołudniowe, przedstawiając dorobek naukowy profesorów, zapowiadając ich wystąpienia, prowadząc dyskusję. Zadanie to trudne, wymagające pokonania nieśmiałości, okazało się jednak, że nad treścią można zapanować. Życzliwy i partnerski stosunek grona profesorskiego do uczestników spotkania spowodował, że obok prezentacji wyników badań i dokonań naukowych podjęto próbę odpowiedzi na wiele pytań nurtujących andragogów; czasem po prostu stawiano pytania, na które odpowiedzi będzie trzeba dopiero poszukać. Cykl popołudniowych spotkań należał do młodych, zaprezentowano wiele interesujących wystąpień, referatów i komunikatów z badań.

Zajęcia zainaugurowało wystąpienie prof. dra hab. Bogusława Śliwerskiego. Zaproponował uczestnikom grę, której założeniem był brak możliwości komunikowania się między nimi. Każdy miał się wczuć w rolę dyrektora szkoły, któ-

ry ma sposobność wysłania na staż zagraniczny swoich uczniów, pamiętać musi jednak o tym, że jego decyzja ma związek z limitem miejsc i decyzją drugiego dyrektora. Jemu także zależy na udziale jak największej liczby jego uczniów w wyjeździe. Brak możliwości wzajemnego komunikowania się uczestników gry spowodował, że decyzje niektórych uwzględniały tylko dobro własnych uczniów, co w konsekwencji ograniczyło ogólną liczbę uczestników wyjazdu. Profesor dokonując oceny wyników, starał się uświadomić, że najważniejsza przy tego typu grach symulacyjnych jest ich analiza. Gra zawsze powoduje aktywizację uczestników, należy jednak określić jej cel i powiązać z możliwościami interpretacji. Przeprowadzona gra dawała możliwość prezentacji i oceny schematu więzi międzyludzkich.

Po rozpoczęciu zajęć Szkoły jako pierwszy spośród uczestników wystąpił dr Witold Jakubowski z Zakładu Andragogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, zajmujący się kulturą popularną i jej wymiarem andragogicznym. W swoim wystąpieniu zwrócił uwagę, że tradycyjnie posługujemy się dualistycznym schematem opisu rzeczywistości kulturowej i dokonujemy jej podziału na kulturę wysoką i niską. Zadaniem edukacji kulturalnej jest pokazanie wartości właściwych sztuki, wskazanie kontekstu estetycznego, nauczanie kodów estetycznych. Jeśli uwzględnimy taki punkt widzenia, kultura popularna znajdzie się poza zasięgiem zainteresowań i działań edukacyjnych. A przecież kultura masowa przestaje być masową w dosłownym znaczeniu pojęcia: staje się różnorodna. Proces ten najwyraźniej można zaobserwować na przykładzie nadawców programów radiowych i telewizyjnych. Wiele stacji nadaje określony typ audycji; ich tematyczne ujęcie nie daje się już opisać w kategoriach ogólnika „kultura masowa”. Dokonanie się przy tym rozróżnienie między kulturą masową a popularną (popularna nabiera cech ludowej). Można się zastanawiać, czy problem jest na tyle ważny, by się nim zajmować. Zapewne tak, skoro odbiorcy słuchają tego, oglądają to i przeżywają. Zatem pedagogika winna problem podjąć i przyjąć inny niż tylko estetyczny punkt widzenia.

W dyskusji prof. J. Kargul zauważył, że w dotychczasowym ujęciu (m.in. Suchodolskiego czy Półturzyckiego) misja, którą mają do spełnienia animatorzy kultury oraz nauczyciele, to przekaz wartości za pośrednictwem kultury. Pojawia się zatem pytanie, czy nie pojawi się rozdźwięk między oczekiwaniami nauczycieli a oczekiwaniami uczniów. W serialu czy reklamie także dostrzec możemy wartości wychowawcze. Według dra Jakubowskiego one realnie istnieją, wpisane są w kulturę popularną. Pojawia się jednak wątpliwość, czy jeśli szkoła zacznie wykorzystywać kulturę popularną, potrafi nadal akceptować kulturę wysoką. Dr W. Jakubowski dodał, że nie chodzi o zamiennik, ale raczej o to, by wiedzieć, dlaczego budzi ona zainteresowanie młodego pokolenia. Nauczyć ma-

my przede wszystkim dekonstruować przekaz, aby w konsekwencji móc wybrać, kierując się kryterium estetycznym. Na pytanie, czy społeczeństwo nie stanie się w przyszłości społeczeństwem troglodytów, jeśli ograniczymy się do kontaktu z kulturą niską, nie padła jednoznaczna odpowiedź. Witold Jakbowski posłużył się cytatem z *Siódmej pieczęci* I. Bergmana: „Wydaje się, że pytanie jest ważniejsze od odpowiedzi”.

Kolejnym prelegentem była dr Ewa Kurantowicz z Uniwersytetu Wrocławskiego. Przedmiotem jej naukowych zainteresowań jest tożsamość lokalna i procesy identyfikacji jednostki z grupą. W swoim wystąpieniu zastanawiała się nad tym, kto i co wpływa na tożsamość lokalną. Może być ona kreowana przez władzę, jak to było w latach sześćdziesiątych czy siedemdziesiątych; idea regionalizmu stymulowana była przez elity władzy. Podstawowym aspektem problemu jest jednak pytanie, czy obecnie mamy do czynienia z dziedziczeniem, czy z uczeniem się tożsamości lokalnej. Dr E. Kurantowicz badała środowisko Dolnoślązaków, losy kilku pokoleń. Wyróżniła kilka grup:

Pokolenie migrantów to grupa, której tożsamość można zrekonstruować, jeśli jest dobrowolna. Spełnionych przy tym powinno być kilka warunków. Powinien pojawić się aspekt zadowolenia z warunków życia w nowym miejscu, jego podobieństwo do ziemi, którą się opuściło, miejsce gotowe do lokalizacji, przychylne przyjęcie przez ludność już zamieszkałą, przekonanie o legalności i stałości pobytu w nowym środowisku. W historycznych realiach powojennych trudno mówić o spełnieniu choćby części z tych warunków, tożsamość tego pokolenia zatem nie ma związku z nowym regionem.

Pokolenie realnego socjalizmu także stało się pokoleniem bez szans na ukształtowanie się tożsamości lokalnej. Socjalizowane przez rodziców przekazujących miłość do ziemi przez nich opuszczonych, z drugiej strony socjalizowane przez państwo, stało się pokoleniem okaleczonym, koczownikami nie odczuwającymi związku emocjonalnego z terytorium, na którym mieszkają.

Pokolenie nadziei to wnukowie emigrantów; jedynie ono ma szansę na budowanie tożsamości lokalnej. Nie odczuwają nacisków ani ze strony rodziców, ani ze strony państwa. Mogą stać się tubylcami i mieć nieco inne podejście do przestrzeni.

Formą obrony przed utratą tożsamości jest przeniesienie wzorów zachowań, wartości, sposobu uprawy roli czy osuwania przestrzeni, co ujawnia się na przykład w nazwach ulic. Jest to także akceptacja historii (nawet jeśli niektóre wydarzenia były wcześniej skrywane, stanowiły białą plamę czy lukę historyczną), zakładanie towarzystw miłośniczych czy układanie stosunków z władzą lokalną. Prelegentka sformułowała czytelną tezę: mimo że mamy demokrację, zainteresowanie problemem przygasa. Dostrzec możemy wyraźny kryzys w zakresie pojęć, słów. Chodzi o normy wytworzone przez samą społeczność. Nadal w świadomości funkcjonuje podział na *my* i *wy*. Patriotyzm ujawnia się niemal wyłącznie w sy-

tuacjach zagrożenia. Tożsamość lokalna to uczucie niemodne. Rygory gospodarki rynkowej czasem wymuszają konieczność porzucenia miejsca zamieszkania, a co za tym idzie – odrzucenia uczuć. Zatem tradycyjne rozumienie tożsamości lokalnej nie istnieje; jest ona zmienna, płynna, ma cechę tymczasowości.

W dyskusji pojawiła się wątpliwość, czy rzeczywiście tożsamość jest tak rozproszona. Są dowody na silne więzi lokalne. W wielu miastach i niewielkich środowiskach działają towarzystwa miłośników ziemi rodzinnej, a jej członkami są nie tylko przedstawiciele elity władzy.

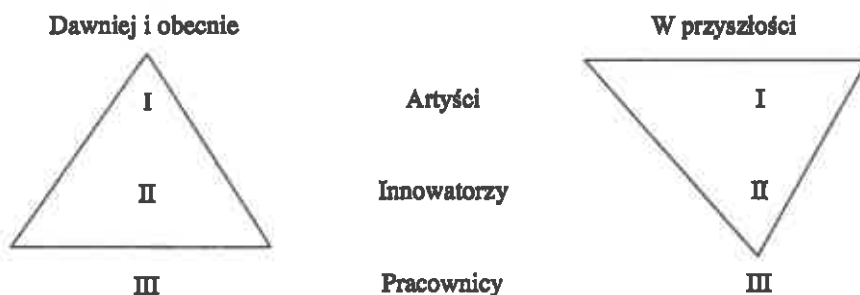
Oficjalne otwarcie Szkoły przez władze uczelni reprezentowane przez Prorektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze prof. dra hab. Zdzisława Wołkę i Dziekana Wydziału Nauk Pedagogicznych i Społecznych prof. dr Wielisławę Osmańską-Furmanek nastąpiło 12 czerwca. Po powitaniu uczestników prorektor przekazał informację, że obrady szkoły zbiegły się z decyzją Sejmiku o połączeniu Wyższej Szkoły Pedagogicznej i Politechniki Zielonogórskiej i utworzeniu z tych szkół Uniwersytetu Zielonogórskiego z dniem 1 września 2001 r.

Z merytorycznym głosem wystąpił prof. dr hab. Mieczysław Malewski. Podjął problem zawodowej edukacji dorosłych. Zauważył, że pozornie doskonalenie zawodowe jest problemem indywidualnym. Wiele tysięcy osób podlega formom edukacji dorosłych. W tym zakresie panuje pewien chaos terminologiczny. Pamiętać trzeba, że doskonalenie zawodowe to uzupełnienie braków w formach szkolnych i pozaszkolnych, to podnoszenie kwalifikacji bez formalnych zmian w pracy człowieka, który otrzymuje wyższe kompetencje w ramach dotychczasowego stanowiska pracy. Wyróżnić można następujące formy doskonalenia:

- kształcenie intencjonalne – świadome przekształcanie kompetencji ludzi;
- rozwój naturalny – samodoskonalenie.

Większa wiedza, lepsze umiejętności angażowane w postawy zawodowe przekładają się na wydajność, na parametry ekonomiczne. Na zachowania zawodowe, a co za tym idzie, na postawy innowacyjne wpływ mają też techniczne warunki pracy, stosunki międzyludzkie. Obecnie dostrzegamy zwrot ku personalnej, osobistej stronie rozwoju pracowników. Pracodawcę interesuje nie tylko człowiek zredukowany do roli pracownika, ale człowiek w ogóle. Współcześni ludzie mają coraz wyższy poziom kompetencji, a doskonalenie staje się elementem pracy. Coraz częściej praca staje się, jak to określił prof. Malewski, pracą z symbolami, bo taki charakter ma nasza cywilizacja. W latach siedemdziesiątych ważne były kompetencje wykonawcze, później organizacyjno-interpersonalne, obecnie osobiste. Indywidualne cechy określają jakość człowieka jako pracownika. W andragogice zatem dostrzegamy przewartościowania i wyraźne zmiany trendów. Następuje zmierzch doskonalenia, edukacja nie jest już wyłącznie kwestią nauczania: staje się kwestią uczenia się ludzi.

Dyskusja uczestników skoncentrowała się na ocenie prognoz. Zastanawiano się, czy rzeczywiście doskonalenie staje się formą, którą zaliczyć będziemy mogli niedługo do pojęć historycznych. Przeważał pogląd, że choć liczba pracowników, ludzi bezpośrednio pracujących w produkcji będzie malała, nadal pozostaną tacy, którzy doskonalić będą swe umiejętności, ludzi twórczych, mistrzów w zawodzie jest bowiem zdecydowanie mniej niż takich, którzy są wykonawcami prostych czynności zawodowych i co pewien czas (choćby ze względu na postęp technologiczny) muszą podnieść kwalifikacje. Prof. Malewski wskazał na wyraźną tendencję i zmiany w układach pracy. Ilustruje je poniższy schemat.



Równie interesujący okazał się wykład prof. dra hab. Józefa Kargula, który dotyczył relacji między edukacją kulturalną dorosłych a animacją społeczno-kulturalną. W tradycyjnym ujęciu edukacja kulturalna dorosłych rozumiana jest jako układ, w którym oświecony podmiot przekazuje treści i wartości nieoświeconemu. Ostatnio jednak układ ten zakwestionowali postmoderniści, mówiąc że kultury nie można dzielić na wyższą i niższą, nie ma więc wzorów kulturowych, które należałoby upowszechniać, nie może więc być mowy o edukacji w tym zakresie. Opowiadają się oni za dobrowolnością, spontanicznością uczestników kultury. Aprobować musimy różne postawy wobec spluralizowanych wartości kultury. W dużej mierze społeczeństwo wybiera wzory kulturowe proponowane przez media. Aktywność kulturalna może przybierać różne wymiary i manifestować się w różnej postaci. Animatorzy kultury nie wartościują form tej aktywności. Każde indywidualne działanie postrzegają jako ważne i wartościowe, jeśli nie narusza ono praw innych osób. Każde działanie może być twórcze, a pobudzanie do twórczości jest zasadniczym zadaniem animatora, który wobec grupy, w której (czy z którą) pracuje, przyjmuje rolę służebną. Nie narzuca własnych wizji, pobudza do działania; nie ocenia, nie wartościuje; inspiruje, wspiera, sprzyja. W tym przypadku animacja jest zupełnie czymś innym niż edukacja.

Patrząc na problem z innej perspektywy, można zauważyć, jak kultura popularna, świat imprez, Internetu, TV, kształtuje wrażliwość współczesnego człowieka. Według Z. Melosika to nie literatura, nie klasyka kształtuje pogląd na świat i siebie, kreuje sposób widzenia własnego ja – kształtuje je właśnie kultura popularna. Pedagodzy nie mogą tych faktów ignorować. Profesor J. Kargul zadał zatem pytanie: czy można wyprowadzić uczniów z przestrzeni mediów? Wobec inwazji mediów wydaje się to niemożliwe, można jednak uczyć socjotechnik medialnych czy zdolności zapobiegania niszczeniu kultury. Musi pojawić się motywowanie do rozpoznawania wartości. Profesor powołał się na pogląd młodszego kolegi, dra W. Jakubowskiego. W kulturze medialnej dostrzec możemy treści ważne i wartościowe. Niezbędna jest świadomość i wiedza, by odróżnić to, co estetyczne. Z pozaestetycznego punktu widzenia przedmiotem rozważań powinna się stać rekonstrukcja znaczeń. Wszystko to powinno stać się składnikiem edukacji kulturalnej. Kanonizowanie kultury wysokiej to skostniałe działania pedagogiczne, dlatego brak porozumienia międzypokoleniowego. Animator musi być elastyczny w myśleniu, powinien umieć wycofać się z błędnego stanowiska, powinien kształtować atmosferę. Animacja w takim rozumieniu wspiera edukację kulturalną.

W dyskusji pojawiła się sugestia, że według niektórych badaczy upowszechnianie kultury należy zastąpić animacją. Przeważało jednak przekonanie, aby nie fetyszyzować warsztatu, choć ważne są elementy ekspresji osobowości.

W drugim referacie prof. J. Kargul zajął się praktycznym wymiarem animacji kulturalnej. Zauważył, że popularyzacja animacji kulturalnej w połowie lat dziewięćdziesiątych miała związek z przenikaniem wzorów z Zachodu. Sprowokowało ono społeczny i naukowy dyskurs o animacji. Działania kolejnych rządów tych lat miały wypracować taką koncepcję animacji kulturalnej, która by zastąpiła upowszechnianie kultury. Zmiany w programach studiów pedagogicznych nastąpiły nieco później. Patrząc już z określonej perspektywy, należałoby określić miejsce animacji kulturalnej w przestrzeni społecznej, przestrzeni publicznej i indywidualnej. Pamiętać należy o tym, że animacja kulturalna poza wymiarem ekonomicznym ma też wymiar pozaekonomiczny – radość tworzenia, a więc animator działający w ramach instytucjonalnych powinien mieć na uwadze dobro współpracowników. Kierując ich działaniami, stosować musi różnorodne formy aktywizacji.

Popołudniowe wtorkowe spotkanie miało formę gry symulacyjnej. Jej inspiratorem był prof. J. Kargul. Uczestnicy Szkoły stali się „radą wydziału”. Celem debaty była dyskusja i głosowanie w sprawie wszczęcia przewodu habilitacyjnego na podstawie publikacji. Przed spotkaniem wszyscy uczestnicy zapoznali się z pracą J. Kargula zatytułowaną *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przestanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Przypomniano za-

sady obowiązujące przy rozpoczęciu procedury habilitacyjnej: rozprawa powinna stanowić wkład w rozwój nauki, być opracowaniem nowego problemu naukowego lub opracowaniem znanego zjawiska nowymi metodami.

Zgodnie z regułami pierwsi wystąpili eksperci, którzy dokonali oceny pracy. Prof. B. Idzikowski starał się wykazać, że publikacja spełnia kryteria i może stanowić podstawę do wszczęcia procesu habilitacji. Zwrócił uwagę na jej walory: wypowiedź odnosi się do tradycyjnej terminologii, ale proponuje szersze widzenie edukacji całościowej, wpisuje je w obszary edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Autor uznał, że człowiek w ciągu życia angażuje się w pięć obszarów: praca, życie rodzinne, czas wolny, stosunki interpersonalne, własne ciało. Dwa ostatnie spośród wskazanych obszarów nie były do tej pory obecne w myśli andragogicznej. Język wypowiedzi jest językiem dyskursywnym, bez wyraźnego nacechowania emocjonalnego. Autor widzi nowe perspektywy i zagrożenia. Najbardziej interesującą koncepcją wydaje się widzenie cielesności i konieczności edukacji w tym zakresie.

Profesor M. Malewski, dokonując oceny książki, przyjął postawę krytyczną. Niezwykle wnikliwie zanalizował poszczególne jej fragmenty. Sumując dodał, że praca ma charakter popularny, a nie naukowy, nie spełnia obietnicy podanej w podtytule. Choć pomysł wydaje się oryginalny, nie prowadzi do zamierzonych celów.

Otwarto dyskusję, a uczestnicy wystąpili w roli profesorów. Rozbieżne opinie ekspertów zmusiły do sformułowania własnych, rzetelnych ocen. Eksperci przyjęli odmienne kryteria i dlatego nie zgodzili się w ocenie, dyskutanci zatem musieli nie tyle opowiedzieć się po którejś ze stron, co sformułować samodzielne sady. Wskazano na czytelne walory pracy, przystępność wypowiedzi, pogłębioną refleksję na temat edukacji dorosłych, inspiracyjny charakter tej części wypowiedzi, która dotyczy nowych dla andragogiki obszarów i jest niejako „intelektualnym zwiadem” otwierającym pole do dalszych dyskusji, zarzucano jednak pracy brak wyrazistych narzędzi, za pomocą których dokonano eksploracji zagadnienia.

Jak widać z pobieżnego przeglądu, dyskusja była niezwykle burzliwa. Wyłoniona wcześniej komisja skrutacyjna dokonała podsumowania wyników tajnego głosowania i ogłoszono wynik. „Rada wydziału” czternastoma głosami „za” przy czterech wstrzymujących się przyjęła opracowanie jako podstawę do rozpoczęcia procedury habilitacyjnej.

Gra, której staliśmy się uczestnikami, dała nam możliwość nauczania się roli społecznej, w jakiej niektórzy z nas mogą kiedyś wystąpić. Nieczęsto mamy w życiu taką szansę, aby zagrać życiową rolę – jeśli mogą pozwolić sobie na teatralną metaforę. Znajomość procedur nie jest też bez znaczenia. Ważne było to dla nas doświadczenie, trudne, ale inspirujące.

Pracowity dla uczestników Szkoły dzień zakończył się wystąpieniem mgr Joanny Stelmaszczyk z Uniwersytetu Łódzkiego. Przedstawiła ona komunikat z badań dotyczący pamięci szkoły. Przedmiotem badań są wspomnienia, które zachowali przedstawiciele trzech pokoleń Polaków (25-, 50- i 75-latkowie) na temat swojej szkoły. Interesowało ją, czy i w jakiej formie przekazywana jest pamięć w rodzinie. Tym razem wystąpienie ucznia poprzedziło prezentację ze strony profesora, kolejny dzień rozpoczął się bowiem od wykładu prof. dr hab. Olgi Czerniawskiej. Tytuł wystąpienia brzmiał: *Od badań biograficznych do dydaktyki biograficznej*. Zwrócono uwagę, że każde badanie spełnia funkcję edukacyjną. Badani często po raz pierwszy zastanawiają się nad problemem, a badacz stara się im pomagać. Badania wybranego środowiska dają możliwość interweniowania i wpływania na nie, uczą mówić, pisać. W badaniach biograficznych niezwykle ważna jest też rozmowa, wymagająca od badacza umiejętności słuchania. Dydaktyka biograficzna ma ścisły związek z dydaktyką dorosłych. Wspiera procesy samopoznania i samowychowania. Role są dwustronne – badacz także podlega procesowi uczenia się; jest to uczenie się własnej tożsamości, uczenie porządkowania wspomnień. Badana osoba analizuje własne życie, odkrywa jego dynamikę, ewolucję stawania się ludzkim, własną refleksyjność. Dydaktyka biograficzna zrodziła się z badań biograficznych. Poznawanie siebie ma wyraźny związek z interakcjami z innymi ludźmi. Wiedza autobiograficzna jest świadomością samego siebie, własnej pamięci i niepamięci (występują przecież w biografii niemal każdego fakty, który staramy się ukryć), wymaga umiejętności opowiadania i opisu. Trzeba poddać ocenie samego siebie. Jednostka w ten sposób poszukuje heureka. Ciekawym tematem badawczym mogłaby się stać także analiza językowa wypowiedzi. Badania biograficzne prowadzone w Polsce, Włoszech i innych krajach obejmują szereg zagadnień związanych m.in. z analizą życia zawodowego, rodzinnego, społeczności lokalnych i problemami przeżywania starości. Punktem wyjścia jest zawsze samorefleksja, reinterpretacja życia, przeszłości, która prowadzi do zmiany postawy. Cechą dydaktyki biograficznej jest jej niedyrektywność.

W wykładzie *Współczesna młodzież polska* prof. dr hab. B. Idzikowski podjął problem wyróżniania czy też wylaniania w polskiej młodzieży rozmaitych kategorii. Przywołał artykuł Fatygi z „Gazety Wyborczej” pt. *Młodzi końca wieku*. Wyróżniono w artykule cztery kategorie mające związek z legendami pokoleniowymi, są to więc złota, czarna, szara, biała legenda. Mozaika kulturowa w obrębie młodego pokolenia powoduje, że obserwujemy wiele wzorów zachowań kulturowych. Obok ludzi sukcesu, mających wizję kariery zawodowej, dokonujących świadomego wyboru drogi edukacyjnej (złota legenda) są tacy, którzy robią interesy z naruszeniem prawa (czarna legenda) oraz tacy, którzy nie mają wykształcenia i szans zawodowych, ale rozbudzone ambicje konsumpcyjne (szara legenda).

Pozostali (biała legenda) to młodzi ludzie kultywujący etos inteligencki, przekonani, że wykształcenie daje status społeczny.

Uzupełnieniem takiej oceny młodzieży może być podział dychotomiczny. Dychotomie mogą być konstruowane poprzez wybór określonej cechy młodzieży (na przykład religijność, aktywność) czy też stosunek do określonych sfer życia społecznego (na przykład prawa czy polityki). W każdym przypadku przy uwzględnieniu wybranego czynnika daje się podzielić polską młodzież na dwie grupy. Analiza skłania do refleksji, że nic nie zmieni rysujących się podziałów w obrębie młodej generacji. Pozostaje pytanie, czy istnieje możliwość znalezienia ścieżek edukacyjnych dla ludzi z grupy „szarej” i „białej” legendy. Nie wydaje się, aby reforma edukacji miała cokolwiek zmienić, a jest to jedyna propozycja, jaką przedstawiło starsze pokolenie.

Popołudniowe spotkanie należało do młodych uczestników szkoły. Mgr Beata Bury z Uniwersytetu Jagiellońskiego prezentowała wystąpienie *Spółeczna rola nauczyciela w pismach Floriana Znanieckiego*. Referat obejmował ewolucję wzoru kulturowego roli człowieka nauki na podstawie analizy pism Floriana Znanieckiego. Obejmował próbę zdefiniowania pojęć: *rola społeczna, rola zawodowa, społeczna rola uczonego*. Następnie wyszczególniono i krótko opisano wyróżnione przez Znanieckiego typy ról uczonego jako mędrca, technologa (przywódcy, rzeczoznawcy), doradcy i scholarza (systematyka, przyczynkowca, bojownika prawdy) oraz eklektyka erudyty (krzewiciela wiedzy) i eksploratora (odkrywcy faktów, problemów).

Mgr Dorota Barwińska z Uniwersytetu Jagiellońskiego zaprezentowała komunikat z badań na temat problemów edukacji międzykulturowej. Prowadziła badania wśród uczniów niemieckich szkół. Dotyczyły one wyobrażeń o Polsce i Polakach, zmian i modyfikacji wyobrażeń po wizycie w Polsce.

Kolejnym referentem była dr Elżbieta Siarkiewicz z Zakładu Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze. Wypowiedź była ilustrowana slajdami, a podjęty problem dotyczył iluzji ciała w kontekście starania się o pracę. W prezentacji pojawiło się również szereg sugestii oceniających między innymi przestrzeń różnych instytucji publicznych (np. szkół); w większości przypadków jest to przestrzeń nieprzyjazna potencjalnemu petentowi.

Czwartek był dla uczestników Szkoły Młodych Andragogów dniem wizyty w jednej z placówek Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych (DVV) we Frankfurcie nad Odrą. Mieliliśmy tam możliwość zwiedzenia siedziby instytucji zajmującej się edukacją dorosłych w formach szkolnych i formach kursowych. Interesowała nas nie tylko struktura organizacyjna, formy szkoleniowe, sposoby finansowania szkoleń, ale również polsko-niemiecka współpraca w zakresie

rozwoju edukacji. Partnerzy niemieccy otwarci są na możliwość zawarcia umów partnerskich z placówkami polskimi. Wizyta miała charakter informacyjny i była udana. Przyjęto nas gościnnie i serdecznie. Gospodarze cierpliwie odpowiadali na wiele szczegółowych pytań, które zadawaliśmy, starając się zrozumieć, jak funkcjonuje edukacja dorosłych w Niemczech i jakie tendencje w tym zakresie pojawiły się u naszych zachodnich sąsiadów. Na podkreślenie zasługuje wysoki stopień fachowości organizatorów szkoleń, dbałość o ich poziom i chęć obejmowania nimi coraz większej grupy ludzi dorosłych.

W kolejnym dniu obrad w Szkole w przedpołudniowej części z wykładem na temat historii szkolnictwa przywzięnnego wystąpiła prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak. Problematyka jest mało znana andragogom, interesują się nią bowiem raczej pracownicy służb penitencjarnych niż pedagodzy. Przedstawiła rys historyczny, przypominając, że historia szkolnictwa przywzięnnego ma długą tradycję i sięga XVI wieku. Już wtedy podejmowano działania edukacyjne wobec więźniów. Oddziaływano poprzez pracę, religię, naukę czy przyuczenie do zawodu. W Polsce szkolnictwo tego typu pojawiło się na przełomie XVII i XVIII wieku. Między innymi Julian Ursyn Niemcewicz sformułował koncepcję wykonywania kary przez przymusową edukację i naukę moralną. W XIX wieku zakładano osady dla nieletnich przestępców, a w zaborze pruskim funkcjonowały szkoły przywzięnnne. W okresie międzywojennym problem normowano aktami prawnymi, np. dekretem o obowiązku kształcenia analfabetów i nieletnich, sama idea nie była jednak popularna – dominowało przekonanie o bezcelowości takiej edukacji. Po wojnie rozwój różnych form edukacji więźniów nastąpił po 1956 roku. Zakładano biblioteki przywzięnnne, określono zasady obowiązkowego nauczania, w kodeksie karnym wskazano konieczność nauczania. Wydaje się, że ostatnie lata to ponowny spadek zainteresowania szkolnictwem przywzięnnym.

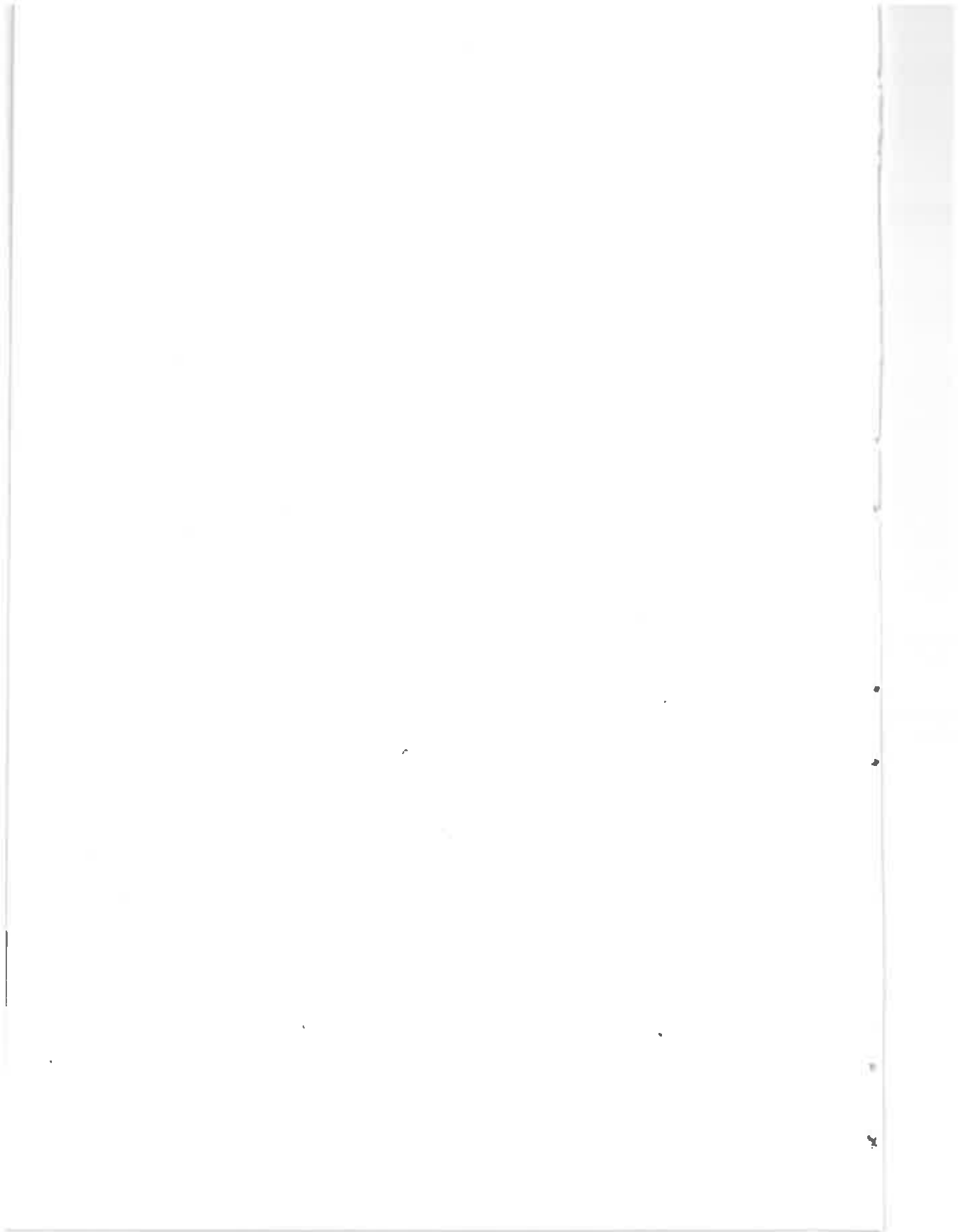
Dr Norbert F. B. Greger, reprezentujący w Polsce Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych, przypomniał, że w Polsce są bogate tradycje kształcenia dorosłych, czego dowodem są aktywnie działające uniwersytety ludowe oraz działalność kilkunastu stowarzyszeń i instytucji pozarządowych zajmujących się edukacją. Sytuacja szkolnictwa polskiego wydaje się zadowalająca, choć pamiętać trzeba nie tylko o kształceniu zawodowym, ale również o możliwości rozwoju osobowościowego. Zastanawiano się także nad sytuacją naukowej oświaty dorosłych. Pierwsze polsko-niemieckie sympozjum naukowe odbyło się już w 1971 roku. Wieloletnia współpraca zaowocowała ostatnio wieloma projektami praktycznymi i naukowymi. Spotkanie z dr Gregerem była dla nas pewnym rozwinięciem i uzupełnieniem wizyty we Frankfurcie.

Ponownie możliwość prezentacji mieli uczestnicy Szkoły. Mgr Anna Szelewicka z Zakładu Andragogiki UMCS w Lublinie mówiła o życiowej sytuacji

rodzin bezrobotnych. Wystąpienie miało charakter komunikatu z badań. Dr Wojciech Horyń z Wyższej Szkoły Oficerskiej we Wrocławiu mówił o zadaniach i powinnościach szkoły wyższej w zakresie edukacji andragogicznej. Mgr Hanna Sawicka z Centrum Kształcenia Ustawicznego w Mińsku Mazowieckim zajęła się problemem wartości w odczuciu uczniów szkół średnich dla dorosłych.

Podsumowania obrad dokonał prof. dr hab. J. Kargul, kierownik naukowy Szkoły. Podziękował za przyjazd do Ochli i aktywne uczestnictwo w obradach, a przede wszystkim zachęcał do dalszej pracy naukowej.

Trzecia Letnia Szkoła Młodych Andragogów, kontynuując tradycję, stała się areną wymiany doświadczeń. Możliwość prezentacji własnych dokonań przez młodych pracowników nauki, a przede wszystkim możliwość kontaktu i serdecznych rozmów z profesorami to doświadczenie ważne w życiu zawodowym każdego z uczestników. Nie tylko pozwoliło to wzbogacić naszą wiedzę, ale jak sądzę, przede wszystkim nauczyło nas zmagania się z problemami edukacyjnymi. Świadczą o tym burzliwe dyskusje, choć nie wszystkie udało się sprawozdawcy precyzyjnie zrelacjonować. Myślę, że uczestnictwo w pracach Szkoły stanie się też inspiracją do podjęcia nowych wyzwań naukowych.



Elżbieta Kałnowska

Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP
Wrocław

SPÓR O TREŚCI I ZAKRES POJĘCIA „ŻYCIE PUBLICZNE” ORAZ JEGO PRAKTYCZNE IMPLIKACJE

Życie publiczne a życie prywatne

Znalezienie odpowiedzi na pytanie, czym jest życie publiczne i co się na nie składa, nie jest zadaniem łatwym, ponieważ termin *życie publiczne*, chociaż powszechnie używany zarówno w literaturze naukowej, jak i w artykułach prasowych czy wypowiedziach polityków, nie jest wyjaśniany w słownikach i encyklopediach ogólnych ani specjalistycznych. Nie znalazłam definicji *życia publicznego*, *sfery publicznej*, *publiczności* (w rozumieniu innym niż *odbiorcy emisji*) w przeglądanych przeze mnie licznych encyklopediach i słownikach socjologicznych oraz politologicznych¹. Termin ten nie jest także zdefiniowany w literaturze dotyczącej wprost interesującego mnie zagadnienia – udziału kobiet w życiu publicznym. Ogólne rozważania na temat pojęcia *życie publiczne* spotkałam tylko w jednym opracowaniu zamieszczonym w książce *Prywatność i życie publiczne w nowoczesnym społeczeństwie. USA i Polska*², nie udało mi się jednak dotrzeć do książek lub artykułów, których przedmiotem byłaby analiza składników życia publicznego.

W dostępnej mi literaturze dominuje podejście dychotomiczne, które charakteryzuje się opisywaniem różnych aspektów życia publicznego poprzez przeciwstawianie i oddzielanie sfery publicznej i sfery prywatnej. S. Benhabib podkreśla,

¹ Definicji terminów *życie publiczne* i *sfera publiczna* nie znalazłam w następujących kompendiach: *Słownik socjologiczny*, red. K. Olechnicki, P. Załęcki, Toruń 1997; *Mała encyklopedia wiedzy politycznej*, red. M. Chamaj, W. Sokół, Toruń 1996; *Słownik pojęć socjologicznych*, red. M. Pacholski, A. Staboń, Kraków 1997; *Słownik samorządu terytorialnego*, red. M. Chamaj, Lublin 1997; *Słownik polityki*, red. M. Bankowicz, Warszawa 1996; *Leksykon politologii*, red. A. Antoszewski, R. Herbut, Wrocław 1998; *The Mcmillan Student Encyclopedia of Sociology*, red. M. Man, London 1985; *Kompendium wiedzy o społeczeństwie, państwie i prawie*, red. S. Wronkowski, M. Zmierzczak, Warszawa-Poznań 1995.

² *Prywatność i życie publiczne w nowoczesnym społeczeństwie*, red. L. Dyczewski, J. Kromkowski, G. F. McLean, Lublin 1992.

że „każda teoria publiczności, sfery publicznej, życia publicznego zakłada z góry rozróżnienie między tym, co publiczne i prywatne. Terminy te znajdują się w binarnej opozycji”³. J. Turowski wprost pisze, że pojęcia *prywatny* i *publiczny* stosowane są „jako podstawowe kategorie dość upowszechnionej koncepcji dychotomicznego ujmowania relacji między dwoma wielkimi częściami czy aspektami rzeczywistości, na jakie dzieli się życie społeczne”. Zaznacza jednocześnie, że *prywatny* i *publiczny* „to pojęcia wieloznaczne, trudne do operacjonalizacji, czyli ustalenia ich sensu empirycznego i ich jednolicie ujmowanych zakresów treści znaczeniowej”⁴. Podobne stanowisko zajmuje H. P. Bahrtdt, który uznaje, że prywatność (*Privatheit*) i publiczność (*Öffentlichkeit*) są pewnymi sferami życia i rodzajami aktywności jednostki; dodaje, że ich granice są trudne do dokładnego i niezmiennego określenia, gdyż są „różnie formułowane i zmienne w czasie”⁵.

Analizując omawianą literaturę, wyodrębniłam kilka różnych kryteriów, którymi posługują się autorzy dokonujący rozróżnienia życia publicznego i prywatnego. Są nimi: interes i dobro, przestrzeń fizyczna i społeczna, aktywność, kontrola, typ osobowości i płeć. Przedstawię je kolejno.

Interes i dobro

„Pojęcie *prywatny* jest związane z pojęciem *interesu*, określającym: dobro, cel oraz aktywność podejmowaną przez jednostkę na rzecz własną”; „W przeciwieństwie do *interesu prywatnego*, *interes publiczny* oznacza dobro wspólne, które jest tworzone i »używane« przez wszystkich albo większość członków społeczeństwa, aktywności wykonywane na rzecz dobra wszystkich”⁶.

Przestrzeń fizyczna i społeczna

Prywatność zajmuje przestrzeń fizyczną, przedmioty, budowle, do których inni nie mają dostępu i przestrzeń społeczną, która wg H. P. Bahrtdta obejmuje rodzinę, ale także kręgi przyjacielskie i wszystkie inne grupy nieformalne, które są oparte na stosunkach pokrewieństwa, sąsiedztwa i przyjaźni.

Życie publiczne wg J. Habermasa obejmuje państwo z rozbudowanymi organami władzy, wielkie korporacje przemysłowe, zbiorowości terytorialne i inne

³ S. Benhabib, *Models of Public Space*, [w:] idem, *Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*, New York, Routledge 1992, s. 110.

⁴ J. Turowski, *Dychotomia „prywatności” i „publiczności” jako teoretyczna rama analizy rzeczywistości społecznej*, [w:] *Prywatność i życie publiczne...*

⁵ *Ibidem*, s. 12.

⁶ *Ibidem*, s. 11–12.

wielkie struktury społeczne i ich funkcjonowanie. R. Senett „pod terminem *public* rozumie życie polityczne (*political life*) w danym społeczeństwie, tzn. pozarodzinne struktury społeczne i ich funkcjonowanie”⁷, obaj więc uwzględniają zarówno fizyczne, jak i społeczne aspekty życia publicznego.

Aktywność

Wg H. P. Bahrdta pojęcie *prywatności* obejmuje wszystkie rodzaje aktywności jednostki, które mieszczą się w granicach wspólnoty zamieszkania. Konsekwentnie *sfera publiczna* (*public sphere*) obejmuje wszelkie rodzaje aktywności, które zachodzą poza rodziną i jej domem, w których jednostki biorą udział niejako na zewnątrz swych wspólnot rodzinnych, krewniaczych, sąsiedzkich i przyjacielskich. Podobnie P. Herling pisze: „w terminach polityki interes publiczny może być ujmowany jako obejmujący te aktywności, które są konieczne dla bezpieczeństwa państwa i dobrobytu, egzystencji społeczności, jak obrona, edukacja, zdrowie publiczne, utrzymanie porządku publicznego”⁸.

Kontrola

Pojęcie *prywatności* obejmuje sferę aspiracji, dążeń oraz rodzaje aktywności nie podlegające zewnętrznej kontroli. Stąd „*prywatność* jest definiowana jako przestrzeń wolnego poruszania się czy też domena autonomicznej aktywności, wolnej od kontroli szerszych grup”. Termin *publiczny* jest rozumiany jako instytucjonalizacja ogólnego życia zbiorowego, w które każdy potencjalnie ma wgląd⁹.

Dominujący typ osobowości

Zdaniem R. Senetta sfera publiczna zaludniona jest przez „profesjonalistów życia publicznego (decydentów, ekspertów, menedżerów), którzy opanowują życie publiczne i wykorzystując odpowiednie wykształcenie i sztukę manipulacji, kierują życiem obywateli”. Typem osobowości charakterystycznym dla sfery prywatnej są „spektatorzy”. Bierna masa „spektatorów” to część społeczeństwa, która nie bierze udziału w życiu publicznym, jest pasywna i poza rodziną nie zna nic

⁷ *Ibidem*, s. 12–13.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

godnego działania. „Spektatorzy brzydzą się nawet polityką, jednakże osądzają profesjonalistów, krytykują ich i wysuwają ciągle nowe roszczenia”¹⁰.

Płeć

Rozdzielenie prywatności i publiczności jest rozdzieleniem świata naturalnego podporządkowania, tzn. świata kobiet, od świata umownych relacji i wolnego indywidualizmu, tzn. świata mężczyzn. Kobiety, prywatny świat natury, szczególności, nierówności, emocji, miłości i więzów krwi jest oddzielony od publicznej, uniwersalnej – maskulinistycznej – rzeczywistości umownej, obywatelskiej równości i wolności, rozumu, układów i konwencji. Zdaniem C. Mouffe jest tak, ponieważ rodzenie dzieci i macierzyństwo traktowane są jako antytezy obywatelskości i stały się symbolami wszystkiego, co naturalne, co nie może być częścią życia publicznego, ale musi pozostać sferą oddzielną¹¹.

Przedstawione kryteria stosowane przy odróżnianiu sfery życia prywatnego i publicznego ujęłam w postaci zestawienia tabelarycznego. Ma ono oczywiście jedynie modelowy charakter. Jak podkreśla J. Turowski, „zdaniem wielu autorów – posługujących się koncepcją dychotomii sfery publicznej i sfery życia prywatnego – we współczesnym społeczeństwie nie tylko nie występuje uzgadnianie tego, co prywatne, z tym, co publiczne, ale przeciwnie, obydwie te sfery ulegają deformacji”¹².

Do przejawów deformacji życia publicznego w krajach kapitalistycznych krytycy tych społeczeństw zaliczają:

- brak udziału obywateli w różnych sferach życia publicznego;
- pozorny lub formalny a nie rzeczywisty charakter istniejącego uczestnictwa;
- brak udziału ludności w decydowaniu o ważnych sprawach państwa;
- pasywność w sprawach swych społeczności lokalnych;
- bierność ludności i poddanie się manipulacjom decydentów i menedżerów¹³.

O ile wg H. P. Bahrdta deformacja sfery publicznej powoduje „rozbitcie i deformację sfery prywatnej i interesu prywatnego”, gdyż następuje ideologizacja domu rodzinnego, a zamykanie się wyłącznie w sferze spraw prywatnych i życia w rodzinie powoduje, iż „prywatność staje się zabarykadowaną twierdzą uciecz-

¹⁰ *Ibidem*, s. 17.

¹¹ C. Pateman, *Feminist Critiques of the Public/Private Dichotomy*, [w:] *idem, The Disorder of Women: democracy, feminism and political theory*, Cambridge 1989, s. 121; C. Mouffe, *Feminism, Citizenship, and Radical Democratic Politics*, [w:] *Social Postmodernism: Beyond Identity Politics*, red. L. Nicholson, S. Seidman, Cambridge 1992, s. 322–323.

¹² J. Turowski, *op. cit.*, s. 14.

¹³ *Ibidem*, s. 15.

Życie prywatne a życie publiczne

Kryterium odróżniające	Sfera życia społecznego	
	życie prywatne	życie publiczne
Interes	prywatny, osobisty	publiczny, wspólny
Orientacja na dobro	własne	wspólne, które jest tworzone i używane przez wszystkich albo przez większość społeczeństwa
Przestrzeń fizyczna	mieszkanie, dom, własność, przedmioty, do których inni nie mają dostępu	demokratyczne państwo i wszystkie jego instytucje; budowle i gmachy – siedziby urzędów użyteczności publicznej
Przestrzeń społeczna	rodzina, kręgi przyjacielskie i wszystkie inne grupy nieformalne, które są oparte na stosunkach pokrewieństwa, sąsiedztwa i przyjaźni (tzw. grupy intymne)	pozarodzinne struktury społeczne; szersze grupy społeczne państwa i społeczeństwa, rozbudowane organy władzy, wielkie korporacje przemysłowe, zbiorowości terytorialne i partycypowanie ludności w ich funkcjonowaniu
Aktywność	podjęmowana przez jednostkę na rzecz własną; wszystkie rodzaje aktywności jednostki, które mieszczą się w granicach wspólnoty zamieszkania	podjęmowana na rzecz dobra wszystkich, konieczna dla funkcjonowania i bezpieczeństwa państwa czy dla dobrobytu i egzystencji społeczności, jak obrona, edukacja, zdrowie publiczne, utrzymanie porządku publicznego; wszystkie rodzaje aktywności, które zachodzą poza rodziną i domem, w których jednostki biorą udział niejako na zewnątrz swych wspólnot rodzinnych, krewniaczych, sąsiedzkich czy przyjacielskich
Kontrola	prawo do wolnego poruszania się, domena autonomicznej aktywności nie podlegającej zewnętrznej kontroli szerszych grup lub urzędów	zinstytucjonalizowane, ogólne życie zbiorowe, w które każdy potencjalnie ma wgląd, przestrzeń biurokratyzowana
Dominujący typ osobowości	bierna masa, „spektatorzy”, którzy nie biorą udziału w życiu publicznym, są pasywni, poza rodziną nie znają nic godnego działania; brzydzą się polityką, jednakże osądzają profesjonalistów, krytykują ich i wysuwają ciągle nowe roszczenia	profesjonaliści w kreowaniu życia publicznego – decydenci, eksperci, menedżerowie, którzy opanowują życie publiczne, wykorzystując odpowiednie wykształcenie i sztukę manipulacji, kierują życiem obywateli
Płeć	kobiecy prywatny świat natury, szczególności, nierówności, emocji, miłości i więzów krwi, świat naturalnego podporządkowania – świat kobiet	świat uniwersalnej, maskulinistycznej rzeczywistości umownej, obywatelskiej równości i wolności, rozumu, układów i konwencji – świat mężczyzn

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Turowski, *op. cit.*; C. Pateman, *op. cit.*; C. Mouffe, *op. cit.*

ki z życia publicznego", o tyle wg R. Senetta to właśnie impakt przemysłowego kapitalizmu odebrał moralną legitymację działalności publicznej i przyznał ją wyłącznie prywatności, prywatnemu gromadzeniu dóbr, osiąganiu zysku. Mentalność bogacenia się, zysku, gromadzenia dóbr, orientowania się na interes własny, wzrost postaw konsumpcyjnych to jego zdaniem główne przejawy deformacji sfery prywatnej dominującej nad sferą publiczną¹⁴.

Składniki życia publicznego

Dychotomiczne ujęcie życia prywatnego i publicznego jako dwóch podstawowych sfer życia społecznego uczyniłam punktem wyjścia do dalszych dociekań nad tym, czym jest życie publiczne i co wchodzi w jego skład. Dychotomia prywatności i publiczności dzieli całość życia społecznego człowieka na – ogólnie rzecz ujmując – sferę domową i pozadomową. W tym sensie życie publiczne może być widziane jako całość życia społecznego poza życiem domowym¹⁵ i to jest szerokie rozumienie życia publicznego. Można przyjąć, że na życie publiczne składać się będzie szereg różnych rodzajów aktywności podejmowanych przez ludzi poza sferą gospodarstwa domowego.

Takim rozumieniem pojęcia *życie publiczne* zdają się posługiwać w swoich badaniach dotyczących udziału kobiet w życiu publicznym GUS¹⁶ i CBOS¹⁷. Opierając się na wyróżnianych w prowadzonych przez te agendy badaniach typów organizacji społeczno-politycznych, w których aktywność uznawana jest za przejaw udziału w życiu publicznym, wyróżniłam sześć sfer aktywności publicznej czy też sfer życia publicznego: sferę aktywności politycznej, ekonomicznej, edukacyjnej oraz sferę aktywności kulturalno-naukowej, rekreacyjno-miłośniczej i pomocowej. Poczynione rozróżnienia przedstawia schemat 1.

Mocna i słaba sfera życia publicznego

Przyjmując rozumienie pojęcia *życie publiczne* jako aktywności poza sferą prywatną, czyli pozadomową, obejmuje się nim bardzo szerokie spektrum dzia-

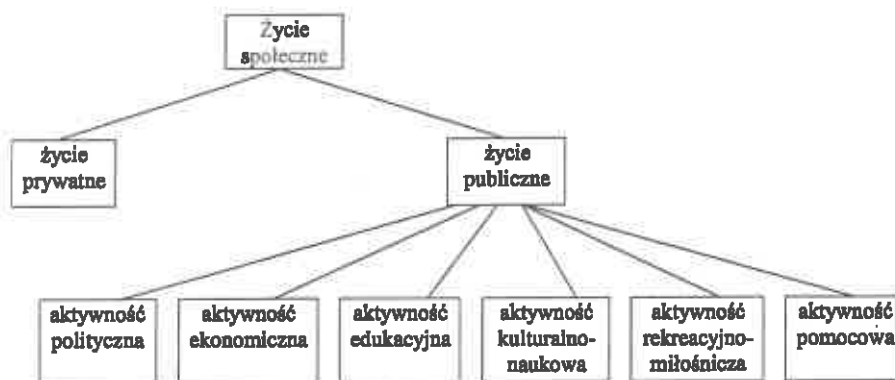
¹⁴ *Ibidem*, s. 16–17.

¹⁵ C. Pateman, *op. cit.*, s. 121.

¹⁶ M. Daszyńska, *Udział kobiet w życiu publicznym w świetle danych statystycznych*, [w:] *Udział kobiet w życiu publicznym*, red. H. Machińska, R. Siemińska, Biuletyn nr 5, Warszawa 1995.

¹⁷ *Reprezentacja interesów kobiet. Komunikat z badań CBOS*, Warszawa, październik 1993; *Udział kobiet w życiu publicznym – prawne gwarancje równości płci. Komunikat z badań CBOS*, Warszawa, luty 1997.

Schemat 1. Struktura życia społecznego



Źródło: opracowanie własne.

łałości człowieka, która jest bardzo zróżnicowana ze względu zarówno na treść, jak i na cele zamierzone i osiągnięte. Taka różnorodność rodzajów aktywności składających się na życie publiczne skłania do czynienia dalszych rozróżnień i klasyfikacji. Np. L. Dyczewski rozróżnia podstawowe i szersze formy życia publicznego. Za formy podstawowe uznaje on m.in. sąsiedztwo, lokalne związki, szkołę, natomiast za szersze formy – partie polityczne, procesy społeczno-kulturalne itp.¹⁸

Krytykując habermasowską koncepcję sfery publicznej („miejsce, gdzie partycypacja polityczna odbywa się za pośrednictwem rozmowy”), N. Fraser mówi o wielości sfer publicznych i zwraca uwagę na relacje pomiędzy poszczególnymi sferami, szczególnie zaś na relacje między sferami „słabymi” (*weak publics*), jak np. lokalne ruchy społeczne i kulturalne, i „mocnymi” (*strong publics*), jak ustabilizowane partie polityczne, instytucje przedstawicielskie¹⁹. Zdaniem N. Fraser, słabe sfery publiczne to te, w których doprowadza się wyłącznie do formowania opinii i które nie mają udziału w podejmowaniu decyzji. Mocne sfery publiczne to sfery, w których dyskurs obejmuje zarówno formowanie opinii, jak i podejmowanie decyzji. Mocne sfery publiczne są miejscem publicznych debat kończących się prawnie wiążącymi decyzjami (prawami). Obecność terminów *mocne sfery publiczne* i *słabe sfery publiczne* wskazuje, że siła opinii publicznej nie jest

¹⁸ Prywatność i życie publiczne..., s. 99.

¹⁹ F. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 64.

równa; jest ona wzmocniona, gdy ciało je reprezentujące jest w mocy przekształcania takich opinii w autorytatywne decyzje, co równa się posiadaniu pośredniej władzy²⁰.

W mojej pracy będę się posługiwała kategoriami *mocna sfera życia publicznego* i *słaba sfera życia publicznego* i będę je rozróżniać przy użyciu podobnego jak N. Fraser kryterium. Kryterium tym jest władza. Uznaję, że na mocną sferę życia publicznego składa się ta aktywność ludzi, która odbywa się poza sferą życia prywatnego i która związana jest ze sprawowaniem władzy bądź z wpływaniem na władzę. Na słabą sferę życia publicznego składają się te formy pozadomowej aktywności człowieka, które nie są związane z posiadaniem władzy czy też dążeniem do jej posiadania.

Aby precyzyjniej określić, jakie rodzaje aktywności wchodzi w skład mocnej i słabej sfery życia publicznego, przeanalizuję, jakie działania składają się na sfery aktywności politycznej, ekonomicznej, edukacyjnej, kulturalno-naukowej, rekreacyjno-miłośniczej i pomocowej. Zajmę się również przedstawieniem tego, czym są grupy interesu oraz aktywność quasi-publiczna.

Sfery aktywności publicznej

Sfera aktywności politycznej obejmuje korzystanie z czynnego (głosowanie) i biernego (kandydowanie) prawa wyborczego, udział w kampaniach wyborczych, udział w pracach partii politycznych²¹, pełnienie funkcji we władzach lokalnych, regionalnych i centralnych. Celem podejmowania aktywności jest zdobycie i utrzymanie władzy lub wpływanie na jej dystrybucję oraz wywieranie wpływu na podejmowanie decyzji. W założeniu są to działania na rzecz interesu wspólnego dużych grup społecznych i jest to głównie mocna sfera życia publicznego.

Sfera aktywności ekonomicznej obejmuje szerokie spektrum aktywności, począwszy od zawodowej pracy zarobkowej, poprzez prowadzenie własnej małej firmy czy szerokiej działalności gospodarczej do kierowania działalnością organizacji i stowarzyszeń gospodarczych. Aktywność ta składa się albo na mocną, albo na słabą sferę życia publicznego. Przynależność do organizacji gospodarczych,

²⁰ N. Fraser, *Rethinking the Public Sphere. A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy*, [w:] i dem, *Justice Interrupts: Critical Reflections in the „Postsocialist” Condition*, New York and London 1997, s. 90.

²¹ Partie polityczne – grupy ludzi dążących do objęcia władzy lub posiadania na nią wpływu. Partia polityczna jest organizacją społeczną występującą pod określoną nazwą, stawiającą sobie za cel udział w życiu publicznym, w szczególności poprzez wywieranie wpływu na kształtowanie polityki państwa i sprawowanie władzy (Ustawa o partiach politycznych z 28 VII 1990, Dz. U. 54/90, p. 312; *Mała encyklopedia wiedzy politycznej*..., s. 208).

działalność znaczących sił gospodarczych czy branż kluczowych, które mają silny wpływ na podejmowanie decyzji politycznych, to składniki mocnej sfery życia publicznego. Praca zawodowa czy działalność gospodarcza podejmowana na niewielką skalę, mająca na celu zapewnienie sobie środków do życia i pomnażanie własności prywatnej – składają się na słabą sferę życia publicznego.

Aktywność edukacyjna to kształcenie się i dokształcanie, nauczanie i wychowanie, uczestnictwo i prowadzenie działalności edukacyjnej i wychowawczej, wspieranie działalności instytucji edukacyjnych (także np. poprzez uczestnictwo w pracach komitetów rodzicielskich). Jest to aktywność nastawiona głównie na interes własny, zdobywanie wiedzy i umiejętności dla zaspokojenia własnych potrzeb i aspiracji, poprawienia sobie statusu, zwiększenia szans zatrudnienia, realizacji zainteresowań; forma zarobkowania. Ale także mogą to być działania na rzecz interesu małych grup (np. klasy szkolnej), jak i całego społeczeństwa (kształcenie młodego pokolenia, przekazywanie wiedzy, norm, wartości, kształcenie postaw). Na poziomie formułowania celów i zadań edukacji oraz jej struktury organizacyjnej stanowi element mocnej sfery życia publicznego; pozostałe z wymienionych rodzajów aktywności edukacyjnej składają się na słabą sferę życia publicznego.

Sfera aktywności kulturalno-naukowej obejmuje tworzenie kultury i udział w kulturze, przynależność do organizacji i stowarzyszeń oraz grup artystycznych (chór, orkiestra, zespół taneczny), działalność naukową i wydawniczą, aktywny udział w życiu towarzystw naukowych i fundacji. Podobnie jak w przypadku aktywności edukacyjnej, część działań w zależności od celów, treści i zasięgu może przybierać charakter opiniotwórczy, a nawet wpływać na proces podejmowania decyzji politycznych (np. ekspertyzy naukowe); i te działania wchodzą w skład mocnej sfery życia publicznego. Inne rodzaje aktywności kulturalno-naukowej, wśród których znajdują się działania twórczo-nadawcze oraz konsumpcyjno-odbiorcze, to elementy słabej sfery życia publicznego.

Na sferę aktywności rekreacyjno-miłośniczej składa się udział w pracach różnego rodzaju klubów kolekcjonerskich i hobbystycznych, stowarzyszeniach i związkach działkowców, hodowców, wędkarzy, myśliwych, w organizacjach turystycznych i sportowych, a także w towarzystwach przyjaźni z innymi krajami i narodami, stowarzyszeniach miłośników miasta czy regionu, organizacjach młodzieżowych, klubach seniorów, organizacjach działających na rzecz ochrony środowiska naturalnego. Aktywność zaliczona do tej sfery szeroko rozumianego życia publicznego w większości nie mieści się w mocnej sferze życia publicznego. Wiele z tych działań podejmuje się wyłącznie na rzecz własnego dobra, inne natomiast mają charakter działalności społecznej i są elementami słabej sfery życia publicznego. Tylko niektóre, jak np. działania ekologów czy działania

pewnych organizacji wyznaniowych – jako nastawione na wywieranie wpływu na decyzje podejmowane przez władze, należą do mocnej sfery życia publicznego (starają się wywierać wpływ zarówno na indywidualne jednostki, jak i na decyzje podejmowane przez władze).

Aktywność pomocowa obejmuje aktywności podejmowane przez organizacje, fundacje, ośrodki działające na rzecz osób potrzebujących (np. Towarzystwo im. Brata Alberta), stowarzyszenia ratownicze (np. Ochotnicza Straż Pożarna, Górskie Ochotnicze Pogotowie Ratunkowe) i samopomocowe (np. anonimowych alkoholików, osób niepełnosprawnych, bezrobotnych). Elementami aktywności pomocowej są zarówno działania podejmowane ochotniczo (działalność społeczna i charytatywna), jak i te organizowane przez wyspecjalizowane agendy państwowe. Z założenia są to działania nastawione na udzielenie pomocy i wsparcia, a więc wchodzące w skład słabej sfery życia publicznego, niemniej w niektórych przypadkach mogą przechodzić do sfery mocnej.

Aktywność grup interesu

Z powyższego wynika, iż w skład mocnej sfery życia publicznego wchodzi aktywność polityczna oraz część działań składających się na pozostałe z wymienionych sfer życia publicznego, a mianowicie te, które podejmowane są w celu wywierania wpływu na władze i proces podejmowania decyzji politycznych. Działania te składają się na aktywność grup interesu i z racji swojego charakteru stanowią jednocześnie element aktywności politycznej.

Grupa interesu to zgodnie z definicją zawartą w *Leksykonie politologii* „organizacja posiadająca formalną strukturę oraz wspólne cele, która dąży do wywierania wpływu na proces formułowania i wprowadzania w życie polityki państwa traktowanej jako układ decyzji władczych podejmowanych przez organy przedstawicielskie (centralny oraz lokalne), wykonawcze oraz sądownicze. Grupy interesu dążą więc do stworzenia mniej lub bardziej sformalizowanych powiązań z podmiotami odpowiedzialnymi za przebieg państwowego procesu podejmowania decyzji”²².

²² *Leksykon politologii...*, s. 113; Termin *grupa interesu* definiowany jest także jako „zbiorowość społeczna składająca się z osób o podobnych przekonaniach i podobnych celach, których realizacja jest uzależniona od decyzji oraz działalności instytucji państwowych i innych, np. korporacji, fundacji; grupa interesu próbująca wpływać na politykę tych instytucji nabiera charakteru grupy nacisku” i odróżniany od terminu *grupa nacisku* rozumianego jako „zbiorowość społeczna posiadająca wyraźnie określone cele i interesy, próbująca w zorganizowany sposób wpływać formalnie lub (częściej) nieformalnie na ośrodki władzy, by zmusić lub przekonać ich przedstawicieli do takiego działania, które byłoby korzystne z punktu widzenia realizacji zamierzeń tej zbiorowości” (*Słownik*

Biorąc pod uwagę sposób zorganizowania grup interesu, wyróżnia się dwa zasadnicze ich typy: instytucjonalne grupy interesu (np. Kościół, armia, administracja publiczna), posiadające wysoce zbiurokratyzowaną organizację (ich celem pierwotnym nie było promowanie własnych partykularnych interesów, mogą one jednak wykorzystać swoją organizację do wywierania wpływu na treść decyzji państwa), oraz stowarzyszenia – organizacje interesu, których pierwotnym i zasadniczym celem jest organizowanie i reprezentowanie interesów określonych segmentów społeczeństwa (np. związki zawodowe²³, organizacje kombatanów, organizacje tzw. wolnych zawodów).

Uwzględniając kryterium motywacji, można wyróżnić promocyjne grupy interesu – reprezentujące interesy nieekonomiczne, promujące określoną zasadę czy wartość; zostały one stworzone właśnie w celu realizacji konkretnej kwestii i ona stanowi ich *ratio legis*. Wśród nich mogą wystąpić grupy formowane *ad hoc*, walczące o realizację konkretnego celu (np. grupy walczące o zniesienie/wprowadzenie kary śmierci czy legalizację rozwodów), oraz promujące trwałą misję, np. ruch „zielonych”. Inny typ stanowią sekcjonalne grupy interesu, reprezentujące interesy pewnego segmentu społeczeństwa; zasadniczym celem jest ich realizacja. Członkostwo tych grup z reguły ograniczone jest do tego segmentu; dążą one do „zorganizowania” jak największej jego części. W ten sposób stają się legitymowanym partnerem w rozmowach z agencjami państwa, gdyż reprezentują interesy konkretnej grupy jako całości. Do kategorii tej można zaliczyć ekonomiczne grupy interesu, ale również kościoły i związki religijne.

Grupy interesu starają się realizować swoje cele, próbując łączyć formy prywatnego i publicznego nacisku na państwowe podmioty procesu decyzyjnego, na polityków czy też inne grupy interesu, oraz wykorzystując środki masowego przekazu. Szukają zewnętrznych „sponsorów”, próbują przyciągnąć uwagę polityków, urzędników czy opinii publicznej, zawierają taktyczne przymierza z innymi grupami. Grupy interesu mogą kierować swą presją na parlament, komisje i agencje tworzące jego polityczną infrastrukturę: egzekutywę polityczną i departamenty przygotowujące z reguły projekty decyzji politycznych oraz na opinię publiczną²⁴. Taka presja czy nacisk polityczny, mający na celu wpłynięcie na proces usta-

socjologiczny... , s. 73) albo jako „porozumienia lub organizacje ludzi mających podobne interesy, którzy w celu ich obrony starają się wpływać na proces podejmowania decyzji” (N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań 1991, s. 356).

²³ Związek zawodowy – utworzona przez robotników lub innych pracowników najemnych masowa, dobrowolna organizacja formalna, której celem jest ochrona interesów grupowych jej członków (najczęściej warunków płacy i pracy, wpływy polityczno-ekonomiczne itp.); *Słownik socjologiczny*... , s. 261.

²⁴ *Leksykon politologii*... , s. 113–115.

wodawczy i decyzje wykonawcze poprzez próby skłonienia władz do popierania interesów danej grupy, nosi nazwę lobbyingu²⁵.

Tak więc w skład mocnej sfery życia publicznego wchodzi wszelka aktywność polityczna oraz część działań składających się na pozostałe z wymienionych sfer życia publicznego, a mianowicie te, które podejmowane są w celu wywierania wpływu na władze i na proces podejmowania decyzji politycznych. Działania te składają się na aktywność grup interesu i z racji swojego charakteru stanowią jednocześnie element aktywności politycznej.

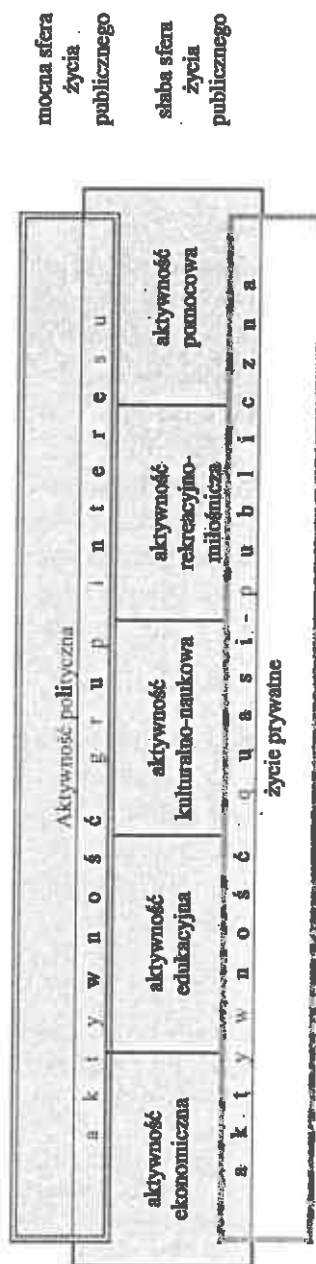
Zgodnie z zadeklarowanym wcześniej sposobem rozumienia mocnej i słabej sfery życia publicznego uznaję, że mocną sferę życia publicznego stanowi szeroko rozumiane życie polityczne, obejmujące omówioną wcześniej aktywność polityczną oraz aktywność grup interesu. Tak rozumianą mocną sferę życia publicznego utożsamiam z wąskim rozumieniem terminu *życie publiczne*. Pozostałe sfery dotyczą życia prywatnego, którego jedną, przeważnie mniejszą część stanowi aktywność *quasi-publiczna*, a drugą życie prywatne i rodzinne. Poczynione tu ustalenia obrazuje schemat 2.

Aktywność quasi-publiczna

Aktywnością *quasi-publiczną* nazywam te działania ludzi, które podejmowane są na gruncie pozadomowym, związane są z kontaktowaniem się z innymi jednostkami i grupami niebędącymi członkami rodziny nuklearnej czy krewnymi. Różnią się one od innych działań składających się na aktywność publiczną tym, że nastawione są na siebie i na własny interes oraz często mają charakter konsumencki. Są to niektóre działania składające się na aktywność ekonomiczną (np. zapewnianie bytu sobie i swojej rodzinie poprzez wykonywanie pracy zarobkowej), edukacyjną (np. poszerzanie własnej wiedzy poprzez uczestnictwo w kursach czy szkoleniach), kulturalno-naukową (np. zaspokajanie potrzeb kulturalnych poprzez uczestnictwo w spektaklu teatralnym), rekreacyjno-miłośniczą (np. członkostwo w klubie filatelistycznym) czy pomocową (np. udział w zbiórce odzieży dla bezdomnych, gdy uczestnicząc w niej, kierujemy się jedynie własną chęcią pozbycia się zbędnej odzieży).

²⁵ *Lobbying* (naciśk polityczny) – czynności podejmowane w celu wpłynięcia na proces ustawodawczy i decyzje wykonawcze przez próby skłonienia władz do popierania interesów danej grupy (N. Goodman, *op. cit.*, s. 359); *lobby* – grupa pozaparlamentarna wywierająca wpływ najczęściej za pomocą środków ekonomiczno-politycznych na instytucje rządowe różnego szczebla, tak aby podejmowane decyzje, inicjatywy legislacyjne i aktualnie prowadzona polityka była korzystna dla określonych grup, organizacji, korporacji, gałęzi przemysłu itp. (*Słownik socjologiczny...*, s. 113).

Schemat 2. Struktura życia społecznego



- ☐ życie publiczne – rozumienie wąskie – utożsamianie życia publicznego z życiem politycznym – mocna sfera życia publicznego
- ☐ życie publiczne – rozumienie szerokie
- ☐ życie prywatne realizowane w przestrzeni publicznej – aktywność *quasi-publiczna*
- ☐ życie prywatne – rozumienie szerokie

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę jako kryteria odróżniające życie publiczne i prywatne cel podejmowania tego typu aktywności oraz społeczną i fizyczną przestrzeń, w której się ona odbywa, można powiedzieć, że rodzaje aktywności nazwane przeze mnie *quasi-publicznymi* stanowią formę realizowania życia prywatnego w przestrzeni publicznej. Aktywność *quasi-publiczna* jest elementem składowym zarówno szeroko rozumianego życia prywatnego, jak i życia publicznego.

Społeczeństwo obywatelskie

Analizując zagadnienie, czym jest życie publiczne i jakie są jego składniki, nie sposób pominąć rozważań nad problemem coraz częściej podnoszonym w literaturze naukowej z zakresu politologii, socjologii i polityki społecznej, którym jest tworzenie się społeczeństwa obywatelskiego. Zamierzam krótko opisać, czym jest społeczeństwo obywatelskie i jaki jest jego związek z życiem publicznym.

W literaturze wspomnianego zakresu funkcjonuje wiele definicji i określeń terminu *społeczeństwo obywatelskie*, co nie ułatwia właściwego zrozumienia jego istoty. P. Ogrodziński pisze, że *społeczeństwo obywatelskie* to pojęcie o obszernej denotacji i długiej tradycji, wymykające się próbom precyzyjnego zdefiniowania. Jego zdaniem, w ostatnich latach mglistość tego pojęcia rośnie w Polsce wraz z jego obfitym używaniem (czy też nadużywaniem) w dyskursie politycznym szerokiego spektrum orientacji ideologicznych²⁶.

Również M. Dąbrowska-Bąk podkreśla rozległość tego pojęcia. Pisze ona, że „na termin *społeczeństwo obywatelskie* składa się wielka różnorodność zjawisk, z których każde mogłoby być tematem osobnej rozprawy. Można wymienić zarówno zdolność do samoorganizowania się społeczeństwa, powszechność postaw uczestnictwa i współodpowiedzialności, rozwinięte instytucje samorządowe, środowiskowe, np. lekarskie, inżynierskie itd., rozwinięte potrzeby współdecydowania, rozumienia i kontroli sytuacji społecznych, a także znajomość idei demokratycznych oraz stanowczą wolę ich obrony”²⁷.

J. Kubik i G. Ekiert, próbując rozjaśnić istniejącą sytuację, stwierdzają, że chociaż termin *społeczeństwo obywatelskie* definiowany był na wiele różnych sposobów, to wszystkie jego definicje mogą być pogrupowane w trzy główne typy.

²⁶ P. Ogrodziński, *Cztery modele społeczeństwa obywatelskiego a transformacja w Polsce*, [w:] *Pięć tekstów o społeczeństwie obywatelskim*, red. P. Ogrodziński, Warszawa 1991, s. 66–67.

²⁷ M. Dąbrowska-Bąk, *Zapoznany komponent społeczeństwa obywatelskiego. Między etosem granicy a etosem ułatwienia*, [w:] *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, red. K. Przyszczykowski, A. Zandecki, Poznań–Toruń 1996, s. 85–86.

Są więc definicje:

1) opisowe (*descriptive*), w których społeczeństwo obywatelskie (*civil society*) jest wyjaśniane i interpretowane jako specyficzna społeczna przestrzeń lub sfera, jako przestrzeń między rodziną (gospodarstwem domowym, społecznością domową) i państwem;

2) analityczne (*analytical*), w których społeczeństwo obywatelskie definiowane jest jako zespół czy system specyficznych grup społecznych;

3) normatywne (*normative*), w których społeczeństwo obywatelskie traktowane jest jako „projekt normatywny”, dyskurs, zbiorowe marzenie, które mobilizuje ludzi do działania przeciw opresyjnemu państwu²⁸.

W studiowanej przeze mnie literaturze najczęściej pojawiają się definicje drugiego typu, choć znaleźć w nich można elementy pozostałych typów definicji. Na przykład w *Leksykonie politologii* definiuje się społeczeństwo obywatelskie jako „społeczeństwo, w którym zespół instytucji oraz różnego typu dobrowolnych, spontanicznych organizacji, związków i stowarzyszeń jest podstawą samodzielnego, wolnego od ingerencji państwa rozwoju obywateli, a zarazem stanowi wyraz ich własnej aktywności, inicjatyw i potrzeb”²⁹. Podobną definicję sformułował J. Keane: „społeczeństwo obywatelskie można pojmować jako skupisko instytucji, których członkowie uczestniczą przede wszystkim w kompleksie pozapaństwowej aktywności – wytwórczość ekonomiczna i kulturalna, życie gospodarstw domowych i spontaniczne stowarzyszenia – i którzy w ten sposób zachowują i przekształcają swoją tożsamość przez wywieranie wszelkiego rodzaju nacisków i ograniczanie instytucji państwowych”³⁰. Autorzy raportu Komisji ds. Światowego Kierowania uznają, że termin *społeczeństwo obywatelskie* obejmuje szeroką gamę instytucji, dobrowolnych stowarzyszeń i takich organizacji, jak organizacje kobiece, związki zawodowe, izby handlowe, spółdzielnie rolnicze i domów mieszkalnych, straż sąsiedzka, związki wyznaniowe. Ich zdaniem grupy tego typu kanalizują zainteresowania i energię wielu społeczności pozostających niejako poza pracą agend rządowych; prowadzą one różnorodną działalność od gospodarczej i szkoleniowej do indywidualnej pracy na rzecz dzieci czy ochrony środowiska³¹.

W krajach Europy Środkowej i Wschodniej termin *społeczeństwo obywatelskie* spopularyzowali pod koniec lat siedemdziesiątych i na początku lat osiem-

²⁸ J. Kubik, G. Ekiert, *Collective Protest and Consolidation of Democracy: Hungary, Poland, Slovakia, and the Former East Germany, 1989–1994*, University of Michigan Press, Forthcoming.

²⁹ *Leksykon politologii...*, s. 390.

³⁰ P. Ogrodziński, *op. cit.*, s. 67.

³¹ *Nasze światowe podwórko: raport Komisji ds. Światowego Kierowania, Warszawa 1996*, s. 57–58.

dziesiątych działacze opozycyjnych ruchów demokratycznych w Czechosłowacji, Polsce i na Węgrzech. Autorzy opracowania *Odrodzenie społeczeństwa obywatelskiego* stwierdzają:

Propagując strategię „społecznej samoorganizacji”, podkreślającej rolę inicjatyw oddolnych, opozycjoniści dążyli do upowszechnienia wartości społecznych i działań obywatelskich, od dawna dławionych przez wszechobecny aparat partyjno-państwowy. Odbudowa społeczeństwa obywatelskiego umożliwiła rozkwit niezależnych inicjatyw, ruchów i organizacji, które poczęły wypełniać niemal pustą przestrzeń polityczno-społeczną i przyczyniły się do rewolucyjnych przemian, jakie zaszły w roku 1989³².

Podobne spostrzeżenia czyni M. Ciepaj, który pisze, że w regionie środkowo-europejskim pojęcie *społeczeństwo obywatelskie* zostało uwikłane w kontekst walki o wolność, stało się synonimem opozycji wobec totalitarnych roszczeń państwa³³. Idea społeczeństwa obywatelskiego została oparta na przekonaniu, że społeczeństwa nie można zredukować do struktur państwowych: społeczeństwo obywatelskie to nieopanowana przez państwo „reszta” życia społecznego, którą należy maksymalnie poszerzyć; to więzi społeczne inne niż te, które wynikają z istnienia państwa³⁴.

Budowanie społeczeństwa obywatelskiego i jego instytucji stanowi ważne zadanie dla Polski lat dziewięćdziesiątych. Uznaje się, że „spełnienie nadziei związanych z nową erą postkomunistyczną w dużej mierze zależy od tego, czy uda się utworzyć dynamiczniejszą, trwałą sieć organizacji i instytucji, które pełniłyby rolę pośrednika między obywatelem a państwem, stanowiąc swoistą »tkankę łączną« systemu demokratycznego”³⁵. „Luka między władzą a obywatelem musi

³² D. Siegel, J. Yancey, *Odrodzenie społeczeństwa obywatelskiego. Rozwój sektora organizacji pozarządowych w Europie Środkowo-Wschodniej a rola pomocy zachodniej*, New York 1992, s. 15.

³³ Jak się wydaje, termin *społeczeństwo obywatelskie* jest pojmowany inaczej w krajach Europy środkowej i wschodniej niż na Zachodzie. W krajach posttotalitarnych społeczeństwo obywatelskie, które zrodziło się z opozycji do władzy państwowej, umiejscawiane jest pomiędzy państwem a sferą prywatną. W publikacjach autorów pochodzących z krajów zachodnich państwo i jego organy władzy uznawane są za składniki społeczeństwa obywatelskiego: „Centralne instytucje społeczeństwa obywatelskiego składają się z jego władz ustawodawczych, sądowniczych i wykonawczych. Należą do nich także organy służące publicznemu wyrażaniu opinii, środki masowego przekazu, kościoły, siły zbrojne, system kształcenia od szkół podstawowych do uniwersytetów, profesjonalne i naukowe instytuty oraz towarzystwa, najbardziej znaczące dobrowolne stowarzyszenia, przedsiębiorstwa i najdonioślejsze tradycje. Centralne instytucje społeczeństwa obywatelskiego obejmują wszystkie instytucje konstytuujące centra i przyciągające ku nim uwagę” (E. Shils, *Co to jest społeczeństwo obywatelskie*, [w:] *Europa i społeczeństwo obywatelskie*, red. K. Michalski, Kraków-Warszawa 1994, s. 12–13).

³⁴ M. Ciepaj, *Demokracja w społeczeństwie obywatelskim*, Opole 1991, s. 178.

³⁵ D. Siegel, J. Yancey, *op. cit.*, s. 15.

być zmniejszona. Demokracja w pełnym tego słowa znaczeniu wymaga aktywnego społeczeństwa obywatelskiego. Jest najlepsza wówczas, gdy to społeczeństwo składa się z obywateli aktywnie uczestniczących w rozwiązywaniu całej gamy problemów, z których wiele ma wpływ na politykę³⁶.

W. Toczyński podkreśla, że społeczeństwo obywatelskie jest jednym z filarów demokracji. Zaznacza on, że o ile dwa pierwsze filary, na których opiera się demokratyczne państwo – wolne wybory i samorząd terytorialny – zostały w Polsce odbudowane i stały się faktem, chociaż znajdują się we wczesnej fazie rozwoju, to budowa społeczeństwa obywatelskiego z silnymi organizacjami obywatelskimi, z organizacjami pozarządowymi oraz rodzinami, które są mocno wtopione w makrostrukturę, należy do zadań ledwie rozpoczętych, a problem odbudowy demokratycznych instytucji w Polsce polega właśnie na ustanowieniu równowagi pomiędzy zasadniczymi filarami, na których opiera się ustrój nowoczesnego państwa³⁷.

Społeczeństwo obywatelskie rozumiane jako społeczna przestrzeń czy sfera umiejscowiona pomiędzy rodziną a państwem albo jako zespół specyficznych grup społecznych, czy też jako dyskurs, zbiorowe marzenie, które mobilizuje ludzi do działania, stanowi moim zdaniem bardzo ważny, a nawet podstawowy element życia publicznego. Bez społeczeństwa obywatelskiego sfera życia publicznego wypełniona byłaby jedynie przez instytucje władzy i administracji państwowej, przestrzeń pomiędzy życiem publicznym a sferą życia prywatnego pozostawałaby niezagospodarowana i powiększałaby dystans pomiędzy władzą a obywatelami. Decyzje podejmowane przez władze wcale lub zaledwie w niewielkim stopniu odzwierciedlałyby wolę obywateli. Dlatego też rozwój aktywności obywateli w życiu publicznym skanalizowanej w instytucjach społeczeństwa obywatelskiego stanowi tak ważną kwestię w okresie budowania demokracji w Polsce.

Biorąc pod uwagę wcześniejsze rozważania dotyczące życia publicznego i jego składników, podkreślić należy, że społeczeństwo obywatelskie jest kreatorem sfery życia publicznego, mieszczącym się, zgodnie z przytoczoną wyżej typologią definicji społeczeństwa obywatelskiego, pomiędzy rodziną a państwem i że jest ono także zbiorowym aktorem życia publicznego.

J. Kubik i G. Ekiert uważają, że społeczeństwo obywatelskie składa się przynajmniej z siedmiu sektorów:

- 1) organizacje (świata) pracy (*labor organizations*),
- 2) tradycyjne grupy interesu (*traditional interest groups*),

³⁶ Nasze światowe..., s. 88–89.

³⁷ W. Toczyński, *Rola organizacji pozarządowych w odrodzeniu społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim*, red. M. Załuska, J. Boczoń, Warszawa 1996, s. 11–13.

- 3) organizacje pozarządowe (*NGOs*),
- 4) ruchy społeczne (*social movements*),
- 5) organizacje młodzieżowe (*youth organizations*),
- 6) stowarzyszenia religijne/etniczne (*religious/ethnic associations*),
- 7) stowarzyszenia sąsiedzkie i rekreacyjne (*neighborhood and recreational associations*)³⁸.

W PRL istniały różne organizacje, które zaliczyć można do wymienionych sektorów, w większości jednak były one kontrolowane przez państwo i realizowały odgórnie narzucone cele. Brak możliwości dobrowolnego zrzeszania się uniemożliwiał oficjalne i legalne tworzenie się społeczeństwa obywatelskiego. W latach osiemdziesiątych załóżki instytucji społeczeństwa obywatelskiego tworzyły się w wyniku działań nielegalnej opozycji. Wiele organizacji powstałych w tym okresie zarejestrowano formalnie po roku 1989. W latach dziewięćdziesiątych powstał i intensywnie się rozwija nieistniejący wcześniej sektor organizacji pozarządowych (*non-governmental organizations*). W dalszej części skoncentruję się na scharakteryzowaniu właśnie tego sektora, jako że uczestnictwo w działalności organizacji pozarządowych stanowi nową, istotną i rozwijającą się formę partycypowania obywateli w życiu publicznym.

Organizacje pozarządowe

Zarówno na Wschodzie, jak i na Zachodzie panuje coraz powszechniejsze przekonanie, że wolny rynek i wolne wybory nie wystarczą, by mogło powstać i rozwijać się silne społeczeństwo demokratyczne. Gospodarka rynkowa zdaje wprawdzie egzamin w sferze produkcji dóbr konsumpcyjnych i usług, ale wykazuje naturalne ograniczenia, tam gdzie chodzi o zaspokojenie różnych potrzeb społecznych. Również obywatele nie powinni oczekiwać, że władzy uda się w pełni zadbać o ich żywotne interesy w takich kwestiach, jak ochrona środowiska, prawa człowieka i pomoc socjalna. Dlatego też oprócz sektora gospodarczego i sektora rządowego powinien dynamicznie funkcjonować trzeci sektor – sektor organizacji pozarządowych, przyczyniając się dzięki swojej działalności do równomiernego rozwoju społeczeństwa³⁹.

Trzeci sektor to ogół organizacji pozarządowych w danym kraju. Do pierwszego sektora zalicza się państwo i jego instytucje (bywa on nazywany sektorem publicznym), a drugi sektor stanowi prywatny biznes⁴⁰. W Europie Środkowo-Wschodniej sektor organizacji pozarządowych składa się z różnorodnych organi-

³⁸ J. Kubik, G. Ekiert, *op. cit.*

³⁹ *Ibidem.*

⁴⁰ D. Siegel, J. Yancey, *op. cit.*, s. 16.

zacji zajmujących się różnymi dziedzinami, poczynawszy od osobistych zainteresowań i sportu oraz problematyce rozwoju młodzieży, na badaniach naukowych skończywszy.

Najważniejsze działy sektora organizacji pozarządowych to pomoc społeczna, prawa człowieka i obywatela, ochrona środowiska, oświata, nauka i współpraca regionalna⁴¹. W obrębie tych działów tworzą się sieci organizacji pozarządowych, które podejmują szereg różnorodnych działań na rzecz określonych grup społeczeństwa. W. Toczyński wymienia współczesne ruchy społeczne w Polsce, które stanowią sumę działalności różnych organizacji pozarządowych. Są to ruchy ekologiczne, ruch konsumencki, ruch samorządności pracowniczej, ruchy prorodzinne i antyaborcyjne, ruchy na rzecz dzieci niepełnosprawnych, ruchy samopomocy w dziedzinie zdrowia, zakładanie hospicjów, ruch Anonimowych Alkoholików, Młodzieżowy Ruch na rzecz Przeciwdziałania Narkomanii – MONAR, ruch telefonów zaufania, ruchy oświatowe⁴².

Istota i zadania organizacji pozarządowych w społeczeństwie obywatelskim określane są bardzo podobnie przez autorów różnych publikacji. W. Toczyński uważa, że „organizacje pozarządowe stanowią tkankę łączną systemu demokratycznego”. Ich zadaniem powinno być:

- zaspokajanie potrzeb indywidualnych i społecznych w małej grupie, w szczególnej atmosferze życzliwości i solidarności,
- przyjęcie czynnej postawy obywatelskiej w zakresie spraw tzw. ludzkich i lokalnych, a wymagających załatwienia w poczuciu wspólnego dobra,
- propagowanie pluralizmu i różnorodności życia społecznego,
- tworzenie sektora realizacji zadań indywidualnych i społecznych, alternatywnego wobec rządowego, swoboda w wyborze metod pracy dająca dużą elastyczność w zaspokajaniu potrzeb indywidualnych klientów,
- stworzenie mechanizmów współudziału społecznego w podejmowaniu decyzji dotyczących różnych problemów i poziomów funkcjonowania nowoczesnego społeczeństwa,
- duże poczucie niezależności i podmiotowości⁴³.

Niemal tak samo zadania organizacji pozarządowych w społeczeństwie obywatelskim określane są w książce pt. *Odrodzenie społeczeństwa obywatelskiego. Rozwój sektora organizacji pozarządowych w Europie Środkowo-Wschodniej a rola pomocy zachodniej*. Autorzy tego opracowania podkreślają:

Spełnienie nadziei związanych z nową erą postkomunistyczną w dużej mierze zależy od tego, czy uda się utworzyć dynamiczniejszą trwałą sieć organizacji i instytucji, które

⁴¹ *Ibidem*, s. 21.

⁴² W. Toczyński, *op. cit.*, s. 65.

⁴³ *Ibidem*, s. 15.

pełniłyby rolę pośrednika między obywatelem a państwem, stanowiąc swoistą „tkankę łączną” systemu demokratycznego. Zadaniem tych organizacji powinno być:

- artykułowanie różnorodnych, złożonych potrzeb społecznych oraz ich zaspokajanie,
- propagowanie czynnej postawy obywatelskiej we wszystkich sferach życia społecznego zamiast biernego poddania się władzy i opiece państwa,
- propagowanie pluralizmu i różnorodności życia społecznego, np. poprzez ochronę i rozwój tożsamości kulturowej, etnicznej, religijnej i językowej różnych grup społecznych,
- stworzenie mechanizmów umożliwiających społeczną kontrolę działań rządu i funkcjonowania gospodarki⁴⁴.

Organizacje pozarządowe i ruchy obywatelskie istniejące w większości krajów świata wnoszą dziś ogromny wkład w rozwiązywanie wielu problemów, zarówno wewnątrz kraju, jak i na arenie międzynarodowej. Mają do zaoferowania wiedzę, umiejętności, entuzjazm, niebiurokratyczne podejście i poglądy zwykłych ludzi, czyli elementy dopełniające wiedzę i zasoby agend rządowych. W wielu krajach organizacje społeczeństwa obywatelskiego są siłą, z którą się wszyscy liczą. Wiele organizacji jest również w stanie zebrać znaczące sumy na prorozwojowe i humanitarne akcje, w których poświęcenie, skuteczność i elastyczność są centralną wartością. Ich roli w propagowaniu poszanowania praw człowieka nie da się pominąć; równie ważne jest ich rosnące zaangażowanie w rozstrzyganie sporów terytorialnych i innych problemów związanych z bezpieczeństwem⁴⁵. Organizacje pozarządowe w coraz większym stopniu przyczyniają się do określenia kierunków polityki państwowej – identyfikując zagrożenia i wspierając polityków radą i pomocą. Ruchu tego nie da się przecenić, tak jak nie da się przecenić zasług w propagowaniu uczestnictwa w sprawach publicznych, niezwykle istotnych z punktu widzenia systemu kierowania⁴⁶.

P. Gliński oceniając poziom indywidualnej i zbiorowej aktywności społecznej i politycznej w społeczeństwie polskim zauważa, że jest on ogólnie bardzo niski. Na tym tle wyraźnie odmiennie prezentuje się jego zdaniem aktywność społeczna w ramach organizacji pozarządowych i ruchów społecznych, które stanowią rzadko spotykaną w społeczeństwie polskim enklawę postaw obywatelskich. Udział w nich kobiet, a przede wszystkim ich przygotowanie do pełnej partycypacji w życiu publicznym, będzie przedmiotem moich dalszych badań⁴⁷.

⁴⁴ D. Siegel, J. Yancey, *op. cit.*, s. 15.

⁴⁵ *Nasze światowe...*, s. 59.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 296–297.

⁴⁷ P. Gliński, *Aktywność aktorów społecznych w transformacji*, [w:] *Spółeczeństwo w transformacji. Ekspertyzy i studia*, red. A. Rychard, M. Federowicz, Warszawa 1993.

Ewa Kurantowicz
Uniwersytet Wrocławski

TOŻSAMOŚĆ LOKALNA MAŁYCH SPOŁECZNOŚCI – CIĄGŁOŚĆ (TRADYCJA) CZY ZMIANA (UCZENIE SIĘ)*

Społeczność – tożsamość – uczenie się

„Społeczność lokalna” to hasło, które na nowo miało zrekonstruować sens i strukturę życia społecznego w Polsce po 1989 roku. Każdy aspekt społeczności lokalnych (administracyjny, przestrzenny, kulturowy) miał się istotnie zmienić i przyczynić się do odbudowy, rekonstrukcji małych miast i ich tożsamości. Wielu polityków i teoretyków, koncentrując się na idei lokalizmu, dokonywało i projektowało zmiany, które miały przyczynić się do demokratyzacji życia społecznego w małych miejscowościach.

Określenie *tożsamość lokalna* odnosi się do procesów identyfikacji jednostki z grupą (to, w czym jestem podobny do grupy), ma charakter kolektywny i definiuje się je przez pryzmat lokalności. Lokalność jest tworzona poprzez przestrzeń (wspólnie zamieszkiwaną z innymi), jej organizację, układ przestrzenny miast, miasteczek i wsi oraz stosunek do tej przestrzeni i poczucie zadomowienia (bycie u siebie; stopień akceptacji świata przyrody i cywilizacji), tradycję (doświadczenia z przeszłości, które podzielam i dziedziczę z innymi zamieszkującymi tę samą przestrzeń) oraz wspólnotę ludzi (podzielane wzory, normy społeczne, zwyczaje,

* Artykuł prezentuje wstępne założenia projektu badań pt. *Tożsamość lokalna jako problem andragogiczny*. Teren badań to małe miasta i wsie Dolnego Śląska. Jest to region, który ze względu na burzliwą historię i teraźniejszość pozwala na badanie, obserwowanie procesu i mechanizmów budowania, kreowania, uczenia się tożsamości lokalnej mieszkańców. Wybór małych społeczności został dokonany ze względu na przebieg procesów transformacji społeczno-kulturowej po r. 1989 inny niż w dużych dolnośląskich społecznościach, a przez to także – jak sądzę – inny obraz tożsamości lokalnej tych społeczności i sposobów identyfikacji z miejscem zamieszkania. Z drugiej strony małe społeczności lokalne, pozbawione formalnej i pozaformalnej oświaty dorosłych, „uczą się” jedynie poprzez nieformalne mechanizmy edukacji. To naturalne ograniczenie instytucji i ofert edukacyjnych w dolnośląskich miasteczkach i wsiach jest – na co mam nadzieję – sprzyjającym warunkiem i udogodnieniem poznania procesów nieformalnej edukacji dorosłych w lokalnych społecznościach. Badania terenowe są oparte na założeniach etnograficznej (antropologicznej) metody badań.

sposoby życia wspólnie kreowane). Tożsamość lokalna pozwala na trwałe odczuwanie własnej odrębności wobec innych społeczności.

Istnieją dwa podmioty, które mogą kreować tożsamość lokalną. Pierwszy to władze lokalne, ich polityka, stymulowanie lokalnego patriotyzmu, upowszechnianie idei regionalizmu, docenianie społeczności przez organizację istotnych wydarzeń kulturalnych w danym miejscu oraz stosunek władzy do mieszkańców¹. Z drugiej strony, jak sędzę, trwalszym mechanizmem kreowania tożsamości lokalnej jest zaangażowanie i uczestnictwo mieszkańców w upowszechnianiu (upublicznianiu), rozwiązywaniu codziennych problemów lub obronie grup mniejszościowych czy społecznie wykluczonych. Uważam, że aktywność obywatelska jest mechanizmem kreowania tożsamości lokalnej, który pozwala na uczenie się i wytworzenie „wiedzy ludzi” a nie „wiedzy dla ludzi”².

To własne, samodzielne uczenie się może nierzadko prowadzić do wiedzy odbiegającej od standardów akademickich. Niekiedy może to być wiedza popularna. Niemniej jest to uczenie się niezwykle skuteczne, gdyż opiera się na wiedzy samodzielnie przez ludzi wytwarzanej, opatrzonej pozytywnymi emocjami, przetestowanej w działaniach zbiorowych³.

Oferowanie przez władze lokalne czy liderów lokalnych tylko informacji na temat znaczenia „przywiązania do miejsca zamieszkania” jest niewystarczające. Grupy lokalne, jednostki muszą być zaangażowane w rozwiązywanie problemów, jeśli ten proces ma sprzyjać uczeniu się tożsamości lokalnej⁴. Obserwatorzy i badacze procesów demokratyzacji życia społecznego w Polsce uważają, że aktywność obywatelska na poziomie społeczności lokalnych jest tą, którą można określić mianem prawdziwej: „Prawdziwa demokracja rodzi się w Polsce poza światem partii, elit politycznych i oficjalnej polityki – na poziomie samorządności lokalnej i spontanicznych oddolnych inicjatyw obywatelskich”⁵. Ta optymistyczna wizja jest równoważona wizją pesymistyczną, Komentatorzy lokalizmu uważają,

¹ Badania dotyczące znaczenia i wpływu instytucji władzy lokalnej w kształtowaniu społecznej tożsamości lokalnej przeprowadził D. Niedźwiedzki (*Odzyskiwanie miasta. Władza i tożsamość społeczna*, Kraków 2000).

² Określenie: E. Hamilton, P. M. Cunningham, *Community Based Adult Education*, [w:] *Handbook of Adult and Continuing Education*, red. S. B. Merriam, P. S. Cunningham, San Francisco 1989, [cyt. za:] M. Malewski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 2.

³ M. Malewski, *op. cit.*, s. 40

⁴ Por. M. Sivenon, *The Future Workshop as a Tool for Villages*, „Line Lifelong Learning in Europe” 1997, nr 4.

⁵ A. Miszańska, *Sytuacja demokracji u schyłku wieku – niepokoje globalne, niepokoje polskie*, „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 3, s. 43.

że to w małych społecznościach lokalnych – jak w soczewce – można zaobserwować wszystkie „grzechy” polskiej demokracji: „Samorządność lokalna nie jest wolna od presji różnych partykularnych interesów i egoizmów degenerujących demokrację”⁶.

Dziedziczenie czy uczenie się tożsamości lokalnej

Rola tradycji w kształtowaniu tożsamości lokalnej w Polsce jest bardzo zróżnicowana, głównie ze względu na położenie geograficzne społeczności, w których kształtuje się poczucie przynależności do środowiska lokalnego oraz losy historyczne tych miejsc.

Patrzanie na społeczności lokalne i tworzone w ich ramach wzory zaangażowania obywatelskiego przez pryzmat tradycji można ująć następująco: pierwszy typ społeczności – brak udziału tradycji w kształtowaniu tożsamości lokalnej; w drugim typie społeczności tradycja jest ograniczona do ściśle wyodrębnionego obszaru aktywności (podtrzymywania miejscowego folkloru) i nie wpływa na pozostałe obszary funkcjonowania społeczności lokalnej; trzeci typ społeczności to te, w których – pomimo uświadomienia – następuje proces marginalizacji tradycji, a jej treści nie wpływają na formułowane cele społeczności lokalnej ani też na funkcjonowanie instytucji lokalnych; czwarty typ to społeczność lokalna, w której tradycje są uświadamiane i wykorzystywane dla wyznaczenia podstawowych celów społeczności lokalnej oraz wyznaczenia miejsca społeczności w szerszym układzie społecznym; piąty typ to społeczność, w której tradycja pełni funkcję konstytutywną dla tożsamości lokalnej z tendencją do tworzenia enklawy społecznej z własnej społeczności⁷.

Jak te ustalenia można odnieść do małych społeczności regionu Dolnego Śląska? Czy w tych miejscowościach można odwoływać się do tradycji lokalnych, skoro zasiedlenie tych terenów przez polską ludność odbyło się w 1945 roku? Okazuje się, iż mechanizm upowszechniania i trwania tożsamości lokalnej poddawany był historycznym i politycznym manipulacjom, a tożsamość lokalna nie miała szans na wykrystalizowanie się aż do okresu transformacji 1989 roku. Jednak czy ten najważniejszy rok w historii powojennej Polski jest „wyzwoleniem”, czy (nadal) „przekleństwem” Polski lokalnej na Dolnym Śląsku?

Ze względu na historyczne losy regionu Dolnego Śląska do analizy tożsamości lokalnej można zastosować kategorię pokolenia. S. Bednarek wyróżnia dwa

⁶ *Ibidem*.

⁷ J. Kurczewska, M. Kempny, H. Bojar, *Społeczności lokalne jako wspólnoty tradycji – w poszukiwaniu korzeni demokracji*, „Studia Socjologiczne” 1998, nr 2, s. 97-100.

pokolenia mieszkańców Ziemi Zachodnich, które w odmienny sposób kształtowały swoją tożsamość lokalną; migrantów po 1945 roku, którzy przybyli na „nowe terytorium” z ukształtowaną w poprzednim miejscu zamieszkania tożsamością lokalną, oraz pokolenie urodzone na Dolnym Śląsku, które na skutek polityki „realnego socjalizmu” nie miało szans na wykreowanie własnej tożsamości lokalnej⁸. Dariusz Niedźwiedzki w pracy poświęconej Lubomierzowi (małe miasteczko w zachodniej części Polski) dodaje do tych rozważań trzecie pokolenie, które określa mianem „wnuków” lub – bardziej optymistycznie – „pokoleniem nadziei” dla tworzącej się lokalnej tożsamości społecznej mieszkańców. Autor nie odpowiada pozytywnie na pytanie o lokalną tożsamość mieszkańców Lubomierza; nadzieję na odzyskiwanie przez nich tożsamości lokalnej pokłada w liderach lokalnych i relacji pomiędzy władzą lokalną a mieszkańcami gminy⁹.

Trzy pokolenia Dolnoślązaków, które odmiennie postrzegają rolę tradycji oraz własnej aktywności obywatelskiej w kształtowaniu lokalnej tożsamości, można krótko scharakteryzować w sposób następujący:

– pierwsze pokolenie – przesiedleńcy, którzy przybyli na Ziemię Zachodnią po 1945 roku z własnym wyobrażeniem społeczności lokalnej, ukształtowanym na kresach wschodnich lub w Polsce centralnej. Migracja może zakończyć się sukcesem, czyli rekonstrukcją tożsamości lokalnej przybyłej ludności, gdy spełni następujące warunki¹⁰: dobrowolność podjęcia decyzji o przeniesieniu na nowe terytorium; niezadowolenie z warunków życia w macierzystej ziemi i brak z nią głębokich związków; akceptowalny sposób migrowania i wybór miejsca migracji; podobieństwo nowego terytorium do ziemi macierzystej; miejsce migracji jako gotowe do kolonizacji (a nie kulturowo zorganizowane, co wymaga asymilacji); przychylny sposób przyjęcia migrantów przez ludność zamieszkałą; przekonanie o legalności migracji i wiara w trwałość osiedlenia; potrzeba i szansa na kolektywną działalność migrantów w nowym miejscu zamieszkania, co pozwala na pozytywną rekonstrukcję tożsamości lokalnej (budowanie więzi społecznych, łączenie się w stowarzyszenia, samorządy itp.); pomoc w uzyskaniu środków finansowych na zagospodarowanie i podjęcie działalności. Sukces migracji po II wojnie światowej (czyli ukształtowanie nowej tożsamości lokalnej z nowym miejscem zamieszkania) okazał się niewielki. Warunki „dobrej” migracji nie zostały spełnione. W tym pokoleniu dominującym modelem tożsamości lokalnej okazał się – moim zdaniem – „uchodźca”. J. Waszkiewicz ten typ definiuje¹¹ jako najbar-

⁸ S. Bednarek, *Regionalizm dolnośląski – teraźniejszość i przyszłość*, [w:] *Jak kreować tożsamość lokalną*, red. S. Drewniak, Wrocław 1998.

⁹ D. Niedźwiedzki, *op. cit.*

¹⁰ Za: Z. Mach, *Symbols, Conflict and Identity: Essays in Political Anthropology*, Albany 1993; D. Niedźwiedzki, *op. cit.*, s. 52–55.

¹¹ J. Waszkiewicz, *Od mitu postępu do szacunku dla lokalności*, [w:] *Jak kreować...*

dziej niebezpieczny dla społeczności lokalnej i jej tożsamości. „Uchodźca” tęskni do „raju utraconego”, wierzy, że tylko w rodzinnych stronach był szczęśliwy, każde miejsce traktuje nie tylko jako „nie-swoje”, ale także jako wrogie, pełne niebezpieczeństw i obce. Brak zakorzenienia w środowisku lokalnym pokolenia migrantów i ciągły powrót do tradycji miejsc rodzinnych podkreśla w swoich badaniach także D. Niedźwiedzki¹². „Uchodźca” przebywa tymczasowo na obcym terytorium;

– drugie pokolenie, urodzone lub wychowywane na Ziemiach Zachodnich, D. Niedźwiedzki nazywa pokoleniem „straconym” lub pokoleniem „realnego socjalizmu”¹³. Jest to pokolenie socjalizowane w umiłowaniu nigdy nie poznanej „ziemi rodzinnej” swoich rodziców, a z drugiej strony socjalizowane przez instytucje oświatowe państwa niechętnie wspólnotom lokalnym, a już szczególnie oddolnym działaniom obywatelskim¹⁴. Dominującym typem tożsamości dla tego pokolenia może być tożsamość lokalna „koczownika”. Charakteryzuje ją brak emocjonalnych związków z przestrzenią lokalną, nieznajomość tradycji (historii miejsca, w którym się jest), brak powiązań wspólnych problemów z innymi zamieszkującymi tę samą przestrzeń (dezintegracja i atomizacja społeczna);

– trzecie pokolenie „wnuków”, które świadomie doświadczyło transformacji 1989 roku, inaczej podchodzi do przestrzeni, w której żyje i poprzez wspólne działania lokalne ma szansę kształtować tożsamość lokalną „tubylca”.

Człowiek potrzebuje miejsca i identyfikacji ze swoim najbliższym otoczeniem. Ta potrzeba była w różny sposób realizowana przez wymienione pokolenia, w każdym z nich jednak można odnaleźć próby zachowania tożsamości lokalnej bez względu na stosunek do otaczającej rzeczywistości. Jak jednostki i społeczności lokalne broniły się (bronia) przed utratą tożsamości lokalnej?

– Pokolenie migrantów: przenosząc na nową przestrzeń własne systemy wartości, wzory kulturowe, style życia, sposoby uprawy roli, stosunki społeczne w zwartej formie (zasiedlanie nowych przestrzeni przez zwarte społeczności lokalne, powielanie nazw miejscowości, ulic, nadawanie własnych interpretacji);

– pokolenie „realnego socjalizmu” przyjmowanie interpretacji historii propagowanej przez nowe władze, akceptacja „luki” historycznej tych miejsc oraz wiara w selekcyjn timer „dokumentowane” przez historyków związki polskości z nowymi miejscami. Mechanizm ucieczki w sferę prywatności i akceptacja zachowań

¹² D. Niedźwiedzki, *op. cit.*

¹³ *Ibidem.*

¹⁴ Trzeba jednak wspomnieć o języku propagandy socjalistycznej, która bardzo często używała sformułowań *oddolna inicjatywa, działacz społeczny, obywatelski itp.*, aby podkreślić humanistyczny wymiar władzy. Znakomicie ten fenomen opisuje J. Strzelecki (*Socjalizmu model litryczny*, Warszawa 1989). Być może stąd bierze się niechęć do operowania tymi i niektórymi innymi pojęciami, szczególnie przez drugie pokolenie.

o charakterze amoralnego familiocentryzmu. Rezygnacja z aktywności publicznej i poszukiwanie nisz kulturowych pozwalających na kreowanie okaleczonej wersji tożsamości lokalnej (np. sieć towarzystw miłośniczych miast z ziem zachodnich);

– pokolenie „nadziei” – próby „oswojenia” się z nowym wyzwaniem demokracji lokalnej, tworzenie sieci różnorodnych grup lokalnych, koncentrujących się na rozwiązywaniu teraźniejszych problemów społeczności i układaniu stosunków z władzą lokalną.

„Odczarowanie” idei demokracji lokalnej

Na zakończenie chcę wskazać potrójny wymiar kryzysów, które dotyczą demokrację lokalną i ściśle wiążą się z tożsamością lokalną i aktywnością obywatelską mieszkańców małych miast. Są to kryzys tożsamości lokalnej, kryzys społeczności lokalnej oraz kryzys lokalnej sfery publicznej.

Źródła kryzysu tożsamości lokalnej

Samorząd lokalny i wspólnota lokalna to dwa światy inaczej zorganizowane. Pierwszy działa na podstawie przepisów ustawy i aktów normatywno-prawnych, drugi na podstawie norm wytworzonych przez samą społeczność. W tym miejscu zderza się to, co „formalne” i co „nieformalne”.

W średniowiecznej przeszłości samorząd miejski był integralnie powiązany z religijną strukturą oraz zawodowymi organizacjami kupców i rzemieślników (gildie i cechy), a w miastach uniwersyteckich z korporacją profesorów i studentów, cieszącą się niezwykłym prestiżem. Rzemieślnicze warsztaty i kantory kupieckie miały charakter patriarchalno-rodzinny. Dopiero nowa, zwielokrotniona złożoność kapitalistycznej gospodarki i związanych z nią stosunków społecznych te zażyłe stosunki porwała i z biegiem czasu zdepersonalizowała¹⁵.

Występuje niechęć do władzy lokalnej mieszkańców społeczności – wciąż postrzeganie podziału na „my”–„oni” potwierdzanego polityką lokalną zdominowaną przez cele partykularne jednostek i partii politycznych.

Kryzys tożsamości lokalnej następuje w sytuacji zagrożenia lub wydarzeń zewnętrznych niezależnych od społeczności, kiedy identyfikacja z miejscem zamieszkania zostaje zaburzona (w przypadku miejscowości ziem zachodnich to migracje¹⁶, powódź 1997 roku lub inne wydarzenie istotne dla społeczności lokalnej

¹⁵ S. Ehrlich, *Wiążące wzory zachowań. Rzecz o wielości systemów norm*, Warszawa 1995, s. 299.

¹⁶ D. Niedźwiedzki, *op. cit.*

(np. zmiany transformacyjne po 1989 r. lub nadanie praw miejskich miejscowościom wiejskim).

Tożsamość lokalna to uczucie niemodne, niezgodne z trendami gospodarki rynkowej, dla której potencjalny pracownik powinien charakteryzować się otwartością na nowe doświadczenia, czego wskaźnikiem jest gotowość do zmiany miejsca zamieszkania¹⁷.

Kryzys społeczności lokalnej

Po dziesięciu latach przemian społeczno-kulturowych trudno jest jednoznacznie stwierdzić, na ile powrót do lokalności jest eksperymentem udanym. Złożyło się na to wiele przyczyn.

Z punktu widzenia przestrzeni:

- 1) oddanie władzy (decentralizacja) na poziom środowisk lokalnych nie spełniło oczekiwań: problemy centrum zostały „przeniesione” na poziom lokalny;
- 2) nastąpiło również „przeniesienie” problemów społecznych i wadliwych rozwiązań/mechanizmów z poziomu makro na poziom lokalny;
- 3) szczególnie w dużych miastach najbardziej widoczna jest nowa aranżacja przestrzeni lokalnej, która zapełnia się głównie „twierdzami” globalizmu, a nie lokalnymi „specjalnościami”.

Z punktu widzenia tradycji:

- 1) droga „powrotu do korzeni” lokalności okazała się niezwykle trudna w aspekcie odkrywania historii, dekonstrukcji narracji historycznych, odkrywania bolesnych faktów historycznych, które podważają poczucie tożsamości narodowej ukształtowane w okresie Polski przedsierniowej;
- 2) nie można „domknąć” wspólnot lokalnych specyficznymi wartościami, wzorami, zawsze „wkradnie” się to, co globalne, inne, nie należące do społeczności.

Z punktu widzenia wspólnoty:

- 1) zderzenie tradycyjnej tożsamości lokalnej (opartej na wspólnotowym podzieleniu kategorii „my” i wyraźnych granicach różnicujących naszą lokalność od innych) z tożsamością lokalną definiowaną jako płynna, zmienna, rozproszona, lekko „przylegająca”, tymczasowa;
- 2) wspólne wartości (umiłowanie regionu) nie są konstytutywną cechą tworzenia lokalnych grup i organizacji obywatelskich, a to, co łączy, określa się mianem interesów (budzi to rozczarowanie brakiem ideowości);

¹⁷ P. Sztabiński, F. Sztabiński, *Przywiązanie do miejsca zamieszkania jako wymiar polskiego tradycjonalizmu*, [w:] *Elementy nowego ładu*, red. H. Domański, A. Rychard, Warszawa 1997, s. 257.

3) wolność słowa, stowarzyszania się szybko przestaje fascynować mieszkańców małych miast (jeśli w ogóle „zdążyła” zafascynować niektóre społeczności). Powszechność (masowość) aktywnego uczestnictwa w organizacjach obywatelskich została zastąpiona elitarnością;

4) już nie tylko sfera publiczna „mocna” (partie polityczne, związki zawodowe), ale również „słaba” sfera publiczna jest obciążana dziedzictwem myślenia posocjalistycznego (często realnie zweryfikowanego), czyli postawy roszczeniowej (działanie poprzez mechanizm szantażu).

Kryzys lokalnej sfery publicznej

Zachłyśnięcie się prawem do zrzeszania się trwało zaledwie kilka lat, co w badaniach ilościowych nie zaznaczyło się nawet istotnym wzrostem organizacji pozarządowych i instytucjonalizacji działalności grup lokalnych. Zapelnianie luki społecznej poprzez struktury *mezo* nie było procesem trwałym. Przyczyny są różnorodne:

1) różczarowanie sferą publiczną (brak skuteczności, efektywności),
2) „wysysanie” liderów organizacji pozarządowych przez „mocną” sferę publiczną,

3) pomimo wielu wspierających programów różnorodnych fundacji istniejących organizacji pozarządowych ciągły brak ukształtowanych wzorów obywatelskiego zaangażowania w sprawy społeczności lokalnej,

4) niechęć do instytucjonalizacji, brak wiary w czystość motywów działaczy, liderów,

5) brak umiejętności współpracy organizacji pozarządowych w sferze publicznej, traktowanie innych grup jako zagrażających, konkurujących w stosunku do istniejących zasobów (funduszy itp.),

6) kompromitacja, uwikłanie w politykę i biznes organizacji pozarządowych i ich liderów (ostatni przykład to przekupstwo w formie darowizny na cele statutowe stowarzyszenia).

Czy zanik różnorodności form aktywności obywatelskiej i akcentowanie tylko tych form działania, które określa się mianem „nieposuszeństwa obywatelskiego”, jest kierunkiem niebezpiecznym dla tożsamości lokalnej i aktywności obywatelskiej? Taki wniosek byłby zbyt pochopny. Być może przemianom ulegają formy aktywności obywatelskiej. Odejście od tworzenia struktur pośredniczących (*mezo*) niekoniecznie musi oznaczać rezygnację z kształtowania tożsamości lokalnej przez aktywność obywatelską.

Ta problematyka stała się dla mnie impulsem do podjęcia badań empirycznych nad relacją pomiędzy tożsamością lokalną a uczeniem się poprzez aktywność obywatelską.

Marcin Szumigraj
Uniwersytet Zielonogórski

EWOLUCJA I ZAKRES WSPÓŁCZESNEGO PORADNICTWA ZAWODOWEGO

Na formułowanie nowych zadań poradnictwa zawodowego ma wpływ wiele czynników, ale przede wszystkim transformacja rynkowa, która rozpoczęła się w Polsce po roku 1989. Rozpoczął się może nieco szumnie nazwany okres „budowy kapitalizmu”, pozostawiając bez odpowiedzi pytanie, czy możliwe jest szybkie zbudowanie czegoś, co powstało przed ponad stu laty w wyniku długich, niezwykle złożonych żywiołowych procesów historycznych¹. Nie ulega jednak wątpliwości, że nastąpił w wielu dziedzinach życia społecznego budzący wiele nadziei odwrót od idei socjalizmu jako systemu organizacji społecznej. Początkowa euforia społeczeństwa szybko zmieniła się jednak w szok wywołany konsekwentnym i drastycznym odejściem od sterowanej ekonomii. W gospodarce socjalistycznej realizowany był bowiem zamiysł eliminacji wszelkich zagrożeń społecznych charakterystycznych dla gospodarki rynkowej, w tym przede wszystkim produkowanego przez kapitalistyczną gospodarkę bezrobocia, tymczasem – jak zauważa P. Sztompka – przemiany w naszym kraju mają charakter swoistej syntezy starych i częściowo zapożyczonych elementów.

Zmiany, których wszyscy doświadczamy i które obejmują poziom behawioralny, psychologiczny, ale również kulturowy², niestety, nie zdołały wyeliminować braków i niedogodności starego systemu ani uniknąć mankamentów kapitalizmu. Najbardziej istotny dla problematyki rozważanej w tym tekście wydaje się aspekt kulturowy zmian, obejmujący cztery wymiary: narodowy, regionalny, globalny, komunistyczny³. Jak sądzi P. Sztompka, szczególnie mocno na sytuację naszego kraju i krajów sąsiedzkich oddziaływało istnienie państwa komunistycznego, a dokładniej jego izolacja od wpływów nowoczesnej cywilizacji zachodniej, która doprowadziła do szeroko rozpowszechnionego syndromu niekompe-

¹ E. Mokrzycki, *Kapitalizm oswojony*, „Gazeta Wyborcza” 2001, nr 187.

² P. Sztompka, *Teorie zmian społecznych a doświadczenia polskiej transformacji*, „Studia Socjologiczne” 1994, nr 1.

³ *Ibidem*, s. 14 i n.

tencji cywilizacyjnej⁴, co wyraża się m.in. w zaniku etosu pracy, rozluźnieniu dyscypliny, obniżeniu dbałości o jakość, omijaniu przepisów, lekceważeniu dobra publicznego, dogmatyzmie, nietolerancji, nieefektywności, braku precyzji, egoizmie, bałaganie. W odniesieniu do życia zawodowego niekompetencję cywilizacyjną może charakteryzować wspomniany zanik etosu pracy, brak aktywności w podnoszeniu swoich kwalifikacji, immobilność pracowników. Ponieważ rynkowemu przewartościowaniu zostały poddane różne obszary aktywności ludzkiej, w tym również praca, praca coraz częściej staje się towarem, który się kupuje lub z którego się rezygnuje, zależnie od potrzeb. Pociągnęło to za sobą niepewność zatrudnienia w miejsce posiadanego wcześniej doczesnego etatu⁵.

Sądzę, że właśnie rynkowa wartość pracy zaważyła na kształtowaniu się poradnictwa zawodowego w Polsce, z racji bowiem tego, że praca przestała być czymś stałym i pewnym, przestało istnieć, by rzec trywialnie, miejsce, do którego należałoby „wkomponować” klienta, zatem skończył się czas poradnictwa, które w taki sposób chciałoby realizować swoją misję. Poradnictwo zawodowe zostało skazane na zmiany. Zmiany te obejmują: 1) formalną stronę aktywności doradców, 2) podjęcie przez nich nowych wyzwań na polu budowy kompetencji cywilizacyjnej i 3) poszerzenie grupy odbiorców.

Można zakładać, iż budowa kompetencji cywilizacyjnej przez doradców zawodu może i powinna uwzględniać zarówno działania edukacyjne zmierzające do podejmowania aktywności przez obywateli w kształtowaniu własnej kariery zawodowej, jak i działania usprawniające tzn. podnoszące efektywność i racjonalność pracy zakładów poprzez wzbogacanie ich organizacji o elementy humanistyczne⁶.

Jak widać, zadania te mają zupełnie odmienny charakter. Pierwszy rodzaj zadań celem swoich oddziaływań czyni pojedynczego człowieka, który pragnie poprzez pracę realizować swoje różne potrzeby: materialne, społeczne, samorozwojowe. Drugi swoim zainteresowaniem obejmuje organizację zakładów pracy, której celem jest jak najtańsze z ekonomicznego punktu widzenia przetrwanie.

⁴ Pojęcie to jest negacją kompetencji cywilizacyjnej, czyli głęboko zakorzenionych nawyków, umiejętności niezbędnych dla pełnego korzystania z instytucji, sposobów życia, urządzeń technicznych, które wytworzyły się w obrębie nowoczesnej cywilizacji przemysłowej, w jej wariantach zachodnim; [za:] *ibidem*.

⁵ J. Poleszczuk, *Praca w systemie gospodarki planowej*, [w:] *Co nam zostało z tamtych lat. Społeczeństwo polskie u progu zmiany systemowej*, red. M. Marody, Londyn 1991.

⁶ W krajach zachodnich, które P. Sztompka określa kompetentnymi cywilizacyjnie, poradnictwo zawodowe dotyczy udzielania tradycyjnej pomocy w wyborze zawodu, kierunku kształcenia przez młodzież i dorosłych, ale także wspomaga efektywność wykonywanej pracy i budowanie kariery zawodowej. Por. T. Nowacki, *Uwagi krytyczne o teoriach poradnictwa zawodowego*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w wymiarze europejskim*, red. W. Rachalska, Częstochowa 1999.

Racjonalność i efektywność zakładu pracy, w której swój udział mają doradcy, przyczynia się do zmniejszania liczby miejsc pracy oraz nakłada na pracowników obowiązek intensyfikacji obowiązków. To rodzi wzrost niezadowolenia i frustracji u jednych pracowników, u drugich nieumiejętność pogodzenia pracy zawodowej z innymi sferami życia. Tak więc współczesność stawia przed doradcami wyzwania, których charakter jest dwuznaczny. Działania doradców przynoszące korzyści zakładom pracy powodują trudności u pracowników, rozwiązywanie zaś tych również stanowi cel i nowe pola działalności poradnictwa zawodowego. Pomagając jednym aktorom społecznego rynku pracy, doradcy wpędzają w kłopoty drugich, do których także kierują swą pomoc.

W artykule zamierzam przedstawić zaobserwowane przez badaczy i praktyków przemiany, których charakter zdaje się wskazywać na dwuznaczność zadań poradnictwa zawodowego w Polsce.

Nowa rzeczywistość i nowe zadania poradnictwa w Polsce

W Polsce pierwsze poradnie zawodowe powstały podobnie jak na Zachodzie na początku minionego wieku. Udzielały porad osobom doksztalcającym się w zakresie ogólnym i zawodowym. W okresie II Rzeczypospolitej dość dobrze funkcjonowały poradnie zawodowe w dużych ośrodkach przemysłowych. Ich przewodnim zadaniem był dobór „właściwych ludzi na właściwe miejsce” oparty na szeroko stosowanych testach psychometrycznych⁷. Po wojnie poradnie zawodowe dla dorosłych praktycznie przestały istnieć na skutek podporządkowania ich administracji państwowej i partyjnej i – co bardzo ważne, jak sądzę – uznano, że nie ma potrzeby wspierania aktywności zawodowej jednostek w sytuacji planowego zatrudnienia i totalnej etatyzacji⁸. Dopiero od roku 1964 rozpoczęły działalność poradnie wychowawczo-zawodowe (od 1990 r. psychologiczno-pedagogiczne), które m.in. realizowały zadania poradnictwa zawodowego, głównie w stosunku do dzieci i młodzieży.

W nowej sytuacji lat dziewięćdziesiątych okazało się, że nikt nie jest przygotowany do podjęcia walki z bezrobociem, „produktem ubocznym” gospodarki rynkowej, że społeczeństwo pilnie poszukuje instytucji, która pomoże w okiełznaniu tego zjawiska. To właśnie prawdopodobnie spowodowało, że poradnictwo zawodowe wyszło z poradni psychologiczno-pedagogicznej, gdzie trwało niejako na marginesie procesu doradczego wspierającego edukację. W powstałych woje-

⁷ A. Kargulowa, *Przeciw bezradności. Nurty – opcje – kontrowersje w poradnictwie i poradownictwie*, Wrocław 1996.

⁸ J. Poleszczuk, *op. cit.*

wódkich i powiatowych urzędach pracy utworzono referaty orientacji, poradnictwa zawodowego i przekwalifikowań. W wielu miastach działają na wzór zachodni kluby pracy, istnieją centra informacji i planowania kariery zawodowej (m.in. w Wałbrzychu), centra informacji o zawodach i pracy (np. we Wrocławiu). Zaczęły więc powstawać nowe instytucje poradnicze⁹, również prywatne. Poradnie, agencje i kancelarie doradcze, centra szkoleniowe, obok dotychczasowych specjalistów zajmujących się doradztwem (tj. psychologów i pedagogów) zatrudniają obecnie prawników, ekonomistów, specjalistów od zarządzania, informatyków¹⁰.

Formułowane przez współczesnych teoretyków i praktyków poradnictwa tezy głoszą, iż celem poradnictwa jest włączenie w orbitę jego działań jak największej liczby klientów i zagospodarowywanie coraz większej połaci rzeczywistości społecznej¹¹. Poradnictwo zawodowe, stając się jednym z wielu podmiotów rynku, powoduje, iż działania doradców są podobną usługą jak inne, chociażby dokonywanie tłumaczeń z języków obcych.

Obowiązujące w poradnictwie zawodowym prawo podaży i popytu wymaga od doradców zbudowania grupy własnych odbiorców i przygotowania dla nich atrakcyjnej, adekwatnej oferty. W krąg klientów poradni włącza się nie tylko młodzież kończąca szkołę, osoby bezrobotne i poszukujące pracy, ale także zakłady pracy, osoby chcące rozwijać się zawodowo i tworzące własne miejsca pracy, uzależnione od pracy, wypalone zawodowo; można oczekiwać, że lista ta nie jest skończona i grupy odbiorców porad będą wzrastać. Wolny rynek, wolna konkurencja wkroczyła w obszar życia społecznego, który tradycyjnie w Polsce przynależał do sektora socjalnego. Był z samej definicji stworzony i skierowany do osób, które nie mogły poradzić sobie ze złożonością wyborów i decyzji zawodowych. Kapitalizm nałożył obowiązek zarabiania na siebie, a jednocześnie prawo zabrania czerpania zysków z poradnictwa od osób poszukujących pracy, tradycyjnych klientów poradnictwa; nie zabrania jednak osiągania korzyści materialnych, gdy poradnictwo dotyczy pomocy w znalezieniu pracowników¹². Ta niedoskonała regulacja prawna, sama w sobie schizofreniczna, stawia poradnictwo zawodowe w trudnej sytuacji konieczności funkcjonowania w warunkach wolnego rynku, a więc bycia rentownym, przy równoczesnym prawnym utrudnieniu realizacji tego postulat. Szlachetne motywy pracy doradcy zawodu (pomoc niezaradnym

⁹ A. Kargulowa, *Zmiany w orientacji i poradnictwie zawodowym i metodologiczne przesłanki ich badań*, „Pedagogika Pracy” 1994, nr 23, s. 123.

¹⁰ E. Kalinowska, *Poradnictwo wrocławskie jako przykład zmian społeczno-kulturowych*, [w:] *Poradnictwo w okresie transformacji kulturowej*, Wrocław 1995.

¹¹ Por. M. Szumigraj, *Poradnictwo jako subtelny instrument sprawowania władzy* [w:] *Z podstaw poradownictwa*, z. 2, red. B. Wojtasik, Wrocław 1998, s. 29.

¹² Por. Ustawa z 14 XII 1994 r. o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu.

i ubogim) skonfrontowano z przymusem ekonomicznego przetrwania. Doradcy zdają się rozwiązywać ten konflikt w sposób twórczy i rozwojowy. Wzbogacili swoje warsztaty pracy i skierowali je do tych, od których mogli pobierać opłaty, a zyski z tych działań finansują niejednokrotnie poradnictwo dla tych, na których nie można zarabiać.

Poradnictwo zawodowe więc – jak cała sfera społecznego działania – ulega komercjalizacji i jest skazane na działania uzasadniające użyteczność i atrakcyjność oferowanych przez nie usług¹³. W tej sytuacji przed instytucjami poradniczymi staje szereg zadań i postulatów formułowanych przez potencjalnych klientów, polityków, niemal wszystkich aktorów społecznych.

Obecnie poradnictwo zawodowe wydaje się w przeważającym stopniu zaangażowane w walkę z bezrobociem, która obejmuje zarówno profilaktykę tego zjawiska, jak i zwalczanie jego skutków. Widoczne jest to w odniesieniu do poszczególnych grup klientów. W związku z tym zadania poradnictwa zawodowego w stosunku do młodzieży obejmują:

- pomoc w procesie samopoznawania jej zainteresowań, preferencji, możliwości zdrowotnych, opanowaniu technik poszukiwania pracy,
- pomoc w nabywaniu i kształtowaniu kompetencji interpersonalnych, uczenie technik radzenia sobie ze stresem i podejmowania decyzji o różnym stopniu złożoności.

W rezultacie chodzi o to, by u młodego człowieka kształtować postawę aktywnego poszukiwania pracy i przygotować go do możliwej sytuacji bycia bezrobotnym¹⁴.

Działania poradni przyjmują formy terapeutycznych rozmów, warsztatów, treningów, badań testowych. Młodzi ludzie coraz częściej zdają sobie sprawę z konieczności ciągłego dokształcania się, zdobywania nowych umiejętności z różnych dziedzin życia i nauki. Doradcy z jednej strony tej wiedzy o świecie (zwłaszcza zawodowym) dostarczają – z drugiej pomagają zdobyć klientowi wiedzę o samym sobie, swoich umiejętnościach i zainteresowaniach. W instytucjach poradniczych powstają banki informacji o zawodach i o lokalnych rynkach pracy (zwłaszcza w rejonach objętych bezrobociem strukturalnym). W poradniach psychologiczno-pedagogicznych znajdują się gabinety z bateriami testów uzdolnień, zręczności itp. Prowadzone są – zarówno w poradniach, jak i w szkołach – treningi samopoznania (kim być, wybór drogi życiowej)¹⁵. Działania te, choć

¹³ T. Nowacki, *Uwagi krytyczne o teoriach poradnictwa zawodowego*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w wymiarze...*

¹⁴ A. Woynarowska, *Poradnictwo zawodowe w okresie przemian*, „Pedagogika Pracy” 1994, nr 23.

¹⁵ *Ibidem*.

od dawna realizowane w poradni, zostały wzbogacone o nowe treści związane z rozwijaniem kompetencji interpersonalnych.

Całkiem nowe zadania poradnictwa zawodowego wiążą się z podejmowaniem pracy z osobami bezrobotnymi oraz z pracodawcami.

W pracy z bezrobotnymi doradcy podejmują działania charakterystyczne dla tradycyjnego poradnictwa zawodowego, a także nowe, zmierzające do wzbudzenia motywacji do przekwalifikowania i dokonania zmiany dotychczasowego zawodu, nauczania technik rozmowy z pracodawcą, pisania życiorysu i aplikacji zawodowej. Duże sukcesy w poradnictwie grupowym mają kluby pracy, które prowadzą krótkie treningi: interpersonalne, asertywności, umiejętności społecznych, technik relaksacyjnych¹⁶. Bezrobotni uczą się i doskonalą nowe umiejętności, mogą doświadczyć zrozumienia i wsparcia w przeżywaniu trudnej życiowej sytuacji¹⁷.

Bardzo ważną usługą poradniczą są szkolenia i przekwalifikowywanie bezrobotnych. Często są one najskuteczniejszym sposobem pomocy tym osobom w wyjściu z sytuacji bezrobocia. Umożliwiają zmianę zawodu, poszerzenie umiejętności praktycznych, jednocześnie więc niwelują część niedostatków oświaty publicznej.

Niewątpliwym znakiem zmian, które zachodzą w polskim poradnictwie zawodowym, jest skierowanie przez doradców oferty do pracodawców i zakładów pracy. Wśród osób zajmujących się poradnictwem zawodowym nastąpił wzrost świadomości co do ważności roli wszystkich aktorów sceny społecznej w likwidowaniu bezrobocia i jego skutków. Otworzenie się doradców na tę grupę klientów może świadczyć o dalekowzroczności i poczuciu współodpowiedzialności za los całego rynku pracy. Pragnę jednak zauważyć, że wprowadzenie w orbitę zainteresowań doradców tak odmiennych grup klientów stawia poradnictwo w nieco dwuznacznej roli. Jest to rola społecznego gracza, który – chcąc realizować doniosłe społecznie cele (minimalizować skutki bezrobocia) – często musi współdziałać zarówno z tymi, których obarcza się winą wywoływania bezrobocia, jak i z tymi, których ono bezpośrednio dotyka. Taka schizofreniczna sytuacja w poradnictwie zawodowym, często trudna dla doradców, jest doświadczana na co dzień przez funkcjonariuszy innych instytucji wolnego społeczeństwa, które skazane są walczyć o swoje trwanie i własny rozwój, nieustannie uzasadniając potrzebę swojego istnienia i własnej użyteczności. Co więcej, powoduje ona, że w sposób diametralny zmieniają się cele, które niejednokrotnie nawet pojedynczy doradca zawodu chce osiągnąć w pracy z klientem. Raz jego działanie może być

¹⁶ *Ibidem*, s. 159.

¹⁷ T. Bochat, *Poradnictwo dla bezrobotnych*, „Pedagogika Pracy” 1994, nr 23, s. 158, 159.

ukierunkowane na podniesienie wydajności procesu zarządzania, co związane jest często z pozbawieniem kogoś miejsca pracy; innym razem podejmie się niesienia komuś pomocy w znalezieniu nowego zatrudnienia.

Jak widać, poradnictwo zawodowe wobec zakładów pracy ma bardzo trudne zadanie korelowania interesów partnerów rynku pracy tj. pracodawcy i potencjalnego pracownika¹⁸, ma z jednej strony nieść pomoc w zakresie zarządzania kadrą czy w selekcji pracowników, z drugiej udzielać wsparcia osobom podlegającym zwolnieniom grupowym i indywidualnym¹⁹. Usługi tego rodzaju świadczone są przez doradców zarówno z urzędów pracy, jak i z prywatnych poradni. Paleta usług poradnictwa zawodowego jest praktycznie nieograniczona i zależna od bezpośredniego finansowania ich przez zainteresowaną stronę. W odniesieniu do indywidualnego klienta lub grupy klientów może to być analiza stanowiska pracy, przygotowanie ofert pracy, profili zawodowych i osobowych kandydatów, dokształcanie i przekwalifikowanie pracowników, ocena efektów pracy, motywowanie do pracy, indywidualizowanie osobistych osiągnięć zawodowych, szkolenie w zakresie komunikowania się, *coaching*, *outplacement* itd.²⁰

Zadania poradnictwa zawodowego odnoszące się wyłącznie do pracodawców i zakładów pracy mogą obejmować:

- selekcję kandydatów do pracy, określenie ich pożądanych cech psychicznych i osobowościowych,
- usprawnienie procesów komunikowania się w firmie,
- pomoc w przeprowadzaniu restrukturyzacji zatrudnienia²¹.

W tym miejscu należy jednak zrobić uwagę, że ten podział zadań, podobnie jak i inne podziały, ma charakter sztuczny i w rzeczywistości praktyczne działania doradcy często są realizowane łącznie.

Przykłady schizofrenicznych działań doradców w warunkach wolnego rynku

Outplacement jest oceniany jako jedno ze skuteczniejszych działań podejmowanych przez doradców zawodu w walce ze zjawiskiem bezrobocia. Może być działaniem świadczonym wobec zakładów pracy, ale także ma na uwadze dba-

¹⁸ I. Gorzałczyńska, *Doradztwo pracy dla zakładów*, „Pedagogika Pracy” 1994, nr 23, s. 136.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ E. Czarnul, *Orientacja i poradnictwo zawodowe a prawdopodobne oczekiwania rynku pracy*, „Pedagogika Pracy” 1994, nr 23.

nie o pracowników, potencjalnych bezrobotnych. *Outplacement*, mówiąc najkrócej, polega na pomocy zwalnianemu w jak najszybszym znalezieniu nowej pracy, może dotyczyć więc zarówno indywidualnego, jak i grupowego przypadku²², a jego celem jest utrzymanie wysokiego morale zwalnianych przez dostarczenie konkretnej wiedzy o rynku pracy²³. Obejmuje szereg działań, takich jak wykonanie analiz możliwości zatrudnienia w danym regionie, przygotowanie szkoleń dla zwalnianych²⁴, ale także udzielenie jednostkom wsparcia w sytuacji utraty pracy, pomoc w podjęciu decyzji co do dalszej drogi życiowej, wymaga więc współdziałania grupy specjalistów²⁵. Doradca pomaga radzącemu się przejść przez kryzys, gniew, zniechęcenie i apatię. Pomaga mu w zorientowaniu się w przepisach gospodarczych, możliwościach zdobycia kapitału, pomaga w stworzeniu biznesplanu. *Outplacement* coraz częściej jest spostrzegany jako stwarzanie szansy rozwoju i inwestycji w siebie. Jest także korzystny dla przedsiębiorstwa, gdyż pomaga mu zachować pozytywny wizerunek w społeczności lokalnej, a także w miarę bezpieczną pozycję na rynku.

Inną, nową sferą zainteresowań doradców zawodu, świadczącą o rozwoju poradnictwa zawodowego, staje się działanie zmierzające do podnoszenia jakości komunikacji i samoświadomości rozwoju zawodowego pracownika. Jednym z działań podejmowanych przez doradców w tej dziedzinie jest *coaching*, w którym praca doradcy zawodu jest również dwuznaczna. *Coaching* obejmuje wiele rodzajów porad świadczonych w działaniu „na żywo”, a więc w danym miejscu pracy. Najprostsza definicja *coachingu* mówi, że jest to proces mający pomóc ludziom w osiąganiu lepszych wyników działań, oparty na rzetelnej ocenie, ukierunkowanej praktyce i regularnym sprzężeniu zwrotnym²⁶. Jest on zarówno formą wspierania osób w komunikacji i uczenia ich stosowania określonych procedur działania w sytuacjach konfliktów, jak i próbą podjęcia koordynacji szkolenia pracowników i zarządzania kadrą w instytucji²⁷. *Coaching* jest więc doradzaniem, ale także sposobem zarządzania personelem. Może obejmować doradzanie w takich sprawach, jak właściwa komunikacja, higiena pracy, trenowanie odporności na stres, podnoszenie umiejętności interpersonalnych, ale także poznawanie i doskonalenie swojej osoby na danym stanowisku pracy²⁸. Doradzanie w *coachingu*

²² P. Berłowski, *Współpraca aktorów rynku pracy w przypadku zwolnień monitorowanych*, „Personel” 2000, nr 4.

²³ *Ibidem*.

²⁴ I. Gorzałczyńska, *op. cit.*, s. 142.

²⁵ P. Berłowski, *op. cit.*

²⁶ E. Parsloe, *Coaching i mentoring*, Warszawa 2000, s. 10.

²⁷ *Panie trenerze... czyli trochę o coachingu, rozmowa z Jackiem Santorskim*, „Melanz” 2000, nr 1, s. 20 i n.

²⁸ E. Parsloe, *op. cit.*

oparte jest na schemacie uczenia się poprzez doświadczenie, a więc zakłada refleksyjność radzącego się.

Coraz częściej można zauważyć, iż rośnie zapotrzebowanie na pomoc doradców wspomagającą karierę zawodową klienta. Taką sferą, w którą angażuje się doradca zawodu, jest obszar zbyt gorliwego wykonywania pracy i nieumiejętnego rozkładania sił życiowych, zwłaszcza wśród młodych, ambitnych ludzi, u których pojawia się zespół wypalenia zawodowego. Doradcy w coraz większym stopniu zajmują się łagodzeniem skutków tego syndromu. Jak wiadomo terminem *zespół wypalenia zawodowego* określa się stan wyczerpania powstały w wyniku chronicznego działania stresora w pracy. Oznacza to stan wyczerpania spowodowanego nadmiernymi żądaniami stawianymi przed daną jednostką w miejscu pracy²⁹. Zespół ten charakteryzuje się wyczerpaniem emocjonalnym, brakiem satysfakcji z wykonywanej pracy, depersonalizacją, unikaniem kontaktu psychicznego i przeczuciem odpowiedzialności oraz zaburzeniami emocjonalnymi w rozwiązywaniu problemów i zadań zawodowych, a także relacji z ludźmi³⁰. Niekiedy towarzyszą mu również przypadłości psychosomatyczne, takie jak alergie, problemy gastryczne lub oddechowe. Pojawieniu się wypalenia sprzyja nadmierny poziom wymagań i obowiązków, stała dyspozycyjność, wysoki poziom oczekiwań co do efektywności wykonywanych zadań, brak czasu na odpoczynek, brak dostatecznej motywacji. Również istotną rolę odgrywają czynniki osobowościowe pracownika, gdyż zdecydowanie bardziej narażone na ten syndrom są osoby nadmiernie aktywne, mało systematyczne, niż te, które wykazują dużą cierpliwość i systematyczność³¹. Doradcy, podejmując pracę w tym zakresie, zwracają uwagę na potrzebę podtrzymywania prawidłowego procesu komunikowania się w zakładzie pracy jako zdecydowanie zmniejszającego natężenie stresu³². Uczą ustalania precyzyjnego zakresu obowiązków i odpowiedzialności, określania własnych celów, szans rozwoju w danej organizacji, utrzymywania dystansu wobec siebie, podkreślają znaczenie hobby, rodziny, przyjaciół³³. Podjęte przez doradców zawodu działania są więc znów niejako kolejnym zaprzeczeniem wcześniej realizowanych przez nich zadań, tradycyjnie polegających na motywowaniu ludzi do pracy, zachęcaniu klientów do pełnego zaangażowania się w proces budowania własnej kariery.

²⁹ W. Okła, S. Steuden, *Psychologiczne aspekty zespołu wypalenia*, „Roczniki Psychologiczne” 1998, t. 1.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ *Ibidem*.

³² B. Król, *Przeciwdziałanie wypalaniu się w pracy wychowawczej*, „Chowanna” 1994, t. 1, z. 1.

³³ J. Zgud, *Od zapaleńca do wypaleńca*, „Praca i Kariera” 2001, nr 2.

Przedstawiłem krótki zarys kierunków przemian współczesnej praktyki poradniczej. Charakteryzuje je z jednej strony obejmowanie swoim zasięgiem coraz to nowych grup społecznych, z drugiej szukanie nowych form działania i podejmowanie nowych wyzwań stawianych przez współczesność. Poradnictwo zawodowe staje się aktywnym elementem rynku pracy. Wpływa to na jego dynamiczny rozwój i poszukiwanie przez doradców takich form pracy, które zaspokajałyby różnorodne potrzeby klientów, partnerów rynkowej gry. Należy jednak jeszcze raz podkreślić, że różni aktorzy społeczni mają odmienne cele dotyczące pracy, a więc i inne oczekiwania wobec doradcy, które niejednokrotnie realizuje on w tym samym czasie.

Zdaje sobie sprawę z wycinkowego potraktowania obrazu zmian, których doświadczamy na polu poradnictwa. Przemiany, którym podlega poradnictwo w naszym kraju, mają swoje źródło nie tylko w triumfalnym powrocie wolnorynkowego kapitalizmu, ale także spowodowane są rewolucją technologiczną przejawiającą się przede wszystkim w informatyzacji wszystkich dziedzin życia, buntem wobec jednorodności i meganarracji wielkich społeczeństw (czego wyrazem są myśli inspirowane ponowoczesnością) oraz procesami globalizacyjnymi.

Różnorodnie może zaznaczać się ich wpływ na poradnictwo zawodowe. Do najłatwiej zauważalnych należy odchodzenie od poradnictwa skrajnie dyrektywnego na rzecz liberalnego, a także coraz powszechniejsza obecność urządzeń informatycznych, komputera i Internetu w poradniach.

Wielość zmian przebiegających na różnych płaszczyznach i w różnych wymiarach jest przyczyną trudnej, dwuznacznej sytuacji poradnictwa zawodowego. Ta sytuacja jednak ma w sobie twórczy potencjał. Przewycięzanie tych trudności będzie, mam nadzieję, zmierzać w kierunku konsekwentnego i elastycznego wzbogacania oferty i rozwoju warsztatów działań doradców, które mogą być odpowiedzią na potrzeby aktorów rynku pracy.

Hanna Sawicka

Centrum Kształcenia Ustawicznego
Mińsk Mazowiecki

ŚWIAT WARTOŚCI UCZĄCYCH SIĘ DOROSŁYCH

Wstęp

Zadanie, które stoi przed nauczycielem podejmującym trud przygotowania dorosłych do procesu samowychowania, jest niełatwe z wielu powodów. Jest związane z ogromem celów do zrealizowania, w tym celów dydaktycznych, oraz z wieloma ograniczeniami procesu wyposażania w wiedzę, umiejętności, rozwijania inteligencji i zdolności. Niezbędne jest tworzenie takich sytuacji, w toku których dorosły uczeń poprzez działanie i przeżywanie będzie uzewnętrzniać idee i wartości eksponowane na zajęciach.

Chodzi mi o pokazanie, że dorośli uczniowie wprowadzani są w świat wartości bohaterów literackich, a do tego celu wykorzystywany jest materiał literacki. Wartości godne pożądanego włączane są w obręb odczuwanych, uznawanych i realizowanych w działaniu ucznia dorosłego. Zakładam przy tym, że istnieje pewna spójność świata wartości uformowanego wcześniej przez życie i system wychowawczy z wartościami, których nośnikiem jest tekst literacki. Oferuje on odbiorcy takie wartości, które mieszczą się w jego dotychczasowym systemie, ale i takie, które nie są przez niego w pełni uświadomione, a które zostawiają w jego świadomości ślad i moralne uwrażliwienie na to, co doskonalsze i bogatsze, co jest pożądane i co zakłada system wychowawczy.

Jeśli szkoła ma wesprzeć ucznia w jego drodze ku poznaniu i uznaniu wartości, to nauczyciel przede wszystkim powinien mieć świadomość roli i znaczenia wartości w procesie kształcenia. Jan Paweł II zauważa, że „w procesie edukacji idzie o to, by nauczyciel umiał wciągnąć ucznia w samego ducha nauki, [...] nieustannego szukania, ciągłego rozwoju, nigdy do końca nie nasyczonej ciekawości”¹.

Sytuacji dydaktycznych, kiedy może nastąpić wydobywanie aspektów aksjologicznych, jest wiele; zadbać trzeba o to, aby uczeń mógł je rozpoznać i zrozumieć. Podstawowym warunkiem jest samoświadomość nauczyciela, który

¹ Jan Paweł II, *O powołaniu nauczyciela – wychowawcy*, „Wychowawca” 1995, nr 10.

będzie umiał poruszać się w obrębie pojęć aksjologicznych, będzie z pełną świadomością wzbogacał osobowość uczniów poprzez dialog, wymianę myśli i doświadczeń.

Wartości w odczuciu uczniów dorosłych

Nie sposób wzbogacać osobowości uczniów, jeśli nie zna się wartości przez nich cenionych i poszukiwanych. Dlatego nie tylko dla celów tej pracy, ale przede wszystkim dla własnej świadomości przeprowadziłam sondaż na wybranej grupie moich uczniów. Wytypowałam do tego badania słuchaczy dwóch klas drugiej szkoły wieczorowej i zaocznej w Mińsku Mazowieckim. Grupy były wyraźnie wiekowo zróżnicowane. W klasie szkoły wieczorowej byli uczniowie w wieku od 20 do 23 lat, w drugiej grupie przeważali słuchacze między 20 a 25 rokiem życia, 25% stanowili jednak uczniowie starsi, w wieku między 26 a 37 rokiem życia. Do przygotowania ankiety, której zadaniem byłoby wykrycie wyobrażeń aksjologicznych, ze względu na niewielką wiedzę z zakresu socjologii nie czułam się przygotowana. Dlatego w celu zorientowania się co do wartości akceptowanych i odrzucanych przez moich uczniów przeprowadziłam z nimi rozmowy. Do rozmów przygotowałam listę około trzydziestu pytań. Pierwsze z nich dotyczyły samooceny, perspektyw zawodowych i oczekiwań związanych z własnym rozwojem. Chodziło mi przede wszystkim o stworzenie sytuacji, w której rozmówcy mogli się poczuć swobodnie i zechcieli rozmawiać otwarcie, opowiedzieli również o sobie i swoich najbliższych. W szkole dla dorosłych nie przewidziano godzin do dyspozycji wychowawcy i niewiele jest okazji do tego, by porozmawiać o sprawach nie związanych bezpośrednio z obowiązkami szkolnymi. Dodam, że spośród wszystkich uczniów jeden odmówił udziału w takiej rozmowie i nie miałam mu tego za złe; starałam się wykazać zrozumienie dla jego decyzji. Pozostali uczniowie nie tylko wyrazili zgodę na rozmowę, ale chętnie współpracowali, opowiadając przy tej okazji o osobistych problemach. Starałam się także stworzyć atmosferę pewnej intymności, zależało mi bowiem na szczerości odpowiedzi.

Z odpowiedzi i sugestii uczniów wynika, że nieco wyższa jest samoocena osób starszych, które potrafią w kontaktach zawodowych i rodzinnych być asertywne. Młodszy, którzy nie podjęli jeszcze pracy zawodowej, czują się częściej zagubieni i nawet w środowisku szkolnym nie potrafią się odnaleźć. Większości jednak nie satysfakcjonuje wykonywany zawód. Najczęściej wykonują czynności nie wymagające specjalistycznych umiejętności. Zatrudnieni są zwykle na stanowiskach robotniczych. Praca wymaga wysiłku fizycznego, ale nie specyficznych uzdolnień czy talentów, nie daje też zadowolenia finansowego, bywa, że traktowana jest wyłącznie jako życiowa konieczność. Niezwykle stresująca jest

konieczność rywalizacji i sytuacja zagrożenia otrzymaniem wymówienia. Rozmówcy podkreślają natomiast osobiste zalety, takie jak pracowitość, uczciwość, oszczędność czy umiejętność nawiązywania kontaktów (dostrzegają je bardziej kobiety niż mężczyźni).

W atmosferze zaufania i pewnej swobody udało się przejść do zagadnień związanych z wartościami. Nie wiązałam bezpośrednio przedmiotu rozmowy z omawianymi na zajęciach tekstami literackimi. Chodziło mi o to, aby rozpoznawanie wartości miało związek z sytuacjami znanymi z doświadczenia osobistego uczniów, ale jednocześnie łączyło się z postawami bohaterów opowiadań Żeromskiego. Podstawowym pytaniem wydało mi się pytanie o rozumienie patriotyzmu i o sposób, w jaki współczesne pokolenie go wyraża. Pytałam również, co pomogło uświadomić uczniom, czym dla nich jest ojczyzna. Wiele odpowiedzi było do siebie zbliżonych i miało charakter konwencjonalny. Uczniowie podkreślali konieczność oddania sprawom ojczyzny, poświęcenia dla niej i w razie potrzeby walki o wolność i suwerenność nawet za cenę życia. Niektórzy przypominali przy tej okazji udział bliskich krewnych w walce o wolność. Jeden z uczniów z dumą stwierdził: „Mój dziadek walczył o Polskę”. Inny przypomniał sobie, jak rodzice opowiadali mu o dalekim krewnym rozstrzelanym w Katyniu, nie był jednak w stanie podać bliższych szczegółów.

Interesująca wydała mi się odpowiedź nakazująca życie etyczne, dbałość o język i dorobek kulturowy. Jeden z respondentów uważał, że ważne jest poczucie dumy narodowej, świadomość równouprawnienia wśród narodów europejskich. Inny z rozmówców sądził, że patriotyzm wiąże się z przestrzeganiem prawa i szacunkiem dla władzy. Pomaganie innym, dawanie przykładu tym, którzy zbłądzili, uznano też za patriotyzm. Zaskoczyła mnie nieco nieumiejętność określenia, jak współczesne pokolenie wyraża patriotyzm. Większość osób mówiła o braku okazji do wyrażania postawy patriotycznej, nieliczni uznali za wyraz patriotyzmu udział w uroczystościach państwowych i pamięć o rocznicach historycznych. Przede wszystkim podkreślano brak potrzeby uzewnętrzniania uczuć patriotycznych.

Świadomość, czym jest ojczyzna, ma związek z poznaniem w toku edukacji szkolnej historii narodu oraz wzorców prezentowanych przez teksty literackie. Traktują je jednak jako część historii narodowej. Tylko około 10% moich rozmówców wspomniało, że świadomość uczuć patriotycznych ma związek z oddziaływaniem środowiska rodzinnego.

Wydaje mi się, że dzisiejsze pokolenie uczniów odbiera teksty i kierujących się silnym imperatywem moralnym bohaterów z dużym dystansem. Traktują to jako historię, nie dostrzegając związku między przeszłością a życiem obecnym. Pretekstem do takich rozważań może być analiza opowiadań *Rozdziobią nas kru-*

ki, wrony czy Echa leśne. Zadaniem nauczyciela jest takie pokierowanie pracą nad tekstem literackim, by dostrzeżone zostały więzi łączące tamtą epokę ze współczesnością. Niezwykle trudne wydaje się przekonanie, że patriotyzm nie jest wartością wyznawaną wyłącznie przez przeszłe pokolenia i bohaterów literackich. Co prawda z wypowiedzi ustnych, prac pisemnych, deklaracji wygłaszanych na forum klasy, bez względu na wiek uczniów, wynika, że ojczyzna jako wartość jest wyraźnie deklarowana, nie sposób jednak jednoznacznie określić, na ile owa wartość jest wyznawana i praktykowana. Ojczyzna jest pojęciem o bardzo starej historii, od wieków kształtuje kulturę i postawy jednostek. Uczniowie potrafią dostrzec, że bywa także swego rodzaju ekranem zasłaniającym cele propagandowe. Szczególnie we współczesnym życiu politycznym obserwować możemy swego rodzaju licytację, kto głośniejsze to słowo wypowie i częściej będzie używać. Odnosimy wszyscy wrażenie, że ojczyzna staje się powoli konwencjonalnym znakiem pozbawionym treści. Wyraźnie natomiast dostrzegana jest przez uczniów dorosłych ojczyzna mała (bliższa) i dalsza, jako wartość duchowa integrująca wszystkich Polaków. Szczególnie bliskie jest pojęcie ojcowizny, jako że duża część moich uczniów ma pochodzenie wiejskie. Osobiste doświadczenia, kontakt ze starszym pokoleniem wpływają na tradycyjne przywiązanie do ziemi rodzinnej rozumianej jako wieś, miasteczko, miejsce urodzenia i zamieszkania. Dobrze rozumieją również, że pojęcie ojczyzny wiąże się z kulturą, jej instytucjami i wytworami w postaci języka i historii, zwyczajami, sztuką i – co także ważne – z instytucją państwa. Literatura wzbogaca uczucia przywiązania do ojczystej ziemi.

Rodzina nie jest już wartością deklaratywną, lecz wyznawaną i praktykowaną. Wielu uczniów założyło własne rodziny, mają dzieci i potrafią docenić znaczenie tej wartości. Młodszy, nadal żyjący w środowiskach rodzinnych, nie kryją więzi uczuciowej łączącej ich z rodzicami, dziadkami czy rodzeństwem. W wypowiedziach kobiet w sposób szczególny ujawnia się troska o dobro rodziny. Dla tych, które są już matkami, stanowi ona nawet istotę życia. Równie ważne wydaje się dla nich zdrowie. Nie ukrywają uczuć macierzyńskich, miłość małżeńską i rodzicielską w hierarchii wartości zajmuje wysokie miejsce. Osoby młode, niezależne, w odpowiedziach na pytanie: „Co chciałbyś osiągnąć w ciągu najbliższych kilku lat?” mówią o pragnieniu przeżycia wielkiej miłości, która stałaby się sensem ich życia. Prawie jedna czwarta moich rozmówców uznała życie bez miłości za życie pozbawione sensu i zmarnowane. Widać z tego, że miłość jawi się jako wartość egzystencjalna.

Mężczyźni częściej niż o miłości mówią o odpowiedzialności za los rodziny, nieco ważniejsze wydają się im wartości materialne. W powszechnym przekonaniu mężczyzna powinien troszczyć się o materialny byt rodziny. Wielu z nich,

nawet jeśli nie założyli własnych rodzin, jako osobistą zaletę wymienia upór i wytrwałość w dążeniu do celu. Za wartość cenioną uznają także pracę, bo daje podstawy bytu i niezależności od rodziców. Praca, niezależność materialna daje szanse wyodrębnienia się ze środowiska, daje szanse silnych emocji.

Tylko dwie osoby stwierdziły, że nie zamierzają założyć własnej rodziny, decyzyjnie jednak odkładają do momentu poznania właściwej kobiety, będącej partnerką i osobą darzoną uczuciem. Żaden z badanych nie uznał za możliwy związek opartego na uczuciu przyjaźni, przywiązania i wzajemnego zrozumienia.

Znamienna wydaje mi się pełna akceptacja miłości jako wartości egzystencjalnej. W związku z tym wydało mi się uzasadnione zapytanie o przewidywane reakcje na śmierć bliskiej osoby. Aż jedna trzecia uznała życie bez ukochanej osoby za pozbawione sensu, pozostali w większości uznali śmierć za element życia i wskazywali na konieczność pogodzenia się z nią. Niektórzy z badanych przeżyli utratę bliskiego członka rodziny. Oceniają taką sytuację jako trudną, ale także jako swego rodzaju życiowy sprawdzian zmuszający do przyjęcia wyroków losu, na które nie ma się wpływu. Dramat osobisty staje się okazją do próby charakteru. Wyraźny wpływ na taką odpowiedź ma orientacja światopoglądowa; wypowiadający się deklarowali światopogląd religijny. Uznali, że wiara pomaga pogodzić się z tragedią śmierci kogoś bliskiego.

Miłość, rodzina, zdrowie, odpowiedzialność, zaradność życiowa zajmują w hierarchii wartości młodych ludzi wysokie miejsce, choć nie zawsze potrafili uszeregować je według stopnia imperatywności, czyli mocy, z jaką domagają się ich urzeczywistnienia. Gdy pytałam: „Jakie wartości są drogowskazami w twoim życiu?” – najczęściej sytuowali je obok siebie, traktują je więc jako wartości równorzędne.

Aby zapytać o rozumienie uczciwości, zapytałam nie w sposób bezpośredni, lecz za pośrednictwem domniemanej sytuacji. Przedstawiłam następującą możliwość: „W życiu wskutek splotu okoliczności lub twego charakteru masz świadomość, że postępujesz niezgodnie z własnymi przekonaniem, odczuwasz wtedy wyrzuty sumienia”. Poprosiłam o odniesienie się do tego. Niewiele osób uznało życie, w którym nie można żyć w zgodzie z własnym sumieniem i poczuciem moralnym, za pozbawione sensu. W innym momencie rozmowy pytałam jeszcze o życiową sytuację, w której można by kradzież uznać za usprawiedliwioną, mimo że jest to czyn niemoralny i niezgodny z nakazami religijnymi. Spośród deklarujących moralny rygoryzm tylko jedna osoba nie znalazła żadnego usprawiedliwienia dla kradzieży. Pozostali za usprawiedliwienie uznali głód dziecka, które albo samo dokonuje kradzieży, albo robią to dla niego rodzice; jedna z osób wskazała całkowity brak środków do życia. Inni wyraźnie wykazywali pewnego rodzaju relatywizm moralny przy odpowiedzi na pierwsze pytanie. Uznali wyrzu-

ty sumienia za balast utrudniający życie, nadmiernie krępujący w codziennych sytuacjach życiowych. Za konieczność życiową uznali potrzebę dostosowania się do innych i nie reagowania w pewnych sytuacjach, ale ta grupa także za jedyną usprawiedliwioną okoliczność podała głód i biedę.

Przy próbie określenia własnej hierarchii wartości spośród trzydziestu zaproponowanych przez mnie wartości na miejscu pierwszym znalazła się miłość, ale drugą pozycję zajmuje Bóg. Rozmowa o sprawach religii nie jest łatwa. Moi uczniowie nie wykazywali skrupowania w sytuacji pytania o sprawę wiary. Około 50% rozmówców deklarowała głęboką religijność i systematyczne praktyki religijne. Pozostali uznali się za wierzących, ale w małym stopniu związanych z życiem Kościoła. Chodziło mi nie o dane liczbowe, ale o sprowokowanie do rozmowy o sytuacjach, w których nastąpiło zetknięcie z inną religią. Większość propozycje zmiany wiary odrzuca kategorycznie, uważając religię za podstawę swego światopoglądu. Wynika to zapewne z rodzinnych tradycji i przywiązania do wiary wyznawanej przez rodzinę. Aż 27% przyznało, iż zapoznali się z założeniami innej religii, nigdy jednak nie znaleźli się w sytuacji przymusu i oceniają taką sytuację za nieprawdopodobną w obecnej rzeczywistości.

Wysoka ranga miłości zapewne wynika z silnych uczuć młodych ludzi. Poszukiwanie sensu życia, wartości duchowych może wyjaśnić tak wysokie miejsce Boga wśród preferowanych wartości. Rodzina daje oparcie moralne, poczucie bezpieczeństwa, poczucie bliskości i akceptacji. Patriotyzm na tej liście znajduje się nieco niżej. Wśród preferowanych wartości wysoką pozycję zajmują wartości witalne: zdrowie, życie, przyjaźń. Istotne wydają się też młodym ludziom dobro, prawda, godność, mądrość. Bohaterstwo, władza, demokracja nie wydają się mieć większego znaczenia, zapewne z tego względu, że postawy heroiczne widziane są bardziej z perspektywy historycznej niż współczesnej.

Niepełne i fragmentaryczne badania nie mogą siłą rzeczy wyczerpać problematyki wartości. Zależało mi na poznaniu moich uczniów i sprowokowaniu ich przy tej okazji do rozmowy o wartościach, świadomość jest bowiem krokiem do refleksji i może stać się inspiracją do dyskusji. Zdaję sobie sprawę, że moi rozmówcy zapewne liczyli się z moimi oczekiwaniami. Nie wątpię w szczerość ich wypowiedzi, choć fakt, że jestem nauczycielem, musiał mieć pewien wpływ na sposób formułowania odpowiedzi na pytania, które przygotowałam do rozmowy. Mimo to jestem przekonana, że wbrew powszechnej opinii młodzież nie łączy wyłącznie wartościom materialnym i użytkowym. Bogactwo, władza, sukces czy kariera nie są co prawda odrzucane, ale też nie są traktowane jako podstawowe, określające sens życia.

Dodać należy, że wartości stały się przedmiotem badań naukowych w wielu ośrodkach akademickich. Zmiana modelu życia wpływa na przemiany świado-

mości młodego pokolenia. Jaki więc jest świat wartości młodzieży lat dziewięćdziesiątych? Socjologiczne badania przeprowadzone w połowie ostatniego dziesięciolecia przez Zakład Socjologii Moralności i Aksjologii Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego² czy badania K. Denka³ dowodzą, że istnieje wyraźny przekaz pokoleniowy w obrębie wartości. W zmieniającej się rzeczywistości oparciem jest nauka Kościoła oraz tradycja.

Jak wspomniałam, nie wiązałam bezpośrednio przedmiotu rozmów z tekstami literackimi, które zamierzałam omawiać na zajęciach, tj. opowiadaniem Stefana Żeromskiego. Chciałam przy okazji analizy tekstów Żeromskiego odnieść się do wcześniej przeprowadzonych rozmów. O ich wyniki została przez grupę bezpośrednio zapytana. Niezwykle interesujące okazało się zestawienie wyników rozmów z postawami bohaterów opowiadań. Wspólnie z uczniami próbowaliśmy określić, jak ich poczucie moralne i rozumienie hierarchii wartości ma się do postaw bohaterów literackich.

Choć większość ceni wygodę i komfort życia, wybór bohatera *Siłaczki* nie zyskał uznania czy akceptacji, nikt nie znalazł choćby usprawiedliwienia dla konformizmu, wygodnictwa, lenistwa duchowego i fizycznego. Niełatwo znaleźć punkt styczny między życiowymi doświadczeniami uczniów a rzeczywistością ukazaną w opowiadaniu, zawsze jednak można gdzieś zobaczyć współczesny Obrzydłówek, małomiasteczkową atmosferą powodujący, że roi się w nim od Obareckich zajętych skrupulatnym gromadzeniem dóbr materialnych, jedzących, odpoczywających, pracujących, ale już martwych za życia. Miarą ich wielkości jest liczba samochodów i stan konta w banku. Taka perspektywa wydała się uczniom nie do przyjęcia, choć nie uznali za zasadne z entuzjazmem przyjmować wybór tytułowej bohaterki. Potraktowali tę kreację z punktu widzenia historii i wymogów społecznych tamtego czasu. Wyrzucili przekonanie, że ta lektura zaciążyła na narodowej świadomości, że stworzyła jeden z narodowych mitów, uznających pracę wiejskiego nauczyciela za życiową misję i postannictwo nakazujące rezygnację ze szczęścia osobistego i elementarnych potrzeb.

Szczególnie interesujące okazało się zestawienie wypowiedzi uczniowskich z wyborem bohatera *Doktora Piotra*. Jak ocenić bezwzględną uczciwość bohatera w konfrontacji z własnym relatywizmem moralnym? Ta rozmowa stała się pretekstem do rozważań o granicach uczciwości; zadaliśmy sobie pytanie, kiedy przestajemy być ludźmi uczciwymi, a stajemy się kłamcami i oszustami żerującymi na cudzej niewiedzy. Czy można precyzyjnie określić tę granicę? Kto w takim razie może bez wątpliwości powiedzieć o sobie, że jest prawy, zacny, przyzwoity,

² Efektem przeprowadzonych badań jest książka H. Świdy-Zięby, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995.

³ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, s. 65–87.

jeśli znajdziemy okoliczności usprawiedliwiające kradzież. Problem ten jest także tematem *Zapomnienia*. Łatwo usprawiedliwić bohatera, który kradnie, bo nie ma innej możliwości. Nie może pozostać uczciwy: nędza prowokuje do czynów niemoralnych. Uczniowie rozumieją motywację Obali, współczują jego doli, uznają za niemoralne postępowanie innych bohaterów, których nie stać na uczuciowe identyfikowanie się z człowiekiem cierpiącym. Z pełnym przekonaniem uznali, że nie można pozostać obojętnym na podwójną tragedię bohatera, który nie był w stanie utrzymać syna przy życiu, a po jego śmierci nie mógł go pochować. Jednocześnie potrafili zachować dystans do problemów społecznych podjętych przez Żeromskiego.

Jakieś tajemnicze misterium rozgrywa się między tamtym czasem a czasem obecnym, związane z istnieniem człowieka w dramatycznych okolicznościach życiowych. Fikcyjne kreacje korespondują zarówno z życiem twórcy, jak i z życiem czytelników. Doskonałym tego przykładem może być sytuacja bohaterów kolejnych tekstów, *Do swego Boga* i *Cokolwiek się zdarzy – niech uderza we mnie*. Po raz pierwszy z moimi uczniami omawiałam te właśnie teksty. Wydały mi się one interesujące, bo podejmują sprawy ostateczne, a te zawsze pozostaną aktualne. Rozmowa o tych utworach szybko przeszła do refleksji nad szczęściem, życiem, godnym umieraniem. Człowiek jest przecież czymś więcej niż tylko ciałem. Jego siła tkwi we wnętrzu. Prawdziwie nieszczęśliwi są tylko kalecy ducha i inwalidzi serca.

Nie mogę jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, jak czytać Żeromskiego. Taka próba pojawiła się w jubileuszowym numerze „Polonistyki”⁴. Podjęto tu dyskusję, jak czytać Żeromskiego, by uniknąć powierzchownych frazesów. Uczniowskie uwagi pochodzące z fragmentów ich wypowiedzi wyraźnie potwierdzają fenomen prozy Żeromskiego. Jak określa Barbara Kryda w słowie od redakcji, jest to umiejętność stawiania pytań dotyczących niewygodnych, drażliwych problemów, odsłaniania niepokojów egzystencjalnych, które każda epoka ubiera w inny kostium, ale które są wspólne⁵.

Wydaje mi się, że można to zrobić właśnie w ten sposób, poprzez lekcje wartości polegające na porównywaniu systemu aksjologicznego bohaterów Żeromskiego, narratora i czytelnika – ucznia. Sam pisarz stawiał niejednokrotnie pytania, na które nie dawał jednoznacznej odpowiedzi. Można uczniów przekonywać o potrzebie patrzenia i wnikliwego przyglądania się nie tylko bohaterom, ale przede wszystkim samym sobie. Rozumienie świata należy zacząć od poznawania siebie. Pisarz, jak nikt inny, potrafił ukazać złożoną naturę świata, tragizm i powikłania ludzkiego losu, zanik ludzkich uczuć, ale i wielkość człowieka.

⁴ „Polonistyka” 1996, nr 6.

⁵ *Ibidem*, s. 323.

Trud czytania zadadzą sobie uczniowie, jeśli będą przekonani o tym, że na lekcji dzieć się będzie coś interesującego i przydatnego w życiu. Mogę więc stwierdzić, że można namówić uczniów do czytania, kiedy wskaże się wyraźną analogię między tym, co dzieje się obecnie, a czasem, w jakim żyli bohaterowie, choć wymaga to wiele trudu.

Podsumowanie

Świadomość wartości powinna zaczynać się od rodzinnego domu i przez kolejne stopnie edukacji towarzyszyć człowiekowi przez całe życie. Wszyscy więc, i rodzice, i nauczyciele na każdym szczeblu edukacyjnym winni pamiętać o odpowiedzialności za kształtowanie osobowości podopiecznych i wychowanków. Nie zwalnia z tego obowiązku fakt, że czasem uczniem jest człowiek dorosły. Chciałam wyraźnie zaznaczyć spójność systemu edukacyjnego, w którym szkoły dla dorosłych funkcjonują na takich samych zasadach, jak szkoły młodzieżowe, realizują podobne cele i zadania edukacyjne, choć w trudniejszych warunkach. Podmiotem tych działań jest co prawda człowiek dorosły, często jednak tylko formalnie spełniający kryterium dorosłości. Jak każdy inny wymaga uwagi, przemyślanych zabiegów pedagogicznych, by nie tylko opanował materiał przewidziany programem nauczania, ale także uzupełnił niedostatki w swojej wiedzy. Słuchacz szkoły dla dorosłych, jak każdy uczeń, wymaga uwagi, a motywacja do samodzielnej pracy pełni tu specyficzną funkcję. Wielokrotnie ułatwia rozmowę bogatsze doświadczenie życiowe, pozwalające na głębokie zrozumienie i odczytanie tekstów literackich. Prowadzi to często do ważkich refleksji o człowieku. Istnieją w wykazie lektur szkolnych takie utwory (a moim zdaniem należą do nich opowiadania Żeromskiego), które czyta się z większym zaangażowaniem emocjonalnym i zrozumieniem. Potrzeba wartościowania i wypowiadania ocen w małych i wielkich sprawach jest naturalną skłonnością człowieka. Może stać się okazją do osobistej refleksji i rozważań aksjologicznych. Postulaty powrotu do wartości pojawiają się nie tylko w szkolnej dydaktyce, ale tu są szczególnie ważne. Chciałam zasugerować, że właśnie z takiego punktu widzenia można odczytać wybrane opowiadania Stefana Żeromskiego. Bohaterowie świata jego nowel jako uczestnicy fabularnych zdarzeń wzruszają głębią przeżyć i doznań. Zawsze tradycyjne wartości są źródłem myślenia o świecie i człowieku; pozostają wierne moralności, rodzinie, wierze przodków, ojczyźnie. Jeśli coś burzy tradycyjny porządek wartości, to jest to świadome działanie bohaterów odrzucających dziedzictwo.

Wartości istnieją obiektywnie jako cechy naszego świata. Subiektywnie dokonujemy ich wyboru i hierarchizacji, kierując się wolną wolą. Uczniowie nie

przyjmują mechanicznie za własne tych wartości, które funkcjonują w sferze życia współczesnego; wybierają je świadomie, wykazują też różny poziom ich rozpoznawania. Wiele zależy od wieku, doświadczenia życiowego, pochodzenia i stanu świadomości. Zwiększanie tego stanu świadomości jest jednym z głównych zadań edukacji, w tym edukacji polonistycznej.

Joanna Stelmaszyk
Uniwersytet Łódzki

PAMIĘĆ SZKOŁY PIĘCDZIESIECIOLATKÓW

Szkoła, miejsce w którym spędzamy ważną część swego życia. Szkoła nauczająca, wychowująca, kochana lub nienawidzona. Jaka pozostaje w naszych wspomnieniach? Przedmiotem moich badań są wspomnienia, które zachowali przedstawiciele trzech pokoleń Polaków (25-, 50- i 75-latkowie) na temat swojej szkoły. Badania te mają na celu ukazać, czy, i jeśli tak, to w jakim zakresie i w jakiej formie „pamięć szkoły” jest kultywowana w rodzinie. Pragnę ukazać zapamiętany obraz szkoły, a więc lat dziecięcych i młodzieńczych trzech pokoleń Polaków, dokonać porównania, biorąc pod uwagę takie zagadnienia, jak:

- obiektywny przebieg kariery szkolnej,
- zapamiętany obraz siebie jako ucznia,
- pamięć o nauczycielach i kolegach,
- atmosfera szkoły i wpływające na nią czynniki,
- wpływ sytuacji polityczno-społecznej na życie szkoły,
- formy przekazywania własnego obrazu szkoły młodszymi pokoleniami w rodzinie,
- czy i jak zmieniały się potrzeby edukacyjne trzech pokoleń.

Metoda, techniki, dobór próby i teren badań

W tym artykule pragnę przedstawić wyniki drugiego etapu badań, osiemnastu rozmów z pięćdziesięciolatkami. Przyjmując za swoją klasyfikację metod Tadeusza Pilcha, w badaniach posłużyłam się metodą indywidualnych przypadków. Wykorzystałam dwie techniki: wywiad biograficzno-narracyjny i obserwację, jako technikę pomocniczą, uzupełniającą zebrany materiał werbalny o opis przebiegu wywiadu, ogólnej atmosfery i zachowania się badanych w czasie rozmowy.

Próbę badawczą skompletowałam korzystając z ochotniczych zgłoszeń. Prawie wszyscy moi rozmówcy są mieszkańcami osiedla mieszkaniowego Czerwony Rynek w Łodzi. Rozmowy z respondentami przeprowadzałam w ich mieszkaniach. Dzięki miłej atmosferze towarzyszącej moim wizytom badania te stały się impulsem do snucia wspomnień (nie tylko dotyczących samego tematu pracy) oraz do nawiązania bliższych kontaktów sąsiedzkich.

Ze względu na wyrażaną przez badanych chęć utrzymania anonimowości dokonałam zmiany imion. W wypowiedziach pojawiły się nazwiska nauczycieli i kolegów; w pracy podaję tylko inicjały tych osób.

Moją szkołę pamiętam...

Wspomnienia badanych osób są różnorodne, są w nich jednak elementy wspólne. Interesujące jest to, jak ważną rolę w wypowiedziach respondentów odgrywają emocje związane z wyglądem szkoły. W końcu lat pięćdziesiątych nierzadko były to stare, przedwojenne budynki, ogrzewane piecami kaflowymi, bez toalet, uczęszczanie do nowo wybudowanej, nowoczesnej szkoły było więc powodem do dumy i musiało wryć się w pamięć uczniów.

Tym, co charakteryzowało atmosferę panującą w murach szkolnych, była – nieznana już obecnym uczniom – dyscyplina. W jej skład wchodziła dbałość o strój i zachowanie dzieci i młodzieży. Każdy uczeń zobowiązany był przyjść do szkoły odpowiednio ubrany, w mundurku lub fartuszk, z tarczą na rękawie. Osobami, które zapadły w pamięć badanych, byli nauczyciele. Większość respondentów umie wymienić ich imiona i nazwiska. W wypowiedziach podkreślana jest serdeczność i zainteresowanie okazywane uczniom. Z szacunkiem wspominani są surowi i wymagający, ale sprawiedliwi „belfrowie”. Nie zabrakło jednak relacji, z których wyłaniał się obraz nauczycieli stosujących kary cielesne, niedouczonych czy po prostu okrutnych.

To, jak wspominamy szkołę, w dużej mierze zależy od tego, jak się w niej czuliśmy i jakie relacje łączyły nas z rówieśnikami. Badani pięćdziesięciolatkowie chętnie opowiadali o kolegach. Przeważały relacje pełne ciepła, serdeczności i żalu, że z biegiem lat więzi łączące respondentów z klasą osłabły. Tylko cztery osoby stwierdziły, że mają nadal kontakt z kolegami z ławy szkolnej.

Tak, jak różne były kariery szkolne respondentów, różne są ich zdania na temat siebie samych jako uczniów. Część uważa się za osoby pracowite i zdolne, odnoszące sukcesy edukacyjne, część za „zdolne, ale leniwe”, a część upatruje powodów swych porażek w czynnikach zewnętrznych (zły stan zdrowia, sytuacja rodzinna).

Rozpoczynając badania chciałam między innymi uzyskać informacje na temat roli, jaką odgrywają wspomnienia szkoły w podejmowaniu decyzji o dalszej nauce. Tylko trzy osoby są zdania, że to właśnie szkole zawdzięczają rozbudzenie zainteresowań i chęci podejmowania trudu edukacyjnego. Częstsza jest opinia, że to zakład pracy i polityka państwa były inspiracją do kontynuowania nauki.

Jednym z głównych problemów badawczych było ustalenie, czy i w jakiej formie przekazywana jest w rodzinie „pamięć szkoły”. W przypadku tej grupy

wiekowej interesowały mnie zarówno informacje, które respondenci uzyskali od swoich rodziców, jak i to, co oni sami przekazali swoim dzieciom. Z wypowiedzi badanych osób wynika, iż wspomnienia szkoły rzadko były tematem rozmów w ich domach rodzinnych. Tylko osiem osób deklaruje, że opowiada potomstwu o przeżyciach związanych z edukacją szkolną. Ani respondenci, ani ich dzieci nie czują potrzeby takich rozmów.

Typologia badanych

Spróbowałam ustalić pewną typologię badanych osób. Wzięłam pod uwagę ich stosunek do nauki szkolnej, obiektywne sukcesy lub porażki i to, co sami mówili na temat swoich potrzeb edukacyjnych.

I. Dobrzy uczniowie to ci, którzy osiągnęli zamierzony poziom wykształcenia. Ich kariery szkolne są zwykle bardzo podobne. Jako dobrzy uczniowie kończą szkołę podstawową, później średnią. Są ambitni, systematyczni, a opanowanie nowych wiadomości przychodzi im z łatwością. Do grupy tej należą Agata i Jadwiga z wykształceniem średnim oraz Adam, Jan i Robert z wykształceniem wyższym.

Sylwetka 1 – Adam: „Mając charakter taki, a nie inny, byłem bardzo ambitny”.

Mężczyzna, lat pięćdziesiąt. Pochodzi z rodziny robotniczej. Od 26 lat żonaty, ma dwóch synów (25- i 16-letniego). W wykształcenia jest magistrem inżynierem elektrykiem. W związku ze złym stanem zdrowia (powikłania po złamaniach nóg w wyniku wypadku samochodowego) od dwóch lat jest na rencie inwalidzkiej. Wywiad trwał ponad trzy godziny. Atmosfera była bardzo miła. Wypowiedź miała bardzo usystematyzowany charakter, sprawiała wręcz wrażenie wcześniej przygotowanej i zapisanej, obfitowała w szczegóły i dokładne komentarze do każdej sytuacji.

Zapis wypowiedzi

1) Przebieg kariery szkolnej:

„Chodziłem do kilku szkół. Pierwsza szkoła podstawowa, gdy skończyłem siedem lat. Poszedłem do Szkoły Podstawowej nr 77. Mieściła się na ulicy Zgierskiej 116. Rodzice mieszkali na ulicy Stefana. Skończyły się kontakty z kolegami na podwórku, dziecięce, a zaczęły się obowiązki. Odrobić lekcje, przygotować się. Szkoła podstawowa, która przygotowywała do podstaw wiedzy, czyli uczyła pisać, liczyć na poziomie elementarnym, a następnie i przygotowanie wychowawcze. Była nauka lekcji religii w szkole, prowadzona przez katechetę. Później też była siostra zakonna, która też przychodziła do szkoły, a wiązało się to z przygotowaniem na lekcji religii do pierwszej komunii”.

Po czterech latach rodzice Adama otrzymali mieszkanie na nowym łódzkim osiedlu im. 15-lecia Polski Ludowej i Adam od czwartej klasy uczęszczał do nowej szkoły.

„Kiedy trafiłem do nowego środowiska i przypomniało mi się, co mówił kolega, że tu będę miał kłopoty z nauką, bo tu jest wyższy poziom inteligencji ludzi, trochę się przestraszyłem. Mama moja też, bo myślała, czy dam sobie radę. Okazało się, że to były płonne obawy. Okazało się, że stałem się pupilkciem pani od matematyki. Pani zaczęła wysyłać mnie na konkursy, mało tego, na olimpiadę matematyczną, która odbywała się w szkole nauczycielskiej im. Eweresta Pestkowskiego, [Rozmówca oczywiście pomylił nazwisko patrona szkoły – chodzi o Ewarysta Estkowskiego – przyp. J.S.], która mieściła się na ul. Wólczańskiej. Sukcesów wielkich nie notuje, bo nie dostałem się do finału, ale przez eliminację przebyłem i to są miłe wspomnienia z tego okresu nauki. [...] Szkołę, kiedy się żegnało, to z wdzięcznością, bo dzięki niej reprezentowało się jakiś poziom i to było motorem w wyborze dalszej szkoły”.

Po skończeniu szkoły podstawowej respondent szukał szkoły, która zaspokoiłaby jego wysokie ambicje. Między innymi wysłał podanie o przyjęcie do Szkoły Budownictwa Okrętowego w Gdańsku. Ostatecznie rozpoczął naukę w Technikum Łączności nr 2 w Łodzi.

„W szkole było wtedy pięć klas, bo była klasa elektroniki, jedna o specjalności radio i telewizja, jedna automatyki. Przeciętnie do klasy chodziło 40 uczniów, więc przyjęto łącznie 200 uczniów. I w tym gronie ja zostałem przyjęty i mogłem na ulicy szpanować, chodząc w mundurku. [...] I tak zaczął się nowy etap. Nauka była trudniejsza, nauczyciele więcej wymagali. Nauka dość innego typu, bo polegała na zdolności samodzielnego uczenia się. Nie wystarczyły notatki, które można było robić w czasie lekcji, ale trzeba było je rozszerzać, czy to przez literaturę, czytanie książek, zarówno jeśli chodzi o przedmioty ogólne, czy zawodowe. A uczniami tej szkoły byli młodzi ludzie, którzy umieli majsterkować i w domu budowali odbiorniki radiowe. Wtedy modne zaczęły być magnetofony, problem był, kto to naprawi. Tworzyły się swego rodzaju kółka zainteresowań, a polegało to na tym, że trzech chłopców, którzy interesowali się tym samym, spotykało się na terenie prywatnym i pomagali sobie razem majsterkować, zdobywać części. Wymieniając wiadomości i chwalić się, co który już umie. Czyli poza rozrywką była to pewna forma nauki”.

Po zdaniu matury respondent pragnął kontynuować naukę, ale nie mógł liczyć na dalszą pomoc finansową rodziców.

„Chciałem studiować ale mój ojciec był prostym robotnikiem i przerzucał węgiel na bocznicę kolejowej. Wysiłek fizyczny wyniszczył zdrowie ojca i nie mógł on pomagać mi finansowo przez następne pięć lat. W związku z tym szukałem innego sposobu, aby osiągnąć cel, jaki przed sobą sobie postawiłem. A celem tym był dyplom szkoły wyższej. Jednym ze sposobów była Wojskowa Akademia Techniczna. Do odbycia zasadniczej służby wojskowej trafiłem do ośrodka szkolenia młodszych specjalistów wojsk artyleryj-

skich. Zetknąłem się z wojskiem i nie podobało mi się to ciągle salutowanie i jeśli na początku chciałem dostać się do WAT-u, bo dawało to możliwość studiowania bez pomocy finansowej rodziców, a później dobry zawód, to po rocznej służbie zrezygnowałem z tego zamiaru. Widziałem, że w wojsku zaciera się własne »ja«, a wszystko podporządkowane jest wojsku”.

Nie oznaczało to jednak rezygnacji ze studiowania w ogóle. Dodatkowym bodźcem do działania był fakt, że na wymarzoną uczelnię złożył już papiery młodszy brat respondenta.

„Będąc w wojsku dostałem list z domu, że mój młodszy brat złożył papiery na Politechnikę Łódzką na studia wieczorowe. Kiedy dostałem ten list, emocje we mnie zawrzały. Jak to, to on, trzy lata ode mnie młodszy będzie studiował, a ja nie? Napisałem do kolegów z pracy, aby pomogli mi zdawać na Politechnikę, bo jednostka, która mogła mnie delegować, był mój macierzysty zakład pracy. Wystąpiłem z raportem do dowódcy jednostki z prośbą o udzielenie mi urlopu, abym mógł przyjechać do Łodzi i załatwić wszystkie formalności. Przede wszystkim kroki skierowałem do zakładu pracy. Kierownik poprosił o pomoc panią z kadr. Została zwołana komisja społeczna, dzięki pani D. – kierownicze kadr – zebrałem wszystkie papiery i w ciągu tygodnia złożyłem dokumenty do Rektoratu Politechniki Łódzkiej. Po powrocie do jednostki chciałem wykorzystać ten czas. Pamiętam, że wtedy prowadzone były wykłady telewizyjnego technikum, z którego można było odświeżyć sobie swoje wiadomości. I tak pełniąc służbę dyżurnego, siedziałem w drzwiach świetlicy i pilnując porządku na pododdziale, wysłuchiwałem tych audycji. [...] Kiedy skończyłem służbę, wróciłem do domu. Pierwszy okres radości, spotkań z kolegami, chodzenie na dyskoteki. Ale w pewnym momencie stwierdziłem, że utrudnia mi to naukę i w maju (około 10) wróciłem do książek z technikum i samodzielnej nauki w bibliotece. Czynnikiem mobilizującym był fakt, że równolegle uczył się mój brat w gronie swoich rówieśników. Minał maj i czerwiec. Na początku lipca były egzaminy i aula. Bardzo przeżywał również to mój ojciec i mówił, że sprawiłoby mu to wielką satysfakcję, że on, który skończył pięć klas szkoły podstawowej, miałby przyjemność, że może skarcić tego, który nie tylko skończył technikum, ale może używać tytułu inżyniera. [...] Jako student Politechniki miałem pewne udogodnienia w pracy. Bo jeśli moi koledzy pracowali osiem godzin, to ja pracowałem do 13⁰⁰ czyli sześć godzin. To pozwalało, że mogłem biegiem dostać się do domu, mama przygotowywała zupę i jechałem na uczelnię po to, aby brać udział w zajęciach, które zaczynały się o 15⁰⁰ i trwały do 20⁰⁰, a nawet do 21⁰⁰. Okazuje się, że jeśli ktoś chce, to może wiele rzeczy wytrzymać. I tak kolejny etap, pięć lat przerywanych egzaminami co 2–3 miesiące. Posiadałem wiedzę na wyższym poziomie, bo było to rozwinięcie tego, co miałem w technikum. Co semestr zaliczenia i egzaminy. Zdobyłem komplet zaliczeń i egzamin dyplomowy. Ten egzamin składał się z pracy praktycznej – stanowisko do badań świetlnych i z części teoretycznej – opisu tego stanowiska. Ostatnim etapem był egzamin teoretyczny przed komisją. Najmilszym mo-

mentem było, kiedy egzaminowany był już na korytarzu i przewodniczący komisji prosił go do sali i następnie używał takiej formułki: »decyzją komisji zdał pan egzamin z oceną bardzo dobrą, w związku z tym z dniem dzisiejszym może pan używać tytułu inżyniera«. To było tak, jak gdybym wszedł na najwyższy szczyt w górach, zobaczył efekt swojej pracy i wiedziałem, że ta chwila jest nagrodą za całe lata”.

2) Wspomnienie nauczycieli i kolegów:

Respondent, wspominając szkołę podstawową, wymienia nauczycieli tam pracujących:

„Pamiętam nauczycielkę, panią, która miała na nazwisko Z., która była osobą bardzo wymagającą, jeśli chodzi o matematykę. Ocenę stawiała zawsze co najmniej o jeden stopień niżej, bo mówiła, że na 5 to ona, która skończyła studia o kierunku matematycznym, by odpowiedziała, a uczniowie to jeszcze dużo im brakuje wiedzy do tego, żeby ten poziom osiągnąć. [...] Ocena moja dotycząca nauczycieli zmieniła się już wkrótce, po odejściu pani Z. Za rok przyszła pani, która miała specyficzne podejście do swoich obowiązków, ale według mojej oceny nie potrafiła po prostu zapanować nad klasą, uczniowie robili, co chcieli. [...] I jeszcze jeden element wiedzy o niej. Kiedyś spytała nas, gdzie jest sklep, a my powiedzieliśmy, że na Piotrkowskiej, a ona na to, że nie wie, gdzie to jest, bo ona mieszka w Łodzi od dwóch lat. Dla nas, dzieci urodzonych w Łodzi, ulica Piotrkowska była centrum miasta i ktoś, kto nie znał jej, stracił u nas autorytet. [...] Miałem też innych nauczycieli, których pamiętam. A była to pani Z., która mnie uczyła lekcji geografii, która organizowała nam wycieczki z własnej chęci, nieprzymuszonej woli. Pokazywała nam zabytki Łodzi i okolic miasta. W ten sposób zwiedziłem kościół w Łasku. Wspomnienia mam miłe, była osobą sprawiedliwą, potrafiła oceniać, niekiedy surowo, ale z drugiej strony sama nie oszczędzała się, ale pojechała gdzieś z nami, abyśmy coś zobaczyli, tak jak ten słynny kościół”.

Respondent wspomina o kolegach tylko przy okazji egzaminów wstępnych do szkoły średniej w Gdańsku:

„Miałem kolegę Wojtkę, który obiecał, że ojciec jego zasponsoruje nasz wyjazd, tzn. pomoże mi finansowo, jeśli ja pomogę Wojtkowi w matematyce”.

Badany nie wspominał swoich kolegów z technikum, a o osobach, z którymi studiował, mówi: „Studiowałem z ludźmi w różnym wieku, ale na przerwach wszyscy byliśmy równi. Graliśmy w piłkę z papieru i spotykaliśmy się przy piwie”.

3) Zapamiętany obraz siebie jako ucznia:

Respondent zapamiętał siebie jako ucznia dobrego i ambitnego:

„Dawałem sobie radę nawet nieźle. Mając charakter taki, a nie inny, byłem bardzo ambitny. Pamiętam takie zdarzenie: kiedy przyszedłem do domu z płaczem wielkim, bo dostałem ocenę 5— z wypracowania z polskiego”.

Kolejnym przykładem ambicji badanej osoby jest argumentacja dotycząca wyboru szkoły średniej:

„Głównym powodem było to, że szkoła ta miała wysoki poziom i była to poprzeczka jak w sporcie, w skoku wzwyż. Albo mi się uda, albo nie”.

Inną cechą Adama jest duża aktywność społeczna: „Będąc gospodarzem klasy uczestniczyłem w wyborach samorządu szkoły i zostałem przewodniczącym w SP nr 35 przez ostatnie pół roku. [...] taką wielką moją przygodą było harcerstwo. Należałem do drużyny, zresztą zostałem wybrany przez kolegów najlepszym zastępowym, a potem przybocznym”.

4) Uroczystości szkolne, tradycje, obrzędowość:

Respondent mało miejsca poświęca szkole jako miejscu spotkań z kolegami. Jedyne informacje dotyczą przynależności do drużyny harcerskiej. Dokładnie opisuje jednak wygląd tarczy ucznia technikum: „różniło się od innych technikum tym, że uczniowie innych techników mieli tarcze w kolorze zielonym, kiedy uczniowie liceum mieli w kolorze czerwonym. I okazało się, że uczniowie technikum nr 2 też mieli tarcze w kolorze czerwonym. Mało tego, na tarczy był symbol anteny telewizyjnej i ekranu telewizyjnego, co w pewien sposób nobilitowało, sprawiało przyjemność, że jest się uczniem tej szkoły”.

5) Wpływ sytuacji polityczno-społecznej na życie szkoły:

„Tamte czasy miały to do siebie, że była rozwinięta propaganda. [...] W okresie PRL-u pewne osiągnięcia, które były, starano się rozdmuchać i stąd brały się uroczyste apele, na których występowały chóry szkolne, recytowano wiersze”.

Respondent wspomina również swój udział w pochodach pierwszomajowych: „Będąc harcerzem działającym na terenie szkoły, byliśmy zobowiązani występować w mundurach. Ci, co brali udział w akcji letniej, mieli obowiązek pokazać się społeczeństwu. Taką okazją były obchody 1 Maja, kiedy to centralną ulicą – Piotrkowską – odbywały się pochody”.

6) Przekaz „pamięci szkoły” w rodzinie:

Respondent mówi, że rodzice na pewno opowiadali mu o swoich szkołach, bo „szkoła, do której chodził mój ojciec, bardzo różniła się od tej, do której ja chodziłem, która była bardziej nowoczesna”.

Jedynym jednak elementem tych wspomnień są żarty i psikusy, które dzieci robiły sobie nawzajem i nauczycielom. Adam nie opowiadał synom o swoich szkołach, wychodząc z założenia: „Nie chcę przynudzać”.

Wypowiedzi kluczowe

„Mając charakter taki, a nie inny, byłem bardzo ambitny”.

„Byłem aktywny i nie ograniczałem się do odrabiania lekcji, które były zadane, ale również robiłem rzeczy, które mnie interesowały”.

„Dla nas to było fascynujące, bo dawało dobry zawód i otwierało drogę na szeroki świat”.

„W związku z tym szukałem innego sposobu, aby osiągnąć cel, jaki przed sobą postawiłem. A celem tym był dyplom szkoły wyższej”.

Z powyższej narracji wyłania się obraz osoby bardzo ambitnej i dążącej do obranego celu. Kariera szkolna respondenta potoczyła się tak, jak tego sobie życzył. Ważną rolę odegrała postawa rodziców, którzy wspierali syna emocjonalnie i czuli się dumni, że ich dziecko kończy szkołę średnią, nie mogli jednak zapewnić mu pomocy finansowej w okresie studiów. W tej sytuacji znalazł on inny sposób na ukończenie szkoły wyższej – delegowanie na studia wieczorowe przez zakład pracy. Adam jest zadowolony z osiągniętego wykształcenia i w nim upatruje swój największy życiowy sukces.

Respondent z dużą sympatią wspomina swoich nauczycieli, już jednak jako dziecko był bardzo krytyczny w stosunku do siebie i innych. Szybko zrażał się do osób, które nie spełniały jego oczekiwań (przykład nauczycielki, która nie znała Łodzi).

Cechą charakterystyczną Adama jest jego lęk przed zanudzaniem swoimi opowieściami dzieci stąd niechęć do snucia wspomnień ze szkoły. Wyczuwa się jednak w nim dużą potrzebę rozmowy z innymi ludźmi i gotowość służenia swoim doświadczeniem.

II. Uczniowie – pracownicy to ci, którzy zdobycie wykształcenia średniego okupili ciężką pracą, ale dało im to dużo satysfakcji. Do grupy tej należą Danuta, Olga, Stefania i Karol. Wszyscy oni po szkole podstawowej kontynuowali naukę w szkołach zasadniczych, a później podnosili swe kwalifikacje w szkołach średnich dla pracujących.

Sylwetka 2 – Stefania

Kobieta, lat pięćdziesiąt. Niezamężna, samotnie wychowuje osiemnastoletniego syna. Wykształcenie średnie zawodowe. Przez całe życie pracowała w Łódzkich Zakładach Radiowych Fonica i po zwolnieniu z nich z przyczyn ekonomicznych pozostaje na zasiłku przedemerytalnym. Wywiad odbył się w bardzo przyjaznej atmosferze. Wypowiedź swoją respondentka ilustrowała zdjęciami z lat szkolnych.

Zapis wypowiedzi

1) Przebieg kariery szkolnej:

„Ja chodziłam do Szkoły Podstawowej nr 37, na ul. Szpitalnej. [...] Chciałam być pielęgniarką, to było moje marzenie. Złożyłam papiery na Zuli Pacanowskiej, tam było

takie liceum pielęgniarstwa, ale niestety, pani doktor mnie odrzuciła, bo byłam drobna, chorowita. Miałam słabą krew i mnie odrzuciła. No to jaka szkoła? Zdawałam do technikum spożywczego, cóż 13-letnie dziecko może wiedzieć, było blisko, więc poszłam. Tam zdałam egzaminy, ale się nie dostałam z braku miejsc, bo było 120 chętnych a 60 miejsc. Nie było szkoły, więc tak przez przypadek dostałam się do szkoły przyzakładowej ŁZR Fonica. Po tej zasadniczej, ponieważ miałam bardzo dobre oceny, to poszłam do technikum na Strykowskiej. To było Technikum Łączności”.

2) Wspomnienie nauczycieli i kolegów:

Główną częścią wypowiedzi są wspomnienia nauczycieli ze szkoły zawodowej: „Nauczyciele różni byli. Wspaniały był dyrektor, B.K., wspaniały człowiek. [...] Najlepszy był profesor od matematyki, przychodził i mówił tak: »No co tam, moje słoneczka«. I wyjmował z butonierki białą chusteczkę, i sprawdzał, czy któraś nie jest umalowana. Gdy któraś miała puder, to od razu wylatywała z klasy. Miałymy taką koleżankę, która miała bardzo czarne, krzaczaste brwi i on nie mógł zrozumieć, i ją tam zawsze szorował. [...] Mielismy pana profesora od elektroniki, bardzo nam się podobał. On był taki przystojny. [...] Był taki pan profesor, to taki śmieszny akcent, dlatego pamiętam. Nazywaliśmy go »Zaułek«. On był od higieny. On przychodził na lekcje, przepraszał. Bardzo elegancki pan, nienagannie ubrany, czystutki, pachnący. On przepraszał profesora i robił nam wykład, że w ubikacji wodę należy spuszczać, a papier brać tak, a nie tak. To był dokładny gest, bardzo dosłowny. Dlatego nazwaliśmy go »Zaułkiem«. [...] Była taka pani od polskiego. Pani K., taka nieduża osóbką, przesympatyczna, ale musiała chodzić na wysokim obcasie, żeby być wyższa. Miałymy taką Renatkę, która też miała małą stopę. I ona ciągle rozbijała buty pani. Więc Renatka zakładała buty i spacerowała przed szkołą do Politechniki”.

We wspomnieniach respondentki pojawiają się koleżanki z szkoły podstawowej i zawodowej:

„Do tej pory mam bardzo serdeczną przyjaciółkę ze szkoły podstawowej. Poznałyśmy się mając po sześć lat, teraz mamy po pięćdziesiąt i do tej pory taka duża przyjaźń. [...] Miłe wspominam koleżanki, sama klasa żeńska. Były osoby, z którymi długo się kolegowaliśmy. [...] Miałymy taką koleżankę K.P., wołałyśmy na nią »Pokrzywa«. Taka dziewczynka trochę zagubiona. Trochę się z niej nabijałyśmy, muszę się przyznać. Ona chodziła w takich długich pantalonach, w niewymownych. Jak stała przy tablicy i się pochyliła, to jej te pantalone były widać”.

3) Zapamiętany obraz siebie jako ucznia:

Stefania ocenia siebie jako uczennicę dobrą. Jedynie w szkole podstawowej w wyniku ciągłych nieobecności spowodowanych chorobami jej oceny były słabsze: „Dużo chorowałam, toteż odbiło się na nauce”.

Zapamiętała siebie jako osobę operatywną i śmiałą:

„Ja byłam taką osobą, która potrafiła wszystko załatwić. Jak coś trzeba było, to szłam do pokoju nauczycielskiego i załatwiałam”.

4) Uroczystości szkolne, tradycje, obrzędowość:

Zdaniem Stefanii, o atmosferze panującej w szkole decydowała duża dyscyplina i uwaga, jaką nauczyciele zwracali na wygląd uczniów. Nie zachęcała jednak szkoła do podejmowania dalszej nauki: „Nie uczyła, jak się uczyć”.

Tym, co pozostało we wspomnieniach, są wycieczki szkolne:

„Wycieczki pamiętam. Jak z klasą wyjeżdżaliśmy do Warszawy, Krakowa czy tak po okolicy”.

5) Wpływ sytuacji polityczno-społecznej na życie szkoły:

„Jak było 1 Maja, to trzeba było iść. Mam nawet zdjęcia. Biała bluzka i tym podobne” - to jedyne uwagi na ten temat w wypowiedzi respondentki.

6) Przekaz „pamięci szkoły” w rodzinie:

Stefania nie przypomina sobie, aby rodzice opowiadali jej o swoich szkołach. Deklaruje, że opowiada synowi o własnych przeżyciach, jednak nie potrafi powiedzieć, co jest treścią takich rozmów.

Wypowiedzi kluczowe

„Dużo chorowałam, więc to odbiło się na nauce”.

„Nie było szkoły, więc tak przez przypadek dostałam się do szkoły przyzakładowej ŁZR Fonica”.

„W szkole była większa dyscyplina, bo jak ja teraz idę do syna na wywiadówkę, to to jest horror”.

W wypowiedzi Stefanii dużo miejsca zajmuje opis wyglądu koleżanek i nauczycieli. Jej obraz szkoły dotyczy raczej życia towarzyskiego niż nauki. Użytkowane wykształcenie satysfakcjonuje ją i nawet teraz, w sytuacji przedwczesnej emerytury, nie widzi potrzeby dokończenia się. Uważa, że to, czy ktoś się uczy, czy też nie, zależy jedynie od niego. Ani w domu rodzinnym, ani we własnej rodzinie nie odczuwała potrzeby rozmów na temat szkoły.

III. Osoby wychodzące z założenia skończyć szkołę i mieć spokój. Do tej grupy należą Marek i Stanisław z wykształceniem średnim oraz Edward, który ukończył studia wyższe, by zaspokoić ambicje rodziców.

Sylwetka 3 – Stanisław: „Przed wszystkim nie byłem kujonem”.

Mężczyzna, pięćdziesiąt lat. Żonaty, dorosła córka. Wykształcenie średnie zawodowe. Obecnie pracuje jako ochroniarz. Długo nie mógł zdecydować się na udział w badaniach, ale gdy już podjął decyzję, spotkanie było bardzo miłe. Respondent sprawiał wrażenie dumnego ze swojego stosunku do szkoły i z lubością opowiadał o swoich młodzieńczych wybrykach.

Zapis wypowiedzi:

1) Przebieg kariery szkolnej:

„Chodziłem do szkoły podstawowej na Staszica 1/3, to jest, jak teraz jest Wojska Polskiego. Tam są dwie szkoły, 47 i 49. Przed wojną chodził tam też mój ojciec. Uczyła mnie ta sama nauczycielka języka polskiego, co uczyła ojca przed wojną”.

Po szkole podstawowej respondent rozpoczął naukę w Liceum Ogólnokształcącym nr XI na ul. Spornej, ale po roku zmienił szkołę:

„Zbyt mi się tam nie podobało, bo trzeba było się uczyć, jak to w liceum. Nie można było sobie odpuścić”.

Za zgodą matki przeniósł się do zasadniczej szkoły elektrycznej.

„Dwa lata z nimi chodziłem. Tylko zeszyt miałem w tej szkole, żadnych książek. I same piątki od góry do dołu. Wyjeżdżałem na wycieczki, nie chodziłem do szkoły. Po prostu piękne życie. [...] Skończyłem tę zasadniczą, to poszedłem do technikum Zubrzyckiego na Fornalskiej. Tam chodziłem trzy lata. Zmęczyłem to technikum”.

2) Wspomnienie nauczycieli i kolegów:

Respondent opowiada z sympatią o swoich nauczycielach:

„Miałem bardzo dobrego profesora od matematyki w liceum. Nazywał się B., może z tej sławnej rodziny. To zadania błyskawicznie rozwiązywaliśmy. Klasa była na wysokim poziomie. [...] W liceum pamiętam profesora J. Uczył nas angielskiego. O Londynie przez niego to wszystko wiedziałem. Bardzo lubiłem, bo tak spokojnie mówił. A po latach, po zakończeniu szkoły spotkałem go w »Stylowej«. Przy bufecie patrzę, kto to? Usiedliśmy przy stoliku, pogadaliśmy. Zawsze elegancki, przystojny facet”.

We wspomnieniach Stanisława pojawia się również nauczycielka języka polskiego z szkoły podstawowej:

„Panią R. pamiętam z podstawówki, bo mojego ojca uczyła. Nazwisko miała chyba litewskie”.

Z wypowiedzi respondenta wyłania się obraz poufałości, jaka była między uczniami technikum a nauczycielami:

„Była nas taka czwórka, że najpierw szliśmy na piwo, a później do szkoły. Raz tak się spiliśmy, że nie mogliśmy iść. [...] Na drugi dzień przychodzi inżynier od pracowni

i mówi: Panowie, jeśli jeszcze raz przyjdziecie tak nabuzowani, to koniec z wami. Idę do dyrektora. Co tu robić? Kupiliśmy koniak i do tego dwie butelki wódki. Kolega poszedł z nim pogadać. Pracownia, ludzie mają zajęcia. Podkładają sobie kabelki, a my na zapleczu do niego i już drinkujemy z profesorem”.

Stanisław wspomina o kolegach tylko przy okazji opowiadania o swoich wyczynach:

„To była chyba siódma klasa. Nie chciało mi się iść na lekcje, a pod szkołą było przejście do schronów, które były umieszczone aż w parku Promiennistych. Myśmy poszli zwiedzać”.

Karę za ten wybryk wymierzył dyrektor szkoły:

„Pani zawołała dyrektora. To kawał drania było. Tak się patrzył i pyta: Gdzie byliście? Wtedy jeszcze bicie było. Nie tam po łapach bił. Łapy były na porządku dziennym. Po prostu po twarzach nas bił”.

3) Zapamiętany obraz siebie jako ucznia:

„Przed wszystkim nie byłem kujonem. Byłem średniakiem. Może gdybym się starał, ale się nie starałem. Starałem się czysto ubierać i to wszystko. [...] Zawsze byłem szatan. Rozrabiaka niesamowity. [...] Moje życie w szkole to na wesoło. Ja nie narzekam. Nigdy nie płakałem przez szkołę. Nie miałem żadnych wstrętów, bo jak wiedziałem, że trzeba się nauczyć, to się nauczyłem. Owszem, wszyscy mówili, że jestem leśń, bo jestem do tej pory”.

4) Uroczystości szkolne, tradycje, obrzędowość:

„Pamiętam jak nam filmy wyświetlali. Wszyscy na sali. W papuciach. Wiadomo, że ławek nie było. Na siedząco. Co było? *Szatan z siódmej klasy*, *Winchester 75*. Nawet western nam wyświetlili. [...] No wiadomo, że na apele to wtedy przychodziło się w białej koszuli, w czarnych lub granatowych spodniach. I apel był z okazji rocznicy rewolucji”.

5) Wpływ sytuacji polityczno-społecznej na życie szkoły:

„W 7 klasie w podstawówce religia była jeszcze. Ksiądz przychodził na ostatnią lekcję i mówił: Niewierzący proszę wyjść. To była u nas jedna osoba w klasie. Jego ojciec był sekretarzem jakimś w Komitecie Łódzkim. Nazywał się J. On wychodził i wtedy ksiądz mówił: Niech będzie pochwalony... i wtedy obrazeczki, malowaneczki. A później nas wyrzucili”.

6) Przekaz „pamięci szkoły” w rodzinie:

W rodzinie respondenta: „Rodzice nigdy nie opowiadali”.

Badany także nie opowiadał córce: „Ona się nie pytała. Nie interesowała się”.

Wypowiedzi kluczowe

„Zawsze byłem szatan. Rozrabiaka niesamowity”.

„Zbyt to mi się tam nie podobało, bo trzeba było się uczyć, jak to w liceum”.

„Dużo chłopaków chodziło do zasadniczej elektrycznej, to z nimi się załapię”.

„Zmęczyłem to technikum. To technikum to można powiedzieć, że ja przepiłem”.

„Hura! Mam maturę! Myślałem, może trzeba by iść do jakieś szkoły? Pracę już miałem, więc... E, tam, nie idę do żadnej szkoły”.

„U nas nikt nie garnął się do nauki. Wszyscy na luzie”.

Wypowiedź wskazuje na system wartości wyznawany przez Stanisława. Mając dobre wyniki w szkole podstawowej i średniej, nie podjął wysiłku dalszego kształcenia. Przez całe życie wartością były dla niego pieniądze i dobra zabawa. Wykształcenie nie przydało się w pracy (kariera zawodowa nie wymagała wyższych kwalifikacji), nie stanowiło również wartości samej w sobie.

IV. Uczniowie z niezaspokojonym głodem wiedzy to te osoby, którym nieprzychylna postawa nauczycieli, zła sytuacja rodzinna lub materialna nie pozwoliły na kontynuowanie nauki. Osoby te nadal ubolewają nad tym i rozpamiętują to jako osobistą porażkę. Jest to najliczniejsza, bo pięcioosobowa grupa i należą do niej Renata, Bogusława, Magdalena, Wiesława i Piotr.

Sylwetka 4 – Renata: „Tyle było mojej nauki”.

Kobieta, lat pięćdziesiąt. Mieszkanka wsi Skalniki w woj. bydgoskim. Pochodzi z rodziny rolniczej. Jej matka zmarła, gdy Renata skończyła czternaście lat. W wieku 42 lat straciła męża i pozostała sama z trojgiem dzieci (dwóch synów i córką). Ze względu na zły stan zdrowia przebywa na rencie chorobowej. Wykształcenie zawodowe. Wywiad odbył się w domu córki respondentki, gdzie Renata przebywała przez miesiąc z wizytą. Rozmowie towarzyszyła miła atmosfera, choć początkowo widać było skrępowanie badanej.

Zapis wypowiedzi

1) Przebieg kariery szkolnej:

Respondentka skończyła szkołę podstawową z ocenami bardzo dobrymi, ale sytuacja rodzinna wpłynęła na dalszy przebieg kariery szkolnej.

„Po szkole to zaszła u mnie taka sytuacja, że jak skończyłam szkołę podstawową w czerwcu, a w sierpniu moja mama miała operację w Łodzi to i 16 października umarła i w tym czasie ojciec dał mnie do ogólniaka i ja po prostu nie zdałam. Miałam taki spadek

psychiczny. Bo ja byłam najstarsza, miałam czternaście lat, a nas było czworo. Najmłodszy brat miał sześć lat. Mama miała 43 lata, jak zmarła. Załamalam się i nie zdałam. Nie miałam wyjścia i ojciec mnie dał do szkoły rolniczej. Dawniej tak zwanej SPR – szkoła przysposobienia rolniczego, dwuletnia. I tę szkołę skończyłam bardzo dobrze i później ojciec się ożenił. Wziął o trzynaście lat młodszą od siebie żonę, tak że dziesięć lat różnicy było między mną a nią. I ja po tej szkole poszłam do Raciąża do technikum ekonomicznego i wie pani... Może była i moja wina. Nie miałam tego, co potrzeba. [...] I tak jakoś się załamalam, że tylko rok tego technikum skończyłam i wróciłam do domu”

2) Wspomnienie nauczycieli i kolegów:

„Pamiętam dużo nazwisk kolegów, koleżanek ze szkoły. Bardzo dużo pamiętam. Dwóch już nie żyje, z tego, co się dowiedziałam”.

We wspomnieniach Renaty pojawiają się jedynie nauczyciele ze szkoły podstawowej:

„*Matematykę* mieliśmy taką wspaniałą, że kto gdzie poszedł do szkoły, to nikt egzaminów nie oblał. Tylko to była taka *matematyczka*, że jak cię wieczorem, po 20⁰⁰ widziała, jak się chodziło, wie pani... To już na drugi dzień było. Wiedziało się, że będzie się pytanym. Pierwsze, co weszła, to do odpowiedzi, a jak się nie umiało, to od razu było: tak, a wczoraj to się miało czas włożyć, a odrobić lekcji, to się nie było czasu nauczyć. Była tak dobrą nauczycielką, że kiedy zaczęła uczyć mojego syna, to ja poszłam do niej i spytałam, czy może dawać korepetycje mojemu synowi, bo był słaby z matematyki. Ale ona powiedziała, żebym przyszła za miesiąc, bo ona nie jest od dawania korepetycji, tylko od uczenia w szkole. I rzeczywiście, jak przyszłam, to pani mi powiedziała: Ja go wzięłam do odpowiedzi i on mi odpowiadał na 4 lub mniej niż 5. On nie potrzebuje korepetycji, tylko trzeba mu dobrze tłumaczyć”.

„Pan S. Był pan od polskiego. On nie był dobrym polonistą. Ja z polskiego miałam dobre stopnie, ale on nie umiał... Ja robiłam błędy stylistyczne, nie ortograficzne, tylko stylistyczne, bo tak byłam nauczona i tak wie pani... A z matematyki, to mówię pani, wyśmienicie, bo ona umiała przygotować każdego ucznia do lekcji. Jak powiedziała, że jak nie wytłumaczyła, to powtórzy. Kto nie rozumie, to powtórzy, a z polskiego, to zadał i wie pani... [...] Z polskiego miałam 4, nie powiem, ale z matematyki zawsze 5”.

„Z fizyki był taki G., to był nauczyciel, tylko on był z pochodzenia Niemcem. To był bardzo wymagający. To on miał *fizykę* i chemię. Geografię miał pan Ś., był wtedy jeszcze kawalerem. Później się ożenił, też długo pracował. Teraz mieszka w Gostyninie, to czasami go spotykam, bo ma rodziców na cmentarzu w Skalnikach... „Taka pani F., też jest już na emeryturze. Uczyła w-f i muzykę. Dużo nauczycieli pamiętam, a koleżanek i kolegów to też dużo pamiętam. Jak się spotykamy, to sobie porozmawiamy”.

3) Zapamiętany obraz siebie jako ucznia:

„Dostawałam nagrody, w szkole podstawowej byłam dobrą uczennicą. [...] Tak po mojej myśli, że tak w kierunku matematycznym, handlowym, to do dziś mam wpojone, bo

byłam przygotowana. A z innych przedmiotów, na przykład z chemii... Chemię i historię to nie byłam przygotowana, bo nauczyciel źle wykladał i nie miał podejścia”.

4) Uroczystości szkolne, tradycja i obrzędowość:

„Były apele na Dzień Nauczyciela albo jak ktoś coś przeszkrobał. Pamiętam, byliśmy na wycieczce w Poznaniu i co roku na Dzień Dziecka jechaliśmy do lasu na wycieczkę. Mama dawała nam kanapki i herbatę w butelkę. Braliśmy piłki i takie tam”.

5) Wpływ sytuacji polityczno-społecznej na życie szkoły:

Respondentka nie ustosunkowała się w swojej wypowiedzi do tego zagadnienia.

6) Przekaz „pamięci szkoły” w rodzinie:

„Wie pani, moje dzieci nie pytały o to. [...] Może nie miałam czasu, bo pracowałam po dwanaście godzin i więcej, bo tak mnie warunki zmuszały”.

Wypowiedzi kluczowe

„Miałam bardzo dobrą *matematyczkę*. To byłam bardzo zachwycona, miałam 5 z matematyki i do dziś z matematyki jestem dobra”.

„Dostawałam nagrody, w szkole podstawowej byłam dobrą uczennicą”.

„Nie miałam wyjścia i ojciec dał mnie do szkoły rolniczej”.

„Ale życie moje było, żeby iść do handlowki, bo byłam przygotowana i wiedziałam, że dam sobie radę”.

„I jakoś tak się załamalam, że tylko rok tego technikum skończyłam i wróciłam do domu”.

„Przyszłam do domu, pobylam rok czasu i wyszłam za męża. Tyle było mojej nauki”.

Narracja respondentki była bardzo emocjonalna. Więcej w niej było informacji dotyczących życia rodzinnego niż szkoły. Renata ma za sobą nieszczęśliwe dzieciństwo. Przedwczesna śmierć matki, szybki powtórny ślub ojca i złe kontakty z macochą wpłynęły znacząco na przebieg kariery szkolnej badanej. W opinii Renaty odpowiednią dla niej szkołą było technikum handlowe. To do tej szkoły chciała iść. Nie mogąc liczyć na wsparcie ze strony rodziny, szybko zakończyła edukację i wyszła za męża. Trudności życiowe i zły stan zdrowia spowodowały to, że nigdy nie miała możliwości podwyższenia swoich kwalifikacji. Życie Renaty jest smutnym przykładem złamanej kariery ucznia dobrego przez brak zainteresowania jego potrzebami ze strony rodziców. Wydaje się, że w sprzyjających warunkach mogła ona uzyskać co najmniej wykształcenie średnie, co wpłynęłoby korzystnie na jej sytuację materialną po przedwczesnej śmierci męża. Niemożność

zaspokojenia głodu wiedzy i wykonywania wymarzonego zawodu respondentka uważa za swoją osobistą tragedię.

V. Ostatni typ to dusza artystyczna. Jest nią Tadeusz, który zgodnie z oczekiwaniami rodziców ukończył średnią szkołę techniczną i rozpoczął nawet studia na Politechnice Łódzkiej, ale zawsze pragnął malować. Dopiero dziś ten pięćdziesięcioletni mężczyzna ma możliwość spełnienia się w sztuce.

Sylwetka 5 – Tadeusz: „Ale ja widocznie miałem artystyczną duszę”.

Pięćdziesięcioletni. rozwodnik, sam wychowywał córkę, która teraz, będąc na studiach, wyjechała na roczne stypendium do USA. Pochodzi z rodziny inteligenckiej o tradycjach nauczycielskich. Z wykształcenia jest technikiem elektronikiem. Od przejścia na zasiłek przedemerytalny dorabia jako trener tenisa. Uczestniczy w zajęciach malarskich w Łódzkim Domu Kultury. Jego prace były prezentowane na zbiorowej wystawie. Trzy prace zostały sprzedane do USA. Maluje na zamówienie. W domu urządził sobie małą pracownię. W czasie wywiadu pokazywał najnowsze prace.

Zapis wypowiedzi

1) Przebieg kariery szkolnej:

Respondent dwukrotnie zmieniał szkołę podstawową.

„Do tej pierwszej szkoły to chodziłem z siedem miesięcy, bo później to mnie przenieśli do szkoły na Lipowej. Tam było Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, to tam chodziłem, a później to zrobili szkołę na Hutora, naprzeciwko mojego domu”.

Wybór szkoły średniej:

„Później był konkurs plastyczny, bo mnie rysunku uczyła pani M., ta, która takie twarze dzieci rysuje. I ja ten konkurs wygrałem. I jak było wręczanie nagród, to poszliśmy do jakiegoś kina, chyba w »Bałtyku«. Wyświetlili nam *Historię żółtej ciemki* i ona później przyszła do moich rodziców, że ona spowoduje, że mnie przyjmą do szkoły plastycznej bez egzaminów. I kurcze, rodzice nie chcieli się na to zgodzić. Ojciec sobie wymyślił, że najlepiej będzie jak skończę coś z elektroniką. [...] Najlepiej będzie, jak pójdę do technikum łączności. [...] Chodziłem do tej szkoły, bo chodziłem”.

Dalsza kariera edukacyjna:

„Poszedłem na politechnikę siłą rozpędu. Na akademię plastyczną byłoby ciężko zdać. [...] Ja to robiłem dla rodziców. Oni mieli takie ambicje, bo oboje nauczyciele, to chcieli, żeby synowie też studiowali”.

2) Wspomnienia nauczycieli i kolegów:

Oprócz nauczycielki rysunku we wspomnieniach pojawiają się również inni nauczyciele ze szkoły podstawowej:

„Pamiętam dyrektorkę ze szkoły podstawowej, panią SZ. Mała, gruba babka. Głos miała jak Fiodor Szalapin, a tłukła młodzież, że hej! To znaczy do czasu była spokojna, ale jak na głowie stawiali, to jedyną osobą, której się bali, to była ta dyrektorka. Jak na dole krzyknęła, to na drugim piętrze było słycać. Od w-f W., bo w-f i sport zawsze lubiłem”.

Swoje miejsce mają również nauczyciele z technikum: „To babeczkę od historii, która była zastępcą dyrektora. I dyrektora, to był jakiś były legionista. Też krewki facet. Matematyki mnie uczyła pani profesor K. Pani profesor W. od polskiego. To była fajna babka. Wszyscy się w niej podkochiwali, a później się okazało, że to była koleżanka z ławy szkolnej mojej teściowej. Wychowawcę pamiętam, pana T., to był nawet znajomy mojego ojca. Mały profesorek, pan B., który uczył telefonii. [...] Jak bym tak porządnie pomyślał, to chyba wszystkich profesorów pamiętam”.

Brak szczegółowych informacji o kolegach:

„Sporo kolegów, których widzę, nie poznaje mnie na ulicy, a ja poznaję ich. [...] Nawet mieliśmy się spotkać, bo szkołę skończyliśmy w 1967 i mieliśmy urządzić sobie spotkanie w szkole, ale się okazało, że ta szkoła już nie jest nasza. Ci ludzie nie rozumieją, że my się tam uczyliśmy. Trochę ciężko to zorganizować”.

3) Zapamiętany obraz siebie jako ucznia:

„Byłem zdolny. Byłem leń, ale uczyłem się dobrze. Na świadectwie maturalnym, tych przedmiotów zawodowych miałem szesnaście, a ocena ogólna 5. Jak chciałem, to potrafiłem się nauczyć, ale broń Boże, żeby być systematycznym. Do klasówek uczyłem się od 3⁰⁰ do 7⁰⁰ rano i zawsze oceny dobre”.

4) Uroczystości szkolne, tradycje i obrzędowość:

„W technikum to dyrektor pochodził z tych terenów, które teraz należą do Rosji czy Ukrainy. To ci, co należeli do kółka muzycznego, to musieli mu śpiewać, po polsku, ale jakieś takie rosyjskie piosenki. Przygotowywali to dla niego, a on siedział i prawie płakał, bo coś mu się tam przypominało”.

Ważnym elementem stanowiącym o atmosferze szkoły średniej w wypadku respondenta był jej budynek:

„Było tak ciasno w tej szkole, że na przykład zamiast trzydziściorga dzieciaków było pięćdziesięciorgo. Jak się zaczynała lekcja, to się pytali, czy nikt się nie spóźnił i zamykali drzwi, i tablicę wieszali na drzwiach, bo nie miała gdzie wisieć. [...] I tak się uczyliśmy chyba rok czasu i zaczęli budować tę szkołę na Politechniki przy rondzie. To się tutaj przenieśliśmy. Pomagaliśmy nawet wykańczać tę szkołę i tutaj się uczyłem”.

5) Wpływ sytuacji polityczno-społecznej na życie szkoły:

„Apele 1-Majowe, jak to kiedyś było. Ale mnie to nigdy nie pociągało, nawet gdy byłem dzieckiem. To zawsze przechodziło gdzieś obok mnie”.

6) Przekaz „pamięci szkoły” w rodzinie:

W domu rodzinnym:

„Ojciec opowiadał. Ojciec pochodził ze Starego Sącza. To były czasy przedwojenne i wojna. Z tego, co wiem, to powodziło się w domu nieźle, ale to były inne realia. Te dzieci musiały być bardzo samodzielne. Kawał drogi do tej szkoły. Nieważne, jaka pogoda, że to w górach. On to nawet miło wspominał. Tylko że on nie mógł zrozumieć... Oni mieli jakieś inne charaktery, że ktoś chodził do szkoły i chciał chodzić, i wiedział, że będzie miał lepsze wykształcenie, to nieważne były jakieś problemy, trudności. On nie mógł sobie pomieścić w głowie, żeby rzucić szkołę, bo mnie to nudziło. Że mnie to nie interesowało. Tego nie mógł długo zrozumieć”.

Przekaz dziecku:

„Opowiadałem. O wszystko mnie pytała. To, co teraz opowiadam i wiele więcej. I ona opowiadała mi o swojej szkole, o koleżankach. Opowiadałem jej bardzo dużo. Nie raz wyciągałem stare zdjęcia i opowiadałem jej”.

Wypowiedzi kluczowe

„Ojciec sobie wymyślił, że najlepiej będzie, jak skończę coś z elektroniką”.

„A od czasu do czasu miałem takie zrywy w kierunku tego malowania”.

„Chodzę co czwartek na te zajęcia do domu kultury, a dzień w dzień tenis po kilka godzin. To było może dobre uzupełnienie, ten tenis i to malowanie”.

„Ja to robiłem dla rodziców”.

„Ale ja widocznie miałem artystyczną duszę”.

Dwugodzinna narracja powracała ciągle do wątku rysowania i sportu. Kariera szkolna Tadeusza była jedynie spełnieniem ambicji jego rodziców. Badany wydaje się mieć do nich żal, że mimo wykształcenia pedagogicznego nie potrafili zauważyć jego rzeczywistych zainteresowań i nie udzielili pomocy przy realizacji jego planu na życie. Dopiero teraz, kiedy rozpoczął naukę rysunku pod kierunkiem instruktora w Łódzkim Domu Kultury i zaczął odnosić sukcesy, jest osobą szczęśliwą i spełnioną. Badany posiada dużą wiedzę dotyczącą tego, jak wspominały swoje szkoły jego rodzice. Sam stara się nie popełniać ich błędów i często dyskutuje z córką na temat jej szkoły i opowiada jej o swojej.

Podsumowanie

W ciągu badań miałam możliwość poznać kilkanaście różnych szkół, choć przez chwilę przejść się korytarzami starych kamienic albo poczuć zapach świeżo pomalowanych ścian w nowoczesnych budynkach. Dzięki wspomnieniom respondentów mogłam spotkać wspaniałych nauczycieli, śmiać się z dziwactw rówieśników i belfrów. Wraz z nimi szłam w pochodzie i z zapartym tchem oglądałam

film w sali gimnastycznej; sprawdzałam, czy tarcza jest na rękawie, a spódnica ma odpowiednią długość. Poczułam ducha tamtych szkół, bo choć każda była inna i specyficzna, łączy je jedno – na zawsze pozostaną w sercach swoich absolwentów.

„Pamięć szkoły” rządzi się swoimi prawami. Mniej w niej jest złych przeżyć, a więcej dobrych. Po latach staramy się nie pamiętać o przykrych uwagach nauczycieli i dokuczliwych kolegach. Obraz szkoły i nas w niej, nawet jeśli zniekształcony przez upływ czasu, jest często motorem naszych obecnych działań. Jeśli więc „cukierkowa” szkoła pomaga przezwyciężyć trudy dnia codziennego, to niech tak zostanie.

Agata Wiza

Akademia Wychowania Fizycznego
Poznań

SPOŁECZNE I INDYWIDUALNE ASPEKTY STARZENIA SIĘ

W rzeczywistości starość jest przede wszystkim osobistym przeżyciem każdego człowieka, a dopiero później wytworem określonego społeczeństwa czy też kultury, choć każda grupa społeczna czy typ rodziny jest źródłem dominujących wzorców.

(Jean-Pierre Bois)

Starzenie się współczesnych społeczeństw

Zainteresowanie problematyką starości wiąże się z demograficznym faktem postępującego w coraz szybszym tempie starzenia się społeczeństw najwyżej rozwiniętych krajów świata. Według prognoz demograficznych do roku 2020 ludzi w wieku powyżej sześćdziesięciu lat będzie ponad miliard, czyli prawie 1/6 ogółu mieszkańców całego świata. Najdłużej żyją ludzie w Szwajcarii, Szwecji, Francji i Hiszpanii. Najwięcej sześćdziesięciolatków i starszych osób będą liczyć Japonia i Włochy (po 33% ogółu mieszkańców), w Niemczech ich odsetek dojdzie do 22%, w USA do 25%. W trudnej sytuacji demograficznej znajdują się Niemcy. Według szacunków Statystycznego Urzędu Federalnego w 2050 roku tzw. iloraz starości czyli stosunek emerytów do grupy zdolnej do pracy zarobkowej się podwoi¹. W Polsce zarysowuje się podobna tendencja i według prognoz Głównego Urzędu Statystycznego po roku 2025 liczba ludzi starych będzie przewyższać liczbę ludzi młodych. Przyczyn wydłużania się ludzkiego życia należy upatrywać m.in. w rozwoju medycyny, polepszaniu się społeczno-ekonomicznych warunków życia, obniżaniu przyrostu naturalnego.

Starzenie się nie przebiega jednakowo we wszystkich społeczeństwach. Na tempo starzenia się i średnią długość życia mają wpływ czynniki genetyczne, klimat, tryb życia, sposób żywienia. Dlatego można mówić o starzeniu ię zróżnicowanym („dyferencjalnym”), niejednorodnym dla różnych obszarów klimatycznych i kulturowych, oraz o „starzeniu wzorcowym” dla danego obszaru, kraju czy kontynentu².

¹ M. Oramus, B. Pietkiewicz, *Siwe włosy ludzkości*, „Polityka” 2001, nr 20.

² K. Wiśniewska-Roszkowska, *Starość jako zadanie*, Warszawa 1989.

Wzrastająca liczba osób „trzeciego wieku” nie tylko oznacza zmiany ilościowe w społeczeństwie, lecz tworzy nową jakościowo sytuację, która wymaga podjęcia różnorodnych działań w obrębie danego kraju.

Zróżnicowanie indywidualnego tempa starzenia się

Obecnie samo słowo *starość* – kiedy panuje moda na bycie młodym i to zarówno fizycznie, jak i psychicznie – stało się stygmatem, tabu, puszką Pandory skrywającą rozmaite lęki. „Żyjemy bowiem w świecie, w którym pole sensów i wartości wyznaczone jest przez przyszłość, w którym obowiązuje kult prometejskiej młodości – co musi prowadzić do uznania starości za coś wstydliviego, co należy raczej ukrywać”³.

Starość jest przede wszystkim naturalnym etapem życia człowieka i kontynuacją wszystkich wcześniejszych etapów. Liniję życia człowieka od narodzin do starości można określić jako „drogę do starości”. Wyznaczają ją przede wszystkim wcześniejsze role społeczne, stan zdrowia, rozwój psychiczny i społeczny, doświadczenia życiowe i ważne wydarzenia osobiste⁴.

Ludzie starzeją na wiele sposobów, dlatego trudno ustalić wyraźne granice starości w cyklu ludzkiego życia. Różnice zdań na temat progu starości wynoszą około trzydziestu lat. Według Światowej Organizacji Zdrowia starość rozpoczyna się w 60 roku życia i dzieli się na etapy: 60–75 rok życia, 75–90 oraz 90 i powyżej⁵, okres starości zatem może obejmować trzydzieści lat. Starość nie jest stanem jednakowym dla wszystkich, zależnym wyłącznie od wieku, stąd trudności z wyznaczeniem jej progu.

Niejednolity obraz starości powoduje, że wszystkie zmiany biologiczne i fizjologiczne zachodzące w organizmie oraz zmiany psychiczne i społeczne są współistotne dla tworzenia pełnego oblicza starości. W ustalaniu progów starości stosuje się następujące kryteria:

- biologiczne, określone przez zmiany funkcji fizjologicznych organizmu;
- socjoekonomiczne, które wynika z podporządkowania przestrzeni życiowej człowieka czynnikom socjologicznym, instytucjonalnym i ekonomicznym;
- psychologiczne, obejmujące przeobrażenia w sferze procesów psychicznych, osobowości oraz w sferze subiektywnych doświadczeń⁶.

³ L. Ferry, *Człowiek-Bóg czyli o sensie życia*, Warszawa 1998, s. 10.

⁴ A. Tabaczekiewicz, *Problemy starości i starzenia się w perspektywie poznawczej pedagogiki społecznej*, „Studia Edukacyjne” 1995, nr 5.

⁵ M. Straś-Romanowska, *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. D. Harwas-Napierała, Warszawa 1999.

⁶ *Ibidem*.

Zmiany biologiczne związane ze starzeniem się i starością pozostają w ścisłym związku ze zmianami psychologicznymi i społecznymi. Subiektywna ocena tych zmian wpływa na obraz samego siebie, postawę w stosunku do otoczenia – w rezultacie na sposób społecznego funkcjonowania. Człowiek uwikłany w spłot czynników fizycznych, psychicznych, społecznych i kulturowych kształtuje swoje życie, jest twórcą własnego rozwoju, wyznacza jego drogi, treści i nadaje mu sens. Dlatego podkreśla się rolę osobistego wpływu jednostki na przebieg własnego rozwoju.

Osobowość ludzi starych. Ciągłość czy zmiana

Starość obfituje w sprzeczności. Jest wiekiem, w którym w parze idą ciągłość i zmiana, regres i rozwój. Podstawowa struktura osobowości jest stała; zmianie ulegają nabyte formy zachowania w zakresie określonym głównie przez doświadczenia życiowe. Potwierdzeniem tezy o niezmienności cech osobowości są wyniki badań P. Costy i R. McCrea, którzy mierzyli w odstępach co sześć lat wybrane cechy osobowości dwóch tysięcy mężczyzn w wieku od dwudziestu do osiemdziesięciu lat. Wymienili oni pięć dymensji tworzących strukturę osobowości. Są to: ekstrawersja (poszukiwanie stymulacji, asertywność, ciepło wewnętrzne), ugodowość lub konfliktowość, sztywność zasad lub swoboda w postępowaniu oraz neurotyzm (inaczej równowaga emocjonalna) i otwartość na przeżycia (mająca związek z kulturą, intelektem, fantazją). Dowodów stabilności osobowości w podeszłym wieku dostarczyły też badania D. Field i R. Millsap dotyczące pięciu cech osobowości: ugodowości, zadowolenia, intelektu, ekstrawersji i żywotności. Zmianie ulegają natomiast takie cechy, jak pewność siebie, zainteresowania poznawcze, ciepło wewnętrzne oraz motywacja, co ma związek ze spadkiem energii. Osoby starsze wymagają silniejszych podnieci do podjęcia działania i są mniej skłonne do entuzjazmu.

Trudność w ustaleniu ogólnych prawidłowości odnośnie do osobowości człowieka starego przejawia się we wzroście indywidualnych różnic dotyczących ludzi starych⁷. Istnieje wiele dowodów na to, że w starości nie mamy do czynienia z raptownym zerwaniem osobowości, ale przeciwnie, z jej umocnieniem. Cechy najważniejsze dla danej osobowości stają się wtedy jeszcze wyraźniej zarysowane.

Główne zadanie rozwojowe starości

Starość w koncepcji Eriksona przypada na ostatnie, VIII stadium rozwoju; jest to czas osiągania pełnej dojrzałości, mądrości i integracji wewnętrznej. Jeżeli

⁷ L. Zając; *Wiek sprzeczności*, „Charaktery” 2000, nr 10.

uwzględnimy podział starości na wczesną, średnią i późną, obejmujące łącznie nawet trzydzieści lat – to można założyć, że tak długi okres nie jest pozbawiony dynamiki rozwojowej. Zmienia się charakter i tempo tej dynamiki. Zmiany rozwojowe są wielokierunkowe, mają równocześnie regresywny, jak i progresywny charakter. Starość jest podejmowaniem naszego osobistego zaangażowania we własny rozwój. Najważniejsze zadanie rozwojowe w tym okresie polega na akceptacji ludzkiej osobowości i własnego życia dzięki mądrym zrozumieniu jego biegu, czyli integracji przeszłości. Brak takiej akceptacji prowadzi ku negatywnemu biegunowi, jakim jest rozpacz. Zatem specyfiką fazy starości jest integracja vs. rozpacz.

Integracja to stan umysłu skoncentrowany na osiągnięciu poczucia harmonii oraz sensu. Towarzyszy jej akceptacja siebie i własnego cyklu życia jako czegoś jedyne, niezastępowalnego, co jest równoznaczne z odkryciem sensu życia. Integracja jest rezultatem procesu przechodzenia przez wszystkie wcześniejsze stadia rozwoju, jest swoistą syntezą wewnętrzną. Poczucie spójności i pełni związane jest z rozliczaniem siebie z własnych dokonań i aktualnej więzi ze światem pod kątem pytań o spełnienie⁸. Sięganie do przeszłości, przyglądanie się jej, pozwala dostrzec ciągłość życia i traktować je jako niepodzielną całość.

Przeciwieństwem integracji jest rozpacz, objawiająca się wzmożonym lękiem przed śmiercią. Najczęstszym motywem rozpaczliwych ludzi starych jest poczucie stagnacji, życiowej martwoty. Rozpacz jest wyraźna u ludzi pozbawionych pasji i zaangażowania, którzy nie potrafią zaakceptować swojego życia jako unikatowej formy, a już nie mogą go zmienić⁹. Jeśli ocena życia nie ma doprowadzić do goryczy i rozpaczli, lecz do integralności, będziemy musieli zaakceptować nasze jedyne i niepowtarzalne życie takim, jak się ono potoczyło i pomimo niedoskonałości i wad odnaleźć w nim wartość i znaczenie¹⁰.

Problem strat doświadczanych w starości

Starość nakłada na człowieka szereg strat i dolegliwości, wzbudzając silne negatywne emocje. Jeżeli zdarzenia o charakterze straty dotyczą wartości związanych z codziennym życiem i występują łącznie, stają się zdarzeniami krytycznymi – kryzysogennymi. Do najbardziej dotkliwych strat zaliczamy utratę zdrowia, kondycji i atrakcyjności fizycznej, utratę miejsca w bliskiej nam społeczności, utratę pracy, pozycji społecznej, poczucia przynależności, utratę bliskich, utratę

⁸ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 2000.

⁹ Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990.

¹⁰ J. Viorst, *To, co musimy utracić*, Poznań 1996, s. 334.

celowości w działaniu. Starość objawia się różnego rodzaju ubytkami w fizycznym i psychicznym funkcjonowaniu. Ciało wysyła nam sygnały o tym, że zanika siła i uroda. Na utratę atrakcyjności wpływa m.in. deformacja kształtów ciała, wyostrenie rysów twarzy, pomarszczenie skóry, sztywność ruchów¹¹. Narządy sensoryczne stają się mniej sprawne, w mózgu następują stopniowe zmiany, które powodują ubytki w funkcjonowaniu pamięci i w sprawności myślenia.

Znacznie boleśniesz jest utrata bliskich, śmierć małżonka, przyjaciół. Konsekwencją tego może być bierność, apatia, poczucie osamotnienia oraz trudność w nawiązywaniu i podtrzymywaniu nowych relacji interpersonalnych. Problem wdowieństwa częściej dotyka kobiet. W zachodnich społeczeństwach 50% kobiet, które ukończyły 65 rok życia, utraciło mężów; wdowcy stanowią tylko 15% mężczyzn w tym wieku. Powodem tej dysproporcji jest wyższa średnia długość życia kobiet oraz duża liczba małżeństw, w których mężczyzna jest starszy. Oprócz utraty bliskich pojawia się również lęk przed własną śmiercią. Erikson traktuje wzmożony lęk przed śmiercią jako przejaw braku integracji osobowości, jako wyraz rozpacz. Lęk przed śmiercią jest łagodzony przez poczucie sensu przeżytego życia.

Ograniczone kontakty społeczne wynikają także z zakończenia działalności zawodowej. Odejście na emeryturę jest wydarzeniem zajmującym wysoką pozycję na skali stresogennych wydarzeń życiowych. Utrata dotychczasowego statusu zawodowego oraz materialnego stanowi dramatyczne przeżycie wymagające ułożenia nowych relacji z otoczeniem społecznym. Przebieg całej działalności zawodowej oraz stosunek do pracy w znacznym stopniu decydują o możliwościach akceptacji i przystosowania do roli emeryta¹². Istotnymi konsekwencjami emerytury są utrata prestiżu, wzrost poczucia bezużyteczności, ograniczone kontakty z innymi, konieczność zagospodarowania czasu wolnego, a zarazem pogorszenie sytuacji materialnej. Starość jest nie tylko prostą kontynuacją wszystkich wcześniejszych etapów życia, ale jakoś starości jest efektem wcześniejszych zdarzeń.

Relacje międzygeneracyjne w przestrzeni życiowej ludzi starszych

Doskonałym miejscem mieszkania się generacji jest rodzina, ponieważ tworzy ona pole wymiany uczuć, szacunku, bezpieczeństwa, dyskusji oraz świadczenia wzajemnych usług. Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat nastąpiły istotne zmiany w modelu współczesnej rodziny. Migracje z jednej strony, a przywiązanie do jednego mieszkania z drugiej strony spowodowały, że wielka rodzina

¹¹ M. Straś-Romanowska, *op. cit.*

¹² P. E. Bryant, A. M. Colman, *Psychologia rozwojowa*, Poznań 1997.

jest znacznie rozproszona, jej spoistość narusza też wzmożona, międzypokoleniowa ruchliwość społeczna¹³. Rodziny wielopokoleniowe, w których starzy ludzie mieli swoje miejsce, zastąpiły rodziny dwupokoleniowe. Konsekwencją tego stał się brak wzajemnego zrozumienia i porozumienia między generacjami. Przestaje dominować jeden wzorzec życia rodzinnego – niewielka komórka rodzinna ginie powoli w natłoku innych rozwiązań, takich jak rodziny z jednym tylko z rodziców, pary ponownie wstępujące w związki małżeńskie, rodziny bezdzietne czy osoby samotne¹⁴. Wyróżnia się także tzw. zmodyfikowaną rodzinę szeroką, która jest typem pośrednim między rodziną szeroką i izolowaną nuklearną. Tego typu związki rodzinne określa się jako „intymność na dystans” lub „intymność z wzajemną niezależnością”¹⁵. Kontakty międzygeneracyjne to także udział we wzajemnym życiu. Szczególnie w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości ludzie starsi potrzebują spotkań, dyskusji z młodymi, aktualizacji wiedzy, konfrontacji z nowymi trendami w sferze społeczno-kulturalnej.

Sposób przekazu kultury między pokoleniami był zasadniczym kryterium podziału kultur, którego dokonała amerykańska antropolog Margaret Mead. W swojej typologii wyróżniła kultury postfiguratywne, kofiguratywne i prefiguratywne¹⁶. W pierwszej z nich młoda generacja kształtowana jest na podobieństwo starszej, a zmiany rzeczywistości zachodzą powoli, dzięki czemu są łatwo adaptowane. Jest to przeszczepianie przeszłości na teraźniejszość. W kulturach kofiguratywnych każda generacja różni się od poprzedniej, a doświadczenie starszego pokolenia, ukształtowanego w zupełnie innym świecie, jest nieużyteczne dla młodych. Młodzież uczy się nie od starszych, lecz od siebie. Zmiany w kulturach prefiguratywnych zachodzą tak szybko, że wiedza starszej generacji się dezaktualizuje. Następuje odwrócenie ról i starsi uczą się od młodszych. Szybki rozwój nauki i techniki oraz środków masowego przekazu powoduje trudność w przystosowaniu się przez osoby starsze do tempa zmian. Jednym ze sposobów bezpiecznego poruszania się w zmieniającej się rzeczywistości jest weryfikacja i poszerzanie swoich umiejętności, ciągła aktualizacja wiedzy. „Barierą uczestnictwa w szerszym życiu społeczno-kulturalnym stają się kompetencje poznawcze i interakcyjne nabywane poprzez instytucjonalne formy edukacji. Edukacja instytucjonalna nie poszerza pola aktualizacji postaw edukacyjnych w sytuacji zmiany”¹⁷. Aby poradzić sobie w okresie błyskawicznych przemian, konieczna jest indywidual-

¹³ B. Szatur-Jaworska, *Społeczna kwestia ludzi starszych*, [w:] *Społeczne kwestie starości*, red. B. Rysz-Kowalczyk, Warszawa 1991.

¹⁴ A. H. Toffler, *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Poznań 1996.

¹⁵ G. Orzechowska, *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, Olsztyn 1999, s. 31.

¹⁶ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1978.

¹⁷ K. Przyszczypkowski, *Kompetencje dorosłych do uczestnictwa w edukacji w sytuacji zmiany społecznej*, [w:] *Oświata dorosłych jako ruch społeczny*, red. K. Ferencz, Wrocław 1992.

na aktywność edukacyjną i pogłębianie wiedzy z różnych dziedzin życia. Wiedza jest najbardziej wszechstronnym ze wszystkich zasobów, które pozwalają radzić sobie ze światem i własnym życiem w nieustannie zmieniającym się świecie.

Uczenie się jako przygotowanie do starości

Zmierzenie się z problemami starości wymaga wcześniejszego przygotowania, a przygotowanie do tego ostatniego etapu musi trwać przez całe życie. Wypracowany w młodości styl życia ma swoje konsekwencje w okresie starości. Uczenie się staje się sposobem na życie, stylem życia. Uczenie się jako styl życia polega na otwartości, na gotowości zmiany, na aktywności, reinterpretacji przeszłości i własnych doświadczeń. Zdaniem amerykańskiego gerontologa H. R. Moody'ego, szczególnie człowiek starszy ma obowiązek się uczyć, aby lepiej zrozumieć siebie i otaczający świat, a także innych ludzi. Według Olgi Czerniawskiej

[...] uczenie się przez całe życie staje się bazą dla XXI wieku. Zawiera ona cztery wymiary: uczyć się, aby poznać, uczyć się, aby działać, uczyć się żyć wspólnie, uczyć się, aby być. W każdym przypadku uczący się podmiot, osoba, stanowi centrum edukacji permanentnej. Nie instytucja, nie nauczyciel, ale uczący się [...]. Uczyć się to nie tylko uczestniczyć w zorganizowanych formach kształcenia, to uświadomić sobie sytuacje edukacyjne w życiu¹⁸.

Aktywność edukacyjna przejawia się w pisaniu, szukaniu śladów, dokumentów, odtwarzaniu doświadczeń. Pomocna jest pogłębiona samorefleksja, charakterystyczna dla starzenia się tendencja do retrospekcji, powrót do tego wszystkiego, co w czasie wytężonej działalności zawodowej czy osobistej zostało zapomniane albo nieuświadomione, a mogłoby się stać siłą napędową życia. Powrót pamięcią do własnej przeszłości i poddawanie jej ocenie pozwala ludziom dostrzec ciągłość życia, traktować je jako niepodzielną całość.

Sposobem na zachowanie aktywności intelektualnej są Uniwersytety Trzeciego Wieku, przeznaczone zwłaszcza dla osób o rozbudzonych potrzebach intelektualnych. Placówki te prowadzą zajęcia z zakresu różnych dziedzin wiedzy. Mają one służyć dialogowi, spotkaniom osób i kultur, przeszłości i teraźniejszości.

Zakończenie

Oslabienie dynamiki życiowej powoduje, że starszy człowiek wymaga w coraz większym zakresie pomocy z zewnątrz. Problem ludzi starych jest problemem

¹⁸ O. Czerniawska, *Uczenie się jako styl życia*, [w:] *Przygotowanie do starości*, red. M. Dziągiewska, Łódź 1997.

nie tylko ich, ale także całego społeczeństwa, rzutuje bowiem na strukturę społeczną, na relacje międzypokoleniowe, na system opieki zdrowotnej i na sytuację gospodarczą. W związku z tym potrzebna jest pogłębiona analiza problemów starości zarówno w kontekście indywidualnym, jak i społecznym. Demograficzne starzenie się społeczeństw nakłada na nie obowiązek podejmowania działań zarówno w sferze teoretycznych, interdyscyplinarnych badań czy diagnoz, jak i rozwiązań w sferze praktycznej.

Ludzie starsi będą stanowić dużą grupę potencjału społecznego. Ich aktywność życiowa, zawodowa, stan zdrowia mogą stać się albo zasobem, albo ciężarem dla społeczeństwa. Dlatego istotna jest edukacja dorosłych zarówno w kierunku właściwej percepcji starości oraz możliwości jak najlepszego przygotowania się do niej, jak i przeżywania tego etapu życia. Wyzwaniem dla pedagogów jest uczenie ludzi starszych zmiany jakości i stylu życia poprzez aktualizowanie kompetencji życiowych, wzmacnianie i powiększanie doświadczeń dających niezależność i harmonię wewnętrzną.

Elżbieta Siarkiewicz

Uniwersytet Zielonogórski

TEKST I KONTEKST PRZESTRZENI PORADNI

Pojmowanie świata jako tekstu określa różne możliwości czytania go, interpretowania i rozumienia. Tekst stał się określeniem umownym, metaforycznym, może odnosić się do ludzkich zachowań, rytuałów, obrzędów¹. Rzeczywistość społeczna, zdaniem U. Oevermanna dostępna badaczom w formie tekstu, może być ujmowana w pewnych fragmentach jako zapis wypowiedzi². Według M. Bachtina tekst to „fakt humanistyki”, „fakt kultury”. Dla Derridy cały świat jest książką, a tekstem dostępnym na różnych poziomach jest instytucja, sytuacja polityczna, ciało, taniec³. Jeden z takich fragmentów tego szczególnego „tekstu” stanowi przestrzeń społeczna, w której żyjemy, uczymy się, pracujemy. Przekształcenie stworzonego w naszym otoczeniu tekstu w żywą mowę, odkrycie jego głębokiego sensu zawartego w wielowarstwowej budowie to zadanie hermeneutyki lub sztuki dekonstrukcji, pojmowanych nie jako metody, lecz jako poznawcze postawy wobec rzeczywistości, wobec świata. Hermeneutyka zdaniem P. Ricoeura powinna ułatwić z jednej strony demystyfikację symbolu i powrót do właściwego sensu mity, obrzędu, tekstu alegorycznego, powinna pozwolić na odnalezienie intencjonalności, z drugiej strony – powinna pozwolić na odszukiwanie ukrytych znaczeń emocjonalnych, które rozszyfrowany tekst symbolizuje⁴.

Jeżeli jednym z fragmentów świata społecznego uczynić poradnictwo (przeżywające obecnie swój rozkwit⁵), to jako tekst można pojmować układ przestrzeni złożony z trwałej i nietrwałej materialnej struktury, w której udzielanie pomocy „zaczyna się” i „dzieje się”. Przestrzeń wraz z jej materialnym wyposażeniem może tym samym stanowić nie tylko kontekst poradnictwa, ale i jego tekst,

¹ Por. A. Schutz, *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego zachowania*, [w:] Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej, red. E. Mokrzycki, Warszawa 1984; U. Eco, *Semiologia życia codziennego*, Warszawa 1996.

² D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Studia i Materiały UŁ, Łódź 2001, s. 57.

³ K. Wilkoszewska, *Wariacje na postmodernizm*, Kraków 2000, s. 46–47.

⁴ P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, Warszawa 1985.

⁵ „Eksplodują poradnictwa” nazywa to A. Kargulowa (*Przeciw bezradności. Nurty – opcje – kontrowersje w poradnictwie i poradoznawstwie*, Wrocław 1996, s. 102–106).

a hermeneutyka może ułatwić jego odczytanie i interpretację. Skoro tak, to wyłania się podstawowe pytanie: kto i jak ten tekst czyta i kto tworzy szczególną narrację?

Pojawiają się również pytania bardziej szczegółowe: Czy tekst, jaki tworzy przestrzeń wyodrębniona dla poradnictwa, jest przekazem bezpośrednim, czy niesie wyłącznie ukryte znaczenia, czytelne tylko dla odbiorcy? Jaką formę ma w tak skonstruowanym tekście kontekst komunikatu, metafora, brak dosłowności? A może taki tekst to tylko kontekst właściwej pomocy, może to tylko tekst, szczególna metafora, szczególna gra znaczeń i symboli, odczytywana na różnych poziomach, nierówno dostępna dla jego twórców i odbiorców, dla tych, którzy pomocy udzielają i dla tych, którzy po pomoc się zgłaszają. W jaki sposób nabywamy umiejętność czytania takich tekstów i jakie znaczenie ma taka wiedza dla procesu udzielania pomocy? Jaka jest rola odbiorcy w interpretacji tekstu – dla niego samego, jak i dla samego procesu udzielania pomocy? Czy w toku dokonywanej interpretacji narracji, którą niesie przestrzeń, jej odbiorca nie staje się twórcą tekstu, twórcą znaczeń zrozumiałych tylko dla niego samego? W prezentowanym tu artykule nie odpowiem na te wszystkie, bardzo różnorodne i szczegółowe pytania, nie stawiam sobie też takiego celu, pragnę jedynie wskazać na niektóre konteksty, w których odpowiedzi takich można poszukiwać.

Znaczenie przestrzeni

Wiele naszych doświadczeń z życia rodzinnego, zawodowego, społecznego uczy, że przestrzeń jest istotna, znacząca, że ma silny, choć trudno dostrzegalny wpływ na to, co i jak robimy. W toku całego życia mimo braku wyodrębnionego przedmiotu w szkole, mimo braku ocen, egzaminów czy certyfikatów, nabywamy z różnym skutkiem kompetencje przestrzenne. Rozumienie ich można traktować, zdaniem J. Steele, jako posiadanie przez osobę zdolności do bycia świadomym otoczenia i jego wpływu na nią oraz jako zdolność do wykorzystywania i zmieniania otoczenia dla osiągnięcia własnych celów bez niszczenia tego otoczenia⁶. Przestrzeń poznajemy, doświadczamy, przeżywamy, przekształcamy. To, w jakim stopniu nabyliśmy kompetencje przestrzenne, poznajemy po sposobie i formie, w jakiej się one manifestują.

Przestrzeń – zdaniem Yi-Fu-Tuan⁷ – jest terminem, który niesie ze sobą abstrakcyjne konotacje. Jest wartością nie tylko materialną, trwałą, ale również sym-

⁶ J. Steele, *Educated at home*, „New Society” 1973, [za:] R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 94.

⁷ Yi-Fu-Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa 1987.

boliczną, subiektywną. Jest kontekstem naszych działań. Jak w swoich badaniach dowodzi A. Nalaskowski, przestrzeń (również edukacyjna) ma swoją płęć⁸. Przestrzeń nas zniewala, ogranicza lub daje poczucie swobody, wolności. Przestrzeni przypisujemy wielkość, grozę, czujemy się w niej obco, nie „u siebie”. Ale to w ramach przestrzeni tworzymy miejsca, które zapewniają bezpieczeństwo, stabilność. Z czasem cała, już poznana, oswojona i udomowiona przestrzeń może stać się miejscem. Miejsce rzadko staje się przestrzenią, nawet jeżeli zostanie opuszczone (miasto Majów, fotel babci), nadal niesie ze sobą jednoznaczne „wskazanie”, że do kogoś należy, jest czyjeś, mimo iż właściciela już nie ma.

W poradnictwie to kompetencje przestrzenne doradcy i radzącego się uławiają lub utrudniają tworzenie takich bezpiecznych, właściwych miejsc dla spotkania w obrębie przestrzeni, którą dysponują na czas udzielania informacji, wsparcia, prowadzenia diagnozy i wszelkich innych działań, których udzielanie pomocy wymaga. Każdy z nich może rościć sobie prawo do pewnego terytorium i chronić go przed innymi poprzez wyznaczanie granic symbolicznych. Tak nowo powstała całość znaczy o wiele więcej i znacznie przewyższa sumę poszczególnych elementów, które ją stworzyły. Przestrzeń staje się polem wielu doświadczeń i działań dla poradnictwa. „Przestrzeń mówi” – twierdzą Hall i Meighan. Przestrzeń przekazuje nam różne znaczenia, zawiera w sobie wiele ukrytych symboli. To szczególny „bezgłośny język”, znany przez każdego z nas na różnych poziomach. To „wielowarstwowy tekst”, który każdy z nas odczyta na swój sposób. Analizując przestrzeń, Z. Bauman zwraca uwagę na to, iż wchodząc w kontakty z innymi ludźmi, ustawiamy ich wobec siebie w większej lub mniejszej odległości. „Uprzestrzenniamy” wszystkie sytuacje i procesy społeczne: budujemy między sobą symboliczne mury lub je obalamy, czujemy się ze sobą blisko lub dzieli nas ocean nieporozumienia. Mając na uwadze kategorie odległości i bliskości, otwarcia i zamknięcia, Z. Bauman opisuje przestrzeń poznawczą budowaną w toku gromadzenia i rozdzielania wiedzy; przestrzeń estetyczną konstruowaną poprzez uwagę, zainteresowanie, ciekawość czy dążenie do intensywności przeżyć; przestrzeń moralną stworzoną przez nierówny podział odczuwanej (intuicyjnie lub świadomie) odpowiedzialności za siebie i za innych⁹. F. Znaniecki, zwracając uwagę na symboliczny wymiar przestrzeni, uznał, iż jest ona naznaczona przez emocje, uczucia, wartości, które są wspólnie podzielane przez wszystkich jej użytkowników.

⁸ A. Nalaskowski, *Płęć przestrzeni (miejsca) edukacji*, [w:] *Teraźniejszość, człowiek, edukacja*, DSWE, Wrocław 2001, numer specjalny.

⁹ Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, s. 195–197.

W literaturze analizowana jest przestrzeń edukacyjna, społeczna, życiowa¹⁰. Jest ona przedmiotem badań proksemików, architektów, socjologów, filozofów, psychologów, ostatnio coraz częściej także pedagogów. Najpopularniejszy kontekst badania przestrzeni (bardzo ważny dla poradnictwa) to odkrywanie jej społecznego charakteru, a więc ukazywanie, czy jest ona dospołeczniiona (ułatwia nawiązywanie kontaktów interpersonalnych), czy też odspołeczniiona (taka, która utrudnia nawiązywanie kontaktów interpersonalnych).

W dalszej części artykułu będę posługiwała się terminem *tekst przestrzeni*, co nie tyle ma oznaczać, iż przestrzeń tworzy tekst, ile, że przestrzeń sama w sobie jest tekstem. Punktem odniesienia będzie poradnictwo instytucjonalne z wyodrębnioną dla niego przestrzenią stałą (budynek, gabinety, sale terapeutyczne) wraz z osobami wyznaczonymi do udzielania pomocy.

Kto tworzy tekst przestrzeni poradni?

Tekst przestrzeni nie stanowi raz napisanego przekazu, lecz jest nieustannie poprawiany, uzupełniany, tworzony na nowo. Chociaż istnieją obiektywne trudności w dokonywaniu znacznych zmian tekstu w przestrzeni skonstruowanej w sposób trwały, gdy nie można jej zmienić w sposób bezpośredni, to można jednak dołączyć nowe „słowa” (różne ruchome środki materialne), niosące nowe znaczenia. Tekst można w ten sposób przekształcić, dopasować do własnego pomysłu na przekaz. Tekst przestrzeni nie może więc należeć do tekstu skończonego, ostatecznie zamkniętego. Nowi właściciele przestrzeni, nowi jej użytkownicy, poprzez jej „oswajanie” bądź „udomawianie” dopisują własne znaczenia, tworząc nową narrację dla kolejnych interpretacji. W obrębie jednego pomieszczenia poradni użytkownicy przestrzeni wydzielają miejsce do pracy administracyjnej, wyznaczone miejsce na diagnozę, miejsce do rozmów, spotkań.

W obszarze poradnictwa przestrzeń może zdradzać preferowany styl pracy doradcy. Miejsce pracy potrzebne doradcy typu ekspert lub informator (łatwo dostępne segregatory, liczne informatory, ulotki, możliwości szybkiego dostępu do wielu informacji, komputer, biurka, krzesła) zazwyczaj tworzy przestrzeń ogólnie dostępną, sprzyjającą wymianie informacji i umożliwiającą jej prezentację. Inne miejsce pracy stworzy sobie doradca preferujący styl leseferysty czy społecznego opiekuna (wygodne fotele, przestrzeń dająca możliwość prowadzenia nieskrępowanej rozmowy, dająca poczucie intymności). Przestrzeń mająca istotne znaczenie dla zachowania się ludzi, stanowiąca jego kontekst, może umożliwić

¹⁰ Por. *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych*, red. M. Dziegielewska, Łódź 2000; M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć*, Warszawa 1977; M. Ostrowska, *Człowiek a rzeczywistość przestrzenna*, Szczecin 1991.

spotkanie doradcy i radzącego się w tym sensie, jaki opisują M. Buber, H.-G. Gadamer czy J. Tischner, myśli których na grunt poradnictwa zawodowego przenosi B. Wojtasik¹¹. Przestrzeń może ułatwić prowadzenie rozmowy poufnej jako tajemnicy, dialogu, rozmowy mającej moc przeobrażania, rozmowy terapeutycznej. Przestrzeń może też wykluczyć rozmowę w takim właśnie rozumieniu, a swoich użytkowników inspirować jedynie do „niby-spotkań” (termin stworzony przez M. Bubera), w czasie których doradca i radzący się są blisko siebie fizycznie, lecz duchowo są bardzo odlegli, niepewni, chwiejni i tylko doraźni.

Spotykana przestrzeń przeznaczona dla poradnictwa zazwyczaj nie ma jednego autora; jej tekst posiada wielu twórców, z których każdy włożył weń własne znaczenia (architekci, dyrektorzy, konsultanci pedagogzy, psychologzy, doradcy).

Kto czyta tekst przestrzeni poradni?

Czytanie takiego tekstu (tekstu przestrzeni) to stała, nieskończona interpretacja, dziejąca się ciągle na nowo, dokonywana ciągle przez kogoś innego, kogoś, kto przyszedł po poradę, pomoc, wsparcie czy tylko po informację. Czytanie tekstu to dążenie do zrozumienia zawartego przekazu. Ten, kto czyta, wnosi w proces interpretacji tekstu „wstępne mniemanie”¹² czy „przedrozumienie”¹³. Stoją za nimi własne doświadczenia czytającego, jego życiorys, marzenia, oczekiwania, wreszcie jego kompetencje przestrzenne. Zdaniem symbolicznych interakjonistów ludzie konstruują swoje działania opierając się właśnie na tych interpretacjach. Można przypuszczać, iż tekst przestrzeni ma znaczenie dla tworzonego wspólnie (przez doradcę i radzącego się) procesu poradnictwa. Po pomoc zgłaszają się „osoby niepewne co do swoich zdolności zawodowych, nienadążające za ogólnymi przemianami, niezaradne życiowo bądź przeżywające przejściowe kryzysy psychiczne”¹⁴. Są to ludzie zaradni, częściowo zaradni lub bezradni, są to osoby ciągle poszukujące, nie znające siebie lub niedoinformowane. Mają one różne oczekiwania wobec doradcy¹⁵. Komunikaty, które niesie ze sobą przestrzeń, mogą osoby przychodzące po pomoc zachęcić lub nie, mogą im ułatwić wybór, gdzie się udać, do jakich drzwi zapukać, mogą ich zdezorientować lub zapewnić

¹¹ B. Wojtasik, *Rozmowa poradnicza jako spotkanie doradcy zawodu z osobą radzącą się*, [w:] *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, red. B. Wojtasik, Wrocław 2001.

¹² H. G. Gadamer, *Prawda i metoda: zarys hermeneutyki filozoficznej*, Kraków 1993, s. 257.

¹³ R. Kwaśnica, *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.

¹⁴ A. Kargulowa, *op. cit.*, s. 32.

¹⁵ Por. takżę: B. Wojtasik, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*, Wrocław 1994, s. 71.

o kompetencjach doradcy lub o tym, czy trafili we właściwym czasie do właściwego miejsca. Poprzez nadawanie znaczeń i tworzenie własnych interpretacji tekstu przestrzeni jej swoisty czytelnik staje się również jego twórcą. Radzący się nie tworzy przestrzeni w sensie fizycznym, ale w drodze odczytywania i nadawania znaczeń temu szczególnemu tekstowi współtworzy go, zacierając granice, których istnienie zdają się sugerować tytuły dwóch dalszych części wypowiedzi.

Brama – miejsce rytualnego przejścia

By wejść do instytucji, w której spodziewam się otrzymać pomoc, muszę przejść przez bramę, drzwi wejściowe. To trywialne, wydawać by się mogło, stwierdzenie kryje w sobie szczególną symbolikę (szczegółowo opisaną przez etnografów), dobrze zrozumiałą dla ludzi, którzy np. do poradni psychologiczno-pedagogicznej czy do urzędu pracy wchodzi po raz pierwszy, którzy nie są częstymi bywalcami różnego rodzaju instytucji niosących pomoc. Zdaniem Sennetta ludzkie cierpienie wymaga takiego miejsca, gdzie przyznamy się do bólu, gdzie dojrzymy jego źródło. Być sam na sam ze swoim bólem – tego nie sposób znieść. Stąd poszukiwanie przestrzeni, przestrzeni rytualnych, które oznaczają pomoc, wsparcie i współczucie wszystkim cierpiącym (rola dawnych klasztorów), pisze przyjaciel Foucaulta¹⁶.

Brama, fizycznie wskazująca określoną instytucję „od pomagania”, to symbol graniczności, miejsce zetknięcia się dwóch radykalnie odrębnych światów, odrębnych przestrzeni. Brama jest symbolem wyeksponowanej różnicy. Wskazuje, gdzie jest „tu” i gdzie jest „tam”. Przejście przez bramę to podjęcie decyzji o wyjściu z jednego świata i wejściu do świata innego. Przez bramę czasami tylko przechodzimy i nie niesie to większych konsekwencji, czasami jednak, przechodząc ją, wchodzimy do... na dłużej. Przechodzimy przez bramę inaczej pierwszy raz, inaczej po raz drugi czy piąty. Brama może stać się granicą, za którą mogą spełnić się czyjeś oczekiwania, po przejściu przez którą będzie lepiej, łatwiej, lżej. Brama może być też granicą, po przejściu której nic już nie będzie jak dawniej. Po akcie przejścia ten, kto przeszedł, może nabyć nową wiedzę o sobie lub o swoich bliskich (np. po dokonanej diagnozie), może zmienić swój nastrój, emocje, może „nabyć” nową etykietę (dyslektyka, dysortografika, bezrobotnego). Rytualne przejście (opisywane w wielu opracowaniach etnograficznych) już samo w sobie zakłada zazwyczaj spodziewaną, oczekiwaną przemianę. Niemal daje gwarancje na lepsze, bardziej dojrzałe i świadome życie. Z taką nadzieją przychodzimy do instytucji, której pracownicy mają nieść różnorodną pomoc. Brama ta to także

¹⁶ R. Sennett, *Ciało i kamień*, Gdańsk 1996.

miejsce wstępnej ogólnej informacji o tym, jakiej pomocy możemy oczekiwać wewnątrz.

Brama swoją strukturą fizyczną i materialną, swoim wyglądem zewnętrznym może zapraszać, zachęcać do wejścia. Może też zniechęcać, może tworzyć faktyczną bądź iluzoryczną barierę nie do pokonania w sensie fizycznym (np. dla osób niepełnosprawnych ruchowo) lub psychicznym (monumentalny, surowy wygląd przywołujący myśli typu: „to miejsce nie dla mnie”; „w czym oni mogą mi pomóc”; „syty głodnego nie zrozumie, oni mają swoje etaty, Balcerowicza nie wyrzucą”¹⁷ itp.). Tak to proces czytania tekstu przestrzeni poradni rozpoczyna się przy bramie, w miejscu, które fizycznie wyodrębnia z przestrzeni publicznej „instytucję od pomagania”.

Co dalej za...?

Przejście przez bramę to początek dalszej drogi wewnątrz tej „instytucji od pomagania”. Dalej to droga po korytarzach, szlakach komunikacyjnych instytucji, to konieczność odszukania właściwej informacji oraz miejsca docelowego, zazwyczaj określonego gabinetu. Czasami instytucja ułatwia przemieszczanie się tych, którzy przyszli po pomoc. Duże, łatwo dostępne, czytelne tablice informacyjne, logiczna numeracja gabinetów, strzałki wskazujące drogę do wyjścia łagodzą uczucie niepewności, zagubienia czy bezradności. Łatwo rozpoznać osoby, które przyszły tu pierwszy raz. Przemieszczają się dużo wolniej od pozostałych, niepewnie się rozglądają, przyglądają się wszystkiemu z uwagą. Na tablicach informacyjnych szukają wskazówek, czytają ogłoszenia, ulotki, czasami zatrzymują kogoś, pytając o to, gdzie dokładnie mają się udać.

Dla osób, które w poradni są już po raz kolejny, korytarz jest jedynie szlakiem komunikacyjnym, przez który szybko, pewnie przechodzą, by dojść do określonego celu. Wszystkie osoby przechodzące przez labirynty korytarzy, mijając się, przyglądają się sobie nawzajem w tym szczególnym centrum poradni. To nowo przybyłych czasami peszy, onieśmiela, czasami odwrotnie, dodaje im poczucia pewności siebie, daje pocieszenie typu: „nie ja jeden, nie jestem sam, nie tylko ja”. Po poznawczym oswojeniu tego fragmentu przestrzeni poradni, po upewnieniu się, gdzie należy dalej się udać, osoby szukające pomocy czy wsparcia rozpoczynają ruch z „centrum” ku „peryferiom”, by udać się do tego właściwego gabinetu. Tam, oczekując swojej kolei do doradcy, przyglądają się innym, wymieniają in-

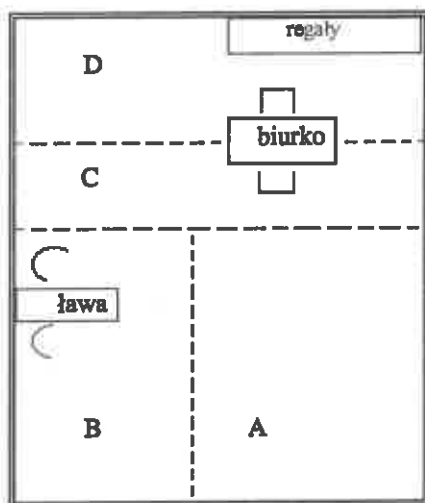
¹⁷ Cytowane wypowiedzi są efektem własnej obserwacji etnograficznej prowadzonej w urzędzie pracy; por. też F. Schütze, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 1, s. 18.

formacje, uwagi, gawędzą z sąsiadami. Zazwyczaj jednak każda grupa osób przychodzących po pomoc ściśle trzyma się swojego skrawka przestrzeni, wyodrębnionego przez drzwi właściwego gabinetu (osobno rodzice dzieci sprawiających kłopoty wychowawcze czy dydaktyczne, osobno absolwenci szkół, bezrobotni). Dla osób wielokrotnie przybywających do poradni z czasem tu, przy drzwiach tego właściwego już gabinetu tworzą się bezpieczne, poznane i oswojone miejsca. Tak mają możliwość zaistnieć nieformalne grupy wsparcia¹⁸.

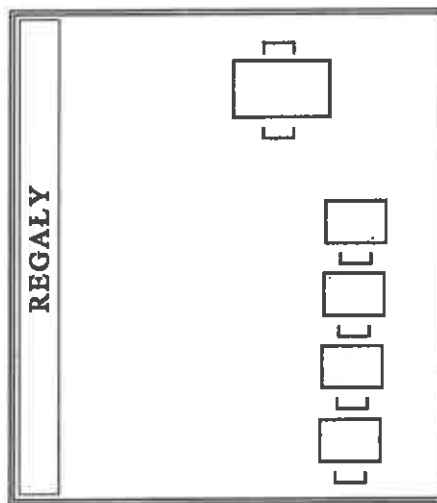
Możliwość wejścia do właściwego gabinetu to kolejna próba przejścia przez kolejne drzwi, kolejną bramę. O swoim przybyciu radzący się zazwyczaj informują, pukając. Dla wielu to jeden z trudniejszych momentów. To tak, jak powiedzieć „jestem”, ogłosić swoje istnienie, otwarcie przyznać się do nieprzypadkowej tu obecności. Jedni pukają cicho, dyskretnie, niepewnie, inni zdecydowanie, mocno, rytmicznie. Doradcy czasami po pukaniu rozpoznają tego, który za chwilę wejdzie. Co radzący się może zastać za drzwiami gabinetu?

Typowe układy przestrzenne zaobserwowane w instytucjach poradniczych

Schemat 1



Schemat 2



Schematy ustawienia mebli w gabinetach dyrektorów szkół w kontekście sposobu sprawowania władzy analizował K. Evans, rysunek po raz pierwszy ukazał się w „New Society”, Londyn 1975, [za:] R. Meighan, *op. cit.*, s. 46.

¹⁸ Por. H. Grabowska, *Czy poradnictwo jest potrzebne rodzicom*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 8.

Analiza schematu 1

Uwagę tu zwraca wyraźny wewnętrzny podział przestrzeni gabinetu na cztery sektory A, B, C, D. Granice symboliczne stworzone przez „właściciela” przestrzeni wyznaczają osobiste terytorium zarezerwowane tylko dla psychologa czy pedagoga, niedostępne dla innych (D). E. T. Hall powiada, iż „posiadać własne terytorium, to posiadać jeden z najistotniejszych składników życia”¹⁹. W przestrzeni, którą tworzy gabinet doradcy, zostały wyodrębnione i oznaczone miejsca – miejsce na książki, dokumenty, materiały, testy niezbędne do pracy doradcy. To szczególne stanowisko pracy. Ten fragment przestrzeni ma swojego wyłącznego właściciela i ta informacja jest czytelna dla wszystkich osób wchodzących do gabinetu. Biurko zdecydowanie chroni i jednocześnie podkreśla symboliczną granicę między doradcą a radzącym się, zaznaczając ich odrębność, wskazuje na układ zależności (kto do kogo przyszedł). Wyznacza także miejsce C do prowadzenia rozmowy z klientem, do udzielania mu informacji lub do badań diagnostycznych. W tym miejscu obaj partnerzy podejmują decyzję o dalszej współpracy, tu radzący się może określić, czy trafił we właściwe miejsce i do właściwej osoby, kontakt ten może podtrzymać lub zerwać i wyjść bez negatywnych następstw. Tak urządzona przestrzeń gabinetu to przestrzeń z miejscem do spotkań o charakterze formalnym.

Symboliczne wyznaczenie obszaru A jest próbą stworzenia przestrzeni publicznej. Określa ona miejsce wyznaczone przez doradcę do nawiązania pierwszego kontaktu, powitania, wstępnej rozmowy i zaproszenia do jej kontynuowania. Tu doradca określa, gdzie dalsza część spotkania może przebiegać; może zaprosić rozmówcę do miejsca C wyznaczonego do spotkań formalnych lub do miejsca B wyznaczonego do spotkań o charakterze mniej formalnym. Taka decyzja doradcy może być uzależniona od problemu, z jakim radzący się zgłosił, od etapu, na którym proces doradczy się znajduje bądź od czasu, którym doradca w danym momencie dysponuje (zaproszenie do obszaru B zakłada zaangażowanie znacznie więcej czasu i bliższy, bardziej otwarty kontakt).

Cała przestrzeń tego gabinetu jest kontekstem dla udzielania pomocy, mówi o ofercie pracy indywidualnej; tu doradca i radzący się pracują razem.

Analiza schematu 2

Na tym schemacie zwraca uwagę brak tak licznych wyraźnych granic symbolicznych dla radzącego się i dla pracy doradcy. Cała przestrzeń należy do niego i stanowi jego terytorium. W jej obrębie jest wyznaczona jednak strefa dla osób

¹⁹ E. T. Hall, *Bezgłośny język*, Warszawa 1987.

radzających się. To miejsce na rozmowę przy biurku i miejsce na badania diagnostyczne (wypełnianie ankiet, korzystanie z zestawu do samobadania, rozwiązywanie testów kompetencji itp.) przy indywidualnych stolikach. Ta przestrzeń – choć daje możliwość pracy indywidualnej oraz zbiorowych badań – sugeruje formalny charakter spotkań. Osoba radząca się przemierza trasę od biurka (przy którym toczy się wstępna rozmowa) do indywidualnego stolika i w ten sposób zwiększa fizyczny i symboliczny dystans pomiędzy sobą a doradcą. Tak podkreślona jest odrębność osób radzających się i doradcy. Mogą oni co prawda też pracować razem, ale na to jest wyznaczone miejsce przy biurku doradcy, a więc na jego terytorium. To „razem” może mieć tym samym pewne ograniczenia fizyczne i symboliczne zarówno dla doradcy, jak i dla osób radzających się.

Ogólnie dostępne regały ustawione wzdłuż jednej ściany umożliwiają doradcy przekształcenie gabinetu w przestrzeń publiczną, w której osoby radzące się mogą przeglądać różne materiały, ulotki, informatory, foldery itp. Ta przestrzeń umożliwia z jednej strony prowadzenie diagnozy, z drugiej udzielanie informacji, prezentację różnych materiałów, pozwala także na ich swobodne przeglądanie.

Cały gabinet przypomina nieco klasę szkolną. W jego kontekście doradca może być postrzegany jako osoba o dużej wiedzy, doświadczeniu, która na pewno zna rozwiązanie trudnej sytuacji. Tak też może czuć się sam doradca, może brać na siebie obowiązek i odpowiedzialność za właściwe udzielenie pomocy. Samego siebie w procesie udzielania pomocy radzący się może postrzegać jako ucznia, któremu wypada słuchać i precyzyjnie wykonywać zalecenia doradcy.

Zakończenie

Oferta dla poradnictwa, którą stanowi przestrzeń, może mieć kluczowe znaczenie dla tego, co będzie się dziać pomiędzy doradcą i radzącym się, jaki układ stworzą, jaka forma udzielania pomocy może zaistnieć i przetrwać. Analiza obu schematów pokazuje, jak możliwe jest czytanie tekstu przestrzeni, mimo że jej przedmiot to zaledwie tylko prosty schemat. Przestrzeń rzeczywista, pełna, bogata w różne środki materialne i symboliczne mówi znacznie więcej, pozwala na więcej możliwych interpretacji, jest bardziej sugestywna, a czasami nawet jednoznaczna. Jej tekst może być kreowany w sposób zamierzony, celowy lub przypadkowy, mimowolny, zawsze jednak tekst przestrzeni jest czytany przez wszystkich użytkowników poradni. Dlatego podsumowując moją wypowiedź pragnę podkreślić:

– udzielanie porady zawsze odbywa się w pewnym kontekście przestrzeni fizycznej materialnej i symbolicznej;

- przestrzeń przeznaczona dla poradnictwa jest wytworem społecznego życia instytucji;
- przestrzeń ta ma swoją historię, jest naznaczona przez jej kolejnych użytkowników;
- symbolikę przestrzeni nadają uczestnicy procesu poradnictwa;
- kontekst przestrzenny jest na różnym poziomie świadomości dostrzegany przez doradców i osoby radzące się, bywa przez nie interpretowany na różnych poziomach ogólności, czasami powierzchownie i bezrefleksyjnie, czasami dokładnie i szczegółowo;
- przestrzeń, w której dochodzi do różnych form poradnictwa, jej materialne wyposażenie oraz jej symbolika ma istotny wpływ na pracę doradcy, zachowanie osoby radzącej się oraz na ich wzajemne kontakty.

Wojciech Horyń

Wyższa Szkoła Oficerska im. Tadeusza Kościuszki
Wrocław

EDUKACJA DOROSŁYCH W UCZELNI WOJSKOWEJ

Siły Zbrojne RP służą ochronie niepodległości RP i niepodzielności jej granic. Aby zadania te mogły być realizowane, w Wojsku Polskim musi przebiegać ustawiczne szkolenie żołnierzy. Tylko ciągłe oraz na odpowiednim poziomie zajęcia szkoleniowe (oprócz wysokiej techniki i wyposażenia w nowoczesny sprzęt wojskowy) mogą zagwarantować bezpieczeństwo obywateli. W celu przygotowania profesjonalistów z zakresu sztuki wojennej i wojskowej uczelnie wojskowe, ośrodki szkoleniowe oraz jednostki wojskowe uczestniczą (są realizatorami) w procesie kształcenia wojskowego. Celem edukacji w SZ RP jest zapewnienie kadrze zawodowej i żołnierzom służby zasadniczej możliwości opanowania wiedzy ogólnej i wojskowej (specjalistycznej) oraz nabycia niezbędnych umiejętności i nawyków; rozwoju uzdolnień, zainteresowań i sprawności intelektualnych, a także ukształtowania ważnych w życiu społecznym i zawodowym postaw¹.

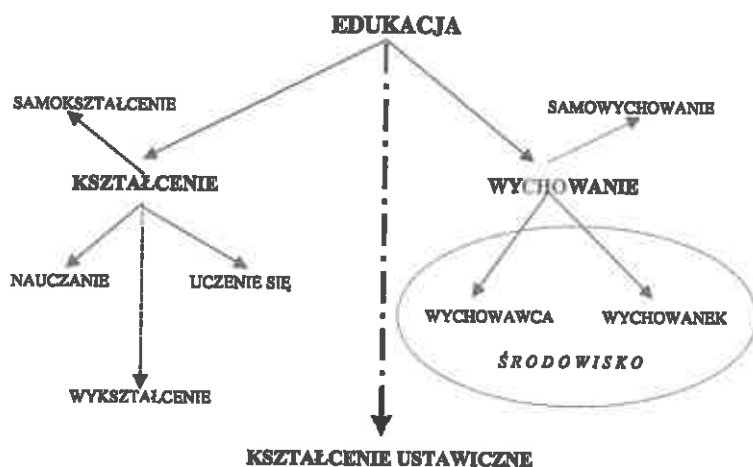
Edukacja dotyczy nie tylko obszarów związanych z rozwojem jednostki w środowisku cywilnym, zajmuje ona również określone miejsce w siłach zbrojnych. Jak podaje Wincenty Okoń, „edukacja (łac. *educatio* – wychowanie) to ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych. [...] Obecnie upowszechnia się szerokie rozumienie tego terminu, jako oznaczającego ogół procesów oświatowo-wychowawczych obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę”².

Edukacja obejmuje proces kształcenia i wychowania (rys. 1). W procesie kształcenia poprzez nauczanie kierowane przez nauczyciela oraz uczenie się osiąga się wykształcenie oraz nabywa się umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy. Poprzez samokształcenie następuje dalszy, samodzielnny rozwój osobowości, interpretowanej m.in. jako rozwój takich cech osobowych, jak inteligencja, wiedza, umiejętności, nawyki, postawy. W procesie wy-

¹ R. Stępień, *Kształcenie wojskowe*, [w:] *Leksykon pojęć dydaktyczno-wychowawczych do wódcy*, Warszawa 1999, s. 116.

² W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 50.

chowania, który tworzą stosunki interpersonalne wychowawca – wychowanek oraz wychowanek – otaczające środowisko wychowawcze (powyższe relacje zachodzą w określonym środowisku wychowawczym i nie można ich pomijać), kształtowana jest osobowość wychowanka oraz następuje taki jego rozwój intelektualny, aby świadomie i celowo mógł sobą kierować³. Efektem edukacji jest samokształcenie oraz samowychowanie, które wywierają wpływ na dalszy rozwój osobowości poprzez kształcenie ustawiczne osoby dorosłej.



Ryc. 1. Obszary edukacji

W wojsku kształceniu i wychowaniu podlegają ludzie dorośli, jako że służbę odbywają osoby, które ukończyły osiemnasty rok życia. Nie oznacza to jednak, że zawsze są to osoby dojrzałe oraz odpowiednio wykształcone. Proces edukacji w SZ RP można ująć diuistycznie: szkolenie wojsk w ramach odbywania służby zasadniczej i kształcenie podchorążych w uczelniach wojskowych⁴ oraz doskonalenie kadr wojskowych na kursach dla rezerw osobowych SZ RP i szeroko rozbudowany system kursów dla kadry zawodowej. Pierwszy etap edukacyjny odbywa się w jednostkach wojskowych, ośrodkach szkoleniowych oraz uczelniach wojskowych (w ramach kształcenia zawodowego), drugi tylko w wyższych szkołach oficerskich i akademiach wojskowych. Z powyższego wynika, iż w uczelniach wojskowych kształcimy podchorążych oraz doskonalimy kadry podoficerskie i oficerskie w ramach podnoszenia kwalifikacji zawodowych. W 2001 roku

³ I. Jundziłł, *Samowychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiki*, Warszawa 1996, s. 716.

⁴ Od 2001 r. zaniechano kształcenia kadetów w szkołach chorążych. Korpus ten zgodnie z przygotowywaną pragmatyką kadrową przestanie istnieć, a stopień chorążego wejdzie w skład korpusu podoficerskiego.

w Polsce istniały następujące uczelnie wojskowe: Akademia Obrony Narodowej i Wojskowa Akademia Techniczna w Warszawie, Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni, Wyższa Szkoła Oficerska im. Tadeusza Kościuszki we Wrocławiu, Wyższa Szkoła Oficerska im. Stefana Czarnieckiego w Poznaniu, Wyższa Szkoła Oficerska im. Józefa Bema w Toruniu oraz Wyższa Szkoła Sił Powietrznych w Dęblinie.

W wymienionych uczelniach na studiach stacjonarnych uczy się kilkanaście tysięcy studentów. Kształceni są oni na wielu kierunkach, które uzależnione są od specyfiki późniejszej służby zawodowej. Okres studiów trwa w zależności od kierunku od trzech do pięciu lat. Po ich ukończeniu uzyskują oni tytuł licencjata, inżyniera lub magistra inżyniera oraz stopień wojskowy podporucznika.

W wyższych szkołach oficerskich w ramach doskonalenia zawodowego oprócz kształcenia słuchaczy studiów dziennych – podchorążych prowadzi się następujące kursy stacjonarne⁵:

- wyższe kursy specjalistyczne (WKS),
 - kursy przeszkolenia specjalistycznego (KPS),
 - kursy przeszkolenia oficerów rezerwy (KPOR),
 - kursy przeszkolenia rezerw osobowych (KPRO),
 - kursy przeszkolenia podoficerów rezerwy (KPPR),
 - kursy przekwalifikowania kandydatów na instruktorów spadochronowych,
 - kursy kandydatów na podoficerów zawodowych służby kontraktowej,
 - kursy chorążych i podoficerów zawodowych posiadających ukończone wyższe studia cywilne,
 - kursy językowe,
- oraz szkołę podchorążych rezerwy (SPR).

Czas trwania przedstawionych kursów doskonalenia zawodowego i specjalistycznego kadry dowódczej wynosi od jednego miesiąca (kurs przeszkolenia specjalistycznego oficerów pionu technicznego z wydziałów i sekcji technicznych związków taktycznych, brygad i pułków) do sześciu miesięcy (kurs kandydatów na podoficerów zawodowych służby kontraktowej). Zważywszy, iż kursy te są stacjonarne, oprócz elementu nabywania wiedzy specjalistycznej słuchacze doskonalą umiejętności komunikacyjne. W kursach uczestniczy kadra z jednostek wojskowych rozrzuconych po terenie całego kraju, a nawet czasami uczestnikami kursów są przedstawiciele innych armii. Podczas spotkań (głównie towarzyskich)

⁵ Wykaz przedstawiono na podstawie kursów prowadzonych w WSO im. T. Kościuszki we Wrocławiu.

**Kursy organizowane w WSO im. T. Kościuszki we Wrocławiu
dla osób dorosłych w ramach doskonalenia zawodowego**

Lp.	Nazwa kursu	Czas trwania (dni)*	Liczba godzin	Tematyka humanistyczna	Tematyka specjalistyczna	Pozostałe zajęcia dydaktyczne
1	Wyższy kurs specjalistyczny dowódców batalionów zmechanizowanych	117	508	40	326	142
2	Wyższy kurs specjalistyczny oficerów sztabów oddziałów i związków taktycznych	102	474	54	214	206
3	Wyższy kurs specjalistyczny oficerów rozpoznania oddziałów i związków taktycznych	102	470	54	324	92
4	Wyższy kurs specjalistyczny oficerów działań specjalnych	102	464	50	330	84
5	Wyższy kurs specjalistyczny dowódców batalionów obrony terytorialnej	102	454	50	296	108
6	Wyższy kurs specjalistyczny szefów saperów brygady zmechanizowanej, brygady pancernej, pułku	115	474	50	360	64
7	Wyższy kurs specjalistyczny szefów obrony przeciwchemicznej pułków i brygad	115	474	50	360	64
8	Wyższy kurs specjalistyczny dowódców (szefów sztabów) batalionów wojsk inżynieryjnych	115	474	50	360	64
9	Wyższy kurs specjalistyczny szefów i oficerów sekcji technicznej oddziałów i związków taktycznych wojsk inżynieryjnych	115	474	50	360	64
10	Kurs przeszkolenia specjalistycznego dowódców kompanii, plutonów saperów minowania i rozminowania	53	234	29	178	27
11	Kurs przeszkolenia specjalistycznego dowódców kompanii pontonowej i desantowo-przeprawowej	57	250	29	194	27
12	Kurs przeszkolenia specjalistycznego dowódców plutonów pontonowych i desantowo-przeprawowych	57	250	29	194	27
13	Kurs przeszkolenia specjalistycznego dowódców plutonów rozpoznania inżynieryjnego	53	234	29	178	27
14	Kurs przeszkolenia specjalistycznego dowódców kompanii budowy dróg i mostów	58	250	29	194	27

15	Kurs przeszkolenia specjalistycznego dowódców plutonów budowy dróg i mostów	58	250	29	194	27
16	Kurs przeszkolenia specjalistycznego oficerów pionu technicznego z wydziałów i sekcji technicznych związków taktycznych, brygad i pułków	33	176	18	138	20
17	Kurs przeszkolenia specjalistycznego dowódców kompanii, plutonów wojsk obrony przeciwchemicznej	33	164	18	126	20
18	Kurs specjalistyczny dowódców kompanii, plutonów wojsk obrony przeciwchemicznej	53	234	29	178	27
19	Kurs przeszkolenia oficerów rezerwy dowódców batalionów zmechanizowanych	35	160	—	142	18
20	Kurs przeszkolenia oficerów rezerwy dowódców kompanii budowy dróg i mostów	39	176	6	133	37
21	Kurs przeszkolenia oficerów rezerwy dowódców plutonów budowy dróg i mostów	53	242	14	192	36
22	Kurs przeszkolenia oficerów rezerwy dowódców kompanii regulacji ruchu	45	196	14	146	36
23	Kurs przeszkolenia oficerów rezerwy dowódców plutonów regulacji ruchu	45	196	14	146	36
24	Kurs przeszkolenia rezerw osobowych dowódców kompanii zmechanizowanych	60	288	40	194	54
25	Kurs przeszkolenia podoficerów rezerwy dowódców plutonów zmechanizowanych	60	288	40	194	54
26	Kurs przekwalifikowania kandydatów na instruktorów spadochronowych	108	533	—	533	—
27	Kurs kandydatów na podoficerów zawodowych służby kontraktowej	150	700	70	497	133
28	Kurs chorążych i podoficerów zawodowych posiadających ukończone wyższe studia cywilne	43	124	24	90	10
29	Szkoła podchorążych rezerwy	87–91	443	36	281	126
30	Kurs języka angielskiego	140	550	—	550	—
31	Kurs języka niemieckiego	140	550	—	550	—

* Czas trwania kursu obejmuje okres, kiedy żołnierz przebywa poza miejscem zakwaterowania (poza jednostką, gdzie pełni służbę oraz poza domem). Dni kursu obejmują: dni szkoleniowe, dni dyspozycyjne, dni wolne od zajęć.

słuchacze wzbogacają swoją wiedzę o innych środowiskach oraz uczą się tolerancji i wzajemnego poszanowania poglądów.

W doskonaleniu zawodowym ujętym w formie kursów zauważalne są istotne dysproporcje w czasie między podnoszeniem kwalifikacji zawodowych a rozwojem intelektualnym. W treściach programowych czas przeznaczony na kształcenie humanistyczne, które wywiera wpływ na rozwój osobowości, wynosi zaledwie 10–15% czasu dydaktycznego, natomiast zajęcia podnoszące umiejętności praktyczne i specjalistyczne obejmują 3/4 czasu.

Znamienne jest także, że czas na realizację pozostałych zajęć dydaktycznych oprócz przygotowania specjalistycznego i kształcenia humanistycznego jest zróżnicowany w zależności od szczebla kursu. W kursach dla dowódców batalionów oraz dla oficerów sztabu czas ten (porównując go z kształceniem humanistycznym) jest dwu- a nawet czterokrotnie dłuższy. Sytuacja ta spowodowana jest tym, że kadrze oficerskiej na określonych stanowiskach służbowych potrzebna jest szeroka wiedza ogólna, niezbędna do kierowania różnymi zespołami ludzkimi oraz wypracowywania decyzji i wprowadzania ich do realizacji. Na szczeblu kompanii i plutonu powyższy obszar zajmuje tyle samo czasu jak kształcenie humanistyczne, przy znacznej ilości godzin na szkolenie specjalistyczne. Wyjątek stanowią kursy, które doskonalią tylko określone umiejętności. Do nich zaliczyć należy kursy językowe oraz kurs dla instruktorów spadochronowych.

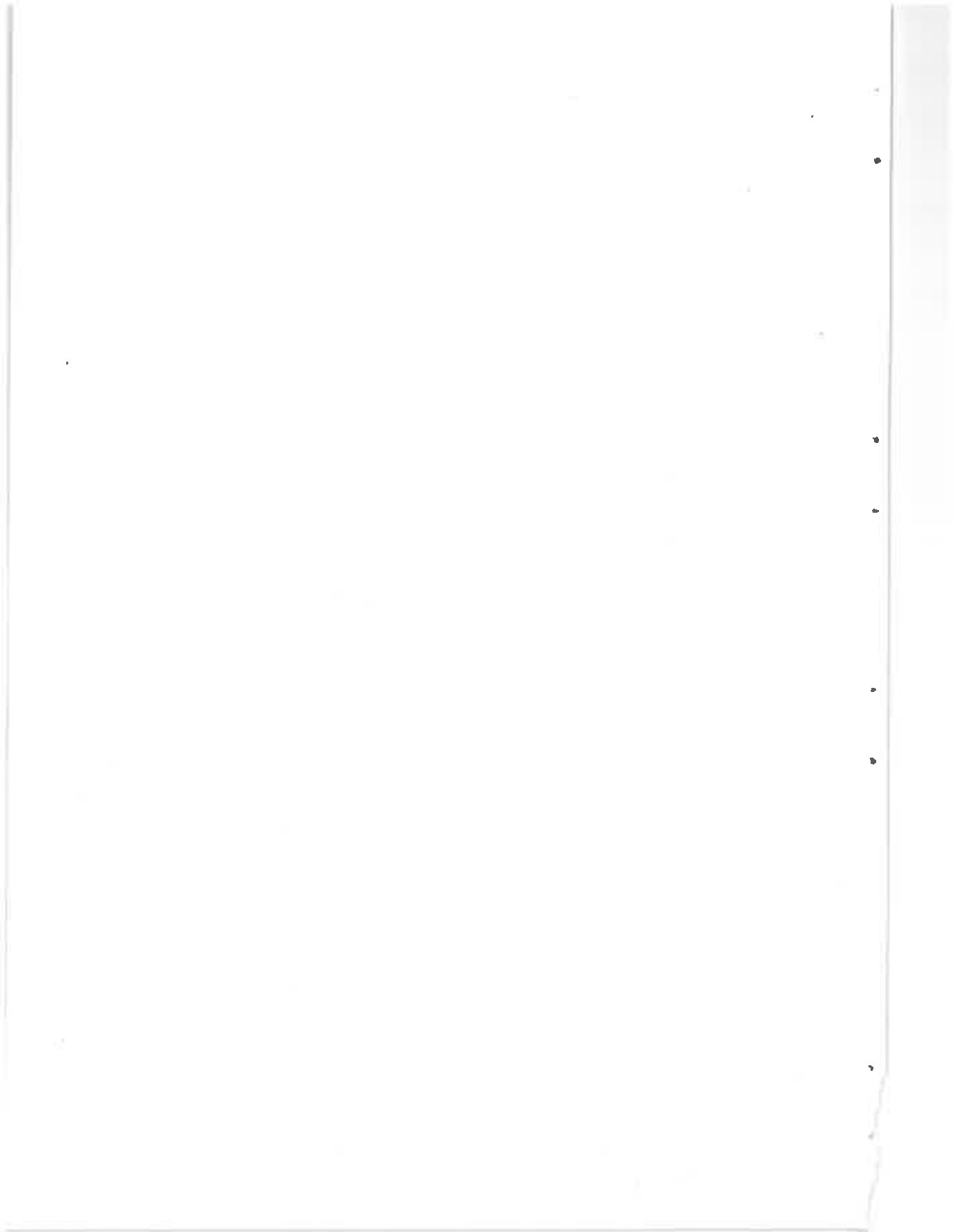
Edukacja dorosłych prowadzona w uczelni wojskowej częściowo wychodzi naprzeciw przyszłości. Treści zajęć realizowanych podczas kursów są pod wieloma względami zbieżne z kierunkami rozwoju edukacji ujętymi przez Komisję Europejską. Spośród pięciu podstawowych obszarów działania cztery realizowane są w uczelniach wojskowych⁶:

- 1) zachęcenie do zdobycia nowych umiejętności – system kursów;
- 2) zbliżenie szkoły do sektora przedsiębiorstw – łączenie teorii i praktyki wojskowej poprzez służbę w jednostce wojskowej oraz doskonalenie zawodowe w uczelni wojskowej;
- 3) walka ze zjawiskiem marginalizacji – system doskonalenia zawodowego dotyczy prawie 100% kadry;
- 4) upowszechnienie biegłej znajomości trzech języków używanych we Wspólnocie – kursy językowe na trzech poziomach nauczania zgodnie ze standardem międzynarodowym (NATO) – STANAG 6001.

⁶ *Biała Księga Komisji Europejskiej. Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997, s. 9–11, 55–56.

Edukacja w uczelni wojskowej uwzględnia potrzeby i możliwości rozwojowe oraz edukacyjne kadry na wszystkich szczeblach dowodzenia. Żołnierz traktowany jest jako uczeń dorosły; podczas podnoszenia kwalifikacji zawodowych kładziony jest znaczny nacisk na samokształcenie i samorozwój⁷. W ten sposób stymulowany jest również rozwój intelektualny kadry wojskowej.

⁷ J. Tomiło, *Samokształcenie i samowychowanie dorosłych w wojsku*, „Vademecum Dydaktyczno-Wychowawcze” 2000, nr 5, s. 160.



Krzysztof Klimek

Wyższa Szkoła Oficerska im. Józefa Bema
Toruń

EDUKACJA DOROSŁYCH W WOJSKU W ASPEKCIE INTEGRACJI POLSKI Z NATO

Przełom XX i XXI stulecia to na świecie okres licznych osiągnięć cywilizacyjnych, społecznych, ustrojowych, ekonomicznych, kulturowych i edukacyjnych. To okres charakteryzujący się nieustannym i szybkim postępem, ciągłą zmianą rzeczywistości – dosłownie z dnia na dzień. Przyspieszone tempo zmian nie ominęło również naszego kraju. W ostatnich latach minionego wieku, poczynając od 1989 roku, byliśmy (obecnie również jesteśmy) świadkami dokonującego się rozwoju demokracji rynkowej i pluralizmu, otwarcia Polski na świat zachodni, a także pewnych przewartościowań w sferze wzorców kulturowych i cywilizacyjnych.

Transformacja ustrojowa krajów Europy Środkowej i Wschodniej, przemiany społeczno-polityczne w kraju oraz przystąpienie Polski do NATO nie pozostały bez wpływu na wiele zjawisk występujących w funkcjonowaniu sił zbrojnych. Przede wszystkim zmieniła się doktryna wojenna. W związku z tym zmieniły się zasadniczo zadania oraz sposób i warunki ich realizacji w okresie pokoju, kryzysu i ewentualnego konfliktu zbrojnego¹. Jako państwo członkowskie Sojuszu Północnoatlantyckiego musimy być przygotowani do działania nie tylko na obszarze kraju, ale także poza jego granicami. Nieodzowne jest przygotowanie naszych wojsk do możliwych działań bojowych w różnych środowiskach pola walki oraz do uczestnictwa w misjach (operacjach) pokojowych i akcjach humanitarnych. Stąd potrzeba dalszych zmian w siłach zbrojnych, tak aby ich skład, struktura organizacyjna i możliwości bojowe oraz manewrowe były adekwatne do podejmowanych zadań i sposobów ich realizacji w XXI wieku.

To, co się dzieje obecnie w armii, służy nie tylko jej wewnętrznej odbudowie, ale przede wszystkim stworzeniu dobrej atmosfery i warunków normalnej działalności według kryteriów nowoczesności. Nie może być żadnych wątpliwości co do tego, iż przebudowywana armia musi być bardziej nowoczesna, silniejsza i sprawniejsza, coraz częściej bowiem otrzymywać będzie większą ilość trudnych zadań

¹ Z. Ścibiorek, *O pewnych uwarunkowaniach zmian*, „Myśl Wojskowa” 2000, nr 6, s. 170.

do realizacji. Jest to skutek zmian polityczno-militarnych w Europie w ostatnich latach, które spowodowały pojawienie się nowych wyzwań, takich jak utrzymanie pokoju i zapewnienie bezpieczeństwa². Dotyczą one wszystkich dziedzin życia publicznego, w szczególności jednak sposób odnoszą się do obronności. W tej sytuacji istotnym problemem staje się kształcenie takich dowódców, którzy będą zdolni do sprostania tym wyzwaniom i wykonania postawionych zadań.

Bezpieczeństwo państwa zarówno w wymiarze zewnętrznym, jak i wewnętrznym, jest absolutnym priorytetem. Musimy modernizować nasze siły zbrojne i dostosowywać do standardów armii NATO. Zgodnie ze strategią bezpieczeństwa i doktryną obronną ewentualna wojna przewidywana jest jako koalicyjna, prowadzona z przestrzeganiem prawa międzynarodowego i wojennego. Oznacza to, że edukowanie, kształcenie i szkolenie oraz wychowywanie do wojny (jej kreowanie) musi uwzględniać standardy koalicji (czyli NATO) i rygory prawa międzynarodowego, prawa wojennego i praw człowieka³. To między innymi poziom wyszkolenia naszych żołnierzy będzie wpływał na osiąganie zdolności do pełnego uczestnictwa w przedsięwzięciach NATO.

Obecnie, w obliczu faktu przynależności Polski do Paktu Północnoatlantyckiego, zaszła pilna potrzeba zastanowienia się, czy system kształcenia (doksztalcenia, doskonalenia) jest wystarczający, aby na równi współdziałać z partnerami wyposażonymi w znacznie nowocześniejszy sprzęt i posiadającymi większe doświadczenie w umiejętnym jego wykorzystaniu. Należy dogłębnie przeanalizować, co należałoby zmienić i na jakie elementy kształcenia kadr dowódczych położyć większy nacisk, aby nasz kraj był uznawany za pełnowartościowego partnera Sojuszu, na którego można liczyć w każdej sytuacji wymagającej interwencji NATO. Polska, kraj średniej wielkości, o bardzo dużym znaczeniu strategicznym, musi posiadać sprawną i dobrze wyposażoną armię, która wzmocniłaby naszą pozycję międzynarodową.

Pamiętać należy, iż od 12 marca 1999 roku zagrożenie bezpieczeństwa Polski jest jednocześnie zagrożeniem dla Sojuszu Północnoatlantyckiego. Naprawdę więc znajdujemy się pod parasolem całego Paktu⁴. Wśród Polaków panuje powszechne przekonanie, że udział Polski w NATO rozwiązał wszystkie nasze problemy obronności. Nic bardziej mylnego. Członkostwo w Sojuszu nie oznacza sytuacji, w której możemy spocząć na laurach. Przeciwnie – musimy uczyć się jak najwięcej dla bezpieczeństwa naszego własnego i wspólnego. Trzeba podejmować wiele działań dostosowujących nasze siły zbrojne do wymagań Paktu.

² M. Wiatr, P. Gawliczek, *Problematyka działań połączonych w Akademii Obrony Narodowej*, „Myśl Wojskowa” 2001, nr 4, s. 5.

³ L. Kanarski, J. Świnarski, *Przemiany myślenia w wojsku*, Warszawa 1997, s. 12.

⁴ R. Przeciszewski, T. Wróbel, *Z NATO w NATO*, „Polska Zbrojna” 2000, nr 11, s. 5.

Członkostwo Polski w NATO, dając nam gwarancję bezpieczeństwa, nie zwalnia nas z obowiązku zapewnienia sobie samym bezpieczeństwa w ramach narodowego systemu bezpieczeństwa. Na nowo również będziemy musieli określić miejsce żołnierza w społeczeństwie, obywatela, który po okresie służby w mundurze, w młodym jeszcze wieku, kontynuuje karierę w innych dziedzinach. Chodzi o to, by ludzie w mundurach byli dostrzegani, przydatni – i co najważniejsze – wykorzystywani w życiu pozawojkowym. Muszą być przygotowani do określonych ról w ramach społeczności lokalnej, w regionie i państwie demokratycznym.

Mówiąc o konieczności dostosowania naszych sił zbrojnych do wymogów Sojuszu, w pierwszym rzędzie wskazuje się⁵ na potrzebę nowelizacji systemu gotowości bojowej i przyjęcia rozwiązań umożliwiających funkcjonowanie w jego strukturach. Generalnie podkreślana jest sprawa interoperacyjności. Osiągnięcie celów interoperacyjności, rozumianej jako zdolność systemów do wzajemnego świadczenia usług wynikających z sytuacji bojowej w celu efektywnej realizacji wspólnych zadań⁶, stawia siły zbrojne przed obliczem zmian, które będą się zawierały przede wszystkim w⁷:

- nowej doktrynie militarnej,
- zmodyfikowanych strukturach organizacyjnych,
- nowych strukturach i treściach programów kształcenia,
- unifikacji zasadniczych dokumentów normatywnych,
- wprowadzeniu nowych procedur dowodzenia,
- intensyfikacji kształcenia w zakresie języka angielskiego.

Terminem *interoperacyjność* określa się w NATO stopień przygotowania sił zbrojnych (lub ich części) do współdziałania w ramach standardów Sojuszu⁸. Termin ten ma wiele odniesień. Można nim określić czynnik ludzki, tzn. umiejętność posługiwania się żołnierzy językiem angielskim, znajomość technologii, procedur i podstawowego sprzętu. W odniesieniu do kontekstu organizacyjnego dotyczy się to podobnych struktur dowodzenia i zaplecza pomocniczego. Wspominając o interoperacyjności, nie można pominąć techniki wojskowej, która powinna być oparta na określonych standardach, tak by umożliwić „działanie własnych jednostek w ramach Sojuszu oraz przyjęcie sił wzmocnienia”. Osiągnięcie wszystkich

⁵ H. Szumski, *Bilans funkcjonowania Sił Zbrojnych RP w NATO oraz misjach pokojowych*, „Myśl Wojskowa” 2000, nr 6, s. 6.

⁶ T. Szkopek, *Kształcenie ogólne i specjalistyczne w osłaganiu celów interoperacyjności z NATO*, Zeszyty Naukowe WSO im. gen. J. Bema 1999, nr 14, s. 18.

⁷ J. Majkut, *Działalność organizacyjno-metodyczna w kształceniu i szkoleniu w roku akademickim 1998/1999*, Zeszyty Naukowe WSO im. gen. J. Bema 1999, nr 14, s. 11.

⁸ M. A. Faliński, *Interoperacyjność: klucz do NATO*, Biuletyn Departamentu Integracji z NATO BBN 1998, nr 2, s. 38.

wymienionych warunków minimalnego poziomu interoperacyjności prowadzi do kompatybilności systemu obronnego.

W warunkach polskich presja na uczestnictwo wydzielonych sił w misjach pokojowych w ramach działań sojusznicznych oprócz konieczności spełnienia standardowych wymogów kompatybilności i interoperacyjności z innymi armiami będzie się wiązała z posiadaniem przez naszą kadrę szeregu innych kwalifikacji z dziedziny prawa, psychologii, socjologii, kultury, prakseologii, znajomości języków obcych, zarządzania itp.⁹ Spowoduje to konieczność ustawicznego kształcenia i szybkiego dostosowywania się istniejących struktur wojskowych do zmieniających się warunków. Przejawia się to tym, że obok tradycyjnego szkolenia wojskowego na lokalne potrzeby kadra wojskowa jest (i będzie w dalszym ciągu) poddawana dalszej intensywnej nauce języków obcych oraz kształceniu specjalistycznemu przygotowującego ją do wypełniania określonych zadań w ramach misji pokojowych.

Każda armia ma własny system szkolenia kadr dowódczo-sztabowych. W siłach zbrojnych RP opiera się on na czterech podsystemach, które stanowią jego filary. Zalicza się do nich¹⁰:

- podsystem szkolenia profesjonalnego realizowanego w uczelniach, szkołach i ośrodkach szkolenia,
- podsystem szkolenia dowództw (sztabów) realizowany w jednostkach wojskowych (mówi się o szczeblu brygady),
- podsystem szkolenia wojsk,
- podsystem wychowania (współistniejący z poprzednimi).

W niniejszych rozważaniach zajmiemy się bliżej problemami edukacji kadry wojskowej, ponieważ to właśnie żołnierze zawodowi decydują w głównej mierze o obliczu wojska. Armia winna składać się z dobrze przygotowanych jednostek, których działanie nie może się sprowadzać tylko do oczekiwania na rozkazy i biernego ich wykonywania¹¹. Trzeba mieć na uwadze dokonujące się przemiany, pojmowanie współczesnych i przyszłych zawodowych, społecznych oraz kulturowych ról żołnierza zawodowego.

Dokształcanie i doskonalenie kadry wojskowej jest niejako wymuszone przez kilka czynników. O potrzebie dostosowania się do wymagań i standardów NATO wielokrotnie już wspomniano. Wśród innych, związanych w pewnym zakresie

⁹ A. Łapa, *Poliprofesjonalizacja jako element globalizacji w warunkach służby wojskowej*, „Vademecum Dydaktyczno-Wychowawcze” 2001, nr 7, s. 31.

¹⁰ J. Halik, A. Juncewicz, *Rola i znaczenie ćwiczeń operacyjno-taktycznych w systemie szkolenia wojskowego*, „Myśl Wojskowa” 2000, nr 5, s. 104.

¹¹ K. Czerwiński, *Tendencje przemian roli zawodowej oficera*, „Wojsko i Wychowanie” 1998, nr 3, s. 51.

pośrednio z powyższym czynnikiem, wymienić trzeba także: po pierwsze – dokonujący się nieustannie (w ostatnich latach bardzo gwałtownie) rozwój nauki i techniki, w tym także i wojskowej, który wymaga ciągłego śledzenia nowych rozwiązań w danej dziedzinie. Po drugie – prowadzona (realizowana) obecnie reorganizacja i restrukturyzacja sił zbrojnych powoduje, że każdy żołnierz zawodowy musi dostosować się do zachodzących zmian, musi znaleźć swoje miejsce w nowych strukturach. I wreszcie – po trzecie – idea edukacji ustawicznej nakazuje wręcz każdemu człowiekowi ciągle kształcenie i doskonalenie się przez całe życie. Kształcenie to może być prowadzone w różnych formach, postaciach i różnymi sposobami (metodami). Oprócz kształcenia sprawności zawodowych istotną sprawą jest kształcenie ogólne jako podstawa dobrego funkcjonowania w życiu.

Należy pamiętać o jeszcze jednym wymiarze sytuacji dzisiejszej Polski, rzutującym na politykę społeczną, ekonomiczną i gospodarczą naszego kraju, a tym samym na funkcjonowanie sił zbrojnych. Chodzi oczywiście o coraz bliższą perspektywę integracji europejskiej, do której Polska tak usilnie zmierza. Procesy integracyjne (i dezintegracyjne) związane z rozszerzaniem i rozwojem Unii Europejskiej są coraz bardziej zaawansowane. Wyznacza je przede wszystkim ekonomia, wiążą się one jednak z różnorodnymi sferami ludzkiej aktywności, powodują konsekwencje znaczące dla wszystkich ludzi na świecie, nie tylko dla mieszkańców Europy¹². Problem integracji, rzecz jasna, dotyczy również żołnierzy zawodowych jako świadomych obywateli naszego państwa, rozumiejących i akceptujących zachodzące przemiany i – co najważniejsze – biorących w nich aktywny udział.

Włączanie Polski w struktury europejskie wymaga, jak zauważa T. Aleksander¹³, zmiany dotychczasowego ideału kształcenia dorosłych na ideały i treści obowiązujące w krajach Unii. Celem tej edukacji winno się stać przygotowanie ludzi do życia w społeczeństwie otwartym, tolerancyjnym, liberalnym, pluralistycznym światopoglądowo i kulturowo, społeczeństwie obywatelskim. Cel tej edukacji to wychowanie w poszanowaniu podstawowych wartości człowieka, uznanie jego godności, prawa do wolności wyrażonej w nieskrępowanym wyborze własnej drogi życiowej, poszanowaniu jego przekonań, wartości i odmienności kulturowej, umiejętności odrzucenia własnych uprzedzeń co do innych ludzi i narodów. Widać więc, że edukacja dla integrującej się Europy to nie tylko poznawanie nowej wiedzy o kontynencie i ludziach na nim żyjących, ale także zmiana dotych-

¹² *Edukacja dorosłych w perspektywie integrowania się Europy*, red. Z. Woźń, Zielona Góra 2000, s. 5.

¹³ T. Aleksander, *Preferencje w kształceniu dorosłych w Polsce na tle integracji z Europą*, „Edukacja Dorosłych” 1998, nr 3, s. 9.

czasowych wartości i stosunku do człowieka, przewartościowanie w tym zakresie dotychczasowych poglądów, postaw i wartości.

Wracając do problemów integracyjnych, ale związanych z obronnością i dotyczących naszego członkostwa w NATO, warto chwilę uwagi poświęcić wymaganiom naszych sojuszników. Ważnym zadaniem stawianym przez Kwaterę Główną Sojuszu Północnoatlantyckiego siłom zbrojnym RP jest nowoczesne szkolenie dowódców, menedżerów, a także sztabów i dowództw wojskowych na współczesnych symulatorach, a także wykorzystanie różnego rodzaju trenażerów komputerowych¹⁴. Ze względu na powszechność tej formy szkolenia specjalistów w siłach zbrojnych NATO, jej relatywnie niskie koszty przy wysokich efektach dydaktycznych i szkoleniowych, wykorzystanie symulatorów i trenażerów musi stać się pewną normą w polskich siłach zbrojnych. Masowe wykorzystanie symulatorów i trenażerów komputerowych jest najtańszym i najszybszym sposobem szkolenia kadry zgodnie ze standardami NATO. Jest to istotne w sytuacji polskich jednostek wojskowych, z których wycofuje się przestarzały sprzęt, opracowuje korekty programów szkolenia kadry – i oczekuje nowego uzbrojenia. Zasad nowoczesnego działania i dowodzenia należy się uczyć na urządzeniach treningowych przenoszonych z jednostek rozwiązywanych (likwidowanych) do perspektywicznych¹⁵ – zadeklarowanych do współpracy z sojusznikami w siłach reagowania.

Warto podkreślić fakt, iż już od 1991 roku kadra Wojska Polskiego ma możliwość kształcenia się na różnego rodzaju kursach poza granicami naszego kraju. Na naukę w NATO-wskich akademiach wyjeżdżają najczęściej oficerowie służący w jednostkach, które już weszły lub wejdą w najbliższym czasie do kooperacji z formacjami Sojuszu. Zaangażowanie poszczególnych państw w szkoleniu polskich oficerów przedstawia tabela. Wynika z niej, że najwięcej osób odbywa kursy doskonalące i, w drugiej kolejności, kursy językowe. Prawie co czwarty oficer jest uczestnikiem różnych form szkolenia w Stanach Zjednoczonych. Wszystkie te formy doskonalenia kadry wojskowej są traktowane jako element procesu nauczania procedur, struktur i zasad funkcjonujących w NATO, ale angielski jest stawiany absolutnie na pierwszym miejscu. Chodzi o to, aby wszystkie osoby funkcyjne w pełni świadomie i skutecznie uczestniczyły w operacjach pod egidą NATO. Szczególnie mocno podkreślał to były sekretarz generalny NATO Javier Solana, który mówił, że najważniejsza jest poprawa „tego, co nazywamy interoperacyjnością, czyli zdolnością do współdziałania z sojusznikami” oraz „sprawny system komunikacji”¹⁶.

¹⁴ K. Ficoń, *Nowoczesne dowodzenie, łączność i logistyka płaszczyzną integracyjną Sił Zbrojnych RP w NATO*, „Myśl Wojskowa” 2001, nr 2, s. 67.

¹⁵ W. Kaleta, *Szkoleni inaczej*, „Polska Zbrojna” 2001, nr 12, s. 18.

¹⁶ *Człowiek ciepłych stron*, „Polska Zbrojna” 1998, nr 4, s. 12–13; Javier Solana w Polsce, „Polska Zbrojna” 1998, nr 5, s. 6.

**Zaangażowanie poszczególnych państw w szkolenie polskich oficerów
w latach 1991–1997**

Państwo	Studia uniwersyteckie	Studia dowódczo-sztabowe	Studia podyplomowe	Kursy doskonalące	Kursy językowe	Inne
Dania	–	2	–	–	2	–
Francja	–	16	10	43	18	46
Hiszpania	–	–	–	90	–	–
Kanada	–	–	1	36	141	2
Luksemburg	–	–	–	–	15	–
NATO	–	–	–	15	–	1
Norwegia	–	–	–	3	–	–
PdP	–	–	–	118	6	36
RFN	13	14	24	67	60	28
USA	8	–	71	160	61	1
W. Brytania	–	–	16	47	53	–
Włochy	–	–	–	16	–	6

Źródło: www.mon.gov.pl/tabela12.

Jak wynika z powyższych konstatacji, o czym zresztą wcześniej wspominało kilkakrotnie, jednym z istotnych elementów integracji w procesie zmierzającym w kierunku uzyskania interoperacyjności struktur i funkcji Wojska Polskiego z siłami NATO jest znajomość języka angielskiego. W miarę wzrostu kontaktów międzynarodowych (turystyka, współpraca kulturalna, gospodarcza i polityczna), zauważa W. Okoń¹⁷, umacnia się znaczenie języka jako narzędzia porozumienia i działania w całym nowym wymiarze – na płaszczyźnie współdziałania i współpracy różnych społeczności, różnych narodów. Integrująca się Europa wymaga od naszego systemu edukacji, wojskowej w szczególności, zmiany dotychczasowych programów kształcenia i preferencji nowych treści. W skład nowych programów edukacji winno wejść wiele zagadnień. Przede wszystkim konieczna jest nauka języków obcych. Przyjąć trzeba, że współczesny (wykształcony) Polak – Europejczyk winien znać języki obce. W związku z tym kształcenie językowe uznać trzeba w Polsce za jedno z najważniejszych zadań instytucji edukacyjnych. Unia Europejska wymaga, aby każdy wykształcony człowiek znał trzy języki obce, w Polsce dąży się do tego, aby większość ludzi poznała w miarę dobrze przynajmniej

¹⁷ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 110.

jeden język międzynarodowy. Preferowany jest język angielski jako powszechny język komunikacji intelektualnej. Podobną sytuację mamy również w wojsku. Na marginesie – nie wystarczy jednak umieć tylko mówić w obcym języku, trzeba jeszcze mieć coś do powiedzenia¹⁸.

Trzeba jasno powiedzieć: można mieć setki kompatybilnych czołgów i nowoczesnych samolotów, a jednak cały ten sprzęt będzie niewiele wart, gdy nie znając języków obcych nie będziemy w stanie się porozumieć, a więc współdziałać z sojusznikami. Z drugiej strony, Sojusz Północnoatlantycki sam stawia kadrze zawodowej WP wymagania językowe zapisane pod sygnaturą TG 0335. Określono w nich precyzyjnie, kto w jednostkach i instytucjach wojskowych mających współpracować lub już współpracujących z NATO powinien umieć porozumiewać się po angielsku z uwzględnieniem terminologii i procedur NATO-wskich. W dokumencie jednoznacznie określono, że pojęcie „umieć się porozumiewać” oznacza znajomość języka na poziomie „3333”¹⁹ według normy STANAG 6001²⁰. Jednakże znajomości języków nie poszerzymy żadnym rozkazem. Niezbędne są tutaj długoterminowe działania systemowe, nakierowane przede wszystkim na obecnych studentów uczelni wojskowych. Podjęto w tym celu działania zmierzające do wdrożenia obowiązujących w NATO kryteriów STANAG 6001 do procesu nauczania i zasad prowadzenia egzaminów.

Znajomość języków obcych w armii nie jest dzisiaj wynikiem swoistej mody, lecz autentyczna potrzeba związana z procesami europejskiej integracji i współpracy. Powinien wiedzieć o tym każdy niemal żołnierz, jak i o tym, jakiego języka się uczyć. Wynika to z miejsca Polski w Europie, przystąpienia naszego kraju do NATO oraz charakteru przyszłej pracy zawodowej osoby uczącej się. Najkorzystniejszą opcją jest, oczywiście, znajomość dwóch języków obcych.

Obecnie nauczanie języków obcych, głównie angielskiego – stanowiącego *lingua franca* euroatlantyckich struktur obronnych i Narodów Zjednoczonych, stało się jednym z priorytetów szkolnictwa wojskowego²¹. Organizuje się coraz więcej kursów językowych. Z danych Departamentu Kadr i Szkolnictwa Wojskowego MON²² wynika, że do 2000 roku w resorcie obrony narodowej doraźnie

¹⁸ K. Czerwiński, *Edukacyjne konsekwencje przemian we współczesnym wojsku*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2000, nr 15, s. 127.

¹⁹ Biuro ds. Międzynarodowej Koordynacji Językowej (*Bureau for International Language Coordination – BILC*) wyodrębniło pięć poziomów znajomości języka obcego w obrębie każdej z czterech sprawności językowych (tj. rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania i pisania). Trzeci poziom („3333”) oznacza dobrą znajomość języka obcego.

²⁰ Ang. *Standardization Agreement*.

²¹ J. Kowalewski, *Język angielski w szkolnictwie wojskowym*, „Wojsko i Wychowanie” 1997, nr 2, s. 37.

²² A. Romaniuk, *Modelowanie procesu dydaktycznego na kursach języków obcych*, „Przegląd

zorganizowano ich około ośmiuset. Metodą doskonalenia umiejętności posługiwania się danym językiem powinien być (i najczęściej jest) udział w kolejnych kursach lub też praktykach w armiach krajów, w których językiem tym trzeba się posługiwać. Co prawda, można założyć, że podnoszenie kwalifikacji językowych leży wyłącznie w gestii zainteresowanego, trzeba jednak stworzyć określone warunki do ich zdobywania i podnoszenia.

Badania prowadzone wśród kadry zawodowej WP w 1999 roku wykazały²³, iż wśród form wykorzystania znajomości języka często stosowane są:

- studiowanie literatury – 29,9%,
- tłumaczenia przydatne w pracy zawodowej – 25,3%,
- kontakty służbowe z obcokrajowcami – 19,3%,
- kontakty osobiste – 22,6%,
- czytanie prasy – 20,6%,
- obsługa delegacji zagranicznych – 12,6%,
- oglądanie telewizji – 59,9%.

Okres włączania naszych sił zbrojnych w struktury Sojuszu trwać będzie wiele lat. Przejawem zmiany statusu Wojska Polskiego będzie dla żołnierzy zwiększona liczba ćwiczeń, w tym także poza granicami Polski oraz w misjach zagranicznych. Kadra zawodowa WP, a zwłaszcza oficerowie, żyjąc profesjonalnie sprawami przyszłej wojny, powinna mieć wizję i wiedzę o jej skutecznym zapobieganiu poprzez kształtowanie zdolności obronnej państwa, siły zbrojne bowiem coraz bardziej będą się przekształcać z czynnika prowadzenia wojny w narzędzie jej zapobiegania. Warunkiem skuteczności takiego działania elity wojskowej jest jej wiedza polityczno-militarna, autorytet i uzdolnienia pedagogiczne.

W wielu częściach naszego globu wybuchają coraz to nowe konflikty zbrojne. Destabilizują one znacznie sytuację polityczną na świecie, stanowią zagrożenie dla światowego ładu pokojowego, a w niektórych przypadkach są zagrożeniem dla istnienia cywilizacji ludzkiej na Ziemi. Z tego względu coraz częściej i coraz powszechniej podejmowane są działania w celu przywrócenia lub utrzymania pokoju na świecie. Pokój na świecie, jak wynika ze stanowiska Watykanu, jest możliwy, konieczny, jest wręcz obowiązkiem²⁴. Jest on traktowany jako najwyższe dobro ludzkości, które należy chronić.

Wojsk Lądowych" 2000, nr 10, s. 60.

²³ M. Marciniuk, *Efektywność uczenia się i nauczania języka angielskiego w systemie edukacji kadry zawodowej WP*, „Vademecum Dydaktyczno-Wychowawcze” 2000, nr 5, s. 141.

²⁴ Paweł VI, Jan Paweł II, *Orędzia papieskie na Światowy Dzień Pokoju*, Rzym-Lublin 1987, s. 13.

Charakterystyczne staje się współcześnie to, że wojsko nie tylko ćwiczy walkę orężną na poligonach, lecz także uczestniczy w operacjach pokojowych, nieśie pomoc humanitarną. Potrzebą, nakazem chwili stało się więc edukowanie do działań, „operacji innych niż wojna”²⁵, szczególnie gdy mamy na myśli udział żołnierzy w misjach pokojowych. Są to operacje pokojowe, działania prowadzone środkami o charakterze militarnym w celu utrzymania lub przywrócenia międzynarodowego pokoju i bezpieczeństwa. Prowadzone są przeważnie w trudnych warunkach, często zagrażających zdrowiu i życiu żołnierzy. Wymagają odpowiedniego przygotowania, znajomości sytuacji, ludności i obcego terytorium i oczywiście języka oraz międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych. Nie bez znaczenia są tutaj umiejętności adaptacji do nowych warunków oraz odpowiednie wartości moralne żołnierzy.

W tej sytuacji w edukacji kadry wojskowej musimy realizować treści pedagogiki pokoju, kładąc nacisk między innymi na takie problemy, jak:

- rozumienie racji innych narodów i eliminowanie wrogości i agresji między nimi,
- skierowanie energii na działania twórcze i pożyteczne, a nie niszczyielskie,
- kształtowanie poszanowania człowieka, jego życia, poglądów i uczuć, pracy i dokonań,
- rozumienie wartości życia w pokoju²⁶.

Problemy edukacyjne u progu XXI wieku w coraz większym stopniu wykraczają poza tradycyjnie pojmowany system szkolny i eksponują rolę i znaczenie edukacji ustawicznej, realizowanej przez całe życie, szczególnie w okresie dorosłości. Oficer, jako człowiek dorosły, doświadcza współcześnie wielu sytuacji wymagających uaktualnienia życiowych kompetencji. Dotyczy to zarówno obszaru aktywności zawodowej, jak i innych sfer życia. Od gotowości do dalszej edukacji i umiejętności jej podejmowania zależy możliwość takiego kreowania własnej drogi życia, by była ona zgodna z aspiracjami i dążeniami i uwzględniała potrzeby społeczne i role oficera w społeczeństwie.

Jedną z istotnych idei przemian oświatowych jest zbliżenie edukacji człowieka dorosłego do rzeczywistego życia, do potrzeb społecznych i indywidualnych. Dlatego też uczenie się przez całe życie ma zapewnić nie tylko nadążanie za postępem cywilizacyjnym, ale także pomoc w decydowaniu o własnym losie. Uczenie się jest traktowane jako proces trwający całe życie, gdyż człowiek uczy

²⁵ L. Kanarski, J. Świniarski, *op. cit.*, s. 13.

²⁶ E. A. Wesołowska, *Wychowanie dla pokoju a praktyka pedagogiczna*, „Rocznik Andragogiczny” 1999, s. 42.

się dla życia i uczy się z życia, a ono się zmienia²⁷. Chodzi o to, by człowiek posiadał umiejętności przystosowania się do zmieniających się w szybkim tempie warunków życia i pracy. Dla dorosłych uczenie się ustawiczne jest usprawnieniem zdolności do radzenia sobie z problemami życiowymi i zawodowymi. Człowiek winien być twórczy – przede wszystkim musi uczestniczyć w kreowaniu (tworzeniu) samego siebie. Ta twórcza aktywność powinna przejawiać się w kształceniu ciała, umysłu, uczuć i wyobraźni²⁸.

Przemiany w nowoczesnych armiach świata wymuszają reorientację w sposobie myślenia o roli wojska w warunkach realiów przemian początku XXI wieku i w konsekwencji o edukacji w wojsku. Konieczne jest również, w warunkach Polski, wyzbycie się resztek myślenia w kategoriach „NATO – my”. Trzeba wreszcie do końca sobie uświadomić, że „NATO to także my”²⁹, że Sojusz nie jest wobec nas czymś zewnętrznym, stawiającym jakieś cele czy zadania do wykonania. Trzeba zatem uczyć się myślenia w kategoriach sojuszniczych, dając gwarancję, że Polska jest godnym zaufania partnerem i będzie wiarygodnym sojusznikiem „na dobrą i złą pogodę”.

Żeby tak się stało, żołnierze zawodowi, w zależności od zajmowanego stanowiska, zgłębiać muszą m. in. sojusznicze procedury planowania, przygotowania oraz organizacji działań na szczeblu taktycznym i operacyjnym, doskonalić terminologię, czyli – jak się mówi – sojuszniczy slang sztabowy oraz znaki taktyczne obowiązujące w NATO³⁰. Część zajęć ma być przeznaczona na doskonalenie znajomości treści nowych regulaminów oraz procedur zawartych w sojuszniczej doktrynie ATP-35 (B), a także – co równie ważne – na doskonalenie przez kadrę języków obcych na poziomie „3333”. Kadra ma uczestniczyć również w rozmaitych ćwiczeniach dowódczo-sztabowych, treningach, grach taktycznych, ćwiczeniach grupowych oraz szkoleniach uzupełniających.

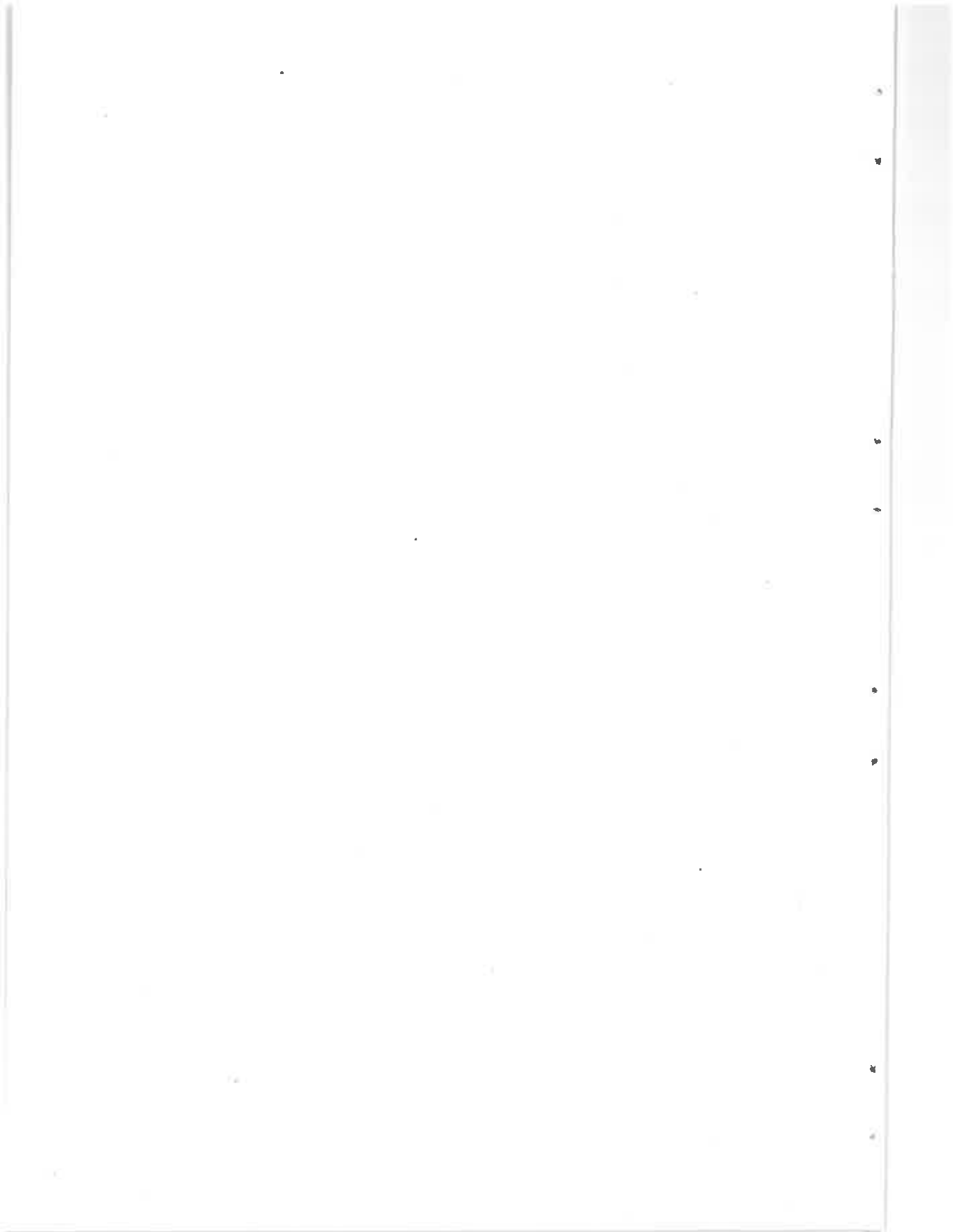
Wstąpienie Polski do NATO zapoczątkowało tworzenie systemu obronnego państwa na następne dziesięciolecie. By powstał, potrzebne będą nie tylko nakłady finansowe, ale też – co ważniejsze i na pewno trudniejsze – zmiany w naszej mentalności. W budowie systemu obronnego Polski na miarę XXI wieku mogą wydatnie pomóc sojusznicy, najwięcej jednak zależy od nas samych, w szczególności zaś od stopnia przygotowania naszych kadr do działania w ramach Sojuszu.

²⁷ J. Półturzycki, *Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki*, „Rocznik Andragogiczny” 1999, s. 37.

²⁸ P. Lengrand, *Obszary permanentnej samoedukacji*, Warszawa 1995, rozdz. 2, s. 27–52.

²⁹ J. Onyszkiewicz, *Przełom historii*, „Polska Zbrojna” 2001, nr 11, s. 21.

³⁰ W. Kaleta, *op. cit.*, s. 17.



Anna Szelewicka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin

ENKLAWY UBÓSTWA I ZAPÓŹNIENIA EDUKACYJNEGO – RODZINY BEZROBOTNE W ŚRODOWISKU LOKALNYM

Przyczyny bezrobocia

Na bezrobocie w Polsce w ostatnich latach wpłynęły głównie następujące czynniki:

- spadek siły nabywczej ludności i związane z tym globalne zmniejszenie popytu na pracę jako uboczny skutek tłumienia inflacji poprzez zubożenie społeczeństwa,
- otwarcie na import i międzynarodową konkurencję w warunkach niedostatecznej efektywności i konkurencyjności polskich podmiotów gospodarczych,
- organizacyjne i edukacyjne nieprzystosowanie do funkcjonowania w gospodarce rynkowej,
- słabość instytucji rynku pracy, szczególnie w pierwszej fazie transformacji, brak nowoczesnego systemu informacji na temat pracy i związanych z nią wymagań¹.

Według J. Unolta za podstawowe przyczyny wystąpienia zjawiska bezrobocia w Polsce należy uznać:

- załamanie się popytu konsumpcyjnego na skutek drastycznego obniżenia się realnych dochodów ludności,
- załamanie się popytu inwestycyjnego na skutek utrudnionej dostępności i wysokiego oprocentowania kredytów,
- załamanie się eksportu, zwłaszcza do krajów byłego bloku wschodniego,
- zmniejszenie zatrudnienia socjalnego, tworzącego bezrobocie ukryte, zwłaszcza w jednostkach sektora publicznego,
- niedorozwój gospodarczy niektórych regionów w połączeniu z likwidacją państwowych gospodarstw rolnych, co spowodowało ujawnienie wysokiego bezrobocia agrarnego,

¹ T. Oleksyn, *Regionalne i lokalne uwarunkowania bezrobocia*, „Polityka Społeczna” 1994, nr 4, s. 19–20.

– niewydolność instytucji pośrednictwa pracy i luka informacyjna w zakresie ofert pracy, usankcjonowana prawnie przez brak obowiązku zgłaszania tych ofert urzędowi pracy,

– niedostosowanie systemu edukacji do potrzeb rynku pracy, na co z jednej strony składa się brak perspektywicznego rozeznania tych potrzeb, z drugiej niedoświadczanie programów kształcenia zawodowego za szybkim postępem technicznym i organizacyjnym,

– niewystarczająca motywacja do legalnej pracy u osób formalnie bezrobotnych, na co wpływały zarówno niskie relacje płac do zasiłku dla bezrobotnych, jak i łatwość uzyskania tego zasiłku oraz możliwość nielegalnego zatrudnienia (tzw. pracy na czarno) w czasie jego pobierania².

Charakterystyka bezrobocia w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem bezrobocia agrarnego

Ze względu na przedmiot badań, którym jest rodzina bezrobotna zamieszkała na wsi, szczególnie interesujące będzie dla mnie bezrobocie agrarne występujące wśród ludności wiejskiej.

Ludność wiejska związana z rolnictwem indywidualnym składa się z kilku grup zawodowych:

- pracujących wyłącznie w gospodarstwie,
- pracujących dodatkowo w gospodarstwie, a utrzymujących się ze źródeł niezarobkowych (emeryci, renciści),
- pracujących głównie poza gospodarstwem, a dodatkowo w gospodarstwie rolnym.

Wśród pracujących wyłącznie w rodzinnym gospodarstwie rolnym jawne bezrobocie nie występuje. Problemy bezrobocia na wsi szczególnie dotyczą tzw. dwuzawodowców, których sytuacja jest szczególnie trudna, ponieważ tracą oni pracę w pierwszej kolejności, co powszechnie jest motywowane tym, że nawet po zwolnieniu z zakładu ludzie ci nie pozostaną bez środków do życia, gdyż posiadają gospodarstwo rolne. Inną jest oczywiście sytuacja osób prowadzących gospodarstwa rolne, gdyż zwolnienie z pracy oznacza przejście do kategorii niepełnozatrudnionych, czego konsekwencją jest wzrost bezrobocia utajonego w rolnictwie, a inna sytuacja członków ich rodzin (gospodarstw domowych) – utrata pracy powoduje zmianę statusu na zbliżony do statusu osoby bezrobotnej w mieście. Naj-

² J. Unolt, *Ekonomiczne problemy rynku pracy*, Warszawa 1996, s. 105–106.

bardziej dokuczliwe jest masowe bezrobocie rejestrowane na obszarach o silnie rozwiniętym sektorze rolnictwa uspołecznionego³.

Zasadniczą grupą, która wydaje się szczególnie zagrożona bezrobociem, jest ludność bezrolna zamieszkała na wsi. Są to przede wszystkim rodziny pracownicze z osobami dojeżdżającymi do pracy w okolicznych aglomeracjach. Osoby te stanowią większość ludności bezrolnej; utrzymują się z pracy najemnej poza rolnictwem w zakładach pracy zlokalizowanych głównie w mieście. Wśród wszystkich pracowników zatrudnionych czy to w firmach państwowych, czy prywatnych, wyróżnia ich tylko miejsce zamieszkania. W konsekwencji zarówno stopień zagrożenia, jak i status bezrobotnego w ich przypadku jest podobny do odpowiednich grup pracowniczych ludności miejskiej. Zwiększone ryzyko utraty pracy wiązać się może w przypadku dojeżdżających do pracy z często mylnym utożsamianiem ich z grupą posiadającą zaplecze w postaci własnej ziemi. Najmniej zagrożeni bezrobociem są bezrolni mieszkańcy wsi na terenach, gdzie liczebność tej grupy i jej udział w strukturze społecznej rodzin wiejskich są relatywnie niskie. Najczęściej dotyczy ono wtedy zatrudnionych w podstawowych placówkach infrastruktury wsi, takich jak szkoły, urzędy gminne, ośrodki zdrowia. Choć jest to bardzo ograniczony pod względem liczby miejsc rynek pracy, stawiający jednocześnie pracującym osobom określone wymagania co do kwalifikacji, to zatrudnienie w wymienionych obiektach wydaje się względnie stabilne. Osoby tam zaangażowane są znacznie mniej narażone na utratę pracy niż ludność zarobkująca w okolicznych miastach⁴.

Możemy wyróżnić trzy źródła wiejskiego bezrobocia: zwolnienia z pracy w mieście, kurczenie się dotychczasowych możliwości zatrudnienia na wsi oraz zahamowanie możliwości migracji do miasta wstępującego młodego pokolenia wsi.

Bezrobocie na wsi jest i będzie nadal wysoce zróżnicowane przestrzennie. Wiąże się to najogólniej rzecz biorąc ze znacznym zróżnicowaniem struktur miejsko-przemysłowych w poszczególnych regionach, powiązań tych struktur z wiejskimi zasobami pracy oraz zróżnicowaniami struktury rolnej i demograficzno-zawodowej obszarów wiejskich. Masowe zwolnienia dotyczą najbardziej rejonów intensywnych dojazdów do pracy. Tam, gdzie przeważają drobne gospodarstwa rolne, doprowadzić one mogą do radykalnej zmiany sytuacji zatrudnieniowej na wsi – ze względnie zrównoważonej do typowego przeludnienia agrarnego. Na obszarach położonych wokół aglomeracji miejskich skutkiem masowych zwolnień z pracy będzie przede wszystkim jawne bezrobocie.

³ R. Borowicz, *Bezrobocie na wsi*, „Polityka Społeczna” 1993, nr 5/6, s. 13.

⁴ E. Frątczak, Z. Strzelecki, J. Witkowski, *Bezrobocie wyzwaniem dla polskiej gospodarki*, Warszawa 1994.

Ograniczone możliwości zatrudnienia na samej wsi wiążą się także z kurczeniem się sfery rolnictwa uspołecznionego, ze zmniejszaniem zatrudnienia nierolniczego na wsi (dotyczy to pracowników likwidowanych struktur organizacji handlowych, społecznych, sprywatyzowanych zakładów zmniejszających zatrudnienie oraz jednostek gospodarczych, które zawieszają swoją działalność ze względu na trudności finansowe).

Wpływ bezrobocia na sytuację materialną rodzin bezrobotnych

Bezrobocie – mimo iż nie jest w Polsce już zjawiskiem nowym – staje się wciąż dla wielu ludzi tracących pracę wręcz zaskakujące. Brak zatrudnienia powoduje szereg negatywnych konsekwencji natury społecznej, ekonomicznej, psychospołecznej i zdrowotnej. Jedną z nich jest stałe i coraz częściej drastyczne obniżanie się poziomu życia.

Podstawą funkcjonowania rodziny są jej warunki mieszkaniowe i bytowe. E. Trempała podaje, iż na warunki materialne rodziny składają się najczęściej bieżące dochody. Wg niego przyczyną trudnych warunków materialnych mogą być: nadużywanie alkoholu, brak umiejętności gospodarowania pieniędzmi, małe dochody itp.⁵ Według Lucyny Kozaczuk warunki materialne i bytowe decydują o stopniu zaspokojenia potrzeb życiowych osób i rodzin, określają samopoczucie rodziny, wpływają na stabilizację życia rodzinnego, a w końcowym efekcie wyznaczają pozycję społeczno-polityczną w społeczeństwie. Warunki materialne rodzin zależą m.in. od następujących czynników: aktywność zawodowa, wysokość dochodu przypadającego na osobę w rodzinie, wykonywany zawód i związana z tym wysokość zarobków, stan zdrowia, liczba osób pracujących w rodzinie, występowanie takich problemów, jak narkomania, problem alkoholowy itp.⁶ O sytuacji rodzin bezrobotnych na wsi pisze również Irena Reszke⁷.

Sytuacja materialna ludzi bezrobotnych jest bardzo trudna, wielu żyje w biedzie lub wręcz w ubóstwie. Nędza zagląda do coraz większej liczby rodzin w Polsce. Rośnie liczba bezrobotnych, z których część utraciła i tracić będzie w przyszłości zasiłki.

Bezrobotni, podobnie jak pracujący, w których gospodarstwach domowych są już bezrobotni lub młodzież nie otrzymująca pierwszej pracy po ukończeniu szkoły, nie mają pieniędzy na podstawowe potrzeby, co zmusza do wyprzeda-

⁵ M. Ochmański, *Nadużywanie alkoholu przez ojców a sytuacja domowa i szkolna dzieci*, Lublin 1993, s. 110.

⁶ L. Kozaczuk, *Sytuacja ludzi byłego PGR-u*, „Polityka Społeczna” 1995, nr 2, s. 16.

⁷ I. Reszke, *Wobec bezrobocia, opinie, stereotypy*, Warszawa 1995, s. 53.

wania cenniejszych przedmiotów lub zaciągania pożyczek⁸. Warunki życia są znacznie trudniejsze w tych gospodarstwach domowych, gdzie są dzieci w wieku szkolnym, co powoduje, że są one niedożywione, słabsze fizycznie, znerwicowane. Wszystkie lub prawie wszystkie rodziny bezrobotne badane przez Stefanię Dziecielską-Machnikowską żyją poniżej minimum socjalnego⁹.

Sytuacja bezrobocia, zwłaszcza długotrwałego, połączona jeszcze z innymi czynnikami, o których była mowa wcześniej, powoduje, że coraz więcej polskich rodzin żyje w ubóstwie. Oznacza to, że „ludzie ci nie mają zasobów do zachowania życia”¹⁰. Ustawa o pomocy społecznej oprócz wielu innych czynników jako przesłanki ubóstwa wymienia również bezrobocie.

O ubóstwie i jego funkcjach piszą również Robert. J. Gaus¹¹ oraz Janusz Sztumski¹². Ubóstwo jest zjawiskiem wielowymiarowym. Określają je m.in. takie czynniki, jak sytuacja dochodowa, stan majątkowy, poziom konsumpcji, stan zdrowia, formy spędzania czasu wolnego. Złożoność tego zjawiska powoduje, że trudno znaleźć jednoznaczne kryterium kwalifikowania osób czy rodzin jako ubogich. Z badań przeprowadzonych przez Zakład Badań Statystyczno-Ekonomicznych GUS i PAN (1999 r.) wynika, że gospodarstwa odznaczające się najwyższym odsetkiem ubogich prowadzą:

- emeryci i renciści,
- chłopci,
- osoby o najniższym wykształceniu,
- rodziny z co najmniej czworgiem dzieci,
- osoby samotnie wychowujące dzieci,
- osoby bezrobotne.

Sytuacja materialna bezrobotnych w świetle badań własnych

Badania miały na celu ukazanie sytuacji życiowej rodzin bezrobotnych zamieszkałych na wsi. Problemem głównym moich badań była odpowiedź na py-

⁸ R. Machnikowski, *Sytuacja materialna bezrobotnej młodzieży*, „Polityka Społeczna” 1993, nr 10, s. 14. Problem poziomu życia rodzin bezrobotnych poruszają także M. Gableta i Z. Hasińska, *Kim są bezrobotni*, „Polityka Społeczna” 1993, nr 10.

⁹ S. Dziecielska-Machnikowska, *Jak żyją bezrobotni?* [w:] *Syndrom bezrobocia*, red. R. Borowicz, K. Łapińska-Tyszką, s. 50.

¹⁰ K. Wódcz, *W kręgu ubóstwa. Próba analizy psychospołecznych aspektów zjawiska*, Katowice 1993, s. 12.

¹¹ R. J. Gaus, *O niektórych funkcjach ubóstwa*, „Polityka Społeczna” 1993, nr 9, s. 14–15.

¹² J. Sztumski, *Ubóstwo jako problem społeczny*, „Polityka Społeczna” 1995, nr 8, s. 43–44.

tanie: jaka jest zależność między pozostawianiem na bezrobociu a popadaniem w stan ubóstwa? Problemy szczegółowe to:

1. Jaka jest sytuacja materialna rodzin bezrobotnych na wsi?
2. Jaka jest sytuacja mieszkaniowa tych rodzin?
3. Jak się przedstawia sytuacja rodzinna tych osób?
4. Czy rodzice mają plany edukacyjne w stosunku do swoich dzieci i jakie są te plany?

Metody, techniki, narzędzia badawcze: zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Jako techniki badawcze wybrano wywiad i obserwację. Jako narzędzie wywiadu posłużył kwestionariusz wywiadu w rodzinie bezrobotnej.

Teren badań, dobór próby: badaniami objęto bezrobotnych pochodzących z czterdziestu rodzin. Zostały przeprowadzone w lutym 1999 roku na terenie dawnego województwa chełmskiego. Objęto nimi losowo dobraną grupę rodzin bezrobotnych korzystających ze świadczeń Gminnego Ośrodka Pomocy Społecznej; wśród nich w dziewiętnastu przypadkach bez stałego zatrudnienia pozostaje matka, a w 21 – ojciec. Najwięcej respondentów było w wieku między 31 a 40 rokiem życia. Wśród badanych bezrobotnych najczęściej spotkać można osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym i podstawowym; tylko cztery osoby posiadają wyższe wykształcenie. Najwięcej badanych to bezrobotni krótko pozostający bez pracy (do dwóch lat); jeżeli chodzi o staż pracy – najwięcej jest bezrobotnych z dość dużym stażem, którzy przepracowali więcej niż pięć lat. Jedna z badanych kobiet ma aż dwadzieścia lat pracy, trzy osoby nigdy nie pracowały.

Sytuacja materialna badanych rodzin w świetle ich opinii

Wśród czterdziestu rodzin objętych badaniami aż w dwudziestu przypadkach respondenci oceniali swoją sytuację finansową jako tragiczną, a tylko w trzech jako dobrą. Pozostałe osoby określiły ją jako niewystarczającą. Tragiczna sytuacja finansowa oznacza, iż posiadane przez rodzinę dochody wystarczają jedynie na żywność dla członków rodziny. Niewystarczająca sytuacja finansowa oznacza bardzo niskie wydatki na żywność, dobra i usługi nieżywnościowe (wypożyczenie i utrzymanie mieszkania). Dobra sytuacja finansowa oznacza, iż podstawowe potrzeby żywieniowe oraz związane z utrzymaniem mieszkania i ubraniem są zaspokojone w dostatecznym stopniu.

Analizując sytuację materialną badanych rodzin, wzięto pod uwagę następujące wskaźniki:

- czas pozostawania bez pracy,
- praca zawodowa współmałżonka,

- struktura rodziny (pełna, zrekonstruowana, niepełna),
- liczba osób w rodzinie,
- warunki mieszkaniowe,
- miesięczny dochód rodziny,
- korzystanie z pomocy Ośrodka Pomocy Społecznej,
- stan zdrowia,
- obecność osób z problemem alkoholowym.

Biorąc pod uwagę okres pozostawania bez pracy, stwierdzono, że w przeważającej większości (21 rodzin) były to rodziny, w których przynajmniej jedna osoba pozostawała bez pracy dłużej niż 12 miesięcy. Warto podkreślić, że duża część bezrobotnych to osoby długo pozostające bez pracy (powyżej pięciu lat). Tylko w trzech rodzinach małżonek bezrobotnego posiadał stałą pracę, natomiast w pozostałych przypadkach nie pracował albo pracował dorywczo.

Na poziom sytuacji materialnej rodziny wpływa również struktura rodziny. W większości są to rodziny pełne, tylko w czterech przypadkach mamy do czynienia z rodzinami niepełnymi – matką samotnie wychowującą dziecko (w dwóch przypadkach), ojcem samotnie wychowującym pięcioro dzieci i dziadkami zajmującymi się trójką wnuków.

Sytuacja finansowa rodziny jest pochodną jej liczebności. W badanej grupie aż w piętnastu rodzinach na sytuację finansową wpływa wielodzietność. Rodziny te mają na utrzymaniu więcej niż czworo dzieci. Oto wypowiedź ilustrująca indywidualną ocenę sytuacji finansowej rodziny wielodzietnej:

Mamy sześcioro dzieci – najstarsza córka ma 21 lat, najmłodsza – 5 lat. Pracuje tylko mąż, ale jego pensja na nic nie wystarcza, zresztą każdego miesiąca część idzie na długi, które już wcześniej pozaciąga na wódkę, papierosy. Nie chce się żyć.

Członkowie tej rodziny w przeważającej większości mają wykształcenie podstawowe lub podstawowe specjalne. Matka jest osobą niepełnosprawną umysłowo, dwie córki mają I grupę inwalidzką od urodzenia, zaburzenia psychiczne, niedorozwój w stopniu głębokim, trzecia, czternastoletnia córka cierpi na niedorozwój w stopniu umiarkowanym. W rodzinach mniej licznych, które posiadają na utrzymaniu tylko jedno dziecko, sytuacja finansowa oceniana jest przez badanych jako dobra.

Na wsi bardzo trudno jest osiągnąć korzyści z gospodarstwa rolnego, jeżeli nie jest ono zmechanizowane i się nie inwestuje. Rodziny bezrobotne nie posiadają pieniędzy na ten cel, toteż ich gospodarstwa są niedochodowe. Często budynki mieszkalne są stare, drewniane, nieodnawiane przez wiele lat. Oto wypowiedź kobiety z rodziny, w której osobą pracującą jest ojciec nadużywający alkoholu,

matka jest osobą chorą, najstarszy syn cierpi na niedorozwój w stopniu znacznym, a pozostałe dzieci są w wieku szkolnym:

Mamy pokój z kuchnią, gdzie wszyscy musimy się zmieścić: ja, mąż i pięcioro dzieci. Są trzy łóżka, bo na więcej nie ma miejsca. Życie w takiej norze nie ma sensu, ale jakoś trzeba żyć ze względu na dzieci.

O trudnej sytuacji mieszkaniowej świadczy też inna wypowiedź członka rodziny, w której bez stałego zatrudnienia pozostaje matka, bezrobotna od 1976 roku, czyli 25 lat. W skład rodziny wchodzi czworo dzieci w wieku 21, 17, 13, 11 lat. Jedynym żywicielem rodziny jest ojciec: „dziury w dachu szmatami zatykam, żeby nie wiało”. Na uwagę zasługują też słowa innej badanej:

Nigdy nie miałam normalnego domu – z walącej się chałupy jako młoda dziewczyna przeniosłam się do jeszcze gorszej rudery. Myślałam, że mąż postawi może coś nowego. Będę na swoim. Jak na razie brak jest tu nawet elektryczności, gazu, brak wszystkiego.

Ta respondentka samotnie wychowuje sześciomiesięczne dziecko. Mieszka w domu męża, obecnie przebywającego w zakładzie karnym, gdzie odbywa karę jedenastu lat pozbawienia wolności. Dom nadaje się do gruntownego odnowienia i remontu; brak jest elektryczności, gazu, sprzętu gospodarstwa domowego (pralki, lodówki).

Miesięczny dochód we wszystkich przebadanych rodzinach nie przekracza wysokości najniższej emerytury. Wszyscy badani korzystają z pomocy Ośrodka Pomocy Społecznej. W większości przypadków (prawie 60% badanych rodzin) jest to pomoc sporadyczna w postaci zasiłku jednorazowego na czas określony; w czterech przypadkach jest to zasiłek stały.

Należy zauważyć, że na poziom materialny rodziny wpływa też stan zdrowia jej członków, a co za tym idzie, wydatki związane z leczeniem, kupowaniem lekarstw. Prawie każda badana przeze mnie rodzina ma w swoim składzie osobę chorą lub niepełnosprawną. Tylko w sześciu z nich (15% badanych) oceniono stan zdrowia członków rodziny jako dobry. W przeważającej większości (85% badanych rodzin) występuje zjawisko alkoholizmu; najczęściej jest to picie systematyczne, w pięciu rodzinach spożywanie alkoholu od czasu do czasu. Świadczą o tym wypowiedzi:

Woli spędzać czas z kolegami, wypijając kolejne butelki alkoholu. Potem albo śpi całe dnie, albo chodzi do sąsiadów.

W tej rodzinie bezrobotni są i ojciec, i matka. Okres pozostawania bez pracy jest dość długi, bo ponad pięć lat. Powodem utraty pracy przez matkę była likwidacja stanowisk pracy, przez ojca – zwolnienie grupowe. Mają na utrzymaniu dwoje dzieci, czteroletniego syna i dwuletnią córkę. Druga wypowiedź:

Zdarza się, że chleje całymi tygodniami, tylko pije i śpi, śpi i pije – pijacki maraton.

W tej rodzinie bez pracy pozostaje matka, a jej mąż jest na rencie. Oboje mają wykształcenie podstawowe. Na utrzymaniu rodziców pozostaje czworo dzieci.

Analiza czynników warunkujących sytuację materialną badanych ukazuje następujące prawidłowości: wraz z wydłużaniem się okresu pozostawania bez pracy obniża się poziom materialny badanych. Jeżeli chodzi o relację między poziomem wykształcenia a dzietnością, można przypuszczać, że dzietność rodzin wzrasta w rodzinach o niskim poziomie wykształcenia.

Tabela 1

Dochód a wydatki nierealizowane w rodzinie

Miesięczny dochód na osobę w rodzinie	Wydatki, na które brakuje pieniędzy w budżecie rodzinnym											
	żywność		lekarstwa i odzież		kultura i rozrywka		edukacja i kształcenie		wypożyczenie i utrzymanie mieszkania		opłaty	
	I.	%	I.	%	I.	%	I.	%	I.	%	I.	%
Poniżej 100 zł	14	87,5	14	87,5	11	68,8	13	81,3	12	75,0	16	100
100–149 zł	7	63,6	10	90,9	7	63,6	6	54,5	8	72,7	7	63,6
150 zł i więcej	3	23,1	7	53,8	5	38,5	3	23,1	8	61,5	7	53,8

Aby ocenić sytuację materialną rodzin bezrobotnych w środowisku wiejskim, analizie poddano nie tylko dochody badanych, ale również wydatki. Zapytałam, na co najczęściej brakuje pieniędzy w budżecie rodzinnym. Jak się okazało, w rodzinach bezrobotnych o bardzo niskim dochodzie (ok. 100 zł na osobę) pieniędzy nie wystarcza na wyżywienie, zakup lepszej wędliny. Aż 87% badanych podało, iż rezygnuje z zakupu lepszej żywności.

Zdarza się i tak, że nie ma z czego obiadu ugotować. Męża nic nie interesuje, czy dzieci będą miały co jeść, czy nie. On jada u swojej matki, jak u nas nic nie ma.

W tej rodzinie osobą bezrobotną jest ojciec. Nie pracuje od dwóch lat. Powodem utraty pracy była likwidacja zakładu pracy. Jego żona jest w ósmym miesiącu ciąży. Na utrzymaniu rodziny pozostaje troje dzieci w wieku 4, 3 i 2 lata. Matka ma 21 lat i wykształcenie podstawowe, ojciec 24 lata i wykształcenie zasadnicze zawodowe. Dochód rodziny stanowią zasiłki rodzinne na dzieci i zasiłek z OPS dla kobiet w ciąży.

W badanych rodzinach brakuje też pieniędzy na odzież i lekarstwa. W większości dokonuje się zakupów ubrań w sklepach „taniej odzieży” lub otrzymuje się je od rodziny lub znajomych. Oto wypowiedź ilustrująca to zagadnienie:

Nowych ubrań nie kupuję, bo nie mam za co. Zresztą, kto by im nastarczył. Dzieci są jeszcze małe, brudzą się, niech zdzierają stare ubrania – wieś to nie miasto, że trzeba ładnie wyglądać.

Tabela 2

Konsekwencje bezrobocia w rodzinie

Miesięczny dochód na osobę w rodzinie	Konsekwencje utraty pracy w rodzinie															
	alkoholizm		pogorszenie atmosfery		obniżenie poziomu życia		trudności wychowawcze u dzieci		ograniczenia co do możliwości kształcenia dzieci		spadek autorytetu rodziców w oczach dzieci		trudności w utrzymaniu trwałości rodziny		zmniejszenie zasiegu kontaktów towarzyskich	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Poniżej 100 zł	9	56,3	9	56,3	15	93,8	3	18,8	3	18,8	1	6,3	5	31,3	4	25,0
100-149 zł	1	9,1	4	36,4	10	90,9	—	—	—	—	—	—	2	18,2	1	9,1
150 zł i więcej	4	30,8	4	30,8	13	100	—	—	2	15,4	3	23,1	2	15,4	2	15,4

W tej rodzinie osobą bezrobotną jest ojciec; nie pracuje od pięciu lat, utracił pracę w wyniku zwolnienia grupowego. Żona ma stałą pracę, która jest źródłem dochodu rodziny. Na utrzymaniu pozostaje troje dzieci w wieku 4, 8, 12 lat. Najstarsze dziecko jest inwalidą od urodzenia.

Negatywne skutki bezrobocia to nie tylko ubóstwo materialne i finansowe, ale również pogorszenie atmosfery w rodzinach bezrobotnych, trudności wychowawcze, ograniczenia co do możliwości kształcenia dzieci, spadek autorytetu rodziców w oczach dzieci, trudności w utrzymaniu trwałości małżeństwa, zmniejszenie zasięgu kontaktów towarzyskich i bardzo często alkoholizm rodziców.

Jak wynika z badań, prawie wszystkie (ok. 85%) rodziny bezrobotne na wsi borykają się z problemem alkoholizmu. W związku z tym następuje pogorszenie atmosfery domowej, dzieci boją się pijanego ojca czy matki, boją się awantury między rodzicami. Niepijący małżonek też przeżywa stres spowodowany niepewnością tego, co się może wydarzyć, gdy alkoholik wróci do domu. Świadczy o tym następująca wypowiedź niepracującej kobiety, żony bezrobotnego, która wychowuje roczne dziecko (mąż utracił pracę w wyniku zwolnienia dyscyplinarnego za spożywanie alkoholu podczas pracy):

Mąż upija się prawie codziennie. Wtedy wszyscy chodzą na paluszkach, żeby go broń Boże nie zdenerwować. Najgorsze są noce, nikt z nas nie może spać, bo albo włącza telewizor na cały regulator, albo śpiewa. Boję się mu cokolwiek powiedzieć, bo mogłoby być jeszcze gorzej.

Warto w tym miejscu przytoczyć też inną wypowiedź obrazującą atmosferę domową w badanych rodzinach:

Kłóci się o byle co, a to, że dzieci jeszcze nie śpią, albo, że źle podałam jedzenie – trudno odgadnąć, o co mu chodzi.

Poziom wykształcenia badanych przeze mnie mieszkańców wsi jest bardzo niski. Są to w przeważającej większości osoby z wykształceniem podstawowym i zawodowym (ok. 60%). Tylko cztery osoby mają wyższe wykształcenie.

Niskie wykształcenie mieszkańców wsi ogranicza w znacznym stopniu ich kompetencje, wpływa i wpływa w dalszym ciągu na redukcję potrzeb, wartości, na aspiracje, w tym aspiracje edukacyjne własnych dzieci. [...] To właśnie rodzice dzieci wiejskich najczęściej nie dostrzegają potrzeby kształcenia dzieci, bardziej potrzebują ich w gospodarstwach domowych. Również słabo są rozwinięte potrzeby kulturalne, podobnie jak aktywność polityczna. Znaczące dla mieszkańców wsi są właściwie tylko własne warunki życia i wyznaczające je czynniki – dobre gospodarstwo i dające poczucie egzystencjonalnego bezpieczeństwa – życzliwe sąsiedztwo¹³.

¹³ Z. Wołk, *Uwarunkowania realizacji karier życiowych dorosłych mieszkańców wsi*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2000, nr 2, s. 43–44.

Na pytanie: „Jakie ma Pan/Pani plany edukacyjne odnośnie do własnych dzieci?” – aż 75% badanych odpowiedziało, że będzie to ukończenie przez dziecko szkoły zawodowej lub w najlepszym wypadku szkoły średniej. Szczytem aspiracji edukacyjnych rodziców odnoszących się do ich dzieci jest ukończenie właśnie szkoły średniej. Tylko trzy osoby wyraziły ochotę, aby ich dziecko w przyszłości mogło ukończyć studia wyższe.

Nie miałam pieniędzy, aby syn mógł się uczyć dalej. Szkoła kosztuje: dojazdy, ubrania, książki. Zresztą potrzebny jest w gospodarstwie do pomocy.

W tej rodzinie osobą bezrobotną jest matka, samotnie wychowuje dziecko. Syn ukończył szkołę średnią, pomaga w gospodarstwie, nie pracuje.

Ja wiem, że wykształcenie jest potrzebne, ale nie stać mnie, żeby dzieci mogły studiować. Zresztą i tak nie ma pracy nawet po studiach. Ludzie w mieście siedzą na bezrobociu, to co dopiero ktoś ze wsi, kto nie ma żadnych znajomości.

W rodzinie osobą bezrobotną jest matka, ojciec pracuje jako murarz. Na utrzymaniu rodziny pozostaje troje dzieci w wieku szkolnym.

Podsumowanie

Ubóstwo, bieda, niedostatek to elementy codziennego doświadczenia wielu polskich rodzin i generalny wniosek płynący z analizy materiału badawczego. Trwałe bezrobocie, niskie kwalifikacje zawodowe i pozostające w sprzężeniu zwrotnym z nimi niskie płace, brak własnego kapitału, brak oszczędności są cechami powszechnymi i bardzo charakterystycznymi dla środowiska ludzi ubogich. Na rynku pracy są oni najmniej cenni, bo najłatwiejsi do zastąpienia.

Z badań przeprowadzonych przeze mnie wynika, że ludzie ubodzy mają bardzo złe warunki materialne i mieszkaniowe, a ponieważ żyją na wsi, mają utrudniony dostęp do oświaty i rekreacji. Nie angażują się w życie szerszych zbiorowości, występuje u nich brak aspiracji do osiągnięcia sukcesu, mają poczucie bezradności i niewiary we własne siły, w związku z tym zakres możliwości wyboru zawodu jest bardzo ograniczony. Nie podejmują działań wykraczających poza rodzinę, najbliższe sąsiedztwo. Przeważnie nie zajmują odpowiedzialnych stanowisk.

Zjawisko ubóstwa ma uzasadniony aspekt społeczny, dlatego powinny być podejmowane szersze badania.

Jarosław Klebaniuk
Uniwersytet Wrocławski

PRZEMOC W TELEWIZJI A ZACHOWANIA AGRESYWNE WIDZA

Zagadnienie związku między oglądaniem telewizji a występowaniem zachowań agresywnych i antyspołecznych u widza jest przedmiotem badań naukowych i dyskusji od dziesięcioleci. Rzadko który temat tak długo pozostaje interesujący dla naukowców, ludzi związanych z telewizją zawodowo lub biznesowo, wreszcie dla samych widzów. Zasadnicze pytania wciąż zyskują rozmaite odpowiedzi, a dzieje się to pomimo olbrzymiej kumulacji wiedzy. Paradoksalnie, właśnie nadmiar i różnorodność danych sprawiają, że zwolennicy różnych tez są w stanie znaleźć wśród tak niespójnego materiału uzasadnienie dla swoich przekonań.

Liczba badań już w połowie lat osiemdziesiątych przekroczyła dziewięćset i większość z nich wskazuje na niepożądane skutki oglądania telewizji przez dzieci¹. Mimo to wyciągane wnioski są często bardzo ostrożne. Kaplan i Singer² po przeanalizowaniu 110 pozycji dotyczących związku pomiędzy oglądaniem telewizji a agresją u widza stwierdzili, że nie ma przekonujących dowodów ani potwierdzających, ani falsyfikujących hipotezę o wpływie oglądanej agresji na zachowania agresywne. Do podobnych wniosków doszli Milavsky, Kessler, Stipp i Rubens³. Inni badacze albo budują warunkowe konstrukty dotyczące pośredniej szkodliwości oglądania telewizji⁴, albo piszą o dodatniej korelacji pomiędzy ilością czasu przed telewizorem a zachowaniem agresywnym⁵.

¹ L. A. Duhs, R. J. Gunton, *TV Violence and Childhood Aggression: A Curmudgeon's Guide*, „Australian Psychologist” 1988, nr 2, s. 183–195.

² R. M. Kaplan, R. D. Singer, *TV violence and viewer aggression: A reexamination of the evidence*, „Journal of Social Issues” 1976, nr 32, s. 35–70.

³ J. R. Milavsky, R. C. Kessler, H. H. Stipp, W. S. Rubens, *Television & Aggression. A Panel Study*, New York 1982.

⁴ P. Sheehan, *Television violence*, „Scientific Australian” 1980, July, s. 27–33; M. M. Lefkowitz, L. D. Eron, L. O. Walder, L. R. Huesmann, *Growing Up to Be Violent: A Longitudinal Study of The Development of Aggression*, New York 1977.

⁵ H. Paik, G. Comstock, *The effects of television violence on antisocial behavior: meta-analysis*, „Communication Research” 1994, nr 4, s. 516–546; H. Lukesch, *Video violence and aggression*, „German Journal of Psychology” 1984, nr 4, s. 293–300.

Metaanaliza Paika i Comstocka⁶ dotyczyła wpływu telewizyjnej przemocy na zachowania antyspołeczne i objęła 217 badań z lat 1957–1990. Wzięto pod uwagę 1142 przetestowane hipotezy, postawione zarówno w eksperymentach (64% wszystkich badań), jak i w badaniach kwestionariuszowych. W eksperymentach najczęściej proszono o oglądanie urywków programów z przemocą (50%), rzadziej – całych programów (20%) lub filmików specjalnie przygotowanych na potrzeby eksperymentu (18%). W badaniach kwestionariuszowych mierzono doświadczenia związane z telewizją, przeważnie (60%) pytając o częstość oglądania programów uznanych za zawierające przemoc (najczęściej były to filmy sensacyjne i przygodowe), rzadziej (20%) – o łączną ilość oglądanych programów telewizji lub o preferowanie programów z zawartością przemocy (18%). Rodzaje badanych zachowań antyspołecznych różniły się od siebie znacznie: od agresji wobec zabawek poprzez różnego rodzaju agresywne zachowania interpersonalne aż do poważnych przestępstw kryminalnych. Spośród nich 45% to własne agresywne intencje, o których mówiły (pisały) osoby badane lub zachowania związane z korzystaniem ze specjalnej aparatury eksperymentalnej, 25% to agresja interpersonalna podczas zabawy i interakcji społecznych (np. uderzanie lub popychanie) mierzona przez obserwację w terenie, własne sprawozdania i inne sposoby. Nieco poniżej 10% zachowań dotyczyło konfliktów z prawem mierzonych na podstawie własnych sprawozdań, oceny przez inne osoby i statystyk kryminalnych.

Wyniki metaanalizy wskazują, że istnieje w wysokim stopniu znaczący pozytywny związek pomiędzy oglądaniem przedstawianej przemocy a zachowaniem antyspołecznym (Z -Fishera = 0,32)⁷. Jego siła jest tak duża, że potrzeba by było pół miliona testów, które nie wykazałyby żadnego związku, żeby prawdopodobieństwo popełnienia błędu, tzn. tego, że niesłusznie została odrzucona hipoteza o braku zależności między przemocą a zachowaniami antyspołecznymi, osiągnęło 5%.

Związek ten jest silniejszy, jeżeli weźmie się pod uwagę eksperymenty (Z -Fishera = 0,39), niż w przypadku badań kwestionariuszowych (Z -Fishera = 0,19). Odpowiednie wielkości są wyższe u mężczyzn (ogółem 0,37; eksperymenty 0,44; badania kwestionariuszowe 0,18) niż u kobiet (0,26; 0,39; 0,19), a także różnią się u osób w różnym wieku. Najwyższe są u przedszkolaków (ogółem 0,49) i dorosłych w wieku 18–21 lat (0,39), najniższe u pozostałych dorosłych (0,18) i młodzieży w okresie dojrzewania (0,23). Wartości zawierające się w przedziale 0,30–0,49 zdaniem Cohena powinny być uznawane za średnie, a w przedziale 0,10–0,29 – za małe⁸. Większość zależności ma więc bardzo jednoznaczny charakter.

⁶ H. Paik, G. Comstock, *op. cit.*

⁷ Z -Fishera jest statystyką, która w standardowy sposób opisuje siłę związku między zmiennymi (tzw. efekt główny), ma średnią równą 0 i odchylenie standardowe 1.

⁸ J. Cohen, *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, Hillsdale 1988.

Analiza związków pomiędzy typem oglądanych programów a poziomem zachowań antyspołecznych w badaniach eksperymentalnych wykazała, że szczególnie silny wpływ wywierają kreskówki (0,57) oraz programy pornograficzne/erotyczne (0,46). W tym ostatnim przypadku oddziaływanie zarówno tych programów erotycznych, które zawierają przemoc, jak wszystkich programów erotycznych było znacząco większe niż programów zawierających jedynie przemoc. Jest to zgodne z modelem „seksualnego znieczulenia” (*sexual callousness*) Zillmanna i Weavera⁹. Programy erotyczne, z przemocą lub bez, które przedstawiają kobiety jako promiskuitywne, sprawiają, że postawy i zachowania mężczyzn wobec kobiet stają się mało delikatne.

Prezentowane zbiorcze wyniki i wnioski z kilkuset badań, w tym przeważnie eksperymentalnych, są wprawdzie jednoznaczne, ale pomimo to teoretycy nie zawsze są zgodni co do kierunku zależności. Dyskusja tocząca się wokół tego zagadnienia przybiera bardzo zaciekle formy. Wyciągane z setek badań empirycznych konkluzje bywają krańcowo różne. Z polaryzacją stanowisk związane jest istnienie dwóch konkurencyjnych hipotez: 1) hipotezy *katharsis*, w myśl której podczas oglądania scen przemocy na ekranie widz może symbolicznie rozładować swoją agresję, a więc niejako oczyścić się z negatywnych emocji, i 2) hipotezy naśladowczej, która mówi, że obrazy przemocy stają się dla odbiorcy wzorem do naśladowania i dostarczają mu pobudki do zachowań o podobnym charakterze, jak te widziane w telewizji. Godzi się wreszcie wspomnieć o istnieniu hipotezy zerowej, a więc o braku związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy oglądaniem przemocy w telewizji a ilością zachowań agresywnych przejawianych w życiu¹⁰. Niektóre badania empiryczne¹¹ potwierdzają wprawdzie hipotezę *katharsis*, ale zazwyczaj jest ona odrzucana na rzecz hipotezy naśladowczej.

Istnieją również alternatywne stanowiska. Jedno z nich można za Bandurą¹² określić mianem wzajemnego determinizmu. Według niego zachowanie, poznanie, cechy osobiste i czynniki środowiskowe oddziałują na siebie w sposób dwukierunkowy, a doświadczenie symboliczne (np. oglądanie telewizji) traktowane jest jako na równi wzorotwórcze z bezpośrednim doświadczeniem życiowym. W modelu Atkina to wysoki poziom agresji prowadzi do zwiększonego oglądania

⁹ D. Zillmann, J. B. Weaver, *Pornography and men's sexual callousness toward women*, [w:] *Pornography: Research advances and policy considerations*, Hillsdale 1989, s. 95–125.

¹⁰ R. Lynn, S. Hampson, R. Agahi, *Television violence and aggression: Genotype environment, correlation and interactive theory*, „Social Behaviour and Personality” 1989, nr 17, s. 143–164.

¹¹ S. Feshbach, R. D. Singer, *Television and aggression: An experimental field study*, San Francisco 1971.

¹² A. Bandura, *Social foundations of thought and action*, Englewood Cliffs 1986.

obrazów przemocy w telewizji¹³. Ważnym czynnikiem pośredniczącym, odwrotnie skorelowanym ze wzrostem poziomu agresji, jest inteligencja (tamże). Być może rację mają też Huesmann i Eron, gdy piszą: „dziecko uczy się agresywnych scenariuszy z obserwowania przemocy w mediach, a agresywne zachowanie ze strony dziecka dostarcza środowiskowych i poznawczych reakcji, które czynią prawdopodobnym, że dziecko będzie oglądało więcej przemocy”¹⁴.

Istnieje jednak również hipoteza, według której rodzicielskie warunkowanie i komentowanie skłania dziecko zarówno do oglądania określonych programów, jak i do interpretowania ich w określony sposób. Zgodnie z tym to rodzice tworzą intelektualne, kulturowe i życiowe warunki, które są przyczyną i oglądania przemocy w telewizji, i zachowań agresywnych u dzieci¹⁵. Pogląd ten koresponduje z twierdzeniem, że przemoc w telewizji ma nieznaczny wpływ na odbiorcę i może jedynie wzmocnić uprzednio ukształtowane w środowisku społecznym wzorce zachowania¹⁶.

Aby ustosunkować się do rozbieżnych danych, przyjrzyjmy się bliżej skali samego zjawiska przemocy w telewizji, wynikiem niektórych badań empirycznych oraz argumentacji przedstawiającej sposoby wyjaśnienia związków pomiędzy oglądaniem zdjęć agresywnych zachowań a przejawianiem podobnych zachowań w życiu.

Ile przemocy jest w telewizji?

Określenie ilości scen przemocy w telewizji jako dużej może mieć miejsce w przypadku, gdy widz ogląda programy w sposób niewybiórczy lub wybiórczy w określonym kierunku. Najwięcej wspomnianych scen spotkać można zapewne w filmach fabularnych (szczególnie sensacyjnych, kryminalnych, wojennych) oraz w kreskówkach dla dzieci. Nieco osłabia to istotność danych statystycznych np. w przypadku koncentracji widza na programach informacyjnych, publicystycznych lub edukacyjnych. Niemniej wymowa liczb, choćby były tylko pewnym uśrednieniem milionów indywidualnych sytuacji, i tak jest dobitna. W ciągu roku statystyczny Francuz ogląda w telewizji: 848 bijatyk, 670 morderstw, 419 strzelanin, 27 scen tortur, 15 gwałtów, 13 prób uduszenia, 8 samobójstw i 66 innych obrazów przemocy, a więc w sumie 2066 scen przemocy. Młody Amerykanin przed

¹³ O. Wiegman, M. Kuttschreuter, B. Baarda, *A longitudinal study of the effects of television viewing on aggressive and prosocial behaviours*, „British Journal of Social Psychology” 1992, nr 31, s. 147–164.

¹⁴ *Television and the Aggressive Child. A Cross-National Comparison*, wyd. L. R. Huesmann, L. D. Eron, Hillsdale 1986, s. 255.

¹⁵ L. A. Duhs, R. J. Gunton, *op. cit.*

¹⁶ J. Klapper, *The Effects of Mass Communication*, New York 1960.

ukończeniem nauki w szkole średniej ogląda w telewizji przeciętnie 18 tysięcy zbrodni¹⁷.

W drugiej połowie lat sześćdziesiątych 81,6% wszystkich programów telewizyjnych w Stanach Zjednoczonych zawierało elementy przemocy i gwałtu. W ciągu jednej godziny przeciętnego programu pokazywano średnio siedem czynów agresywnych, z czego 20% w tonacji komediowej, a resztę na serio. W ciągu tygodnia w programach telewizyjnych pomiędzy godziną 19 a 22 większość głównych bohaterów dokonało jakiegoś aktu przemocy, co piąty kogoś zabił, a co dziesiąty zmarł gwałtowną śmiercią. Przeciętna liczba zabitych i rannych na jeden film lub odcinek serialu wyniosła pięć. Podobne dane dla godzin wcześniejszych, gdy przed telewizorami zasiadają dzieci, wskazują, że młodzi widzowie często oglądali agresywne sceny. Liczba zamordowanych i „słusznie” zabitych na jednym z kanałów w LA w ciągu tygodnia zbliżała się do dwustu¹⁸.

Trzydzieści lat później wciąż mamy do czynienia z prezentacją scen przemocy w telewizji. Niewiele jest też podstaw do przypuszczeń, że epoka szczytowego nasilenia ruchu hippisowskiego w Ameryce wiązała się z jakimś nadzwyczajnym nasileniem przemocy w mediach. Dane z amerykańskiego raportu Narodowej Komisji ds. Przyczyn i Zapobiegania Przemocy wskazują, że pewien wpływ na ilość pokazywanej w telewizji przemocy może mieć stan przepisów prawnych. W opublikowanym w 1972 roku Raporcie Naczelnego Lekarza USA poinformowano o istnieniu dowodów empirycznych na związek przyczynowy pomiędzy agresją wśród dzieci a oglądaniem przemocy telewizyjnej. W rok później w telewizji amerykańskiej zanotowano najniższy wskaźnik aktów przemocy w ciągu godziny w czasie najwyższej oglądalności telewizji (13). Wzrósł on do 32 na początku lat osiemdziesiątych, kiedy Federalna Komisja Komunikacji (odpowiednik polskiej KRRiT) rozważała złagodzenie przepisów dotyczących programów dla dzieci. Eskalację przemocy w telewizji amerykańskiej powstrzymała dopiero publikacja raportu National Institute of Mental Health, w którym potwierdzone zostały dane opublikowane dziesięć lat wcześniej. Przesłuchania w Kongresie i publiczna dyskusja okazały się skuteczną formą nacisku na właścicieli mediów.

W Polsce nie tylko telewizja rozpowszechniła się później, ale i repertuar, początkowo ostro cenzurowany, później niezbyt bogaty z uwagi na niekomercyjny charakter stacji, nie zawierał tylu scen przemocy, co dziś. Pocieszający jest fakt, że zgodnie z porównaniami wyników z sześciu krajów¹⁹ poszczególne nacje różnią się pod względem dostępności agresywnych programów i zawartości agre-

¹⁷ E. Jandy-Brudło, *Wpływ telewizji na agresywne zachowanie dzieci i młodzieży*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993, nr 5.

¹⁸ J. Fuksiewicz, *Anatomia telewizji w USA*, Warszawa 1973.

¹⁹ O. Wiegman, M. Kuttschreuter, B. Baarda, *op. cit.*

sywnych treści w programach. Ta pierwsza jest najwyższa w USA, nieco niższa w Australii, średnia w Finlandii, Holandii i Polsce, a najniższa w Izraelu, druga zaś najwyższa w USA, średnia w Australii, Izraelu i Holandii, a stosunkowo niska w Polsce i Finlandii. Aktualność tych pochodzących z lat osiemdziesiątych danych budzi jednak (przynajmniej w przypadku Polski) wątpliwości. Trudno oczywiście przypisywać wzrost przestępczości w ostatnich latach wyłącznie mediom, bo przemiany społeczno-ekonomiczne stanowią z pewnością czynnik niebagatelny, ale wspomniane dane amerykańskie zasługują na uwagę.

Powszechność ekspozycji aktów przemocy i agresji w telewizji krajów zachodnich przybiera niebagatelne rozmiary, a zwiększona w ostatnich latach obecność repertuaru telewizji tych krajów w Polsce sprawia, że możemy mówić o znacznym rozmiarze tego zjawiska w naszym kraju. Zasadne wydaje się pytanie, czy zmiany repertuarowe wpłyną na zmiany w rozmiarze pewnych niekorzystnych zjawisk społecznych. Analogie do USA i przypuszczenie, że mechanizmy, które zadziałały swego czasu tam, zbiorą swoje żniwo u nas, budzą niepokój.

Czy przemoc w telewizji na pewno jest szkodliwa?

Konkluzje z danych empirycznych różnią się w zależności od metody ich zebrania. Wyniki badań korelacyjnych, w których znacząca pozytywna korelacja pomiędzy agresją oglądaną i przejawianą wynosi zazwyczaj od 0,1 do 0,2, nie dają podstaw do zbyt daleko idących wniosków. Wyniki eksperymentów naturalnych wskazują zwykle na więcej agresji u osób oglądających raczej agresywną niż neutralną telewizję. Eksperymenty laboratoryjne nie pozostawiają raczej wątpliwości co do tego, że oglądanie przemocy prowadzi do wzrostu ilościowego zachowań agresywnych. Wadą tej ostatniej metody jest brak kontroli nad trwałością uzyskanych efektów oraz nad czynnikami, które mogą mieć wpływ na reakcje badanych, a wykraczają poza projekt eksperymentu. Pomimo to właśnie ten rodzaj badań dostarcza dowodów na istnienie zależności przyczynowo-skutkowych.

Klasyczny już eksperyment Bandury i współpracowników²⁰ udowodnił, że przemoc na filmie przyczynia się do agresji u dzieci. Te dzieci, które oglądały film, na którym model bił lalkę Bobo, następnie w sytuacji zabawy częściej przejawiały naśladowczą lub ogólną agresję, niż dzieci, które oglądały film bez scen agresji. Dzieci naśladowały oglądaną wcześniej agresję, zwłaszcza jeśli model był podobny do nich i był nagradzany (lub niekarany) za agresję.

²⁰ A. Bandura, D. Ross, S. A. Ross, *Imitation of film-mediated aggressive models*, „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1963, nr 66, s. 3–11.

Ciekawych wniosków dostarczył eksperyment Berkowitza i Hartmana²¹. Nie tylko oglądanie przemocy na filmie wywołało w nim reakcje agresji u widzów, ale sam obraz bólu, krwi i cierpień ofiary równie skutecznie jak widok agresywnego zachowania się pobudzał do agresji. Osoby badane, które oglądały film z mocnymi scenami agresji, wymierzały silniejszą karę za błędy osobom z grupy kontrolnej, niż osoby, które oglądały pozbawioną agresji grę sportową. Dodatkowo uczniowie, wobec których nie zastosowano agresji werbalnej, ale którzy oglądali emocjonalną scenę agresji fizycznej, wymierzali silniejszą karę, niż uczniowie obrażeni, wyśmiewani, lecz nie oglądający scen agresji. Przyglądanie się przemocy bardziej prowokowało więc do zachowań agresywnych niż doznanie osobistej obrazę.

W eksperymencie naturalnym Friedrich i Stein²² losowo przypisano przedszkolaki do grup, w których przez dwanaście dni w ciągu czterech tygodni oglądane były albo filmy z przemocą, albo filmy neutralne, albo filmy prospołeczne. Zachowania agresywne były zapisywane podczas zabawy. Stwierdzono efekt interakcji pomiędzy oglądaniem telewizji a początkowym poziomem agresji. Dzieci o wyjściowym wysokim poziomie agresji pozostawały agresywne po oglądaniu filmów z przemocą, ale przejawiały mniej agresywne zachowanie po filmie neutralnym. Dzieci oglądające filmy z przemocą wykazywały również mniej samokontroli rozumianej jako tolerancja dla drobnych opóźnień, spontaniczne podporządkowanie się regułom przedszkolnym i wytrwałość w wykonywaniu zadań.

Krytycy badań eksperymentalnych wskazują, że mierzona jest w nich agresja, a nie zachowania z użyciem przemocy. Należy jednak pamiętać, że ta agresja jest cechą dzieci agresywnych, a te właśnie dzieci są narażone na zwiększone ryzyko zaangażowania się w aktywność kryminalną w wieku dorastania i w dorosłym życiu. Młodociani diagnozowani jako z zaburzeniami zachowania (*conduct disorder*), którzy przejawiali wysoki poziom agresji w eksperymentach, ze znacznie większym prawdopodobieństwem popełnią przestępstwa z użyciem przemocy i staną się antyspołecznymi dorosłymi, niż ich rówieśnicy, którzy nie przejawiali wysokiego poziomu agresji w eksperymentach²³.

Danych na temat związku oglądanej w telewizji przemocy z zachowaniem agresywnym widza dostarczają też doniesienia o zmianach, które zachodzą w społecznościach, do których wprowadzono telewizję. Badania prowadzone przez

²¹ U. Bronfenbrenner, *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*, „Psychologia Wychowawcza” 1970, nr 1.

²² L. K. Friedrich, A. H. Stein, *Aggressive and prosocial programs and the natural behavior of preschool children*, „Monographs of the Society for Research in Child Development” 1973, nr 38 (4, Ser. 151).

²³ J. N. Hughes, J. E. Hasbrouck, *Television Violence: Implications for Violence Prevention*, „School Psychology Review” 1996, nr 2, s. 134–151.

czterdzieści lat przez Centerwalla z Uniwersytetu Waszyngtona w Seattle wykazały, że przemoc ukazywana na ekranie wpływa wyraźnie na wzrost przestępczości. Przemoc w amerykańskiej telewizji miała wpływ na ok. 50% zabójstw w Stanach. Między wprowadzeniem TV i wzrostem przestępczości istnieje odstęp czasu 8–12 lat, tyle bowiem wystarczyło, by pierwsze pokolenie telewizyjne wkroczyło w okres dojrzewania²⁴. Wpływ wprowadzenia telewizji do jednej z lokalnych społeczności kanadyjskich badał też Williams²⁵. W tej społeczności, w której wprowadzono telewizję, w odróżnieniu od tych dwóch społeczności, w których telewizja funkcjonowała już wcześniej, po dwóch latach zaobserwowano wzrost poziomu agresji fizycznej i werbalnej.

W badaniach retrospektywnych Heath, Kruttschnitt i Ward²⁶ prosili mężczyzn skazanych za przestępstwa z użyciem przemocy i porównawczą grupę mężczyzn z tego samego obszaru o wskazanie programów, które oglądali w wieku 8–12 lat (do pomocy służyły kartki z czasopisma z programem telewizyjnym). Stwierdzili efekt interakcji pomiędzy biciem przez matkę, biciem przez ojca i ilością oglądanej telewizji. Ci badani, którzy mieli wysokie wyniki w dwóch z tych trzech zmiennych, częściej byli skazywani za przestępstwa z użyciem przemocy. Prawdopodobnie przemoc fizyczna w domu zmienia sposób, w jaki młodzi ludzie przechowują obrazy z telewizji w pamięci²⁷.

Rodzajem badań, który chyba najlepiej pozwala uchwycić kierunek i dynamikę zależności między ogladaną przemocą a przejawianą agresją są badania longitunalne. W jednym z takich podłużnych badań Eron i współpracownicy²⁸ przebadali kilkusetosobową grupę dzieci, po raz pierwszy, kiedy były w trzeciej klasie, a następnie po dziesięciu latach. Zebrali informacje na temat oglądania telewizji (dotyczące dzieci w wieku ośmiu lat pochodziły od matek, w wieku osiemnastu lat – od samych badanych) i poziomu agresji (w obu przypadkach pochodziły od rówieśników). Korelacja pomiędzy preferowaniem programów z przemocą w III klasie a agresją w III klasie wynosiła 0,21, zaś pomiędzy preferencją dla programów z przemocą w III klasie a agresją w wieku osiemnastu lat wynosiła 0,31. Jednocześnie preferowanie programów z przemocą w wieku osiemnastu lat nie było istotnie skorelowane z poziomem przejawianej agresji. Najbardziej

²⁴ E. Jandy-Brudło, *op. cit.*

²⁵ T. M. Williams, *The impact of television: A natural experiment in three communities*, New York 1986.

²⁶ L. Heath, C. Kruttschnitt, D. Ward, *Television and violent criminal behavior: Beyond the Bobo doll*, „Violence and Victims” 1986, nr 1, s. 177–190.

²⁷ Złośliwi mogliby wskazać, że jest to pośredni dowód na „dotykowy” charakter telewizji postulowany przez Marshalla McLuhana.

²⁸ L. D. Eron, L. R. Huesmann, M. M. Lefkowitz, L. O. Walder, *Does television violence cause aggression?* „American Psychologist” 1972, nr 27, s. 253–260.

prawdopodobne wyjaśnienie brzmi: preferowanie oglądania przemocy w telewizji w III klasie przyczynia się do rozwoju zachowań agresywnych. Odkrycie to utrzymało się nawet wtedy, gdy kontrolowane były takie zmienne, jak iloraz inteligencji, status społeczno-ekonomiczny, oddziaływania rodzicielskie czy łączna ilość czasu przeznaczana na oglądanie telewizji. Analiza metodą wielokrotnej regresji wykazała, że preferowanie oglądania programów z przemocą było najsilniejszym predyktorem agresji w dziesięć lat później. Związek ten istniał wciąż 22 lata później, u trzydziestolatków. Korelacja między preferowaniem przemocy w wieku ośmiu lat a poważnym przestępczym zachowaniem interpersonalnym wynosiła 0,41.

W rezultatach innych longitudinalnych, trwających trzy lata badań przeprowadzonych wśród czwarto-, szóstoklasistów w sześciu krajach czterech kontynentów ujawniły się znaczące różnice interkulturowe. Jedną ze zmiennych była ilość oglądanej na ekranie przemocy w pierwszych dwóch latach, a inną – zmiana ilości dostrzeżonych przez kolegów i koleżanki z klasy zachowań agresywnych w trzecim roku w porównaniu z ilością tychże na początku pierwszego roku. Korelacja pomiędzy nimi osiągnęła najwyższy poziom istotności ($p < 0,001$) u obu płci w USA oraz u dziewczynek w Holandii, nieco niższy ($p < 0,01$) u obu płci w miejskim środowisku Izraela (nb. przy korelacji 0,45 i 0,48) oraz u chłopców w Holandii, a jeszcze niższy ($p < 0,05$) u chłopców fińskich. Bardzo słaba dodatnia korelacja wystąpiła w przypadku dzieci australijskich i polskich oraz dziewcząt z Finlandii, nieistotna była natomiast dla młodych Izraelczyków z kibucu. Po przeprowadzeniu analizy regresji, uwzględniającej początkowy poziom agresji w pierwszym roku, znaczący wpływ oglądania przemocy w telewizji na zwiększenie poziomu agresji miał miejsce jedynie w Stanach Zjednoczonych, mieście Izraela oraz w przypadku chłopców w Finlandii. Natomiast odwrotny efekt, potwierdzający hipotezę Atkina o tym, że agresywne zachowanie prowadzi do częstszego oglądania przemocy w telewizji, wystąpił jedynie u dziewcząt amerykańskich i – choć znacznie słabiej – u dziewcząt holenderskich. Pośród innych kontrolowanych zmiennych ani identyfikacja z postaciami telewizyjnymi, ani fantazjowanie, ani takie cechy rodziców, jak ich status społeczno-ekonomiczny, częstość oglądania telewizji, karanie czy agresja, nie okazały się czynnikami pośredniczącymi pomiędzy oglądaniem przemocy a agresją u dzieci. Jedynie inteligencja okazała się zmienną istotną. U inteligentnych chłopców korelacja pomiędzy oglądaniem przemocy w telewizji a agresją malała z roku na rok, gdy liczone ją, biorąc poprawkę na inteligencję. Miała też miejsce silna negatywna korelacja pomiędzy inteligencją z jednej strony a agresją i oglądaniem przemocy – z drugiej²⁹.

²⁹ O. Wiegman, M. Kutttschreuter, B. Baarda, *op. cit.*

Badacze holenderscy, inaczej niż ich amerykańscy koledzy, interpretują uzyskane w sześciu krajach wyniki jako świadczące o prawie zupełnym braku dowodów na potwierdzenie hipotezy, że przemoc w telewizji prowadzi do agresji lub odwrotnie. Sprzeczne interpretacje tych samych wyników przez badaczy holenderskich i amerykańskich tłumaczyć można chyba silnym, płynącym spoza konkretnych danych empirycznych przekonaniem o słuszności którejś z hipotez (zerowej lub o wpływie). Udowodnienie związku przyczynowego jest jednak trudne z uwagi na niewielką szansę uchwycenia zjawiska u zarania. Telewizja jest oglądana przez dziecko od najmłodszych lat i porównanie poziomu agresji z ilością czasu uprzednio, np. w poprzednich latach spędzonego przed ekranem nie wydaje się wystarczającym powodem potwierdzenia lub odrzucenia hipotezy o wpływie. Zwykle istnieje bowiem okres w życiu dziecka wcześniejszy, w którym pewna ekspozycja na programy telewizyjne miała miejsce. Wyjściowy poziom agresji nie jest też na ogół zerowy, a próba określenia, co miało wpływ na jego ukształtowanie się, doprowadziłaby nas zapewne do dzieciństwa tak wczesnego, że z trudem poddającego się badaniu ekonomicznemu na dużą skalę. Badania podłużne, nieczęsto dotąd podejmowane, musiałyby przybrać skomplikowaną i długotrwałą formę, żeby ich rezultaty można uznać za względnie ostateczne w danych warunkach kulturowych. Tymczasem zarówno brak jednoznaczności wyników, jak i bezsporne występowanie korelacji pomiędzy agresją u widza a oglądaną w telewizji przemocą sprawiają, że istnieje kilka opisanych wcześniej alternatywnych sposobów tłumaczenia tej współzależności.

Jak telewizja pomaga agresji?

Telewizja z pewnością nie jest jedynym ani nawet najważniejszym czynnikiem odpowiedzialnym za agresywne zachowanie młodego widza. Agresja w dzieciństwie zależy od czynników dyspozycyjnych (temperament, inteligencja) i środowiskowych (dom i wychowanie, szkoła, środowisko rówieśnicze). Wczesne doświadczenia socjalizacyjne kształtują późniejsze. Dziecko uczy się zachowań nieprzystosowawczych. Jeżeli wczesna agresja jest nagradzana przez rodziców, to problemy interpersonalne z kolegami są rozwiązywane z jej użyciem. Korzyści są jednak krótkotrwałe. Na dłuższą metę dziecko staje się izolowane, spostrzega rówieśników jako wrogów, walczy z nimi, ta agresja jest spostrzegana jako nieuzasadniona itd. Agresywne dzieci spędzają więcej czasu z innymi agresywnymi dziećmi i zaczynają działać normy małych grup. Dzieci takie nie uczą się, a czasem nawet uciekają ze szkoły, co zwiększa możliwość niepowodzeń szkolnych, te zaś, podobnie jak stowarzyszanie się z grupami dewiacyjnymi,

to czynniki ryzyka dla zachowań kryminalnych. A jaka jest rola telewizji w tym procesie dysfunkcjonalnej socjalizacji?

Dzieci oglądające dużo telewizji obserwują postaci zachowujące się agresywnie, by rozwiązać problemy interpersonalne. Zapamiętują – zwłaszcza chłopcy – te agresywne rozwiązania i próbują z nich korzystać we własnym życiu. Jest to tym bardziej niebezpieczne, że kilkuletnie dziecko nie odróżnia jeszcze rzeczywistości od fikcji. Nielubiane, źle się uczące dzieci częściej identyfikują się z agresorami, fantazjują o agresywnych scenach w telewizji, wierzą w realność pokazywanej przemocy. To zwiększa tendencje do zachowań agresywnych, usprawiedliwia te zachowania, uczy nowych technik.

Dzieci agresywne różnią się pod względem sposobów, w jakie przetwarzają informacje dotyczące innych ludzi. Hughes i Hasbrouck³⁰ twierdzą, że oglądanie przemocy w telewizji wywiera wpływ na agresję poprzez wpływ na przekonania, postawy i tendencje w przetwarzaniu informacji o znaczeniu społecznym. Wpływ ten ma miejsce na kilku poziomach. Najbardziej podstawowym poziomem jest kodowanie. Dzieci agresywne w porównaniu do nieagresywnych rówieśników mają trudności z oderwaniem uwagi od mniej agresywnych bodźców, są łatwiej rozpraszane przez agresywne przekazy, gdy rozwiązują zadania, a także lepiej przypominają sobie informacje agresywne niż neutralne czy pozytywne. Są łatwiej pobudzane przez agresję, a ich skrypty poznawcze i przekonania ułatwiają integrację bodźców agresywnych z istniejącymi strukturami pamięci.

Agresywne dzieci przejawiają też swoiste skrzywienie na poziomie atrybucji przyczyn zdarzeń. Są znacznie bardziej skłonne do spostrzegania działań innych jako motywowanych przez wrogie intencje. Wiara w „zły świat” jest wzmacniana przez oglądanie telewizji, które prowadzi do izolacji społecznej i jeszcze częstszego oglądania telewizji, co zwiększa skłonność do zachowań agresywnych.

Wreszcie agresywne dzieci i dorastająca młodzież są bardziej skłonni do wiary, że agresja jest uzasadnioną formą odpowiedzi na konflikty społeczne. Pozytywni bohaterowie na ekranie karzą negatywnych. Agresja modelowana przez bohaterów jest sankcjonowana i gloryfikowana. Identyfikacja z agresywnymi postaciami sprawia, że dzieci są bardziej pewne swej zdolności do naśladowania agresywnych aktów, które oglądają. Telewizja dostarcza też dużej liczby łatwo dostępnych agresywnych skryptów, kodowanych przez dzieci, które uznają je za akceptowalne i realistyczne. Te wyuczone i przećwiczone skrypty dotyczą agresywnych rozwiązań konfliktów międzyludzkich i są uruchamiane zwłaszcza w sytuacjach zagrożenia.

W związku z tym, że agresja w telewizji często nie jest karana lub wręcz nagradzana, dzieci agresywne często spodziewają się, że agresja jest efektywnym

³⁰ J. N. Hughes, J. E. Hasbrouck, *op. cit.*

rozwiązaniem. Odczuwają też mniej empatii dla ofiar agresji, a desensytyzacja sprawia, że znika zahamowanie przed użyciem agresji³¹.

Co robić?

Wokół przemocy w telewizji od lat toczy się spór. Jej przeciwnicy cytują wyniki badań wskazujących na ujemny wpływ wizerunków przemocy na młode umysły. Obroncy pozostawienia mediom swobody przytaczają dane empiryczne potwierdzające hipotezę zerową lub *katharsis*. Spór zdaje się toczyć nie tylko o to, kto ma rację. Telewizyjni chcą oglądać programy, w których ukazywana jest przemoc. Właściciele medium chcą, by emitowane przez ich stacje programy były oglądane, gdyż tylko wówczas reklamodawcy zechcą umieszczać swoje *spoty*. Wielomiliardowy przemysł nie może pozwolić sobie na wątpliwości. Część naukowców jest – świadomie czy nie – po jego stronie. Prawa rynku działają również w sferze wiedzy. Na hipotezę o nieszkodliwości przemocy w telewizji jest większy instytucjonalny popyt. Prohibicja przemocy nie służyłaby ani twórcom, ani właścicielom mediów, ani wreszcie widzom, którzy mimo wszystko mają wybór. Pozostaje pytanie: co z wiedzą o wpływie oglądanej przemocy na przejawianie agresji przez odbiorcę? Jedną z odpowiedzi brzmi następująco: jak każdą wiedzę o bezpośrednim praktycznym znaczeniu dla naszego życia, warto ją upowszechniać. Telewizja nie będzie tu zapewne pierwszoplanowym kanałem komunikacji. Celowi temu mogą natomiast służyć organizacje pozarządowe monitorujące media i wydające materiały informacyjno-szkoleniowe dla rodziców czy zajmujące się zorganizowanymi formami zdobywania wiedzy i umiejętności związanych z moderowaniem wpływu telewizji na wychowanie.

Jeden ze sposobów oddziaływania na dzieci polega na „szczepieniu” (*inoculation*) przeciwko skutkom oglądanej przemocy. Przykładem jest oddziaływanie, w którym mówiono dzieciom, w jaki sposób przemoc w telewizji jest udawana, że przemoc nie jest efektywnym sposobem rozwiązywania problemów i że dzieci nie powinny powtarzać tego, co widzą w telewizji. W późniejszej modyfikacji nakłaniano dzieci do wynajdywania argumentów przeciwko realności telewizji i stosowaniu rozwiązań z użyciem przemocy do problemów prawdziwego życia. W grupie eksperymentalnej – przy niezmienionej ilości oglądanej telewizji – zmieniły się postawy wobec przemocy, a zachowania agresywne wzrosły w mniejszym stopniu niż u dzieci z grup kontrolnych³².

³¹ *Ibidem*.

³² L. R. Huesmann, L. D. Eron, R. Klein, P. Brice, P. Fischer, *Mitigating the imitation of aggressive behavior by changing children's attitudes about media violence*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1983, nr 44, s. 899–910.

Inne postulowane programy prewencyjne mogą mieć selektywny charakter, tzn. być skierowane do zagrożonych jednostek lub grup i zapobiegać eskalacji przejawianej agresji poprzez zwiększanie empatii, trening umiejętności społecznych w rozwiązywaniu konfliktów interpersonalnych, zmniejszenie oczekiwań, że agresja będzie skuteczna i trening rozwiązywania problemów³³.

Niebagatelną rolę odgrywa oddziaływanie rodzicielskie. Spada prawdopodobieństwo, że dziecko oglądające przemoc w telewizji będzie się zachowywało agresywnie, gdy jego agresja będzie łagodnie karana, gdy dziecko doświadcza troski ze strony rodziców (wychowanie, ograniczenia i zaangażowanie) i gdy identyfikuje się z normami prospołecznymi³⁴.

Oprócz tych zabiegów mających na celu zapobieganie i łagodzenie skutków przemocy oglądanej w telewizji można także przedsięwziąć pewne środki, które ograniczą kontakt widza z przemocą w telewizji. Należą do nich ostrzeżenia (w Polsce – czerwone i żółte znaczkę w rogu ekranu) wyświetlane w trakcie projekcji filmów (przed laty były to również napisy przed filmem, np. „Film dla widzów dorosłych”). Tego rodzaju rozwiązania pełnią jednak dwuznaczną funkcję: niekiedy zamiast odstraszać, przyciągają, wywołując zjawisko reaktancji³⁵.

Zapewne najbardziej radykalnym rozwiązaniem ograniczającym dostęp dzieci do programów z zawartością przemocy jest montowanie w odbiornikach telewizyjnych urządzenie zwane *V-chip*, które w przypadku odbioru sygnału informującego o zawartości przemocy w programie automatycznie wyłącza telewizor.

Z drugiej strony można by się pokusić o wprowadzenie – zasadnej w świetle danych o szkodliwym oddziaływaniu przemocy – cenzury lub cenzury czasowej (zakazu emisji pewnych programów w niektórych porach). Jednak takie, kontrowersyjne w liberalnym świecie rozwiązanie ma podobne wady, jak „etykietyki” ostrzegawcze – wywołuje reakcję w postaci dążenia do odzyskania utraconej swobody wyboru. Prohibicja wzmacnia zainteresowanie obiektem zakazu.

Być może najskuteczniejszym sposobem na ograniczenie liczby aktów przemocy w telewizji byłoby ich opodatkowanie. Skoro głównym powodem emitowania szkodliwych form przekazu jest zabieganie o wysoką oglądalność i zyski ze sprzedawanych reklam, to przeznaczenie części środków pozyskiwanych dzięki emitowaniu programów z przemocą na walkę z negatywnymi skutkami jej oglądania wydaje się uzasadnione. Poza tym tego rodzaju rozwiązanie mogłoby ograniczyć ilość emitowanej przemocy. Ma ono jednak co najmniej dwie wady. Pierw-

³³ J. N. Hughes, J. E. Hasbrouck, *op. cit.*

³⁴ *Ibidem.*

³⁵ Zob. B. J. Bushman, A. D. Stack, *Forbidden Fruit Versus Tainted Fruit: Effects of Warning Labels on Attraction to Television Violence*, „Journal of Experimental Psychology: Applied” 1996, nr 3, s. 207–226.

sza związana jest z rozlanym charakterem dystrybucji produkcji telewizyjnych, co wiąże się z globalnym charakterem przekazu satelitarnego. Fakt, że telewidzowie mają łatwy dostęp do kanałów zagranicznych, sprawia, że wszelkie etatystyczne rozwiązania stają się mało skuteczne. Porozumienie ponadnarodowe wydaje się mało realne w sytuacji, w której połowa przemysłu filmowego zachodniego świata skupia się w rękach światowego hegemonu gospodarczego i politycznego, stającego z liberalnych rozwiązań w większości sfer życia. Drugą wadą to trudność przekonania lobby filmowego i telewizyjnego w jakimkolwiek kraju do tego, że społeczne koszty związane z emitowaniem przemocy w telewizji są nieporównywalnie większe niż zyski. Wszak partykularny rachunek kosztów i zysków, prowadzony przez producentów i właścicieli stacji telewizyjnych, nie obejmuje cierpień zadawanych przez agresorów, kalectwa i śmierci w wyniku przemocy fizycznej, czy nawet czegoś tak wymiernego, jak koszty pobytu w więzieniu ukaranych sprawców przestępstw.

Pomimo przekonujących dowodów szkodliwości przemocy w telewizji, pozornie oczywiste implikacje, które z nich płyną dla praktyki pedagogicznej i ekonomicznej społeczeństw, nie znajdują przełożenia na konkretne działania. Interesy wpływowych grup nie zawsze są zgodne z wartościowymi społecznie celami, takimi jak ograniczenie agresji w stosunkach interpersonalnych czy przemocy w rodzinie. Konflikt pomiędzy dobrem prywatnym a publicznym również w kontekście konsekwencji, które niosą za sobą niektóre treści eksponowane w mass mediach, zbiera swoje żniwo. Pozostaje tylko mieć nadzieję, że rosnąca świadomość problemu zarówno wśród naukowców, jak i widzów, pozwoli na wywieranie nacisku na czynniki decyzyjne, a także liczyć na odrobinę dobrej woli z ich strony. Tymczasem za autoedukację, a także za wychowanie dzieci, również to oparte na kontakcie z telewizją, odpowiedzialni są przede wszystkim rodzice. Na razie to głównie od nich zależy, jak dalece ten kontakt będzie rozwijał, a jak dalece szkodził.

Anna Kowal-Orczykowska

Lubin

HIPHOPOWCY – RAPSODYCZNI POECI CZY BLOKERSI?

Postanowiłam przyjrzeć się jednej z polskich subkultur młodzieżowych, o której głośno, choćby za sprawą dokumentu telewizyjnego Sylwestra Latkowskiego „Blokersi”. Mowa oczywiście o blokiersach, a właściwie o młodzieży związanej z polską sceną hip-hop, którą często identyfikuje się z nimi. Myślę, że hip-hop stał się specyficznym fenomenem kulturowym, który przekracza wąskie pojęcie gatunku muzycznego i staje się stylem życia. Teksty hip-hopowe stanowią interesujący tekst kulturowy, na podstawie którego zdecydowałam się na próbę rekonstrukcji świata wartości i zwyczajów omawianej subkultury. Charakterystyczny, zaangażowany przekaz zawarty w tych tekstach może nie tylko stanowić źródło wiedzy o hiphopowcach, ale także być bodźcem do refleksji pedagogicznej.

Czym jest hip-hop?

Hip-hop prawdopodobnie ma swoje źródło w stylistyce muzyki negro-amerykańskiej, na bazie której powstała większość stylów XX-wiecznej muzyki popularnej. Blues, rock czy soul są przykładowymi gatunkami muzycznymi wywodzącymi się z tej właśnie tradycji¹. Hip-hop powstał w ubogich blokowiskach czarnych gett w Nowym Jorku na bazie gatunku muzycznego zwanego rapem. Jeden z pierwszych legendarnych raperów, Jamajczyk Kool DJ Herc, mieszkający w ubogiej dzielnicy Nowego Jorku, Bronxie, wynalazł charakterystyczny dla rapu i hip-hopu *scratch*, czyli cofanie płyty do miejsca, z którego chce się ją ponownie puścić. Nie mniej ważny, a może jeszcze ważniejszy dla tego rodzaju muzyki okazał się tekst – opowieść o twardej rzeczywistości dużego miasta. Tak jak kiedyś nieszczęśliwi niewolnicy śpiewali przy pracy smętnego bluesa, wypłakując swoje smutki, tak we współczesnych blokowiskach pozbawiona perspektyw młodzież chciała słowami wyrazić swoje frustracje związane z ciężkim wielkomiejskim życiem. Pomyśl na tego typu melorecytację prostego, często wulgarnego tekstu przyszedł do nas drogą satelitarną na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięć-

¹ W. Siwak, *Estetyka rocka*, Warszawa 1993, s. 8.

dziesiątych. Jak nie trudno było przewidzieć – doskonale „przyjął się” w naszych rodzimych warunkach szarych blokowisk. Socjolog Mirosław Pęczak tłumaczy fenomen zainteresowania hip-hopem:

Postronnym rzecz wydaje się ciężka do strawienia: monotonny najczęściej rytm, skrajnie uboga melodyka i prosty język ulicy w tekstach, które łatwo oskarżyć o apologię chuligaństwa. Fani i koneserzy widzą w hip-hopie o wiele więcej. Ma być zatem nie tylko stylem muzyki, lecz jednocześnie stylem życia, manifestacją postaw, głosem pokolenia. Ma być (jest?) odrębnym, specyficznym sektorem kultury, innym niż główne jej nurty, bo naznaczonym niechęcią do jakkolwiek pojmowanej rutyny, społecznych przymusów i obligacji dobrego wychowania².

Trzeba dodać jeszcze: hip-hop jest wyrazem niezadowolenia, buntu, niezgody na takie czy inne zjawiska, a więc wyraża to, co bliskie jest przeciętnemu młodemu człowiekowi w okresie dojrzewania i to w sytuacji braku realnych perspektyw na ciekawe życie. Jednocześnie operuje prostym językiem, nie trzeba być wykształconym, aby tworzyć i rozumieć teksty hip-hopowe. Nie ma w nich skomplikowanych metafor, a poprawność gramatyczna jest nieobowiązkowa, każdy zatem może być artystą, każdy może poczuć się ważny, każdy może się wypowiedzieć. Wydaje się, że są to powody, dla których muzyka ta ma coraz większe grono zwolenników.

Hip-hop jest subkulturą. Władysław Kopaliński definiuje te zjawisko następująco: „Wytworzona w obrębie jakiejś kultury podkultura, zwłaszcza pielęgnująca te właśnie elementy kulturowe, jakie uważane są (jeszcze) przez większość za mniej wartościowe, poślednie”³. Owe elementy kulturowe dla hiphopowców to nie tylko charakterystyczna muzyka, to także apoteoza „miękkich” narkotyków i wolnego seksu, graffiti, właściwy styl ubierania, imprezy, slang. Dla jednych są to zjawiska nie do zaakceptowania, wyraźnie burzące ład społeczny i moralny, a hiphopowcy to po prostu źle wychowani imprezowicze. Dla drugich ich postawa przypomina odwieczną niepokorę młodych wobec zakłamania, niesprawiedliwości, a nawet samej stabilizacji, jest romantycznym wołaniem o szlachetne wartości ubranym w chropowate słowa chłopaka z szarej dzielnicy. Cytowany wyżej Mirosław Pęczak nie waha się nawet nazwać rapujących blokiersów współczesnymi artystami:

„Piękna sztuka rapowania” to według jej miłośników i badaczy rodzaj poezji ulicznej, która podobnie jak naścienne nielegalne graffiti, jest nieustannie kleconym i nierządkiem improwizowanym tekstem wyjaśniającym dyskomfort życia w kiepskich dzielnicach

² M. Pęczak, *Miejski rytm*, „Polityka” 2001, nr 26.

³ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1999.

wielkich aglomeracji. Raper byłby przeto współczesnym poetą rapsodycznym, kimś, kto czuje się powołany do kreowania mitu. Tym razem jest to tworzony przez wyrzutka mit związany z nieprzyjaznym miastem, w którym trzeba wywalczyć sobie w miarę przyjazne enklawy. Swoja dzielnica, swoi ludzie, swoje środowisko. A na zewnątrz opresja⁴.

Dom hiphopowca

Dokument Sylwestra Latkowskiego „Blokersi” pokazuje hiphopowców z różnych stron, także z tej, wydaje się, najbardziej typowej i zarazem ponurej, ze strony ukazującej nędzę życia w robotniczych dzielnicach miast. Młodzi chłopcy opowiadają o swoich nieudanych dzieciństwach i o tym, że muzyka to ich „deska ratunkowa”, jedyna alternatywa, gdy zawiedli rodzice i doskwiera brak wsparcia emocjonalnego rodziny i brak finansów. Krajobraz szarych blokowisk okazuje się przepełniony dramatami dnia codziennego – rozwodami, alkoholizmem, bezrobociem.

Nazwa *blokers* związana jest ze specyfiką miejsca zamieszkania, co nie jest równoznaczne ze stwierdzeniem, że każdy mieszkaniec bloku jest blockersem. Nazwa ta stanowi raczej synonim agresywnych zachowań czy np. życia z dnia na dzień, a więc postaw charakterystycznych dla wielkomiejskiej, słabo wykształconej młodzieży bez większych ambicji.

Nazwa ta – pisze Mirosław Pęczak – parę lat temu wymyślona przez dziennikarza „Gazety Wyborczej”, okazała się nadszpodziewanie nośna. Do tego stopnia, że dziś nastoletni chłopcy przesiadujący na murkach pod sklepami na przykład na warszawskim Gocławiu sami siebie skłonni są nazywać blockersami. Przypomina to historię słowa „chuligan”, które najpierw funkcjonowało w charakterze inwektywy kierowanej do młodocianych rozrabiaków, by potem stać się autodefinicją, słownym symbolem tożsamości różnych odmian młodzieżowego gangsterstwa⁵.

Oczywistym podłożem tej swoistej korozji moralnej⁶ są – przynajmniej w dużej mierze – zmiany związane z transformacją ustrojową, która dla jednych okazała się szansą na sukces, a innym przyniosła bezrobocie. Niespotykana w PRL polaryzacja w sferze dochodowości podzieliła dziś społeczeństwo na bogaczy i biedaków, wytworzyła także pewne style zachowań, np. słynny „wyścig szczurów” albo styl życia na zasiłku. Jak wynika z badań przeprowadzonych w 24 krajach na zlecenie Rady Europy, im dłużej pobiera się zasiłek, tym mniejsza jest motywacja do szukania pracy⁷.

⁴ M. Pęczak, *op. cit.*

⁵ Idem, *Hip-hop, jestem dobry chłop*, „Polityka” 2001, nr 43.

⁶ Określenie prof. J. Winieckiego z Uniwersytetu Europejskiego we Frankfurcie.

⁷ M. Kowalski, R. Pleśniak, *Bezrobotny styl życia*, „Wprost” 2001, nr 42.

Wielu ludzi z trudem odnajduje się w nowej sytuacji społeczno-gospodarczej, co nie oznacza, że wszyscy, tak samo jak nie oznacza, że każdy hiphopowiec jest typowym blockersem. Najbardziej właściwe będzie jednak przyjrzenie się w tym momencie tekstom hiphopowców, co czynię poniżej. Przytaczam dla ilustracji dwa losowo wybrane teksty, pierwszy autorstwa Liroya (przytoczone będą dwie pierwsze zwrotki):

Moja autobiografia

Minęło 27 lat od kiedy przyszedłem na świat

71 rocznik – Kielce

moje miasto, moja mała ojczyzna

zajebista

to jest oczywista sprawa

mój dom to pocieszki a pocieszki to zabawa

stary taka właśnie klima

czy lato czy zima, deszcz czy słońce

zawsze tam było na max i bez końca

od małego musiałem stawiać życiu czoła

podwórko, kumple to była dla mnie szkoła

stary

imprezy, kanciapy, godziny policyjne, wojny osiedlowe

niewinne dzieciństwo – stary zapomnij

nie jedna osoba jeszcze raz to wspomni

jak było kiedy osiedle się bawiło

wspomnimy nie raz jak to stary było

Od dzieciństwa miałem tylko same problemy

Ciągłe kłopoty ze szkołą

Ojcem bez ściemy starym

Kumple i muza – to była ma zajawka

Pierwsze ucieczki, kradzieże

Bez Jacka i reszty to nie byłoby to samo

Pamiętam

Pamiętam jak dziś

Nasze ucieczki

Częstochowa, Warszawa, Zakopane, Kraków, Limanowa

Małpa i ja

Jeden wielki gigant

szukają nas starzy, milicja nas ściga

a my kupujemy domek – zabawkę

żółty z kwiatkami

frankami na dokładkę

niełatwe czasy stary ale

o niej myślałem stale

wydać kiedyś swoją własną płytę
pojechać w trasę zgarnąć kasę i kobiety
mieć własne sklepy
dom i rodzinę
swoje własne studio
i nie martwić się o jutro

Liroy, krytykowany w środowisku *stricte* hiphopowym za odniesienie sukcesu komercyjnego, zasłynął swoimi zdecydowanymi, często agresywnymi utworami. Powyższy tekst jego autorstwa opowiada o trudnym życiu, ale właściwie nie zaskakującym. W wielkomiejskich osiedlach jest sporo młodzieży, która wchodzi w konflikt z prawem. Liroy wspomina otwarcie kradzieże, kłopoty szkolne czy pierwsze ucieczki z domu („Od dzieciństwa miałem tylko same problemy”). Właściwie przedstawia życiorys, o którym można by powiedzieć, że zakrawa na patologiczny. Wydaje się jednak, że niepoprawna autobiografia nie tylko go nie martwi, ale nawet budzi miłe wspomnienia. Jak bowiem stwierdza: „nie jedna osoba jeszcze nie raz to wspomni / jak to było kiedy osiedle się bawiło / wspomnimy nie raz jak to wtedy stary było”. I rzeczywiście Liroy może pozwolić sobie na ciepłe wspomnienia, gdyż do tego, co było, podchodzi z dystansem. Życie na krawędzi prawa to dla niego już przeszłość, na którą patrzy z perspektywy kogoś, komu teraz dobrze się wiedzie. Czy jednak scenariusz na życie, jaki przedstawia w swoim utworze, jest budujący i godny naśladowania? Chce się wyraźnie powiedzieć „nie”. O ile bowiem jemu udało się odnieść w życiu sukces, o tyle większość nastolatków uciekających z domu, kradnących i zaniedbujących swoją edukację kończy na bezrobociu, w więzieniach itp.

Rodzaj rozrywki preferowany przez środowisko autora nie należy do zbyt wysublimowanych. Obserwuje się raczej skłonność do ucieczkowej zabawy typu wojen osiedlowych, przesiadywania w „kanciapach”, imprez. Również marzenia autora są przeciętne: pieniądze, piękne kobiety, rodzina i jedyne oryginalne pragnienie – wydanie własnej płyty. Wartości, które są tutaj preferowane, sprowadzają się do szeroko rozumianej konsumpcji (łącznie z konsumpcją seksualną). Nadrzędną zasadą wydaje się unikanie głębszej refleksji. Obowiązuje raczej zasada życia z dnia na dzień – bez wysiłku, bez ambicji.

Tekst można odczytać na wiele sposobów. Może być odebrany jako opowieść o silnym związku z trudną, ale własną małą ojczyzną, w której można przetrwać, jeżeli ma się jakieś marzenia, plany – choćby najbardziej nieprawdopodobne albo przyziemne. Można go też rozumieć jako apoteozę trudnego, ale intensywnego, ciekawego życia, niepozbawionego marzeń o luksusowej przyszłości i własnej rodzinie. Tekst tak odebrany może być pułapką – może kusić wizją łatwego, nonszalanckiego życia, które ma dobre zakończenie (Liroy pisze dalej o swoim sukcesie

w branży muzycznej)). Nie każdy odnotuje jednak fakt, że szczęśliwe zakończenia w przypadku takich biografii są raczej wyjątkami niż regułą.

Tekst ma kilka typowych dla hip-hopu elementów. Jest w nim akcent związany z przywiązaniem do własnego podwórka, do własnej małej ojczyzny. Są także wulgaryzmy, które stanowią nieodłączną część etosu ciężkiego życia w trudnej dzielnicy. Jest wreszcie slang, a więc hermetyczny język właściwy dla danego środowiska. *Być na max, klima, zajawka, gigant* to charakterystyczne słowa, które w połączeniu z ubogą interpunkcją tworzą swoistą całość.

Kolejny tekst, tym razem grupy „Kaliber 44”, jest opisem konkretnego a zarazem typowego wieczoru młodego hiphopowca (przycoczona zostanie druga zwrotka):

Normalnie o tej porze

Normalnie o tej porze – wożę się po mieście
 Normalnie o tej porze – raz lepiej raz gorzej
 Zazwyczaj – tak jak żaba skacze z miejsca na miejsce
 Dzisiaj to nie przejdzie – do domu wrócę prędzej
 Wczoraj...
 Przy fajce i butelce, po którą
 Trzeba stać w kolejce
 Było więcej kobiet – wszystkie były piękne
 Tak... lepiej jak jest więcej
 [...]

 Jakoś niechcący – złapałem za cybuch gorący
 Wykonałem wdech tępy żar mi wpada do gęby
 Wyplułem od razu niefartownie
 Bo spadł mi na spodnie i na szybkości
 Miałem dziurę wielkości dwuzłotówki
 Nie palę dziś już z lufki, nie palę dziś już wcale
 Był wieczór długi jak korale, a ja wciąż zmieniam lokale
 Za oknami mijają latarnie, jadę dalej
 Coś się dzisiaj bawię marnie,
 Czerwona fala jechać nie pozwala
 Z dala ktoś podbiega – to dalszy mój kolega
 Stuka w szybkę, wsiada szybko, gadką męczy płytka
 I mówi dziwnym tonem – coś wiszę mu kabonę
 – Hej Peperoni skręć w lewą stronę
 ja tutaj z tyłu w piwie tonę, bo było wzburzone
 Jak by tego było mało – kurewsko się rozpadło
 Oprócz gotówki nic już z planów nie zostało
 Nic już z planów nie zostało

Trudno mi dostrzec w słowach przytoczonego utworu kunszt poezji ulicznej (jak nazwał sztukę rapowania cytowany wcześniej Mirosław Pęczak). Tekst emanuje raczej nihilizmem, brakiem pomysłu na własne życie, dekadencją. Jest – w moim odczuciu – opisem rodzaju ucieczki od prawdziwej egzystencji w codzienny wieczorny rytuał „wożenia się po mieście” i oddawania się pustym rozrywkom. Ideał dobra, piękna i prawdy tutaj stanowi przeżytek i ustępuje miejsca pseudowartościom. Seks, alkohol, marihuana (choć autor pisze „nie palę dziś już z lufki, nie palę dziś już wcale”) oraz „zmienianie lokali” to treść życia młodego człowieka. Tekst nie ma jednak atmosfery radosnej zabawy czy ciekawie spędzonego czasu. Stwierdzenie „coś się dzisiaj bawię marnie”, deszcz i monotonia mijających latarni za oknem auta, ciągła zmiana miejsc, sugerują raczej zmęczenie, znudzenie tą sytuacją.

Tekst podobnie jak wcześniejszy ma określenia slangowe („wiszę mu kabonę”) oraz charakterystyczną gramatykę, interpunkcję i budowę.

Dwa powyższe teksty opowiadają o dwóch różnych odcinkach czasu – o sporym fragmencie życia i jednym, choć typowym wieczorze. Różne również są w nich nastroje – w pierwszym z tekstów optymizm i ciepłe wspomnienia, w drugim znudzenie, marazm. To, co je łączy, to swoista prowokacja. Prowokacją jest życie na granicy prawa i opowiadanie o nim z satysfakcją, jak i czynienie z czegoś rytuału „wożenia się po mieście” tematu godnego tekstu utworu. Prowokacją jest wreszcie sam hip-hop, który stanowi kontrę dla głównego nurtu kultury. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że nie ma hip-hopu bez szokowania, bez burzenia ustalonych zasad. Poza prowokacją podobne w obydwu tekstach są wartości. Liroy marzy, by „pojechać w trasę zgarnąć kasę i kobiety”, „Kaliber 44” również rapuje: „Było więcej kobiet – wszystkie były piękne / Tak... lepiej jak jest więcej”. I w jednym, i w drugim utworze mowa jest także o imprezach, o tym, że ciekawiej jest spędzić czas poza domem. W przytoczonych fragmentach snuje się opowieści, które dla jednych są prawdą życia, dla innych szokującym folklorem ulicznym. Skrajne mogą być także reakcje na przytoczone teksty – od zachwyty do moralizatorstwa i odrzucenia.

Na zakończenie

Subkultura hip-hopu jest już faktem społecznym i kulturowym, zatacza coraz szersze kręgi, a nawet zyskuje ogólnospołeczną aprobatę, co przekłada się na wymierny sukces komercyjny. Subkultura ta może być postrzegana jako konsekwencja pluralizmu i różnorodności postmodernizmu, w którym kultura jest labiryntem „gier językowych”, „małych narracji”, „mikrologii”, jest asystemowa i pararacjonalna. Sam postmodernizm nie jest natomiast – przynajmniej zdaniem niektó-

rych jego krytyków – niczym nowym poza nowym zagrożeniem dla kultury⁸. Dla innych może być hip-hop pomysłem na życie, sposobem na wypowiedzenie się, zadeklarowanie – zaistnienie w szarej masie ludzi.

Zacytowane przeze mnie powyżej teksty nie są co prawda zbyt pozytywne inspirujące, istnieją jednak także inne, w których pojawiają się ostrzeżenia przed zbyt łatwym, bezrefleksyjnym życiem. Młodzi hiphopowcy mówią w swoich utworach również o konsekwencjach nieodpowiedzialnego seksu, o przemoc, o pogoni za pieniędzmi. Ten sam „Kaliber 44”, który śpiewa: „wieczór długi jak korale, a ja wciąż zmieniam lokale”, śpiewa także gdzie indziej: „Więcej szmału w gonitwie po szmal Człowiek nie patrzy, że zdeptał mnie dzisiaj. Brat nie ma już miłości dla mnie...” Zatem w obrębie tej samej subkultury pojawiają się różnorodne przesłania, czasem sprzeczne, bo i apoteoza seksu, i ostrzeżenie przed nim. Czyż jednak sprzeczność, wielość znaczeń i dyskursów nie jest cechą postmodernizmu? Jakkolwiek patrzeć na teksty hiphopowe, na pewno są one opisem trudnej rzeczywistości, tak innej od tej, która ukazuje się w piosenkach pop.

Myślę, że analiza tych tekstów może być cennym źródłem wiedzy o emocjach, lękach, problemach młodych ludzi z tzw. blokowisk. Może też być inspiracją badawczą dla pedagogów, jak również może inspirować do refleksji nad własną działalnością osoby, które zajmują się na co dzień pracą wychowawczą wśród młodych ludzi. To właśnie każda z tych osób powinna też odpowiedzieć sobie na pytanie postawione w tytule: czy hiphopowcy to poeci, czy też zwyczajni blokersi? Ta właśnie odpowiedź będzie stanowiła perspektywę patrzenia na zjawisko hip-hopu i sposób podejścia do jego miłośników.

⁸ H. Kiereś, *Filozofia współczesna*, [w:] *U źródeł tożsamości kultury europejskiej*, red. T. Rakowski, Lublin 1994, s. 228–232.

Daria Zielińska-Pękał
Lublin

W CO GRAJĄ MEDIA, CZYLI STRATEGIE POZYSKIWANIA PUBLICZNOŚCI PRZEZ WSPÓŁCZESNE MEDIA

Komunikacja za pośrednictwem radia i telewizji
staje się tylko grą o uwagę publiczności.

(Walery Pisarek, *Język polski
a media końca XX wieku*)

Współczesne media to już nie tylko „telewizor”; to skomplikowany system zachowań społecznych, to cała społeczna instytucja rządząca się własnymi prawami. Aby jednak ta „medialna instytucja” mogła istnieć, potrzebni są widzowie. To właśnie o nich media toczą swoistą walkę. W dzisiejszym świecie „oglądalność” staje się słowem-kluczem.

Owe zabiegi „o każdą parę oczu” nie są działaniem chaotycznym, przypadkowym. Każdy ruch czy propozycja medialna są z gruntu przemyślane i dostosowywane do potrzeb potencjalnego odbiorcy. Media wykorzystują cały szereg metod zachęcenia widza, by zasiadł przed szklanym ekranem. Dlatego też pokusiłam się o stwierdzenie, że współczesne media toczą z owym widzem specyficznego rodzaju grę.

Tytuł mojej wypowiedzi nawiązuje oczywiście do opracowania pt. *W co grają ludzie?* autorstwa E. Berne, traktującego o psychologii stosunków międzyludzkich. Stwierdziłam jednak, że działalność współczesnych mediów zasadza się na podobnych regułach i w podobny sposób można ją analizować. „Życie rodzinne i małżeńskie – pisze Berne – tak jak i życie różnego rodzaju organizacji może przez długie lata opierać się na wariantach tej samej gry”¹. Do wyliczeń autora dodałabym jeszcze jeden obszar, jakim są media, a ściślej – program telewizyjny.

¹ E. Berne, *W co grają ludzie?* Warszawa 2000, s. 11.

Oglądając telewizję, często jesteśmy świadkami różnych działań podejmowanych przez twórców programu, których (prawdziwy) cel zazwyczaj nie jest nam znany. Działania te na pierwszy rzut oka wydają się przypadkowe i nieoczekiwane. Tak też mają je postrzegać zainteresowane strony. Przy bliższym wejrzeniu okazuje się jednak, że przebiegają one na ogół według określonych wzorów, które dadzą się poklasyfikować, a cała sekwencja określona jest przez niewypowiedziane wprost reguły i przepisy. Takie sekwencje E. Berne nazywa grami². Reguły tych gier są dla jednej ze stron utajnione, lecz stają się jawne, jeżeli ktoś zrobi tzw. nieprzepisowy ruch. Dzisiejsze czasy są jednak przykładem na to, że reguły gry stają się coraz bardziej znane obu stronom.

Poniższe opracowanie jest próbą wynajdywania, nazywania i analizowania poszczególnych, widocznych dla mnie gier prowadzonych przez media. Swojej analizie poddałam współczesny program telewizyjny. Nawiązując do motta swojej wypowiedzi, chcę zaznaczyć, iż podobne gry wykorzystywane są również przez inne media – takie jak radio, a nawet prasa czy Internet.

Nie zamierzam konkurować z E. Berne i jego szczegółową analizą gier życiowych, będę się jednak wzorować na niektórych zaproponowanych przez niego sposobach prowadzenia tematu. W wyróżnionych przeze mnie grach będę więc przyjmować następujące oznaczenia:

tytuł – stanowiący nazwę danej gry;

teza – najtrafniejsze przedstawienie gry;

przesłanie – myśl, z jaką twórcy programu wychodzą do widzów;

perspektywa odbiorcy – przedstawienie ewentualnych (oczekiwanych) reakcji i decyzji telewidza;

cel – określenie celu jawnego (znanego świadomości odbiorcy) i celu ukrytego (który zna tylko nadawca);

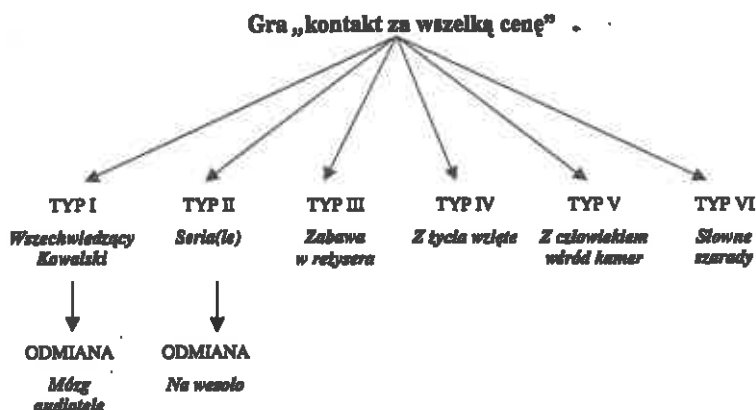
etapy – minimalna liczba bodźców, jaką można zaobserwować w praktyce;

role – zawsze obecne w grach medialnych dwie stałe role – nadawca (media) i odbiorca (telewidz), będę się starała określić, jaką rolę w danej grze odgrywa każda ze stron.

W dokonanych przeze mnie obserwacjach i analizach wybranych ofert programu telewizyjnego wyróżniłam jedną główną grę; wszystkie inne stanowią jedynie jej różne typy. Ta gra, będąca macierzą dla wszystkich pozostałych, to „kontakt za wszelką cenę”.

Poniższy schemat daje jasny obraz tego, jakie gry prowadzone przez media z odbiorcami zostały przeze mnie zaobserwowane. Wynika z niego, iż wyszukałam, nazwałam i przeanalizowałam osiem gier medialnych – sześć typów „kontaktu za wszelką cenę” i dwie będące ich uzupełnieniem.

² *Ibidem.*



Gra „kontakt za wszelką cenę”

Współczesna telewizja przestaje być rozumiana w kategoriach umowy między nadawcą a odbiorcą, wyeksponowane natomiast zostaje jej rozumienie w kategoriach kontaktu. Zaczyna dominować „energetyczny” model komunikowania, którego nadrzędnym celem jest zatrzymanie widza przed ekranem. Zgodnie z wymogami tzw. rynkowej filozofii mediów widza trzeba wszelkimi możliwymi sposobami zdobyć, zwrócić jego uwagę i jak najdłużej zatrzymać.

Zdaniem włoskich autorów F. Casettiego i R. Odina ryzykiem wejścia w fazę energetyczną może być wejście w próżnię bez obiektu, w której chodzi jedynie o wibrowanie w zgodzie z rytmem obrazów i dźwięków, o czysty kontakt, nie karmiący się niczym innym, jak samym sobą³.

Łatwo zauważyć, że współczesne media całą swą siłę wkładają w podtrzymanie kontaktu między nadawcą a odbiorcą. Istotą tego kontaktu jest próba upodmiotowienia relacji nadawca–odbiorca. W tym momencie zaczyna się jedna z gier medialnych. W telewizji ostatnich lat dochodzi bowiem do pseudoindywidualizacji kontaktu po stronie nadawcy, tak aby odbiorca odniósł wrażenie, że komunikat skierowany jest właśnie do niego i ma spełniać jego oczekiwania. W tej grze chodzi również o wywołanie wrażenia u odbiorcy, że nadawca jest nim samym i jego zdaniem bardzo zainteresowany⁴ (w rzeczywistości dla mediów nie ma to większego znaczenia).

³ Patrz F. Casetti, R. Odin, *Od paleo- do neo-telewizji. W perspektywie semiopragmatyki*, [w:] *Po kinie?... Audiowizualność w epoce przekazników elektronicznych*, red. A. Gwóźdź, Kraków 1994, s. 132.

⁴ M. Gałuszka, *Między przyjemnością a rytuałem. Serial telewizyjny w kulturze popularnej*, Łódź 1996, s. 24–25.

Relacja nadawca-odbiorca w zasadzie niczym nie przypomina autentycznego spotkania. Coraz częściej przekształca się w kontakt pozorny, którego celem jest dostarczenie widzowi rozrywki. Kontakt z odbiorcą przestaje być wartością samą w sobie, merkantylizuje się i przekształca w towar⁵.

Media często kreują się na „przyjaciela” telewizza, wciąż „zasięgają u niego rady”. W gruncie rzeczy chodzi jedynie o pozorną konsultację i pozorną sympatię, głównym bowiem celem tych działań jest zachęcenie widza do pozostania przed ekranem, a tym samym zwiększenie oglądalności programu czy kanału.

W jaki sposób media starają się podtrzymać ten kontakt z widzem? Na to pytanie odpowiem, prezentując poszczególne odmiany gry „kontakt za wszelką cenę”.

Typ I – „wszechwiedzący Kowalski”

Teza

Ostatnimi czasy telewizzowie stają się odbiorcami „wielkiego show” zwanego teleturniejami. W latach dziewięćdziesiątych ów gatunek telewizyjny doczekał się swojego pełnego rozkwitu i triumfuje do dnia dzisiejszego. Współczesne teleturnieje to już jednak nie tylko gra w pytania i odpowiedzi, której uczestnikami były osoby mogące poszczycić się swoją wiedzą w danej dziedzinie. Teraz do udziału w teleturnieju może się zgłosić każdy, ponieważ każdy ma możliwość odpowiedzi na pytanie, pytania teleturniejów skonstruowane są bowiem tak, by każdy mógł na nie odpowiedzieć. Przykładem niech będzie jedna z ostatnich emisji „Życiowej szansy”, w której po wylosowaniu przez uczestnika kategorii *Koszykówka* padło pytanie: „Jak nazywamy obręcz z siatką – cel rzutów w koszykówce?”

Współczesny medioznawca T. Goban-Klas tak oto skomentował poziom trudności dzisiejszych teleturniejów:

Uczestnicy dawnej „Wielkiej gry” przypominali akrobatów potrafiących coś, czego cała reszta nigdy nie będzie umieć. Dziś widzowie chcą widzieć kogoś na swoim poziomie. Zasiadają przed telewizorem i cieszą się, gdy znają odpowiedź na pytanie⁶.

Okazuje się, że w programach, których istota zasadza się na zadawaniu pytań, to nie pytania są najważniejsze. Największą siłą teleturniejów okazują się emocje. Pytania zdają się jedynie dodatkiem do gry świateł, muzyki i hipnotyzującego głosu prowadzącego. Teleturnieje stają się wielkim show, które ma na celu zwabić widza, a nie „zamęczać” go pytaniami, na które nikt nie zna odpowiedzi.

⁵ G. Majkowska, *O języku mediów*, [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów*, red. Z. Bauer, E. Chudziński, Kraków 2000.

⁶ T. Goban-Klas, *Telepapka: czym nas urzekła?* „Newsweek” 2001, nr 9.

„Wszzechwiedzący Kowalski” to gra, której uczestnikami są nie tylko osoby aktywnie występujące w programie, ale również widzowie siedzący przed telewizorami. Napięcie uczestników gry w studiu ma się udzielać telewidzom. Dlatego też w teleturniejach silnie uwidocznią się splecione nerwowo ręce, spocone czoło, pełną napięcia twarz. Atmosferę wzmagają dodatkowo wypowiedzi prezentera, który pod pozorem troski budzi w uczestnikach napięcie. Twórcy tego typu programów robią wszystko, by przekonać telewidza o powadze danego teleturnieju. W „Milionerach” zanim uczestnik zasiądzie przed prowadzącym, musi przejść nie lada drogę – zatelefonować na audiotele i odpowiedzieć na pytanie, trafić do programu, wygrać eliminacje „Kto pierwszy, ten lepszy” – wtedy dopiero może stanąć na starcie. Wszystkie działania tworzące otoczenie i atmosferę programu zdają się mieć większe znaczenie niż jego istota.

Współczesne teleturnieje odchodzą od swojej pierwotnej roli – pozyskiwania ambitnych widzów, chcących „przeegzaminować” swoją niecodzienną wiedzę. Stają się one raczej kolejnym odcinkiem kolorowego i dramatycznego przedstawienia, w którym zawsze coś ciekawego się wydarzy.

Analiza

Przesłanie: Masz wyjątkową wiedzę – wypróbuj ją w naszym programie. Nie przepap swojej szansy (czyt. – żadnego odcinka).

Perspektywa odbiorcy: To nie jest trudne. Mam szansę wygrania dużych pieniędzy.

Cel jawny: 1) Stworzenie warunków dobrej zabawy; 2) Możliwość wygrania „dużych pieniędzy”.

Cel ukryty: 1) Pozyskanie (kupowanie) telewidza.

Etapy: 1) Nadawca – eliminacja kandydatów do gry (ewentualnie losowanie); 2) Odbiorca – udział w teleturnieju (lub uczestnictwo pośrednie); 3) Nadawca – stworzenie specyficznej atmosfery; 4) Nadawca – korzyści wynikające z pozyskania nowego odbiorcy.

Rola nadawcy: 1) stworzenie całego szeregu „zewnętrznych” i „wewnętrznych” eliminacji; 2) zachęcenie uczestnika łatwymi pytaniami; 3) stworzenie mu możliwości korzystania z podpowiedzi; 4) specyficzny sposób prowadzenia programu – charakterystyczna (dramatyczna) muzyka, gra świateł, poważny ton prowadzącego (mina „pokerzysty”), wzbudzanie wątpliwości u uczestnika; 5) częsta emisja zwiastunu programu (przypominanie o najwyższej wygranej); 6) dbanie o ciągłość programu – przypomnienie ostatniego odcinka, zapowiedź następnego.

Rola odbiorcy: 1) doskonała znajomość zasad teleturnieju; 2) zaangażowanie w atmosferę programu – aktywne kibicowanie uczestnikom teleturnieju, udzielanie odpowiedzi na pytania podczas oglądania programu; 3) niedosyt w sytuacji zakończenia programu (chęć obejrzenia kolejnego odcinka).

Odmiana „mózg audiotele”

Teza

„Mózg audiotele” jest dopełnieniem gry „wszechwiedzący Kowalski”, obie one zasadzają się bowiem na podobnych regułach.

„Mózg audiotele” jest kolejnym przykładem na to, w jakim stopniu media pragną zaangażować jednostkę do aktywnego odbioru. Gra polega na zaproponowaniu widzowi udziału w konkursie audiotele na dany temat. Na ekranie (zazwyczaj pomiędzy programami emitowanymi w godzinach szczytu) pojawia się pytanie, do którego proponuje się od dwóch do czterech odpowiedzi. Zadanie telewidza jest proste – ma jedynie wykreślić podany na ekranie numer telefoniczny i po kilkunutowej „rozmowie” kierowanej przez automatyczną sekretarkę (za kwotę podaną bez VAT) zdecydować się na jedną z proponowanych odpowiedzi. Na koniec oczywiście następuje losowanie cennej nagrody wśród uczestników podających prawidłową odpowiedź, co nie jest zbyt trudnym wymogiem, istota audiotele bowiem polega na zadawaniu pytań niewymagających żadnego wysiłku myślowego (co więcej – czasami są po prostu „absurdalnie oczywiste”). Przykładem niech będzie pytanie pojawiające się na ekranie jednej z niepublicznych stacji telewizyjnych: „Które z dań jest potrawą staropolską?” Proponowane odpowiedzi to: „a) pizza, b) bigos, c) sushi”. Inny przykład to konkurs audiotele emitowany w okresie „walentynek”, wykreowanego u nas właśnie przez media święta zakochanych: „Czy św. Walenty jest patronem zakochanych?” Telewidz mógł wybierać w wariantach odpowiedzi „tak” lub „nie”.

Często zdarza się tak, że pytanie dotyczy znajomości imienia i nazwiska danego aktora, piosenkarza czy innej znanej osoby, w tle pytania natomiast (jak gdyby dla ułatwienia sprawy oczywistej) pojawia się zdjęcie danej postaci lub kadr z filmu, którego dotyczy pytanie.

Na podstawie powyższych przykładów wyraźnie widać, że konkursy audiotele są dla wszystkich, bo wszyscy znają odpowiedź. Nie wszyscy jednak zdecydują się wziąć czynny udział w konkursie i zadzwonić. Ci, którzy to robią, nieświadomie staną się stroną w grze.

Analiza

Przesłanie: Weź udział w konkursie i zadzwoń; zaangażuj się w tematykę naszej stacji. To zadanie w sam raz dla ciebie.

Perspektywa odbiorcy: Jestem dobry (dumny), bo znam odpowiedź na postawione pytanie.

Cel jawny: 1) Rozrywka; 2) Stworzenie warunków do wygrania nagrody.

Cel ukryty: 1) Pozyskanie telewidza; 2) Dodatkowy dochód.

Etapy: 1) Nadawca – wyemitowanie łatwego pytania konkursowego; 2) Odbiorca – radość wynikająca ze znajomości odpowiedzi; 3) Odbiorca – wzięcie udziału w konkursie; 4) Nadawca – korzyści wynikające z pozyskania nowego odbiorcy.

Rola nadawcy: 1) stworzenie takiego pytania, na które odpowiedź jest powszechnie znana; 2) wzbudzenie w odbiorcy przekonania, że jest znawcą tematu, zna odpowiedź na pytanie zadane w telewizji (podniesienie poczucia jego wartości); 3) obietnica ciekawej lub cennej nagrody (dodatkowa motywacja); 4) podpowiadanie widzom odpowiedzi (upewnienie tych mniej zdecydowanych, że jednak znają odpowiedź).

Rola odbiorcy: 1) zapoznanie się z pytaniem konkursowym, 2) odkrycie, że odpowiedź jest mu znana, 3) wzięcie udziału w konkursie audiotele.

Typ II – „seria(le)”

Teza

Gra „seria(le)” to druga odmiana „kontaktu za wszelką cenę”. Oczywisty jest fakt, iż seriale tworzone są po to, aby osiągnąć jak największe skupienie publiczności przed ekranem telewizora. W swoich rozważaniach nie będę jednak opisywać istoty samego serialu telewizyjnego; swoją uwagę skoncentruję jedynie na serialu jako kolejnej grze prowadzonej przez media⁷.

Jedną z reguł gry „seria(le)” jest regularność emisji. Seriale mają swoje stałe miejsce i czas w ramówce programowej. Emitowane są bardzo często (nawet pięć razy w tygodniu), co powoduje, że telewidz poprzez ciągłe obcowanie z bohaterami bardzo się z nimi zżywa. Celem producentów seriali telewizyjnych (zwłaszcza ich odmian w postaci telenowel) jest doprowadzenie do sytuacji, w której telewidz mocno identyfikuje się z bohaterami. To zagwarantuje, iż odbiorca będzie tęsknił za kolejnymi opowieściami; będzie wynajdywał spośród całej oferty telewizyjnej odcinki ulubionego serialu oraz wszystkie programy związane z jego tematyką. Widać więc, iż seriale „budują” swego odbiorcę i jego system oczekiwań; odbiorem rządzi nawyk, powtarzalność, rytuał.

Co jakiś czas producenci seriali gotują nie lada gratkę dla swoich widzów, organizując tzw. wydania specjalne – m.in. jubileuszowe odcinki, w których następuje przemieszanie prywatnego życia aktorów z postaciami, które odgrywają w filmie.

Seriale (telenowełe) są przykładem na to, jak bardzo rzeczywistość telewizyjna może przemieszać się ze światem realnym. Niedawno telewizyjna „jedyńka” bawiła nas programem pt. „Imieniny u Krystyny”, w którym serialowa postać – Krystyna Lubicz – obchodziła swoje imieniny. Nikt jednak nie pamiętał, że aktorka grająca tę postać na imię ma Agnieszka.

⁷ Zainteresowanych zagadnieniem serialu odsyłam do pracy M. Gałuszki, *op. cit.*

Producenci seriali starają się, aby ich wytwór stanowił swoistego rodzaju poradnik życia. Tak też się dzieje. Telenowele przyciągają uwagę widza tym, że pokazują życie tzw. normalnych ludzi. Prezentowane problemy bohaterów seriali często są bliskie doświadczeniom życiowym widzów. Telewidz może więc zobaczyć, jak inni zachowaliby się w podobnych sytuacjach; może podejrzeć, jak rozwiązuje się dany problem.

Wyodrębniona przeze mnie gra „seria(le)” polega na zaprogramowaniu odbiorcy. Wyraźnie widać, jak serial tworzy własnego odbiorcę, rozbudzając zapotrzebowanie na samego siebie⁸.

Analiza

Przesłanie: Nie dajcie ci zapomnieć o twoich ulubionych. Żyj życiem serialu.

Perspektywa odbiorcy: Moje życie jest takie nieciekawe, a w życiu bohaterów serialu tyle się dzieje.

Cel jawny: 1) Propozycja spędzenia wolnego czasu; 2) Zaciekawienie, zabawienie, zasmucenie telewidza.

Cel ukryty: 1) Stworzenie własnego odbiorcy (pozyskanie widza); 2) Zwiększenie oglądalności programu i całej stacji telewizyjnej.

Etapy: 1) Nadawca – emisja nowego serialu telewizyjnego; 2) Odbiorca – pozytywny odbiór tematyki serialu; 3) Nadawca – stosowanie tzw. wzmocnień (dodatkowe programy o tematyce serialowej); 4) Odbiorca – zaangażowanie w problematykę serialu; 5) Nadawca – korzyści wynikające z pozyskania nowego telewidza.

Rola nadawcy: 1) produkcja serialu telewizyjnego; 2) dbanie o zaangażowanie odbiorcy w jego tematykę (stosowanie tzw. reguł serialu): prezentacja rzeczywistości życia codziennego, budowanie napięcia i konfliktu, zawieszanie akcji i przenoszenie rozwiązania do następnego odcinka, stały motyw muzyczny; 3) budowanie własnego kontekstu odbiorczego.

Rola odbiorcy: 1) wyszukanie propozycji serialu w ofercie telewizyjnej; 2) zainteresowanie treścią serialu; 3) zaangażowanie (regularne śledzenie każdego odcinka, dyskomfort pojawiający się w sytuacji nieobejrzenia); 4) głębsze zaangażowanie (utożsamianie się z bohaterami serialu i ich problemami).

Odmiana – „na wesoło”

Teza

W wyodrębnionym przeze mnie układzie gier prowadzonych przez media „na wesoło” stanowi odmianę gry „seria(le)”. Tematyka gry koncentruje się wokół

⁸ *Ibidem.*

jednego z najpopularniejszych gatunków cyklicznego filmu telewizyjnego, jakim są sitcomy. Sitkom to dwudziestokilkuminutowa komedia sytuacyjna oparta na stałych, sprawdzonych i zaakceptowanych przez widzów schematach⁹.

Jeszcze do niedawna w polskiej telewizji nie było takich produkcji. Emitowano jedynie sitcomy amerykańskie, które cieszyły się ogromnym powodzeniem, m.in.: „Allo, allo”, „Bill Cosby Show”, „Alf”. Teraz jednak telewidz może wybierać spośród kilkunastu tytułów komedijek rodzimego pochodzenia, np.: „13 posterunek”, „Miodowe lata” czy hit wśród sitcomów – „Świat według Kiepskich”.

Celem gry „na wesoło” jest – podobnie jak w pozostałych typach – zdobywanie publiczności. Odbywa się to za pomocą wykorzystywania istniejących schematów i stereotypów oraz prezentowania fikcyjnego świata, nie mającego wiele wspólnego z rzeczywistością. Powielane są sprawdzone bajkowe struktury, zarysowane aż do przesady – oddzielenie dobra od zła, brzydoty od piękna, uczciwości od nieuczciwości itp.¹⁰

Telewidz nieświadomie staje się uczestnikiem gry „na wesoło” w sytuacji bezkrytycznego odbioru treści prezentowanego sitcomu. Przykładem niech będzie sposób, w jaki młodzież odbiera serial telewizyjny pt. „Świat według Kiepskich”. Zgodnie z założeniem twórców serialu jest to paszkwil dotyczący codziennego życia przeciętnej rodziny, jednak według wielu młodych ludzi to jest obraz codziennego życia przeciętnej rodziny. Element ukrytego celu działania producentów komedii znakomicie spełnia w tym przypadku swoją funkcję. Gdyby jednak zasady gry zostały obalone i podane do wiadomości widza, nie pozostałoby nic innego, jak odbiór „kiepskiego serialu” z lekkim przymrużeniem oka, na zasadzie serialu z podwójną treścią.

Dodatkowym elementem gry jest śmiech widowni wmontowany w obraz ekranowy (tzw. „śmiech z puszek”). Jest to przykład pozornej dbałości producentów o odbiorcę, którą, zdaniem M. Gałuszki, posunięto do granic komunikacyjnej przesady. O ile więc gra „seria(le)” polega na zaprogramowaniu telewidza, o tyle „na wesoło” jest krańcowym przykładem zaprogramowania odbiorcy, a sztuczny śmiech, wymuszający reakcję publiczności, jest ingerencją w rzeczywisty proces odbioru.

Analiza

Przesłanie: Bierz wszystko na wesoło. Pokazujemy ci, co jest śmieszne; nie musisz uważać, my i tak ci powiemy, kiedy powinieneś się śmiać.

⁹ *Ibidem*, s. 54.

¹⁰ *Ibidem*.

Perspektywa odbiorcy: Dobry sposób na relaks – lekki, łatwy i przyjemny. Mogę „zwoľnić się” z myślenia (czyt. Pomyślał za mnie reżyser).

Cel jawny: 1) Rozrywka i dobra zabawa; 2) Pełnienie funkcji dydaktyczno-socjalizującej.

Cel ukryty: 1) Sprowadzenie przekazu telewizyjnego jedynie do doznań emocjonalno-zmysłowych; 2) Zgromadzenie widzów przed ekranem.

Etapy: takie jak w grze „seria(le)”.

Rola nadawcy: 1) produkcja sitkomu; 2) stosowanie tzw. reguł sitkomu: operowanie ustalonymi schematami narracyjnymi, odwoływanie się stereotypów, przesadne zarysowanie postaci, prezentacja fikcyjnego świata; 3) stymulowanie oczekiwań odbiorcy; 4) częste i regularne emisje odcinków.

Rola odbiorcy: 1) wyszukanie sitkomu z obfitej oferty telewizyjnej; 2) zaangażowanie w tematykę serialu (pobieżny odbiór, dobra zabawa); 3) głębsze zaangażowanie (utożsamianie się z bohaterami serialu, stosowanie charakterystycznych zwrotów językowych – np. modne ostatnio wśród młodzieży „Jak jest, jak nie jest?”).

Typ III – „zabawa w reżysera”

Teza

Gra „zabawa w reżysera” to trzecia odmiana „kontaktu za wszelką cenę”. Jej celem jest wylansowanie nowego wizerunku osoby odbiorcy. Chodzi mianowicie o odbiorcę grającego rolę mocodawcy.

W ofercie telewizyjnej ostatnich lat coraz częściej pojawiają się programy, w których istotne staje się zdanie telewidza. Dużą oglądalność zyskują programy zwracające się do widza z prośbą o ustosunkowanie się do danego problemu lub po prostu zagłosowanie w konkretnej sprawie (czy na konkretną osobę). Telewizja stara się zmienić swój obraz w oczach odbiorcy. Świadomie (i celowo) rezygnuje z pozycji wszechwiedzącego na rzecz telewidza – mocodawcy.

Przykładem jest chociażby program „Decyzja należy do ciebie”, którego już sam tytuł mówi odbiorcy, jaką rolę dla niego przygotowano. To on, osoba oglądająca program, siedząc we własnym domu, ma zadecydować o dalszych losach bohaterów programu; to on może zmienić zaplanowany przez twórców programu scenariusz wydarzeń. Jego pozycja jest nawet mocniejsza od pozycji widzów zaproszonych do programu. Oni również mogą podejmować decyzje, jednak ostateczny głos leży w gestii telewidzów.

Programów tego typu jest coraz więcej – między innymi programy typu „Big Brother”, w których telewidzom daje się „władzę” w postaci eliminowania poszczególnych osób z gry.

Istnieją również programy, za pomocą których telewizja konsultuje się z odbiorcą, pytając o jego gusty czy stanowisko w danej sprawie. Przykładem jest program, który od dłuższego czasu gości na naszych ekranach – „Linia specjalna”. Telewidzowie, przyglądając się dyskusji politycznej, mogą, głosując na „tak” lub na „nie”, wyrazić swój osobisty pogląd w poruszanej kwestii.

„Zabawa w reżysera” roztacza przed odbiorcą wizję decydowania czy wręcz współtworzenia programu telewizyjnego oraz zapewnienia go, że jest on pełnym podmiotem w relacji nadawca – odbiorca. Gra jednak polega przede wszystkim na tym, iż odbiorca komunikatu nie jest, tak naprawdę, równoprawnym podmiotem komunikacji, lecz jest przez media traktowany jako narzędzie do osiągnięcia celu. Celem tym jest oczywiście zwiększenie oglądalności. Cała gra opiera się oczywiście na nieświadomości odbiorcy, że dla mediów tym podmiotem nie jest.

„Zabawa w reżysera” jest więc dosłowną *z a b a w ą* w reżysera, dającą odbiorcy złudzenie, że ma on jakikolwiek wpływ na tworzenie programu telewizyjnego.

Analiza

Przesłanie: Twoje zdanie jest dla mnie bardzo ważne; liczę się z nim. Jesteś (współ)twórcą tego programu.

Perspektywa odbiorcy: Mój głos naprawdę się liczy. Mogę mieć wpływ na treść programu.

Cel jawny: 1) Uaktywnienie roli odbiorcy; 2) Konsultacja medialna z telewizjem.

Cel ukryty: 1) Pozyskanie odbiorcy; 2) Dodatkowy dochód.

Etap: 1) Nadawca – danie odbiorcy prawa do decydowania o programie; 2) Odbiorca – zaangażowanie, odpowiedź na zaproszenie; 3) Nadawca – korzyści wynikające z pozyskania nowego odbiorcy.

Rola nadawcy: 1) zwrócenie się do widzów z prośbą o zadecydowanie w danej sprawie lub ustosunkowanie się do niej; 2) bieżące monitorowanie wyników głosowania i udostępnianie ich widzom („podkręcanie atmosfery”); 3) ciągłe upewnianie widza o jego mocodawczą rolę („To ty decydujesz, ty wybierasz”, „Od ciebie zależy, kto...”).

Rola odbiorcy: 1) silne zaangażowanie w treść oglądanego programu; 2) chęć wypowiedzenia własnego zdania, ustosunkowania się; 3) radość wynikająca z przekonania o ważności swojego głosu; wiara w mocodawczą rolę („Jestem równoprawnym partnerem dla realizatorów programu”); 4) podjęcie decyzji o aktywnym uczestnictwie w programie.

Typ IV – „z życia wzięte”

Teza

Gra „z życia wzięte” jest w swym oddziaływaniu podobna do „zabawy w reżysera”, obie bowiem zakładają aktywny udział odbiorcy w korzystaniu z ofert telewizyjnych.

Ostatnimi czasy jak grzyby po deszczu zaczęły powstawać programy o tematyce „dnia codziennego ludzi przeciętnych”. Poruszane w nich są dosłownie wszystkie tematy mogące zainteresować widza. Ów widz może więc towarzyszyć w przeprosinach lub sam być przeproszony („Wybacz mi”), może nawiązać nowe znajomości („Randka w ciemno”) czy wręcz przeciwnie – odnaleźć swych dawno nie widzianych członków rodziny („Zerwane więzi”), może podzielić się swoimi smutkami i spostrzeżeniami („Rozmowy w toku”), jak również swym życiem intymnym („Nocne rozmowy w toku”).

Gra „z życia wzięte” zasadza się na wywołaniu przekonania u odbiorców, że bohaterem programu telewizyjnego może być każdy. Telewizja zaczęła więc zapraszać do studia nie tylko publiczność, ale również ludzi chcących opowiedzieć coś o swoim życiu.

Trafnie (aczkolwiek dobitnie) ujął to zjawisko U. Eco, mówiąc: „W chwili, gdy do telewizji weszła publiczność, ludzie zaczęli nabierać przekonania, że przez sam fakt pojawienia się w tym pudle sami stają się prawdziwymi bohaterami – telewizzowie zaczęli więc opowiadać o swym nieciekawym życiu”. Zdaniem pisarza programy tego typu to „spektakl poświęcony prywatnemu życiu osób przeciętnych, które w chwili, gdy pokazują się w telewizji, gdy mówią i robią przed kamerami rzeczy przeciętne, stają się postaciami godnymi uwagi”¹¹.

Celem „z życia wzięte” jest więc przekonanie odbiorcy, że telewizja ma moc tworzenia gwiazd z przeciętnych ludzi (jak gdyby za sprawą czarodziej-skiej różdżki potrafi odmienić życie). Roztaczając przez telewizję wizję sukcesu i bogatego życia, zaprasza go do studia i tworzy program z jego udziałem. Odbiorca oczywiście nie jest świadomy, iż właśnie uległ swoistej manipulacji, a jego opowieść nie uczyni z niego gwiazdy. Nie jest świadomy również tego, że jego prywatne życie posłuży jedynie do zwiększenia oglądalności danej stacji telewizyjnej, a przez to do powiększenia jej zysków. Podobnie jak w grze „zabawa w reżysera”, odbiorca nie wie, że nie jest dla mediów równoprawnym podmiotem, lecz jedynie narzędziem do osiągnięcia celu.

Analiza

Przesłanie: Opowiedz o swoim życiu, my zrobimy z ciebie gwiazdę. Interesują nas twoje problemy; twoje życie prywatne.

Perspektywa odbiorcy: Mogę zostać bohaterem programu telewizyjnego. Moje życie jest dla innych ciekawe, warto o nim opowiedzieć.

Cel jawny: 1) Empatia; 2) Chęć udzielenia pomocy i wsparcia.

Cel ukryty: Zwiększenie oglądalności.

¹¹ U. Eco, *Plotka globalna*, „Gazeta Wyborcza”. VII 2001.

Etapy: 1) Nadawca – wyszukanie osób chętnych do udziału w programie; 2) Odbiorca – chęć wzięcia udziału w programie; 3) Odbiorca – gotowość do opowiedzenia o swoim życiu; 4) Nadawca – wybranie do programu takiej osoby, której problem będzie interesujący dla widzów; 5) Nadawca – korzyści wynikające z faktu zwiększenia oglądalności programu.

Rola nadawcy: 1) wybór odpowiedniego kandydata do programu; 2) pełnienie funkcji gospodarza programu (stworzenie miłej atmosfery); 3) umiejętne prowadzenie rozmowy (ujawnienie jak największej ilości szczegółów z życia zaproszonego gościa).

Rola odbiorcy: 1) chęć wzięcia udziału w programie telewizyjnym; 2) przekonanie, że udział w programie odmieni jego życie; 3) gotowość udzielenia odpowiedzi na każde pytanie.

Typ V – „z człowiekiem wśród kamer”

Teza

Współczesne media wykreowały nowy rodzaj programów telewizyjnych z cyklu *reality show*, których celem jest podglądanie innych. Programów tego typu pojawia się coraz więcej, na różnych stacjach telewizyjnych. Często jednak podglądanie innych (*reality*) jest w owych programach rzeczą drugorzędną. Na pierwszy plan wysuwa się widowisko (*show*). Gra „z człowiekiem wśród kamer” zawiera zaobserwowane przez mnie reguły tego widowiska.

Telenowele dokumentalne w stylu „Big Brother” nie są więc jedynie całodobową obserwacją ludzi zamkniętych dla potrzeb programu. To także (a może przede wszystkim) wysublimowany rodzaj gry prowadzonej pomiędzy telewizją a widzami. Owa „dwunastka” ochotników dobrowolnie „uwięzionych” w domu „Wielkiego Brata” ma posłużyć mediom do osiągnięcia zamierzonych celów (cele są różne, ale o nich więcej w poniższej analizie gry).

„Z człowiekiem wśród kamer” jest grą polegającą na dosłownym „bombardowaniu” odbiorcy tematyką programu. Chodzi o osiągnięcie stanu, w którym jednostka miałaby całkowite przekonanie, że cały świat mówi tylko na temat programu i tylko tym żyje, wszędzie bowiem można znaleźć najważniejsze tematyczne informacje – w telewizji (od kilkugodzinnej do całodobowej relacji), w Internecie (specjalne strony www), w czasopiśmie (od codziennej prasy po specjalnie redagowany tygodnik *bigbrotherowski*), a nawet w prywatnych telefonach komórkowych. Celem gry „z człowiekiem wśród kamer” jest więc tworzenie alternatywnej dla odbiorcy rzeczywistości, która wkraczałaby w jego codzienne życie coraz większymi krokami.

Omawiana gra w dużej części pokrywa się z „zabawą w reżysera”, producenci programu dają bowiem odczuć widzowi, że oto ma on wpływ na dalsze losy

programu, że go współtworzy. Odbiorca nie zawsze jest jednak świadomy tego, że nie on, ale realizatorzy mają całkowity wpływ na obraz uczestników programu w oczach widzów. Regułą gry „z człowiekiem wśród kamer” jest m.in. fakt, iż stacja telewizyjna zachowuje pełną kontrolę nad tym, kto dotrwa w programie do końca.

W tej grze znajdują więc swoje odbicie dwie inne odmiany gry „kontakt za wszelką cenę” – „zabawa w reżysera”, jak również „mózg audiotele”. Cała analiza dokonana w przypadku tych gier jest również adekwatna do „z człowiekiem wśród kamer”.

Analiza

Przesłanie: Dajemy ci możliwość całodobowej zabawy. Oglądaj, czytaj, surfuj, dzwoń, kupuj... żyj życiem programu. Cały świat bawi się z nami, baw się i ty!

Perspektywa odbiorcy: „Mózg audiotele” oraz „zabawa w reżysera” jednocześnie.

Cel jawny: 1) Rozrywka; 2) Upodmiotowienie relacji nadawca – odbiorca.

Cel ukryty: 1) Zmasowany atak na odbiorcę nadmiarem tematycznych bodźców; 2) Wydłużenie czasu antenowego i pozyskanie (nawet całodobowych) odbiorców; 3) Korzyści finansowe.

Etapy: 1) Nadawca – stworzenie programu idąc „pełnym frontem” z innymi dostępnymi mediami; 2) Odbiorca – pełne zaangażowanie w tematykę programu; 3) Odbiorca – ciągły głód informacji; 4) Odbiorca – czynny udział w propozycjach wysuwanych przez nadawcę; 5) Nadawca – korzyści wynikające z pozyskania nowego odbiorcy.

Rola nadawcy: 1) Stworzenie programu będącego „kombinatem” oddziaływań na odbiorcę; 2) ciągłe zwracanie się do odbiorcy z prośbą o konsultację, radę, głos; 3) zasypywanie odbiorcy najnowszymi wydarzeniami z programu (SMS-y, napisy w dolnej części ekranu); 4) stworzenie całego systemu oddziaływań pozamedialnych (sklepy z gadżetami, samochód zbierający opinie o programie itp.); 5) dbanie o podniosłość chwili („emocje sięgają zenitu”).

Rola odbiorcy: 1) Zainteresowanie tematyką programu; 2) zaangażowanie (objawiać się ono może w różny sposób - od biernego, regularnego oglądania po aktywny udział w konkursach organizowanych przez twórców programu); 4) głębsze zaangażowanie (polegające na korzystaniu z pozatelewizyjnych ofert dotyczących programu m.in. wykupienie dodatkowej usługi telefonicznej); 5) utożsamianie się z bohaterami i twórcami programu (kupno gadżetów, plakaty, zdobywanie autografów i wywiadów).

Typ VI – „słowne szarady”

Teza

„Słowne szarady” to kolejny typ gry „kontakt za wszelką cenę”. Od wyżej omówionych różni go fakt, że odwołuje się on nie tyle do działań, co do języka

mediów. Okazało się bowiem, że również język może być doskonałym obszarem prowadzenia gier.

Konkurencja na rynku mediów doprowadziła do zmiany sposobu kształtowania formy przekazu. Jedną z najistotniejszych cech języka mediów ostatnich lat stało się dążenie do spotęgowania jego wyrazistości. Celem informacji jest coraz częściej zwrócenie uwagi odbiorcy na samą siebie. Winna być nie tyle przejrzysta, co podana w atrakcyjnej formie¹².

Gra „słowne szarady” polega na wykorzystaniu języka w taki sposób, aby przykuć uwagę odbiorcy. Teraz media nie tylko informują, ale coraz częściej zabawiają, zaskakują lub po prostu szokują formą przekazu. Autor badający problematykę języka mediów, J. Bralczyk, stwierdził: „niemal w każdym tekście medialnym możemy doszukiwać się manipulacji”. Jego zdaniem „manipulacja językowa” wiąże się z takim językowym działaniem perswazyjnym, które ma wpłynąć na postawy odbiorców (czasem: sprowokować ich działania) przy założeniu nieznajomości (lub nierozpoznawania) właśnie stosowanych przez nadawcę zabiegów¹³.

Gry językowej prowadzonej przez media nie należy utożsamiać jedynie z manipulacją. W mediach ostatnich lat coraz częściej można zaobserwować stosowanie pewnych zabiegów, które mają jeden cel – poprzez atrakcyjne „opakowanie” informacji zatrzymać odbiorcę przed ekranem. Przykładem może być:

a) uatrakcyjnianie przekazu przez okazjonalizmy frazeologiczne – *turbulencje okółorządowe* jako wyrażenie opisujące jeszcze nieuporządkowaną sytuację w rządzie tuż po wyborach parlamentarnych;

b) stosowanie świadomie niesprecyzowanych tytułów lub zapowiedzi poszczególnych programów, które stają się jasne dopiero w momencie obejrzenia danego reportażu. W jednej ze stacji niepublicznej w okresie przedwyborczym regularnie powtarzano informację: „Po raz pierwszy wybory nie skończą się o dwudziestej!” – sformułowanie to było zapowiedzią do wieczoru wyborczego, zaczynającego się w tej stacji po zamknięciu lokali, czyli o godz. 20⁰⁰;

c) neutralizacja oficjalności kontaktu między nadawcą a odbiorcą. Jest to widoczne zwłaszcza w programach, do których zapraszani są goście; gospodarz często wybiera formułę typu: „Pani Aniu”, lub w ogóle zwraca się do gościa po imieniu (np. w programach typu *talk show*);

d) sprymitywizowanie kompetencji komunikacyjnej. Możemy to zauważyć najczęściej w programach młodzieżowych, np. prowadzący puka w kamerę, wołając: „Hej, hej, hej! Jest tam kto?”

¹² G. Majkowska, *op. cit.*

¹³ J. Bralczyk, *Manipulacja językowa*, [w:] *Dziennikarstwo i świat...*, s. 244.

Podobne przykłady można by mnożyć jeszcze bardzo długo, nie jest jednak moim celem wypisanie wszystkich szarad słownych wykorzystywanych w mediach. Dokonam więc ich analizy w aspekcie gier.

Analiza

Przesłanie: Będę cię bawił, zaskakiwał, szokował, a ty mnie oglądaj.

Perspektywa odbiorcy: Czym mnie dzisiaj zaskoczysz. Jak mnie zabawisz?

Cel jawny: 1) Przekazanie informacji; 2) Upodmiotowienie relacji nadawca – odbiorca.

Cel ukryty: 1) Manipulacja; 2) Przykucie uwagi odbiorcy.

Etapy: 1) Nadawca – zdobycie danej informacji; 2) Nadawca – podanie informacji w atrakcyjnej formie; 3) Odbiorca – zainteresowanie, decyzja o oglądaniu danego programu; 4) Nadawca – korzyści wynikające z pozyskania nowego odbiorcy.

Rola nadawcy: 1) ujęcie informacji w „atrakcyjnym opakowaniu”; 2) stosowanie szeregu zabiegów językowych (m.in. schlebianie odbiorcy, identyfikacja z nim itp.); 3) odwoływanie się do manipulacji; 4) utrzymanie u odbiorcy stanu nieświadomości co do intencjonalności tych zabiegów; 5) ciągłe uatrakcyjnianie formy przekazywanych treści.

Rola odbiorcy: 1) chęć zdobycia informacji; 2) pozytywne zaskoczenie formą podania tej informacji; 3) powolne przyzwyczajanie się do szokującego i zabawowego stylu komunikacji; 4) znużenie nienaganną formą językową i bezstronnością w podawaniu informacji na korzyść podmiotów i rozrywek językowych.

Gry i co dalej?

Z powyższych analiz łatwo wyłonić cechy wspólne dla wszystkich gier wykorzystywanych przez media. Okazuje się bowiem, że ich istota zasadza się na dwóch najważniejszych regułach. Po pierwsze – gry medialne stanowią serię komplementarnych, pozornie bez zarzutu, ukrytych transakcji. Po drugie – zawsze prowadzą one do dobrze określonego (oczywiście dla jednej ze stron) wyniku. Używając języka E. Berne – „gry są serią posunięć z pułapką albo sztuczką”¹⁴.

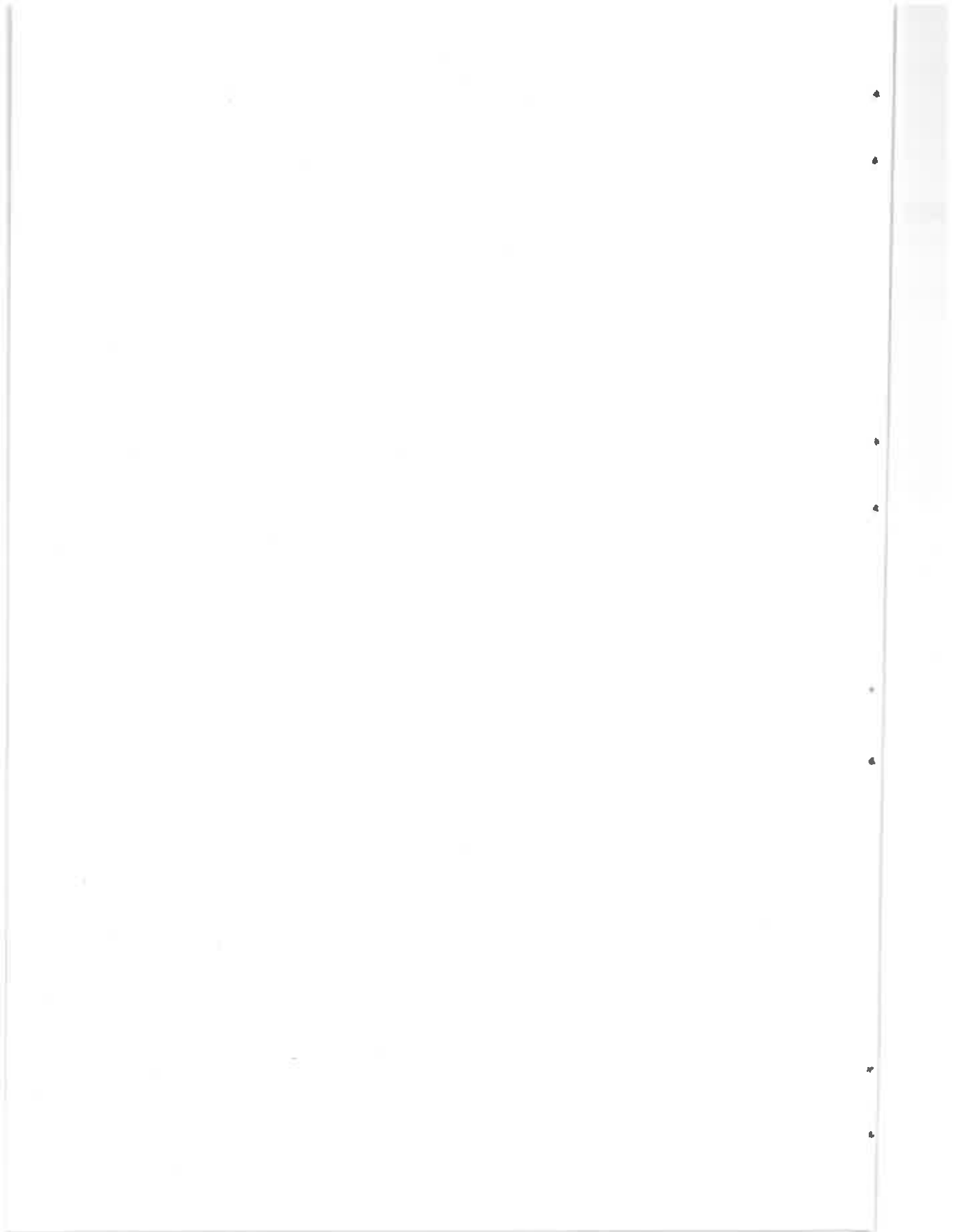
Rodzi się pytanie – co nam, odbiorcom, da umiejętność demaskowania owych pułapek i sztuczek medialnych? Odpowiedź na nie będzie różna, w zależności od obszarów wiedzy, w których się poruszamy. Dla socjologa ważny będzie fakt pojawienia się nowej relacji w kontaktach mediów z człowiekiem. Psychologowi głębsze wniknięcie w strukturę i charakter tych „gier” pozwoli lepiej zrozumieć

¹⁴ E. Berne, *op. cit.*, s. 37.

procesy motywacyjne widza, zgodnie z zasadą: „Pokaż mi, co oglądasz, a powiem ci, kim jesteś” (tu czytaj – „Pokaż mi, jakim grom ulegasz, a powiem ci, kim jesteś”).

Odpowiedź na pytanie „W co grają media?” jest istotna również z pedagogicznego punktu widzenia. Znajomość „gier” wykorzystywanych przez media dla ich potrzeb może doprowadzić do bardziej świadomego odbioru przekazów medialnych przez widzów. Mam tu na myśli przede wszystkim młodą widownię, która pojmuje treści i obrazy medialne w sposób dosłowny. To oni najczęściej są „karmieni” owymi manewrami stanowiącymi kolejne posunięcia „gry”.

Na zakończenie pragnę podkreślić, że współczesne media stanowią obszar ciągłych i szybkich przeobrażeń. Każda nowa zmiana może oznaczać pojawienie się nowej gry medialnej, niemożliwe więc jest wyszukanie wszystkich gier prowadzonych przez media. Ten artykuł traktuję raczej jako wstęp do tematu i pozostawiam go otwartym na „nowe odkrycia”.



Edyta Zierkiewicz
Uniwersytet Wrocławski

„TWÓRCZE PISANIE DLA MŁODYCH PANIEN” IZABELI FILIPIAK JAKO PRZYKŁAD „PISANIA KOBIECEGO ŚWIATA”

Czasopisma kobiece dostępne na polskim rynku to ponad sto adresowanych do kobiet tytułów, wychodzących w ogromnych nakładach – od kilkudziesięciu do kilkuset tysięcy, a nawet miliona egzemplarzy każdy. Docierają one do nieprzebranej ilości czytelniczek, które w tych pismach niewątpliwie odnajdują jakieś znaczące dla siebie treści.

Czytelniczki na bardzo rozmaite sposoby wykorzystują pisma kobiece – nadają przeczytanym w nich treściom różne sensy, czerpią z nich różne przyjemności, produkują różne znaczenia. Joke Hermes w „*Reading Women's Magazines*”¹, stosując metodę pogłębionego wywiadu, starała się rozpoznawać te sposoby użycia popularnych czasopism przez ich czytelniczki. Badaczka pytała o indywidualne doświadczenia czytania (np. o motywy sięgania po prasę kobiecą, o przyjemności czerpane z lektury zamieszczanych w niej tekstów, o rodzaj kontaktu z pismem) i o kwestie szersze, wychodzące poza sam akt obcowania z tekstem (np. drażyła biografie swych respondentek, szukała klucza pozwalającego jej zrozumieć prasę kobiecą jako zjawisko społeczne czy fenomen kulturowy, rekonstruowała modele kobiecości przenoszone w tych pismach). Jej respondentki wykorzystywały prasę kobiecą m.in. w celu ustrukturyzowania swego dnia codziennego (np. wypełnianie czasu wolnego), po to, by wzmacniać swoją samoocenę lub jako znaczące źródło wiedzy pragmatycznej, moralnej, emocjonalnej itd.

Z prasy kobiecej, która oprócz wielu ważnych funkcji pełni również funkcję socjalizacyjną, czytelniczki (także te badane przez Hermes) dowiadywały się czegoś o świecie, o sobie, o innych ludziach, o wartościach, modelach zachowań, postawach, stylach życia itd. Kobiety korzystające z tego źródła wiedzy nie poprzestają jednak na pochłanianiu dostarczanych im danych, na biernym przyjmowaniu przygotowanych porcji wiadomości, ale aktywnie i nieustająco podejmują

¹ J. Hermes, *Reading Women's Magazines. An Analysis of Everyday Media Use*, Cambridge 1995.

zadanie negocjowania sensów czy sposobów rozumienia siebie, innych, świata na bazie czytanych tekstów. Każdy tekst czytany jest przez poszczególne czytelniczki inaczej, wyczytane czy nadane sensy zawsze jednak mieszczą się w pryzmatach rozumienia osób podejmujących lekturę. Niektórym osobom pozostawanie w dyskusji z tekstem z prasy kobiecej czy z sobą samą nie wystarcza, dlatego też wychodzą ze swoim rozumieniem tekstu poza własną prywatność i przedstawiają swoje odczytania innym ludziom, głównie swoim bliskim czy znajomym lub też podejmują większy wysiłek – zabierają głos na forum jakiegoś pisma. W tym ostatnim przypadku motywem zaistnienia na łamach czasopisma może być polemika z „Innym” (tj. tekstem lub autorem tekstu), wpisanie się do pewnego dyskursu obecnego w piśmie (a także przyznanie racji „Innemu” poprzez dopisanie własnej części do wspólnej narracji), zapoczątkowanie nowego tematu swoją opinią czy opisem swojego przypadku, odpowiedź na apel lub pytanie itd. Wszystkie te sposoby nawiązania i podtrzymania kontaktu z „Innym” nadają temu popularnemu zjawisku kulturowemu (tu: prasie kobiecej) interaktywny charakter². Pozwalają także dostrzec w nim odmienny aspekt kontaktu z lekturą, nie tylko czytanie (przyjmowanie) tekstu (tu: świata, siebie) takim, jakim on jest (intencjonalnie przygotowany, gotowy), ale również pisanie, czy raczej wpisywanie się do tego tekstu.

Udział czytelniczek w pisaniu w prasie kobiecej nie jest nieograniczony, autonomiczny, wolny (tak jak to się dzieje np. na dyskusyjnych listach internetowych), pisanie takie jest bowiem zawsze podporządkowane zamysłom redakcji pisma, dlatego te „osobiste kawałki” często są obrabiane, zmieniane, skracane, a więc w swoisty sposób cenzurowane, retuszowane. A jednak ma ono miejsce i swoje znaczenie – i to nie tylko dla autorek (i autorów) nadsyłanych autentycznych tekstów, ale także dla czytelniczek tych prywatnych-publicznych głosów na tematy często ważne również dla nich samych. Udział w tym „interaktywnym” tworzeniu tekstu z pism kobiecych przez czytelniczki uznają za swoiste (współ)pisanie kobiecego świata uobecniającego się na łamach prasy kobiecej, co wkomponowuje się w obraz świata konstruowanego w prasowym dyskursie. W tekście chcę się przyjrzeć bliżej właśnie owemu (współ)pisaniu – czym ono jest dla czytelniczek-autorek i innych osób korzystających z czasopisma. Zanim jednak do tego przejdę, chcę zatrzymać się na czymś nieco innym – na „czytaniu kobiecego świata”, które jest odwrotnością interesującego mnie zagadnienia.

„Czytanie kobiecego świata” potraktować można jako swoiste podejście metodologiczne (rekonstruowanie wizerunków kobiet, obrazów społecznego świata,

² Z. Sokół, *Prasa kobieca w Polsce w latach 1945–1995*, Rzeszów 1998, s. 10.

ideologii wpisanych w prasowy dyskurs) lub po prostu jako aktywność czytelniczek zaangażowanych w lekturę pism kobiecych, w których odnajdują znane sobie obrazy i znaczące dla siebie treści. W pierwszym przypadku zadanie „czytania kobiecego świata” jest tyleż niewdzięczne, co jałowe, ponieważ zasadniczo niczego nowego ponad to, co już napisano w rozlicznych tekstach, poczynając od książki Betty Friedan *The Feminine Mystique*³, do choćby *The Beauty Myth* Naomi Wolf⁴ – nie daje się w nich odkryć. Wydaje się, że wszystko, co można było powiedzieć o przedstawianiu świata kobiet w prasie kobiecej, dawno już zostało powiedziane, przeanalizowane, zinterpretowane i skrytykowane. W przypadku drugim trzeba by się skoncentrować na indywidualnych odczytaniach treści zawartych w kobiecych pismach i pytać o nie poszczególne czytelniczki, tak jak to zrobiła Joke Hermes w „Reading Women’s Magazines”. Okazuje się jednak, że nawet ten drugi rodzaj „czytania” (a właściwie pytania o cudze „odczytania”) nie jest satysfakcjonujący – Hermes stwierdziła, że czytelniczki i czytelnicy nie potrafili dotrzeć do sedna i koncentrowali się w swych relacjach na naskórku zjawiska, dlatego też sama autorka musiała dokonywać „za nich” interpretacji i określać głębsze znaczenia i sensy. To, co było dla niej ważne, to indywidualne perspektywy „odczytań” w odniesieniu do szerszego kontekstu, tj. odnoszenie się do czytanych tekstów z pozycji osobistych doświadczeń, poprzez własne przeżycia i własne problemy oraz umiejscawianie ich w dostępnej kulturze.

Podobnymi zagadnieniami, tzn. analizą (współ)pisania „swojej” rzeczywistości na łamach popularnych czasopism (tu: przez nastolatki), zajęła się M. Czerepaniak-Walczak wraz z zespołem. W książce *Niepokoje współczesnej młodzieży w świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych*⁵ przedstawiono „hermeneutyczne podejście do interpretacji treści listów” do redakcji „Filipinki”, „Dziewczyniny”, „Jestem”, „Bravo Girl”, „Bravo”, „Popcorn” oraz „Elle” i „Twój Styl”. Autorki przyjęły założenie, iż listy z prośbą o pomoc czy radę od młodych czytelników drukowane w młodzieżowych pismach mogą zostać uznane za autentyczny głos osób, osób często będących przedmiotem badań naukowych, które same jednak nie znajdują wiele miejsca w sferze publicznej na wyrażanie własnych opinii. Takim forum, do którego dotrą wszyscy zainteresowani, staje się właśnie przestrzeń pism adresowanych do danej grupy wiekowej (młodzieży) czy grupy społecznej (dziewcząt lub/i chłopców), a zwłaszcza rubryki „Listy do redakcji”, „Pomóż mi”, „Zapytaj... (np. Kasię)”. Analiza listów nadsyłanych przez czytelników do tych pism stać się może – jak piszą autorki – jednym ze źródeł wiedzy

³ B. Friedan, *The Feminine Mystique*, Harmondsworth: Pelican 1965.

⁴ N. Wolf, *The Beauty Myth*, London 1990.

⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Niepokoje współczesnej młodzieży w świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych*, Kraków 1997.

o młodym pokoleniu, wiedzy niezbędnej refleksyjnym pedagogom czy badaczom zajmującym się okresem adolescencji⁶.

Zadanie, jakie postawiły przed sobą badaczki, było dość trudne, a uzyskane wyniki raczej dyskusyjne, ponieważ autorki dążyły do dokonania rekonstrukcji wizerunku całego młodego pokolenia budowanego na podstawie treści wyłaniających się z listów pojedynczych osób. Co więcej, stawiały same siebie w pozycji zewnętrznego, neutralnego badacza, który trochę się dziwi, trochę się oburza, a trochę czuje się zakłopotany sam sobą i wybranym zagadnieniem: „Już sam pomysł lektury »dziwnych« czasopism wydał im się [grupie seminaryjnej prof. Czerepaniak-Walczak] mało poważny, zwłaszcza po moich (wcześniejszych) częstych komentarzach dotyczących czytelnictwa i doboru lektur w poszczególnych kręgach kulturowych i nieskrywanej opinii na temat tak zwanych pism kobiecych, wywodzących się przeważnie z rynku zachodniego”⁷. Badaczki zaryzykowały „odczytanie” młodego pokolenia (tzn. tego, jakim ono jest, czym się interesuje, jak przeżywa dorastanie do dorosłości czy zmiany społeczne) z treści zamieszczanych w pismach listów, choć podejrzewały, iż mogą być one spreparowane przez redakcje zgodnie z jakąś linią programową, a nie autentycznymi głosami czytelników⁸.

Nieco wątpliwa jest podjęta przez badaczki próba złożenia w miarę spójnej mozaiki z fragmentów (być może nawet nieprawdziwych) wypowiedzi osobistych – zawsze przecież ocenzurowanych, bezlitośnie skróconych, dobranych zgodnie z intencją redakcji, być może nawet poprawionych, by brzmiały lepiej (autentyczniej?). Młodzież po raz kolejny stała się przedmiotem badań, bowiem nie tyle ważne były same listy (jako dokumenty – autentyczne głosy), co raczej interesujące badaczki zagadnienia, do których odsyłały treści tych osobistych wypowiedzi, a więc lęki i wartości młodego pokolenia.

Badaczki przyjęły, iż listy od młodych czytelników są szczególnego rodzaju tekstami – takimi, które pozwalają poznać nie tylko ich autorów, ale i całe pokolenie, którego ci autorzy są niejako przedstawicielami. Teksty te poddane zostały analizie hermeneutycznej, ponieważ uznano je za wypowiedzi autentyczne, osobiste, znaczące, spontaniczne (powstałe poza wpływem innych osób, z własnej inicjatywy czy potrzeby), wypowiedzi zrodzone w głębokim przygnębieniu lub w głębokiej radości, których autorzy pragną się tym (i samymi sobą) podzielić z innymi, a być może mniej lub bardziej świadomie nawiązać więź, zaznać bliskości⁹. Tak więc badaczki bardziej interesuje nie sam tekst jako fenomen uobec-

⁶ *Ibidem*, s. 9, 10.

⁷ *Ibidem*, s. 12.

⁸ *Ibidem*, s. 11.

⁹ *Ibidem*, s. 36.

niania siebie w przestrzeni publicznej, po to, by podjąć wspólny wysiłek konstruowania obrazu rzeczywistości, ale – to, co znajduje się „poza”: autorzy listów, ich problemy, ich sytuacja życiowa, ich wartości, a właściwie jeszcze coś, co znajduje się jeszcze dalej, czyli całe pokolenie mówiące głosami wybranych, pokoleniowe priorytety, lęki itd.

Jednym z założeń przyjętych przez badaczki jest uznanie, iż ten rodzaj „wypisania siebie” (tj. wyrażenia swoich niepokojów i/lub swoich radości i upublicznienia tego w rubryce „Listy do redakcji”) jest przejawem autorefleksji osoby piszącej takie teksty. Listy, zdaniem badaczek, pomagają w kształtowaniu samorefleksji, choć ich napisanie czy przesłanie do pisma jest czasami działaniem spontanicznym.

Według anegdotycznego wyrażenia „aby zrozumieć własne myśli, muszę je głośno wypowiedzieć, a jeszcze lepiej je rozumiem, gdy je napiszę”, refleksja nad własnym położeniem jest pełniejsza, gdy przelewamy na papier stany intelektualne i emocjonalne towarzyszące zdarzeniom i czynnościom. Napisanie listu wiąże się bowiem nie tylko z rozważaniem nad jego gramatyczną strukturą i (niekiedy) poprawnością ortograficzną, ale przede wszystkim nad zawartością informacyjną dotyczącą meritum sprawy oraz wskazaniem okoliczności jej zaistnienia. Główny wysiłek jest zatem skupiony na takiej strukturze logicznej, która pozwoli czytelnikowi-ekspertowi-doradcy możliwie wiernie odczytać istotę niepokoju albo radości oraz jej kontekst.

Listy do redakcji można więc uznać za wyraz *samoświadomości* ich autorów. Jak wskazują to wyżej, dopiero głęboki namysł nad własną sytuacją oraz wysiłek opisanie jej i wyartykułowania pytań świadczą o rozważeniu osobistego położenia i prowadzą do podjęcia decyzji zwrócenia się do eksperta¹⁰.

Listy do redakcji, ale także inne typy narracji o charakterze osobistych wynurzeń (np. „Opowiedz mi swoją historię”) czy pomocowym (np. „Zapytaj Kasię”) obecne w popularnych czasopismach skłaniają przede wszystkim do rozmowy ze sobą, do głośnego (tu: publicznego) układania swojego życia, do wyrażenia swojego niepokoju po to, by go nazwać, określić, na czym konkretnie polega problem itp.

Uświadomienie sobie posiadania przykrych uczuć, następnie zinterpretowanie tego jako własnego problemu, wreszcie zidentyfikowanie go (tu: nadanie mu odpowiedniej nazwy) prowadzi ku rozwiązaniu, a na pewno daje nadzieję, że możliwe jest poradzenie sobie z nim¹¹. Nie jest łatwo zacząć pisać dla siebie (dziennik), łatwiej jest pisać dla kogoś lub do kogoś (list), ponieważ wyobra-

¹⁰ *Ibidem*, s. 42, 43.

¹¹ Por. np. K. Otrębska-Popiołek, *Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy*, Katowice 1991, s. 53–61.

zając sobie obecność interlokutora, który słucha, akceptuje, rozumie, życzliwie wspiera, jest kojące i dodaje otuchy. Trudno jest sobie wyobrazić siebie jako tego, kto cierpi i jednocześnie pociesza, choć oczywiście często znajdujemy się w takich sytuacjach i momentach, gdy jesteśmy dla siebie najlepszym źródłem wsparcia.

Do pisania dzienników czy autobiograficznych wynurzeń namawiają liczni autorzy poradników, np. Piotr Fijewski w *Jak rozwinąć skrzydła* radzi prowadzenie własnego zeszytu:

Będziesz pracował sam, będziesz doświadczał i przeżywał. Sporo ćwiczeń zawartych w programie trzeba robić pisemnie. Najlepiej przeznaczyć na nie sześćdziesięciokartkowy nowy zeszyt w kratkę. [...] Mam nadzieję, że będziesz lubił i szanował ten Zeszyt. Nigdy nic z niego nie wykreślaj i nie zmieniaj. Niczego również nie upiększaj i nie sil się na żaden styl literacki. Zeszyt ma być wyłącznie dokumentem. Pogódź się z tym¹².

Innym ciekawym zabiegiem jest „wpisywanie się” w książkę, co proponuje czytelnikom Martin Gray w *Siłach życia*¹³. W książce znajduje się wiele wolnej przestrzeni – miejsce dla czytelnika, który zaproszony jest do udziału w tworzeniu „pełnego” tekstu, bardziej osobistego, znaczącego. Jednak jest to tekst tylko czytelnika, ewentualnie czytelnika i autora lub czytelnika, który pierwszy wypełnił puste linijki własnym tekstem, a kolejnymi czytelnikami – bliskimi, godnymi zaufania osobami, którym wypożyczył popisywany poradnik.

Duccio Demetrio w książce *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*¹⁴ nie tyle namawia czytelnika do bezpośredniego odnoszenia się do tego, co sam pisze, ale do podjęcia zadania poznawania siebie poprzez składanie opowieści o własnym życiu. Można powiedzieć, że Demetrio, tak jak Anthony Giddens w *Nowoczesności i tożsamości*, namawia do dojrzałego, refleksyjnego konstruowania „narracji tożsamościowej” – lecz w przypadku tekstu Giddensa mowa jest przede wszystkim o korzystaniu z poradników samopomocowych i czerpaniu z nich inspiracji w nigdy niezakończonym zadaniu budowania własnej tożsamości.

Bardzo podobnie czyni Izabela Filipiak w poradniku *Twórcze pisanie dla młodych panien*, ale w swojej ofercie jest bardzo ostrożna i wyczulona na czytelniczkę. Choć jej książka może pomagać w poznawaniu siebie, w terapeutycznej konfrontacji ze sobą, autorka nie namawia do „samoleczenia” poprzez słowo samodzielnie zapisane w prywatnym pamiętniku. Ostrożność i delikatność tej książ-

¹² P. Fijewski, *Jak rozwinąć skrzydła*, Warszawa 1996.

¹³ M. Gray, *Siły życia*, Warszawa 1988.

¹⁴ D. Demetrio, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Kraków 1999.

ki (w pewnym sensie również terapeutycznej; zob. np. rozdz. *Uzdrowiająca siła sztuki*) polega na bezpiecznym wprowadzeniu czytelniczek do spotkania z wewnętrznym głosem, własną wyobraźnią, ciałem, własnym światem, ale to spotkanie może (a na początku nawet powinno) być dowolnie nawiązywane – w tym także poprzez tekst literacki, fikcyjny, całkowicie wymyślony.

W przeciwieństwie do prywatności właściwej kontaktowi czytelnik-książka, relacja czytelnik-czasopismo może nabrać charakteru interakcyjnego, może się bowiem przenieść do przestrzeni publicznej – na łamy pisma, a więc stanie się dostępną wszystkim czytelnikom, stanie się głosem słyszalnym dla innych, głosem, z którym można np. polemizować, i który rzuca światło na nierozpoznane jeszcze aspekty, czy który dodaje kolejne treści do wspólnej wiedzy o kobiecym świecie przenoszonej przez prasę kobiecą. Ciekawym tego przykładem było – publikowane od 18 września 1999 r. do 12 sierpnia 2000 r. na łamach „Wysokich Obcasów” – *Twórcze pisanie dla młodych panien* Izabeli Filipiak (dwanaście *Lekcji*).

Na łamach kobiecych pism ma miejsce również owo „(współ)pisanie kobiecego świata” przez same czytelniczki – przedstawione z imienia i nazwiska lub te, których dane znane są tylko redakcji. To (współ)pisanie traktuję jako jeden z przejawów osobistych projektów tożsamościowych podejmowanych przez kobiety zanurzone w przestrzeni popularnych czasopism, obecności fragmentów refleksyjnych „narracji tożsamościowych”¹⁵ czytelniczek, które pisma te traktują jako własne, ważne dla siebie kulturowe miejsce. Chcę więc się przyjrzeć, czym jest owo (współ)pisanie i czy daje czytelniczkom możliwości samorozumienia i samopoznania. W tym celu odwołałam się do jednego tylko przykładu takiego narracyjnego tekstu, który – choć już skończony, nieobecny? – dawał czytelniczkom możliwości głębokiego i prawdziwego spotkania ze sobą, doświadczenia siebie, a jednocześnie wspólnego pisania kobiecego świata na łamach czasopisma adresowanego do kobiet¹⁶.

Wybór „próbki badawczej” do przedstawienia zagadnienia nie był przypadkowy. Spośród wielu możliwości (np. listy do redakcji, inspirowane wypowiedzi o charakterze pamiętników, historie sukcesu zawodowego wybranych kobiet, wy-

¹⁵ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001.

¹⁶ I. Filipiak, *Twórcze pisanie dla młodych panien. Lekcja 1, wewnętrzny pejzaż*, „Wysokie Obcasy” (dalej WO) 1999, nr 25; *Lekcja 2, O pragnieniach i pożytkach z przeszkód*, WO 1999, nr 29; *Lekcja 3, Puszka Pandory*, WO 1999, nr 33; *Lekcja 4, Szczęśliwe staruszki*, WO 1999, nr 37; *Lekcja 5, Ciało*, WO 2000, nr 42; *Lekcja 6, Wewnętrzna pieć*, WO 2000, nr 46; *Lekcja 7, Spotkanie z cieniem*, WO 2000, nr 50; *Lekcja 8, Tajemnica dziewczynki*, WO 2000, nr 54; *Lekcja 9, Kraj i świat*, WO 2000, nr 59; *Lekcja 10, Nieznana siostra*, WO 2000, nr 63; *Lekcja 11, Wszystko czerwone*, WO 2000, nr 67; *Lekcja ostatnia, Szkoła uczuć*, WO 2000, nr 72. Kolejne cytaty z cyklu będą oznaczane numerami poszczególnych *Lekcji*.

wiady i biografie, wyznania w rubrykach typu „Opowiedz mi swoją historię” itd.) właśnie rubryka poświęcona twórczemu pisaniu zainteresowała mnie najbardziej. Ciekawiła mnie ona w czasie, gdy się ukazywała, a później, gdy już znikła z czasopisma, natknęłam się na książkę o tym samym tytule¹⁷.

Książka Izabeli Filipiak jest poradnikiem, który pomaga w podjęciu podróży w głąb siebie, ale nie ma w nim miejsca na głos inny niż autorki. Została pomyślana tak, by prowadzić czytelniczki ku samopoznaniu i samorozumieniu lub wspomagać w samodzielnym rozwijaniu umiejętności literackich. Poradnik przede wszystkim jednak towarzyszy i wspiera w osobistych poszukiwaniach, inspirować i naprowadza, ale nie zaprasza do wspólnej pracy i zabawy, do procesu, w którym wypracowana zostanie własna przestrzeń dostępna różnym czytelniczkom (i tym piszącym, i tym – jedynie – czytającym) i autorce. Filipiak, jak wirtualna doradczyni, naprowadza czytelniczki na ważne zagadnienia, wspiera w przeżywaniu trudnych emocji, motywuje do poszukiwania prawdziwej siebie i do rozwijania uznanych przez osoby podejmujące lekturę książki za znaczące umiejętności wyrażania siebie.

Natomiast rubryka na łamach „Wysokich Obcasów” miała spełniać – oprócz wspierania na drodze poszukiwań – jeszcze inne zadanie: budować więź między czytelniczkami sięgającymi po nie oraz między czytelniczkami i autorką czy piśmem.

Lekcja 1 pt. Wewnętrzny pejzaż była otwarciem wspólnego forum dla zainteresowanych czytelniczek (i czytelników).

W każdej i każdym z nas kryje się coś twórczego. To „coś” może wyrażać się w sztuce i w codziennym życiu [...]. Chcę zaprosić czytelniczki „Wysokich Obcasów” do wspólnej zabawy, lekcji twórczego pisania. [...]

W tym cyklu, korespondencyjnych lekcji twórczego pisania, wejdziemy w różne tematy, otworzymy puszkę Pandory, będziemy rysować Mapę Snów i własne Labirynty, staniemy oko w oko z Minotaurem i poznamy nasze zagubione Siostry. Do tego służyć będą ćwiczenia inspiracyjne, a już wkrótce ukażą się pierwsze teksty czytelniczek, w których można znaleźć natchnienie. Utkamy własne wzory, rozległą tkaninę i będziemy przekazywać sobie nić (*Lekcja 1*).

Zadanie, które postawiła przed sobą i czytelniczkami Izabela Filipiak, koncentrowało się przede wszystkim na rozwijaniu „twórczego i uważnego bycia w świecie”, na zanurzeniu się w sobie, by obudzić w sobie ciekawość świata, ludzi, siebie, by nauczyć się wyrażać prawdziwą siebie, by spotkać się z tym, co „bawi, wzrusza, porusza i złości”. Zaproszenie do udziału w „zabawie” i obietnica

¹⁷ Eadem, *Twórcze pisanie dla młodych panien*, Warszawa 1999.

publikacji listów od czytelniczek nakierowują uwagę odbiorców na inną jeszcze kwestię – lekcje twórczego pisania otwierają przestrzeń autentycznego kontaktu, nawiązania bliskości z innymi, choć nieznanymi osobami, które od tej pory staną się częścią wspólnego świata (przede wszystkim świata kobiet).

Od *Lekcji 2* zatytułowanej *O pragnieniach i pożytkach z przeszkód* Filipiak wpłatała w swoje wypowiedzi słowa czytelniczek, czyniąc je przez to na równi ważnymi z tym, co sama miała do powiedzenia. To, co pisały do niej czytelniczki, zmieniało się w pytania, na które starała się odpowiadać, przedstawiając przy tym swoje poglądy, ale te zawsze były jednym z wielu możliwych podejść do tematu.

„Wiele spraw wydaje się prostych, gdy zostaną wypisane na papierze. W głowie są tylko bezwładna, gorączkową masą, szukającą ujścia” – napisała mi Bogna z Kłodzka. Jak to się dzieje? Z tej bezwładnej masy wybieramy jeden lub kilka obrazów. Pozwalamy im się rozwijać (*Lekcja 2*).

Filipiak podejmowała poszczególne wątki z wielu przychodzących do niej listów i rozwijała je, wykorzystywała do przedstawienia zaplanowanego tematu lub do skomentowania otrzymanych listów – odpowiedzi na zadanie z poprzedniej „sesji”. Czasami podejmowała dialog z samą sobą, zazwyczaj jednak zadawała coraz głębiej drążące zagadnienie pytania wspólne dla wszystkich czytelniczek, pytania, na które bardzo chciało się odpowiadać, lub polecenia, które gotowym się było spełniać, np.:

Spróbuj sobie wyobrazić, że pragniesz czegoś z całych sił. Pozwalasz sobie tego pragnąć. Czujesz to pragnienie w każdym odcinku swego ciała. Oddychasz tym pragnieniem. Głęboko. Z każdym oddechem jest w tobie więcej pragnienia. O, tak. Czasem pragnienie natrafia na mur, przeszkodę. [...] Co można zrobić z murem? Obejść, przeskoczyć wyszczerbić? Zignorować? (*Lekcja 2*).

Budując wspólny kobiecy świat, Filipiak pokazywała podobieństwa i różnice, mówiła o tym, co bliskie w wielu nasyłanych wypowiedziach, i o tym, co wychodziło poza zbieżny ogląd. Same czytelniczki także odczuwały – i odnosiły się do tej wspólnej konstrukcji.

Dostałam taki list od Magdy z Łodzi – zaczyna *Lekcję 3 Puszka Pandory* I. Filipiak. – Nie zaskoczyła mnie ogromna słodycz w opisach kobiet ani morze, ani romantyzm, ani cukierkowa śliczność. Nie mam nic przeciwko takim opisom! Tylko... czemu wszystkie pejzaże, o których pani wspominała, były tak podobne do siebie klimatem [podkreśl. E.Z.]? Co prawda, znalazła się wzmianka o kobiecie, piszącej na dzień przed operacją, i o innej, która pisała o sobie jako o wysypisku śmieci – ale poza tym domino-

wały Anie Shirley. [...] Czy też wszystkie pejzaże naprawdę były takie układne, więc nie było niczego mniej grzecznego – czy mniej powszechnego, by o tym wspomnieć?

I co my na to? [podkreśl. B.Z.] (*Lekcja 3*).

Filipiak zdawała się nie unikać takich trudnych pytań, odpowiadała na zarzuty osobiście, a jednocześnie wplatała w swoje odpowiedzi inne czytelniczki, wypowiadała się w imieniu tego, co zostało (lub dopiero miało zostać) ustalone wspólnie. Brała na siebie odpowiedzialność za wymowę nadsyłanych listów i od razu podejmowała wyzwanie, choćby i takie, które sformułowane było tylko w jednym głosie: „Możliwe, że sama narzuciłam ten wspólny ton – łagodności i oględności. Spróbujmy się go pozbyć. Zawsze będziemy mogły do niego wrócić! Spróbujmy nie być aż tak grzeczne” (*Lekcja 3*). Miała świadomość, że w pewnym stopniu kierowała – jak dobry terapeuta – poszukiwaniami czytelniczek i nie rościła sobie prawa do oceniania czy zmieniania nasyłanych wypowiedzi, a nawet nie unikała konfrontacji z niewygodnymi zarzutami. A także prowokowała: „Co się stało ze staruszkami? Kilka starszych pań przysłało swoje »wewnętrzne pejzaże«, ale kiedy pojawił się temat pragnień, zamilkły. Czy staruszki nie mają pragnień? Czy jest aż tak źle? [...] Kiedy zaczyna się starość? Kto widział szczęśliwe staruszki?” (*Lekcja 4*).

Temat starości okazał się – jak wszystkie inne tematy – ważny dla czytelniczek *Twórczego pisanie*. Pisały o tym kobiety młode i starsze – pisały o swoich „wewnętrznych staruszkach” i o tym, jak się żyje „naprawdę” będąc staruszkami. Ciało staruszki jest jak tekst – można je czytać:

„Drobno utkana siatka dróg na mojej twarzy – mapa JA” – pisze Agnieszka z Warszawy. Plamy, linie, zmarszczki to oznaki doświadczenia. „Staruszka – mapa życia wyrysowana na ciele”, dopowiada Dagmara z Łodzi. [...] Jeśli znaki na ciele są po to, żeby je czytać, to kosmetyczny przymus wymazywania ich, wypalania kwasem, wytarcia do gładkości, jest zabiegiem dokonywanym także na pamięci (*Lekcja 5*).

Filipiak, zwracając uwagę czytelniczek na ciało, na to, jakie ma znaczenie, na jego własną – odrębną – jaźń, podważa to, co oczywiste dla kobiet:

Ciało jest przekaznikiem energii starszej niż my same. Ma kontakt z przeszłością sięgającą głębiej niż data naszych urodzin. Ma swój język, pamięć i pragnienia. A także swoje życie duchowe i swój wewnętrzny entuzjazm. Będzie z nami rozmawiało, jeśli tylko zechcemy go posłuchać. [...] Widząc, jak młode kobiety uczą się używać ciała jak przedmiotu albo instrumentu, który służy do pozyskiwania rzeczy, uznania, akceptacji, niepokoję się. Ciało jest jak dziecko – gotowe się dla nas poświęcić. Skrzywdzone, będzie się skarżyć. [...] Za długo nie słuchane, zapadnie w autyzm (*Lekcja 5*).

Upodmiotowiając ciało, oddając mu język, by wypowiedziało się za siebie, wchodzimy w konflikt z tym, do czego przyzwyczajają się kobiety, kwestionujemy wiedzę, która stanowi część kobiecego myślenia o sobie, z którym czasami łączy się przesadna dbałość o wygląd, co prowadzi do tworzenia jedynie płytkich obrazów siebie. Nadmierne zainteresowanie ciałem „konstruowanym” zgodnie z wymaganiami mody lub odwrotnie – nienawiść do ciała i lęk przed własną kobiecością prowadzić mogą do patologii:

Niepokoi mnie anoreksja. Oglądamy tę chorobę przybraną w zwiewne stroje na kolorowych okładkach. [...] Częściej jest to [anoreksja – E.Z.] głos ciała, które mówi: Chcę być niewidoczne, dajcie mi spokój, chcę zniknąć! Nasze czasy nie są bezpieczne dla ciała (Lekcja 5).

Ale nawet na takie wyzwanie czytelniczki chętnie odpowiedziały. Skupiły się na „pisanu swoich ciał”, wsłuchiwały się w nie – zgodnie z sugestiami autorki, jak to robić. Filipiak nie stawiała siebie jednak na marginesie, nie była zewnętrznym obserwatorem, który inspiruje, ale nie ingeruje. Wyrażała swoje rozczarowanie, czy raczej brak usatysfakcjonowania odpowiedziami czytelniczek. Być może chciała skłonić czytelniczki do podjęcia wyzwania na dużo głębszym poziomie, niż same były one w stanie.

Niestety, przyszło niewiele opowiadań, lecz za to dużo miniesejów na temat ciała. Podsumowuję je takim obrazem: jesteśmy na wycieczce statkiem, zatrzymujemy się, żeby popływać. Uczestniczki wycieczki, zamiast się zanurzyć, zostają na pokładzie i opowiadają o zaletach kąpieli w skwarne popołudnie. Próbuja nawet opowiedzieć mi, co jest pod wodą! Ich głosy łączą się w mantrę o tym, jak dobrze jest posłuchać własnego ciała. Jeśli tak – to dlaczego zabrakło jego opowieści? (Lekcja 6).

Innym znów razem Filipiak wyrażała swój głęboki entuzjazm dla odkryć czytelniczek, wzmacniała je komplementami, lecz nie tyle nakierowywała na to, co „trzeba” w sobie znajdować, ile na to, co „można” w sobie rozpoznawać. W ćwiczeniu dotyczącym „wewnętrznej płci” czytelniczki namawiane były do poszukiwania tego, kim są, poprzez napisanie tekstu z „punktu widzenia kogoś, kto jest (ich) seksualnym przeciwieństwem” (Lekcja 6). Odpowiadając na to wyzwanie, czytelniczki odpoznawaly swojego „wewnętrznego faceta”.

Miłe Panie, udało się. Okazałyście się świetnymi facetami. Są czuli i cyniczni, zdystansowani i obserwujący, zaskoczeni przez kobiety, szokowani ich „naturalnością”, lecz na nią otwarci (Lekcja 7).

Sprawokowane zachętą, czytelniczki podjęły dyskusję z tym, co jest „naturalne” i tym, co społeczne. Zastanawiały się nad płynnością ściśle strzeżonej granicy

między płciami. Dyskutowały kwestie przynależności i nieokreśloności, gdy zabraknie pewności, kim się jest – jeszcze kobietą czy już mężczyzną,

„Moja matka chciała mieć syna. Dwa razy jej się nie udało. Jednak moja siostra rozumie siebie. Jest kobietą. Ja sama nie wiem, kim jestem. Nie wiem, czy bycie mężczyzną jest tak uciążliwe, jak bycie kobietą” – opowiada Katarzyna z Chorzowa. Taka osoba pragnie tylko wytchnienia. Ulgę daje jej „niedotykalność” (*Lekcja 7*).

Poruszane w lekcjach *Twórczego pisania* tematy zaskakiwały, ale nie zniechęcały, dotyczyły zagadnień, które pomija kultura popularna, a więc i pisma kobiece, a które są niezwykle ważne i inspirujące. Filipiak pytała o pragnienia kobiet (w kulturze, gdzie ceni się ich samopoświęcenie), o wewnętrzną płęć (gdy w dyskursie dominującym podział na to, co kobiece i to, co męskie, ciągle przypisywany jest naturze), o starość (która skutecznie wymazywana jest z obszaru popularnych zainteresowań), ciało (unieważnione i spacyfikowane, uznane za brudne i grzeszne) itd. Autorka zapraszała do odkrywania tego, co mroczne, nieprzewidywalne, niekontrolowalne (kiedy to, do czego namawiane i socjalizowane są kobiety, to „potwory grzeczności”¹⁸), do nawiązania kontaktu z tym, co wypierane, zapomniane, pozbawiane głosu.

To wszystko (czy raczej: to i dużo więcej) znajduje się w książce I. Filipiak pod tym samym tytułem, co rubryka w „Wysokich Obcasach”, a jednak owe-mu poradnikowi czegoś brakuje. Tym czymś są głosy prawdziwych czytelniczek, które wspólnie z autorką nazywały swój świat, mówiły o sobie, poznawały siebie, a przede wszystkim nawiązywały głęboki kontakt, relację bliskości i bezpośredniości. Napiecie, ale i zrozumienie rodzące się między autorką a czytelniczkami dawało się bardzo intensywnie odczuwać.

Każdej lekcji towarzyszyła informacja o możliwości nawiązania kontaktu z autorką (i z pismem); przede wszystkim był to kontakt listowy lub internetowy¹⁹, ale i kontakt – nazwijmy go – mentalny. Autorka zwracała się bezpośrednio do czytelniczek – rozmawiała z nimi:

Trudnością pozostanie niewiele czasu dla was na pytanie. Co z tym zrobić? Znaleźć dobrą stronę tej sytuacji. Wreszcie – co tutaj robimy? Rozmawiamy. Tak najlepiej lubię. Pomijając fazę rozmów o niczym, łączyć się z tym, co w ludziach istotne, bez „waty”. Cieszę się z tego. Cokolwiek to jest, to jest ważne (*Lekcja 3*).

¹⁸ Metafora autorstwa N. Wolf (*Klin klinem*, [w:] *Spotkania feministyczne*, ref. B. Limanowska, T. Oleszczuk, Warszawa 1994/1995, s. 49, 50).

¹⁹ Autorka zachęcała do nadsyłania listów pocztą internetową i do korzystania z zamieszczonych na internetowych stronach „Gazety Wyborczej” listów czytelniczek. Listy te znajdują się w Archiwum GW, ale zajrzenie do nich wiąże się z koniecznością wniesienia opłaty.

Lektura fragmentów listów – odpowiedzi na zadania stawiane przez Filipiak jest niezwykle interesująca i wciągająca. Listy te nie tyle składają kobiecy świat w jakąś jednorodną całość, ale pokazują niesłychaną wielość odczytań – siebie czy tego świata. Listy też zachwycają – są odkrywczyste, głębokie, uczciwe, autentyczne. Choć to tylko fragmenty, które pozostawiają niedosyt, ukazują kobiecy świat w nie dającej się ogarnąć wielości, różnorodności, Filipiak udało się przekroczyć ograniczenia wpisane w kontakt pośredni, w relację, która jest zapośredniczona słowem pisany; pokazała więc, że nawet sama lektura może prowadzić do bliskości, więzi²⁰.

Czasami jestem pytana, czy Czytelniczki naprawdę tak piszą – z taką wrażliwością, uważnie i wnikliwie. Owszem, tak. A zatem, jak ich pisanie ma się do reszty świata, który nas otacza? Dobrze jest wiedzieć, że we wnętrzu mamy coś, co jest dobre i twórcze i pozwala się zregenerować. Czasami myślę, że rzeczywistość, która nas otacza, jest projekcją naszej rzeczywistości wewnętrznej. Innymi słowy, to co jest wewnętrzne (cienie i radości, nadzieje i utrapienia) ujawnia się w relacjach między nami a ludźmi. W związkach i w pracy, w spięciach i konfliktach, w tym, jak one się rozwijają.

Jestem tego niemal pewna, gdy chodzi o prywatność. Ale kiedy przeglądam gazety i widzę: rokowania, zatargi, konflikty, kiedy śledzę wypowiedzi ludzi, którzy mają władzę, lecz nawzajem się nie słuchają, chciałabym rzec: To nie jest moja wewnętrzna rzeczywistość. To jest chaos, ledwo trzymany w ryzach, a nie mojej wewnętrznej rzeczywistości odbicie. A zatem czyje? (*Lekcja 9*).

Na łamach pisma adresowanego do kobiet Filipiak budowała wspólnotę, nawiązywała więź²¹, pomagała czytelniczkom odkrywać wewnętrzne bogactwa i wspólne – z innymi kobietami – odczucia, doznania, doświadczenia, spojrzenia.

Kiedy piszecie, jak wiele znaczyło to doświadczenie „twórczego pisania” przez ostatni rok w Waszym życiu, mogę się odwzajemnić. Ta sytuacja, w której nauka jest rozmową wzbogacającą obie strony, dla mnie też była ważna.

Lubiłam prowadzić tę rubrykę, miała cechy autentycznego kontaktu. Nie pouczałam Was, nie mówiłam: Opowiedz, jaki masz problem, a ja powiem, jak go naprawić. Moja

²⁰ Takie nastawienie bliskie jest odkryciu J. Radway (*Reading the Romance. Women, Patriarchy, and Popular Literature*, Chapel Hill 1984) „interpretującej wspólnoty” wśród czytelniczek harlequinów, a podważa teorię „rozrzedzonej kultury” P. Lichtermana, (*Self-Help Reading as a Thin Culture*, „Media, Culture and Society” 1992, nr 14), który twierdzi, że na bazie czytania jakichś tekstów (romansów czy poradników) nie jest możliwe zbudowanie głębszych relacji czy poczucia przynależności do określonej społeczności.

²¹ I. Filipiak nawiązywała bardziej prywatne więzi z niektórymi czytelniczkami, które odpowiadały na jej zadania i podtrzymuje z nimi ciągły kontakt korespondencyjny, choć *Lekcje twórczego pisania* od dawna już się nie ukazują.

propozycja była inna: Opowiedz mi o swoim świecie. Może sama znajdziesz sposób na to, jak go rozszerzyć.

Od razu wiedziałam, że przez rok będzie działa się coś niepowtarzalnego. Czego pamięć (inspirację, energię) należy zachować i przenieść w inne dziedziny życia. Nie znając lub „znając tylko z czytania” piszące osoby, nastawiałam się na więź, która istotnie została nawiązana [podkreśl. E.Z.].

Dzięki rubryce *Twórcze pisanie* nawiązane zostało głębokie porozumienie oraz dialog między autorką a czytelniczkami i samymi czytelniczkami między sobą. Więź ta miała charakter kobiecy, przede wszystkim z tego względu, że osoby, które odpowiadały na sugestie Filipiak, a których wypowiedzi zostały wydrukowane w „Wysokich Obcasach”, były kobietami oraz ze względu na poruszane tematy, jak np. doświadczenia związane z menstruacją (*Lekcja 11 pt. Wszystko czerwone*) czy odczuwanie własnego ciała. Filipiak zdawała się realizować postulaty kobiecego pisania sformułowane przez Helene Cixous (*Śmiech meduzy*): „Chodzi o to, żeby kobieta wreszcie siebie napisała: musi zacząć pisać o kobiecie i wprowadzać kobiety w świat pisma, z którego zostały wyrwane z taką samą gwałtownością, jak i z odczuwania swych ciał”. Czytelniczki wspólnie z autorką *Twórczego pisania* podjęły wysiłek zapisywania siebie, nazywania swoich doznań, doświadczeń, przemyśleń. W ten sposób stwarzały obraz dostępnego sobie świata i przedstawiały go innym i wraz z innymi układały wspólne jego rozumienie.

Dorota Barwińska
Uniwersytet Jagielloński

PRZEMIANY W ŚWIADOMOŚCI NIEMCÓW JAKO REZULTAT WYMIANY KULTURALNEJ

Problematyka wymiany kulturalnej pomiędzy Polską a Niemcami wydaje się obecnie niezwykle aktualna. Wynika to między innymi z faktu, iż nasz kraj znajduje się u progu europejskiej wspólnoty, a to implikuje znaczenie wzajemnego porozumienia i pokojowego współżycia we wspólnych granicach.

Otoczająca nas rzeczywistość to interesujące źródło badań, pozwalające na obserwowanie dwóch charakterystycznych obecnie zjawisk. Z jednej strony jest to zmierzanie do integracji i tworzenia spójnej jedności, troska o rozwijanie się postaw otwartości, rozszerzanie zasięgu dotychczasowych kontaktów oraz oswajanie z innością. Z drugiej strony proces ten niesie ze sobą różnorakie konflikty i pojawiające się w dalszym ciągu stereotypy oraz podziały na swoich i obcych. Dlatego też wiele wysiłków wymaga dostrzeżenie i niwelowanie pojawiających się nieporozumień, niejasności i barier.

Przed edukacją dla wspólnej Europy stoją liczne zadania. Jednym z najważniejszych jest wyposażenie młodych ludzi w takie kompetencje, aby mogli oni bez lęku i zachowań protekcyjnych wspólnie pracować i rozwijać się, na swojej drodze spotykając drugiego, a nie obcego.

Tradycja wymiany młodzieży daje taką szansę. Umożliwienie prowadzenia rozmów i bezpośrednia współpraca to najskuteczniejsze lekarstwo przeciwko uprzedzeniom narodowym i wrogości. Realizowanie wspólnych projektów jest sposobem na budowanie nowej jakości wzajemnych kontaktów.

Doskonale zdajemy sobie sprawę z faktu, że żaden kraj nie może rozwijać się w izolacji, bez współpracy z innymi, a zwłaszcza z bliskimi sąsiadami. W stosunku do naszego zachodniego sąsiada możliwość taka pojawiła się w roku 1970, kiedy po podpisaniu porozumienia między rządami obu państw zaczął rozwijać się proces normalizacji stosunków. Niestety zmiany, które wówczas nastąpiły, nie przyczyniły się do rewolucyjnych przeobrażeń. Spotkania między młodzieżą polską i niemiecką nadal stanowiły rzadkość i były raczej trudnym i niechętnie podejmowanym przedsięwzięciem.

W większym stopniu sytuację zmieniała podpisana 10 listopada 1989 r. umowa o wymianie młodzieży; czytamy w niej między innymi, iż przedstawiciele obu państw są przekonani, „że przyszłe kształtowanie się stosunków między Obiema Stronami w istotny sposób zależy od wzajemnego zrozumienia i aktywnego udziału młodego pokolenia”¹. Zadania i rozwój wymiany młodzieżowej przywódcy państw upatrują we współpracy, „która na tle wspólnej historii będzie przybliżać młodzieży Obu Stron w różnorodnych formach spotkań poprzez wspólne spędzanie czasu, działanie i uczenie się, historię i dzień dzisiejszy, spuściznę kulturalną oraz język, będzie pogłębiać wzajemne zrozumienie, pomagać w przezwyciężaniu uprzedzeń, aby w ten sposób przyczynić się do normalizacji, współpracy i porozumienia i przez to wkroczyć na drogę ku pojednaniu”². Dzięki podpisaniu wspomnianej umowy 17 czerwca 1991 roku granica na Odrze i Nysie przestała stanowić barierę nie do przebycia i stała się obszarem współdziałania między oboma krajami. Podejmowane obecnie działania zadecydują o tym, czy w polsko-niemieckich stosunkach stare uprzedzenia zostaną przeciwstawione nowym doświadczeniom.

Problem główny prezentowanych tu badań zawiera się w pytaniu o znaczenie wymiany kulturowej pomiędzy Polską a Niemcami. Celem poznania naukowego było uzyskanie informacji dotyczących wiedzy oraz opinii Niemców na temat kraju najbliższego sąsiada przed pobytem w Polsce i jej zmian i przeobrażeń dokonanych pod wpływem odwiedzin w naszym kraju. Do analizy powyższych zagadnień posłużyły badania przeprowadzone w Gesamtschule Raoul-Wallenberg w Berlinie. Gesamtschule stanowi typ szkoły, w której wspólnie działają Szkoła Główna, Szkoła Realna i Gimnazjum. Liczy około ośmiuset uczniów i usytuowana jest we wschodniej części Berlina.

Badania przeprowadzono wśród uczniów 25-osobowej klasy przygotowującej się do wymiany z polskim partnerem, na dwa miesiące przed planowanym wyjazdem do Polski (październik 2000 r.) oraz po pobycie w Polsce (grudzień 2000 r.). Objęci badaniami uczniowie byli w wieku 16–17 lat.

Badania realizowano za pomocą ankiet. Pierwsza z nich, przeprowadzona przed przyjazdem do Polski, zawierała siedem pytań; trzy pierwsze to pytania zamknięte, cztery pozostałe miały charakter otwarty.

Pytanie pierwsze pozwoliło na zorientowanie się, jak duża część badanej klasy zna kraj sąsiada i miała z nim wcześniej kontakt. Drugie pytanie określało źródła wiedzy o Polsce. W kolejnym ankietowani zostali poproszeni o wyrażenie opinii na temat stopnia posiadanej wiedzy o kraju wschodniego sąsiada. W czwartym

¹ J. Barycz, *Polska – Niemcy*, Poznań 1990, s. 36.

² *Ibidem*, s. 36.

pytaniu respondenci mieli możliwość podzielenia się swoimi asocjacjami związanymi z takimi określeniami, jak *Polacy* i *Polska*. Pytanie piąte dotyczyło wpływu historii polsko-niemieckiej na współczesne stosunki pomiędzy oboma krajami. Kolejne pytanie miało służyć rozpoznaniu atrakcyjności krajów sąsiednich, a dotyczyło wyboru krajów wschodnich bądź też zachodnich jako celu podróży. Ostatnie związane było z oczekiwaniami wobec mającej się odbyć podróży do Polski.

Planowany wyjazd do Polski (do Krakowa) związany był z licznymi oczekiwaniami, miał też na celu przybliżenie i dokładniejsze poznanie kraju sąsiada. O to, w jakim stopniu spełnił on swoje zadania, zapytano uczniów w kolejnej ankiecie rozprawdzonej po wizycie w Polsce. Ankieta zawierała dziewięć pytań otwartych. Pierwsze z nich związane było ze spostrzeżeniami młodych ludzi, z tym, co ich w Polsce zaskoczyło i co zwróciło ich szczególną uwagę. Drugie odnosiło się do języka i miało na celu stwierdzenie, czy stanowił on barierę komunikacyjną. Kolejne pozwoliło na poznanie tych elementów podróży, które zwróciły szczególną uwagę uczestników ze względu na to, że się podobały, bądź też dlatego, że utkwiły w sposób negatywny w ich świadomości. Pytanie czwarte brzmiało: „Czego Niemcy mogą nauczyć się od Polaków?” W pytaniu piątym ankietowani mieli możliwość napisania o sytuacji lub spotkaniu, które miało miejsce w Polsce i na długo pozostanie w ich pamięci. Dwa kolejne pytania zadane respondentom miały na celu próbę podsumowania zmian, które wystąpiły w ich świadomości po pobycie w Polsce. Pierwsze z nich dotyczyło posiadanej wiedzy i kierunku jej zmian, drugie wyobrażeń na temat Polski. Ostatnie pytanie pozwoliło uczniom na napisanie o tym, czego nie poruszono w pytaniach ankiety, a co wydaje się ważne z punktu widzenia odbytej podróży.

Wśród ankietowanych tylko niewielka liczba uczniów była już uprzednio w Polsce, a pobyty te nie były podróżami o charakterze turystycznym. W dużej mierze zaliczyć można je do wyjazdów w celach handlowych, gdyż większość z nich ograniczyła się do odwiedzania przygranicznych polskich targów. W związku z tym wiedza dotycząca Polski jest w dużym stopniu ograniczona.

Odpowiadających można podzielić na dwie równoliczne grupy: pierwszą skupiającą osoby, które o Polsce wiedzą bardzo mało i drugą, w której znajdują się wiedzący niewiele. Brak jest natomiast uczniów, którzy swoją wiedzę określiliby jako dużą oraz takich, którzy zupełnie nic nie wiedzą o Polsce.

Biorąc pod uwagę źródła zdobytej wiedzy, ankietowani najczęściej podkreślali, iż pochodzi ona z opowiadań innych osób (takiej odpowiedzi udzieliła prawie połowa ankietowanych), rzadziej z prasy, radia i telewizji oraz z bezpośrednich kontaktów z Polakami (rozumianymi tu jako krewni, przyjaciele i znajomi). Jeżeli chodzi o wiadomości pochodzące z mediów, charakterystyczne jest, iż wie-

dzę taką posiadają przede wszystkich chłopcy. Tylko nieliczni podali inne źródła wiedzy, takie jak książki historyczne oraz własne doświadczenia z pobytu w Polsce.

Podsumowując, można stwierdzić, że badana młodzież niemiecka w przeważającej większości nigdy jeszcze nie była w Polsce, a wiedza, którą posiada o naszym kraju, jest niewielka i najczęściej pochodzi z mało obiektywnych i miarodajnych źródeł.

Z planowanym wyjazdem do Polski młodzi ludzie wiążą różnego rodzaju oczekiwania; tylko znikoma liczba uczniów nie miała żadnych oczekiwań. Większość ankietowanych ma nadzieję, że ludzie w Polsce są uprzejmi i przyjacielscy i że podróż pozwoli na poznanie nowej kultury oraz pięknych i ciekawych miejsc. Uczniowie spodziewają się również, iż dzięki pobytowi w Polsce będą mieli szansę na lepsze poznanie nie tylko kraju, ale także ludzi, co pozwoli na wyrobienie sobie zdania i poszerzenie ogólnej wiedzy na temat Polski. Wśród oczekiwań pojawiła się chęć odwiedzenia byłego obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu. Jednocześnie odzywają się tutaj obawy, że kontakt z ludźmi może być utrudniony. Związane jest to ze sceptycznym stosunkiem Polaków wobec Niemców, którego korzeni należy doszukiwać się w doświadczeniach z czasów II wojny światowej.

Uczniowie oczekują także, że w Polsce jest inny standard życiowy i panuje pewnego rodzaju skromność, dlatego też są przygotowani na prostotę, aczkolwiek oczekują, iż w miejscu ich zamieszkania będzie czysto i schludnie (tego spodziewa się zdecydowana większość).

Większość ankietowanych, jeśli miałaby wybór, zdecydowanie chętniej wyjechałaby na zachód, a wśród najczęściej wymienianych państw pojawiały się: Francja, Holandia, Dania, Włochy, Austria i Wielka Brytania. Tak więc zainteresowania młodzieży zdecydowanie oscylują w kierunku państw Europy zachodniej. Nieliczni wybraliby jako atrakcyjny cel podróży państwo leżące na wschodzie (najczęściej wskazywano na Czechy); niewielu uważa, że nie jest ważne, dokąd się wyjeżdża, gdyż każda część świata posiada odmienną kulturę i oferuje coś interesującego.

Dla większości badanych młodych Niemców Polska i ludzie w niej zamieszkujący są czymś obcym i równocześnie nie wzbudzającym dużego zainteresowania.

Przed pobytem w Polsce uczniowie dokonali charakterystyki Polaków, która – jak można się domyśleć – ukazuje dwa przeciwstawne sobie wizerunki. Z jednej strony Polacy to ludzie gościnni, uprzejmi, chętni i gotowi do pomocy, mili, potrafiący się bawić, otwarci oraz posiadający odmienną mentalność. Drugi obraz ukazuje nas jako osoby natarczywe i natrętne, niesympatyczne, prezentujące niski standard życiowy, wręcz biedne, obce oraz nie stroniące od kradzieży, handlu i czarnych interesów. W opisie Polaka pojawiały się równocześnie cechy pozy-

tywne i negatywne. Liczba osób, u których dostrzec można wyłącznie pozytywny obraz ludzi zamieszkujących Polskę, jest bardzo mała. U niektórych ankietowanych słowo *Polak* nie wywoływało żadnych skojarzeń (zdecydowanie częściej zaawazyć można to u chłopców niż u dziewcząt).

Jeżeli chodzi o Polskę jako kraj, wszyscy zapytani udzielili odpowiedzi. Można je również podzielić na dwie grupy: pierwszą zawierającą kategorie pozytywne oraz drugą obejmującą wyobrażenia negatywne. W pierwszej znalazły się następujące określenia, uszeregowane ze względu na częstotliwość ich wymieniania: Polska to kraj niedrogi, o pięknej naturze, płaskim terenie, wiejskim krajobrazie i dobrym jedzeniu, mały kraj Europy wschodniej ze stolicą w Warszawie, posiadający piękne miasta, kraj romantyków i melancholików, w granicach którego znajdują się obecnie dawne ziemie niemieckie i gdzie panują odmienne zwyczaje. Część ankietowanych spostrzega natomiast Polskę jako kraj sąsiada niezamożnego, a wręcz biednego, gdzie panuje duże bezrobocie i zacofanie gospodarcze, gdzie rządzi mafia, przemytnicy, złodzieje i handlarze.

U ankietowanych ukształtował się określony wizerunek Polaka. Biorąc pod uwagę fakt, iż wyrażane poglądy oparte są tylko na wyobrażeniach i nie są poparte własnym doświadczeniem, należy sądzić, iż bezpośredni kontakt z Polską przyczyni się do ich modyfikacji.

W ankiecie poruszony został także problem tragicznej historii i ewentualnego jej wpływu na kształtującą się teraźniejszość. Większość uczniów stwierdziła, że historia ma wpływ na to, co dzieje się obecnie, a niewielka grupa nie udzieliła na ten temat żadnej odpowiedzi. Odpowiadający „tak” na powyższe pytanie odwoływali się do okresu II wojny światowej i wskazywali na trwałość i niezmiennność wrogich postaw pomiędzy Polakami i Niemcami. Jednocześnie podkreślano, iż postawy takie w głównej mierze dotyczą starszego pokolenia, a wśród młodej generacji nie odgrywają ważnej roli.

Część uczniów wspomniała również o przesiedleniach i utracie niemieckich ziem, które po zakończeniu wojny stały się częścią państwa polskiego. Pojawiły się również stwierdzenia, że „historia pozostanie historią”, a zbliżenie, które dokonuje się obecnie, jest bezspornie i niezmiennie istotne.

Sądzę, że należy podkreślić tutaj fakt, iż młodzi ludzie zaszłości historyczne oraz związane z tym nieporozumienia przypisują starszemu pokoleniu. Dla młodych ważniejsze jest staranie się o wspólną przyszłość, a nie bezustanne wspomnianie przeszłości.

Ponieważ prawie dla wszystkich był to pierwszy wyjazd do Polski, młodzież miała możliwość porównania istniejących obrazów myślowych z rzeczywistością. Wyraz tego prezentują wyniki drugiej ankiety, w której dzielą się swoimi wrażeniami z pobytu w Polsce.

Duże zaskoczenie wywołał fakt, iż Kraków jest niezwykle pięknym i czystym miastem. Największą uwagę uczniów zwróciła właśnie czystość, zarówno na ulicach, jak i w miejscu zamieszkania. Ankietowani posunęli się nawet do stwierdzenia, że w Polsce jest zdecydowanie czystiej niż w Niemczech.

Olbrzymie znaczenie dla większości uczniów miało zwiedzanie byłego obozu w Oświęcimiu i Brzezince. Pobyt tam stał się próbą zmierzenia się z przeszłością i przyczynił się do bliższego spojrzenia na wspólną historię naszych krajów. Innym ważnym przeżyciem było spotkanie z polskimi uczniami i udział w lekcjach.

Niemieccy uczniowie określając swoje wrażenia ze spotkania z polskimi gimnazjalistami oraz z polską rzeczywistością szkolną, w większości stwierdzili, że polscy uczniowie są tacy sami jak Niemiec, niektórzy jednak zauważyli różnice wyrażające się w większej dyscyplinie oraz zdecydowanie większej ambicji polskich kolegów. Polacy zostali odebrani jako mili, tolerancyjni, otwarci i wyrażający zainteresowanie tym, co dzieje się w Niemczech. Niektórzy stwierdzili jednak, że posiadają oni tak samo dużo uprzedzeń i stereotypowych wyobrażeń, jak oni sami. Polska szkoła oraz system szkolnictwa został przez młodych Niemców oceniony jako bardzo rygorystyczny.

Dosyć często zwracano także uwagę na fakt, że obraz biednej Polski nie znajduje potwierdzenia w obserwacjach. Uczniowie zaskoczeni byli warunkami panującymi w polskiej szkole, którą odwiedzili, zdumieni byli także wysokim standardem schroniska młodzieżowego, w którym mieszkali. Ich wyobrażenia, w przeważającej większości negatywne, nie znalazły więc potwierdzenia w otaczającej ich rzeczywistości.

Młodzieży najbardziej podobało się miasto, Rynek Główny, architektura, otwartość ludzi, którzy zawsze chętni byli do pomocy, kontakty z polskimi uczniami i wspólny mecz piłki nożnej, możliwość zdobycia nowej wiedzy o historii i kulturze Polski, liczne wycieczki. Jedyną rzeczą, dla której niemiecka młodzież nie wykazywała zainteresowania, było zwiedzanie miasta z przewodnikiem. Uczniowie wspominali, iż kilkugodzinne zwiedzanie np. zamku wawelskiego czy też którejś z dzielnic Krakowa było wręcz nudne.

Biorąc pod uwagę spostrzeżenia dotyczące ludzi, uczniowie stwierdzili, iż są oni mili, a większość z nich posługuje się nawet językiem niemieckim, co w znacznym stopniu ułatwia komunikację. Należy tutaj zaznaczyć, iż nikt z uczniów niemieckich nie posiadał znajomości języka polskiego. Mimo to większość ankietowanych wyraziła pogląd, iż obecnie nie jest konieczna znajomość języka kraju, do którego się wyjeżdża, gdyż wszędzie można porozumieć się za pomocą języka angielskiego, często także niemieckiego. Nikt z uczniów przebywających w Polsce nie odczuwał dyskomfortu psychicznego związanego z nieumiejętnością porozumiewania się.

W odpowiedzi na pytanie „Czego można nauczyć się od Polaków?” większość uczniów stwierdziła, że niczego. Niektórzy uważali jednak, że są to: czyistość (umiejętność utrzymywania porządku), język polski, wiedza o historii i kulturze oraz sposób obchodzenia się z historią własnego kraju, jak również sposób ubierania się. Niektórzy wyrazili opinię, że „od każdego można się czegoś nauczyć”, więc także od Polaków, nie podali jednak niczego konkretnego.

Większość uczniów uważa, że ich wiedza na temat Polski po pobycie w naszym kraju zdecydowanie się poszerzyła. Odpowiedzi można pogrupować tutaj według dwóch kategorii. Pierwsza z nich dotyczy zmian w stosunku do osób, a druga przeobrażeń wiedzy na temat pewnych zjawisk.

Uczniowie podczas pobytu w Polsce dowiedzieli się przede wszystkim wiele na temat ludzi tu mieszkających, poznali bliżej ich mentalność, zaznajomili się z problemami, z którymi się borykają, a przede wszystkim mieli możliwość spotkania się z rówieśnikami. Dzięki temu zniknęły niektóre uprzedzenia i błędne wyobrażenia, jak np. „w Polsce jest brudno i jest dużo złodziei”. Zmiany w wiedzy uczniów dokonały się także poprzez liczne wycieczki, możliwość głębszego poznania historii, samodzielne obserwacje, a także spotkania z ludźmi, którzy zapoznawali ich z kulturą, tradycją, polityką i gospodarką Polski. Wynikiem tego stała się bogatsza wiedza na temat zabytków Krakowa oraz kultury polskiej.

Udzielone odpowiedzi świadczące o tym, że pod wpływem pobytu w Polsce nastąpiły zmiany w wyobrażeniach, stwierdzono u połowy ankietowanych. W dużej mierze dotyczyło to opinii o ludziach, faktu, iż Polska jest pięknym krajem i może stanowić interesujący cel podróży oraz tolerancji tutaj panującej.

Jeden z uczniów napisał: „Polska mnie pozytywnie zaskoczyła. Myślę, że uprzedzenia między Polską a Niemcami nie powinny być takie duże”. Z drugiej zaś strony pojawił się zarzut, że „nasze kraje nigdy nie będą mogły się spotkać, gdyż panuje między nami zbyt dużo animozji”. Wśród odpowiedzi częściej spotkać się można było z wypowiedziami pozytywnie patrzącymi w przyszłość, widzącymi możliwość pojednania. Niezwykle ujmująca jest wypowiedź mówiąca, że „dużo osób nie rozumie, że można zaakceptować także ten kraj (Polskę) jako równorzędnego partnera, a nie tylko jako pole do żartów i do spostrzegania wyłącznie negatywnych stron”.

Podsumowując powyższe wyniki, można stwierdzić, że wymiana młodzieży stanowi ważny element w kontaktach międzykulturowych pomiędzy Polską a Niemcami. Wspólne rozmowy i spotkania oraz możliwość obcowania ze sobą daje szansę na zmianę stereotypowych wyobrażeń, zwłaszcza jeśli uzyska się dowody na ich niesłuszność, a w trakcie indywidualnych interakcji nie jest o to trudno.

Przed wyjazdem do Polski większość Niemców stwierdziła, że są otwarci na to, co ich spotka. Ta otwartość i gotowość pozwoliła na spotkanie, w czasie

którego celem stało się nie kultywowanie uprzedzeń, ale bezpośrednie poznanie sąsiada. Wynikiem tego było w dużej mierze powiększenie wiedzy dotyczącej Polski i zmiana negatywnych wyobrażeń o Polsce.

Spotkania młodych ludzi pozwalają na dyfuzję dwóch różnych kultur, mentalności i tradycji. Pomagają spojrzeć z dystansu na rodzimą rzeczywistość oraz ułatwiają bliższe przyjrzenie się historii. Przyczyniają się także do oderwania się od utrwalonych schematów i stereotypów, a dzięki temu sprzyjają ewoluowaniu i kształtowaniu własnych przekonań, postaw i poglądów.

Proces kształcenia w trakcie wymiany młodzieży przebiega na wielu płaszczyznach. Wydaje się zasadnym postawić pytanie: co można byłoby zrobić, aby organizowane spotkania przynosiły jeszcze bardziej wymierne korzyści. Oczywiście jest fakt, że wspólne spotkania zwiększają skuteczność interakcji międzykulturowych, a tym samym ułatwiają zrozumienie obcej kultury. Ważne jest więc, aby program spotkania przewidywał nie tylko zwiedzanie zabytkowych obiektów, ciekawych miast czy miejsc historycznych, ale aby stwarzał również możliwość bezpośrednich kontaktów, a nie ograniczał je.

Dla większości ankietowanych nieznajomość języka nie stanowi bariery komunikacyjnej, dlatego więc do programu spotkań nie włączyć wspólnego spędzania wolnego czasu. Daje to możliwość zdobycia osobistych przeżyć wynikających z bezpośredniego kontaktu, a takie wszak najdłużej pozostają w pamięci. Stwarza to również szansę prowadzenia dyskusji, które dzięki temu, że nie odbywają się w obecności pedagogów, stają się nieskrępowane i otwarte. Ważne wydają się także rozmowy w czasie wspólnych spotkań, gdzie obecni powinni być dobrze przygotowani pedagodzy. Chodzi tutaj o dysputy dotyczące przeszłości historycznej oraz konfrontacji uprzedzeń. Niezmiernie ważne jest, aby fakty te zwerbalizować, znaleźć ich źródła i przyjrzeć się mechanizmom ich działania. Pozostawienie historii i przeszłości poza zasięgiem omawianych spraw i skupienie się na teraźniejszości nie rozwiązuje problemu. Ankietowani uczniowie uważają, iż historia ma wpływ na to, co obecnie dzieje się pomiędzy naszymi krajami, nie można więc o niej zapominać.

Spotkanie pomiędzy młodymi ludźmi reprezentującymi dwa odmienne kraje, w naszym przypadku kraje sąsiadujące, stwarza szansę na poznanie, zauważenie podobieństw i poczucie bliskości, a dzięki temu wyeliminowanie poczucia obcości i wrogości. Spotkanie powinno być czymś więcej niż współobecnością czy współistnieniem ludzi ze sobą. Swoje źródło zdobywa ono w sytuacji, kiedy pojawiają się wewnętrzne odniesienia i więzi, gdy rozpoczęty zostaje dialog, a rozwija się, gdy te odniesienia są podtrzymywane i dialog jest kontynuowany.

Alina Matlakiewicz

Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Toruń

EDUKACJA SENIORÓW W WIELKIEJ BRYTANII – UNIwersYTETY TRZECIEGO WIEKU

Edukacja seniorów jest dopełnieniem i uwieńczeniem całego systemu edukacyjnego, umożliwiając faktyczne kształcenie w ciągu całego życia człowieka. W Polsce dostępność do Uniwersytetów Trzeciego Wieku (UTW) – najbardziej powszechnej formy kształcenia ludzi starszych – ogranicza się do ich funkcjonowania na terenie dużych, głównie akademickich miast. Warto zatem przyjrzeć się, w jaki sposób poradzono sobie z problemem dotarcia do osób starszych w ich miejscach zamieszkania w Wielkiej Brytanii, gdzie działa ok. dwieście pięćdziesiąt lokalnych UTW, skupiając ok. trzydziestu trzech tysięcy osób¹.

Koncepcja Uniwersytetów Trzeciego Wieku (the Third Age Universities) przybyła do Wielkiej Brytanii z Francji, gdzie pierwszy *L'Université du Troisième Age* rozpoczął swoją działalność w Tuluzie w 1973 r. za sprawą Pierre'a Vellasa. Jak podaje O. Czerniawska, powstały one na bazie dwóch procesów: starzenia się społeczeństwa oraz ruchów młodzieży, głównie akademickiej. Utworzenie uniwersytetu miało z jednej strony skonfrontować młodych z doświadczeniem ludzi starszych oraz być odpowiedzią na potrzeby wzrastającej liczebnie grupy „trzeciego wieku”². Obecnie powstawanie Uniwersytetów Trzeciego Wieku wiąże się ściśle z pierwszym z wymienionych procesów, stając się odpowiedzią na potrzeby ludzi starszych. W Unii Europejskiej wzrasta odsetek osób starszych w populacji (powyżej 65 roku życia), wynosząc obecnie około 15%. Na każde pięć młodych osób poniżej 20 roku życia przypada sześć osób w wieku 20–39 lat, pięć osób w wieku 40–60 lat oraz cztery osoby powyżej 60 roku życia, z których jedna na pięć ma 80 lat i więcej. Wydłuża się również średnia długość życia, wynosząc 72 lata dla mężczyzn i 78 lat dla kobiet. Demografowie przewidują, że w 2020 r. 25%

¹ U3A National Office, *Retired? Now's the time to let yourself grow*, London, s. 2.

² O. Czerniawska, *Edukacja osób „Trzeciego Wieku”*, [w:] *Wprowadzenie do andragogiki*, red. T. Wujek, Warszawa 1996, s. 232–233 oraz eadem, *Pierre Vellas – twórca Uniwersytetu Trzeciego Wieku w przestrzeni jednostkowej i społecznej*, [w:] *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych*, red. M. Dzięgielewska, Łódź 2000, s. 195.

populacji osiągnie wiek 60 lat i powyżej³. Sytuacja taka jest wynikiem ujemnego przyrostu naturalnego, co oznacza, że dzietność spadła poniżej zastępowalności pokoleniowej.

Powyższe dane statystyczne wskazują na to, że coraz więcej ludzi przez coraz dłuższy czas żyje bez pracy, mogą poświęcić go na rozwój, samokształcenie i pogłębianie zainteresowań. Wielu z nich straciło swoich partnerów życiowych, zatem często cierpią z powodu samotności. Pewną odpowiedzią na ich potrzeby, nie tylko edukacyjne, ale i społeczne, mogą być Uniwersytety Trzeciego Wieku. A. Kamiński zauważa:

Wiemy już dziś wiele o tym, co sprzyja odraczaniu zgrzybiałości – jest to nade wszystko aktywność ceniona i użyteczna oraz żywa tendencja do zaspokajania zainteresowań. Użyteczna praca i pozasobiste zainteresowania – oto dwa eliksiry wydłużające młodość poza sześćdziesiątkę. Przygotowania do tego okresu należy rozpocząć wcześnie. Właściwie jest nim całe nasze dorosłe życie. [...] Człowiek starszy na ogół zachowuje się tak, jak zachowywał się przed starością⁴.

„Kto je przeżyje pusto, będzie miał smutną starość”⁵ – dodaje O. Czerniawska.

Odzwierciedleniem powyższych stwierdzeń jest fakt, że większość uczestników UTW stanowią osoby o wykształceniu przynajmniej średnim, co może wskazywać na ich wyższe aspiracje edukacyjne. Zatem mniej prawdopodobne jest uaktywnienie do brania udziału w zajęciach Uniwersytetu Trzeciego Wieku starszych osób z grup zaniedbanych edukacyjnie, co niekiedy bywa zarzutem wysuwany w stosunku do tych instytucji⁶. Niemniej UTW stanowi odpowiedź na potrzeby osób starszych, umożliwiając im aktywne zagospodarowywanie czasu wolnego.

W 1981 r. na świecie istniało już około stu siedemdziesięciu tych ciekawych instytucji kształcących i angażujących w swoją działalność ludzi starszych⁷. Pierwszy UTW w Wielkiej Brytanii powstał jednak dopiero w 1982 r. w Cambridge. U podłoża jego funkcjonowania leżały następujące zasady:

Uniwersytet Trzeciego Wieku powinien skupiać osoby, które podejmują kształcenie oraz pomagają innym w nauce. Ci, którzy nauczają, powinni być zachęcani do uczenia

³ European Association for the Education of Adults, *Older Adults as Helpers in Learning Processes*, Barcelona 1997, s. 23. W 1999 r. po raz pierwszy w powojennej Polsce odnotowano ujemny przyrost naturalny, zatem proces starzenia się społeczeństwa nie tylko dotyczy krajów rozwiniętych zachodniej Europy, ale w coraz większym stopniu również krajów centralnej i wschodniej Europy: por. M. Henzler, *Model 2 + 0*, „Polityka” 15 I 2000 oraz E. Nowakowska, *Skąd się nie biorą dzieci*, *ibidem*.

⁴ A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978, s. 359, 375.

⁵ O. Czerniawska, *Edukacja osób...*, s. 220.

⁶ P. Baynes, H. Marks, *Adult Education Auxiliaries and Informal Learning*, [w:] *A History of Modern British Adult Education*, wyd. R. Fieldhouse, Leicester 1998, s. 323.

⁷ *Ibidem*, s. 322.

się, a ci, którzy uczą się, powinni również nauczać lub w inny sposób wspierać funkcjonowanie instytucji. Program kształcenia UTW powinien być tak szeroki, jak tylko jego ludzkie i finansowe zasoby na to pozwalają. Wynagrodzenia nie będą wypłacane żadnemu członkowi Uniwersytetu za nauczanie lub inną aktywność wspomagającą⁸.

Zaproponowany brytyjski model Uniwersytetu Trzeciego Wieku w znaczącym stopniu odbiegał od rozwiązań francuskich, gdzie akcentowano podejmowanie współpracy z uczelniami szkolnictwa wyższego. Ponadto w uniwersytetach francuskich naucza głównie kadra akademicka, podczas gdy – zgodnie z założeniami – brytyjskie UTW bazują na wzajemnej pomocy członków, którzy przejmują funkcję nauczycieli (przy jednoczesnej roli uczniów). Z tych powodów brytyjskie UTW początkowo nie zostały zaakceptowane przez Międzynarodową Organizację Uniwersytetów Trzeciego Wieku (*Association Internationale des Universités du Troisième Age AIUTA*), założoną w 1975 r. Dopiero w 1993 r. wprowadzono poprawki do statutów UTW, uwzględniając odrębności i różnice narodowe, co dotyczyło również instytucji brytyjskich. Od tego momentu również Wielka Brytania ma swojego przedstawiciela we władzach AIUTA⁹.

Lokalny Uniwersytet Trzeciego Wieku w Wielkiej Brytanii może zostać założony przez każdego; nie istnieją również ograniczenia odnośnie do miejsca powołania. Wielkość instytucji różni się znacznie pomiędzy sobą: od liczących kilkaset członków po małe grupki w niewielkich miejscowościach. Szczególnie w większych UTW organizatorzy starają się zachować w programie kształcenia równowagę pomiędzy przedmiotami akademickimi a zajęciami praktycznymi, niemniej ich oferta w znaczącym stopniu jest zależna od możliwości i zdolności członków danego Uniwersytetu do prowadzenia przez nich zajęć o różnej tematyce. Obecnie niekiedy brytyjskie UTW współpracują z instytucjami szkolnictwa wyższego. Większość jednak pozostaje zupełnie niezależnymi ośrodkami kształcącymi ludzi starszych, spełniającymi oprócz funkcji poznawczych również integracyjne i terapeutyczne¹⁰.

Zajęcia niektórych Uniwersytetów Trzeciego Wieku odbywają się w wynajętych lub bezpłatnie udostępnianych pomieszczeniach; inne organizują swoje spotkania w domach prywatnych. Wśród wszystkich członków UTW dominującą liczebnie grupę stanowią kobiety. Brytyjskie UTW nie stawiają żadnych wymagań odnośnie do poziomu wykształcenia czy wieku, jednakże uczestnikami są głównie osoby będące już na emeryturze, posiadające wykształcenie średnie i powyżej,

⁸ *Ibidem*, s. 322–323.

⁹ *Ibidem*, s. 323.

¹⁰ E. A. Wesołowska, *Uniwersytet Trzeciego Wieku w Toruniu*, „Edukacja Dorosłych” 1994, nr 1, s. 95.

reprezentujące klasę średnią. Członkowie Uniwersytetów są zobowiązani płacić niezbyt wysokie składki. Zajęcia odbywają się głównie w ciągu dnia, tylko niekiedy wieczorami.

Program oraz rozwiązania organizacyjne zostaną omówione poniżej na przykładzie Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Guildford¹¹ (obejmującego swoim zasięgiem cały region), który to Uniwersytet rozpoczął działalność w 1984 r., obecnie będąc jednym z największych UTW w całym kraju. Jego założycielką jest Margot Clegg – obecnie Prezydent UTW w Guildford oraz członek komitetu członkowskiego. Początkowo Uniwersytet zrzeszał trzydzieści osób, które spotykały się raz w miesiącu. Wówczas uczestnicy płacili po pięćdziesiąt pensów za zajęcia, w których brali udział. W 1999 r. opłata roczna wynosiła dwanaście funtów, co jest bardzo niskim kosztem uczestnictwa. Tak nieznaczne obciążenie finansowe uczestników jest możliwe dzięki temu, że zarówno nadzorujący pracę Uniwersytetu, jak i nauczyciele (często będący emerytowanymi nauczycielami) są członkami UTW, a tym samym wykonują powierzoną im pracę bezpłatnie¹².

UTW w Guildford należy do Zarządu Uniwersytetów Trzeciego Wieku, zachowując jednak swoją silną odrębność ze względu na warunki i potrzeby lokalne. Jego działania są koordynowane przez sekretarzy i komitet nadzorczy, wybieranych na corocznym spotkaniu generalnym. Do współpracy są zapraszane wszystkie chętne do podjęcia działań na rzecz uczelni osoby, nie oferuje się im jednak gratyfikacji finansowej. Członkowie Uniwersytetu Trzeciego Wieku są zachęceni do inicjowania nowych zajęć, jeśli tylko są w stanie je poprowadzić. Grupy spotykają się w różnych miejscach, płacąc za wynajmowane pomieszczenia. Niekiedy mniejsze grupy spotykają się w domach prywatnych.

Program Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Guildford obejmuje szeroki zakres tematyczny. Co roku wydawany jest poradnik, który zawiera informacje dotyczące tematyki, miejsca oraz daty zajęć poszczególnych grup. Średnio jedna grupa odbywa zajęcia dwa razy w miesiącu. Tematyka jest przyporządkowana do szerszego obszaru problemowego, dając tym samym zainteresowanym wstępną orientację. Obszary problemowe obejmują (w nawiasach podano liczbę grup zajęć): sztukę i rzemiosło (9), nauki humanistyczne (13), literaturę (10), nauki ścisłe i społeczne (16), języki obce (19), zdrowie i fitness (8), gry i kluby (8)¹³.

¹¹ Guildford jest miastem założonym około 500 r. naszej ery, położonym na pld.-wsch. od Londynu (około 45 km). Zaliczane jest do jednych z najdroższych miejscowości Wielkiej Brytanii, jeśli chodzi o ceny ziemi i domów, co powoduje, że zamieszkuje go głównie ludność rasy białej.

¹² Dane pochodzą z wywiadu z p. Margot Clegg, przeprowadzonego w styczniu 1999 r. w jej domu w Guildford. Autorka pracy miała również okazję uczestniczyć w dorocznym wykładzie dla członków UTW na Uniwersytecie Surrey w Guildford 11 I 1999 r.

¹³ U3A Guildford Area, *University of the Third Age Autumn to Summer Programme 1998–1999*, Guildford 1998, s. 5–9.

Można w programie tej uczelni zauważyć przewagę przedmiotów akademickich nad zajęciami praktycznymi. Dla przykładu, w roku akademickim 1998/99 zajęcia z zakresu literatury obejmowały następujące tematy: Czytelnictwo w czasie wolnym (17 spotkań); Sztuka grecka i mitologia (8); Literatura grecka (9); Poezja (8); Sztuka czytania I (17); Sztuka czytania II (8); Odśwież „swojego Szekspira” (8); Teatr współczesny (9); Warsztaty pisarskie (7); Wybór książek (9). Zajęcia z obszaru problemowego gry i kluby w tym samym roku proponowały następujące zajęcia: Brydż dla początkujących (19 spotkań); Brydż I (32); Brydż II (17); Brydż III (17); Brydż dla zaawansowanych (8); Scrabble (15); Kule (32); Grupa działkowców (9)¹⁴.

Wszyscy członkowie Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Guildford są automatycznie członkami Klubu Miłośników Teatru i Koncertów, który organizuje wyjazdy na przedstawienia i koncerty. Ponadto raz w miesiącu organizowane są specjalne dodatkowe spotkania, otwarte dla wszystkich zainteresowanych członków UTW. W roku akademickim 1998/99 odbyły się następujące spotkania specjalne:

1998

- 28 IX – Wendy Suart, Wspomnienie z Borneo;
- 26 X – Doroczne spotkanie generalne UTW w Guildford;
- 30 XI – Michael Charlesworth, Szekspir;

1999

- 25 I – Deya O'Connor, Mniejszości w Chinach;
- 22 II – Richard Merriweather, Prawdziwa historia wyścigu jachtów dookoła świata 1997;
- 29 III – Peter Aylett, Świat arabski;
- 26 IV – wyprzedaż – przynieś i kup;
- 28 VI – dr J. Waddell, Zima w północnej Kanadzie;
- 19 VII – Roger Marjoribanks, Spacer poprzez millenium¹⁵.

Dodatkowo dwa razy do roku spotykają się prowadzący zajęcia. Raz w roku organizowany jest świąteczny koncert kolęd „Śpiewanie dla przyjemności” oraz wykład na Uniwersytecie Surrey w Guildford, z którym UTW współpracuje.

Z powyższej analizy wynika, że Uniwersytet Trzeciego Wieku w Guildford oferuje szeroki wybór problematyki do studiowania, organizując również imprezy kulturalne i zajęcia czasu wolnego. Do uniwersytetu corocznie przyłączają się nowi członkowie. Ta duża popularność UTW w Guildford wskazuje na odpowiednie

¹⁴ *Ibidem*, s. 6 i 9.

¹⁵ *Ibidem*, s. 26.

przygotowanie i adekwatność propozycji oferowanych ludziom „trzeciego wieku” w tym regionie.

Podsumowując można stwierdzić, że oferta edukacyjna i działania brytyjskich Uniwersytetów Trzeciego Wieku charakteryzują się dużą różnorodnością, a także elastycznością form oraz zdolnością adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości i potrzeb swoich członków. Tym sposobem potrzeby i możliwości ucznia starszego są stawiane w centrum. Większe placówki starają się zachować równowagę pomiędzy przedmiotami akademickimi i praktycznymi. Zajęcia są uzupełniane wycieczkami, udziałem w imprezach kulturalnych i okolicznościowych. Niektóre UTW współpracują z uczelniami wyższymi, większość jednak działa w środowisku lokalnym i w porozumieniu z lokalnymi władzami edukacyjnymi, kolegiami edukacji dalszej, organizacjami wolontarystycznymi – które udzielają wsparcia Uniwersytetom w zakresie wynajmowania sal, niekiedy przygotowując wspólne inicjatywy.

Należy podkreślić, że specyficzną cechą Brytyjskich Uniwersytetów Trzeciego Wieku jest ich sposób funkcjonowania na zasadzie grup wzajemnej pomocy, które są prowadzone przez i dla ludzi starszych. Członkowie wykonują wszystko charytatywnie, wzajemnie sobie pomagając. Takie założenia UTW uaktywniają wielu seniorów, wzmacniając jednocześnie ich poczucie przynależności i samo-realizacji. Przełamują tym samym stereotypowe postrzeganie ludzi starszych jako osób mało aktywnych.

Violetta Drabik-Podgórna
Uniwersytet Wrocławski

JAK PROJEKTOWAĆ KARIERĘ? NOWE PODEJŚCIE DO POMAGANIA W ZAKRESIE ROZWOJU ZAWODOWEGO – PROPOZYCJA FRANCUSKA

Kariera

Słowo *kariera* w języku polskim budzi skojarzenia ambiwalentne. Kiedy mówimy, że ktoś „zrobił karierę”, z jednej strony często kojarzy się to z niezbyt jasnymi intencjami i powiązaniami, z drugiej strony oznacza po prostu osiągnięcie sukcesu. Zdecydowanie pejoratywne znaczenie ma słowo *karierowicz* – jak podaje *Słownik języka polskiego*, to człowiek bez kręgosłupa, bez skrupułów, ugodo-wiec, oportunistą, chorągiewką, kameleon; *karierowiczostwo* to postawa życiowa wyrażająca się w dążeniu do celu za wszelką cenę¹. Tymczasem w zachodniej literaturze na temat orientacji i poradnictwa zawodowego *kariera* jest rozumiana jako przebieg pracy człowieka w ciągu jego życia, który to przebieg można i należy zaplanować. Obecne jest tam oczywiście także rozumienie tego terminu jako osiągnięcie zamierzonego celu, dobrej pozycji oraz zdobywanie coraz to lepszych stanowisk w pracy.

Najszersze rozumienie pojęcia kariery przedstawia D. Super, który za karierę uważa

[...] listę wydarzeń składających się na życie, sekwencję zawodów i innych ról życiowych, które razem wyrażają stosunek danej osoby do pracy w aspekcie jej całkowitego procesu rozwoju osobowości; listę stanowisk opłacanych bądź nie, zajmowanych przez jednostkę od okresu dojrzewania po emeryturę, wśród których stanowisko zawodowe jest tylko jednym z wielu. [Kariera] zawiera role związane z pracą, takie jak: uczeń, pracownik, emeryt, a także role niezawodowe, rodzinne i obywatelskie. Kariery są elementem życia jednostki, istnieją tylko w takim stopniu, w jakim jednostki dążą do ich realizacji².

¹ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1978, t. I, s. 886.

² S. Gladding, [za:] D. Super, *Poradnictwo zawodowe – zajęcie wszechstronne*, Warszawa 1994, s. 162.

Kariera jest zatem rozumiana jako element rozwoju osobowości.

W Finlandii, Francji, USA, Anglii czy Kanadzie opracowane zostały specjalne programy edukacyjne, adresowane głównie do młodzieży. W Finlandii, gdyby chcieć to dosłownie przetłumaczyć – *edukacja kariery*, w Kanadzie – *edukacja wyboru kariery*, we Francji – *edukacja wyboru. Nauczyć się orientować* (EDC). Wydaje mi się, że czytelniejszym tłumaczeniem będzie „edukacja planowania kariery” (czy może „do planowania kariery”). Celem tego typu programów jest wspieranie jednostek w trakcie długotrwałego procesu rozwoju osobowego i zawodowego. Nie chodzi tu tylko o to, by uczyć metod osiągania sukcesu, ale o to, by uczyć planowania drogi zawodowej, dokonywania wyborów w sposób wolny i świadomy, a jednocześnie racjonalny i trafny. We Francji wspomniany program został wprowadzony w 1988 roku jako eksperyment i obecnie jest realizowany w wielu kolegiach prywatnych i publicznych. Koncepcja teoretyczna, na której się zasadza, nie dotyczy jedynie młodzieży, zanim jednak ją omówię, przypomnę pokrótce teorie wyboru zawodu i rozwoju zawodowego oraz scharakteryzuję model edukacyjny francuskiej orientacji szkolnej i zawodowej.

Teorie wyboru zawodu i rozwoju zawodowego

W literaturze z zakresu psychologii i pedagogiki można odnaleźć wiele koncepcji wyboru zawodu³. Najstarsze z nich wyrastają z nurtu deterministycznego, który narodził się na początku XX wieku. Teoria cech-czynników F. W. Parsonsa stoi na stanowisku, że zdolności człowieka są wrodzone i niezmiennie. Przy użyciu różnego rodzaju metod testowych można je zdiagnozować i opisać. W ten sposób otrzymuje się charakterystykę jednostki, którą następnie można porównać z charakterystyką zawodu i dopasować jedno do drugiego. Tak rozumiany wybór zawodu sprowadza się do jednorazowego aktu.

Inna koncepcja, np. A. Roe, kładzie nacisk na związek między postawą rodziców a wyborem zawodu. W zależności od tego, czy rodzice akceptowali swoje dziecko, czy się na nim emocjonalnie koncentrowali, czy też unikali z nim kontaktu – w przyszłości będzie ono wybierało odpowiednio zawody związane z pracą z ludźmi bądź z pracą z rzeczami. Podejście typologiczne J. L. Hollanda również wiąże wybór zawodu z wczesnymi fazami rozwojowymi, choć nie zaznacza on dokładnie, w której z nich podejmowane są decyzje. W koncepcjach tych wybór zawodu rozumiany jest jako proces specyficzny dla określonej fazy rozwojowej człowieka.

³ Por. B. Wojtasik, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*, s. 36 i n.

Jeszcze inne koncepcje (Ginzberg, Super, Tiedemen i O'Hara, Pelletier, a także Ries, Rachalska) uznają, że wybór zawodu jest procesem rozwojowym, ciągiem decyzji, trwającym przez dłuższy okres życia, a nawet obejmującym całe życie. Przyjmują one, że człowiek jest istotą posiadającą możliwości rozwoju i samorealizacji, poszukującą i uczącą się. W ciągu swego życia szuka on równowagi między swoimi możliwościami i swoim przygotowaniem a celami zawodowymi i rzeczywistością świata pracy.

We współczesnym świecie, określanym przez badaczy, a zwłaszcza postmodernistów, jako zmienny, różnorodny, wielobarwny, często również jako niejasny, nieokreślony, rhizmatyczny⁴, teorie rozwojowe wydają się szczególnie ważne i przydatne, pozwalają bowiem zrozumieć i przewidywać kolejne wybory w ciągu całego życia. Sprzeciwiają się sprowadzaniu wyboru zawodu do jednorazowego aktu i sugerują jego rozumienie jako planowanie własnej drogi zawodowej, inaczej mówiąc – planowanie kariery, tym bardziej że zastana rzeczywistość zmusza do pogodzenia się z faktem, iż zawodu nie da się wybrać raz na całe życie.

Od człowieka współczesnego wymaga się, aby był elastyczny, aby umiał się dostosować do ciągłych przemian, wybierać spośród wielu propozycji, podejmować decyzje, przezwyciężać stale piętrzące się przeszkody, skutecznie się komunikować, ciągle się kształcić. Wymagania to wysokie, ale nie znaczy to, że nie do spełnienia.

Model edukacyjny orientacji szkolnej i zawodowej we Francji

Działania podejmowane w ostatnich latach we Francji mają na celu sprostanie wyzwaniom współczesnego świata. Zasadniczym celem w edukacyjnym modelu orientacji szkolnej i zawodowej stała się pomoc w konstruowaniu projektu kariery. Odchodzi się nawet od używania określenia *orientacja szkolna i zawodowa*, gdyż kojarzona jest ona z prowadzeniem działań dyrektywnych, odgórnych, administracyjnych – z selekcją, przydzielaniem i lokowaniem w strukturze szkolnej i społecznej poszczególnych jednostek.

Aktualna koncepcja orientacji szkolnej i zawodowej wykrystalizowała się na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, jednakże jej zapowiedzią

⁴ „Rhizoma to roślina o poplątanych i długich korzeniach, nie wiadomo gdzie się zaczynających i kończących; nie można ich też odróżnić od właściwej rośliny, bo korzenie również unoszą się nad ziemią. [...] Najważniejszą właściwością rhizomy (już nie rośliny, lecz symbolu, nowego mitu) jest to, że każdy fragment może się łączyć z każdym innym, nie ma wyróżnionego centrum, ze względu na które można by mówić o rhizomie jako określonej jedności czy całości; jest tylko wielość – rhizoma może być rozerwana, rozcięta w dowolnym fragmencie, nic tam nie wyrasta jedno z drugiego, nie ma żadnej głębokiej struktury” (A. Miś, *Filozofia współczesna. Główne nurty*, Warszawa 1995, s. 195).

była książka A. Leona *Psychopedagogie de l'orientation professionnelle*, wydana już w 1957 roku. „Dzieło to w orientacji zawodowej jest tym, czym przewrót kopernikański w astronomii”⁵. Autor przedstawiał nową wizję orientacji zawodowej, lecz jej realizacja była niemożliwa w funkcjonującym w tym czasie systemie edukacji. Proponował łączenie metod psychologicznych i pedagogicznych, koncentrację na podmiotowości ucznia, głębsze uczestnictwo doradców w konstruowaniu projektów zawodowych młodzieży⁶.

Obecnie celem edukacji powoli przestaje być przekazywanie suchej wiedzy o świecie i ukierunkowanie na określony zawód. Znacznie ważniejsze staje się doprowadzenie do nabycia przez jednostki zdolności adaptacji, mobilności i twórczości, a dzięki temu – do umiejętności rozeznawania możliwości dalszego rozwoju zawodowego. Innymi słowy chodzi tutaj właśnie o pomoc w konstruowaniu indywidualnego projektu przyszłości/kariery. Na ów projekt składa się znajomość siebie, świata pracy i zawodów oraz dróg ich zdobywania, czyli ścieżek kształcenia. Podstawę projektu stanowią wyobrażenia wyniesione ze środowiska rodzinnego konfrontowane z rzeczywistością zewnętrzną, społeczno-kulturową⁷. W założeniach modelu edukacyjnego orientacji zawodowej cały system edukacyjny powinien bardziej otworzyć się na rynek pracy, nawiązać kontakty z innymi partnerami społecznymi i gospodarczymi⁸.

Projekt przyszłości/rozwoju/kariery nie może być przez nikogo narzucany, lecz krystalizuje się w wyniku dialogu prowadzonego między jednostką a nauczycielem/doradcą. Doradca przestaje tu pełnić funkcję eksperta, definiującego „dobry wybór” i sterującego decyzjami, a staje się partnerem i towarzyszem w procesie planowania drogi zawodowej. Jego zadaniem jest zaszczepienie ducha inicjatywy i odpowiedzialności za podejmowane decyzje.

Edukacja planowania kariery

Jednym z programów edukacyjnych w orientacji jest *Edukacja wyboru kariery. Aktywizacja rozwoju osobowego i zawodowego*. Zarówno koncepcja leżąca u jego podstaw, jak i on sam powstał w Kanadzie, ale w 1988 roku został zaadaptowany do francuskich warunków przez Stowarzyszenie Trouver/Creer i wpro-

⁵ J. Guichard, *L'éducation à l'orientation*, „Education” 1997, nr 11, s. 41.

⁶ Por. A. Leon, *Psychopedagogie de l'orientation professionnelle*, Paris 1957.

⁷ Por. J. Guichard, *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris 1993; *Les projets des jeunes. Une question d'identité*, Paris 1991; J.-P. Boutinet, *Anthropologie du projet*, Paris 1990; D. Pémartin, J. Legres, *Les projets chez les jeunes. La psychopedagogie des projets personnels*, Issy-les-Moulineaux 1988.

⁸ Por. M. Reuchlin, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris 1978, s. 65.

wadzony w niektórych kolegiach prywatnych i publicznych we Francji pod nazwą *Edukacja wyboru. Nauczyć się orientować (Education au choix. Apprendre a s'orienter – EDC)*.

Edukacja planowania kariery zasadza się na założeniu, że każdy może nauczyć się dokonywania wyborów i podejmowania decyzji poprzez uczestnictwo w różnych sytuacjach zawodowych. Jej celem jest towarzyszenie jednostce w procesie samodzielnego podejmowania decyzji. Zadaniem doradcy staje się stymulowanie, tworzenie pól realizacji możliwości, co pozwoliłoby na lepsze zrozumienie i organizowanie świata, interakcji z innymi, a w efekcie finalnym na skonstruowanie trajektorii zawodowych. Nie chodzi tu o zamknięcie się w jednym, jednorazowym i definitywnym wyborze, ale o tworzenie wielu możliwych do realizacji projektów. Efektem tak prowadzonej orientacji jest dojrzałość zawodowa.

Bazą teoretyczną tego programu jest koncepcja operacyjna D. Pelletiera, której podstawowa teza brzmi: „człowiek rozwija się do wyboru zawodu”. Orientacja zawodowa w tej perspektywie rozumiana jest jako „złożony proces psychosocjologiczny, w czasie którego jednostka poprzez doświadczenia indywidualne i zbiorowe poznając otaczające środowisko i samego siebie, progresywnie konstruuje projekty kształcenia, projekty społeczne i zawodowe, projekty życia”⁹. Koncepcja D. Pelletiera wyrasta z myśli D. Supera i E. Ginzberga i wpisuje się w nurt teorii całościowego rozwoju zawodowego.

Według autora, aby wybór zawodu był optymalny, należy rozwiązać cztery wielkie zadania rozwojowe lub inaczej – przejść przez cztery etapy, którymi są: eksploracja, klaryfikacja, specyfikacja i realizacja. Te cztery etapy rozwojowe tworzą pewną, jak to nazywa D. Pelletier, sekwencję, a są to¹⁰:

- eksploracja, polegająca na poszukiwaniu i gromadzeniu informacji na temat korzyści oferowanych przez rynek pracy, jak również informacji o sobie samym oraz wyobrażanie siebie w różnych rolach zawodowych;

- krystalizacja pojmowana jako porządkowanie informacji, rozpatrywanie ich pod względem różnych kryteriów, zwracanie uwagi na elementy istotne, organizowanie ich w większe kategorie, klasyfikowanie pól poszukiwań, aby sprecyzować drogi rozwiązań, czego efektem powinno być wyeliminowanie informacji nieprzydatnych;

- specyfikacja, której istotą jest określenie siebie, biorąc pod uwagę swoje wartości, potrzeby, możliwości i pragnienia, a następnie wnioskowanie o możliwościach zawodowych, które z nich wynikają, porównywanie, określanie prawdopodobieństwa ich realizacji przed podjęciem ostatecznej decyzji. Etap ten to również tworzenie projektów i wstępne formułowanie wyboru;

⁹ J. L. Mure, *Le programme de college EDC. Education des choix/Apprendre a s'orienter*, „Education” 1997, nr 11, s. 44.

¹⁰ Podaję za: D. Pemartin, J. Legres, *op. cit.*, s. 73–75.

– realizacja, polegająca na sformułowaniu ostatecznego wyboru i zaplanowaniu konkretnych kroków oraz przejściu do działania; ten ostatni krok związany jest z podejmowaniem ryzyka, znajomością przeszkód, konstruowaniem strategii funkcjonowania na rynku pracy.

Każdy etap rozwojowy odnosi się do czterech dziedzin: a) znajomości siebie, b) znajomości zawodów, c) znajomości ścieżek edukacyjnych, d) orientacji (rozumianej tutaj jako dopasowywanie swojej sylwetki do wymagań zawodowych, jako proces wyboru, znajomość strategii podejmowania decyzji, konstruowania projektów).

Istotą koncepcji operacyjnej jest połączenie sekwencji drogi zawodowej z konkretnymi operacjami umysłowymi. D. Pelletier pisze, że koncepcja operacyjna sugeruje „relacje między etapami rozwojowymi z jednej strony i procesami poznawczymi z drugiej; doprowadza nas ona do powiązania eksploracji z myśleniem twórczym, krystalizacji z myśleniem kategorialnym, specyfikacji z myśleniem ewaluacyjnym, i realizacji z myśleniem implikacyjnym”¹¹.

Przedstawiony niżej schemat ukazuje zestawienie celów, etapów, operacji umysłowych z pożądanymi cechami osobowości.

Etapy składające się na sekwencję zawodową są – jak twierdzi D. Pelletier – właściwe dla tej fazy rozwojowej, w której znajdują się uczniowie kolegium (polski odpowiednik – gimnazjum). Sposoby myślenia muszą kolejno następować po sobie, dlatego też uczniowie muszą najpierw nauczyć się badać otaczającą rzeczywistość i gromadzić informację, potem je kategoryzować, na kolejnym etapie uczyć się podejmowania decyzji i na końcu dopiero realizować te decyzje.

Ta sekwencja zawodowa nie dotyczy tylko młodzieży. Rozwiązywanie wymienionych wcześniej zadań rozwojowych może w życiu jednostki dokonywać się wielokrotnie. D. Pelletier twierdzi, iż trzeba je pokonywać na każdym ważnym skrzyżowaniu drogi zawodowej, zarówno myśląc o wyborze zawodu, jak i o jego zmianie, awansie, o wycofaniu się z pracy zawodowej, zaangażowaniu w politykę czy podjęciu działalności społecznej. Jednakże, o ile dla młodzieży sekwencja zawodowa jest naturalnie wpisana w rozwój na tym etapie, to dla osoby dorosłej uczenie się przechodzenia przez kolejne kroki rozwoju zawodowego, może być zadaniem trudnym i skomplikowanym.

Instytucje wspierające proces konstruowania projektów kariery

We Francji działania z zakresu szeroko rozumianej orientacji szkolnej i zawodowej podejmowane są przez wiele różnych placówek. Spośród krajów Unii

¹¹ D. Pelletier, [za:] J. Nuoffer, *L'atelier d'orientation*, Lausanne 1987, s. 24.

Edukacja do planowania kariery

Cel globalny być zdolnym do dokonywania wyborów, podzielnymia decyzji				
Cele szczegółowe gromadzenie i porządkowanie informacji opracowanie czynności poznawczych ukaszalowanie pożądanym cech tworzenie projektów zawodowych zawartość				
etapy rozwoju zawodowego	dziedziny	operacje myślowe	czynności poznawcze	cechy
SEKWENCJA ZAWODOWA	EKSPLORACJA		obserwowanie opisywanie pytanie odkrywanie definiowanie wyobrażanie sobie	otwartość ciekawość tolerancja twórczość zmysł badawczy
	KRYSTALIZACJA	1. znajomość siebie 2. znajomość zawodów 3. znajomość środków kuchaczania 4. orientacja	łączenie grupowanie porządkowanie klasyfikowanie samowanie porównywanie egzaminowanie hierarchizowanie eliminowanie oceniając wybieranie	zainteresowanie porządek spójność zmysł kumulatywny
	SPECYFIKACJA		dedukowanie przewidywanie aplikowanie uogólnianie planowanie	szacowanie rozczucie refleksyjność zmysł krytyczny
	REALIZACJA			pewność skuteczność bystrość zmysł praktyczny

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Nu offer, *L'atelier d'orientation*, Lausanne 1987.

Instytucje wspierające proces konstruowania projektu kariery

Instytucje	Kto pracuje	Kontrola administracyjna	Klienci	Usługi
CIO Centre d'Information et d'Orientation	doradca orientacji psycholog	Ministerstwo Edukacji	w każdym wieku, ale szczególnie młodzi ludzie 11–18 lat uczęszczający do szkoły i opuszczający szkołę średnią	obserwacja uczniów, wywiady, praca grupowa, pomoc w podejmowaniu decyzji, informacje na temat zawodów i kształcenia
SCUIO Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation	doradca orientacji psycholog	Ministerstwo Edukacji	szczególnie 19-24 lat; studenci uniwersytetów i kandydaci na studia	wywiady, informacje na temat kształcenia wyższego, rynku pracy, czasem pomoc w znalezieniu miejsc pracy
PAIO et Missions Locales	doradca i wolontariusze	Ministerstwo Pracy i Edukacji	16-25 lat, młodzi bezrobotni, którzy opuścili szkołę	wywiady, informacja na temat kształcenia, zatrudnienia i spraw społecznych
CIDJ Centre d'Information et de Documentation Jeunesse	doradcy edukacji, animatory kultury	Ministerstwo Młodzieży i Sportu	młodzi ludzie	informacja na temat możliwości spędzania czasu wolnego, sportu, kultury, edukacji
ANPE Agence Nationale pour l'Emploi	doradca zawodu, kariery, zatrudnienia	Ministerstwo Pracy	powyżej 16 roku życia, szczególnie bezrobotni oraz dorośli szukający pracy, którzy już przeszli konsultacje w Mission Locale, PAIO	wywiady, praca grupowa, informacje na temat zatrudnienia i kształcenia, administrowanie zasiłków dla bezrobotnych
CIBC Centre d'Information et de Bilans de Competence	psycholog	Ministerstwo Pracy	osoby powyżej 16 roku życia, które opuściły szkołę, zatrudnieni jak również bezrobotni	ocena oparta na wywiadach, testach i portfolio umiejętności
AFPA Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes	psycholog pracy	Ministerstwo Pracy	dorośli szukający szkoleń	informacje na temat szkoleń, wywiady, ocena
ONISEP Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions	doradcy dokumentaliści doradcy orientacji	Ministerstwo Edukacji	wszyscy	informacja szkolna i zawodowa, bazy danych na temat rynku pracy i ścieżek kształcenia, badania rynku pracy, edycja i dystrybucja programów i podręczników szkolnych, szkolenia kadry edukacyjnej

Źródło: A. G. Watts, J. Guichard, P. Plant, M. L. Rodriguez, *Educational and vocational guidance in the European Community*, Luxembourg 1993, s. 115.

Europejskiej jest to kraj, w którym tych instytucji jest najwięcej¹². Różnią się one między sobą rodzajem świadczonych usług, podleganiem administracyjnym różnym resortom, kwalifikacjami pracowników i adresatami, do których kierują swoją ofertę. Generalnie można je podzielić na podlegające resortowi pracy i podlegające resortowi edukacji. Pierwsze z nich pomagają dorosłym, drugie – młodzieży. Zasadnicze zadania instytucji zajmujących się orientacją szkolną i zawodową we Francji pokazuje tabela.

Pierwszą ważną instytucją jest Centrum Informacji i Orientacji (*CIO Centre d'Information et d'Orientation*). Zatrudnieni są w nim doradcy, psychologowie, którzy mają status funkcjonariuszy państwowych. Przygotowywani są na dwuletnich studiach specjalistycznych po uzyskaniu dyplomu licencjackiego z psychologii. Placówki CIO podlegają francuskiemu Ministerstwu Edukacji i znajdują się w każdym mieście. Swoją działalność adresują przede wszystkim do uczniów kolegiów i liceów oraz ich rodziców, są jednak instytucjami otwartymi i przyjmują wszystkich, którzy zwrócą się o pomoc.

Do innych zadań realizowanych przez te placówki należy: udzielanie informacji na temat kształcenia, kwalifikacji i zawodów; udzielanie porad indywidualnych (przeprowadzanie testów, pomoc w lepszym poznaniu siebie, zbieraniu informacji na temat ścieżek kształcenia i zawodów, dopasowaniu siebie do zawodu, pomoc w podejmowaniu decyzji i konstruowaniu projektu kariery); włączenie się w prace rady szkolnej; analiza zmian lokalnych w systemie edukacyjnym oraz rynku pracy; tworzenie dokumentacji dla ekip edukacyjnych i uczniów oraz animacja wymiany informacji między partnerami systemu edukacyjnego, rodzicami, młodzieżą, decydentami lokalnymi i odpowiedzialnymi ekonomicznymi.

Obecnie istnieje we Francji 518 CIO, zatrudniających 45 tys. doradców-psychologów. CIO istnieją w każdym dystrykcie szkolnym i mają pod opieką od jednej do trzech szkół, w zależności od tego, jakie szkoły znajdują się w danym dystrykcie (kolegia, licea, czasem także wyższe uczelnie). Każde centrum posiada zasoby dokumentacji o kształceniu i zawodach oraz serwis autodokumentacji (*servis d'autodocumentation*), pozwalający każdej osobie konsultować swoje dokumenty dotyczące poziomu szkolnego i zainteresowań. Nawiązuje również kontakty z międzynarodowymi centrami informacji zawodowej.

Podobną działalność, adresowaną jednak do studentów, prowadzą Uniwersyteckie Serwisy Informacji i Orientacji (*SCUIO – Service Communs Universitaire d'Information et d'Orientation*) tworzone przy każdym uniwersytecie. Placówki

¹² Por. A. G. Watts, J. Guichard, P. Plant, M. L. Rodriguez, *Educational and vocational guidance in the European Community*, Luxembourg 1993.

te podlegają bezpośrednio rektorowi uczelni, a kieruje nimi oddelegowany i odpowiedzialnie przygotowany pracownik naukowy. SCUIO służą pomocą zarówno absolwentom wyższych uczelni, jak i kandydatom na studia. Do ich zadań należy gromadzenie, opracowywanie i udostępnianie informacji na temat kierunków studiów, specjalności, a także pomoc w wyborze kierunku studiów lub pomoc w reorientacji. Istotnym zadaniem, choć nie przez wszystkie tego rodzaju placówki prowadzonym, jest przygotowanie studentów do włączenia się w życie zawodowe po ukończeniu studiów poprzez poszukiwanie miejsc pracy dla absolwentów różnych kierunków. Ta instytucja niestety nie ma swojego odpowiednika w Polsce, co wskazuje na zaniedbanie tej grupy osób poszukujących pomocy w zakresie planowania drogi zawodowej (kariery)¹³.

Innymi instytucjami, które zajmują się orientacją zawodową, choć nie jest to ich zasadnicze zadanie, są placówki pełniące stałe dyżury i udzielające informacji, których nazwę można by przetłumaczyć jako Pogotowia Informacji i Orientacji (*Permanences d'Accueil d'Information et d'Orientation – PAIO*) oraz Misje Lokalne (*Missions Locales pour l'Insertion des Jeunes*). Swoją działalność adresują do młodych ludzi (16–25 lat), którzy wyszli z systemu szkolnego bez kwalifikacji i nie posiadają zatrudnienia. Przeprowadza się z nimi wywiady i udziela im informacji na temat możliwości kształcenia i zatrudnienia. Do zadań Misji Lokalnych należy również udzielanie pomocy w problemach życia codziennego (np. zdrowie, mieszkanie). Doradcami są tutaj bądź psycholodzy, pedagodzy, bądź wolontariusze, którzy kwalifikacje do wykonywania zawodu zdobywają w trakcie kilkudniowych czy kilkutygodniowych kursów. Placówki te podlegają zarówno Ministerstwu Edukacji, jak i Ministerstwu Pracy.

Kolejną instytucją, która zajmuje się informacją zawodową, jest Młodzieżowe Centrum Informacji i Dokumentacji (*CIDJ Centre d'Information et de Documentation Jeunesse*), podlegające Ministerstwu Młodzieży i Sportu. Znajduje się w Paryżu, ale na terenie całej Francji działają oddziały regionalne (*Centre d'Information Jeunesse – CIJ*). Kierują swoją działalność do młodzieży, której udziela się informacji nie tylko na temat możliwości kształcenia, ale również na temat możliwości spędzenia czasu wolnego, wzięcia udziału w imprezach kulturalnych i sportowych.

Pomocą dla osób bezrobotnych, zarówno dorosłych, jak i młodzieży, zajmuje się Państwowa Agencja Zatrudnienia (*ANPE Agence Nationale Pour l'Emploi*), podlegająca Ministerstwu Pracy, Zatrudnienia i Kształcenia Zawodowego. Udzie-

¹³ O pewnych próbach tworzenia poradni dla studentów pisał M. Pryt (*Metoda prowadzenia indywidualnego przypadku w poradnictwie zawodowym dla absolwentów szkół wyższych*, [w:] *Dramaturgia poradnictwa*, red. A. Kargulowa, Wrocław 1996, s. 181–189. Przy niektórych uczelniach tworzą się także Biura Karier, np. przy Uniwersytecie Wrocławskim.

la ona informacji na temat zatrudnienia i kształcenia oraz zajmuje się administrowaniem zasiłków dla bezrobotnych. Jest to instytucja odpowiadająca polskim urzędowi pracy. W ANPE zatrudnieni są doradcy zawodu, inaczej nazywani doradcami kariery, którzy przeszli 6-miesięczny kurs przygotowawczy.

Inną placówką, która kieruje swoją działalność do osób powyżej 16 roku życia, zarówno pracujących, jak i bezrobotnych, są Centra Informacji i Bilansu Kompetencji (*CIBC Centre d'Information et de Bilans de Competence*), które działają w strukturach resortu pracy. Głównym zadaniem pracujących w nich psychologów jest przeprowadzanie bilansu, który polega na ocenie kompetencji jednostek na podstawie rozmów, testów i przygotowanych portfolio umiejętności¹⁴.

Stowarzyszenie Kształcenia Zawodowego Dorosłych (*AFPA Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes*) to placówka podlegająca Ministerstwu Pracy, która adresuje swoją działalność do tych dorosłych, którzy zainteresowani są zmianą czy też poszerzeniem swoich kwalifikacji zawodowych poprzez udział w różnego rodzaju szkoleniach. Do zadań tej instytucji należy udzielanie informacji na temat możliwości przekwalifikowania się, jak również prowadzenie rozmów oraz dokonywanie oceny kompetencji zawodowych. W AFPA zatrudnia się psychologów pracy, którzy muszą ukończyć pięcioletnie studia specjalistyczne.

Można wymienić jeszcze inne instytucje związane z sektorem pracy, takie jak na przykład Centra Animacji i Zasobów Informacji na temat Kształcenia (*Centres d'animation et de ressources de l'information sur la formation*) czy Regionalne Związki do spraw Kształcenia (*Syndicats Intercommunaux pour la formation*), koordynujące prace na poziomie lokalnym. Bardzo ważną instytucją jest Krajowe Biuro Informacji na temat Kształcenia i Zawodów (*ONISEP Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions*). Posiada ono 28 delegatur regionalnych (DRONISEP – jedna w każdej akademii). ONISEP jest swego rodzaju metaorganizacją, która działa na rzecz wszystkich innych instytucji zajmujących się orientacją szkolną i zawodową, dlatego poświęć jej więcej uwagi.

ONISEP powstał na bazie powołanego przez prawnika A. Rosiera w 1932 roku Uniwersyteckiego Biura Statystycznego (*BUS – Bureau Universitaire de Statistique*), w okresie kryzysu ekonomicznego i bezrobocia intelektualistów. BUS było pierwszą instytucją zajmującą się serwisem informacji i pomocy dla studentów pod patronatem Ministerstwa Edukacji i Ministerstwa Pracy. Jego twór-

¹⁴ Portfolio to zbiór dokumentów poświadczających posiadane umiejętności. Mogą się w nim znaleźć dyplomy, świadectwa ukończenia różnych kursów, wykonane prace np. napisane artykuły czy zrobione fotografie.

camy były także konfederacje pracowników umysłowych i studentów (*l'Union Nationale des Associations generales des etudiants de France*), federacje i stowarzyszenia rodziców uczniów liceów i kolegiów (*Federation des association de parents d'eleve des lycees et colleges*) oraz Państwowy Instytut Orientacji Zawodowej (INOP)¹⁵. Utworzenie BUS związane było z narastającym w latach trzydziestych kryzysem w wielu dziedzinach. Panował wówczas kryzys przemysłowy, kryzys zatrudnienia, finansów publicznych, relacji międzynarodowych, instytucji państwowych, rządów parlamentarnych, moralny i intelektualny. Był to także okres „bezrobocia intelektualnego”, czyli czas kryzysu pracowników umysłowych. BUS – podlegając ministerstwu edukacji – miał służyć pomocą także i tej grupie społecznej, dlatego też biuro zostało zlokalizowane przy uniwersytecie. Równocześnie było biurem statystycznym, ponieważ miało badać rynek pracy w okresie powojennym i podpowiadać, w jaki sposób rozwiązać kryzys ekonomiczny. W późniejszym okresie BUS zajął się serwisem dokumentacji szkolnej i zawodowej. Zatrudnieni w nim byli doradcy – psychologowie, dokumentaliści, oddelegowani profesorowie. W 1954 r. *Bureau Universitaire de Statistique et de Documentation Scolaire et Professionnelle* otrzymało status instytucji publicznej. Ale w 1970, kiedy przekształciło się w ONISEP, rozszerzyło tym samym swoją misję¹⁶.

Obecnie ONISEP zajmuje się edycją i rozpowszechnianiem dokumentów drukowanych i materiałów audiowizualnych na temat kierunków kształcenia i miejsc pracy. Posiada bazy danych, przeprowadza także badania rynku pracy i rynku edukacyjnego. Z upoważnienia Ministra Edukacji akceptuje programy edukacyjne, podręczniki, kasety wideo, programy komputerowe i in. pomoce dla szkół i in. form edukacyjnych. Prowadzi także szkolenia kadry dydaktycznej szkół i innych placówek edukacyjnych w zakresie metodyki i wykorzystania nowych technologii nauczania. Ta metaorganizacja jest finansowana w 60% przez Ministerstwo Edukacji, a w 40% utrzymuje się z wydawnictw własnych.

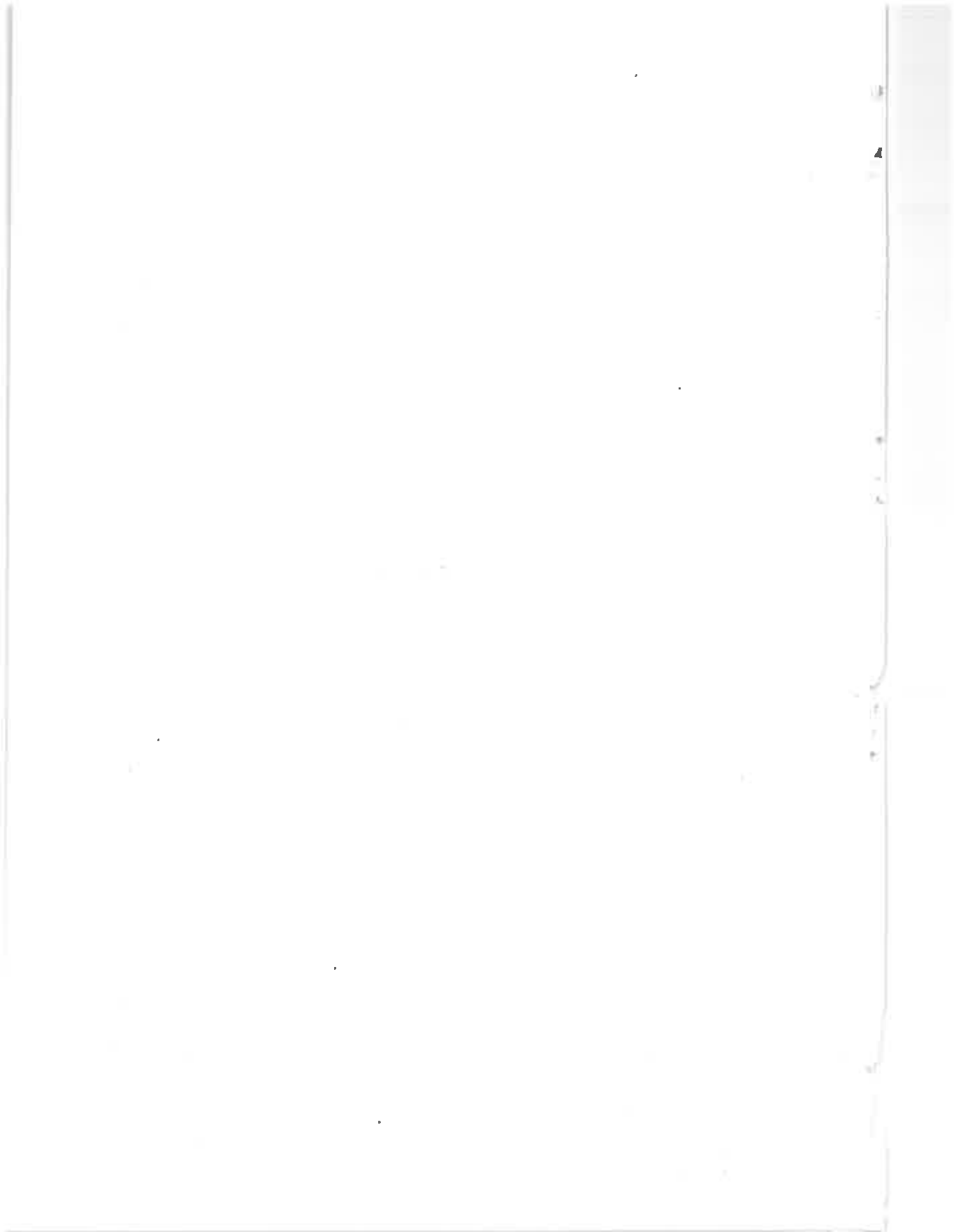
W ONISEP zatrudnieni są doradcy orientacji – psychologowie, którzy udzielają pomocy indywidualnej i grupowej w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej oraz doradcy – dokumentaliści, zajmujący się gromadzeniem, selekcją, przetwarzaniem i rozpowszechnianiem informacji o kształceniu i zawodach.

Edukacja planowania kariery jako nowy program edukacyjny i nowe podejście do pomagania w rozwoju zawodowym jest wyrazem demokratyzacji życia społecznego we Francji. Instytucje pomagające w procesie konstruowania projektów kariery są od siebie niezależne, ale jednocześnie prowadzą szeroką kooperację.

¹⁵ Por. F. Danvers, *Le Bureau Universitaire de Statistique d'Alfred Rostler: memoire et modernite*, „L'Orientation scolaire et Professionnelle” 1990, nr 19, s. 12.

¹⁶ *Ibidem*.

cję. Wiele z nich współpracuje ze szkołami, podejmując działalność wspierającą aktywność edukacyjną związaną z karierą zawodową młodych ludzi. Podobny charakter mają również placówki zajmujące się niesieniem pomocy osobom dorosłym bezrobotnym lub zmieniającym zawód.



Hanna Solarczyk

Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Toruń

JAK SPRAWDZAĆ REZULTATY NIEFORMALNEJ EDUKACJI? ZAGRANICZNE INSPIRACJE

W koncepcji kształcenia ustawicznego pojęcie edukacji nieformalnej pięło się na przestrzeni ostatnich 25 lat po drabinie hierarchii coraz wyżej, aż osiągnęło szczyty, teoretycznie dorównując edukacji formalnej i pozaformalnej. Na tej drodze można wskazać następujące kamienie milowe: 1975 rok – konferencja Rady Europy, która w centrum postawiła zagadnienia partycypacji uczestników w procesie kształcenia oraz nieformalnej edukacji, 1985 rok – IV Światowa Konferencja UNESCO w Paryżu, której osiągnięciem było silne zaakcentowanie potrzeby przezwyciężenia przepaści, jaka istnieje między formalną i nieformalną edukacją, 1986 rok – publikacja UNESCO pod redakcją Paula Lengrand’a *Obszary permanentnej samoedukacji*, 1995 rok – Biała Księga Unii Europejskiej *Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*, gdzie kreśli się wizję nowoczesnego społeczeństwa jako sieci różnorodnych okazji i form uczenia się we wszystkich obszarach aktywności – w pracy, szkole, rodzinie, sporcie, kulturze, formach autokreacji i samorealizacji¹.

Pod koniec lat dziewięćdziesiątych koncepcja edukacji nieformalnej święciła granicę już triumfy – ale niektórzy widzą w tym odgórnie (ze strony państwa) zainicjowaną dyskusję, by poczynić oszczędności w sektorze edukacji dorosłych². Skoro możemy uczyć się zawsze i wszędzie, to po co mamy to robić w instytucjach oświatowych – chcą między wierszami powiedzieć nam politycy. Z drugiej zaś strony realizacja edukacji ustawicznej w praktyce jest możliwa głównie w drodze autoedukacji – i tej świadomie podejmowanej, i tej spontanicznej, niejako „przy okazji”, ponieważ nie mamy możliwości ani tym bardziej sumienia skazać dorosłych na uczenie się przez całe życie w instytucjach oświatowych. Dodatkowym uzasadnieniem dla wagi edukacji nieformalnej niech będzie

¹ H. Solarczyk, *Edukacja w Niemczech w kontekście międzynarodowym*, Toruń 2001, s. 95.

² W. Gieseke, *Lebenslanges Lernen aus der Perspektive der geschlechterdifferenz*, [w:] *Report 39 – Lebenslanges Lernen – selbstgesteuert*, Frankfurt am Main 1997, s. 79-80.

teza naukowców, że 75–80% wiedzy i umiejętności potrzebnych w życiu zdobywamy poza szkołą³. Skoro tak jest, to musimy zagadnieniom edukacji nieformalnej poświęcić więcej uwagi niż dotychczas. Początek w tym zakresie zrobił w Polsce Józef Kargul książką *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*⁴, która stała się także bezpośrednią inspiracją do podjęcia przeze mnie próby odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule niniejszego artykułu: Jak sprawdzać rezultaty edukacji nieformalnej?

Powszechny stał się w świecie postulat jednakowego traktowania kwalifikacji i kompetencji zdobytych w drodze edukacji formalnej i nieformalnej. Taka inicjatywa jest dla samouków ukoronowaniem długiej drogi dochodzenia do wiedzy, a przede wszystkim rozpoznania własnego potencjału w różnych dziedzinach nauki i życia. Szczególnie w odniesieniu do oceny własnych zasobów wiedzy i umiejętności cechuje ludzi dorosłych nieśmiałość i tendencja do pomniejszania swoich osiągnięć. W tym względzie potrzebują więc pomocy i wsparcia. Za przykład niech posłużą rozwiązania⁵ stosowane we Francji, Holandii, Finlandii i Japonii.

Francja

Bazą modelu bezpośredniej kontroli kompetencji są *centres de bilan de competence*, których jest aktualnie we Francji ponad siedemset. W 75% zajmują się one sprawdzaniem i potwierdzaniem kompetencji bezrobotnych, które mogą okazać się pomocne na rynku pracy, a nie zostały zdobyte formalnie. Rocznie opracowuje się w tych centrach około 125 tys. przypadków, którym poświęca się od dwóch do szesnastu godzin, po to by te osoby osobiście poznać, odpowiednio zdiagnozować i udzielić wskazówek do dalszego rozwoju. Budżet tego przedsięwzięcia pochłania każdego roku 340 milionów franków z budżetu państwa, co umożliwia zainteresowanym bezpłatne korzystanie z usług centrum.

Na podstawie relacji klientów, testów i wywiadów bada się ich motywacje i potrzeby, biograficzne uwarunkowania i doświadczenia zawodowe, zainteresowania i temperament oraz posiadane kompetencje, by zdobyte wyniki odnieść do potrzeb rynku pracy względnie do dalszego rozwoju kariery zawodowej. W ten sposób uzyskują oni informacje zwrotną na temat swojego potencjału i możli-

³ G. Dohmen, *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*, Bonn 1996, s. 32.

⁴ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przestanki do budowy teorii edukacji całożyciowej*, Wrocław 2001.

⁵ Informacje dotyczące Francji, Holandii i Finlandii zaczerpnęłam z pracy: G. Dohmen, *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*, Bonn 2001.

wości. Klienci mogą ustosunkować się do swojego bilansu kompetencji i konsultować z fachowcami dalsze postępowanie, projektować możliwości formalnego potwierdzenia swoich kompetencji.

Obok powyższego systemu oceny kompetencji przeprowadza się we Francji egzaminy, w których uczestniczą przedstawiciele izb przemysłowych i handlowych, zakładów pracy i uczelni wyższych. Ich celem jest porównanie kompetencji zdobytych nieformalnie z obowiązującymi standardami wykształcenia zawodowego i odniesienie tego do formalnych etapów kształcenia. Przy tym chodzi głównie o sprawdzenie tych kompetencji, które odnoszą się do konkretnych sytuacji zawodowych i zakładowych, co pozwoli na powierzenie pracownikowi bardziej odpowiedzialnych zadań lub funkcji.

O ile istnieje we Francji powszechna zgoda co do uznawania kompetencji zdobytych nieformalnie w dziedzinie doświadczeń zawodowych i społecznych, o tyle w dziedzinie ekwiwalencji rezultatów nieformalnej edukacji w odniesieniu do kontynuowania kształcenia formalnego są nadal ograniczone. Zainteresowanymi takimi egzaminami ekwiwalencyjnymi są głównie osoby, które chcą rozpocząć studia, a nie spełniają formalnych warunków dotyczących koniecznego wykształcenia oraz pracujący zawodowo, którzy chcą dokończyć się na wyższym poziomie i potwierdzać to formalnymi certyfikatami i dyplomami, a nie mają, tak jak poprzednia grupa, odpowiedniego wykształcenia wstępnego. Częściowo problem ten rozwiązano ustawą z 1992 roku i rozporządzeniami z 1993 roku, powołując do życia instancje egzaminacyjne. Do nich osoby posiadające pięcioletni staż zawodowy mogą adresować odpowiednie dokumenty i sprawozdania, opisując własne doświadczenia, wiedzę i kompetencje, a asesory – specjaliści wybrani przez urzędy oświatowe i szkoły wyższe – podejmują decyzję o ekwiwalencji posiadanych kompetencji w odniesieniu do funkcji, certyfikatów i dyplomów, o które ubiegają się zainteresowani. Sam egzamin polega na prezentacji realizowanych zadań, zdobytych doświadczeń, podejmowanej aktywności samokształceniowej, potwierdzonych, na ile jest to możliwe, przez pracodawców, przełożonych, mistrzów itp. Egzamin składa się z reguły z czterech modułów, które można zaliczać w dowolnym czasie, w odstępach nie dłuższych niż pięć lat. Przygotowując się do tych modułowych egzaminów kompetencyjnych, można skorzystać z pomocy mentorów lub wziąć udział w specjalnych kursach bez ponoszenia dodatkowych kosztów. Główny sponsor – czyli państwo – obiecuje sobie oszczędności w innej dziedzinie, tj. zmniejszenie kosztów kształcenia formalnego.

Także tradycyjne uczelnie wyższe otwierają się na osoby nieposiadające formalnego wykształcenia wstępnego. Od 1993 roku możliwe jest uznanie rezultatów nieformalnej edukacji – wiedzy opartej na doświadczeniach zawodowych i praktycznych działaniach i zaliczenie tego na poczet studiów. Przy tym przy-

najmniej jeden moduł z zakresu wybranego kierunku studiów powinien zostać sprawdzony tradycyjnie – egzaminem. Sam egzamin decydujący o uznaniu rezultatów edukacji nieformalnej składa się przed komisją pedagogiczną złożoną z dwóch nauczycieli akademickich i dwóch osób pochodzących z dziedziny zawodowej reprezentowanej przez kandydata. Zainteresowany przedkłada dossier, w którym przedstawia swoje motywy i cele, kwalifikacje i sposób ich zdobycia, opis swoich zawodowych funkcji i pozycję w organizacji zakładowej.

Z tej możliwości korzystają głównie ci, którzy zajmują się językami obcymi, pracą socjalną – takich studentów jest we Francji aktualnie ok. 30 tys. Uzasadnienia dla tego typu działań upatruje się w tym, iż istnieją dwa typy wiedzy – wiedza płynąca z praktyki, którą zdobywa się poza uczelniami wyższymi oraz wiedza zbudowana na bazie teorii. Skoro tak jest, należy wydawać na uczelniach wyższych dwa rodzaje dyplomów: zawodowe i uniwersyteckie.

Holandia

W 1993 roku holenderskie ministerstwo edukacji powołało do życia komisję, której celem było wypracowanie zaleceń wiodących do uznawania kompetencji zdobytych w drodze edukacji nieformalnej. Bezpośrednio zajęto się tym Centrum Innowacji Oświatowych (CINOP), które w ciągu trzech lat stworzyło podstawy systemu sprawdzania wiedzy i kompetencji zdobytych poza szkołą. Składa się on z trzech etapów:

- samoprezentacja i samoocena kandydata w stosunku do określonych wymagań zawodowych,
- demonstracja praktycznych kompetencji potrzebnych w rozwiązywaniu problemów,
- refleksja nad przyczynami własnego zachowania, nad alternatywami, nad problemami transferu, nad oceną rezultatów własnych działań.

Ten model jest próbą łączenia demonstracji umiejętności praktycznych z refleksją, co oznacza rozwiązywanie symulowanych zadań praktycznych, które wymagają określonych kompetencji oraz uzasadnienia zastosowania lub niezastosowania określonych strategii.

Finlandia

W 1994 roku uchwalono ustawę o edukacji zawodowej, która przewiduje trzy drogi potwierdzenia wiedzy i kompetencji zdobytych w drodze edukacji nieformalnej:

- przedstawienie samodzielnie wykonanej dokumentacji procesu nieformalnej edukacji z opisem doświadczeń wiodących do zdobycia określonych kompetencji pozwalających na rozwiązywanie różnych zadań,

- demonstracja kompetencji w miejscu pracy w połączeniu z wywiadem,
- egzaminy eksternistyczne w instytucjach oświatowych.

Do każdej z tych dróg opracowano broszury z objaśnieniami i wskazówkami pomocnymi w prezentacji kompetencji, które zdobyto poza szkołą. Ponadto fińskie szkoły tak dalece honorują rezultaty edukacji nieformalnej, że dziś już większość kandydatów decyduje się na jedną z wyżej przedstawionych dróg otwartego egzaminowania.

Warto zwrócić uwagę na fiński pomysł specjalnego kształcenia ekspertów ds. ewaluacji nieformalnej edukacji, którzy czuwają nad jakością tego specyficznego sposobu kształcenia. By zostać egzaminatorem rezultatów edukacji nieformalnej, należy zdać odpowiedni egzamin. Tzw. asesorzy współpracują ze sobą i udzielają sobie wzajemnej pomocy.

Japonia

Także w dalekiej Japonii żywe są idee płynące z koncepcji edukacji ustawicznej⁶. Ich rozwój wyzwoliła Narodowa Komisja ds. Reformy Edukacji, która w latach 1984–1987 zainspirowana dyskusją UNESCO i OECD nad całonocnym kształceniem opracowała kilka raportów i zaleceń dla nowego systemu kształcenia, w którym każdy mógłby w dowolnym czasie skorzystać z różnorodnych okazji sprzyjających uczeniu się. W lipcu 1988 r. w Ministerstwie Kształcenia, Nauki i Kultury w Tokio utworzono oddzielny wydział ds. kształcenia ustawicznego. W czerwcu 1990 r. japoński parlament zatwierdził ustawę wspierającą kształcenie permanentne. Dzięki temu w sierpniu tego samego roku utworzono Narodową Radę Komisji Edukacji Ciągłej, której filie znalazły się wkrótce w różnych prefekturach kraju, budując sieć centrów kształcenia ustawicznego w całym kraju.

Japońskie centra kształcenia ustawicznego spełniają następujące funkcje:

- zbierają i opracowują informacje o możliwościach uczenia się w różnych obszarach życia,
- mobilizują i przygotowują do pracy specjalistów w dziedzinie rozwoju i wspierania procesów edukacji nieformalnej,
- troszczą się o rozwój nowych okazji do uczenia się, nowych programów, materiałów etc.,
- organizują badania wspierające rozwój kształcenia ustawicznego.

Głównym elementem japońskiej polityki edukacyjnej jest wspieranie edukacji nieformalnej w codziennych sytuacjach życiowych. Wszystkie formy kształ-

⁶ H. Solarczyk, *Japoński model społeczności uczenia się*, „Edukacja Dorosłych” 1997, nr 3.

cenia, także uczenie się w klasycznych instytucjach edukacyjnych, powinny być zdaniem japońskim specjalistów włączane do sieci okazji sprzyjających uczeniu się.

W praktyce 17 000 Community Learning Centers („Kominkan”) odgrywa ważną rolę w rozwoju różnorodnych okazji do uczenia się w gminach japońskich. W ostatnich latach powołano do życia wiele nowych instytucji/przedsiębiorstw edukacyjnych, które we współpracy z publicznymi instytucjami i prywatnymi firmami, wydawnictwami, mediami opracowały nowe możliwości uczenia się pod postacią magazynów edukacyjnych, programów multimedialnych służących popularyzacji kształcenia ustawicznego.

W tej sytuacji powinien się także zmienić na korzyść potencjalnych uczestników system egzaminacyjny, dostępność szkół i uczelni – uważają reformatorzy japońskiej edukacji. Z pełniejszym powiązaniem formalnej i nieformalnej edukacji wiąże się uznawanie rezultatów samokształcenia. W związku z tym ministerstwo edukacji w Tokio:

- wspiera rozwój postępowania testowego służącego wykrywaniu ważnych na rynku pracy kompetencji,
- zaleca oceniać wyniki nieformalnego uczenia się przez formalne instytucje oświatowe i uznawać je poprzez odpowiednie dyplomy,
- powołało do życia narodową instytucję ds. nadawania stopni akademickich, która zajmuje się ekwiwalencją kompetencji zdobytych poza szkołą.

Wyżej zaprezentowane mechanizmy uznawania rezultatów edukacji nieformalnej są praktyczną realizacją idei kształcenia ustawicznego. Na pewno też podtrzymują na duchu samouków, dając wiarę w to, że zdobyte poza szkołą kwalifikacje i kompetencje mają już dziś określoną wartość.

Notka o autorach

Barwińska Dorota mgr – Uniwersytet Jagielloński
Horyń Wojciech dr – Wyższa Szkoła Oficerska im. T. Kościuszki we Wrocławiu
Kalinowska Elżbieta dr – Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu
Kargul Józef prof. zw. dr hab. – Uniwersytet Zielonogórski
Klebaniuk Jarosław dr – Uniwersytet Wrocławski
Klimek Krzysztof dr – Wyższa Szkoła Oficerska im. J. Bema w Toruniu
Kowal-Orczykowska Anna mgr – nauczycielka, Lubin
Kurantowicz Ewa dr – Uniwersytet Wrocławski
Matlakiewicz Alina dr – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Podgórna Wioletta dr – Uniwersytet Wrocławski
Sawicka Hanna mgr – nauczycielka, Tomaszów Mazowiecki
Siarkiewicz Elżbieta dr – Uniwersytet Zielonogórski
Solarczyk Hanna dr – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Stelmaszczyk Joanna mgr – Uniwersytet Łódzki
Szelewicka Anna mgr – Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie
Szumigraj Marcin mgr – doktorant, Uniwersytet Zielonogórski
Wiza Agata dr – Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu
Zielińska-Pękał Daria mgr – nauczycielka, Lubin
Zierkiewicz Edyta dr – Uniwersytet Wrocławski

