

4

**DYSKURSY
MŁODYCH
ANDRAGOGÓW**

REDAKCJA NAUKOWA
Józef Kargul

UNIwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2003

RADA WYDAWNICZA

Marian Nowak (*przewodniczący*), Marian Adamski, Krystyna Ferenz,
Magdalena Graczyk, Stanisław Janik, Lidia Kataryńczuk-Mania,
Tadeusz Nadzieja, Romuald Świtka, Bazyli Tichoniuk,
Irena Bulczyńska (*sekretarz*)



RECENZJA

Jan Żebrowski

**REDAKCJA TECHNICZNA
PROJEKT OKŁADKI**

Irena Bulczyńska

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2003

ISBN 83-89321-36-X

OFICyna WYDAWNICZA UNIWERSYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO

65-246 Zielona Góra; ul. Podgórna 50
tel. (068) 328 78 64; wydawnictwo@ow.uz.zgora.pl

Druk:

 drukarnia Zielona Góra al. Zjednoczenia 102
tel. (068) 323 41 40; 0 600 941 329

SPIS TREŚCI

Wstęp – Józef Kargul	5
Urszula Miller – <i>Sprawozdanie z IV Letniej Szkoły</i> <i>Młodych Andragogów. Zielona Góra 6-12 maja 2002</i>	7

DYSKURS METODOLOGICZNY

Violetta Drabik-Podgórna – <i>Człowiek wobec zmian społecznych</i>	17
Jarosław Klebanluk – <i>Tożsamość w edukacji dorosłych</i>	37
Edyta Zierkiewicz, Bogna Bartosz – <i>Wykorzystanie metody biograficznej</i> <i>w psychologicznych i edukacyjnych badaniach nad kobietami w Polsce</i>	51

DYSKURS ANDRAGOGICZNY

Elżbieta Siarkiewicz – <i>Nauczyciel – przymusowym uczniem</i> <i>technologicznego procesu edukacji</i>	81
Ewa Kurantowicz – <i>Uczenie się dorosłych przez „biografię miejsca”</i>	93
Małgorzata Olejarz – <i>Kompetencje komunikacyjne ludzi dorosłych</i>	103
Małgorzata Malec – <i>Zjawisko wykluczenia społecznego</i> <i>(marginalizacji/automarginalizacji) niepełnosprawnych osób dorosłych</i>	111
Walentyna Wnuk – <i>Udział Uniwersytetu Trzeciego Wieku</i> <i>w kształtowaniu jakości życia ludzi starszych</i>	119
Urszula Miller – <i>Realizacja idei kształcenia ustawicznego</i> <i>w instytucji Uniwersytetu Trzeciego Wieku (doniesienie z badań)</i>	125
Agnieszka Majewska – <i>Współczesne oblicze ucznia dorosłego</i>	133
Tomasz Maliszewski – <i>„Szkoła dla życia”. Rzec o tradycjach</i> <i>uniwersytetów ludowych w kontekście</i> <i>potrzeb edukacyjnych przyszłości</i>	141
Wojciech Horyń – <i>Uwarunkowania kształcenia ustawicznego w wojsku</i>	153

DYSKURS PORADOZNAWCZY

Joanna Minta – <i>Dramaturgia sytuacji poradniczej w doradztwie</i> <i>i poradnictwie „usługowym”</i>	165
--	-----

Daria Zielińska-Pękał – <i>Telewizyjny „talk-show” jako sytuacja poradnicza</i>	183
Marcin Szumigraj – <i>Aspekty „nierównej równości” w poradnictwie zawodowym</i>	199
Elżbieta Kosmala-Łączka – <i>Rola doradcy w kreowaniu biografii zawodowej (na podstawie wywiadów narracyjnych)</i>	211
Dorota Tomaszewska – <i>Być doradcą</i>	223
Katarzyna Szablewska – <i>ITAKA jako przykład fundacji pomocowej</i>	233

DYSKURS KULTUROZNAWCZY

Sylwia Słowińska – <i>Wielokulturowość w niemieckich koncepcjach i strategiach pedagogicznych</i>	249
Adrianna Niżniowska – <i>Przymus w pracy andragoga – kulturowe konteksty</i>	261
Anna Kowal-Orczykowska – <i>Ukryte przesłania haseł reklamowych</i>	275
Mirosław Gancarz – <i>Rozumienie pojęcia „sukces” jako wyznacznik stylu pracy kierowników współczesnych instytucji kultury</i>	283
Małgorzata Dankowska – <i>Jawne i ukryte aspekty działalności Studium Aktorskiego przy Teatrze im. Stefana Jaracza w Olsztynie</i>	293
Notka o autorach	303

WSTĘP

Kolejny tom *Dyskursów młodych andragogów*, jest pokłosiem czwartego spotkania młodych badaczy edukacji dorosłych pod nazwą „Letnia Szkoła Młodych Andragogów”. Oddając tom do rąk Czytelników pragnę się krótko odnieść do tych głosów, w których wyrażano wątpliwość, czy tytuł „dyskursy” nie jest pewnym nadużyciem, że być może jest jedynie wyrazem pogoni redaktora tomu za nowinkami, modą, używaniem terminu bez merytorycznego uzasadnienia.

Pojęcie „dyskurs” – wszechobecne zarówno we współczesnej humanistyce, jak również w mass mediach nie jest jednoznacznie rozumiane i definiowane, jest kategorią bardzo rozmytą. Jej znaczenie nadawane przez osoby posługujące się nią daleko wychodzi poza słownikowe rozumienie. W starszych słownikach bowiem, dyskurs to: „(łac. *discursus*) rozmowa, dyskusja, przemówienie”¹ a w nowszym „dyskusja lub wypowiedź, w której jakiś poważny temat omawiany jest w sposób uporządkowany i logiczny”². W publicystyce dość popularne jest odnoszenie tego pojęcia do języka mówionego i identyfikowanie go ze sposobem wypowiadania się. Teun A. van Dijk pisze, iż możemy się spotkać z jeszcze innym użyciem tego terminu w mediach i niektórych naukach społecznych „...na przykład wtedy, gdy jest mowa o *dyskursie neoliberalizmu*. W takim wypadku *dyskurs* odnosi się nie tylko do sposobów mówienia, stosowanych przez neoliberalnych myślicieli lub polityków, ale też do propagowanych przez nich idei i koncepcji”³.

Cytowany autor jest zdania, że wszystkie do tej pory przytaczane określenia dyskursu są zdroworozsądkowymi, potocznymi lub nieformalnymi. Proponuje więc wykrzyczyć poza te potoczne definicje i przyjąć, iż dyskurs jest „zdarzeniem komunikacyjnym”. „Oznacza to – pisze autor – że ludzie używają języka, by przekazać różne idee i przekonania (lub wyrażać emocje). Robią to zaś w ramach wyznaczonych przez przebieg bardziej złożonych sytuacji społecznych, na przykład w takich sytuacjach, jak spotkanie z przyjaciółmi, rozmowa telefoniczna, lekcja w klasie szkolnej, rozmowa kwalifikacyjna, wizyta u lekarza, pisanie lub czytanie wiadomości”⁴. Autor dalej

¹ *Słownik wyrazów obcych PWN*, red. J. Tokarski, Warszawa 1971, PWN, s. 167; *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1978, PWN, s. 488.

² *Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, t. I, Warszawa 2000, PWN, s. 343.

³ Teun A. v a n D i j k, *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van Dijk, Warszawa 2001, PWN, s. 10.

⁴ *Ibidem*, s. 10.

twierdzi, iż wielu badaczy dyskursu skupia się szczególnie na języku mówionym, ale sam jest zdania, że „w obręb pojęcia dyskursu warto włączyć też teksty pisane. Istnieje wiele podobieństw między sposobami mówienia i pisania, jakie dane osoby stosują w celu wyrażania swoich przekonań. To samo dotyczy procesów odbioru dyskursów – słuchania wypowiedzi i czytania tekstów”⁵. W dalszym ciągu rozważań autor proponuje do pojęcia „dyskurs” włączyć również artykuły o charakterze naukowym, tutaj bowiem zachodzi komunikacja, mimo że autorzy i czytelnicy nie komunikują się bezpośrednio. Można się zatem zgodzić z autorem, skrótowo rzecz ujmując, że dyskurs jest zdarzeniem komunikacyjnym lub werbalną formą interakcji, mającą swój kontekst.

Przyjęcie tego skrótowego określenia w pełni upoważnia – jak sądzę – do tego, by tak zatytułować przedstawione tu wypowiedzi młodych andragogów, zwłaszcza że zdecydowana ich większość była przedstawiana podczas trwania szkoły i wokół nich toczyła się dyskusja, a więc miał miejsce dyskurs w słownikowym rozumieniu.

Wszystkie teksty dotyczą szeroko rozumianej edukacji dorosłych. Okazuje się, że w edukacji dorosłych pojawiają się współcześnie nowe fakty i zjawiska, w które uwikłany jest człowiek dorosły, warte nie tylko odnotowania, ale i pogłębionej refleksji. Przedstawione na Letniej Szkole Młodych Andragogów refleksje podzieliłem na cztery węższe obszary i w ten sposób wyłoniłem cztery dyskursy: metodologiczny (przy czym metodologia jest tu szeroko rozumiana), andragogiczny, poradniczy i kulturoznawczy.

Mam nadzieję, że taki układ tomu dobrze orientuje w zawartości jego treści.

⁵ *Ibidem*, s. 11.

Urszula Miller

SPRAWOZDANIE Z IV LETNIEJ SZKOŁY MŁODYCH ANDRAGOGÓW ZIELONA GÓRA 6-12 MAJA 2002

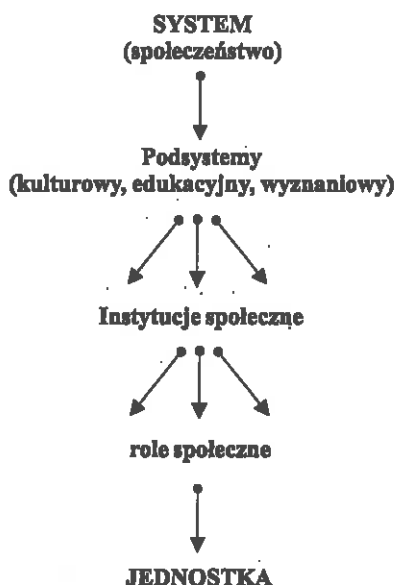
Czwarta już Letnia Szkoła Młodych Andragogów odbyła się w dniach 6-12 maja 2002 w zielonogórskim Hotelu Leśnym. Organizatorami spotkania byli: Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne oraz Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej Instytutu Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Obradom przewodniczył kierownik naukowy spotkań Młodych Andragogów prof. dr hab. Józef Kargul z Uniwersytetu Zielonogórskiego. Jak co roku organizatorzy zaprosili młodych pracowników naukowych do spotkania ze znakomitymi profesorami po to, by w ich gronie dokształcać się, czerpać z doświadczenia, wiedzy i kunsztu naukowego mistrzów. Uczestnicy – młodzi andragodzy – rekrutowali się m.in. z takich środowisk, jak: Uniwersytet Zielonogórski, Dolnośląska Wyższa Szkoła Edukacji TWP, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu. Udział w zajęciach wzięły też słuchaczki seminarium doktorskiego prof. J. Kargula.

Szkoła Młodych Andragogów daje asystentom i adiunktom zajmującym się edukacją dorosłych, szansę spotkania z wybitnymi przedstawicielami polskiej nauki, wymiany poglądów, zaprezentowania się w kręgu osób specjalizujących się w wybranej dyscyplinie naukowej. Ma też na celu ukazanie szerokiego kontekstu, w jakim funkcjonuje dorosły człowiek. Z tego też względu prof. Józef Kargul podkreślał podczas wystąpienia inauguracyjnego otwarcie szkoły, iż zaproszeni wybitni goście, profesorowie polskich uczelni wyższych, to nie tylko andragodzy, lecz osoby prezentujące różne dyscypliny naukowe, z których andragogika powinna czerpać inspirację.

Oficjalne rozpoczęcie tegorocznej IV Letniej Szkoły Młodych Andragogów, odbyło się 6 maja 2002. Profesorowie Józef Kargul oraz Zdzisław Wołk (prorektor Uniwersytetu Zielonogórskiego), życzyli uczestnikom udanych wystąpień i owocnych dyskusji. Profesor J. Kargul witając młodych andragogów, przedstawił założenia i plan działania szkoły.

Czwarta edycja szkoły, podobnie jak wcześniejsze, posiadała określony harmonogram. Przed południem miały miejsce wystąpienia mistrzów, po południu natomiast swoje referaty prezentowali młodzi andragodzy. W programie przewidziano również gry symulacyjne oraz wycieczki do Cottbus i Berlina. Oprócz zajęć w ramach „Szkół”, organizatorzy zaproponowali uczestnictwo w odbywających się w tym czasie w Zielonej Górze Euronaliach.

Wykładem inauguracyjnym było wystąpienie wybitnego naukowca, prof. dra hab. Mieczysława Malewskiego z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej i Uniwersytetu Zielonogórskiego, autora m.in. teorii andragogicznych. „Nie odczuwam misji by nauczać, lecz aby się uczyć” te słowa stały się mottem wystąpienia pt. *Edukacja dorosłych wobec perspektywy kryzysu*. Profesor Malewski postawił pytanie – skąd wziął się kryzys w edukacji w ogóle oraz w edukacji dorosłych? Zauważył, że dotychczas w edukacji popularne było przekonanie, że człowiek może zostać „zbawiony” przez społeczeństwo. Edukacja służyła więc socjalizowaniu do pożądanych w danym społeczeństwie wartości, „zbawieniu” przez społeczeństwo. Jednakże współczesną kulturę cechuje brak wiary w zbawienną misję społeczeństwa, wobec tego człowiek sam musi szukać owego zbawienia w innych obszarach poza zorganizowaną, instytucjonalną edukacją. Profesor Malewski dla lepszego zobrazowania wywodu przywołał założenia koncepcji strukturalno-funkcjonalnej. Strukturalni funkcjoniści mieli własną wizję systemu społecznego (rys. 1).



Rys. 1. Schemat systemu społecznego w koncepcji strukturalno-funkcjonalnej

Zwrócił uwagę, iż w przytoczonym schemacie rolę należy pojmować jako element łączący jednostkę z systemem społecznym jako całością, to „co wewnątrz” z tym co „na zewnątrz”. Opisał także mechanizm, dzięki któremu rola porządkuje funkcjonowanie jednostek: znając treść roli i oczekiwania z nią związane oraz wiedząc, że spełnianie tych oczekiwań łączy się z nagrodą, a niespełnienie z karą, jednostka powiela nakazy roli i cel systemu zostaje osiągnięty. Szkoła była dotychczas doskonałym instrumentem powielania nakazów systemu, ponieważ w społeczeństwie była jedyną instytucją, obowiązującą wszystkich jej obywateli. Dotąd edukacja dawała wiedzę i kompetencje do realizacji ról, jeśli jednostka nie otrzymywała takich kompetencji jako dziecko, miała szansę ich uzupełnienia dzięki systemowi edukacji dorosłych. Jednakże obecna kultura, według prof. Malewskiego, udostępniła nam „mechanizmy wymykania”, które powodują, że człowiek nie funkcjonuje jak dotąd w skalach biologicznej, społecznej i psychicznej¹. Ludzie odmawiają sobie prawa starzenia się, nie podejmują ról – małżeńskich, rodzicielskich, pracowniczych, nie tworzą też „stałej tożsamości”, ponieważ obecnie nie wypada mieć stałej tożsamości, należy być mobilnym, elastycznym i wciąż gotowym do zmiany. „Mechanizmy wymykania” wprowadzają nas w „wiek nieodpowiedzialności” – odpowiadamy jedynie za siebie, a taka postawa powoduje zaniechanie inwestycji w edukację. W dalszej części wystąpienia, profesor przedstawił różnicę między przedmiotowym (podwójnie niewolniczym) modelem edukacji, gdzie nauczyciel („niewolnik wiedzy”) przekazuje wiedzę uczniowi („niewolnikowi nauczyciela”), a systemem humanistycznym – gdzie uczeń i jego wiedza wpływa na postawę i kompetencje nauczyciela. Obecnie człowiek, a nie kultura, jest punktem odniesienia w edukacji, wobec tego niejednokrotnie rezygnuje się z kapitału kulturowego. Te mechanizmy oraz rezygnacja z kształtowania kompetencji osobistych na rzecz kompetencji wykonawczych – zdaniem profesora Malewskiego – przyczyniły się do kryzysu w edukacji dorosłych. Wystąpienie profesora Malewskiego spotkało się z żywym zainteresowaniem zebranych. Dyskusję na temat kryzysu w edukacji dorosłych podjęli prof. Józef Kargul, prof. Bogdan Idzikowski, prof. Alicja Kargulowa.

Kolejnym punktem programu pierwszego dnia była gra symulacyjna „rada wydziału”. Zaproponowana przez prof. Kargula spotkała się z żywym oddźwiękiem wśród uczestników, którzy jako pracownicy fikcyjnego wydziału (w ramach czterech grup), starali się przekonać pozostałe grupy, dlaczego to właśnie ich katedra powinna otrzymać dotacje na dalszy rozwój. Gra nie tylko ćwiczyła umiejętność argumentowania i

¹ Profesor Malewski w swoim wystąpieniu przypomniał, iż każdy człowiek funkcjonuje w trzech skalach – biologicznej (B), tj. nieuchronnej skali czasu, którego nie zatrzymamy, społecznej (S) – złożonej z ról społecznych oraz psychicznej (P), tworzonej przez naszą osobowość. Skale B i S są sprzężone i nieprzypadkowe i wraz ze skalą P tworzą niepowtarzalny wzór życia, a dzięki temu możliwe są określone scenariusze życia.

obrony własnego stanowiska, stała się również świetnym ćwiczeniem dla młodych pracowników naukowych, którzy w przyszłości będą uczestniczyli w podobnych, już niefikcyjnych obradach.

Po południu uczestnicy wysłuchali wystąpień swoich koleżanek. Mgr Małgorzata Dankowska z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego opisała funkcjonowanie i rozwój studium aktorskiego, działającego przy Teatrze im. S. Jaracza w Olsztynie. Wystąpienie mgr Adrianny Niżniowskiej z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji dotyczyło przymusu w pracy andragoga i dobrowolności w edukacji. Mgr Małgorzata Malec z Uniwersytetu Wrocławskiego omówiła zjawisko wykluczania społeczne-go niepełnosprawnych osób dorosłych. Ostatnie wystąpienie tego dnia należało do mgr Agnieszki Majewskiej z Uniwersytetu Śląskiego, która przybliżyła współczesne oblicze ucznia dorosłego.

Drugi dzień obrad szkoły zainicjowała swoim wystąpieniem mgr Daria Zielińska-Pękał, doktorantka prof. J. Kargula, która zanalizowała telewizyjne talk-show i starała się odpowiedzieć czy tego typu programy mogą stanowić pewną formę poradnictwa. Następnie mgr Joanna Minta z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji zaproponowała uczestnikom grę symulacyjną, której głównym celem było podjęcie pracy zespołowej, umiejętny podział ról w grupach oraz ćwiczenie umiejętności zarządzania czasem. Gra ta spotkała się z żywym zainteresowaniem uczestników i zwróciła po raz kolejny uwagę na to jak owocna może być dobra praca zespołowa. Kolejnymi prelegentami byli: mgr Anna Kowal-Orczykowska, również doktorantka prof. J. Kargula, która podjęła tematykę ukrytych przesłań haseł reklamowych oraz mgr Tomasz Sułkowski z Instytutu Technologii Eksploatacji z Radomia, prezentujący działalność edukacyjną i wydawniczą tegoż Instytutu.

Popołudnie również obfitowało w dyskusje, które zainicjowało wystąpienie dr Agaty Wizy z AFW w Poznaniu. Autorka omówiła zagadnienie aktywności życiowej osób starych w odniesieniu do ich bilansu życiowego. Tematykę osób starych podjęła następnie mgr Urszula Miller z Uniwersytetu Śląskiego, analizując założenia edukacji ustawicznej w kontekście katowickiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Kolejny referat wprowadził uczestników „Szkoły” w tematykę poradnictwa zawodowego. Mgr Marcin Szumigraj z Uniwersytetu Zielonogórskiego zanalizował bowiem źródła nierówności w poradnictwie zawodowym – w dostępie do zatrudnienia i porad zawodowych.

Bardziej ogólne problemy dotyczące poradnictwa, jak i prowadzonych nad nim badań, podniosła prof. dr hab. Alicja Kargulowa. Pani profesor postawiła pytania: „czym jest poradnictwo, jakie są jego cechy, od czego zależy?” Analizując własną drogę naukową wskazała, jak dochodziła do coraz pełniejszej definicji poradnictwa. Wynikiem jej pracy było ustalenie czym poradnictwo nie jest – według prof. Kargulowej poradnictwo to nie nauczanie, nie wychowanie, nie terapia. Poradnictwo należy

do działań „przyjaznych” człowiekowi, poradnia jest „ambulatorium”, gdzie klient przychodzi po poradę, a potem zrywa kontakt. W wystąpieniu pojawiły się pytania: Kto dostarcza porad? Kto z nich korzysta? Kto udziela porad? Pani profesor rozwinęła następnie listę pytań o kolejne: „Komu potrzebne jest poradnictwo?” Odpowiedź jaka się tu pojawia jest dość zaskakująca – wieloletnie doświadczenie prof. A. Kargulowej wskazuje, że poradnictwo traktowane jest jak ostatnia deska ratunku, do poradni przychodzi się na końcu – potrzebujący porady bowiem szukają osób ciepłych, dobrych, a nie... kompetentnych. Wystąpienie zakończyła bardzo ważna refleksja – poradnictwo nie może doprowadzić człowieka do tego, by go „obnażyć”, „obedrzeć ze skóry” i pozostawić samemu sobie, w poradnictwie nie chodzi tylko o to, by nawiązać intymny kontakt z klientem, „otworzyć jego serce”, ale by na bazie tej relacji umieć mu pomóc i nie pozostawić samemu sobie.

Kolejny dzień spotkań młodych andragogów rozpoczęło wystąpienie prof. dr hab. Ewy Marynowicz-Hetki z Uniwersytetu Łódzkiego. We wstępie referatu autorka zdefiniowała podstawowe zagadnienia z zakresu pracy socjalnej – kształtowanie, instytucja, działanie społeczne, profesja społeczna. Następnie scharakteryzowała badania w obszarze pracy socjalnej, podała ich cechy, funkcje, cele, a także zwróciła uwagę na dylematy tychże badań. Przedstawiła koncepcję badanie – działanie – kształcenie, rozważając związki między tymi trzema aktami w odniesieniu do pracy socjalnej. Według autorki badania nie istnieją jako wyabstrahowany element lecz są uwikłane w działanie (partycypacja) oraz w kształcenie (przygotowanie „ku profesjonalności”). W podsumowaniu wystąpienia profesor Marynowicz-Hetka, przywołała wciąż powracające pytanie: czy pracownicy socjalni powinni być kształceni na profesjonalnych pracowników, czy też raczej skupić się na kształtowaniu u nich kompetencji interpersonalnych?

Kolejne, poranne wystąpienie należało do prof. dra hab. Leszka Gołdyki z Uniwersytetu Zielonogórskiego, który w interesujący sposób przedstawił zagadnienia związane z badaniami na pograniczach. Przykładem były prowadzone przez profesora badania na pograniczu polsko-niemieckim. Istotnym wnioskiem wystąpienia było stwierdzenie, iż wyników podobnych badań nie można uogólniać na całe społeczeństwo, ponieważ każde pogranicze jest pewnym mikrospołeczeństwem, enklawą, charakteryzuje się specyficznymi zachowaniami i mechanizmami. Powoduje to niejednokrotnie pytania o zasadność podejmowania podobnych badań oraz trudność w postaci uogólnienia wyników takich badań.

Wystąpienie profesora Gołdyki zakończyło poranny cykl zajęć. Popołudnie uczestnicy „Szkoły” spędzili na interesującej wizycie w zaprzyjaźnionej placówce – Frauen Zentrum w Cottbus. Centrum to jest instytucją powołaną przez kobiety i dla kobiet w każdym wieku. Jest to miejsce, gdzie kobiety mogą zarówno spędzać swój czas wolny (same lub z dziećmi), dokształcać się (na różnych kursach) a także praco-

wać – ponieważ niektóre uczestniczki przyjmowane są tam jako praktykantki, realizujące własny program dydaktyczny. Centrum stanowi jedną z wielu podobnych placówek dla kobiet w Niemczech, utrzymuje się głównie z datków sponsorów i własnej pracy (kobiety wytwarzają np. oryginalne ozdoby, upominki, ze sprzedaży których otrzymują środki na działalność Centrum). Spotkanie w Frauen Zentrum przebiegało w bardzo miłej atmosferze a dla młodych andragogów było źródłem inspiracji co do metod i form pracy z dorosłymi. Wizyta w Cottbus zakończyła kolejny dzień w „Szko-le”.

Następnego dnia (czwartek 9 maja) oczekiwano wystąpień prof. dr hab. Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej z Akademii Bydgoskiej oraz prof. dr hab. Andrzeja Pawluc-kiego z Uniwersytetu Gdańskiego. Pierwszy wykład dotyczył kreowania biografii naukowej jednostki, które według autorki referatu może przyjąć formę różnych strategii. Może to być „strategia winogronowa”, gdzie naukowiec „podpina się” pod uznany autorytet i korzystając z jego pomysłów, inspiracji i rad kreuje własną biografię naukową. Obok tej strategii istnieją inne drogi: droga „bycia w grupie” – w pewnej szkole, kierunku, stylu myślenia oraz droga „poza grupą” – tj. bycie indywidualistą, outsiderem. Te dwie drogi wiążą się z opisanymi przez Mertona doktrynami przynależności i outsidera. O tym jaki styl kreowania własnej biografii wybierze jednostka decyduje zdaniem prof. Bezwińskiej w głównej mierze socjalizacja, zróżnicowanie społeczne warunków edukacyjnych, zmiany w edukacji i pedagogice.

Kolejny referat – autorstwa prof. A. Pawluckiego – przybliżył uczestnikom zagadnienie cielesności i ciała w pedagogice. We wstępie profesor zaznaczył, iż na każdego człowieka można spojrzeć w płaszczyźnie przyrodniczej, społeczno-humanistycznej, biotechnologicznej bądź socjo- i psychotechnologicznej. Pedagogika zdaniem A. Pawluckiego jest nauką spoglądającą na człowieka w płaszczyźnie socjo- i psychotechnologicznej, czyli stawia pytanie o to, kim może być człowiek. Pedagog miałby jednak pełnić rolę mędrca, który nie wyznacza celu, ani nie mówi, jak go osiągnąć – lecz doradza co dobre, a co złe. Wśród zagrożeń, jakie obecnie pojawiły się według prof. Pawluckiego jest także i to, że czynimy własne ciało celem, a nie narzędziem rozwoju. Jak to rozumieć? Otóż według autora wystąpienia, nierzadko człowiek staje się „wyczynem ciała”, a nie ducha. Profesor opisał zjawisko corporeizmu – czyli kultu ciała i związane z nim zagrożenia. Ciało ma służyć w życiu do osiągania innych, wyższych wartości a więc być narzędziem, o które się dba nie zaś celem samym w sobie, poza którym nic już nie istnieje.

Popołudniowe wystąpienia należały do mgr Joanny Bubicz z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, dr Edyty Zierkiewicz oraz dr Bogny Bartosz z Uniwersytetu Wrocławskiego. Mgr J. Bubicz zaprezentowała wyniki badań, które miały na celu analizę wartości życiowych, jakie wybierają studenci. Autorka przedstawiła wyniki badań uzyskanych dzięki zastosowaniu metody Demetrio Duccio. Następnie

dr E. Zierkiewicz oraz dr B. Bartosz zaznajomiły uczestników z pewnymi stereotypami w traktowaniu tematyki kobiecej, a także zaprezentowały szereg metod biograficznych, które niejednokrotnie wykorzystuje się dla badań o tematyce feministycznej. Dr B. Bartosz wspomniała, że obecnie metody biograficzne zyskują coraz większą popularność w polskich środowiskach naukowych, między innymi na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Wrocławskim. Metodami tymi bada się obszary „trudno dostępne” dla badań metodami statystycznymi, ilościowymi.

Kolejny, piąty już dzień obrad otworzył prof. J. Kargul, proponując uczestnikom kolejną grę symulacyjną, która miała na celu znalezienie argumentów wspierających potrzebę rozwijania jednej z zaproponowanych dyscyplin naukowych. Po burzliwych dyskusjach, prowadzonych jednak w koleżeńskej atmosferze, uczestnicy wysłuchali następnie wykładu prof. dra hab. Stefana Bednarka z Uniwersytetu Wrocławskiego. Dzięki temu wystąpieniu zgromadzeni mieli okazję poznać obszar zainteresowań badawczych profesora, jego biografię oraz dorobek naukowy. Piątkowe popołudnie uatrakcyjniła zaś wycieczka do Berlina oraz zwiedzanie miasta.

Przedostatni dzień rozpoczęło wystąpienie prof. dra hab. Wojciecha Pasterniaka z Uniwersytetu Zielonogórskiego, który starał się przypomnieć o pewnych, jego zdaniem zapomnianych przez pedagogikę obszarach. Te obszary to życie duchowe, przeżycia estetyczne, inteligencja duchowa. Zdaniem profesora rzeczywistość należy poznawać „bezpośrednio”, niezależnie od woli badacza, ponieważ wielkie przeżycia estetyczne, ważne wartości, objawione są człowiekowi „przez serce, gdy myśl ustaje”. Pedagogika, ucząc obecnie jak stać się lepszym, jak osiągnąć sukces, zapomina o tych wartościach i uniemożliwia człowiekowi wewnętrzną przemianę i ukierunkowanie na rozwój wartości duchowych.

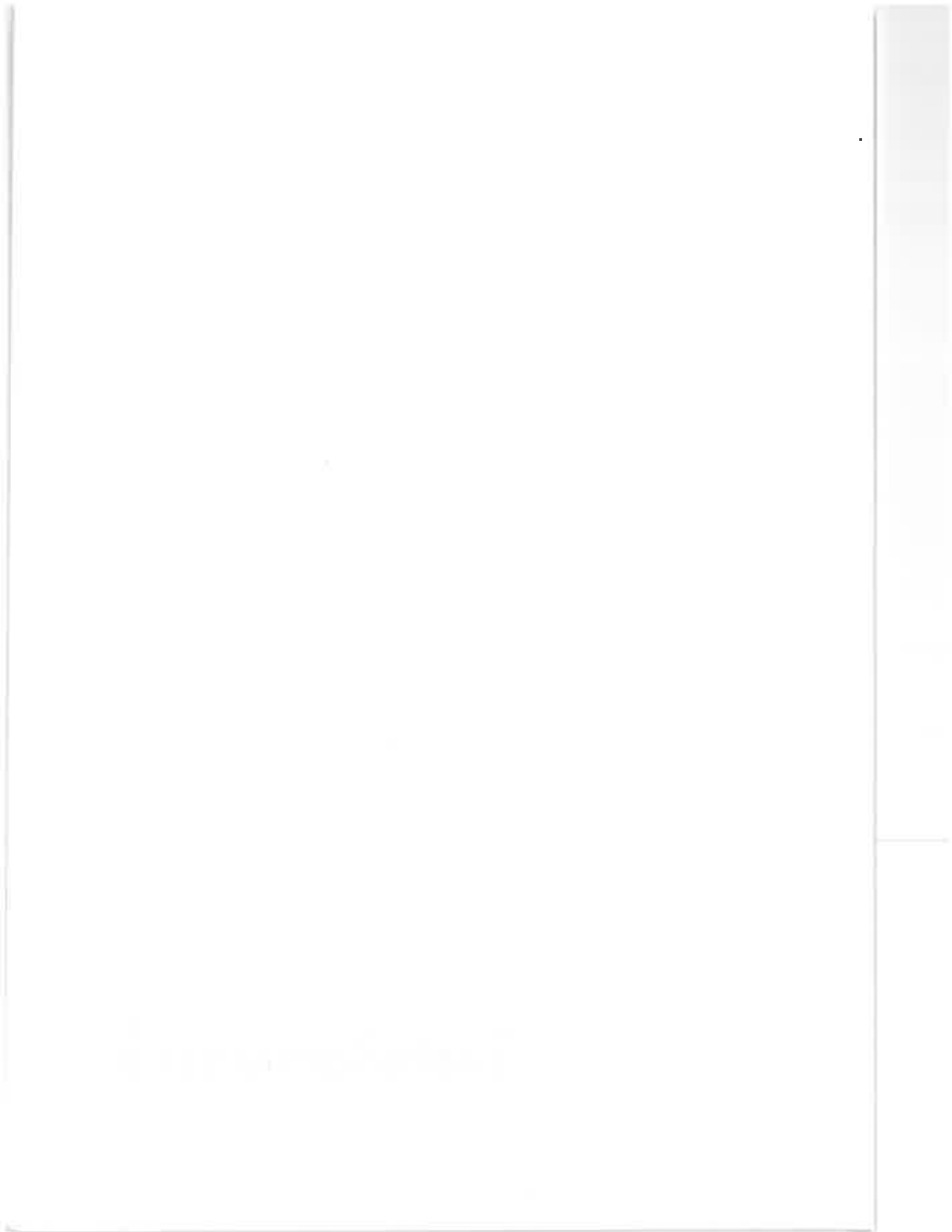
Nieco inne, antropologiczne spojrzenie na człowieka, zaprezentował kolejny gość, prof. dr hab. Andrzej Malinowski z Uniwersytetu Zielonogórskiego. Wychodząc ze stanowiska antropologicznego przedstawił zmiany, jakim podlegał człowiek poprzez wieki. Profesor Malinowski uważa, że człowiek żył w zgodzie z naturą do momentu upowszechnienia rolnictwa, kiedy to zaczął się uczyć. Zmiany, jakim następnie podlegał, miały charakter biologiczny, lecz, co podkreślił profesor, zmiany te ściśle korespondują z czynnikami społeczno-kulturowymi. Wyrazem tego może być obserwowana również w Polsce stratyfikacja biologiczna grup społecznych, np. dzieci wiejskie są przeciętnie o rok rozwojowy opóźnione w stosunku do dzieci mieszkających w miastach.

Niedziela 12 maja 2002 była ostatnim dniem w Letniej Szkole Młodych Andragogów. Kierownik naukowy „Szkół” prof. Józef Kargul podziękował na zakończenie uczestnikom za udział w jej obradach, za przygotowanie wystąpień, uczestnictwo w dyskusji, zachęcił do dalszej pracy naukowej i rozwijania wciąż młodej jeszcze

dyscypliny, jaką jest andragogika. Ze swojej strony uczestnicy złożyli podziękowania profesorowi J. Kargulowi, zawsze życzliwej i służącej cennymi radami prof. Alicji Kargulowej oraz prof. M. Malewskiemu, który swoją obecnością, wiedzą i doświadczeniem wzbogacał dyskusje młodych andragogów. Wystąpienia uczestników IV edycji Letniej Szkoły Młodych Andragogów zebrane zostały w niniejszym, IV tomie Dyskursów Młodych Andragogów.

DYSKURS

metodologiczny



Violetta Drabik-Podgórna

CZŁOWIEK WOBEC ZMIAN SPOŁECZNYCH

1. Zmiana społeczna – określenie zjawiska

Studiując literaturę andragogiczną można zauważyć, iż niemal w każdym tekście pojawia się termin „zmiana” z różnymi przymiotnikami – „społeczna”, „gwałtowna”, „radykałna”, „ustrojowa” itp. Sytuacja ta skłoniła mnie do bliższej analizy samego zjawiska i położenia człowieka dorosłego, który znalazł się w obliczu zmiany społecznej.

Sięgając zatem do historii można zauważyć, iż w rozważaniach socjologicznych pojęcie „zmiany społecznej” pierwszy raz pojawiło się w roku 1922. Wprowadził je W.F. Ogburn, który pisał: „zmiana społeczna bywa najczęściej definiowana jako proces strukturalnych przekształceń systemu społecznego”¹. Podobnie zdefiniował ją A. Boskoff, stwierdzając, iż „pojęcie to odnosi się do procesu przemian w strukturze i funkcjonowaniu określonego systemu społecznego”². Bardziej szczegółową definicję zmiany społecznej podał M. Ginsberg, który rozumie ją jako „zmianę struktury społecznej, tj. zmianę w rozmiarach społeczeństwa, w składzie lub w równowadze jego części, lub w typie organizacji”³. Jak widać, powyżej przytoczone definicje są typowe dla funkcjonalizmu i w małym stopniu uwzględniają aspekt subiektywny zmiany.

Inni badacze, poza zmianami w strukturze społecznej, włączają do rozumienia tego pojęcia również przekształcenia w zakresie technologii i kultury symbolicznej. Takie ujęcie można znaleźć u W. Landeckera, który zmianą społeczną nazywa „wszelkie, niepowtarzalne zmiany w ustalonych zwyczajach danej grupy lub społeczeństwa”⁴ lub u N. Goodmana, dla którego zmiana społeczna to zmiana „istotnych wzorów kultury i struktury społecznej, które znajdują odbicie w zachowaniach społecznych”⁵. Podobnie zmianę społeczną ujmuje R. Schulz, twierdząc, że składają się na

¹ M.S. Szczepański, *Teorie zmian społecznych. Wybrane zagadnienia*, cz. 1, *Teorie modernizacji*, Katowice 1985, s. 8.

² *Ibidem*, s. 9.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

⁵ N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań 1997, s. 337.

nią dwa typy przeobrażeń: zmiany kulturowe, obejmujące przemiany w kulturze społeczeństwa globalnego i zmiany strukturalne czyli przemiany w organizacji życia społecznego⁶.

Najszerzej źródła i przyczyny zmian ujmuje N. Goodman, który wymienia:

- zmiany środowiska naturalnego (powodzie, susze, wybuchy wulkanów);
- procesy kulturowe (odkrycia, wynalazki, dyfuzja, kontakt z innymi grupami, ich kulturą, systemami aksjologiczno-normatywnymi, organizacją, sposobem życia);
- zmiany struktury społecznej;
- zmiany ludności (wyż demograficzny, migracje, wiek społeczeństwa);
- rozwój nauki i techniki;
- działalność ludzką (jednostek bądź grup)⁷. Można przypuszczać, iż w tym działalności innowacyjna również.

Inaczej zmianę i jej źródła przedstawiają J. Gould i W.L. Kolb, którzy twierdzą, iż „zmiana społeczna oznacza różnicę w stosunku do stanu poprzedniego, zaobserwowaną w strukturze społecznej, instytucjach kulturowych lub zasobach społeczeństwa, jeżeli jest ona:

- wynikiem działania aktów legislacyjnych lub innych bezpośrednich środków kontroli zachowania;
- produktem zmiany w określonej subkulturze lub dominującym elemencie społecznej egzystencji albo też w środowisku fizycznym czy społecznym;
- zwrotnym efektem akcji społecznych, podjętych zgodnie z przyjętymi sposobami działań, zmierzających do zaspokojenia potrzeb i oczekiwań występujących w danym społeczeństwie [...]. Termin ten oznacza także proces, w toku którego różnica ta się pojawia”⁸.

Podobnie uważa P. Sztompka, który początek zmiany społecznej utożsamia ze zmianą sfery kultury, dotyczącej tylko struktury normatywnej, na którą składają się takie elementy, jak: wartości i normy społeczne, instytucje i role społeczne. Jednakże zmiana struktury normatywnej jest zaledwie wstępem do rzeczywistych zmian, których istota zasadza się na zmianie sposobów działania. Ze względu na skutki, rozróżnia on cztery rodzaje zmian społecznych⁹:

- efektywną (udaną) zmianę strukturalną – mamy z nią do czynienia kiedy zmiana struktury normatywnej prowadzi do zmiany działań;

⁶ R. S c h u l z, *Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*, Warszawa 1980, s. 53.

⁷ Por.: N. G o o d m a n, *op. cit.*, s. 337-341.

⁸ J. G o u l d, W.L. K o l b, *A Dictionary of the Social Science*, New York 1964, podaje za: R. S c h u l z, *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Toruń 1996, s. 66.

⁹ P. S z t o m p k a, *Zmiana strukturalna społeczeństwa: szkic teorii*, „Studia Socjologiczne” 1983, nr 2, s. 129-130.

- nieefektywną „martwą” zmianę strukturalną – polegającą na zmianie struktury normatywnej, ale nie prowadzącą do zmiany działań;
- przeciwefektywną „samobójczą” zmianę strukturalną – zmianę struktury normatywnej, która powoduje działania przeciwne nowowprowadzonym normom;
- pozorną – zmianę działań bez przekształcania struktury normatywnej.

Takie rozumienie zmiany można przedstawić w postaci tabeli:

Tabela 1.

Rodzaje zmian społecznych w ujęciu P. Sztompki

Zmiana	Struktura normatywna	Działania
efektywna (udana)	+	+
nieefektywna (martwa)	+	-
przeciwefektywna (samobójcza)	+	←
pozorna	-	+

+ zmieniona

- niezmieniona

← działania przeciwstawne wprowadzanym normom

Źródło: opracowanie własne na podstawie: P. Sztompka, *Zmiana strukturalna społeczeństwa: Szkic teorii*, „Studia Socjologiczne” 2/1983.

Ostatecznie więc faktyczna zmiana wymaga przekształceń w obu dziedzinach: na poziomie norm i wartości (z tym, że te normy i wartości muszą być zinternalizowane) oraz na poziomie sposobów zachowań. Aby zmiana rzeczywiście się dokonała, konieczne są pewne mechanizmy nakłaniania, przekonywania, a czasem przymuszania, które spowodują przejście od przyjęcia wartości i norm do konkretnych działań. Dostarczają ich społeczne procesy socjalizacji i kontroli, w które włącza się także system edukacyjny wraz ze wszystkimi wpierającymi go instytucjami.

Podobne stanowisko zajmują A. de Tockeville i P. Bourdieu. Pierwszy z nich uznaje, że zmiany społeczne są powodowane zmianą „moralnej i intelektualnej kondycji ludzi”, przekształceń ich „nawyków serca” drugi mówi o przekształcaniu *habitusu*, rozumianego jako synonim nieuświadomianych sposobów myślenia, „społeczny zapis technik życia wykorzystywany przez jednostki w ramach określonej rzeczywistości społecznej”¹⁰. Zaakcentowane są tutaj takie kategorie, jak: wzory i schematy myślenia, symbole, kody kulturowe. Jak wiemy, zmiany w tej sferze następują najwolniej i trwają najdłużej w czasie. A to właśnie od zmian w sposobie myślenia zależy rzeczywista zmiana całego systemu.

¹⁰ Cyt. za: M. Marody, *System realnego socjalizmu w jednostkach*, [w:] red. M. Marody, *Co nam zostało z tych lat. Społeczeństwo polskie u progu zmiany systemowej*, Londyn 1991, s. 258.

Z kolei biorąc pod uwagę zakres zmian, można powiedzieć za R. Schulzem¹¹, że zmiana społeczna może dotyczyć:

- zbiorowości społecznych różnej wielkości: pojedynczych jednostek, grup pierwotnych, organizacji formalnych, społeczeństw globalnych, poszczególnych formacji społecznych, a nawet całej ludzkości. Zmiana społeczna nie zawsze jest więc synonimem zmiany całego społeczeństwa;
- przeobrażeń o różnym czasie trwania (mogą być to zmiany długofalowe – procesy rozwoju społecznego lub krótkofalowe fluktuacje w różnych dziedzinach);
- w odniesieniu do społeczeństwa globalnego może dotyczyć różnych dziedzin życia (technologii, struktury społecznej i kultury symbolicznej, a w tej ostatniej szczególnie świadomości społecznej);
- może być zmianą systemu społecznego (zmianą jego charakteru) lub zmianą w systemie społecznym (zmianą jakichś jego elementów);
- obejmuje różne kategorie zjawisk (samorzutne naturalne przeobrażenia, zmiany intencjonalne, działania innowacyjne).

W związku z tym, iż zmiana społeczna jest fenomenem bardzo złożonym, wśród badaczy nie ma zgodności co do jednej uniwersalnej koncepcji wyjaśniającej to zjawisko. W socjologii, jak pisze P. Sztompka, „nie ma teorii zmiany społecznej ‘w ogóle’, zmiany społecznej ‘jako takiej’, są tylko teorie dotyczące pewnych procesów cząstkowych, aspektów czy wymiarów zmiany społecznej”¹². Jednakże na przestrzeni lat wyłoniło się co najmniej kilka różnych teorii zmiany społecznej, jak chociażby teorie: ewolucjonistyczne, cykliczne, funkcjonalistyczne, konfliktu czy postmodernistyczne¹³. Ze względu na rozległość problematyki nie będę się nimi szczegółowo zajmowała, a jedynie krótko przedstawię poglądy ich zwolenników.

2. Teoretyczne koncepcje zmiany społecznej

Najstarsze z modeli wyjaśniających zmiany społeczne, to modele ewolucjonistyczne, powstałe jeszcze w epoce oświecenia. Idee zawarte w tych teoriach są żywe jeszcze do dziś, czego wyrazem może być bardzo częste kojarzenie zmiany z postępowem, zaś samego postępu z czymś pozytywnym, poprawą sytuacji. Z tego przekonania wypływała wiara w zbawienny wpływ postępu na ludzkie życie. Przykładem może tu być refleksja socjologiczna H. Spencera (oparta na teorii ewolucji Darwina), uzna-

¹¹ Por.: R. S c h u l z, *op. cit.*, s. 67-71.

¹² P. S z t o m p k a, *Teorie zmian społecznych z doświadczenia polskiej transformacji*, „Studia Socjologiczne” 1994, nr 1, s. 11.

¹³ Por.: J.H. T u r n e r, *Socjologia. koncepcje i ich zastosowanie*, Poznań 1998, s. 223-228.

jąca, że „każda zmiana jest postępowym, polegającym na przejściu od systemu prostego do złożonego”¹⁴.

Ewolucjoniści byli przekonani o wszechobecności zmiany, którą rządziły trzy zasady: jednolitość rozwoju, stopniowy charakter zmian i postępowy ich kierunek¹⁵. Mimo tego że nie wykluczali regresów czy nawrotów pewnych zjawisk, to ostatecznie zawsze zmianę utożsamiali z postępowym. Zmiany w ich przekonaniu dokonują się według ukrytych, wewnętrznych, naturalnych praw rozwoju, nie są wynikiem ingerencji człowieka czy nawet całego państwa. Zmiany nie dla wszystkich są do przyjęcia, dla niektórych mogą być wręcz destrukcyjne. W trakcie ich zachodzenia szansę przetrwania mają jedynie te instytucje, albo te sposoby działania, które naturalnie są najlepiej przystosowane do warunków konkurencji, pozostałe natomiast giną. Teoria ta została uznana za zbyt uproszczoną i ostatecznie została odrzucona.

Gerhard i J. Lenski przedstawili socjokulturową odmianę teorii ewolucjonistycznej, a mianowicie stali oni na stanowisku, że siłą sprawczą zmian społecznych jest rozwój techniki, a zwłaszcza zmiany w produkcji ekonomicznej, organizacji i zachowaniach społecznych. Zaprzeczali jakoby zmiany miały rządzić się ukrytymi prawami, lecz twierdzili, że ich przyczyną jest określona aktywność grup lub jednostek. Zachodzące przemiany w ich przekonaniu są wielotorowe, dokonują się w różnych sferach i występują z różnym natężeniem¹⁶.

Odnosić można również tak zwane „teorie cykliczne”, których zwolennicy, jak np. O. Spengler, twierdzili, iż zmiany społeczne mają charakter pewnych cykli. Społeczeństwa – tak jak ludzie – rodzą się, rozwijają i umierają – jest to prawo konieczne i nieuchronne. Podobne stanowisko zajmował A. Toynbee, jednak uważał on, że społeczeństwa nie muszą ginać, lecz czerpiąc naukę z historii mogą podejmować odpowiednie działania, które uchronią je przed upadkiem. Rozwój społeczeństwa może być stymulowany zmianami ze strony środowiska naturalnego lub innowacyjną aktywnością jednostek czy grup.

Teorie funkcjonalistyczne (np. teoria zmiany kulturowej B. Malinowskiego, teoria strukturalnych transformacji systemu A.R. Radcliffa-Browna czy teoria zmiany systemów społecznych T. Parsonsa), traktują społeczeństwa jako system powiązanych ze sobą części, dążący do zachowania równowagi i porządku społecznego, zapewniającego trwanie systemu. T. Parsons twierdził, iż zmiany następują w momencie, gdy ta równowaga zostaje zachwiana, co powoduje konieczność jej przywrócenia¹⁷. Społeczeństwa są jednak na ogół konserwatywne i opierają się wszelkim zmianom, ponieważ zakłócają sprawne ich funkcjonowanie. Jednakże głębsze analizy

¹⁴ Por.: N. Goodman, *op. cit.*, s. 341.

¹⁵ Por.: W. Bieńkowski, *Problemy teorii rozwoju społecznego*, Warszawa 1966, s. 16-17.

¹⁶ Por.: N. Goodman, *op. cit.*, s. 341.

¹⁷ Por.: J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 1983, t. 2, s. 799-800.

pokazują, iż w konsekwencji każda zmiana prowadzi do stabilizacji systemu, stąd też każde społeczeństwo może przeżywać na przemian, stany stabilizacji i zmian społecznych.

Teorie konfliktu wyrosłe na gruncie marksizmu przyjmują, że zmiany społeczne wynikają z walki klasowej między wyzyskiwanymi i wyzyskiwaczami. Za główne przyczyny zmian marksizm przyjmował sprzeczności ekonomiczne, nierówności między klasami, powodujące niezadowolenie i łączenie się ze sobą grup pomijanych, a w ostateczności wymuszenie zmian. R. Dahrendorf natomiast twierdził, że zmiany są powodowane różnymi typami konfliktów społecznych: między grupami etnicznymi, rasowymi lub też religijnymi¹⁸.

Nowe spojrzenie na zmianę odnaleźć można u postmodernistów. Określają oni czasy obecne mianem epoki ponowoczesnej i przypisują jej odrzucenie oświeceniowych ideałów oraz destrukcję takich pojęć, jak: rozum, prawda, sprawiedliwość, również – postęp¹⁹. Twierdzą oni, iż konstrukcja idei oświeceniowych opierała się na przeświadczeniu, że postęp wiedzy, techniki, cywilizacji przyniesie społeczeństwom i jednostkom zaspokojenie wszelkich pragnień i dążeń. Nieograniczony postęp miał służyć wyzwoleniu człowieka, uczynić go szczęśliwym i prowadzić do wzrostu poziomu etycznego. Takie przekonanie wpływało z przesłanek o nieograniczonych zdolnościach rozumu, jego możliwości poznawania i kreowania świata. Z biegiem czasu okazało się jednak, iż technika i nauka – zamiast rozwiązywać istniejące problemy – stają się źródłem problemów nowych, jeszcze trudniejszych do rozwiązania. To natomiast spowodowało załamanie się wiary w możliwość rozwiązania przez naukę wszystkich dręczących człowieka problemów. „Postęp, na który stawiano od dziesięcioleci, okazał się bardzo zwodniczy: potrzebny, ułatwiający życie człowiekowi, ale zarazem i zgubny, a niekiedy nawet zbrodniczy (wyciąg zbrojeń, broń chemiczna, jądrowa itd.). Okazał się także wielkim rozczarowaniem: człowiek nie potrafił zapanować nad przyrodą, poskromić wybuchające nagle wulkany, uniemożliwić nagłe trzęsienia ziemi, pochłaniające setki i tysiące ofiar, powstrzymać wichry i huragany, ustrzec kraje przed powodzią, poskromić i wykorzystać dla siebie energię błyskawic i piorunów...”²⁰ Człowiekowi zaczęło towarzyszyć narastające poczucie niemocy i zagubienia w świecie, który sam stworzył, gdyż okazało się, że nie zawsze postęp musi przynosić skutki pozytywne – stąd też pojawiły się głosy o upadku idei postępu. Nieaktualne stało się kojarzenie postępu ze zmianą jak również traktowanie tej drugiej jako oczekiwanego dobra (nowe nie znaczy już lepsze). Obecnie częściej mówi się po prostu o zmianie niż o postępie, aby uniknąć jakiegokolwiek wartości-

¹⁸ Por.: J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985, s. 182-188, 205-209.

¹⁹ Por.: A. Jawłowska, *Tu i teraz w perspektywie kultury postmodernistycznej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 1, s. 45.

²⁰ L. Balter, *Postmodernizm*, „Communio” 1994, nr 6, s. 3.

wania. „Zmiana jest po prostu ruchem, a nie ucieleśnieniem czyichś zamierzeń, realizacją społecznego postępu czy ogniwem w długim łańcuchu przyczyn i skutków”²¹. Zmienność, różnorodność, innowacyjność są tu traktowane jak wartości pożądane, oczekiwane, konieczne, ale jednocześnie jako nieuchronne i niejako naturalne.

Powyższe, wspomniane jedynie, teorie zmiany społecznej wzajemnie się uzupełniają. Teorie ewolucjonistyczne i cykliczne budują ogólne ramy rozumienia ukrytej dynamiki zmian społecznych, teorie konfliktu opisują najczęstsze formy wewnętrznych napięć społecznych wywołujących zmiany, zaś teorie funkcjonalistyczne zwracają uwagę na fakt, iż reakcją na zmianę jest konieczność przystosowania się do niej i stworzenia nowej równowagi. O ile jednak te koncepcje oparte są na idei kierunkowego rozwoju społeczeństwa i postępu, to koncepcje postmodernistyczne nie starają się określać żadnego kierunku postępujących zmian, kreślą wizję rzeczywistości wielokierunkowej lub (bezkierunkowej), „dopuszczającej zwroty wstecz, często przypadkowej i nieprzewidywalnej”²². Ważne staje się zatem pytanie, które wykracza poza ramy tej wypowiedzi, o istotę zmiany w świecie ponowoczesnym i o sens prowadzenia refleksji nad celami i kierunkami zmian, skoro postrzegane są one jako bliżej nieokreślony ruch.

Ze względu na interesujące mnie problemy najważniejsze jest to, że mówiąc o zmianie, odnosi się to pojęcie zarówno do sfery kultury, organizacji społecznych, funkcjonowania różnych grup, jak i do przemian zachodzących w ludziach na poziomie ich osobistego życia. W związku z tym niezmiernie istotne są konstatacje A. Bańki²³, który zauważa, iż w odniesieniu do człowieka i świata zmiana może przebiegać na czterech krzyżujących się poziomach: jednostkowym i społecznym, podmiotowym i przedmiotowym. Zmiana zachodząca na poziomie podmiotowym („swój”) jest kreatywna, inspirowana od wewnątrz, natomiast na poziomie przedmiotowym („obcy”) – ma charakter odtwórczy, jest przyjęciem gotowych wzorów. Zmiana dotycząca jednostki („ja”) na płaszczyźnie podmiotowej jest rozwojem osobowości, transformacją zasobów wewnętrznych człowieka, natomiast zmiana na poziomie przedmiotowym – to zmiana nawyków, możliwości i umiejętności (asymilacja, adaptacja lub alienacja). Zmiana w odniesieniu do świata jest zmianą społeczną. Może być to zmiana podmiotowa, „swoja” (innowacyjna zmiana kultury, tradycji, modernizacja ekonomiczna, polityczna) lub przedmiotowa „obca” – nakładanie się wpływów innej kultury, wykorzystanie sposobów działania już wcześniej istniejących i wcześniej sprawdzonych przez innych (adaptacja, akulturacja, aplikacja). Te cztery krzyżujące się wymiary zmiany doskonale oddaje poniższa tabela.

²¹ A. J a w ł o w s k a, *op. cit.*, s. 47.

²² P. S z t o m p k a, *Teorie zmian społecznych...*, s. 10.

²³ Por.: A. B a Ń k a, *Tradycja i zmiana a efektywność działań człowieka*, [w:] red. K. Zamiara, *Spółeczna transformacja w refleksji humanistycznej*, Poznań 1994, s. 198-199.

Tabela 2.

Zmiana na wymiarach Ja – świat oraz swój – obcy

Zmiana	Na poziomie podmiotowym (swój) – twórcza	Na poziomie przedmiotowym (obcy) – odtwórcza
Na poziomie jednostkowym (Ja)	Transformacja wewnętrznych zasobów (rozwój osobowości)	Zmiana nawyków (asymilacja/adaptacja)
Na poziomie społecznym (świat)	Transformacja własnej tradycji (modernizacja)	Adaptacja obcej kultury (akulturacja)

Źródło: A. Bańka, *Tradycja i zmiana a efektywność działań człowieka*, [w:] red. K. Zamara, *Spółeczna transformacja*, Poznań 1994, s. 199.

W powyższym zestawieniu jest także ukryte założenie, a może nadzieja, iż zmiana będzie czymś pozytywnym, ponieważ transformacja wewnętrznych zasobów jej uczestników jest utożsamiana z rozwojem. Zdaję sobie sprawę, że czasem zachodzą zmiany, które mają destrukcyjny wpływ na ludzką osobowość; podobnie w odniesieniu do świata społecznego – zmiany, ukierunkowane nawet na pozytywne przekształcanie, mogą mieć skutki uboczne, niepożądane, mogą być zmianami samobójczymi. Jednak w definicjach pedagogicznych innowacje jako zmiany specyficzne są postrzegane jako przekształcenia pozytywne.

M. Crozier, który mając na uwadze podobne aspekty zmian jak A. Bańka, odkrywa mechanizmy ich dokonywania się nie tyle w całym systemie społecznym, co raczej w konkretnych układach ludzkich, w organizacjach. Organizację rozumie jako wszelkie zbiorowe działania czy też stosunki społeczne, w których pojawiają się elementy organizowania. W tym znaczeniu także system edukacyjny stanowi organizację. M. Crozier twierdzi, że w procesie wprowadzania zmian mogą być stosowane trzy sposoby działania²⁴:

- bezpośrednia interwencja,
- nauczanie nowego sposobu myślenia,
- przekształcanie instytucji intelektualnych.

W pierwszym momencie może się wydawać, że autorowi chodzi o zmiany zaprogramowane „na górze”, narzucone, „obce”, jednakże przy bliższej analizie okazuje się, że powstają one i są możliwe do przeprowadzenia w środowisku lub organizacji tylko wtedy, gdy oparte będą na współuczestnictwie, a więc wtedy, gdy będą zachodziły zarówno na poziomie podmiotowym, jak i przedmiotowym w danym układzie ludzkim.

²⁴ Por.: M. Crozier, *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*, Warszawa 1996, s. 97.

Pierwszy sposób działania – oddziaływanie bezpośrednie (inaczej nazywane działaniem przez bezpośrednią interwencję) – możliwe jest i konieczne w sytuacjach kryzysu danej dziedziny (taką dziedziną może być edukacja). M. Crozier widzi tu szansę zmiany poprzez wstrząs, jakim jest zaistnienie sytuacji kryzysowej, który powinien być początkiem wprowadzania zmian. Zmiany powinny zmierzać do przekształcania systemu relacji między poszczególnymi jednostkami i grupami. Zmiana przez bezpośrednią interwencję polega w tym wypadku na wkroczeniu osób zewnętrznych, obcych w stosunku do danej społeczności czy też organizacji, ale nie po to, by zmianę narzucić, lecz by słuchać zainteresowanych, analizować ich wypowiedzi oraz pośredniczyć w zmianie, poprzez konstrukcję strategii rozwiązania problemu i wspieranie kierowania zmianami. Rzeczywista zmiana, według M. Croziera dokona się jednak tylko wtedy, gdy w pracę zostaną zaangażowani wszyscy zainteresowani, gdy zajdzie ona na poziomie JA.

Ten sposób wprowadzania zmian M. Crozier nazywa **torem przeszkód z podwójną pętlą przekształceń**²⁵. Pierwsza pętla – **zauwania i minimum konsensusu** – powinna się zawiązać w procesie wysłuchiwanie osób zainteresowanych reformowaniem czy przekształcaniem, poprzez poznanie ich intencji, obaw, postrzeganych przez nich barier. Pętla druga – **rozumienia i bardziej zorganizowanego działania** – polega na poznaniu znaczeń wypowiadanych opinii i odczytaniu ich w kontekście istniejących relacji interpersonalnych (zmiana nawyków – asymilacja, adaptacja), a następnie na udzieleniu osobom odpowiedzialnym za funkcjonowanie organizacji długofalowej pomocy we wprowadzeniu oczekiwanych zmian, gdyż wymagają one „cierpliwego upowszechniania” (adaptacja obcej kultury – akulturacja).

Drugi sposób wprowadzania zmian stanowi uzupełnienie pierwszego i znów zasada się na kooperacji z grupami. Chodzi tutaj o **nauczenie nowego sposobu rozumowania**, który w przyszłości zaowocować powinien samodzielnymi inicjatywami wprowadzania zmian. Sposób ten polega na „wykorzystaniu, zarówno w kształceniu, jak i interweniowaniu, istotnego środka działania, jakim jest zderzenie z rzeczywistością”²⁶. W przypadku zmian w edukacji chodziłoby o nową jakość myślenia pracowników oświaty. M. Crozier jest przekonany, iż każda zmiana, niezależnie od dziedziny, jest przede wszystkim zmianą sposobu myślenia. Inicjator zmiany powinien mieć świadomość, że do zmian trzeba być gotowym, a nad problemami trzeba dyskutować i dużo o nich rozmawiać.

Ostatni sposób wprowadzania zmian to **inwestowanie w przekształcanie instytucji intelektualnych**, a więc szkół, uczelni,

²⁵ *Ibidem*, s. 117.

²⁶ *Ibidem*, s. 142.

placówek wspomagających kształcenie i wychowanie (np. poradni). Ten sposób wprowadzania zmian jest faktycznie działaniem zewnętrznym, odgórnym. Jest o wiele prostszy niż zmienianie myślenia. Jego założenia są jednak z gruntu humanistyczne, ponieważ oparty jest na przekonaniu, iż zmiany mogą dokonać ludzie, którzy zostaną do ich przeprowadzenia przygotowani w szkole. Jeśli zmiany będą pomijały sferę intelektualną, a dotyczyły będą jedynie kwestii organizacyjnych, to zawsze mogą spotkać się z odrzuceniem z powodu trwania jednostek i grup przy „starym” sposobie myślenia. Jednak wprowadzanie zmian przez edukację może być procesem długotrwałym, powolną ewolucją.

W rzeczywistości, w której systemy edukacyjne blokują społeczeństwo i odtwarzają społeczne nierówności²⁷ konieczne wydaje się postawienie pytania: od czego należy zacząć? Czy najpierw tak przekształcać sposób myślenia, aby zmieniane były instytucje intelektualne, czy też należałoby najpierw inwestować w zmianę instytucji, które będą nauczać nowego myślenia? Niezależnie od tego, który sposób postępowania zostanie wybrany, jego wprowadzenie stwarza szansę dla uniknięcia głębokich kryzysów, w których ratunkiem jest jedynie bezpośrednia interwencja z zewnątrz.

3. Typy reakcji człowieka na zmiany

Wobec zachodzących zmian przyjmowane są rozmaite postawy. W literaturze poświęconej tej problematyce można odnaleźć kilka różnych typologii reakcji na zmiany. Generalnie jednak wyróżnia się dwie tendencje:

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

Te tendencje występują wspólnie, nakładają się na siebie, różnicują społeczności, które dzielą się na entuzjastów i przeciwników zmian. Jak pisze R. Schulz: „Fenomen zmiany jako pewna całościowa sytuacja charakteryzuje się znamieną dwiema: procesom inicjowania zmian, które wywołują zakłócenia w funkcjonowaniu (równowadze) systemu, towarzyszą z reguły działania repulsywne, rezystancyjne, zmierzające do przywrócenia zachwianej równowagi”²⁸.

Z. Pietrasiński²⁹ wyróżnia następujące postawy wobec inicjowania lub wprowadzania zmiany:

²⁷ Analizie tego problemu M. Crozier poświęcił osobną książkę, *Societe bloquee, Le Seuil* 1970.

²⁸ R. Schulz, *op. cit.*, s. 72.

²⁹ Por.: Z. Pietrasiński, *Twórcze kierownictwo*, Warszawa 1975, s. 99-101.

- pionierską – polegającą na samodzielnym poszukiwaniu lub inicjowaniu rozwiązań, podejmowaniu ryzyka odkrywania i kreowania rzeczywistości;
- recepcyjną – która charakteryzuje się przyjmowaniem, akceptacją tylko tych innowacji, które już gdzieś indziej były opracowane i dobrze sprawdzone, co z pewnością pozwala uniknąć ryzyka związanego z przyjmowaniem nowości jeszcze nie zweryfikowanych w praktyce oraz minimalizuje ewentualne straty i porażki;
- zachowawczą – którą cechuje oporny i niechętny stosunek do zmian, często wynikający z lęku przed uczeniem się rzeczy nowych lub z obawy przed utratą autorytetu.

We wspomnianej wcześniej teorii R.K. Mertona także mamy do czynienia z wyróżnieniem typów reakcji na zmianę. Może to być konformizm, innowacja, rytualizm, wycofanie i bunt. U podłoża takiego rozróżnienia leży wyodrębnienie w życiu społecznym celów kulturowych (wartości) oraz środków (norm), które określają sposoby dążenia ludzi do celów. Poglądy R.K. Mertona w tej kwestii przedstawia tabela nr 3.

Tabela 3

Mertonowskie typy reakcji na strukturę społeczną

Sposoby przystosowania	Cele kulturowe	Ziastytucjonalizowane środki
Konformizm	+	+
Innowacja	+	–
Rytualizm	–	+
Wycofanie	–	–
Bunt	±	±

+ akceptacja

– odrzucenie

± odrzucenie wartości istniejących i zastąpienie ich nowymi

Źródło: R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 203.

Konformizm jest postawą, w której jednostka akceptuje jednocześnie istniejące cele kulturowe, jak i środki ich osiągania; rytualizm – to sytuacja, w której jednostki odrzucają (nie są świadome bądź obawiają się) cele kulturowe przy jednoczesnej akceptacji środków ich realizacji. Wycofanie się oznacza jednoczesne odrzucenie celów, jak i środków; zaś bunt – odrzucenie środków i celów, ale jednocześnie podejmowanie wysiłku konstrukcji nowych środków i celów. Pozostałe typy zachowań charakteryzują się obojętnością wobec zmian lub też utrudniają ich wprowadzanie³⁰.

³⁰ R.K. Merton, *Teorie...*, s. 202-205.

Inny sposób ujęcia powiązania między reakcjami na sytuację zmiany a zewnętrzną presją pokazuje J. Kubin³¹. Uważa on, że otoczenie może wywierać wpływ na decyzję przyswajającego, nie licząc się czy przyjęcie/odrzućenie przez niego zmiany jest zgodne z jego osobistymi przekonaniem. Ludzie mogą przyswajać je lub odrzucać (wbrew sobie lub w zgodzie ze sobą). Sytuacje te oddaje tabela nr 4.

Tabela 4

Cztery typy rozdziewięku ze względu na postawę jednostki wobec innowacji i zachowanie wymagane przez organizację

Postawa członków organizacji wobec zmian	Zachowanie jakiego domaga się organizacja		
	Odrzućenie		Przyswojenie
Nieprzychylna	Zgodnie odrzućający	Naciski w kierunku ← zgody	Przyswajający wbrew sobie ↑
Przychylna	Odrzućający wbrew sobie ↑	naciski w kierunku → zgody	zgodnie przyswajający ↑

Źródło: J. Kubin, *Od źródła innowacji do pierwszego zastosowania*, [w:] red. B. Gałęski, *Zmiany społeczne i postęp techniczny*, Wrocław 1971, s. 118.

A.S. Judson³² skonstruował skalę reakcji na nowość więc mamy tu do czynienia jedynie z odbiorcami zmian, których może charakteryzować: a k c e p t a c j a, o b o j ę t n o ść, b i e r n y b a d ź c z y n n y o p ó r. Można przypuszczać, że postawy te ulegają przemianom w trakcie wprowadzania innowacji.

Wychodząc z takiego przekonania J. Peppard i Ph. Rowland mówią o etapach, jakie każdy musi przejść w sytuacji zmiany i wymieniają: n i e ś w i a d o m o ść zmian, szok, negację, akceptację, poszukiwanie rozwiązań, podjęcie działania³³.

Podobnie rzecz ujmują C. Carnall oraz Fink, Beak, Taddeo. Pierwszy z nich pisze, iż reakcja jednostki na zmianę jest zróżnicowana w czasie i przechodzi przez pięć etapów: odmowa w obliczu zmiany, obrona, odrzućenie, adaptacja, internalizacja³⁴. Zaś Fink, Beak, Taddeo³⁵ przedstawiają tylko czteroetapowy proces, przez któ-

³¹ J. Kubin, *Od źródła innowacji do pierwszego zastosowania*, [w:] red. B. Gałęski, *Zmiany społeczne i postęp techniczny*, Wrocław 1971.

³² Por.: A.S. Judson, *Managers Guide to Making Changes*, New York 1966; podają za: Z. Pietrasiński, *Twórcze...*, s. 193-194.

³³ J. Peppard, Ph. Rowland, *Re-engineering*, Warszawa 1997, s. 255-256.

³⁴ E. McKenna, N. Beech, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 1997, s. 74-78.

³⁵ L. Clarke (w oparciu o publikacje Finka, Beaka i Taddeo), *Zarządzanie zmianą*, Warszawa 1997, s. 107.

ry trzeba przejść, aby dostosować się do zmiany. Uważają, iż pierwszą reakcją jest szok, po nim występują reakcje typu wycofywania się. Dopiero na trzecim można mówić o akceptacji, która umożliwia adaptację, a więc pełne zajęcie zmiany.



Rys. 1. Typowe reakcje na zmianę

Źródło: L. Clarke, *Zarządzanie zmianą*, Warszawa 1997, s. 107.

Powyżej przytoczone etapy sugerują jednak, że chodzi tu o zmianę, która jest jednostce narzucana z zewnątrz, do której nie jest przygotowana, która ją zaskakuje, której sensu początkowo nie rozumie. Wydaje mi się, że to w dużym stopniu wyjaśnia dlaczego pojawiają się takie reakcje jak szok, negacja, obrona czy odmowa. Inaczej jest w sytuacjach zmian pożądanых przez uczestników.

Zmiany takie mogą być także wprowadzane z zewnątrz, jednakże są oczekiwane i nie powinny szokować. W tego rodzaju zmianach ważną rolę odgrywają inicjatorzy zmian. Zróżnicowane i wielorakie typy takich nowatorów można przedstawić uogólniając wyniki badań niemieckich nad menadżerami w przedsiębiorstwach. Są nimi:

- utopijny wizjoner – to osoba, która ma wiele pomysłów, lecz jednocześnie jest w działaniu chaotyczna, co w dużym stopniu przeszkadza innym;
- reformator – cechuje go duża kreatywność i realizm;
- analityk – stawia na rozsądek i działa rozważnie;
- moderator – jest człowiekiem kompromisu, dlatego też szczególnie ceni dobrą komunikację z innymi;
- energiczny człowiek czynu – to typ bezwzględny w postępowaniu wprowadzania zmian, nie liczy się z nikim;
- ostrożniś – jest doskonałym planistą, lecz bardzo bojaźliwym, a czasem nawet oderwanym od życia³⁶.

³⁶ Por.: R. B e r t h, *Usunąć główną barierę innowacji*, „Zarządzanie na Świecie” 1997, nr 3, s. 18-19.

M. Crozier pisze o dwóch typach innowatorów, którymi mogą być *planista* i *strateg*. Różni ich rodzaj świadomości na temat ich przyszłych działań. Planista jedynie układa plan, który jest niezależny od tego z kim będzie on realizowany. Jego działania mogą napotykać opór lub wywoływać szok. Strateg zaś, konstruując swój plan, bierze pod uwagę jego realizatorów. Jednocześnie ma świadomość, iż jego działanie może znaleźć przeciwników, dlatego też przygotowuje rozmaite strategie na wypadek konfrontacji³⁷.

W wymienionych wcześniej typologiach można odnaleźć typy inicjujące zmiany; przyczyniające się do zmian, takie jak: pionier, nowator, innowator, buntownik, strateg; entuzjastów i zwykłych naśladowców zmiany; typy obojętne wobec zmian i całkowicie sprzeciwiające się zmianom. To rozróżnienie nie mówi o intencjach do inicjowania zmian ani o powodach ich odrzucania. Jednakże ze względu na doniosłe znaczenie zmian dla życia społecznego istotne jest uwzględnienie zarówno obserwowalnych przejawów działań osób włączonych w zmiany, jak i ukrytych wymiarów ich działalności. Chodzi tu zwłaszcza o takie zjawiska, które są trudne do uchwycenia w prostych obserwacjach, jak na przykład pozorowanie zmian.

Z tego punktu widzenia, w odniesieniu do zmiany edukacyjnej B. Śliwerski pisze o dwóch grupach osób zaangażowanych w zmianę. Są nimi nowatorzy i faryzeusze³⁸. Kategoria nowatorów jest klarowna – są nimi wszyscy ci, którzy dążą do wprowadzania zmian w oświacie.

Nowatorzy mogą jednak uprawiać dwa typy działań: pierwszy uprawia „destrukcyjną twórczość”, drugi zaś „twórczą destrukcję”³⁹. To rozróżnienie nie jest tylko grą słów, chodzi tu o istotną różnicę dotyczącą rodzaju innowacji. W pierwszym przypadku mamy do czynienia ze zmianą typu modernizacyjnego (aplikacja innowacji jako „łatanie dziur”), w drugim – z alternatywą, którą wprowadza się poprzez dezorganizację istniejącego porządku, wychodzenie poza to, co zastane (aplikacja jako ozdabianie, przekształcanie).

Druga grupa – „faryzeusze innowacji” – to ci, którzy pozorując swoją otwartość, zgodę czy wolę wdrażania reform czynią wszystko, by do tego nie doszło lub by zdeprecjonować znaczenie procesu i treści przemian, zmniejszyć zapał czy euforię wokół niego⁴⁰. Jak zauważa B. Śliwerski, nie tylko animowanie przemian, ale również rozpoznawanie wrogów reform i innowacji w edukacji powinno stać się obowiązkiem innowatyki pedagogicznej⁴¹. Takiego samego zdania jest R. Schulz, który

³⁷ Por.: M. Crozier, *Kryzys inteligencji...*, s. 20-21.

³⁸ Por.: B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę: studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 1998, s. 139.

³⁹ B. Śliwerski za F. Buschem, *ibidem*, s. 20.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 139.

⁴¹ Por.: *ibidem*, s. 140.

pisze: „teoria zmiany nie może być zatem wyłącznie teorią sprawnego tworzenia i bezkonfliktowej asymilacji innowacji. Musi być także teorią zachowań repulsywnych, teorią bojkotu innowacji, a nawet teorią opisującą procesy destrukcji innowacji”⁴². Dlatego uważam, że szczególnego omówienia wymaga opieranie się zmianom.

4. Opór wobec zmian ważnym problemem społecznym i interesującym polem badawczym

Wśród wszystkich przytoczonych sposobów reagowania na zmiany szczególnie wyróżniono takie, które ogólnie można by nazwać sprzeciwem czy też oporem. Nie wszyscy ludzie bowiem okazują entuzjazm z wprowadzania jakiejś nowości. Zarówno jednostki, jak i system społeczny nie zawsze chcą poddać się zmianom. Badacze zgadzają się, że w stosunku do innowacji opór i unikanie jest naturalną reakcją, ponieważ innowacja jako *novum* jest czymś nieznanym, może nawet ryzykownym⁴³. Może więc stanowić zagrożenie dla istniejącego stanu rzeczy.

Badacze transformacji systemowej w Polsce używają kategorii *neofobia*, która oznacza obawę przed „nowym”. Zaznaczają, że przemianom towarzyszy „niechęć do istotnych innowacji, zarówno w życiu prywatnym, jak i w sferze publicznej. Jej objawem może być pozorowanie wprowadzania zmian i wynajdywanie powodów, okoliczności pozwalających na zapobieżenie zmianom, uchylenie się od ich akceptacji i wprowadzania”⁴⁴. Przyczyn tego stanu rzeczy upatrują w uwarunkowaniach kulturowych i w tradycji historycznej.

Czynnikiem decydującym o przyjęciu się innowacji jest zatem w zdecydowanej mierze kultura danego społeczeństwa więc rozpowszechniony system wartości i postaw. Dokładna znajomość kultury danego społeczeństwa, może stanowić podstawę przewidywać co do tego, czy większość jego członków przyjmie chętnie określoną innowację, czy też się jej przeciwstawi⁴⁵. Podobnie rzecz się ma w odniesieniu do kultury danego środowiska, danej grupy czy danej organizacji. Dzięki poznaniu wzajemnych uwarunkowań, układów interpersonalnych, relacji władzy i zależności, wartości i ról możliwe staje się określenie, jak potoczą się losy innowacji.

Zaistnienie oporu, sprzeciwu, kontestacji zależy również od charakteru samej innowacji. Przyczyną odrzucenia mogą być już same osoby, które inicjują zmiany,

⁴² R. Schulz, *op. cit.*, s. 75.

⁴³ Por. Crozier, Kryzys elit..., R. Schulz, *Procesy zmian...*, L. Clarke, *op. cit.*

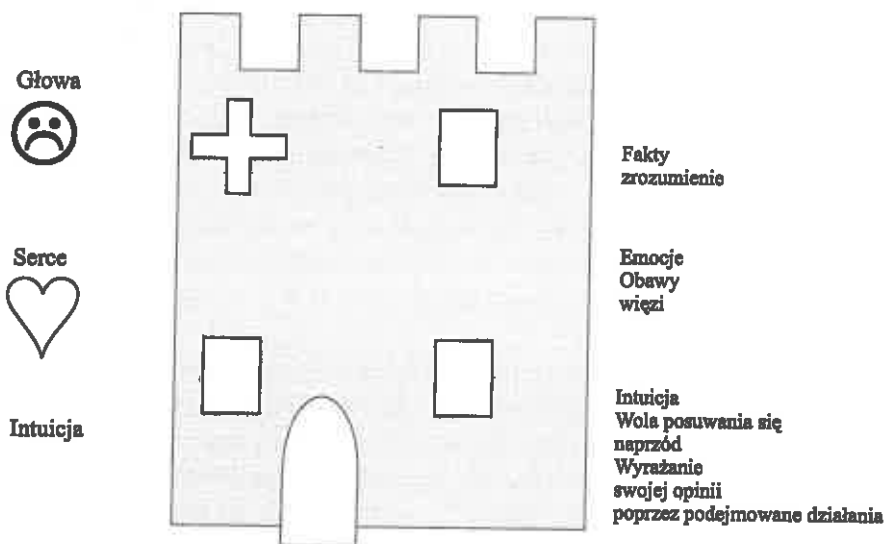
⁴⁴ J. Grad, *Kontynuacja i zmiana. Tradycja w przemianach społeczno-kulturowych w Polsce*, [w:] red. K. Zamiara, *Spółeczna transformacja w refleksji humanistycznej*, Poznań 1994, s. 172.

⁴⁵ Por.: R. Linton, *Cultural and Personality Factors Affecting Economic Growth*, [w:] red. B. Hoselitz, *The Progress of Underdeveloped Areas*, Chicago 1952; podaje za: W. Makarczyk, *Przyswajanie innowacji*, Wrocław 1971, s. 78.

ich cele i zamiary. Osoby pozbawione społecznej akceptacji czy autorytetu, osoby nieznane, muszą pokonać o wiele więcej barier niż te, które cieszą się społecznym uznaniem.

Istotną przyczyną niechęci do innowacji mogą być sposoby i warunki wprowadzania innowacji. Ostatecznie odrzucenie zmiany może wynikać z różnych subiektywnych przyczyn odbiorców innowacji⁴⁶.

Na poziomie jednostkowym opór wobec zmiany może wynikać z jej nieznaności, z lęku przed nią czy też z niechęci do podjęcia odpowiednich działań. Każda z tych przyczyn odnosi się do innego wymiaru jednostki: intelektu, woli i emocji. L. Clarke odwołuje się do metafory i przedstawia człowieka jako bastion, którego kolejne piętra stanowią: głowa (intelekt), serce (emocje) i intuicja (tu – moim zdaniem niesłusznie – sytuuje wolę).



Rys. 2. Szturmując bastion zmian.

Źródło: L. Clarke, *op. cit.*, s. 96.

W sytuacji jednostki zmiana polega nie tylko na poznawaniu i przyswajaniu nowych faktów, nabywaniu wiedzy na jej temat czy zrozumieniu jej sensu, ale także na opanowaniu emocji, strachu, lęku i co najważniejsze na wykształceniu motywacji do zmiany. Stąd też opór wobec niej może mieć źródła we wszystkich wymienionych wyżej sferach.

⁴⁶ Por.: R. Schulz, *Studia...*, s. 82.

L. Clarke i Z. Pietrasiński, biorąc pod uwagę wymienione części bastionu, twierdzą, iż opór może wynikać z:

- obawy przed nieznanym, niepewności i niejednoznaczności sytuacji zmiany;
- zagrożenia własnego bezpieczeństwa;
- przyzwyczajenia, niechęci do rozstania się z przeszłością;
- selektywnego przetwarzania informacji;
- obawy przed porażką;
- obawy przed przykrymi nagłymi niespodziankami, zaskoczeniem;
- lęku przed zwiększonymi wymaganiami;
- zagrożenia posiadanych umiejętności;
- braku postrzeganych korzyści;
- utraty panowania nad własnym losem i biegiem wydarzeń;
- poczucia zagrożenia własnej wartości, itp.⁴⁷

G. Eicholz i E.M. Rogers⁴⁸ prowadząc badania nad sprzeciwem nauczycieli wobec nowych mediów, wyszczególnili całą listę przyczyn odrzucenia innowacji:

- z powodu ignorancji – gdy nie zna się lub nie rozumie danej innowacji;
- „z zasady” – wtedy, gdy zwykle odrzuca się wszystkie nowe pomysły;
- z powodu zachowania *status quo* – odrzucenie innowacji następuje ponieważ nie była używana w przeszłości, a jej przyjęcie mogłoby naruszyć istniejący porządek;
- z uwagi na obyczaj socjalny – co wyraża się w twierdzeniu „inni nie akceptują więc ja też”;
- z racji stosunków interpersonalnych – „bo ktoś coś powiedział...”;
- przez substytucję – „zrobię więcej dobrego, gdy...”;
- spowodowane chęcią spełnienia obowiązku – gdy „wiem już co najlepsze”, „znam jedyny słuszny sposób działania”;
- na podstawie posiadanego doświadczenia.

Źródła sprzeciwu, oporu wobec zmian można rozpatrywać także na poziomie grupowym⁴⁹, co jest ważną wskazówką metodologiczną odnośnie do prowadzenia badań. Tutaj opór rozpatrywany jest w kategoriach rozmaitych barier, takich jak:

- k o m u n i k a c y j n e, wynikające ze społecznej lub geograficznej izolacji systemów, grup, organizacji, jednostek;

⁴⁷ L. Clark, *op. cit.*, s. 108-117, 140; Z. Pietrasiński, *op. cit.*, s. 196; S.P. Robbins, *Zachowania w organizacji*, Warszawa 1998, s. 437-439.

⁴⁸ Por.: G. Eicholz, E.M. Rogers, *Resistance to the Adoption of audiovisual aids by elementary school teachers*, [w:] red. M. Miles, *Innovation in Education*, New York 1964, podaje za: R. Schulz, *Studia...*, s. 80-81.

⁴⁹ Por.: R. Schulz, *Studia...*, s. 79.

- intelektualno-poznawcze – związane z rozumieniem sensu innowacji, znajomością jej podstaw naukowych, właściwości, istoty zastosowań;
- aksjologiczno-normatywne – związane z ukształtowanymi wzorami myślenia, zachowania, wartościowania;
- praktyczne – związane z trudnościami technicznymi w bezpośrednim zastosowaniu innowacji⁵⁰.

R. Schulz uważa, iż te bariery są jednocześnie kolejnymi blokadami w przyjmowaniu innowacji. Ponieważ w przyjmowaniu innowacji najpierw konieczne jest jej poznanie, potem dopiero można ją zaakceptować i wprowadzić. „Cały ten proces to kolejna sekwencja kroków polegających na sukcesywnym pokonywaniu barier: komunikacyjnej, intelektualnej, aksjologiczno-normatywnej i praktycznej”⁵¹.

B. Śliwowski, mając na uwadze przede wszystkim innowację edukacyjną, pisze o jeszcze jednym rodzaju oporu. Jest nim opór strukturalny, który tworzą blokady legitymizacyjne związane z prawem oświatowym i upolitycznieniem strategii reform centralistycznych. Ten rodzaj oporu można by nazwać barierą legislacyjną, prawną⁵².

Interesującą klasyfikację barier zmiany społecznej, a tym samym barier innowacji edukacyjnych, proponuje L. Witkowski⁵³, sytuując je na czterech różnych poziomach:

- poziom bariery wyobraźni – może wystąpić w dwóch wersjach – pasywnej, wyrażającej się w dopuszczaniu alternatywnego wariantu jako możliwego do zaistnienia oraz aktywnej – wyrażającej się w pragnieniu zaistnienia takiego stanu;
- poziom bariery kompetencji działania – obejmuje umiejętności i gotowość podjęcia konkretnych kroków do dokonania zmiany;
- poziom bariery konwencji społecznych, które zakazują naruszanie ustalonych reguł i określają niezmienność;
- poziom bariery samego czynu, która pojawia się, gdy zabrakło działania niezbędnego do przeprowadzenia zmian bądź zostało one podjęte w sposób niewłaściwy.

O ile opór jako reakcja właściwa jednostce opisywany jest głównie na poziomie indywidualnym za pomocą pojęć i terminów psychologii, o tyle uwarunkowania środowiskowe, traktowane jako źródła oporu odnoszą się do obszaru organizacyjnego,

⁵⁰ Por.: *ibidem*, 79-80. Wśród nich dużą rolę odgrywają zasoby techniczne, ekonomiczne, organizacyjne, o czym pisze A.J. Stępień, *Innowacje źródłem rozwoju przedsiębiorstwa*, [w:] *Strategie marketingowe w przedsiębiorstwie*, Łódź 1997, s. 163.

⁵¹ Por.: R. Schulz, *Studia...*, s. 80.

⁵² B. Śliwowski, *Jak zmieniać szkołę...*, s. 140, na tę barierę prawną wskazuje także A.J. Stępień, *op. cit.*

⁵³ L. Witkowski, *Spór o edukację jako spór o zmianę społeczną*. Materiały na konferencję naukową: Oświata i wychowanie w okresie cywilizacyjnego przełomu. II Walny Zjazd Towarzystwa Pedagogicznego, Warszawa 1986, s. 8-9.

do barier społecznych, grupowych, analizowanych raczej w kategoriach socjologicznych.

Opór w tym ostatnim znaczeniu powinien być rozpatrywany z uwzględnieniem następujących elementów składowych:

- podmiot – czyli kto się sprzeciwia, jakie przejawia reakcje;
- z jakiego powodu (jakie są źródła sprzeciwu, bariery, motywy recepcji innowacji);
- przeciwko jakim zmianom (rodzaj innowacji);
- przez kogo wprowadzanym (kto jest inicjatorem);
- w jaki sposób przekazywanym (kanały transferu, strategie zmiany);
- z jakim skutkiem (efekty);
- w jakich warunkach⁵⁴.

R. Schulz przyznaje reakcjom oporu prawo bytu, uznając je za coś naturalnego i normalnego w sytuacji zmiany. „Nie jest to forma godnej pożałowania dewiacji, przejaw zachowań patologicznych. Jest to w jakiejś mierze normalna, zdrowa reakcja (niektórych) członków systemu i jako taka powinna być traktowana przez badaczy procesów zmiany i przez praktyków”⁵⁵ – zauważa R. Schulz. Dowartościowuje tym samym opór, jako sposób bycia odbiorców innowacji.

Jeszcze bardziej radykalne stanowisko w tej sprawie zajmuje M. Crozier, który stwierdza, iż kategoria oporu powinna być w ogóle usunięta z krytycznych rozważań na temat zmian, ponieważ jest równie racjonalnym działaniem, jak akceptacja dokonujących się przekształceń. Każde działanie, a więc i opór ma swoje głębokie uzasadnienie, własną logikę, którą należy odkryć. To odkrycie prowadzi do konkluzji, iż działania, które wydają się pozornie irracjonalne, wcale takimi nie są. W rzeczywistości mogą wynikać z oceny ryzyka i strat, jakie będą musiały ponieść poszczególne jednostki i grupy w przypadku wprowadzenia zmiany, z obawy, iż pozbawieni zostaną kontroli nad sferami, które dotąd były sferami ich bezpieczeństwa⁵⁶.

W tekście tym starałam się przedstawić istotę zmiany społecznej i pokazać niektóre psychospołeczne mechanizmy regulujące zachowania człowieka wobec zmian. Ich znajomość w moim przekonaniu jest bardzo ważna zarówno dla andragogów – badaczy procesu edukacji dorosłych, jak i organizatorów tejże edukacji. Ci ostatni na co dzień spotykają się z różnymi zachowaniami człowieka dorosłego podejmującego trud edukacyjny i nie zawsze rozumieją przyczyny tych zachowań.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 78.

⁵⁵ R. S c h u l z, *Studia...*, s. 72.

⁵⁶ Zob.: przypis na str. 39 w książce: M. Crozier, E. Friedberga, *Człowiek i system...*, podobne zdanie wraza L. Clarke, która sądzi, iż opór nie jest reakcją aż tak irracjonalną, jak się wielu wydaje, *op. cit.*, s. 97.

Jarosław Klebaniuk

TOŻSAMOŚĆ W EDUKACJI DOROSŁYCH*

Społeczne uwarunkowania rozwoju jednostki i kształtowania się jej tożsamości pozostają w naszym kraju przedmiotem refleksji teoretycznej niezależnie od zachodzących przemian makroekonomicznych¹. Charakter tych społecznych oddziaływań zmienia się wraz ze zmianami społeczno-ekonomicznej bazy i towarzyszącymi im zmianami ideologicznej i świadomościowej nadbudowy. „Zanurzenie” jednostki w otaczającym ją świecie sprawia wprawdzie, że interpersonalne i kulturowe wyznaczniki tożsamości mogą być uznawane za niezbywalne i podstawowe, niemniej bezpośrednim źródłem tożsamości jest poznawanie samego siebie i konstruowanie wiedzy na własny temat.

Samopoznanie jako podstawa kształtowania się tożsamości zdaje się być wyjątkowym procesem z uwagi na to, że człowiek jest jednocześnie podmiotem i przedmiotem poznania. Owa swoistość perspektywy poznawczej może być opisywana z użyciem różnych kategorii. Należą do nich kategorie „ja” podmiotowego i „ja” przedmiotowego. Pierwsza odnosi się do świadomości i samoświadomości, obejmując doznania, spostrzeżenia, myśli, preferencje, intencje, a także zdolność do koncentrowania uwagi na sobie i dokonywania aktów woli. Druga natomiast jest dostępną wiedzą na temat własnej osoby². Ta psychologiczna perspektywa wyróżnienia „ja” podmiotowego i „ja” przedmiotowego różni się od perspektywy socjologicznej, jaką przyjmuje w swoich rozważaniach Malewski³ przytaczając Meada⁴ i Turnera⁵. Psychologicznym odpowiednikiem tego ostatniego podziału „ja” na podmiotowe i przedmiotowe zdaje się być rozróżnienie tożsamości społecznej i osobistej (indywidualnej).

* Artykuł został zainspirowany przez pracę Mieczysława Malewskiego, *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*, „Tożsamość – Człowiek – Edukacja” 2002, 1 (17).

¹ Np. *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, wydanie XII, Warszawa 1986; A. B r z e z i ń s k a, *Społeczna psychologia rozwoju*, Seria: *Wykłady z psychologii*, t. 3, Warszawa 2000.

² M. J a r y m o w i c z, *Psychologia tożsamości*, [w:] red. J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańsk 2000.

³ M. M a l e w s k i, *op. cit.*

⁴ G.H. M e a d, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Warszawa 1975.

⁵ J.H. T u r n e r, *Struktura teorii socjologicznych*, Warszawa 1985.

Należy podkreślić, że ich współistnienie nie jest konfliktowe, gdyż człowiek poszukuje zarówno wspólnoty z innymi, jak i własnej unikatowości. Obszary tożsamości społecznej i osobistej można uznać raczej za komplementarne niż za opozycyjne czy skłonne do wzajemnej kolonizacji. Poznawcza reprezentacja „ja” zdaje się być władna podźwignięcia ich obu. Zarówno podobieństwo do innych, jak i jego brak mogą być atrakcyjne. Lubimy ludzi o podobnych preferencjach czy postawach, ale nie przyjmujemy do wiadomości, że są do nas podobni pod względem tych cech, które uważamy za unikalnie właściwe dla nas samych.

„Ja” podmiotowe, podobnie jak i „ja” przedmiotowe może przejawiać się w obu wyróżnionych obszarach tożsamości (zob. tab. 1), przy czym formowanie się tożsamości osobistej opiera się na poznawczej odrębności „ja” – „inni”, natomiast podstawą tożsamości społecznej jest identyfikowanie się z innymi, którzy – choć niekoniecznie znani czy w ogóle możliwi do wskazania – realnie, symbolicznie lub w oparciu o czysto poznawczą kategoryzację przynależą do jakiejś zbiorowości⁶. Co więcej, niekiedy sama tylko przynależność do sztucznie utworzonej grupy, nawet gdy jej uczestnicy nic o sobie nie wiedzą, ani nawet nie mają ze sobą kontaktu, jest źródłem silnie przejawianej tożsamości grupowej⁷.

Przejawy „ja” w obszarach tożsamości

Tabela 1.

	„Ja” podmiotowe	„Ja” przedmiotowe
Tożsamość osobista (indywidualna)	Poczucie wyjątkowości, odrębności, dumy (lub wstydu); identyfikowanie się z celami i standardami osobistymi.	Spostrzeganie siebie jako niepowtarzalnej jednostki, odrębnej i różnej od innych; myślenie o sobie w kategorii „ja”.
Tożsamość społeczna	Odczuwanie więzi, wspólnoty, współodczuwanie, poczucie dumy z przynależności, gotowość do współdziałania, udzielania pomocy, poświęcenia itp.; podzielenie celów, wartości, zasad postępowania.	Dostrzeganie powiązań pomiędzy własną osobą i ludźmi należącymi do tej samej grupy lub kategorii społecznej, co my; odnoszenie do tych ludzi pojęcia „my”.

Geneza tożsamości, pomimo że możliwa do poddania refleksji na poziomie możliwych do uświadomienia i zwerbalizowania procesów poznawczych i emocjonalnych, posiada także swój aspekt dyspozycyjny⁸. Zarówno samopoznanie jako konse-

⁶ M. J a r y m o w i c z, *Poznawcza indywiduacja a społeczne identyfikacje*, [w:] red. M. Jarymowicz, *Poza egocentryczną perspektywę widzenia siebie i świata*, Warszawa 1994.

⁷ H. T a j f e l, *Social identity and intergroup relations*, Cambridge 1982.

⁸ Rozpatrywanie wszystkich psychologicznych determinant kształtowania tożsamości wykracza poza ramy niniejszego opracowania. Przekonanie o różnicach indywidualnych przejawiających się na różnych wymiarach, w formie cech, należy do kanonu podstawowych twierdzeń psychologii

kwencja doświadczeń w świecie społecznym i ich poznawczego opracowania, jak i częściowo genetycznie uwarunkowane tendencje behawioralne wpływające na rodzaj i obfitość tych doświadczeń⁹, przyczyniają się do kształtowania różnych obszarów tożsamości indywidualnej i społecznej. Pośród nich można wyróżnić obszar tożsamości edukacyjnej.

Společna tożsamość edukacyjna

Niektóre z naszych życiowych zadań wymagają udziału w procesach edukacyjnych. W zależności od sytuacji udział ten bywa traktowany jako bieżący sposób adaptacji do społecznych wymogów, albo też instrument osiągania odległych celów życiowych. W obu przypadkach partycypacja w zinstytucjonalizowanej przestrzeni edukacyjnej pociąga za sobą pełnienie określonej roli społecznej (uczeń, kursant, nauczyciel itp.). Identyfikacja z rolą społeczną może sprawić, że treść tożsamościowych markerów i normatywnych zaleceń wpisanych w rolę stanie się istotnym źródłem regulacji zachowania. Podporządkowanie się roli społecznej nie jest jednak ani jednorazowym aktem, ani nie pozostaje w próżni decyzyjnej. Jednocześnie pełniemy wiele ról (np. rolę studenta, kochanki i matki). Ich zewnętrzna treść oraz indywidualnie przeprowadzona semantyzacja tej treści wpływa na kształtowanie się naszej tożsamości. Niektóre z tych ról można rozpatrywać jako swoiste media przestrzeni edukacyjnej, inne są źródłem doświadczeń pozostających poza tą przestrzenią.

Role społeczne, jakie przychodzi nam pełnić od najmłodszych lat życia – rolę dziecka, przedszkolaka, ucznia, kolegi – mają wpisane zarówno czerpanie informacji o ich istocie, atrybutach i funkcji z obserwacji innych podmiotów pełniących podobne role, jak i podporządkowanie się normom w nie wpisanym. Traktowanie otoczenia jako źródła informacji i jako źródła akceptacji składa się na dwa rodzaje konformizmu, które są udziałem wszystkich mieszkańców przestrzeni edukacyjnej. Zarówno informacyjny, jak normatywny wpływ społeczny jest zjawiskiem mającym szerokie poparcie empiryczne, zarówno na poziomie obserwacji, jak mechanizmów wyodręb-

ogólnej. Konceptualizacja tych różnic pozostaje przedmiotem dyskusji, ale olbrzymia ilość danych empirycznych zdaje się świadczyć, że różnice te są w znaczącej mierze odziedziczone. Tożsamość jest więc w pewnym sensie, choć oczywiście w ograniczonym stopniu, pochodną właściwości psychologicznych o podłożu genetycznym, np. cech temperamentu. Tak więc nie tylko oddziaływanie środowiskowe decyduje o treści i jakości doświadczenia indywidualnego oraz sposobu, w jaki to doświadczenie staje się źródłem znaczeń i samowiedzy trwałej. Nawet własna aktywność jednostki również w pewnym stopniu jest pochodną wrodzonych predyspozycji, związanych z indywidualnymi różnicami w funkcjonowaniu układu nerwowego.

⁹ Zob. np. J. S t r e l a u, *Psychologia temperamentu*, Warszawa 1998.

nionych eksperymentalnie¹⁰. Pytanie, które jest konsekwencją uznania powszechności zjawiska konformizmu, to pytanie o wolność człowieka w świecie społecznych uwikłań. Czy konformistyczne postępowanie jest przejawem „udanej integracji tego, co indywidualne i tego, co społeczne”, jak chce Malewski¹¹, czy też jest raczej rezultatem wyrachowanego wyboru po przeprowadzeniu rachunku korzyści i kosztów podporządkowania się oraz rachunku korzyści i kosztów postąpienia odmiennie niż oczekuje otoczenie?

Przyswojenie społecznych dyrektyw przez – w miarę możliwości – wszystkie jednostki jest marzeniem każdego strukturalistycznego myśliciela czy konserwatywnie zorientowanego polityka. Nauka efektywności, elastyczności, pracowitości, samodoskonalenia i korzystania ze zdobytych umiejętności w służbie kapitału jest wpisana we współczesny system społeczny. Bycie konkurencyjnym i użytecznym jawi się jako standard wpajany w socjalizację, normą społeczną, która ulega uwewnętrznieniu dzięki wielości i potędze oddziaływania kanałów, którymi jest propagowana. Jak daleko może jednak pójść internalizacja norm społecznych, wymagających np. ograniczenia własnych potrzeb, milczenia lub kłamstwa w sprawach aksjologicznie pierwszoplanowych lub brania udziału w „wyścigu szczurów”, w którym biegniemy ramię w ramię z naszymi przyjaciółmi czy krewnymi? Temperatura tych pytań jest rezultatem ich osadzenia w konkretnej rzeczywistości makroekonomicznej. Postulowane powiązanie edukacji szkolnej o charakterze moralnym z rozwojem „ja” podmiotowego¹² nie uwzględnia faktu, że nie jest to proces ahistoryczny. Talenty i cechy osobowe, które ujawniają się w zinstytucjonalizowanych procesach edukacyjnych, podlegają ocenie zgodnej z kryteriami przyjętymi przez instytucje, w których te procesy zachodzą. Kryteria zaś są pochodną panującej (choć niekoniecznie deklarowanej publicznie) ideologii. Kooperacja może być nagradzana w społeczeństwie kolektywnym, rywalizacja – w społeczeństwie opartym na konkurencji itd. Osobiste preferencje i cechy nie pozostają w izolacji od systemu społecznego. Podlegają ocenie i socjalizacji w zgodzie z panującymi normami i standardami. Instrumentem tak rozumianej socjalizacji jest zarówno edukacja szkolna, jak i wszelkie oddziaływania informacyjne, wzorotwórcze i kształtujące świadomość. Procesy instytucjonalnego eksponowania treści aksjologicznie nieobojętnych, które asymilowane są przez członków społeczeństwa, trwają przez całe życie. Pomimo zachodzących zmian w poglą-

¹⁰ M. Sherif, *The psychology of social norms*, New York 1936; S. E. Asch, *Opinions and social pressure*, „Scientific American” 1955, 11, 32; S. Milgram, *Obedience to authority: An experimental view*, New York 1974.

¹¹ M. Malewski, *op. cit.*, s. 42.

¹² Por. M. Malewski, *op. cit.*, s. 41.

dach współczesnych andragogów¹³ stanowią jeden z uwzględnianych przez nich kontekstów edukacji dorosłych.

Rozpatrywanie edukacji jako w pełni funkcjonalnego procesu zaspokajającego potrzeby jednostki, a więc zapobiegającego dezaktualizacji jej wiedzy, umożliwiającego pełny rozwój osobowościowy, pomagającego w ukształtowaniu się pełnej tożsamości i dojrzałości życiowej, spotyka się ze słuszną krytyką. Jej ostrze wymierzone jest w hipokryzję, która kryje się za wskazywaniem jednym tchem indywidualnych, instytucjonalno-organizacyjnych i społecznych funkcji edukacji dorosłych jako wzajemnie niesprzecznych. Tymczasem potrzeby edukacji dorosłych są wtórne wobec stosunków władzy. Służą maskowaniu i mistyfikacji władzy politycznej. Ekonomiczna konieczność wynikająca ze zróżnicowania dostępu do dóbr sprawia, że panujący system społeczny nie pozostaje bez wpływu na kształtowanie się społecznej tożsamości członków społeczeństwa. Jesteśmy tym, kim warunki społeczne pozwalają nam być, żeby być w ogóle.

Akceptując swoją tożsamość i zmierzając do osiągnięcia społecznie akceptowanych celów jednostki umacniają istniejące zróżnicowanie społeczne i bez protestu wpisują się w istniejącą strukturę władzy. W ten sposób edukacja staje się instrumentem ciągłości władzy, instrumentem niewidocznym i – co ciekawe – uruchamianym przez aspiracje i potrzeby edukacyjne ludzi¹⁴.

Oświata w czasach realnego socjalizmu ze współczesnej perspektywy historycznej oceniana jest jako pozostająca pod wpływem ówczesnej władzy politycznej, jako wehikuł panującej ideologii. Być może brak odpowiedniej perspektywy historycznej i sprawia, że

[...] oświata w systemie liberalno-demokratycznym jawi się jako apolityczna, służąca wyłącznie rozwojowi i pomyślności życiowej jednostki. W rzeczywistości jest ona niewidocznym, choć niezwykle skutecznym instrumentem wpisywania ludzi w stosunki władzy politycznej, jako zadowolonych i akceptujących ją konsumentów¹⁵.

Ową funkcjonalność edukacji wobec władzy można rozpatrywać co najmniej na dwóch poziomach: instytucjonalnym i treściowym. Pierwszy z nich odzwierciedla stosunek władzy do organizacji i własności „środków edukacji”. Tęsknota za konserwatywną tradycją edukacyjną może być widoczna w restauracji placówek oświatowych poziomu przedśredniego, zarzuconych z uwagi na ich archaiczność przed kilkudziesięciu laty. Natomiast podporządkowanie się ideom prywatyzacji i osłabiania roli państwa w niemal wszystkich dziedzinach działalności gospodarczej sprzyja stwa-

¹³ Por. np. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, Warszawa 1974, za: *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, red. J. Saran, Lublin 2000.

¹⁴ M. M a l e w s k i, *Edukacja wobec konsumeryzmu oświatowego*, „Edukacja Dorosłych” 1994, 3.

¹⁵ *Ibidem*, s. 47.

rzaniu warunków rozwoju prywatnym instytucjom oświatowym. Ich właściciele czerpią korzyści z aplikacji ideologii liberalizmu gospodarczego, jaka stała się ich udziałem. Należy wątpić, czy zajmowana pozycja społeczna pozwoli im wyemancypować się z myślenia kategoriami ideologii, której stali się beneficjentami. A jeśli tak, to zapewne treści nauczania akceptowane przez nich będą co najmniej niesprzeczne z treściami tej ideologii. W ten sposób dochodzimy do treściowego aspektu podporządkowania edukacji władzy.

Powszechność przedstawiania neoliberalnej myśli ekonomicznej jako jedynej słusznej, merkantylne traktowanie ludzi w kategoriach „zasobów” czy „kapitału”, a także prawnie zagwarantowane wprowadzenie elementów irracjonalnej myśli społecznej, opartej na autorytarnych orzeczeniach jednej tylko osoby w podeszłym wieku, do publicznych szkół podstawowych i średnich – oto tylko niektóre przejawy ideologizacji współczesnej edukacji w naszym kraju. Kanon poprawności edukacyjnej jest funkcją potrzeb instytucji władzy. Zmiany u steru rządów nie przynoszą zdecydowanych zmian, gdyż dyskurs władzy nie obejmuje we współczesnej Polsce pryncypiów, a jedynie partykularne rozwiązania.

Przynajmniej w obszarze charakterystyk formalnych funkcjonują, choć raczej na marginesie głównego nurtu edukacji instytucjonalnej, jej alternatywne formy. Mimo, że są przedmiotem niesłabnącego zainteresowania teoretyków¹⁶, padają niekiedy ofiarą drapieżnej krytyki¹⁷, nie pozostającej zresztą bez odzewu¹⁸.

W jaki sposób tożsamość społeczna ludzi dorosłych wpisuje się w ten niezbyt optymistycznie naszkicowany pejzaż edukacyjny?

Na najbardziej powierzchownym poziomie jej źródłem może być poczucie przynależności do grupy, powstałej w wyniku zabiegów organizacyjnych w instytucjonalnych ramach kształcenia. Tego rodzaju tożsamość związana jest z przynależnością do grupy, roku, specjalizacji, kierunku itp. Jej funkcje interpersonalne ograniczają się do integrowania grupy i pomocy w realizacji wspólnych celów edukacyjnych (np. przygotowanie do egzaminów). Natomiast intrapersonalna rola tak ukształtowanej tożsamości może polegać na pomocy w konsekwentnym dążeniu do celu (np. ukończenie studiów) i uporczywości w wykonywaniu bieżących zadań. Tożsamość jest tu raczej rezultatem zaangażowania w konkretną aktywność niż wewnętrznego procesu świadomościowego. Bardziej interesująca wydaje się zależność odwrotna: wpływ społecznych identyfikacji na wybory dokonywane w przestrzeni edukacyjnej i behawioralne konsekwencje tych wyborów.

¹⁶ *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992; *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, i d e m, Kraków 1995; *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, i d e m, Kraków 1998.

¹⁷ A. Nałaskowski, *Obsesja alternatyw?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, 4.

¹⁸ B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, 1.

Przekonania dotyczące własnej osoby związane z edukacją mogą mieć źródło w pragnieniach i aspiracjach („jestem wykształcony”, „chcę zdobyć wyższe wykształcenie”), wymogach zewnętrznych („wciąż chcę pracować jako wychowawca, więc podejmuję studia”) czy ogólniejszych sądach tożsamościowych („jestem człowiekiem nowoczesnym”, „jestem atrakcyjny dla pracodawców”). Grupa, z którą identyfikuje się jednostka może więc mieć charakter abstrakcyjny („my, ludzie wykształceni/ zdobywający wyższe wykształcenie”, „my, ludzie nowocześni, atrakcyjni dla pracodawców” itp.), a jej poszczególni członkowie mogą się w ogóle nie znać. Tego rodzaju sądy tożsamościowe mogą wpłynąć na decyzje i działania związane z korzystaniem z oferty instytucji edukacyjnych zorientowanych na dostarczenie „twardej” wiedzy i umiejętności. Jednocześnie – w konkretnych przypadkach – świadomość, że wykształcenie formalne jest poszukiwane przez pracodawców jedynie jako element nie najważniejszy, towarzyszący jedynie innym pożądanym umiejętnościom i cechom¹⁹, może skłonić do zaangażowania się w inne formy edukacji, takie jak kursy doskonalące umiejętności „miękkie” lub też do sięgnięcia po poradniki czy inne formy przekazu masowego²⁰.

Społeczna tożsamość, również w części dotyczącej edukacji, wykształca się w toku doświadczenia indywidualnego. Osoby mające liczniejsze i bardziej gratyfikujące doświadczenia edukacyjne mogą utożsamiać się z grupami, w których miały one miejsce (np. absolwent zaocznej pedagogiki w Uniwersytecie Zielonogórskim rocznik 2002), albo też z tymi, które mogą zostać zdefiniowane dzięki poznawczemu wyodrębnieniu zbiorowości w oparciu o posiadanie wspólnych cech (np. ludzie z wykształceniem humanistycznym) czy postaw (np. zwolennicy racjonalności emancypacyjnej).

Dokonywanie tego rodzaju kategoryzacji tożsamościowych jest możliwe dzięki właściwościom aparatu poznawczego jednostki, ale też dzięki wspólnocie pewnych doświadczeń z innymi ludźmi oraz dzięki wspólnym obszarom interpretacji tych doświadczeń. Ludzie mogą budować własną tożsamość w sposób w dużej mierze podobny do sposobu, w jaki robią to inni ludzie. Dzieje się tak nie tylko za sprawą wspólnoty doświadczeń, ale również poprzez korzystanie z tych samych językowych środków konceptualizacji tych doświadczeń.

Tożsamość można także rozumieć jako rezultat zmagania z własną biografią. Zmagania te nie dokonują się jednak w pustym polu, w przestrzeni własnej świadomości.

¹⁹ J. K a r g u ł, *Edukacja a rynek pracy – relacja czy zaprzeczenie*, „Edukacja Dorosłych. Kwartalnik Naukowo-Metodyczny” 1998, 4 (23).

²⁰ E. Z i e r k i e w i c z, J. K l e b a n i u k, *Autoedukacja dorosłych w przestrzeni kultury popularnej na przykładzie piśmiennictwa poradnikowego i wybranych programów telewizyjnych*, [w:] red. E.A. Wesołowska, *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, Płock 2002.

Nawet jeśli biografię zdefiniujemy za Malewskim²¹ jako „zgeneralizowany, względnie trwały sposób doświadczania przez ludzi własnej egzystencji”, to wciąż będziemy mogli utrzymywać, że biografia jednostki jest w pewnym sensie częścią biografii społeczności, w której ta jednostka funkcjonuje. Nadawanie indywidualnego znaczenia faktom kulturowym i społecznym zależne jest od pewnych ogólnych cech orientacji jednostki wobec rzeczywistości, ale cechy te stanowią jedynie formalne ramy interpretacyjne i motywacyjne, które są wypełniane różnymi treściami, dostarczany nam przez otoczenie. Jednostka ma jedynie ograniczony wpływ na wybór tych treści. Jest on wprawdzie konsekwencją działania potrzeb, postaw, preferencji, sądów tożsamościowych. (I te mogą być odczuwane i rozumiane jako własne, niezależne od zewnętrznych nacisków i wpływów). Niemniej potrzeby realizowane są w konkretnych warunkach socjo-kulturowych, a postawy i preferencje, podobnie jak tożsamość, są kształtowane w toku społecznych interakcji.

Za indywidualną „własność”, stanowiącą swego rodzaju drogowskaz dla dokonywanych wyborów można by uznać dyspozycje indywidualne. Te z nich, które są w najmniejszym stopniu wynikiem interakcji uwarunkowań genetycznych i oddziaływań środowiskowych to cechy temperamentu. Jednakże temperament wpływa bardziej na to, „ile świata” człowiek będzie pochłaniał i „w jaki sposób”, a wpływ ten ma charakter przeważnie nieuświadomiony. W najbardziej ogólnym sensie sama jakość świata poddawanego przeżywaniu i interpretacji – w jego najbardziej podstawowym materialnym i społecznym sensie – tylko w znikomym stopniu jest zależna od jednostki. Liczba obszarów zaangażowania i ich czasowo-przestrzennych lokalizacji jest zależna od wielu przypadkowych czynników (np. miejsce urodzenia, struktura rodziny, zamożność rodziców). Przeciętna wielość możliwych wyborów, przynajmniej w naszym kręgu kulturowym, jest większa niż w przeszłości, ale jest większa tylko dla pewnej grupy ludzi²². Wciąż jednak na spektrum naszych wyborów wpływa nasza pozycja społeczno-ekonomiczna. Niekiedy jej implikacje sprawiają, że w dobie łatwego dostępu do informacji w najlepszym razie skazani jesteśmy na poprzestanie na informacji. W najgorszym wypadku przestajemy dostrzegać informację jako atrakcyjną, z uwagi na frustrację bardziej elementarnych potrzeb. Postulowana przez Malewskiego²³ „edukacja na miarę człowieka”, z jej konkretyzacją w postaci psychoterapii transgresyjnej²⁴, paradoksalnie wydaje się więc mieć własne ograniczenia. Być może pierwszym warunkiem koniecznym do spełnienia, jeśli chcemy zobaczyć człowieka przekraczającego swoje psychologiczne granice jest wyzwolenie go z patowe-

²¹ M. M a l e w s k i, *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, 1, s. 43.

²² Z. B a u m a n, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000.

²³ M. M a l e w s k i, *Przymus i wolność...*

²⁴ J. K o z i e l e c k i, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001.

go położenia, w jakim stawia go społeczny (i biologiczny!) przymus konsumpcji z jednej strony, a ograniczoność materialnych środków – z drugiej. W tym kontekście twierdzenie, że „rozwijanie edukacji dorosłych polega na [...] tworzeniu społecznych warunków, w których byliby oni w stanie korzystać z programów funkcjonalnych wobec ich biografii”²⁵ zyskuje dodatkowe znaczenie.

Indywidualna tożsamość edukacyjna

Niepowtarzalność doświadczeń jednostki uzupełnia obszary interpretacji zorientowanej na innych ludzi, a niekiedy dzielonej z innymi ludźmi, które pozwalają się tworzyć tożsamości społecznej. Własna unikalność jest spostrzegana przez jednostkę jako dana w doświadczeniu swojego ciała, swoich preferencji, wyznawanych wartości i podejmowanych wyborów. Wyborom tym, aby były spostrzegane jako podmiotowe, powinno towarzyszyć przekonanie o wolności ich dokonywania²⁶. Sama swoboda wyboru nie zawsze jest źródłem pozytywnych odczuć, zwłaszcza jeśli konsekwencje tych wyborów mogą być znaczące. Niekiedy jednostka decyduje się wtedy na rezygnację z wywierania wpływu na zdarzenia²⁷.

W wielu przypadkach własne wybory są zgodne z tym, co sugerują normy i oczekiwania społeczne. Głęboka interioryzacja tych norm i oczekiwań może wprawdzie sprawiać, że spełnianie wymagań świata przestaje być bolesne, ale też powoduje, że granice pomiędzy podmiotem, a światem ulegają zatarciu. Tożsamość społeczna zawłaszcza obszar przeznaczony dla indywidualnych określeń własnej osoby. Tymczasem poczucie tożsamości jako stan pożądaný wymaga pewnego zakresu inności, niepowtarzalności i odrębności od otoczenia.

Relacje ze światem zewnętrznym mogą być jednak spostrzegane w różny sposób. Do najbardziej popularnych psychologicznych kategorii ich opisu należą, obok wspomnianych już cech temperamentu/osobowości: wewnętrzne/zewnętrzne poczucie kontroli²⁸, pryncypializm/pragmatyzm²⁹ oraz motywacja wewnętrzna/zewnętrzna³⁰. Jedną z koncepcji, dotyczącą motywacji samoistnej³¹ pozwala bliżej przyjrzeć się wewnętrznym szansom i ograniczeniom edukacji dorosłych.

²⁵ M. Małewski, *Przymus i wolność...*, s. 50.

²⁶ M. Kofta, *Poczucie kontroli, złudzenia na temat siebie, a adaptacja psychologiczna*, [w:] red. M. Kofta, T. Szustrowa, *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Warszawa 2001.

²⁷ D. Doliński, *Orientacja defensywna*, Warszawa 1993.

²⁸ J.B. Rotter, *Social learning and clinical psychology*, New York 1954.

²⁹ M. Snyder, *Public appearances /private realities: The psychology of self-monitoring*, New York 1987.

³⁰ Przegląd koncepcji: M. Widerszal-Bazyl, *Pojęcie motywacji wewnętrznej*, „Przegląd Psychologiczny” 1979, 22, 3.

³¹ E.L. Deci, R. M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York 1985.

Poczucie wolności (smoukierunkowania), podobnie jak każde inne poczucie, ma charakter subiektywny. Ludzie różnią się sposobem, w jaki spostrzegają źródła własnego zachowania. Mogą więc spostrzegać swoje zachowanie jako zdeterminowane przez czynniki pozostające poza swoją sferą wolności, a więc zewnętrzne nagrody i kary, poczucie zobowiązania, nadzór, terminy, pieniądze czy status (orientacja na kontrolę). Mogą jednak spostrzegać je jako wynik wolnego wyboru, spontanicznego lub po namyśle, a otoczenie zewnętrzne traktować jak źródło informacji, które pozwalają im wybierać cele stwarzające lepsze możliwości zaspokojenia potrzeb (orientacja na autonomię). Wreszcie mogą także doświadczać swojego zachowania jako pozostającego poza ich intencjonalną kontrolą i spostrzegają siebie jako niekompetentnych i niezdolnych do opanowania sytuacji (orientacja pozaosobowa). Ludzie mogą więc mieć tendencje do spostrzegania wydarzeń jako kontrolujących, informacyjnych albo amotywuujących. Tego typu względnie trwałe tendencje mają bezpośrednie konsekwencje dla spostrzegania przez ludzi przyczyn własnego działania i poziomu własnych kompetencji w tym działaniu³².

Konsekwencje przedstawionej teorii orientacji kauzalnej dla indywidualnej tożsamości edukacyjnej dają się ująć w kategoriach odmiennych treści „ja”, tendencji tożsamościowych oraz spostrzeganych przez jednostkę przyczyn i celów zaangażowań edukacyjnych (zob. tab. 2). Przedstawiona kategoryzacja nie ma charakteru typologii człowieka. Każdy z nas przejawia w jakimś stopniu każdą z trzech przedstawionych orientacji. W różnych dziedzinach i momentach życia możemy różnie spo-

Tabela 2.

Możliwe konsekwencje tendencji w spostrzeganiu
źródeł własnych zachowań dla edukacji dorosłych

	Orientacja na kontrolę	Orientacja na autonomię	Orientacja pozaosobowa
Tożsamość	Społeczna	Indywidualna	Brak
Treść „ja” podmiotowego	Konflikt, walka, cierpienie	Wolność, autonomia, poczucie mocy	Zagubienie, bezradność, bezsilność
Relacja Ja – Świat	Podporządkowanie lub dominacja	Orientacja w otoczeniu, szukanie okazji	Przypadkowa, nieustalona
Zaangażowanie w edukację	Zależne od nacisków zewnętrznych lub wewnętrznych	Zależne od własnych potrzeb i celów	Nikłe, sporadyczne
Przyczyny	Muszę	Chcę	Nie uczyć się
Cele	Formalne kwalifikacje	Wiedza, umiejętności, rozwój osobowy	Ucieczka przed rzeczywistością

³² Za: A. T o k a r z, *Kierowanie sobą i konstruowanie działania: dwie współczesne teorie motywacji*, [w:] red. A. Gałdowa, *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, Część II, Kraków 1995.

strzeżać osobistą kontrolę i doświadczać kompetencji. Spostrzegana przez nas sfera wolności i podmiotowości nie jest więc czymś stałym i niezmiennym.

Zupełnie inną, wyrosłą w odmiennym paradygmacie, próbą określenia indywidualnego zróżnicowania sposobu doświadczania świata przez człowieka, jest personalistyczno-egzystencjalna koncepcja losu człowieka Marii Straś-Romanowskiej³³. Jedną z jej centralnych kategorii jest intencjonalność rozumiana jako całościowy proces, oparty na systemie znaczeń osobistych ukształtowanych w toku osobniczego doświadczenia. Przejawia się ona w określonym obserwowalnym ukierunkowaniu działania. Kategorią dotyczącą różnic indywidualnych jest rodzaj intencjonalności czyli względnie stała cecha świadomości, decydująca o tym, jakie znaczenie jest przez jednostkę przypisywane przeżyciom doświadczanym oraz o tym, jakie cele podmiot formułuje, a następnie realizuje. Jako taka jest intencjonalność w ogólnym sensie rodzajem ustosunkowania do świata, sposobem interpretowania zdarzeń, a w bardziej szczegółowym – treścią celów życiowych i tendencją do realizacji akceptowanych wartości. Z uwagi na dominującą sferę osobowego obrazu człowieka, zasadę rządzącą jego aktywnością oraz regułę przemian rozwojowych wyróżnić można trzy obszary intencjonalności człowieka: (1) intencjonalność adaptacyjną: sfera społeczna – zasada heteronomii – rozwój adaptacyjny, (2) intencjonalność woluntarystyczną: sfera podmiotowa – zasada autonomii – samorealizacja, (3) intencjonalność transcendentną sfera metafizyczna – zasada homonomii – autotranscendencja³⁴.

Poszukiwanie wewnętrznego spoiwa, czyniącego nasze doświadczanie świata względnie niezmiennym i jednakowym na przestrzeni życia może być prowadzone także na gruncie fenomenologii i symbolicznego interakcjonizmu. Zaproponowana przez Malewskiego³⁵ typologia biografii oparta na poczuciu podmiotowości i przymusu/wolności przewiduje cztery sposoby doświadczania przez człowieka swojej egzystencji. Życie może być przeżywane jako pasmo sukcesów, cierpienie, walka lub obowiązek. Jak można przypuszczać kategorii te mają jednak charakter reprezentacji pewnych idealnych relacji z otoczeniem. Jak się zdaje, typologia ta nie wyczerpuje jednak wszystkich możliwych dominujących modusów ludzkiej świadomości (por. tab. 3). Proponowany przez autora opis sposobu przeżywania świata w każdym z czterech przypadków oparty jest o zasadę heteronomii, doświadczanie opozycji „ja” – świat, a więc spostrzeganie świata jako wrogiego, narzucającego normy postępowania, wymagania lub ograniczenia, wymagającego nieustannych zmagania, walki. W

³³ M. Straś-Romanowska, *Główne idee teoretyczne i metodologiczne psychologii personalistyczno-egzystencjalnej jako dyscypliny humanistycznej*, [w:] red. M. Straś-Romanowska, *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, Warszawa 1995.

³⁴ M. Straś-Romanowska, *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*, Wrocław 1992.

³⁵ M. Malewski, *Przymus i wolność...*

Tabela 3.

Motywacyjne i świadomościowe korelaty
sposobów doświadczania przez człowieka swojej egzystencji

	Życie jako			
	pasmo sukcesów	cierpienie	walka	obowiązek
Orientacja kauzalna (Deci, Ryan)	na kontrolę	pozaosobowa	na kontrolę	na kontrolę
Typ intencjonalności (Straß-Romanowska)	adaptacyjna	adaptacyjna	adaptacyjna	adaptacyjna
Dominująca tożsamość*	społeczna: „my, ludzie sukcesu, indywidualna: „jestem najlepszy”	indywidualna: „ja przegrany” lub „ja poszukujący”	indywidualna: „ja skrzywdzony”, społeczna: „my, walczący ze złym światem”	społeczna, zależna od roli społecznej
Stosunek do edukacji	zachłanny, instrumentalny	niefny lub otwarty	kompulsywny lub wrogi	użyteczny, wymuszony przez wymogi roli

* Propozycja ta jest alternatywna wobec przedstawionej przez Małewskiego (*Przymus i wolność...*, s. 44) i wynika z odmiennego definiowania „ja” podmiotowego, „ja przedmiotowego”, tożsamości indywidualnej i tożsamości społecznej.

w niektórych przypadkach walka ta jest przez podmiot w zasadzie wygrywana, choć niekiedy dużym kosztem (życie jako pasmo sukcesów), w innych przegrywana (życie jako cierpienie, życie jako walka), w pozostałych wynik jest niepewny i może zmieniać się wraz ze zmianą perspektywy oceny (życie jako obowiązek). Zarysowana w ten sposób wizja człowieka jest pesymistyczna, co przyznaje sam autor: „[...] w konfrontacji z rzeczywistością, tożsamość człowieka jest strukturą niezwykle wrażliwą i kruchą. Taką samą kruchością odznacza się konstruowana wokół niej biografia. Są w niej wpisane potencjalne kryzysy, załamania, a nawet groźba upadku”³⁶, dodając, że współczesna edukacja dorosłych nie jest przystosowana do tej niedoskonałości i słabości ludzkiej kondycji.

Co w takim wypadku może zrobić dorosły człowiek o ukształtowanej biografii? Instytucje i oferty edukacyjne są przezeń spostrzegane jako część wrogiego świata. Mogą być użyteczne jako miernik sukcesu edukacyjnego lub środek do osiągania sukcesu zawodowego, ale służą wtedy jako instrument osiągania zewnętrznych celów. Nie są wartościowe same w sobie. Mogą być spostrzegane jako „zło konieczne”,

³⁶ *Ibidem*, s. 47.

narzucony przez system społeczny obowiązek³⁷. W niektórych przypadkach walka ze społecznymi i ekonomicznymi ograniczeniami może przybrać formę kompulsywnej „konsumpcji” ofert edukacyjnych (uzyskiwanie dyplomów, kończenie kursów) po to, aby wygrać w konkurencyjnym świecie, zdobyć lepszą pozycję na rynku pracy, stanowić bardziej atrakcyjny pod względem kwalifikacji „towar” dla pracodawcy. Niekiedy formalna edukacja może być traktowana jako przymus i ciężar ponad miarę i być traktowana z niechęcią. Stosunek do niej zależny jest także od dotychczasowych doświadczeń. Zarówno niepowodzenia w toku edukacji instytucjonalnej, jak i bezużyteczność uzyskanych dzięki pokonywaniu poszczególnych jej szczebli kwalifikacji formalnych, mogą zaowocować stosunkiem zniechęcenia lub wrogości. Brak takich doświadczeń – a ten jest udziałem ludzi młodych – może oczywiście, przy wyraźnym oddziaływaniu opinii powtarzanych w środkach masowego przekazu, sprawiać, że możliwość korzystania z oferty edukacyjnej jest odbierana jako szansa, z ufnością i nadzieją.

Powyższe rozważania dotyczą w głównej mierze tej sfery edukacji dorosłych, która wiązana jest z tradycyjnym, właściwym dla epoki nowoczesności, rozumieniem jej roli, a więc jako służącej budowaniu kapitału ludzkiego czy rozwojowi zasobów ludzkich poprzez realizację idei kształcenia ustawicznego. Zmiany społeczne i ekonomiczne³⁸ spowodowały właściwe dla późnej nowoczesności przesunięcie paradygmatyczne w stronę uczenia się całościowego, uczenia się w społeczności lokalnej czy uczącej się organizacji. Racjonalność instrumentalno-techniczna została zastąpiona racjonalnością emancypacyjną, zaś kompetencje wykonawcze kompetencjami interpersonalnymi³⁹. Typowe treści społecznej tożsamości uległy więc zapewne przesunięciu od „my, wytwórcy rzeczy” do „my, wytwórcy znaczeń” oraz od „my, trybiki w maszynie produkcyjnej” do „my, zachęcający do konsumpcji” i „my, konsumowani”. Przesunięcie w społecznie kreowanych rolach i w świadomości tych ról nie oznacza jednak poszerzenia zakresu realnej autonomii. Wytwarzanie znaczeń w merkantylnym systemie społecznym podlega takim samym wymogom i ograniczeniom, jak produkcja rzeczy. Ekonomiczną miarą ich wartości jest popyt. Autonomii w kreowaniu znaczeń można w pełni doświadczać dopiero wtedy, gdy nie są na sprzedaż, a więc proces ich tworzenia oderwany jest od roli zawodowej. Współcześnie rzadko mamy do czynienia z taką sytuacją. Intelktualna pokusa diagnozowania obecnego świata jako ponowoczesnego jest pułapką, którą sami myśliciele zastawiają na

³⁷ Z taką sytuacją mamy do czynienia w naszym kraju, gdy osoby w wieku przedemerytalnym są zmuszone do uzupełniania wykształcenia pedagogicznego, by móc dalej pełnić rolę zawodową, którą pełnią od kilkudziesięciu lat.

³⁸ M.in. wzrost zatrudnienia w sektorze usług, a spadek w przemyśle i rolnictwie.

³⁹ M. Małowski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, 2.

siebie, zamazując w ten sposób rzeczywistość ekonomiczną. Fakt, że wielki kapitał kształtujący stosunki społeczne stał się ponadnarodowy, anonimowy i transparentny, nie daje jeszcze podstaw do konkluzji, że ludzie stali się wolni od systemu społecznego, skazani na socjetalność, traktowanie wiedzy jako subiektywnej, edukacji jako wehikułu osobistego rozwoju, a refleksyjności jako osiowej kategorii kompetencji. Dwa bieguny, między którymi oscyluje znaczna część ludzkiej aktywności, od wieków pozostają te same: zysk i przetrwanie. Brak socjalnego bezpieczeństwa wpisuje postmodernistyczne podmioty w boleśnie modernistyczny system społeczny, również w jego edukacyjną płaszczyznę, jak nigdy wcześniej w historii.

Postulat drugiego przesunięcia paradygmatycznego zawiera diagnozę tożsamości jako zmiennej i mozaikowej⁴⁰. Tego rodzaju tożsamość niebezpiecznie pochyla się nad przepaścią braku tożsamości. Wynikająca z mnogości alternatyw, ale i z gospodarczych priorytetów systemu społecznego, zmienność i ulotność jednostkowej sytuacji, a także spadek roli tradycyjnych grup odniesienia jako źródeł społecznej tożsamości mogą być źródłem cierpienia, ale nie oznaczają, że tożsamość nie jest kształtowana. Jako korzystający z bolesnej „wolności od” i słusznie broniący się przed przybierającą różne zwyrodniałe formy „wolnością do” współczesny człowiek doświadcza tożsamości indywidualnej jako „tożsamości od”, jednocześnie coraz częściej odczuwając poczucie wspólnoty z osobami i grupami, których osobiście nie zna i nie pozna. Przepływ informacji stał się szybszy i „tożsamość do” budowana jest w oparciu o symboliczną wymianę znaczeń, a nie w oparciu o osobisty kontakt. Rodzi to implikacje dla edukacji dorosłych. Nie musi ona przybierać tradycyjnych form opartych na bezpośredniej komunikacji służącej tranzycji treści i znaczeń. Dostępne jej środki wykraczają nie tylko poza organizacyjne ramy instytucji, ale poza granice oddziaływań intencjonalnych. Człowiek współczesny jest w sposób naturalny zanurzony w świecie znaczeń, a dzieje się tak z uwagi na wielość, różnorodność i zagęszczenie tych znaczeń. Nie musi to jednak oznaczać „roztopienia się” edukacji w świecie życia, jak opisuje to Malewski⁴¹. Edukacyjna tożsamość jest czynnikiem, który takiemu roztopieniu może zapobiegać. Zmiana polegająca na rozwoju i będąca wynikiem refleksyjnej postawy wobec rzeczywistości, może mieć w pełni świadomy charakter. Taka wszak jest istota refleksyjności.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ *Ibidem*.

Edyta Zierkiewicz
Bogna Bartosz

WYKORZYSTANIE METODY BIOGRAFICZNEJ W PSYCHOLOGICZNYCH I EDUKACYJNYCH BADANIACH NAD KOBIEȦAMI W POLSCE

1. Metody biograficzne w badaniach jakościowych

Badania biograficzne, autobiograficzne, narracyjne i im podobne zdobywają coraz szersze zainteresowanie wśród młodych badaczy i metodologów w Polsce. Ich przedmiot i charakter umożliwiają docieranie do czegoś tak „oczywistego”, podstawowego, że aż przezroczystego dla badań „naukowych” – do (nie)zwykłych opowieści o ludzkim życiu (zob. np. McLeod, 1997).

W badaniach tych eksponuje się wariant autobiograficzny, tzn. perspektywę osoby indywidualnie ujmującej historię własnego życia, aby – na tym tle – akcentować subiektywny obraz badanych zjawisk. Jest to zatem próba dotarcia do indywidualnych sensów i znaczeń tychże zjawisk. Co więcej, odkrywanie i rekonstrukcja znaczeń na tle biograficznym są kontekstualne (ponieważ ogarniają czy mieszczą szereg różnorodnych subiektywnych zjawisk, przeżyć i sensów, które mieszczą się w szerszym kontekście kulturowym, społecznym, środowiskowym itd.) i historyczne (tj. dokonywane są na tle całego życia osoby badanej).

Celem badań biograficznych nie jest weryfikacja hipotez wygenerowanych przez badacza, lecz odsłonięcie rzeczywistości tak, jak jest ona ujmowana przez badaną osobę. Jest to ujęcie zjawisk z perspektywy podmiotu przeżywającego i interpretującego rzeczywistość w sobie właściwy sposób. Badania te obok poznania i zrozumienia mają spełniać również funkcję terapeutyczną (a nawet więcej: poszerzenia świadomości), mają być pomocą w dokonaniu zmian i podnoszenia jakości życia.

Ostatnio w nurcie badań jakościowych zauważyć można dwie tendencje w podejściu do biografii.

1) Biografia jako przedmiot badania (*biography as a topic*). Podejście to zgodne jest z założeniem, że w indywidualnej biografii znajdują odbicie zjawiska społeczne. Inaczej mówiąc – specyficzna, określona rzeczywistość społeczna zostaje opisana w unikalny sposób na poziomie biografii pojedynczego człowieka.

2) Biografia jako metoda badawcza (*biography as a method*). Zgodnie z klasyczną definicją charakterystyczną cechą metod biograficznych jest badanie okre-

ślonego problemu przez pryzmat indywidualnej biografii. (metoda biograficzna odwołuje się bowiem do historycznego wymiaru człowieka: uznając, że człowiek nie tyle „jest”, co „staje się” w ciągu całego swojego życia, zatem aby człowieka poznać i zrozumieć należy zrekonstruować jednostkowe doświadczenia tworzące jego indywidualną historię).

Badacze zjawisk życia społecznego posługują się metodami biograficznymi np. do rozpoznawania różnorodnych problemów charakterystycznych dla okresu transformacji w Polsce i szeroko rozumianych przemian. Ujęcie biograficzne pozwala bowiem dotrzeć do specyficznego poziomu wiedzy traktowanego do tej pory marginalnie i wręcz ignorowanego w polskiej humanistyce. Służy przede wszystkim (jako metoda wiodąca, podstawowa, nie zaś jako uzupełniająca) do eksploracji obszarów trudnych do uchwycenia za pomocą innych metod (np. eksperymentalnych czy innych tzw. „twardych” narzędzi).

Wykorzystywanie metod biograficznych wśród badaczy w Polsce nie jest jeszcze szeroko rozpoznane. Niemniej jednak powoli zauważyć można rosnące zainteresowanie tym podejściem, zwłaszcza wśród młodych badaczy zajmujących się problematyką tożsamości płci społeczno-kulturowej (in. rodzaj; z ang. *gender*) oraz problematyką kobiecą (zob. Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2001; Nowak, 1998; Dróżka, 1997). Jednym z istotniejszych powodów tego rosnącego zaciekania metodami biograficznymi jest możliwość zebrania w czasie badań szczególnego materiału empirycznego czy dotarcie do – uznawanych dotychczas za nieważne, przyziemne, czy wręcz przezrocyste – treści, których *r o d z a j* daje się rozpoznać jako „typowo kobiece”, lub szerzej: treści zmarginalizowane. Przyjmując, iż to właśnie przedmiot badań (badania zorientowane na sprawy kobiet) i zastosowana w badaniach metodologia są dla nas najbardziej interesujące pragnęliśmy przyjrzeć się prowadzonym w Polsce badaniom biograficznym¹.

Od połowy lat dziewięćdziesiątych XX wieku daje się zauważyć rosnące zainteresowanie problematyką tożsamości płci społeczno-kulturowej; uruchamiane są rozmaitego rodzaju studia i podejmowane rozmaite inicjatywy badawcze poświęcone problematyce płci kulturowej² (z ang. *gender studies*) – np. w Warszawie i Krakowie prowadzone są dwuletnie studia podyplomowe, a we Wrocławiu działa grupa

¹ Gromadzenie informacji na temat interesujących nas badań biograficznych nad kobietami w Polsce ograniczyliśmy do psychologii i pedagogiki, jako że są to dziedziny, w których jesteśmy zakorzenieni. W czasie pracy nad projektem tego tekstu okazało się, że ciągle jeszcze niewiele jest publikacji poświęconych zagadnieniom „kobiecy”, np. macierzyństwu, socjalizacji do kobiecych ról płciowych (np. matek, żon), drogom edukacyjnym kobiet, starzeniu się kobiet itd. Niewiele też jest opracowań, w których przedstawione są wyniki badań biograficznych nad problematyką tożsamości płci społeczno-kulturowej.

² Zob. np. „Katedra. Gender studies UW” nr 3 z roku 2001 lub w: *Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych* (Gontarczyk 1995).

dyskusyjna. Wychodzą pisma feministyczne (jak np. wspomniana „Katedra”, czy „Zadra. Pismo feministyczne”), które stanowią znaczący kontrapunkt dla popularnych tekstów adresowanych do kobiet, w których oferuje się jedynie spreparowany obraz idealizowanego kobiecego świata, bliższego komercyjnym reklamom niż realnemu życiu. Działalność prowadzą rozmaite stowarzyszenia, fundacje, grupy pozarządowe, które być może nie są jeszcze powszechnie znane i widoczne na scenie politycznej, ale zaznaczają swój wkład w przemianę społeczną i świadomościową. Wiele z tych organizacji i grup współpracuje ze sobą m.in. dzięki działaniom Ośrodka Integracji Środowisk Kobiety (OŚKa)³.

2. Sytuacja kobiet w Polsce jako obszar badawczy

Mimo tych rozmaitych inicjatyw, kontekst czy klimat polityczny dla podejmowania badań biograficznych nad kobietami w Polsce ciągle jeszcze jest mało sprzyjający; podobnie zresztą jak i klimat społeczny. Dla wielu osób bowiem już samo akcentowanie znaczenia spraw kobiet, traktowanie ich jako centralnych w projektach badawczych i w dyskusjach naukowych czy popularnych jest swoistym ekstre-mum, gdyż takie osoby podtrzymują stereotypowe przekonanie, że dyskryminacji w Polsce nie ma, a jeśli nie ma, to po co prowadzić osobne badania naukowe, tworzyć osobne dziedziny wiedzy czy osobne studia.

Owe stereotypowe przekonania bynajmniej nie zmieniają pełnej paradoksów sytuacji kobiet w Polsce. Łatwo jest ją przedstawić, ale trudno zmienić w realnym świecie i społecznej świadomości, ponieważ stan taki obciążony jest wielowiekową patriarchalną tradycją, stojącą na straży „naturalnego” ładu społecznego⁴. Paradoksalnie, twierdzi się (w mediach, podtrzymuje w niektórych badaniach, reprodukuje w potocznych sądach), iż pozycja kobiety w polskim społeczeństwie jest silna, ponieważ silna jest jej pozycja w rodzinie, czasami wręcz mówi się o swoistym matriarchacie. Społeczeństwo polskie czasami określane jest mianem rodzinno-centrycznego, a nasze rodziny są przecież „zorganizowane” wokół matek... Błędne koło paradoksów nakręca się, a w konsekwencji prowadzi to do niezgody na zmianę społecznej sytuacji polskich kobiet – na to nie zgadza się zarówno wielu mężczyzn, jak i wiele kobiet. Takie podejście w odniesieniu do kobiet Naomi Wolf określa mianem „feminizmu ofiary”, będącego zestawem „prawd, które przedstawiały kobiety jako zagrożone, kruche, kierujące się intuicją anielice. [...] Wymusza [on] na kobietach potrzebę identyfikowania się z bezsilnością nawet za cenę wyrzekania się wła-

³ Zob. też: www.oska.org.pl.

⁴ Świetnie na ten temat pisze Agnieszka Graff w *Świecie bez kobiet*, Warszawa (2001).

snej siły. Idealizuje kobiece możliwości posiadania potomstwa i dowodzi, że kobiety są lepsze niż mężczyźni. [...] Wierzy, że kobiety z natury nie chcą współzawodnictwa, chcą współpracy i kochają pokój. Uznaje, że kobiety są bliższe natury niż mężczyźni. [...] Deprecjonuje cechy przywódcze i ceni anonimowość” (por. Wolf N. 1994/95, s. 41).

Można powiedzieć, że w Polsce dominuje nastawienie bliskie temu, co Wolf nazywa feminizmem ofiary. I tak np. powszechnie sądzi się, że w Polsce dyskryminacja ze względu na płeć nie istnieje, jednak wbrew deklaracjom, kobiety są lokowane na ostatnich pozycjach politycznych, zawodowych, społecznych i rodzinnych – można wręcz powiedzieć, że są pacyfikowane, ujarzmiane, udomowiane, a posiadana przez nie wolność jest pozorną wolnością wyboru, decydowania o sobie⁵.

Podobnie – jak na całym świecie – i u nas rzeczywistość społeczna jednoznacznie i ostro podzielona jest na sferę prywatną (kobiecą) i sferę publiczną (męską), lecz przy tym powiela się przekonanie, iż polskie kobiety rządzą mężczyznami, co oddaje, często cytowane, przysłowie o głowie kręconej przez szyję. Tak przewrotnie zdefiniowana sytuacja społeczna polskich kobiet utwierdza w przekonaniu o nadużyciach czynionych przez prokobiece zorientowanych badaczy, którzy w centrum swoich rozważań i projektów stawiają problemy kobiet (argument: jeśli nie ma dyskryminacji, to akcentowanie pozycji tylko jednej z płci jest dyskryminowaniem tej drugiej, czyli mężczyzn. Tego typu argumentacji stojącej za działaniami polityków nie trzeba szukać daleko. Urząd Rzecznika Rządu do Spraw Rodziny i Kobiet został zlikwidowany po zmianie ekipy rządzącej, ponieważ dominujący wówczas politycy prawicy żądali – naśmiewając się z tego – utworzenia takiego samego urzędu do spraw mężczyzn). Obecnie, po kolejnej zmianie w sferach rządowych, utworzono stanowisko Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn (stanowisko to piastuje Izabela Jaruga-Nowacka).

Sytuacja polskich kobiet jest skomplikowana, a przez to trudna do przedstawienia, które miałyby prowadzić do jakichś uogólnień. Sądzymy jednak, że dość wyraźne i możliwie do ukazania są konsekwencje ambiwalentnej sytuacji kobiet, a przez to także wyraźniejsze stają się powody prowadzenia badań jakościowych nad kobiecą problematyką. Oto kilka z nich:

1. Dzięki badaniom biograficznym można zmieniać powszechne przekonania dyskryminujące kobiety, ośmieszające je, odmawiające im tego, co przynależy – z „natury” – mężczyźnie. Np. dominuje pogląd o braku solidarności między kobietami (czy wręcz o niezdolności tychże do jakiegokolwiek integracji). Najprawdopodobniej wynika to z potocznych przekonań na temat „natury” kobiet (kobiety są niesoli-

⁵ Więcej na ten temat zob. w: raporcie Centrum Praw Kobiet pt. *Kobiety w Polsce w latach 90.* (Gadomska, Korzeniewska, Nowakowska, Warszawa 2000).

darne, plotkują, intrygują, zdradzają, nie potrafią być lojalne czy przyjaźnić się). Choć wiele kobiet prywatnie może mieć poczucie niesprawiedliwości takich sądów pod ich adresem – dominujące powszechne przekonanie traktowane jest jak „norma”, a zachowania lub sytuacje niezgodne z „regułą” uznane są za „wyjątki tę regułę potwierdzające” (por. Hołówska, 1982, s. 5-21). To z kolei prowadzi do deprecjowania własnych osiągnięć i czynów (zob. większość wywiadów w omawianej w tym tekście książce *Szminka na sztandarze*) czy wręcz zdrada swojego elektoratu, kiedy uzyska się zamierzony cel (zdarza się, że tzw. „kobiety na świeczniku” „zapominają” o innych kobietach i o obietnicach kiedyś składanych).

2. Możliwa jest zmiana polityki społecznej państwa. Np. ciągle typowe jest swoiste prywatyzowanie, udomawianie (a przez to osłabianie) poważnych kwestii społecznych, które są udziałem przede wszystkim kobiet, jak: przemoc domowa, molestowanie seksualne, bezrobocie, feminizacja biedy, tzw. „szklany sufit” czyli dyskryminacja w miejscu pracy itp. („Od prawa do lewa uważa się, że kobieta to istota prywatna, a kwestie z nią związane należy rozumieć jako »obyczajowe«”; Graff, s. 82). Strategią wykorzystywaną do przedstawiania tego typu problemów jest uznawanie, że nie jest to kwestia społeczna, którą powinny zajmować się odpowiednie instytucje państwowe czy centra pomocy społecznej, ale problemy poszczególnych osób. Rozdrabnianie problemów w konsekwencji czyni je niewidzialnymi.

3. Zmiana perspektywy oglądu siebie samych i podnoszenie świadomości społecznej kobiet. Obecnie – nieważne z braku dobrej woli czy nieświadomości – przenosi się przekonanie o społecznej „winie” kobiet. Kobiety obarczane są – zarówno przez mężczyzn, jak i przez inne kobiety, a nawet przez siebie – winą za swoją sytuację („przecież same chciałyście feminizmu – to teraz macie za swoje, a trzeba było w domu siedzieć, dzieci chować”), za sytuację mężczyzn⁶, za sytuację edukacyjną (przecież to same kobiety uczą i wychowują, a liczba kobiet nauczycielek i studentek kierunków nauczycielskich jest wręcz przytłaczająca w porównaniu z liczbą mężczyzn wybierających takie zawody, więcej też jest matek samotnie wychowujących dzieci itd.).

4. Podważenie utrzymującego się w mocy, tzw. „siłą bezwładności”, stereotypowego wizerunku kobiety, powstrzymanie reprodukcji nierówności (np. poprzez ograniczenie tradycyjnych w swym przekazie reklam, poprzez zmianę treści

⁶ Niektóre osoby czytając np. książeczkę *Zdradzony przez ojca* W. Eichelbergera (1998) odczuwają wrażenie, że winą za rozpada więzi rodzinnych i słabą pozycję ojca ponoszą kobiety, które deformują psychikę swoich dorastających synów. Synowie, na różne sposoby porzuceni przez swych zagubionych ojców stają się zakładnikami sfrustrowanych kobiet. Przypatrując się tym zniekształconym licznymi zranieniami rodzinom można krytycznie, za Kingą Dunin autorką pogłębianej analizy popularnej baśni o Kopciuszku *Karoca z dyni* (2000), powiedzieć że kobiety nie byłyby zranione i sfrustrowane czy żądne zemsty na swych mężach i następnych pokoleniach mężczyzn, gdyby ci wprawdzie ich nie porzucili.

podręczników szkolnych). Przeciążenie rolami zawodowymi („normalna biografia polskiej kobiety” to balansowanie między dwoma pełnymi etatami, a sama „normalna polska kobieta” jest przeciążona, pozostawiana sobie, z poczuciem winy i niespełnienia, zmuszona do podejmowania dodatkowych wyzwań – np. kobiety pracujące w zawodzie nauczycielskim na przestrzeni ostatnich kilku lat musiało wejść w rolę „dorosłego ucznia” i to wcale nie jako konsekwencja intencjonalnej i zaplanowanej biografii edukacyjnej, ale jako przymus życiowy).

5. Nadanie mocy politycznej i społecznej sprawom kobiet. Niektóre sprawy (kobiece) są całkowicie sprywatyzowane, nadawany jest im status kwestii prawie osobistych, a wręcz intymnych (tu np. macierzyństwu, opiece nad małymi dziećmi). Zajmowanie się takimi sprawami staje się ingerencją w czyjeś prywatne życie.

Nie sposób przedstawić systematycznego przeglądu badań nad kobietami, a w tym badań prowadzonymi metodami biograficznymi czy narracyjnymi. Choć jakościowo zorientowane projekty badawcze są już w Polsce dość popularne, to jednakże metodami biograficznymi posługują się tylko nieliczni badacze – trudno mówić o wielu ośrodkach naukowych rozwijających te badania, a co dopiero nad tak specyficzną problematyką⁷.

W naszym tekście pragniemy więc jedynie zasygnalizować obecność (choćby i wątplą) badań biograficznych nad kobietami w Polsce. Pokrótkę omówimy prowadzone w Polsce projekty na obszarze pedagogiki i psychologii, do których udało się nam dotrzeć i na wybranym przykładzie ukażemy zastosowanie metody biograficznej do badania problematyki kobiecej.

W większości badań, które zgromadziłyśmy wykorzystywano przede wszystkim wywiady narracyjne, czasami jako uzupełnienie stosowano technikę niedokończonych zdań, a nawet techniki ilościowe (np. ankiety) w celu weryfikacji danych empirycznych. Stosowano również metody badania dokumentów osobistych (pamiętników, listów do redakcji popularnych czasopism). Uwzględniliśmy także ten typ badań, które określane są mianem „historii ustnych” (z ang. *oral history*⁸), i choć nie można ich zaklasyfikować jako badań pedagogicznych czy psychologicznych, to są one niezwykle interesujące ze względu na poruszaną w nich problematykę.

⁷ W Łodzi, pod kierunkiem profesor Olgi Czerniawskiej, prowadzi się prace badawcze i projekty dydaktyczne dotyczące biografii edukacyjnych, lecz tylko z przypadku są to biografie kobiet. Problem tożsamości pici społeczno-kulturowej nie jest w tych badaniach traktowany jako kluczowy czy choćby znaczący, choć wieloma badaniami – z konieczności – objęte zostały kobiety, ponieważ to studentki dominują na kierunkach pedagogicznych. W obrębie edukacji dorosłych pewne projekty dotyczące problematyki *gender* prowadzi, wraz z zespołem, profesor Eugenia Anna Wesołowska na UMK.

⁸ Więcej na temat metod feministycznej historii ustnej zob. w: Reinharz, Davidman (1992, s. 126-144).

3. Przykłady badań biograficznych

A. Historie ustne

W tym ostatnim nurcie metodologicznym umieściliśmy dwa projekty – jeden dotyczący kobiet w „Solidarności”, drugi życia współczesnych chasydek w Izraelu.

Pomysł na książkę *Szminka na sztandarze. Kobiety w Solidarności 1980-1989. Rozmowy* (2001) zrodził się w głowie jej autorki – Ewy Kondratowicz – w trakcie nauki na podyplomowych studiach na *gender studies* przy UW. Ona sama, podobnie jak wiele innych osób, przeżywała lata osiemdziesiąte XX wieku w biernym oporze – należała do „Solidarności”, ale nie działała aktywnie politycznie. Ta książka jest więc nie tylko próbą ukazania sytuacji (znaczących) kobiet w tym największym ruchu społeczno-politycznym w dziejach Polski, ale również sposobem rozliczenia się z własną przeszłością, uporządkowania jej w kontekście opowieści (i doświadczeń) innych kobiet. Książka składa się z dwudziestu autoryzowanych wywiadów udzielonych autorce przez kobiety działające aktywnie w opozycji; niektóre z nich były bardziej – a czasami nadal są – widoczne na scenie politycznej, inne wykonywały – jak same to określały – „mniej ważne” zadania. Do upadku komuny różnice światopoglądowe miały poślednie znaczenie, dopiero po roku 1989 wyraźnie zaznaczyły się zasadnicze podziały polityczne – one też obecne są w wywiadach, które sfinalizowano prawie dziesięć lat później.

Wywiady te są niezwykle interesujące, pokazują to, o czym się często zapomina lub nie traktuje poważnie, jest tu sporo o „zapleczu” dla bohaterów narodowych, o pracy i życiu tych kobiet, bez poświęcenia i wysiłków których nie udałooby się przeprowadzić tej gruntownej zmiany, jaka dokonana się w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia.

Kilka lat przed ukazaniem się tej książki wiele dyskusji wywołały krytyczne słowa Shany Penn skierowane do tych wszystkich osób, które świadomie lub nieświadomie podtrzymywały – jak nazwała to jedna z działaczek, z którymi Penn prowadziła rozmowy – „tajemnicę państwową”, dotyczącą roli kobiet w polskim życiu społeczno-politycznym lat osiemdziesiątych.

„Dowiedziałam się, że po wprowadzeniu stanu wojennego, 13 grudnia 1981 r., podziemną *Solidarność* organizowały kobiety. Podczas, gdy tysiące działaczy, w tym większość przywódców-mężczyzn było uwięzionych, kobiety z Warszawy, Wrocławia, Lublina stworzyły tajną strukturę, by przerzucać sprzęt i dostarczać informacje do wszystkich regionów Polski. Połączyły one rozbite struktury i redakcje, odnowiły kontakty z zachodnią prasą i sympatykami. Obstawy przy oporze bez użycia siły. Przede wszystkim jednak przez prawie siedem i pół roku, od grudnia 1981 do kwietnia 1988, pracowały na to, by *Solidarność* żyła” (Penn, 1994, s. 3).

Obie autorki, Penn i Kondratowicz, były „zdziwione” milczeniem wokół kobiet-działaczek i milczeniem samych kobiet. Zaskakiwało je to, że nawet w tekstach pisanych przez inne kobiety nie dostrzega się znaczenia działaczek, w żadnej z nich nie dostrzega się przywódczyń podziemia. Podtrzymywaniem takiej wersji zainteresowani byli nie tylko mężczyźni, ale i wiele kobiet. Czasami wynikało to z konieczności (w przeciwnym wypadku działaczki znalazłyby się pod nadzorem, a przecież ich pozostawanie na wolności gwarantowało bezpieczeństwo tak poszczególnym osobom, jak i strukturze całej organizacji; Penn, 1994, s. 11), a czasami ze swoistego lenistwa, z bezmyślności czy z lęku przed utratą swojej (kobiecej) tożsamości. „Kobiety z jednej strony zdecydowały się być niewidzialnymi [...] w przeciwnym razie cała sprawa wyszłaby na jaw. Z drugiej jednak strony wzmacniało to ich »nieobecność« w sferze publicznej. Nie ma w tym nic dziwnego, że nie zostały dostrzeżone w działalności podziemia. Cóż mogło być bardziej absurdałnego niż kobiety kierujące tajną strukturą?” (*ibidem*).

Penn twierdzi, że nieściśle jest określenie, iż kobiety wycofały się z polityki po roku 1989. „Ich [jej rozmówczyń – przyp. aut.] zdaniem, nie były nigdy działaczkami politycznymi, nawet kiedy budowały strukturę podziemia. Tylko Labuda była zdecydowanie polityczna. Inne kobiety określały siebie mianem apolitycznych działaczek” (*ibidem*, s. 12).

Stereotypy płci reprodukowane w społeczeństwie polskim, a więc i w „Solidarności” ciągle dobrze się miewają. Konsekwencją nieuznawania przez wielu mężczyzn i wiele kobiet założeń polityki równościowej było – paradoksalnie – ich wzmocnienie, a nie osłabienie czy obalenie, a przecież tak dużo miało się zmienić wraz ze zmianą polityczną. Agnieszka Graff w cytowanej już książce *Świat bez kobiet. Płeć w polskim życiu publicznym* podsumowuje to słowami: „po roku 1989 razem z Solidarnością doszedł do władzy patriarchy, którego pazury wbite są głęboko w podłogę parlamentu, a może i w głębie pod parlamentem” (*op. cit.*).

Przeróżający, skandaliczny czy może raczej żenująco dosłowny jest oddający „problem” przypadek Danuty Winiarskiej, która „organizowała robotników i chłopów w Lublinie” (przykład jak z eksperymentów w psychologii społecznej). Ponieważ chciała kierować tą działalnością, ale podejrzewała, że nie dane by jej to było bez pomocy mężczyzny, takiego mężczyznę sama „stworzyła”, wymyśliła, aby sprawiać wrażenie, że „ona tylko wykonywała jego polecenia”. A kiedy zażądano od niej, by w końcu zaaranżowała z liderem spotkanie – swoją intrygę posunęła jeszcze dalej: namówiła znajomego na „statystowanie”. Do takich tragicznych działań doprowadziły ją jej wcześniejsze doświadczenia, kiedy to przez innych działaczy traktowana była jedynie jako sekretarka lub „pani” z obsługi. „Natychmiast po zdelegalizowaniu Solidarności zdała sobie sprawę z tego, że posiada wystarczające umiejętności i pewność siebie, by rozwinąć działalność podziemną, ale przeszkadzał jej

seksizm. To, co uczyniła, było wygodne. Była to najprostsza, najszybsza i najbezpieczniejsza droga dla kobiety, która wierzyła, że ucisk polityczny i dyskryminacja płci stanowią dwa odrębne zagadnienia" (Penn, *op. cit.*, s. 12).

Tego typu kamuflaż – choćby jak ten drastyczny i przerysowany – wpisują się w doświadczenia niegdyś wielu politycznie aktywnych kobiet. Nieujawnianie roli kobiet było konieczne dla ochrony całego ruchu, „ale w sytuacji braku zasłużonego uznania ich sukcesy zostały pominięte w publikacjach i wymazane ze zbiorowej pamięci. Fakt ich kierownictwa został puszczony w niepamięć” (*ibidem*, s. 16).

Tekstami Shany Penn zainteresowała się Ewa Kondratowicz, która starała się pogłębić własne rozumienie tamtego okresu z perspektywy osobistych doświadczeń prawie „niewidzialnych” dziś, a niegdyś wiodących osób. Obie próby zmierzenia się z problemem dzieli kilka lat, lecz niewiele się zmieniło pod względem świadomości – zarówno społecznej, jak i świadomości samych „badanych”. Te z działań, które wyraźnie dostrzegały przejawy dyskryminacji ze względu na płeć, dalej się na nią nie godzą, ale traktowane są prawie jak ekstremistki, ponieważ dużo powszechniejszą jest postawa swoistej autodeprecjacji typu: „[...] Maria Janion napisała też rzecz, która mnie zaskoczyła – a mianowicie, że w swej drodze naukowej doznała dyskryminacji, i że to jest norma, toteż dziwią ją wypowiedzi kobiet, które twierdzą, że im się to nie przydarza. No, więc muszę przyznać, że mi się to nie przydarzyło” (Kondratowicz, 2001, s. 156, z wywiadu z Teresą Bogucką).

Szminka na sztandarze jest interesującą, choć także miejscami rozczarowującą (chodzi tu o postawy niektórych działaczek) próbą przełamania milczenia, rzucenia światła na pozostające poza granicami oglądu kwestie tożsamości płci (*gender*) w życiu społeczno-politycznym. Jest to historia najnowsza, całkiem jeszcze świeża, żywa, dla wielu osób znacząca część ich prywatnych biografii – historia opowiedziana w wielogłosie osób dotychczas o nią nie pytanych. Chociaż ich opowieści składać się mogą we wspólne wspomnienie nad niedawnymi zdarzeniami, to jest raczej coś innego – osobiste znaczenia nadawane „wspólnym” sprawom, zdarzeniom – niby takim samym, a całkiem innym, można by to, za Zygmuntem Baumanem, nazwać „sprywatyzowaną wieloznacznością”.

Drugi z dokumentów, który zaliczamy do *oral history*, jest książką pt. *Najtrudniej jest spotkać Lilit. Opowieści chasydek* (2000) Anki Grupańskiej. Jej nazwisko pojawia się w cytowanym tekście Shany Penn – to ona zapoznała Penn z tajnikami polskiego feminizmu i społecznego oporu przeciwko niemu jako „niespełnionej obietnicy Partii” (Penn, *op. cit.*, s. 5) lub bezsensownego kapitalistycznego wymysłu, ale przede wszystkim pomogła jej zrozumieć sytuację polskich kobiety uwikłanych w co najmniej ambiwalentną sytuację społeczno-polityczną.

Grupańska jest autorką kilku książek o tematyce żydowskiej – interesuje ją zwłaszcza w tym kontekście formowanie własnej tożsamości (narodowej, etnicznej,

a także płciowej). „[...] chciałam przyglądać się kobietom, którym – jak sądzę – niewielu dotychczas przyglądało się uważnie. Ciekawa podróży w czas miniony, zaczęłam krążyć wokół chasydów, których przeszłość jest do pewnego stopnia i moją przeszłością. Ich historia miesza się z moją historią, a miejsca, z których pochodzą, są miejscami, do których i mnie przypisano. Opowiadając o kobietach religijnych i ich losach, próbowałam wskazać na różnice między sektami chasydzkimi, a także przedstawić sąsiadujące światy religijne [...]. Próbowałam tu pokazać różne kobiety, których sposób myślenia i życia uzależniony jest od kilku stałych elementów, jak: historia rodzinna, przynależność do sekty chasydzkiej, poziom wykształcenia i stopień zamożności” (Grupińska, 2000, s. 12).

Książka skonstruowana jest na bazie rozmów autorki z Żydówkami mieszkającymi w Izraelu, pochodzącymi z tradycyjnych rodzin (ultraortodoksyjnych). Przedstawia pogłębiony portret społeczeństwa żydowskiego, ale z akcentem położonym na codzienne życia wiedzione przez zwyczajne (czy raczej niezwykłe wręcz, na swój sposób egzotyczne) kobiety. Grupińska dochodzi do konstatacji, która niejednego badacza zniechęciłaby do prowadzenia badań: życie tych kobiet przebiega w ściśle ustalony sposób, nie ma tu miejsca na indywidualizm, ekspresję własnych pragnień, wolność wyboru. Po co więc rozpoznawać takie schematyczne, poukładane koleje losu poszczególnych kobiet? Czy nie wystarczy opisać przebiegu przykładowego dnia, tygodnia modelowej żydowskiej kobiety?

„Rozmawiałam z około stu kobietami, z większością po hebrajsku, z niektórymi po angielsku i z kilkoma po polsku. Po jakimś czasie zauważyłam, że moje interlokutorki powielają pewne schematy, że ich opowiadania można posegregować wedle jednego klucza. Podejrzywałam siebie o zbyt powierzchowny odbiór, o krzywdzące uproszczenia postaci. Dziś jednak sądzę, że owe dające się z łatwością wyróżnić podobieństwa, składające się na pewne typy, są naturalną konsekwencją wychowania i życia w hermetycznym świecie o precyzyjnie określonych zasadach. Te kobiety muszą być do siebie podobne, muszą rozumować według tych samych lub minimalnie różnych wzorów, bo tak zostały wychowane i nauczone” (*ibidem*, s. 12-13).

Przestrzeganie tradycji, odtwarzanie utartych reguł postępowania, przewidywalność i niezmiennność wzorów codziennego życia to dla niektórych rozmówczyń Anki Grupińskiej cały świat – znaczenia, wartości, sensy nadane im odgórnie wypełniają ich własne biografie, ale dla innych jest to tylko konieczna warstwa wierzchnia, która służy głównie ochronie tożsamości etnicznej, narodowej, religijnej. „Przynależność do zamkniętej grupy jest z reguły łatwiejsza niż samodzielne prowadzenie życia. Przynależność do społeczności chasydzkiej jest niezwykle łatwa. Jeśli jesteś jedną czy jednym z nich, twoja droga jest już wytyczona. Nie zastanawiasz się, do jakiej szkoły posłać dziewczynki, do której jesziwy pójdą chłopcy, wiesz

dokładnie jak ich ubrać, i w ogóle nie masz kłopotu z odpowiedzią na żadne pytanie – jeśli nie ktoś z twojej sekty, to na pewno rebe da ci odpowiedź. Rebe powie, gdzie masz mieszkać, gdzie pracować, jak się leczyć, rebe nada imię twojemu dziecku, rebe o wszystkim zdecyduje” (*ibidem*, s. 22).

W swojej książce Grupińska starała się ukazać życie współczesnych chasydek żyjących w Izraelu; rozmowy z nimi składają się tylko na część tekstu, sporo miejsca bowiem poświęconego jest ukazaniu kontekstu społecznego, a nawet politycznego, w którym przebiegają losy tych kobiet. Większość chasydek, o których pisze autorka, wydaje się być nie tylko pogodzona z poślednią rolą kobiet w tym kręgu kulturowym, ale wręcz doskonale w niej funkcjonująca. Zarysowany przez rozmówczynie obraz świata życia sprawia wrażenie idealnego, jakby enklawy wyrosłej wbrew chaosowi nowoczesnego świata, który – w opinii ultraortodoksyjnych Żydów – dotknięty jest „duchowym Holocaustem”. Do tego świata bardzo trudno (gdyby tego chciała) przejść chasydce, która najpierw jest zbyt niesamodzielną, niedojrzałą, zawsze pod kontrolą rodziny (tu: rodziny pochodzenia, a w wieku ok. 18-19 r. ż., „sprzedana” mężowi), później obciążona własnym licznym potomstwem. Tylko jedna rozmówczyni Grupińskiej podjęła taką próbę, i tylko z jej ust padają bardzo krytyczne uwagi na temat sytuacji kobiet w społeczności ortodoksyjnych Żydów.

„Ja stamtąd odeszłam prawie dwadzieścia lat temu. Od tamtej pory nie słyszałam o żadnej kobiecie, która postąpiłaby podobnie. To bardzo trudne. Popatrz, nastolatka nie zostawi tego świata, bo jest zbyt młoda i niesamodzielną. Kiedy tylko pojawi się pierwszy zwiastun jej dorosłości, zostaje wydana za mąż. I natychmiast ma pierwsze, drugie, trzecie dziecko. Jest słaba, zmęczona, oddana dzieciom i całkowicie zależna od męża i od środowiska. I ten jej dorosły świat jest potwornie hermetyczny. Społeczność religijna z niezwykłą łatwością wyczuwa potencjalnych odszczepieńców i natychmiast plecie dziesiątki małych, prawie niewidzialnych nittek, które obezwładniają ofiarę. Bo przecież łatwiej przeciąć gruby sznur niż uwolnić się od splecionej pajęczyny!” (*ibidem*, s. 243).

„Czy... kobiety są tylko ofiarami tego świata, [...] nie ma pośród nich zwyciężczyń?”

– Te zwycięstwa, które odnoszą, są bardzo swoiste. Życie tam jest tak zorganizowane, że kobietom najczęściej się wydaje, że dokonują jakichś wyborów. Ale te wybory, jakie by nie były, mieszczą się zawsze w dozwolonych granicach. Wszystkie są zawczasu przewidziane i zaakceptowane. Więc tak naprawdę mówimy o zaprogramowanej iluzji, która ma ułatwić mnożenie niezbędnych kłamstw. [...] Ale one [chasydki] wypracowały sobie, albo raczej dla nich wypracowano, modelową postawę, do której aspirują wszystkie kobiety religijne. Im cięższe ich życie, tym większe poczucie spełnienia heroicznego powołania. I to jest sens ich istnienia. Męczeńskie bohaterstwo przez sześć dni w tygodniu i chwila wytchnienia w świą-

teczną sobotę. Bo tylko tak należy, bo tak jest zapisane w Torze, którą mężczyźni im przeczytali. [...] Ja się rozwiodłam, bo chciałam stamtąd odejść. Nie lubiłam tam praktycznie niczego: ich antysyjonizmu czy może raczej braku patriotyzmu, zamknięcia, radykalizmu, dzielenia świata według zasady: »czarny i biały«, braku kultury, zerowego zainteresowania innymi, żeby nie powiedzieć pogardy dla wszystkiego, co »nie było takie jak my«. Wystarczy, żeby chcieć uciec? Świat społeczności religijnych jest idealnym miejscem dla ludzi przeciętnych, takich, którzy nie pędzą do przodu i nie zostają daleko z tyłu. Dla niepewnych siebie konformistów, którzy potrafią żyć w sposób zdyscyplinowany. »Najpierw prawą stopę należy włożyć do kapcia«, podpowie ci *Szulchan Aruch*. Oni otrzymują gotowe odpowiedzi na wszystkie możliwe pytania i wyrabiają w całkowity brak zdolności zadawania pytań. [...] Ich zadania w życiu są jasno określone i niezmiennie od pokoleń. Nie wymagają umiejętności zastanawiania się, wątplenia, rozważania czy kwestionowania" (*ibidem*, s. 243-245).

Kobiety mówiące o swoim żydowskim świecie (w sposób krytyczny i bezkrytyczny) ze stron książki Grupińskiej tak naprawdę nie są egzotyczną grupą etniczną, narodową, której sytuacja bardzo różniłaby się od sytuacji życiowej kobiet w innych, niż Izrael, krajach. Wspominamy o tej wielogłosowej narracji, ponieważ doświadczenia ultraortodoksyjnych Żydówek mniej lub bardziej przypominają przeżycia innych zniewolonych przez patriarchalną kulturę kobiet (np. kobiet talibskich). Ograniczenia swojej autonomii, narzucenia wymogów roli czy wręcz dostosowywania się do gotowej tożsamości doświadczają kobiety na całym chyba świecie. Z drugiej zaś strony, opowieści snute przez chasydki wspólnie lub dla Anki Grupińskiej, pozwalają czytelnikom żyjących w świecie „duchowego Holocaustu”, w świecie, którym rządzą media i popkultura zobaczyć wyraźniej ambiwalencję swojej wolności, która z jeszcze dalszej perspektywy staje się głębokim zniewoleniem. Książka napisana przez Grupińską pozwala też uchwycić ulotność codzienności, choć była ona bardzo oczywista, powtarzalna, łatwa do przewidzenia. Ta codzienność czy zwykłe i dramatyczne kobiece emocje rozpraszają się i znikają niezauważone, gdy napotykają poważne, godne uwagi, racjonalne sprawy świata mężczyzn. O podobnych kwestiach, choć w odniesieniu do sytuacji kobiet byłej Jugosławii, kobiet dotkniętych domowymi wojnami pisze Biljana Kosić: „Czułam, jak z dnia na dzień wstrząsające emocje przerabiane zostają na wiadomości polityczne, w których kobiety spełniały wyłącznie instrumentalną rolę. Pojawiały się zwroty takie jak: »gwałt o charakterze nacjonalistycznym«, »barbarzyński syndrom«, »szalejący czetnicy«. Bezskutecznie szukałam w tym wszystkim kobiet” (1996, s. 110). Grupińskiej udało się odnaleźć kobiety – zagubione, zapomniane, schowane za swymi mężczyznami, udało jej się udzielić im głosu, którym te kobiety przemawiają z ogromną siłą – ich własnych egzystencji oraz alternatywnej wersji historii, herstorii.

Historie ustne, nie zapisane opowieści przenoszone przez poszczególnych ludzi lub będące „własnością” danej grupy społecznej są bowiem także historią. Te małe opowieści też są ważne, a nie tylko to, o czym informują podręczniki szkolne i uznane prace naukowe. Coraz częściej – również wśród historyków – słyszy się głosy, że nie ma historii jako takiej, a istnieje jedynie historiografia, pisanie historii, wybieranie pewnych opowieści itd. oraz, że najważniejsze są nie te „przekazy” (traktowane jako niepodważalne fakty), które są „naukowo” namaszczone, ale małe historie poszczególnych ludzi lub małych grup społecznych (zob. np. Domańska, 1999).

B. Historie życia – badanie pamięci społecznej

O wykorzystaniu historii życia utrwalonych w listach, dziennikach czy beletryzowanych biografiach w badaniach nad kobietami pisze w *Słowniku feminizmu* Maggie Humm: „Historie życia są bardzo istotnym elementem wiedzy feministycznej [...]. [I]ch treść pozwala lepiej zrozumieć różne rodzaje kultur kobiet. Konkretnie h.ż. ujawniają swoistość opresji, np. w przypadku kolonializmu lub industrializacji. Kobiectwo h.ż. korygują i uzupełniają, utrwaloną historycznie pamięć, wiążą indywidualne kobiece dzieje z całością historii społeczeństwa danego okresu” (1993, s. 88). Pozwalają one na uzyskanie wglądu – poprzez porównywanie własnych doświadczeń z doświadczeniami innych, poprzez poszukiwanie podobieństw – we własne życie. „W h.ż. kobiety stają się podmiotami opowiadanych przez siebie własnych dziejów, stosują przy tym metodę – uświadamiania sobie problemu” (*ibidem*, s. 89). Upublicznianie (publikowanie) historii życia poszczególnych kobiet przyczynić się może do „powstania zbiorowej kobiecej świadomości”.

Tego typu projekt realizowała np. Małgorzata Szpakowska, która swoim zainteresowaniem badawczym objęła listy i pamiętniki Polek z lat sześćdziesiątych i dziewięćdziesiątych (pamiętniki i dzienniki pisane na konkursy ogłaszane w popularnych czasopismach, np. „Twój STYL”, „Res Publica”, „Tygodnik Kulturalny”, a listy do redakcji np. „Wysokich Obcasów”, „Kobiety i Życia”)⁹. Jej celem było rozpoznanie zmiany samowiedzy obyczajowej, tego, co ludzie sądzą, że jest, a nie „jak jest naprawdę”.

O objęciu badaniami historii życia kobiet zadecydował traf czy raczej konieczność – listy i pamiętniki do czasopism nadsyłały przede wszystkim kobiety. Wśród tematów konkursów pojawiały się takie: „Twój dzień powszedni” („Życie Warszawy”), bezrobocie i inne lęki społeczne, sukces życiowy i zawodowy itd.

„W każdym razie (bieda) bardziej (niż sukces) prowokuje do zwierzeń. Poza tym zmieniała się miara sukcesu. W latach sześćdziesiątych wielu ludziom było bar-

⁹ W oparciu o wywiad udzielony Anecie Górnickiej-Boratyńskiej (www.gazeta.pl – „Wysokie Obcasy”).

dzo ciężko, ale też umieli się cieszyć byle czym. Na przykład nowa pralka była tak ważna, że warto było o niej napisać do gazety. Nie było też widocznych różnic w zamożności. Toteż w materiałach z tamtych czasów jest zaskakująco mało zawiści i żalu" – wyjaśnia Szpakowska.

Z analizy pamiętników i listów autorka wysnuła wniosek, iż przez okres trzydziestu lat przeciętna Polka zmieniła się raczej w niewielkim stopniu: „Pewne rzeczy się zmieniły. Mniej na przykład znalazłam wypowiedzi kobiet, które szczyciłyby się swoją dzielnością. Dzielnością – nie sukcesem w pracy czy w interesach. W latach sześćdziesiątych sporo było samotnych matek, często wdów wojennych, które z satysfakcją pisały, że mimo wszystko jakoś dały sobie radę, wychowały dzieci, nie zginęły z głodu. Te wypowiedzi można rozumieć tak, że zaradność samotnych kobiet długo po wojnie była życiową koniecznością. Albo przeciwnie: że tę zaradność odnotowywano, ponieważ było to zjawisko niezwykle. Niemniej traktowano ją jako temat godny opisu. Teraz jest prawie nieobecna. Ten typ kobiecej dzielności spotyka się dziś głównie wśród osób po przejściach, na przykład wśród żon alkoholików. I na wsi”.

Zmieniło się zaś wiele jeśli idzie o otwartość w opowiadaniu o swoich prywatnych sprawach (czasami jest to wręcz ekshibicjonizm), na co wpływ ma niewątpliwie telewizja, zmieniła się też retoryka wypowiedzi – Szpakowska mówi o „kradzieży” języka np. na temat takich spraw jak aborcja, albo zwraca uwagę na pogłębianie się przepaści w czarno-białym nazywaniu świata (typu: „nasze dzieci to aniołki, a cudze to wandy, chuligani”).

Na listach nadsyłanych do redakcji czasopism – też w większości przez czytelniczki – skoncentrował się zespół badaczek pod kierunkiem Marii Czerepaniak-Walczak. W książce *Niepokoje współczesnej młodzieży w świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych* (1997) autorki starały się przedstawić obraz młodego pokolenia, obraz kreślony w wypowiedziach – autentyczność których została w badaniach założona – spontanicznie wysyłanych do ulubionego pisma, a które mogły powstać z autentycznych potrzeb wyrażenia siebie, nawiązania kontaktu, porozumienia się itd. Opracowania zawarte w książce są etiudami badawczymi powstałymi w ramach zajęć seminaryjnych na studiach pedagogicznych. Wspominamy o tej publikacji, ponieważ jest ona na swój sposób ciekawa – prowadzona w jest w ujęciu jakościowym (analiza tekstów w paradygmacie hermeneutycznym), a i sama dziedzina, z którą identyfikują się badaczki jest tu nie bez znaczenia (tj. z pedagogiką). Uważamy jednak, że przyjęcie założenia o autentyczności głosów i o wolności ekspresji autorów/autorek listów do redakcji pism młodzieżowych powinno zostać potraktowane bardziej krytycznie.

4. Wykorzystanie metod biograficznych i techniki niedokończonych zdań w badaniach nad edukacyjnymi doświadczeniami kobiet

Wydaje się, że stosowanie techniki niedokończonych zdań w badaniach nad socjalizacją i edukacyjnymi drogami kobiet jest dość popularne w projektach polskich pedagożek; wielokrotnie raporty z takich działań pojawiają się u autorów z ośrodka łódzkiego. Na bazie tej techniki Olga Czerniawska (1998, 2000) wraz ze społeczeństwem studentek badała pamięć dzieciństwa, Elżbieta Woźnicka (1998) i Joanna Stelmaszczyk (1998) badały pamięć uczących się dorosłych, Aneta Pałka wykorzystywała ją w diagnozowaniu potrzeb rozwojowych człowieka starszego (1998)¹⁰.

W tych projektach podstawę stanowiła teoria biografii, natomiast analiza testu niedokończonych zdań odbywała się we wspólnej dyskusji. Czasami technika ta uzupełniana była również wywiadem narracyjnym, zadawanymi badanym pracami pisemnymi, codzienną obserwacją. Celem tych badań miało być przede wszystkim umożliwienie studentkom-badaczkom – zwłaszcza w badaniach nad własnym dzieciństwem – uzyskanie wglądu w siebie, wypracowywanie postawy zrozumienia, życzliwości i współodczuwania, rozwijanie umiejętności nawiązywania szczerego i otwartego kontaktu z innymi (np. dziećmi w przypadku studentek pedagogiki; Czerniawska, 1998). Olga Czerniawska w swych pracach odwołuje się do koncepcji Pierre'a Dominice'a, który jedną ze swoich ostatnich książek nazwał znacząco *Uczenie się z własnego życia* (*Learning from our lives*, 2000; por. też Dominice, 1999).

Wywiadem pogłębionym badaniami biograficznymi posłużyła się Anna Wesołowska, przy współudziale W. Giesecke i R. Siebers (1997) z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, realizując projekt dotyczący świadomości edukacyjnej kobiet¹¹. Badaniami prowadzonymi w latach 1996-1998 objętych zostało około stu kobiet w wieku 24-55 lat uczących się lub doksztalających, z czego dokładnie przeanalizowano 35 wywiadów. Opracowane wyniki doprowadziły do wniosków, iż badane kobiety mają świadomość, że ich aspiracje edukacyjne kształtowane są przez rzeczywistość społeczną odbieraną jako dyskryminująca oraz, że „zmiany tego stanu mogą i powinny dokonywać same kobiety” (2000, s. 31; por. też Wesołowska, 2001b).

Wywiady biograficzne w badaniu edukacyjnych losów kobiet w okresie późnej dorosłości stosowała Ewa Skibińska (2001, 2000). W swych badaniach odwołała się do koncepcji biograficzności w andragogice rozwijanej przez O. Czerniawską. Skibińska umiejscawia indywidualne losy edukacyjne kobiet w wymiarze czaso-

¹⁰ Tę technikę wykorzystywała też Elżbieta Dubas w projekcie dotyczącym kategorii kobiecości i jej miejsca w edukacji dorosłych (2001).

¹¹ Na ten temat zob. też H. Solarczyk (2001), D. Mądraszewska (1997).

wym i szerokim kontekście społecznym, a następnie zderza je z niekorzystnymi dla edukacji kobiet zjawiskami rozpoznanymi w cytowanym już raporcie „Kobiety w Polsce w latach 90.” i z postulatami zmian w zakresie edukacji zawartymi w Krajowym Programie Działania na Rzecz Kobiet (*ibidem*, s. 67-68).

Badania biograficzne nad edukacją nie mogą ignorować kwestii płci społeczno-kulturowej, ponieważ, jak pisze Bettina Dausien, procesy edukacyjne są zawsze urodzajowione czy rodzajowo typizowane (*gendertyped*)¹². „Edukacja i uczenie się mogą być interpretowane jako środki w konstruowaniu czy transformacji między strukturami społecznymi a strukturami biograficznymi w tym procesie urodzajowania (*gendering process*). [...] [E]dukacja jest nie tylko strukturalizowana i kształtowana przez płć społeczno-kulturową, ale może być ona także interpretowana jako kreacja i formacja struktur i relacji rodzajowych” (maszynopis).

5. Feministyczne badania edukacyjne nad kobietami – wykorzystanie metody fenomenograficznej i wywiadów biograficznych

Do koncepcji feministycznych, a także do teorii społecznej Pierre’a Bourdieu i teorii „odtworzenia głosu” Basila Bernsteina jako podstaw interpretacyjnych odwołała się w swych badaniach Lucyna Kopciwicz. W swojej dysertacji *Kulturowe znaczenia kobiecości a pedagogika różnic* wykorzystwała analizę fenomenograficzną i zastosowała pogłębiony wywiad zawierający jedynie kilkanaście prostych, jasno sformułowanych pytań (np. „czym jest kobiecość?”; lub „co dla ciebie oznacza pojęcie: kobieta wyzwolona?”).

„Fenomenografia budowana jest na podstawowych tezach fenomenologii: przede wszystkim na specyficznej epistemologii zakładającej poznawczą niedualność świata. [...] Fenomenografia, w przeciwieństwie do fenomenologii, nie odkrywa pojedynczej istoty doświadczanego fenomenu, lecz określone spektrum możliwości jego doświadczania [...]. [Zakłada się tu], iż istnieje skończony, jednak nie zamknięty zbiór jakościowo odmiennych, sposób doświadczania rzeczywistości, jej pojęciowego ujmowania – rozumienia określonych zjawisk” (cyt. maszynopis).

Kopciwicz, analizując zebrany materiał, starała się zrekonstruować znaczenia czy definicje kobiecości, a następnie wyodrębnić pewne kategorie powiązane z kategorią nadrzędną (kobiecość) i łączące je relacje (podstawowymi wzorami okazały się być „rozstrzygające antynomie: wewnątrz/zewnątrz, natura/kultura). Analiza leksykalna wypowiedzi pozwoliła autorce „odtworzać logikę konstrukcji tożsamości

¹² W tekście oryginalnym pojawia się pojęcie „gender”, które w naszym tłumaczeniu występuje w dwóch wersjach płć społeczno-kulturowa i rodzaj/urodzajowienie.

umieszczonych w ramach »ja – jakiej pożądam« [...] [oraz implikowanego] drugiego obrazu (podlegającemu rekonstrukcji) – tożsamości wypartej »ja – jakiej nie akceptuję«. W badaniach koncentrowała się również na zidentyfikowaniu tego, jak badane przedstawiają sytuacje, w których „kobiecość jest traktowana przez nie jako rodzaj »kapitału społecznego«” (maszynopis).

Z kolei, Joanna Ostouch-Kowalska swojej dysertacji doktorskiej zatytułowanej *Rola matek w kształtowaniu wzorów życia córek. Studium socjopedagogiczne* postawiła sobie za cel „odtworzenie świata przeżyć osobistych kobiet związanych z postrzeganiem swych matek i roli, jaką odegrały w ukształtowaniu wzorów życia córek” (cyt. maszynopis), a także dowiedzenie się, co jej respondentki sądzą o roli i znaczeniu kobiet we współczesnym świecie. Innymi słowy, jej badania mają charakter eksploracyjny i zorientowane są na uchwycenie swoistości świata współczesnych Polek z akcentem położonym na relacje z innymi kobietami (tu: matkami) na tle przemian społeczno-kulturowych.

Zgodnie z założeniami metodologii feministycznej, autorka przyjmuje, iż jej badania powinny przynieść konkretny efekt społeczny (por. Gontarczyk, *op. cit.*, s. 69-70), to jest „zmianę sytuacji kobiet poprzez eksplorację nieuświadomionych relacji zachodzących w rodzinie, których wyrazem może być sukces bądź porażka” – na takie też grupy podzieliła uczestniczki.

Ostouch-Kowalska badaniami objęła kilkadziesiąt kobiet między czterdziestym a pięćdziesiątym rokiem życia, wykształceniem co najmniej średnim, z dobrym stanem zdrowia, ponieważ – jak założyła – takie kobiety z jednej strony posiadają pogłębione rozumienie interesujących ją zagadnień, z drugiej zaś znajdują się w momencie życia, w którym nastąpić może kryzys wieku średniego, dodatkowo wzmacniający postawę refleksyjnego nastawienia do siebie, życia, świata.

Wywiady biograficzne pozwalają jej dotrzeć do tego, co myślą i czują badane, na ważne dla obu stron zagadnienia (wiedza o rzeczywistości społecznej jest zawsze „czyjaś”, a do niektórych jej obszarów można dotrzeć tylko przez ukazanie jej osobistego wymiaru), w sposób specyficznie kobiecy. „Pytanie, co ludzie myślą i czują jest społeczną specjalnością kobiet, gdyż ich podejście do rozmówcy jest pasywne, otwarte, pozwalające na dotknięcie drażliwych tematów w taki sposób, aby rozmówca nie poczuł się zagrożony. Prowadzenie wywiadów pozostaje również w zgodzie ze skłonnością kobiet do unikania kontroli nad innymi oraz do rozwijania poczucia więzi z ludźmi” (Ostouch-Kowalska, 2001, s. 238).

6. Przykłady psychologicznych badań biograficznych i fenomenologicznych nad kobietami

A. Doświadczenie macierzyństwa

Ciekawym przykładem wykorzystania metod biograficznych w badaniach nad doświadczeniem macierzyństwa jest praca Bogusławy Budrowskiej *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety* (2000). Zdaniem autorki, w psychologii wyrażenie zaznaczyła się potrzeba spojrzenia na doświadczenia kobiet z ich własnej perspektywy, dlatego też uzasadnione jest wykorzystanie teorii feministycznej jako podstawy interpretacyjnej czy wyjaśniającej.

Teoria feministyczna umożliwia „spojrzenie na matkę jak na podmiot, osobę z własnymi potrzebami, uczuciami i zainteresowaniami [...]”. Potraktowanie matek jako »podmiotów« oznacza przyjrzenie się szczególnie ich codziennej matczynej pracy; jakości ich uczuć do dzieci; zmianom, jakie macierzyństwo wnosi w ich relacje zawodowe i relacje z mężczyznami, przyjaciółmi, kochankami; publicznym działaniom i stanowiskom politycznym stymulowanym doświadczeniami kobiet jako opiekunek dzieci; umiejętności przetrwania i opieki matek samotnych, matek rodzin wielodzietnych albo mających chore bądź upośledzone dziecko; stylom opieki i znaczeniu ojcostwa i macierzyństwa w różnych regionach, kulturach i społeczeństwach; różnicom w sprawach i potrzebach pomiędzy matkami biologicznymi i adopcyjnymi” (Ross, 1995 za: Budrowska, 2000, s. 6). A zatem chodzi tu o zwrócenie uwagi na podmiotowość kobiet, o nadawanie rangi i znaczenia ich doświadczeniom.

Budrowska traktuje macierzyństwo – podobnie jak o tym pisała Adrienne Rich – jako instytucję (typowo kobiecy wzór społeczny, normę rozwojową-biologiczną) i jako doświadczenie (specyficzne, dostępne pewnym tylko kobietom). Prezentuje więc pogłębioną refleksję nad sytuacją współczesnych Polek, młodych matek – przede wszystkim tych, które przeżywają swoje macierzyństwo w sposób bierny, bo tylko w takim wypadku można mówić, zdaniem Carmen Leccardi i Marity Rampami (1993 za: Budrowska, 2000, s. 377), o jakimś zdarzeniu jako punkcie zwrotnym (przedmiotowy, a nie podmiotowy, sposób doświadczania macierzyństwa). Wpływa na to wiele czynników, m.in. medykalizacja porodu, podważenie autorytetu kobiety-matki na rzecz wiarygodności przyznawanej „ekspertom” od wychowania i otoczeniu. Rola matki (a także proces zmian w poczuciu tożsamości) zdaje się sprowadzać do „akceptacji idei odpowiedzialności za dziecko”. „Same matki w większości skłonne są do określania momentu narodzin dziecka jako punktu zwrotnego w życiu. Wielokrotnie akcentowane przez nie znaczenie odpowiedzialności jest świadectwem skutecznej socjalizacji do społecznie skonstruowanej instytucji macierzyństwa, którą można postrzegać jako instytucję totalną. Zmiany w funkcjonowaniu, spowodowa-

ne chęcią sprostania stereotypowi prowadzą do znacznego ograniczenia podmiotowości kobiety” (Budrowska, s. 378-379).

To dość obszerne opracowanie stanowi bardzo wnikliwe studium na temat specyficznie kobiecego doświadczenia z perspektywy teorii feministycznej. I chociaż wybierane wypowiedzi rozmówczyń autorki stanowią tu jedynie swoiste egzemplifikacje analizowanych zagadnień to przyjęte ramy interpretacyjne i szeroka refleksja kulturowa nad problematyką *gender* powodują, że jest to jedna z ważniejszych polskich prac psychologicznych, w których przedstawiono wyniki badań zebranych przy pomocy metod biograficznych.

Potwierdzeniem wielu refleksji zawartych w książce Budrowskiej są wyniki badań przeprowadzonych metodą autobiograficzną inspirowaną tradycją badawczą F. Schutzego (Bartosz, 2002). Badania omawiane w książce *Doświadczenie macierzyństwa. Analiza narracji autobiograficznych* prowadzone były wieloetapowo. Trzyście kobiet w wieku 19-34 lata brało udział w wywiadach (4-6) poczynawszy od I trymestru pierwszej ciąży o prawidłowym nie patologicznym przebiegu do ukończenia przez dziecko przynajmniej szóstego miesiąca życia. Zamierzeniem tak prowadzonych badań była próba uchwycenia specyfiki indywidualnych doświadczeń składających się na proces stawania się i bycia matką.

Niekwestionowany jest fakt, że współczesne macierzyństwo uwikłane jest w procesy kulturowe, społeczne i ekonomiczne, przemiany świadomości kobiet, specyficzne zjawiska określające postawy i nastawienia kobiet wobec zajścia w ciążę i posiadania dziecka. Wśród niektórych, najbardziej aktualnych wymienić można: wzrost liczby związków konsensualnych (nie zalegalizowanych formalnie), upowszechnienie metod antykoncepcyjnych (przynajmniej w niektórych środowiskach), liberalizację w zakresie życia seksualnego, kalkulację ekonomiczną kosztów posiadania i wychowania dziecka, sytuację kobiet na rynku pracy dyskwalifikującą wyraźnie kobiety posiadające dzieci, związana z tym (często niewerbalizowana wprost) preferencja postaw prozawodowych nad postawami prorodzinnymi itd. Istotny jednak i wymagający podkreślenia jest także fakt zakotwiczenia procesu bycia i stawania się matką w biografii kobiety, subiektywnie postrzegane doświadczenia kształtujące jej tożsamość. Zatem rekonstrukcja historii życia kobiet stających się i będących matkami odśladania wielowarstwowość przeżyć składających się na ten wydałoby się naturalny i przypisany kobiecie fakt biologiczny. Takie ujęcie zgodne jest z przyjęciem orientacji egzystencjalno-personalistycznej w psychologii, zgodnie z którą osoba nadaje znaczenia faktom, przeżyciom, doświadczeniom, rolom społecznym (por. Gałdowa, 1992; Straś-Romanowska, 2000).

Tym samym wykorzystanie założeń hermeneutycznych i metody autobiograficznej w badaniu fenomenu macierzyństwa jest uzasadnione teoretycznie i badawczo. Autobiografie kobiece pozwoliły uchwycić złożony a zarazem niejednoznacz-

ny obraz doświadczeń składających się na bycie matką. Niejednokrotnie młode wykształcone kobiety kwestionują „mit macierzyństwa”. Dla badanych kobiet macierzyństwo często okazuje się nie być „rajem” (por. Silverstein, 1991), choć kryje w sobie psychologiczny potencjał rozwojowy, tak dla dziecka, jak i dla matki. Bycie matką staje się dzisiaj w Polsce jednym z wielu, choć niekoniecznie jedynym i najważniejszym obszarem kreowania własnej tożsamości, co wynika nie tylko z obiektywnych uwarunkowań, ale też z subiektywnie postrzeganych doświadczeń własnej biografii. Kobiety, jak pokazały przeprowadzone badania, mogą mieć trudności z akceptacją macierzyństwa z wielu powodów: nie akceptują swojego wyglądu w ciąży, mają trudności z podjęciem nowej roli wymagającej odmiennych od dotychczasowych zadań i form zaangażowania, bycie matką może utrudniać, opóźniać, komplikować karierę zawodową, wymusza zmianę wcześniej ustalonych planów, kobiety obawiają się także odpowiedzialności związanej z wychowaniem dziecka. „Balansują” pomiędzy pragnieniem posiadania dziecka i byciem z nim a dążeniem do realizacji celów pozamacierzyńskich i pozarodzinnych. Mamy tu do czynienia ze swoistym paradoksem. O ile bycie matką jest/bywa waloryzowane pozytywnie przez otoczenie (przynajmniej w sferze deklaracji), o tyle same kobiety – a także aktualne standardy kulturowe – lansują wzorzec kobiety aktywnej zawodowo, nie rezygnującej z możliwości samorealizacji pozarodzinnej. Dylematy z tym związane są doświadczeniem wielu kobiet; strategia podwójnego wiązania ujawnia złożoność ich sytuacji psychologicznej.

Bardzo wyraźnie ujawnia się na tym tle biograficzna prawidłowość: „bycie matką” na etapie ciąży – biorąc pod uwagę zmianę planów życiowych i aktywności – interpretowane bywa jako obciążenie, komplikacja, utrudnienie. Natomiast „bycie matką” interpretowane z perspektywy czasu (tj. przeżytych doświadczeń związanych z ciążą, porodem, uczestnictwem w rozwoju dziecka) wyłania się jako nadające własnej biografii istotny sens, jako przełom nadający kierunek własnej egzystencji lub, odwołując się do tytułu pracy B. Budrowskiej, jako punkt zwrotny w życiu kobiety. Często spojrzenie biograficzne z perspektywy konsekwencji bycia matką, nie zaś perspektywy niezrealizowanych planów czy niespełnionych oczekiwań ujawniało autentyczny sens macierzyństwa. W tym biograficznym kontekście macierzyństwo może stać się „okazją” do konstruowania/rekonstruowania tożsamości młodej kobiety, ale też może przyczynić się do rozpadu/dyfuzji tożsamości.

Postrzeganie i analiza zdarzeń życiowych z perspektywy nadawanych im znaczeń stały się także punktem wyjścia do badań etosu rodzinnego prowadzonych przez A. Cierpkę i E. Dryll z Uniwersytetu Warszawskiego. Analiza narracji została wykorzystana do badania zawartości wybranych aspektów etosu rodzinnego definiowanego jako „treści i procedury poznawcze wytworzone przez rodzinę, pełniące rolę regulatora systemu rodzinnego” (1999, s. 1). Między innymi przedmiotem ba-

dania były „charakterystyki osób-etykiety tożsamościowe” (*ibidem*), jakie przypisywane są dziecku. Autorki analizowały narracje wszystkich członków rodziny dotyczące dziecka, również narracje samego dziecka (ze względu na kompetencje narracyjne dzieci badani mieli powyżej 16 lat). Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że postrzeganie własnej rodziny, jej członków, historii rodziny, istotnych wydarzeń, charakterystyka osób znaczących tworzące etos rodzinny wpływają w znaczący sposób na tworzenie się i kształtowanie rodziny oraz kształtowanie tożsamości osób wchodzących w skład systemu rodzinnego. Indywidualne charakterystyki poszczególnych członków rodziny – etykiety tożsamościowe „utworzone są w procesie postrzegania społecznego i „uzgodnione” przez wszystkich członków rodziny (*ibidem*, s. 2). Jak twierdzą autorki, etykiety tożsamościowe mogą kreować określone cechy charakteru członków rodziny. Mogą także generować wzorce relacji interpersonalnych, zasady interpretacji zdarzeń życiowych (sukcesów czy porażek), radzenia sobie ze stresem itp. Natomiast w kontekście rozważań o macierzyństwie szczególnie istotne wydaje się tworzenie w ramach etosu wzorca tożsamości, roli, cech kobiety-matki, źródeł którego należy poszukiwać (poza etosem kulturowym i społecznym) w etosie rodziny generacyjnej. Młodzi ludzie przenoszą etos z rodziny macierzystej do własnej, w której podlega on redefinicji i ponownej rekonstrukcji, „dopasowania” do nowej sytuacji rodzinnej. Następnie zaś dzieci współuczestniczą w uzgadnianiu treści etosu. Zatem perspektywa biograficzna ukazać może historyczny (biorąc pod uwagę historię rodziny) kontekst znaczeń nadawanych macierzyństwu.

Z kolei, podejście fenomenologiczne może być traktowane jako autonomiczne podejście badawcze, ale też stanowi nieodłączny składnik metody autobiograficznej. „W badaniach fenomenologicznych stosowaną metodą zbierania danych odnośnie tematu i pytania jest zwykle wyczerpujący, długi wywiad. Wywiad fenomenologiczny stanowi rozmowę nieformalną i obustronną wykorzystującą pytania otwarte i dopowiedzenia. [...] Po otwarciu wywiadu, badacz sugeruje, aby współbadacz [osoba badana – przyp. aut.] przez kilka chwil skupił się na swym przeżyciu, a następnie je opisał w całej pełni” (Moustakas, 2001, s. 141).

W badaniach opisywanych w książce Moustakasa *Fenomenologiczne metody badań* (2001) omówione zostały wyniki analiz fenomenologicznych pozwalających np. na zrozumienie złożonej relacji między matką a córką. Cytowane badania wyraźnie pokazują uwikłanie swoistego fenomenu, jaki stanowi relacja matka-córka w kontekst biograficzny kobiet. „Jest to proces (nie zaś stan) związany z kształtowaniem się tożsamości i definicji Ja” (Moustakas, s. 200). Co więcej, „perspektywiczny ogład procesu pomaga kobietom zrozumieć, że każda faza tego procesu posiada niepowtarzalne cechy. Początkowi towarzyszy zwykle napięcie oczekiwania, środek ożywia walka, i że w końcu wpływ czasu pozwala na wzrost akceptacji córki

przez matkę, że powinna przyzwolić jej na swobodę, nie tracąc związanej z nią relacji" (*ibidem*, s. 201). Do „wzrostu napięć” w relacjach matek i córek przyczynia się „zaangażowanie” matek w karierę zawodową lub inne obszary działalności i związany z tym brak czasu poświęcony domowi i rodzinie.

W skomplikowany system napięć, zależności, zobowiązań, oczekiwań, potrzeb kobiecych uwikłane są także problemy dążenia kobiet od zależności do autonomii (Rhodes, 1987 za: Moustakas, *op. cit.*). Z fenomenologicznym obrazem tego procesu sprzężona jest perspektywa biograficzna. Na tym tle zwraca uwagę proces przemiany, jaka staje się udziałem kobiet. W opisywanym procesie charakterystyczne są: „trzy punkty, które trzeba przekroczyć: uzależnienie od priorytetów wyznaczanych przez Innych, ruch ku odbudowie Ja i relacji z Innymi oraz odkrycie nowego toru działań, już wybranego przez siebie, jak i sposobu życia i relacji z Innymi” (Moustakas, s. 174). Ujawniane przez kobiety wzory zależności związane były z ustalaniem priorytetów i celów życiowych, możliwości dokonywania wyborów, podejmowania decyzji itp. Kobiety doświadczały wówczas poczucia „znalezienia się w potrzasku” czy „ograniczenia”. Zmiany w kierunku autonomii (realizacja zainteresowań i pragnień, rozwój osobisty, własna edukacja, praca) wiązały się ze wzrostem poczucia własnej wartości i zaufania do siebie – „stawianiem się osobą posiadającą prawa” (*ibidem*, s. 174). Przemiana związana z przejściem od zależności do autonomii określana była jako zmaganie się ze strachem i depresją, skrępowaniem, zakłopotaniem włączonym w proces poszukiwania własnego (a nie narzuconego, ograniczającego) Ja, przyzwoleniem na kierowanie się własnymi wyborami: „Kobiety wahały się od ufności do zakłopotania i bojaźni” (*ibidem*, s. 177).

W tym nurcie badań mieszczą się też badania nad osobistą władzą kobiet (Stratmant 1990 za: Mostakas, *op. cit.*). „W dziedzinie rozwoju człowieka, osobista władza posiada zarówno implikacje indywidualne, jak i społeczne. Osobista władza zabarwia wszelkie doświadczenia życiowe. Pozwala komuś inicjować i wprowadzać zmiany i przejąć odpowiedzialność za własne życie” (Moustakas, s. 195). W opisywanych badaniach kobiety wyraźnie podkreślały rolę doświadczeń składających się na ich indywidualną historię życia kształtujących poczucie osobistej władzy. Akcentowały znaczenie rozwoju zaufania okazywanego im w dzieciństwie, możliwości podejmowania ryzyka i popełniania błędów. Rolą rodziców (a potem wychowawców czy terapeutów) jest wspieranie i stawianie zadań, budowanie przekonania, że dziewczynka/kobieta może/powinna przejąć odpowiedzialność za własne życie. Natomiast „kobiety, które dopiero uświadamiały sobie swą władzę jako dorosłe, opisywały ją jako walkę i jako stałą potrzebę wsparcia ze strony innych, aby nadal sprawować kontrolę nad życiem” (*ibidem*, s. 196). Zatem budowanie autonomii kobiet okazuje się być wkomponowane w historię życia, zależne od niej i doświadczeń na nią się składających: „Władza osobista jest jakąś cechą człowieka,

która nie tworzy się, albo która nie jest powodowana czymś z zewnątrz. Władza osobista jest w zasadzie afirmacją siebie" (*ibidem*, s. 197).

Zarysowanie fenomenologicznego tła specyficznych relacji matka-córka, odkrywania i zdobywania przez kobiety autonomii i osobistej władzy określa biograficzny i zarazem fenomenologiczny obszar wybranych problemów w psychologii kobiet. Choć nie są to badania polskie w ich kontekście łatwiej odczytać można wyniki analiz polskich badań nad doświadczaniem wolności i zniewolenia (Mudyń, 1994). W okresie przemian ustrojowych w Polsce na początku lat dziewięćdziesiątych, w okresie „odzyskiwania” wolności interesującym problemem badawczym ujmowanym przez pryzmat metody biograficznej okazał się właśnie problem doświadczania przez ludzi wolności i zniewolenia, biorąc pod uwagę indywidualną perspektywę biograficzną. Tymi badaniami objętych została grupa 28 kobiet i 28 mężczyzn w wieku 20-55 lat. Uzyskane wyniki wskazały na charakterystyczne cechy doświadczania przez Polaków poczucia wolności i zniewolenia. Dla kobiet specyficznym elementem poczucia wolności na tle biograficznym było przeciwstawienie jej poczuciu zniewolenia, którego specyficznym elementem jest poczucie bezradności. Na tle biograficznym doświadczenia zniewolenia ujawniały się w grupie badanych kobiet wiąże się najwyraźniej z ograniczeniem lub niemożnością realizacją własnych celów przez innych ludzi. Takim doświadczeniom biograficznym towarzyszyło poczucie krzywdy, niesprawiedliwości, zniewolenia (np. kiedy jako dziecko pozbawiono je prawa podejmowania decyzji dotyczących np. wyboru szkoły, przyjaciół, czy wymuszono podporządkowanie się innym itp.). Natomiast doświadczanie wolności wiązało się z tymi doświadczeniami biograficznymi, które dla badanych kobiet związane były przede wszystkim z możliwością podejmowania decyzji i realizowania jej, ale też z akceptacją zaistniałych konieczności. Zgodnie z tezą Ericha Fromma doświadczanie wolności określić można jako „spontanyczną aktywność całej zintegrowanej osobowości”.

Badanie fenomenów takich jak doświadczanie macierzyństwa, ale także badanie pewnych stanów psychicznych np. wolności (por. Mudyń, *op. cit.*) czy gniewu doświadczanego przez kobiety (por. Moustakas, *op. cit.*) bądź też specyfiki relacji interpersonalnych (np. związek matka-córka – por. *ibidem*) wymaga odniesienia do biografii osoby. Znajdują one swoje uzasadnienie w historii życia osoby. Dopiero widziane z tej perspektywy (nie obserwatora-badacza, lecz aktora-badanego) znajdują swoje uzasadnienie. Mówiąc inaczej „wypreparowanie” doświadczeń poddanych oglądowi psychologicznemu z historii życia nie pozwala na ich pełne zrozumienie i wyjaśnienie (por. Dilthey, 1993).

B. Alkoholizm kobiet w perspektywie biograficznej

Obserwowany jest na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat wzrost spożycia alkoholu w Polsce przez kobiety (przykładowo z 3556 kobiet leczonych w poradniach odwykowych w 1989 r. do 6529 w 1995 r.). Wzrasta liczba młodych kobiet (15-19 lat) uzależnionych od alkoholu oraz kobiet wykształconych (jest ich dwukrotnie więcej niż kobiet z wykształceniem podstawowym).

Jak wskazują dane socjologiczne i demograficzne przeciętna kobieta uzależniona od alkoholu decydująca się na podjęcie leczenia odwykowego ma około 40 lat i od około dziesięciu lat pije alkohol nałogowo. Jest mieszkanką dużego miasta i posiada rodzinę, co trzecia alkoholiczka jest samotna, 30% pijących kobiet mieszka wspólnie z partnerem-alkoholikiem. Pijące kobiety częściej niż pijący mężczyźni w Polsce podejmują próby samobójcze, samookaleczenia, nasilone stany lęku. Na każde dziesięć kobiet rozpoczynających w Polsce leczenie odwykowe pięć utrzymuje abstynencję po roku.

Przeprowadzone w 2000 r. badania biograficzne w grupie 25 kobiet (w wieku 34-45 lat) wydają się wskazywać na pewną prawidłowość biograficzną (Bartosz, maszynopis). Badane kobiety w dzieciństwie i okresie dorastania przeżywały odczucia charakterystyczne dla depresji – że są niekochane i pozbawione emocjonalnego oparcia. Wśród znaczących doświadczeń biograficznych częściej ujawniały doświadczenia przemocy, zaniedbania, wykorzystywania, emocjonalnego i/lub seksualnego, osamotnienia, porzucenia. Kobiety zwracały uwagę na problemy z akceptacją siebie i niskie poczucie własnej wartości. Sięgają też po alkohol kiedy nie potrafią i nie chcą być kobietami, czyli wtedy, gdy odczuwają problemy związane z identyfikacją i tożsamością kobiecą.

Zakończenie

Problemami, które ujawniły się czy szerzej zaznaczyły po przełomie politycznym w Polsce były także te dotyczące kobiety. Pewne kwestie społeczne mieszczące się w ramach szeroko rozumianej problematyki kobiecej i zasługujące na bliższą uwagę to np.:

- problemy związane z transformacją ekonomiczno-społeczną (np. problem wypalenia zawodowego, bezrobocie kobiet);
- problemy na rynku pracy (np. bariery karier zawodowych i awansu kobiet, kobiety w tzw. „męskich” zawodach);
- zagadnienia seksualności kobiet (np. problem tożsamości płciowej, homoseksualizmu, transseksualizmu);

- obszary patologii kobiecej (np. wzrastający wśród kobiet alkoholizm, prostytutka, przestępczość kobiet w Polsce);
- starość kobiet w ujęciu biograficznym oraz doświadczenie śmierci w kobiecej perspektywie biograficznej... itd.

Intensywne przemiany społeczne zachodzące w Polsce u progu XXI wieku wymagają zastosowania nowej odmiennej formuły badawczej, zwłaszcza w zakresie eksploracji tzw. problematyki kobiecej. Taka szansa istnieje dzięki metodzie biograficznej, która ujawnia specyficzny obraz zjawisk społecznych: głęboki odsłaniający indywidualne przeżycia i doświadczenia składające się na biografię, stanowiącą odbicie świata widzianego oczami kobiet. W ten sposób budowany jest obraz rzeczywistości (tu głównie kobiecej) według kryteriów i zasad podmiotowych badanych kobiet. Zadaniem badacza-biografisty jest wejście w indywidualną biografię i na tej podstawie opis zjawiska, komplementarny do obiektywnego.

Kobiety w opisywanych na płaszczyźnie pedagogicznej i psychologicznej biografiach ujawniają złożoność i kontekstualność indywidualnych sposobów doświadczania swojego życia i zjawisk społecznych. (Macierzyństwo czy bezdomność „wyjęte” z biografii zniekształcają autentyczny obraz, konieczne jest ich ujęcie na tle biograficznym. Dopiero zrozumienie tych zjawisk z indywidualnej biograficznej perspektywy pozwala na całościowe poznanie). W rezultacie mamy być może do czynienia z powstaniem/konstruowaniem kategorii teoretycznej i badawczej, jaką okazać się może biografia kobieca. Zauważyć bowiem można, że stanowi odrębną wyraźną tendencję w prezentowanych badaniach. Z drugiej natomiast strony biografia kobieca wyłania się jako specyficzna kategoria badawcza wyróżniająca się spośród innych. Od kobiet w biografii droga prowadzi do biografii kobiecej, co świadczy o potrzebie lub co więcej konieczności przyjęcia perspektywy biograficznej w odniesieniu do problematyki płci. Opowieści biograficzne zakotwiczone są w faktach zdarzeniach społecznych ujawniając jednak specyficzny subiektywny obraz rzeczywistości, jak wspomnieliśmy często ignorowany w badaniach psychologicznych i pedagogicznych. Kobiece biografie „przywierają do społecznego świata” znajdując w nim uzasadnienie i jednocześnie „tłumaczac” go według wyjątkowych bo w tym wypadku kobiecych kryteriów i kobiecego klucza. Dyskurs ujawniany w/ poprzez biografię kobiecą stanowi tym samym naturalny element dyskursu społecznego.

Badania biograficzne nad problemami kobiet uznać można za istotną próbę oddania kobietom przestrzeni na prezentację własnych doświadczeń, na opowiedzenie „po swojemu” – próbę udzielenia im głosu, który będzie słyszalny i który będzie naukowo dowartościowany.

Zaprezentowany krótki, z konieczności wybiórczy, przegląd podejmowanych przez badaczy problemów i analizowanych przez pryzmat metody biograficznej

ukazuje pewne interesujące, naszym zdaniem, możliwości badawcze i wskazuje jednocześnie kierunki dalszych poszukiwań. Istnieje w polskiej pedagogice i psychologii szereg obszarów do tej pory nie eksplorowanych, wymagających refleksji.

Materiały biograficzne ujawniają złożony kontekst kobiecych problemów: kulturowy, psychologiczny, socjologiczny, edukacyjny. Ten typ badań odwołania na różnych płaszczyznach specyfikę doświadczeń kobiecych: biologicznej, społecznej, psychologicznej i związanej z obszarem wartości, opisując kobietą rzeczywistość w Polsce okresu przemian. Krótki przegląd podejmowanych przez polskich badaczy problemów i analizowanych przez pryzmat metody biograficznej ukazuje pewne możliwości badawcze i wskazuje kierunki dalszych poszukiwań. Istnieje w polskiej pedagogice i psychologii szereg obszarów do tej pory nie eksplorowanych, wymagających refleksji psychologicznej, możliwej do uchwycenia za pomocą metody biograficznej. Problemy mieszczące się w ramach szeroko rozumianej i definiowanej problematyki kobiecej są jednocześnie „gorącymi kwestiami społecznymi”.

BIBLIOGRAFIA

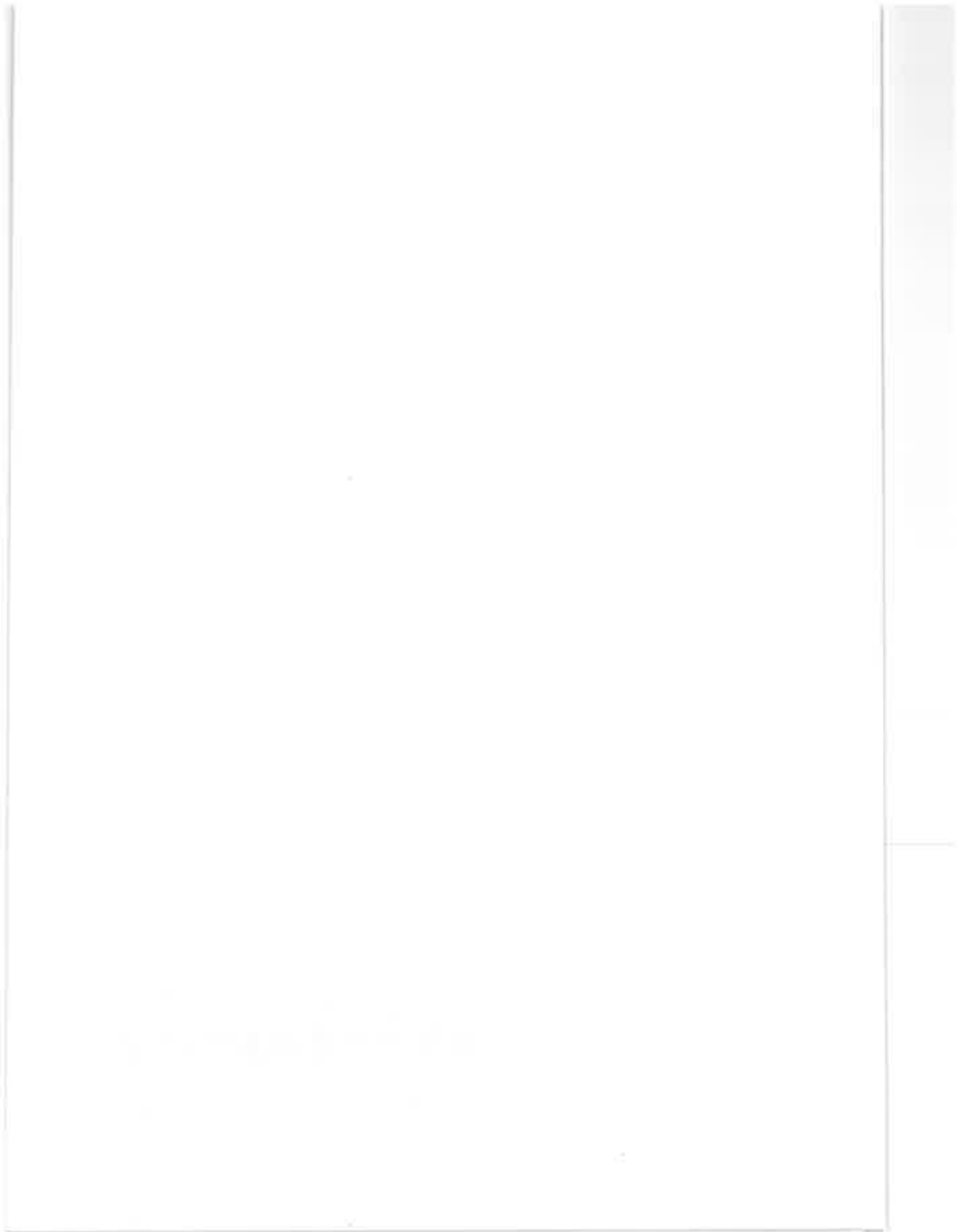
- BARTOSZ B. (2002), *Doświadczenie macierzyństwa. Analiza narracji autobiograficznych*, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- BARTOSZ B., *Wybrane problemy uzależnienia od alkoholu u kobiet w perspektywie biograficznej* (maszynopis).
- BUDROWSKA B. (2000), *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław: Wyd. Funna.
- CIERPKA A., DRYLL E. (1999), *Zastosowanie metod analizy narracji do badania wybranych aspektów zawartości treściowej etosu rodzinnego*, (maszynopis).
- CZEREPIAK-WALCZAK M. (1997), *Niepokoje współczesnej młodzieży w świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych*, Kraków: „Impuls”.
- CZERNAWSKA O. (1998), *Biografie edukacyjne i ich znaczenie w kształceniu andragogicznym*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2.
- CZERNAWSKA O. (2000), *Pamięć dzieciństwa*, „Edukacja Dorosłych”, nr 3.
- DAUSIEN B., *Biography, learning and the construction of gender*, (maszynopis)
- DILTHEY W. (1993), „Rozumienie i życie”, [w:] red. G. Sowiński, *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, Kraków: Wyd. PAT.
- DOMAŃSKA E. (1999), *Mikrohistorie: spotkania w międzyświatach*, Poznań: Wyd. Poznańskie.
- DOMINICE P. (2000), *Learning from our lives. Using Educational Biographies with Adults*, słowo wstępne Alan B. Knox, San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Company.
- DOMINICE P. (1999), *Historia życia jako proces kształcenia*, [w:] red. H. Skłodowski, *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego. Materiały do studiowania*, t. 2, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- DRÓŻKA W. (1997), *Metoda biograficzna z perspektywy rozwoju orientacji humanistyczno-jakościowej w pedagogice*, „Edukacja. Studia, badania, innowacje”, nr 4.
- DUNIN K. (2000), *Karoca z dyni*, Wyd. „Sic!”.
- DUBAS E. (2001), *Kobiecość jako wartość – zdanie dla edukacji (dorosłych)*, [w:] red. A.E. Wesołowska, *Kobiety a edukacja dorosłych. Materiały VIII Toruńskiej Konferencji Andragogicznej*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Warszawa.

- EICHELBERGER W. (1998), *Zdradzony przez ojca*, Warszawa: „Do”.
- GADOMSKA B., KORZENIEWSKA M., NOWAKOWSKA U. (2000), *Kobiety w Polsce w latach 90.: raport Centrum Praw Kobiet*, Warszawa: Centrum Praw Kobiet.
- GAŁDOWA A. (1992), *Powszechność i wyjątek*, Kraków: Wyd. Platan.
- GONTARCZYK E. (1995), *Kobiecość i męskość jako kategoria społeczno-kulturowa w studiach feministycznych. Perspektywa socjologiczno-pedagogiczna*, Poznań: ERUDITUS.
- GÓRNICKA-BORATYŃSKA A., *Listy i pamiętniki Polek – z lat 60-tych i 90-tych, Rozmowa z prof. M. Szpakowską*, „Wysokie Obcasy”, (www.gazeta.pl).
- GRAFF A. (2001), *Świat bez kobiet. Pleć w polskim życiu publicznym*, Warszawa: Wyd. W.A.B.
- GRUPIŃSKA A. (2000), *Najtrudniej jest spotkać Lilit. Opowieści chasydek*, Warszawa: Wyd. Książkowe „Twój Styl”.
- HOŁÓWKA T. (1982), *Wstęp*, [w:] red. T. Hołówka, *Nikt nie rodzi się kobietą*, Warszawa: CZYTELNIK.
- HUMM M. (1993), *Słownik teorii feminizmu*, tłum. B. Umińska, J. Mikos, Warszawa: Semper.
- „Katedra. Gender studies UW” nr 3, 2001.
- KONDRATOWICZ E. (2001) *Szminka na sztandarze, Kobiety w „Solidarności”*, Warszawa: „Sic!”.
- KOPCIEWICZ L. (2002), *Kulturowe znaczenie kobiecości a pedagogika różnic*, Gdańsk (nieopublikowana praca doktorska).
- KOSIĆ B. (1996), *Grudzień 1992 – początek*, „Pełnym Głosem”, nr 4.
- MADRASZEWSKA D. (1997), *Edukacyjne doświadczenia kobiet w Niemczech i w Polsce, czyli wykorzystanie metody biograficznej i wywiadu narracyjnego w badaniach pedagogicznych. Sprawozdanie z warsztatów metodologicznych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1.
- MOUSTAKAS C. (2001), *Fenomenologiczne metody badań*, tłum. S. Zabielski, Białystok: Wyd. Transhumana.
- MUDYŃ K. (1994), *O doświadczaniu wolności i zniewolenia w relacjach interpersonalnych (masyzynopsis)*.
- NOWAK A. (1998), *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*, [w:] red. S. Palka, *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- OSTROUCH-KOWALSKA J. (2001), *Feministyczna perspektywa w metodologii. Wywiad jako wiodąca technika badawcza w feminologii*, [w:] red. T. Bajkowski, K. Sawicki, *Tożsamość osobowa a tożsamość społeczna*, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Białystok: Trans Humana, ss. 236-240.
- OSTROUCH-KOWALSKA J. (2003), *Rola matek w kształtowaniu wzorów życia córek. Studium socjopedagogiczne* (niepublikowana praca doktorska).
- PALKA S. (red.) (1998), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- PAŁKA A. (1998), *Wykorzystywanie wywiadu narracyjnego i metody biograficznej w diagnozie potrzeb rozwojowych człowieka starszego*, „Edukacja Dorosłych”, nr 3.
- PENN S., (1994), *Tajemnica państwowa*, tłum. A. Konstantowska, „Pełnym Głosem”, nr 2.
- REINHARZ S., Davidman L. (1992), *Feminist methods in social research*, New York, Oxford: Oxford University Press.
- ROSS E. (1995), *New thoughts on „the oldest vacation”. Mothers and motherhood in recent feminist scholarship*, „Signs”, t. 20, nr 2 za: Budrowska B. (2000), *Macierzyństwo...*
- LECCARDI C., RAMPAMIM. (1993), *Past and future in young women's experience of time*, „Time and society”, t. 2, nr 3 za: Budrowska B. (2000), *Macierzyństwo...*
- RHODES C. (1987), *Women in transition. From dependence to autonomy. A study in self-development* (praca doktorska) za: Moustakas C. (2001), *Fenomenologiczne metody badań*, tłum. S. Zabielski, Białystok: Wyd. Transhumana.
- SIEBBERG R. (1997), *„Normalna biografia” w konstrukcjach biograficznych młodych bezrobotnych w RFN*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1.
- SILVERSTEIN L. B. (1991), *Transforming the debate about child care and maternal employment*, „American Psychologist”, nr 46 za: Moustakas C. (2001), *Fenomenologiczne metody...*

- SKIBIŃSKA E. (2001), *Drogi edukacyjne kobiet*, [w:] red. A. E. Wesołowska, *Kobiety a edukacja dorosłych. Materiały VIII Toruńskiej Konferencji Andragogicznej*, Warszawa.
- SKIBIŃSKA E. (2000), *Pamięć znaczących osób i wydarzeń w edukacji kobiet*, „Edukacja Dorosłych”, nr 4.
- SPOTKANIA feministyczne (1994/95), Warszawa: Polgraphic.
- STELMASZCZYK J. (1998), „Pamięć szkoły” – słuchaczy wyższych szkół humanistycznych, „Edukacja Dorosłych”, nr 2.
- STRATMANT C. (1990), *The experience of personal power for women* (praca doktorska) za: Moustakas C. (2001), *Fenomenologiczne metody...*
- STRAŚ-ROMANOWSKA M. (1992), *Los człowieka jako problem psychologiczny*, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M. (2000), *O metodzie jakościowej w kontekście rozważań nad tożsamością psychologii*, [w:] red. M. Straś-Romanowska, *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M. (red.) (2000a), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- SOLARCZYK H. (2001), *Biografie kobiet w nowych landach Niemiec i Polsce*, [w:] red. E.A. Wesołowska, *Kobiety a edukacja dorosłych. Materiały VIII Toruńskiej Konferencji Andragogicznej*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Warszawa.
- URBANIAK-ZAJĄC D., PIEKARSKI J. (red.) (2001), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- WESOŁOWSKA E.A. (2000), *Świadomość edukacyjna kobiet – refleksje z badań biograficznych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 3.
- WESOŁOWSKA E.A. (red.) (2001a), *Kobiety a edukacja dorosłych. Materiały VIII Toruńskiej Konferencji Andragogicznej*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Warszawa.
- WESOŁOWSKA E.A. (2001b), *Świadomość edukacyjna kobiet – refleksje na koniec badań biograficznych*, [w:] red. E.A. Wesołowska, *Kobiety a edukacja dorosłych. Materiały VIII Toruńskiej Konferencji Andragogicznej*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Warszawa.
- WOLF N. (1994/95), *Klin klinem*, przeł. B.[arbara] L.[imanowska], *Spotkania feministyczne*, Warszawa: Polgraphic.
- WOŹNICKA E. (1998), *Pamięć szkoły uczących się dorosłych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2.

DYSKURS

andragogiczny



Elżbieta Siarkiewicz

NAUCZYCIEL – PRZYMUSOWYM UCZNIEM TECHNOLOGICZNEGO PROCESU EDUKACJI

O wiedzę zabiegamy. Jest postrzegana jako towar pożądany, konieczny „luksusowy”, niezbędny. Wiedza to sukces, prestiż to siła. Jej brak skazuje na bycie „poza”. Kojarzona z edukacją umiejscowiona bywa w różnych instytucjach. Refleksji naukowej poddawana jest zarówno ta wiedza instytucjonalna, technologiczna, jak i ta własna, lokalna, milcząca. Pierwsza w domyśle „ujarzmiona”, krytykowana bywa za „dławiący efekt totalitarny”¹, sprawiający, iż pracownicy tworzone globalne teorie naukowe nie dostarczają narzędzi, które dałyby się stosować miejscowo, lokalnie. Pomysł by „przekazać fach” w myśl zasady: rób to co ja, przestaje mieć rację bytu². W tej drugiej (której często odmawia się właściwego poziomu naukowości) docenia się brak wymagania jednomyslności, a jej siłę upatruje się w fakcie, iż przeciwstawia się wszystkim otaczającym naukom.

Zdobywając wiedzę, uczestnicząc w edukacji, możemy doświadczać różnych jakościowo odmiennych jej obszarów. W typologii P.H. Coombsa³ obecne są trzy:

- edukacja formalna – postrzegana jako system instytucji oświatowych zbudowany w sposób hierarchiczny wraz z różnymi formami selekcji, świadectwami, dyplomami, sprzyjająca powstaniu technologicznego modelu edukacji, który uzależnia ucznia od nauczyciela czyniąc z tego drugiego osobę dominującą;
- edukacja pozaformalna – widziana również jako zorganizowana aktywność edukacyjna, mieszcząca się jednak poza formalnym systemem oświatowym, obejmująca np. kursy, koła miłośników, seminaria, ujawniająca humanistyczny model edukacji, w którym nauczyciel i uczniowie współpracują w procesie zdobywania wiedzy i doświadczenia;
- edukacja nieformalna – będąca prawdziwie całościowym procesem, w którym przyswajamy sobie postawy, wartości, umiejętności i wiedzę z powszedniego

¹ M. Foucault, *Trzeba bronić społeczeństwa*, Wykłady w College de France 1976, Warszawa 1998, s. 18.

² P. Bourdieu, Loic J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001, s. 215-223.

³ Podają za: M. Małewski, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja”, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Wrocław 2000, 1/09.

szeroko pojętego doświadczenia, kreująca krytyczny model edukacji, w którym nauczyciel wspiera i pomaga uczniowi, a ich współpraca oparta jest na sokratejskim dialogu.

Ta ostatnia – edukacja nieformalna – nabiera coraz większego znaczenia, jest bardziej doceniana przez badaczy (pedagogów, andragogów, socjologów), coraz częściej opisywana i analizowana szczególnie w kontekście wiedzy milczącej, lokalnej, własnej. Tworząc przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej, J. Kargul⁴ wyodrębnił różne obszary edukacji (cielesność człowieka widziana jako obszar edukacji, edukację w życiu rodzinnym, w procesie pracy, w stosunkach międzyludzkich, edukację w czasie wolnym) mające wyraźny związek z wszelką działalnością i aktywnością życiową, którą człowiek podejmuje. Jednakże instytucje powołane by organizować, prowadzić i wspierać edukację dorosłych oraz ich doświadczenie i aktywność, nie istnieją tylko w sensie realnym, nie tworzą świata opartego wyłącznie na formalnych założeniach, programach, planach, ale istnieją również w stanie wyobrażonym, w sensie symbolicznym. Posiadają różne ukryte wymiary, kreują niejawne, alternatywne programy edukacyjne istniejące równolegle obok tych formalnych. Tak tworzy się wewnętrzne życie społeczne instytucji, która może oferować niekodyfikowany program dla swoich klientów, program będący składnikiem edukacji całościowej.

W artykule tym zamierzam przyjrzeć się edukacji nieformalnej, ukrytej, której często w sposób nieuświadomiony podlegają nauczyciele. Paradoksalnie miejscem tej nieformalnej, „niemej” edukacji jest formalna struktura szkoły. To w niej zanurzona jest ta szczególna „wewnętrzna”, „druga” szkoła, nadal opierająca się na technologicznym modelu kształcenia, stwarzająca szczególne warunki doświadczeń dla jej uczestników. Spróbuję także znaleźć i opisać metody pracy tych „niewidzialnych, niemych”, czy „wirtualnych” nauczycieli, którym podlegają nauczyciele realni.

I. Szkoła wirtualnego świata

Aktywność edukacyjna ludzi dorosłych nabiera specyficznego wymiaru nie tylko wówczas, gdy jest związana wyłącznie z zainteresowaniami, pasją czy chwilową fascynacją, ale również wtedy, gdy oparta jest na konieczności lub wręcz przymusie, wynikającym z utrzymania pracy, stanowiska, statusu społecznego czy wysokości dochodów. Ta konieczność lub przymus niewątpliwie zaowocowały wzrostem zainteresowań różnymi formami zdobywania czy poszerzania wiedzy przez ludzi dorosłych, obserwowanym bardzo wyraźnie na przestrzeni ostatnich kilku lat. Właśnie ten szczególnie wymiar uzyskuje edukacja nauczycieli, którzy w ramach różnych form

⁴ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław 2001.

doskonalenia zawodowego, czy uzupełniania kwalifikacji wchodzi często w rolę ucznia (kursy doskonalące, kwalifikacyjne, studia podyplomowe), lub poprzez dłuższy proces kształcenia, dokształcania czy doskonalenia wręcz stają się nim⁵.

Warunki pracy w szkole (częste hospitacje, program badania jakości pracy szkoły, różnorodna ocena pracy dydaktyczno-wychowawczej) zdają się służyć sytuacji, w której w sposób niezauważalny, stopniowo i powoli nauczyciele (pracownicy szkoły) mogą stać się „bezwolnymi zwolennikami niezliczonych programów i kursów”⁶, czy wręcz uczniami symbolicznej „drugiej” szkoły, która w sposób niezauważalny wyrosła w murach tej realnej. Hierarchiczna struktura organizacji oświaty, stała kontrola nauczyciela i jego wszechobecne ocenianie (przez władze zwierzchnie, kolegów, rodziców, uczniów) niewątpliwie sprzyjają zaistnieniu oraz rozwojowi subtelного, dyskretnego procesu zmieniającego nauczycieli w uczniów uczestniczących w technologicznym procesie edukacji ze wszelkimi tego konsekwencjami (nagrody, kary, ocenianie, reprodukcja wiedzy, podporządkowanie)⁷.

Jednakże, szczególną formę technologicznego procesu edukacji, mogącą przyczynić się do tego, by nauczyciel stał się uczniem, można dostrzec w zaproponowanej przez MEN, w planach reformy edukacji, drodze awansu zawodowego dla nauczycieli⁸. Dobrani przez pracodawcę nauczyciele posiadający określone kwalifikacje, którym przydzielono precyzyjne zadania w ramach prowadzonych przedmiotów oraz zadań szkoły, którzy otrzymali listę nagród i kar, by wejść na drogę awansu zawodowego – często w sposób niezauważalny – przyjmują rolę przymusowych uczniów w zinstytucjonalizowanym, technologicznym świecie szkoły.

Obawa o utratę pracy, brak wiary we własne możliwości, nie dość jasne założenia organizacyjne, związane z awansem zawodowym nauczycieli lub ich wieloznaczność i dowolność interpretacji, mogą mieć wpływ na różne sposoby odczytania zamierzeń władz oświatowych.

Nie dziwi mnie więc, że w opiniach nauczycieli dotyczących nowej drogi awansu zawodowego znajduję wiele słów krytyki, oburzenia i złości. Często słyszałam powtarzane słowa: „ta propozycja jest upokarzająca”.

Do gazet, poruszeni nauczyciele, piszą:

- „Nauczyciel stał się igraszką i ofiarą ministerialnych decydentów; Poniżanie nauczycieli to specjalność resortu oświaty; Zostanie nauczycielem stanie się synonimem życiowej degradacji, ślepego zaufka”⁹.

⁵ „Dramaturgia procesu stawania się studentem” porównaj: M. Małewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 79-84.

⁶ T. Sowell, *Amerykańskie szkolnictwo od wewnątrz*, Rzeszów 1996, s. 59.

⁷ Por.: M. Małewski, *Modele...*, s. 47-50.

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie uzyskania awansu zawodowego przez nauczycieli z dnia 3 sierpnia 2000 r.

⁹ R. Mościsz, *Bezdroża awansu*, [w:] „Głos Nauczycielski” 2001, nr 31.

- „Choć kolekcjonowanie papierów ma się do pracy wychowawczej jak pięść do nosa to nauczyciele zbierają je by mieć się czym wykazać”¹⁰.
- „Gonitwa za dowodami realizacji; Należy wątpić czy ci, którzy będą w stanie zgromadzić tonę materialnych dowodów swojej pedagogicznej działalności są tymi, którzy najlepiej sprawdzają się w pracy z dziećmi i młodzieżą; Termin »szkoła strachu« odnosi się do sytuacji w niejednym pokoju nauczycielskim”¹¹.
- „Opasłe segregatory, z których lekko wysuwają się różnobarwne zakładki, oddzielające dokumentacje kolejnych warunków wymienionych w rozporządzeniu. Po otwarciu wzrok cieszy gładka przejrzystość lśniących foliowych koszułek najwyższej jakości, nie tylko słownie kojarzących się nieodparcie z wykwinną bielizną”¹².

Warto zatem poznać co takiego mieści w sobie złożona nauczycielom propozycja, która budzi tak powszechny sprzeciw, wywołuje tak poważną krytykę, poprzez którą niewątpliwie przebija rozpacz i bezradność? W moich poszukiwaniach, które prowadziłam w celu znalezienia odpowiedzi na to pytanie, natknęłam się na ślady metod, których obecność blisko szkoły dziwi, a nawet oburza.

Zaznaczyć jednak muszę, iż celem artykułu¹³ nie jest krytyka ministerialnych zaleceń, ani propozycji złożonej przez CODN. Celem tym jest zamiar zwrócenia uwagi na fakt, jak różne konteksty kulturowe, społeczne, gospodarcze, mogą mieć wpływ na odczytanie i zinterpretowanie znaczeń mieszczących się w różnorodnych projektach społecznych czy edukacyjnych.

II. Metody pracy wirtualnych nauczycieli

Częściowych wyjaśnień tak gwałtownego sprzeciwu nauczycieli może dostarczyć analiza materiałów zawierających informacje o zasadach i sposobie ubiegania się o awans zawodowy – szczególnie tych szeroko udostępnionych nauczycielom, wspartych formalnym autorytetem władzy.

Analizie poddałam następujące akty prawne, dokumenty i instrukcje:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.
- Awans zawodowy nauczyciela, CODN, materiały publikowane w: „Głosie Nauczycielskim”; Internet: <http://www.codn.edu.pl>; publikacje zwarte wydane przez

¹⁰ H. D r a c h a l, *Nie zasłużył*, „Głos Nauczycielski” 2001, nr 25.

¹¹ I d e m, *Milczenie jest złotem*, „Głos Nauczycielski” 2001, nr 28.

¹² M. N o w a k, *Uboczne skutki awansu*, „Głos Nauczycielski” 2001, nr 31/32.

¹³ Fragmenty zawarte w tym artykule prezentowałam na IV Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym 2001 w Olsztynie w wystąpieniu pt.: *Big Brother dla nauczycieli*.

CODN; (można uznać, iż propozycja ta została szeroko upowszechniona, „trafiła pod strzechy”).

- Plan rozwoju zawodowego nauczyciela (propozycja rozwiązań) wydany w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie na zlecenie MEN oraz Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Skierniewicach.
- Różne publikacje w „Głosie Nauczycielskim” na przestrzeni styczeń – lipiec 2001 r.

Zapoznanie się z nimi wskazuje, iż nauczyciele w różny sposób zostali poinformowani, iż by uzyskać mianowanie (newralgiczny punkt w awansie zawodowym nauczycieli) powinni złożyć przed Komisją Egzaminacyjną między innymi:

- dokumenty potwierdzające kwalifikacje zawodowe, lub potwierdzone kopie tych dokumentów;
- zaświadczenie dyrektora szkoły o wymiarze zatrudnienia oraz zajmowanym stanowisku;
- zatwierdzony plan rozwoju zawodowego realizowany w okresie stażu i sprawozdanie z jego realizacji, zmiany i modyfikacje, które się pojawiły oraz ich przyczyny. Plan rozwoju (propozycja CODN) ma uwzględniać cztery sfery: dydaktyczną, organizacyjną, wychowawczą i osobistą. Analiza kompetencji powinna dotyczyć zasobów posiadanych i zasobów do uzupełnienia w zakresie: wiedzy, umiejętności, postaw i cech osobistych, doświadczenia;
- ocenę dorobku zawodowego (dokonaną przez dyrektora, opiekuna stażu, opinia rady rodziców, opinia samorządu uczniowskiego);
- dokumentację potwierdzającą spełnienie wymagań na stopień nauczyciela mianowanego;
- do wniosku można dołączyć również inną dokumentację świadczącą o osiągnięciach zawodowych.

Interpretacja zamierzeń pomysłodawców tworzących dróg awansu zawodowego, może być bardzo różna zarówno ze strony samych nauczycieli, jak i ekspertów, członków komisji egzaminacyjnej. Jednakże kontekst jaki dla propozycji władz oświatowych tworzą media, życie społeczno-kulturalne oraz sytuacja ekonomiczna sprawiają, iż w ramach drogi awansu zawodowego nauczycieli, zostały stworzone warunki dla zaistnienia metod określanych mianem „reformy myślenia”, których analizą w amerykańskim systemie szkolnym zajął się T. Sowell¹⁴. Należą do nich:

1. Odebranie jednostce naturalnych środków obrony takich, jak: rezerwa, godność, poczucie prywatności, zdolności odmówienia współpracy;
2. Emocjonalny stres, szok lub emocjonalne znieczulenie służące złamaniu intelektualnego oraz emocjonalnego oporu;

¹⁴ T. S o w e l l, *Amerykańskie szkolnictwo od wewnątrz*, WSP Rzeszów 1996, s. 63-65.

3. Emocjonalna bądź fizyczna izolacja od naturalnych źródeł emocjonalnego wsparcia;
4. Krzyżowy ogień pytań;
5. Wynagradzanie przyjęcia nowych wartości, postaw i poglądów.

W sposób niezauważalny pojawiły w wielu szkołach warunki, w których nauczyciel chcący ubiegać się o awans zawodowy, staje się uczniem symbolicznej, wewnętrznej szkoły. Szkoły, która mogła zaistnieć poprzez połączenie formalnych zamierzeń związanych z awansem zawodowym z szeroko pojętym kontekstem społeczno-ekonomicznym i stworzyć tym samym szczególną, edukacyjną propozycję dla nauczycieli. Spróbuję zatem bliżej przyjrzeć się metodom opisanym przez T. Sowellę oraz w sposób bezpośredni odnieść je do samej propozycji awansu zawodowego dla nauczycieli, jak i do kontekstu społeczno-ekonomicznego, który razem z tą propozycją współwystępuje.

III. Analiza metod

1. Odebranie jednostce naturalnych środków obrony takich, jak: rezerwa, godność, poczucie prywatności, zdolności odmówienia współpracy. Ta metoda wysuwa się na plan pierwszy w procesie dokonywania przez nauczycieli samooceny. Nauczyciele postawieni w roli uczniów muszą wykazać się pomysłowością w udokumentowaniu i zaprezentowaniu własnej pracy oraz osobiście dowody te dostarczyć. Mogą to być zdjęcia, nagrania wideo, pisemne potwierdzenia wykonanych działań, podpisanych przez uczniów, rodziców, pracowników oddziału PTTK-u, którzy przyjmują tu rolę nauczycieli. Różnymi sposobami twórcy tej metody starają się, by niewidoczne szczegóły pracy nauczyciela stały się publiczną własnością. Nauczycielom zaproponowano prowadzenie „Dziennika refleksyjnego praktyka” (opracowany i wydany przez CODN w Warszawie na zlecenie MEN; opublikowany w „Głosie Nauczycielskim”, w Internecie oraz w publikacji zwartej). Dziennik taki ma stać się sposobem prowadzenia zapisów z codziennej pracy. Nauczyciel w wyznaczonych rubrykach ma opisać: Co ważnego zrobiłem w tym tygodniu?; Czego się nauczyłem?; Co mi się udało?; Jakich trudności doświadczyłem?; oraz pisemnie proponować: Wnioski na przyszłość. Prowadzone zapisy mają prezentować (i dokumentować) działalność nauczyciela w różnych jego rolach: „JA jako nauczyciel; JA jako wychowawca; JA jako członek rady pedagogicznej; JA jako pracownik; JA w innych rolach”. Pytałam nauczycieli jakie inne role, które pełnią mogą wyróżnić. Padały zazwyczaj dwie odpowiedzi: *ja jako żona, ja jako matka*. Publicznie dokonana samoocena własnych możliwości, zdolności, wiedzy, doświadczenia jest sposobem na publiczne obnażenie nie tylko swoich mocnych stron, ale i tych słabych. Wypada je wykazać, by na zakończenie procesu „rozwojowego” móc przed komisją

egzaminacyjną zaprezentować drogę i efekty doskonalenia rozwoju swoich różnych sfer, też osobistych, by pokazać proces eliminacji swoich słabych stron. Jest to przykład dobrowolnego oddania się pod publiczny preglierz. Sposobem wykazania własnego zaangażowania w życie szkoły i gminy może być skorzystanie z zamieszczonej się w tym samym dokumencie propozycji założenia **Notatnika adresowego**. Zawiera on wyznaczone miejsce na adresy i numery telefonów do: **Samorządu Terytorialnego** (Wydziału Oświaty, Urzędu Gminy/ Powiatu/ Województwa, Doradcy metodycznego,) do **Sojuszników Szkoły** np.: Centrum Pomocy Rodzinie, Policji, a także do Kuratorium Oświaty (Wizytatora ds. Rzecznika Praw Ucznia) do **Placówek Doskonalenia**. Zalecane jest również stworzenie **Listy pomocnej literatury**. Wpisane na listę trzy pierwsze propozycje lektury to kolejno: „Reforma systemu oświaty” (MEN), „Biblioteczka reformy” (MEN), „Poradnik nauczyciela stażysty” (CODN). Zwraca uwagę brak aktualnych publikacji znanych pedagogów. Zarówno notatnik adresowy, jak i lista pomocniczej literatury, to przykłady jak dalece może być posunięta „troska” o prawidłowe udokumentowanie własnej pracy przez nauczycieli-uczników traktowanych tak, jakby sami nie byli w stanie sobie poradzić, dobrać właściwą literaturę i oczekiwali „prowadzenia za rękę”.

2. Emocjonalny stres, szok lub emocjonalne znieczulenie służące złamaniu intelektualnego oraz emocjonalnego oporu. Ta metoda opiera się przede wszystkim na budowaniu silnego poczucia zagrożenia wśród nauczycieli, jakim jest obawa utraty pracy, etatu czy likwidacja placówki. Dokonują tego pracownicy kuratoriów, dyrektorzy placówek, władze powiatowe, gminne. Informacje sprzyjające powstawaniu stresu, przyczyniające się do emocjonalnego znieczulenia, roznoszone są „drogą pantoflową”, propagują je media, TV, prasa. W „Głosie Nauczycielskim”, gazecie obecnej pewnie w każdej szkole, niemal w każdym numerze obok treści dotyczących drogi awansu zawodowego znajdują się informacje o ilości planowanych do zwolnienia nauczycieli, o placówkach, które mogą ulec likwidacji. Publikowane artykuły¹⁵ noszą tytuły: *Ilu odejdzie?* (stały cykl tej gazety!) co może być odczytane jak pytanie: *ilu uczniów nie zda do następnej klasy?* Pojawiają się słowa: *zagrożeni nauczyciele, likwidowane oddziały, zmniejszane etaty, brak środków na wypłaty, a obecnie wszy-*

¹⁵ W Białymstoku z Zespołu Szkół Ekonomiczno-Handlowych spośród grona 72 nauczycieli odejdzie 10, szansę na zatrudnienie ma 1 nauczyciel-germanista; Wydział Edukacji w Urzędzie Miasta Łodzi informuje, iż z szacunkowych informacji dotyczących szkół średnich wynika, iż w nowym roku szkolnym pracy nie będzie dla 165 pedagogów. Na liście jest 12 polonistów, 12 anglistów, 8 matematyków, są fizycy, chemicy („Głos Nauczycielski” 2001, nr 23); Andrzej Tomczak, dyrektor Wydziału Oświaty w Urzędzie Miasta Poznań informuje, iż w maju 330 poznańskich nauczycieli dostało wypowiedzenia, a w rejestrze bezrobotnych pedagogów jest obecnie 700 nazwisk. Szef Wydziału Edukacji w krakowskim powiecie ziemskim informuje, iż na liście pedagogów zagrożonych utratą pracy jest 340 nazwisk. Natomiast w roku szkolnym 2001/2002 będzie mniej o 28 oddziałów („Głos Nauczycielski” 2001, nr 24).

scy straszni są „powiększającą się dziurą w budżecie”. Napięcie potęgują publikowane wypowiedzi przeznaczonych do zwolnienia lub już zwolnionych nauczycieli, analizowana jest ich tragiczna, finansowa sytuacja (jak przeżyć do pierwszego). Pokazywane są łzy, rozpacz, bezradność, strach, bieda w reportażach programów TV regionalnej.

3. Emocjonalna bądź fizyczna izolacja od naturalnych źródeł emocjonalnego wsparcia jest kolejną metodą obecną w procesie oceny pracy zawodowej nauczycieli. Przykładem działań mających na celu izolację jednostek od źródeł duchowego wsparcia tych, którzy dzielą z nią te same wartości i którzy są do niej osobiście przywiązani jest stworzenie w ramach różnych dróg awansu zawodowego nauczycieli zasad różnicujących te drogi przez wyznaczenie osób szczególnie uprzywilejowanych oraz osób przywilejów pozbawionych (np. możliwy krótszy staż dla dyrektorów). Tworzenie nie dość jasnych kryteriów w ocenie prezentowanego przez nauczycieli dorobku, co może prowokować konflikty, wzajemną zawiść, zazdrość, niezdrową rywalizację. Czy dyrektor, który jeszcze nie uzyskał stopnia nauczyciela dyplomowanego wyda pozytywną opinię nauczycielowi ubiegającemu się o stopień nauczyciela dyplomowanego, a czy robi to jego jeszcze nie dyplomowany kolega? Jak wygląda staż nauczyciela historii, i opinia nauczyciela opiekuna, który ma inną specjalizację? A jak wygląda taki staż wówczas gdy specjalizacja jest ta sama a opiekun obawia się młodej konkurencji? Co dzieje się w grupie nauczycieli nauczania początkowego tej samej szkoły, gdy z powodu braku naboru uczniów część z nich będzie zwolniona? Będą się wspierać, łączyć czy rywalizować, dzielić; i czy przedmiotem rywalizacji stanie się realna praca z dziećmi czy inne działania? W opinii moderatorów: „prawie każdy zespół nauczycielski jest tylko formalnie grupą społeczną, gdyż w praktyce brakuje mu spójności, jedności celów do współdziałania, jest wewnętrznie skłócony albo jest zbiorem osób wobec siebie obojętnych, wchodzących ze sobą w konflikty, gdzie pojawia się zawiść, kliki i grupy uprzywilejowanych”¹⁶. I tak przed komisją egzaminacyjną nauczyciel może zostać sam.

Za szczególną formę izolacji można uznać sposób sformułowania treści zasad awansu zawodowego nauczycieli i jego graficzną prezentację. Znajdujemy tu takie sformułowania: „Drogi Nauczycielu; miałeś możliwość; co chciałbyś; powinneś złożyć wniosek; warto abyś udokumentował; zobowiązany jesteś; jeżeli zmieniłeś miejsce pracy; jeżeli uzyskałeś dodatkowe kwalifikacje”. Na uwagę zwraca fakt, iż propozycja ta zdecydowanie kierowana jest do nauczyciela płci męskiej, podczas gdy ponad 80% to kobiety nauczycielki. Czy to nie dziwi? Na ilustracji graficznej przedstawiającej nauczyciela przed komisją kwalifikacyjną widnieje postać mężczyzny.

¹⁶ B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001, s. 108.

Jest to mężczyzna o nienagannej sylwetce, w dobrze skrojonym garniturze. Trudno uwierzyć, iż te fakty pozostają bez wpływu na nauczycielki, od których często słyszę opinię na temat awansu zawodowego „to nie dla mnie”, „nie chcę”, „nie teraz, może kiedyś”. Czy już w samej ofercie skierowanej do nauczycieli nie chodzi o to, by większość potraktowana jak mniejszość czuła się nieadekwatnie, by stworzone zasady zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego wydawały się nie do osiągnięcia, poza zasięgiem możliwości i tylko dla nielicznych? Czy nie przypomina to szczególnej selekcji stosowanej wobec uczniów?

4. Krzyżowy ogień pytań, któremu może zostać poddany nauczyciel w czasie egzaminu przed komisją egzaminacyjną, również ma na celu wywołanie szkolnego stresu i złamanie „uczniowskiego” oporu. Pozwala na wprowadzenie zamętu w przyjętym toku myślenia nauczyciela, który to tok ma ulec zmianie. W założeniu sprzyja ośmieszeniu, upokorzeniu poprzez drapieżne zbiecie prezentowanych sądów i przytoczonych argumentów. Nie znalazłam wprawdzie jednoznacznych dowodów na prowadzenie tej metody, nie mogę jednak wykluczyć stosowania jej w sytuacjach, w których nauczyciele zamierzają przedyskutować zasadność kierowanej do nich propozycji, lub wykazać jej słabe strony. Mogę jednak przypuszczać, iż takie sytuacje mogły mieć miejsce w czasie przygotowanych przez metodyków, wizytatorów czy pracowników Ministerstwa spotkań szkoleniowych lub informacyjnych dla zainteresowanych nauczycieli.

5. Wynagradzanie przyjęcia nowych wartości, postaw i poglądów stanowi ostatnią metodę pracy „nad” nauczycielem. Czasem nagrodą jest jedynie uwolnienie od nacisku, jaki wywiera się na opornych, czasem przybiera ona inny symboliczny lub konkretny kształt. Nagrodą dla nauczycieli za wejście na jedną z dróg awansu zawodowego, nagrodą za akceptację (czasami tylko pozorną) proponowanych zasad (w podtekście – akceptację dla tego fragmentu reformy) jest wyższe wynagrodzenie, potencjalna obietnica utrzymania pracy, etatu, uzyskanie tak zwanego „świętego spokoju” lub „dożywocia” („już mnie pewnie nie zwolnią, wymarzona stabilizacja”), jest to także zaproszenie do pokonywania kolejnych szczebli pedagogicznej kariery.

Opierając się wewnętrznie i emocjonalnie tym metodom, nauczyciele ubiegają się jednak o awans zawodowy przymuszeni (uwiedzeni) perspektywą większych zarobków, z obawy przed utratą pracy, ale czy z rzeczywistą nadzieją na uzyskanie poczucia stabilizacji? Wszak „ci, którzy rozpoczęli przed zmianą Karty Nauczyciela proces doskonalenia na wyższy stopień specjalizacji zawodowej wraz z nowelizacją tej ustawy zostali pozbawieni możliwości jej dokończenia”¹⁷. Nauczyciele nie raz doświadczyli już tego, iż można im coś zaproponować, obiecać i nie dać.

¹⁷ *Ibidem*, s. 111.

Dlaczego metody mieszczące się w propozycji Drogi Awansu Zawodowego budzą taką niechęć i sprzeciw w środowisku nauczycieli? Metody, które opisałam wyżej, w swojej łagodnej wersji noszą nazwę „reformy myślenia”, znacznie popularniejsza jest inna nazywa tych metod, stworzona przez E. Huntera, „pranie mózgu”¹⁸. Ich wypracowanie przypisuje się państwom totalitarnym. Opisane metody mają na celu zmienić czyjeś przekonania, mają pozwolić na uzyskanie większego wpływu nad określoną grupę ludzi. Opis ich stosowania znajdziemy również w *Młocie na czarownice*, w *Roku 1984 – Orwella*. Na metody prania mózgu szczególną uwagę zwraca krytyk amerykańskiego szkolnictwa T. Sowell analizując różne propozycje kursów, programów autorskich, które poza oficjalnymi celami stawiają sobie za zadanie zmienić u młodych Amerykanów system wartości, zachowań i wierzeń wpajanych im od dzieciństwa przez rodzinę, Kościół czy grupę społeczną, w której dorastali¹⁹. Takie programy czy kursy („Podejmowanie decyzji”, „Afektywna edukacja”, „Rozwijanie uzdolnień i talentów”, „Walka z narkotykami”, „Wychowanie seksualne”), na które czasami powołują się polscy pedagodzy, bardzo często zajmują się głównie ukształtowaniem u uczniów na nowo ich postaw wobec rodziców, wartości, życia, społeczeństwa, a także seksu czy narkotyków. Stanowią próbę wpojenia uczniom nowej wizji świata. Programy te posługują się metodami grającymi na emocjach, uczuciach, wykorzystują zaufanie, a proponowane zajęcia często nie zajmują się tym, co sugeruje ich nazwa.

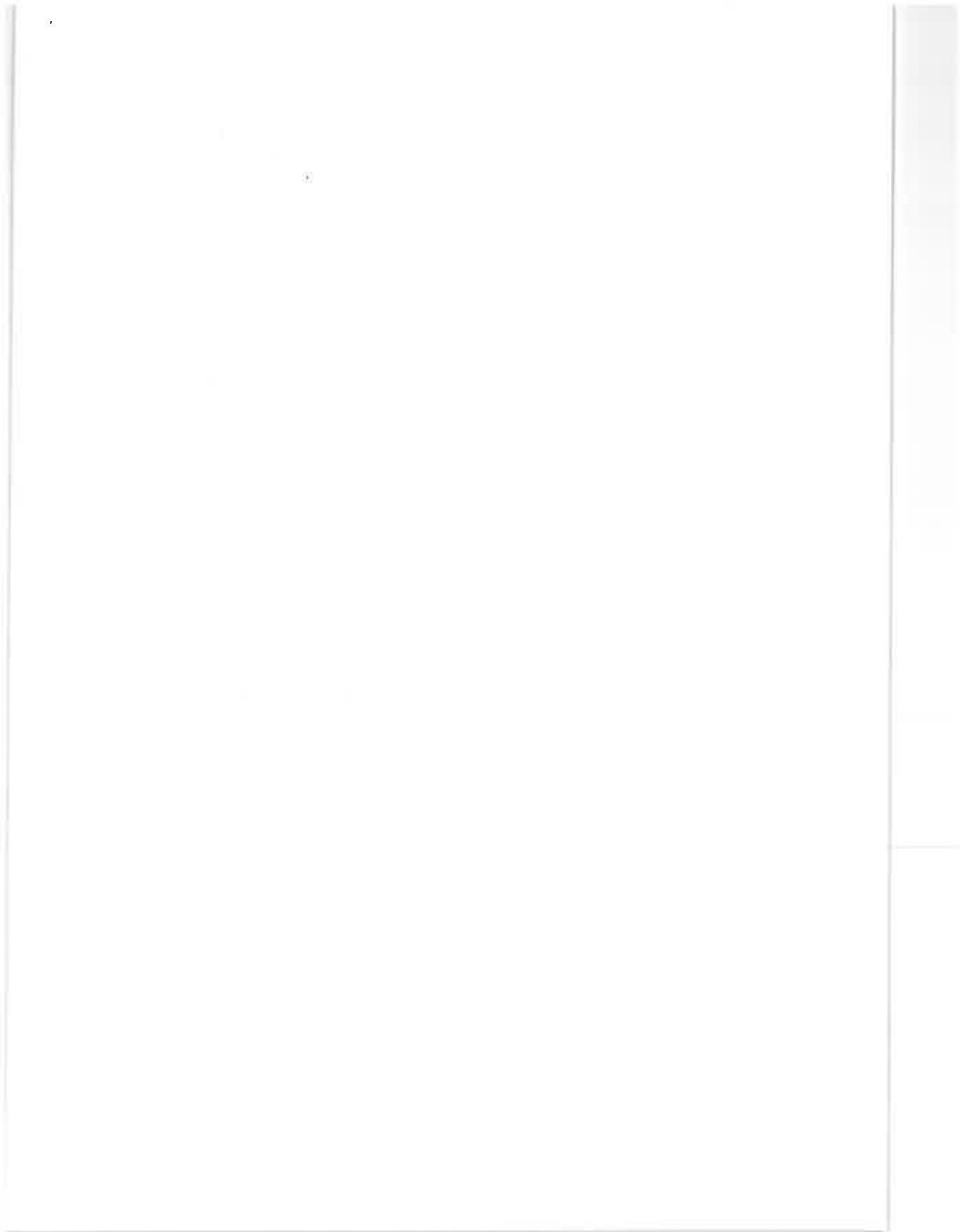
Fakt zbliżenia metod prania mózgu do zaproponowanej drogi awansu zawodowego dla nauczycieli zatrważa, a jednocześnie może wyjaśnić źródło tak silnego oporu w środowisku. Na uwagę zasługuje jednak i to, iż metody reformy myślenia nigdy nie pojawiają się w sposób samodzielny i jednoznaczny, i że właśnie dopiero osadzenie ich w określonych warunkach społecznych, gospodarczych, ekonomicznych sprawia, iż mogą efektywnie zaistnieć. Na warunki te składa się niewątpliwie kurczący się rynek pracy, wzrost bezrobocia wśród nauczycieli, brak alternatyw w zdobywaniu środków na utrzymanie rodziny, czy też wzrost konkurencji także w zakresie mnożenia pozorów i budowania iluzji twórczej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Metody zniewolenia myślenia przyjmują formę skutecznego działania społecznego, stają się szczególnym procesem przetwarzania psychiki ludzi. Konfrontacja takich metod z

¹⁸ Termin ten został stworzony przez E. Huntera, opisywał nim w jaki sposób Amerykańscy żołnierze wzięci do niewoli podczas wojny koreańskiej zmieniali swoje poglądy; inne źródła podają, iż określenie to pojawia się już w 1929 r. u Mao Tse-tunga; efekty to np. Syndrom Sztokholmski – sprawa córki amerykańskiego potentata prasowego Patty Harst, która w 1974 r. została porwana przez Wyzwoleńczą Armie Symbiozy, a później stała się aktywną członkinią tej grupy; porównaj też: S. H a s s a n, *Psychomanipulacja w sektach*, Łódź 1999; R. J a y L i f t o n, *Reforma myślenia i psychologia totalitaryzmu: studium „prania mózgu” w Chinach*, Norton Press, 1961; G. O r w e l l, *Rok 1984*; publikacje Amnesty International, Report on Torture.

¹⁹ T. S o w e l l, *Amerykańskie szkolnictwo od wewnątrz*, Rzeszów 1996, s. 63-65.

wdrukowywanym przez lata etosem zawodu nauczyciela doprowadza do powstania emocji, które przebijają w cytowanych wcześniej wypowiedziach pedagogów. Także kontekst, jaki stwarzają różne propozycje medialne sięgające do prywatnej sfery życia ludzkiego, sprawia, iż propozycja złożona nauczycielom może przybrać formę prania mózgu. Może również niezauważalnie wnikać w wiele ofert publicznych, jak widać także ofert edukacyjnych zwłaszcza tych, które mieszczą się w technologicznym procesie kształcenia.

W rezultacie taka forma technologicznego kształcenia jaką jest przygotowanie się do egzaminu umożliwiającego awans zawodowy, nie musi być okazją do zdobycia wiedzy pedagogicznej, psychologicznej czy socjologicznej, nie zawsze jest też okazją do nabycia doświadczenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej, co mogłoby prowadzić do sukcesów zawodowych. Raczej zmusza do wejścia w rolę ucznia czy wręcz stania się nim w celu uzyskania akceptacji i przychylności egzaminatorów. Wypada mieć nadzieję, że nie takie były założenia pomysłodawców i twórców dróg awansu zawodowego dla nauczycieli.



Ewa Kurantowicz

UCZENIE SIĘ DOROSŁYCH PRZEZ „BIOGRAFIĘ MIEJSCA”*

*Życie nie jest takie jakie jest,
ale takie, jak się o nim opowiada*
(J. Bruner)

1. „Biografia miejsca” w dwóch perspektywach

„Biografia miejsca” może być dostępna w obiektywnej (obowiązującej i dominującej) historii danego regionu zamieszkania lub też może być tworzona przez jednostki w procesie refleksji nad własną lokalną tożsamością społeczną, definiowaną poprzez miejsca, w których żyją. Te dwie perspektywy rozumienia „biografii miejsca” uwarunkowane są także perspektywą epistemologiczną i metodologiczną badań nad tym zjawiskiem. Dla pierwszego ujęcia charakterystyczna jest perspektywa tradycyjna nauk społecznych (np. strukturalno-funkcjonalna w kontekście analiz historycznych), natomiast drugie podejście do „biografii miejsca” charakteryzuje podejście interpretatywne (np. w perspektywie interakcjonistycznej, fenomenologicznej czy też etnometodologicznej). Obie perspektywy stawiają pytanie o „spoiwo” łączące świat życia jednostek w danej grupie, wspólnocie czy też społeczności lokalnej, która jest głównym tematem tego artykułu. W perspektywie scjentyistycznej „spoiwem” jest obiektywnie dostępne terytorium społeczności lokalnej, jej aspekt instytucjonalny (sieć różnorodnych, współzależnych instytucji) oraz kulturowy (normy, tradycja itp.). To podejście charakteryzuje się głębokim przeświadczeniem o istnieniu zewnętrznego, obiektywnego „porządku społecznego” opartym na społecznej wymianie korzyści płynących ze wspólnego „zarządzania” społecznością oraz pełnienia odpowiednich ról społecznych, wspólnych interesów. Druga perspektywa interpretatywna w kwestii „spoiwa” łączącego grupy i społeczności prezentuje zróżnicowane stanowisko. Większość stanowisk w tej perspektywie nie poddaje w wątpliwość, że istnieje „naturalny zewnętrzny porządek”, który można poddać rozumieniu czy wyjaśnianiu poprzez analizę procesów nadawania wspólnych sensów i znaczeń, działań

* Tekst artykułu został zaprezentowany na międzynarodowej konferencji w Genewie (III 2002) na temat *European Perspectives on Life History Research: theory and practice of biographical narratives* zorganizowanej przez ESREA Research Network: „Biography and Life History”.

społecznych czy interakcji (Turner 1985; Dobrzański 1999). Odmiennej (aczkolwiek zakorzenionej w opcji fenomenologicznej i interakcjonistycznej) jest opcja etnometodologiczna tej perspektywy, która odnosi się do badania i analizowania „(etno)metod” stosowanych przez jednostki i grupy za pomocą, których ludzie wytwarzają przeświadczenie o istnieniu porządku społecznego (Garfinkel 1963, [za:] Giddens 2001, s. 52-53; por. Turner 1985, s. 488-490). Badania w tej perspektywie koncentrują się na interakcjach społecznych, które są źródłem wytwarzania poczucia rzeczywistego świata i dochodzenia do przeświadczenia, że istnieje świat zewnętrzny, obiektywny oraz technikach i praktykach społecznych (interpersonalnych) podtrzymujących poczucie rzeczywistości społecznej, oraz że ten świat jest podzielany przez INNYCH¹.

Interpretatywna perspektywa umożliwia badanie interakcji społecznych poprzez pryzmat historii życia jednostek w konkretnym miejscu zamieszkania i ich interpretacji poszczególnych aspektów tego miejsca zarówno w aspekcie społecznym, kulturowym jak i krajobrazowym (przyrodniczym). Wykorzystanie podejścia interpretatywno-etnometodologicznego (jak ludzie tworzą poczucie wspólnego definiowania miejsca poprzez wywiady narracyjne z mieszkańcami oraz obserwację uczestniczącą w życiu społeczności lokalnej) wraz z uwzględnieniem terenowych analiz etnograficznych miejsca – głównie opis etnograficzny czyli rejestrowanie fotograficzne miejsca oraz jego interpretacja w ujęciu badanych (jak ludzie doświadczają, organizują, porządkują, najbliższe, własne środowisko lokalne oraz wpływ tego krajobrazu na mieszkańców – analiza krajobrazu miejsca) pozwoliły na wstępne opracowanie historii/biografii miejsca². Jednorodność perspektywy badań nad „biografią miejsca” jest sprawą niezwykle złożoną i chyba w tym miejscu nie do rozstrzygnięcia. Przyczyny tego stanowiska wynikają nie tylko z kontrowersji wokół samej etnometodologii, ale także złożoności zjawiska, jaką jest sama biografia.

Spór bardzo istotny i trwający pomiędzy perspektywą scjentystyczną a interpretatywną nie jest przedmiotem tego artykułu. Natomiast pozostaje otwarte pytanie czy analizy strukturalno-funkcjonalne społeczności lokalnej można zderzać z analizą in-

¹ Opcja interakcjonizmu symbolicznego stawia pytanie o to: jak ludzie tworzą wspólne znaczenia i definicje o świecie i porządku społecznym; dla interakcjonistów istnienie świata zewnętrznego jest niepodważalne – normy, role, wartości itp.; natomiast dla etnometodologów nie ma to znaczenia (Turner 1985).

² Badania w perspektywie etnometodologicznej i badania etnograficzne nie są dla mnie tożsame. Pierwsze uprawia Garfinkel, Wood i inni; drugie odnoszą się do tradycji Malinowskiego i innych antropologów kulturowych. W wersji etnograficznej badania nad społecznością lokalną zmierzają do wyjaśnienia i zrozumienia przez badacza „tubylczego punktu widzenia” oraz nadawania sensów i znaczeń przez mieszkańców dla otaczającego ich porządku społecznego. W perspektywie etnometodologicznej poszukuje się (etno)metod stosowanych przez jednostki dla wypracowania, wytwarzania, utrzymania poczucia/przeświadczenia o istnieniu wspólnego porządku społecznego (bez określania czy takowy w ogóle istnieje). Wielu badaczy łączy lub utożsamia te perspektywy, bądź też wskazuje na kontynuację tych perspektyw.

terpretatywno-etnometodologiczną? Sądzę, że badają one inne zjawiska i inne problemy, ale jedna dla drugiej może stanowić pewien punkt odniesienia i być kontrapozycją („kontrapunktem”) dla wzajemnych opisów „biografii miejsca”.

2. „Biografia miejsca” jako „obiektywna” historia w aspekcie edukacyjnym

„Biografia miejsca” – jako historia miejsca – wiedza „obiektywna”, opisowa, faktograficzna o miejscu życia jednostek i grup; strukturach lokalnych, władzy, instytucji (opis i wyjaśnianie zjawisk związanych ze społecznością lokalną w aspekcie terytorialnym, instytucjonalnym czy kulturowym – normy, wartości etc.) – pełni funkcję edukacyjną głównie o charakterze socjalizacyjnym. W tym aspekcie najczęściej prowadzona jest edukacja regionalna lub dokładniej jak to definiuje K. Kossak-Główczewski (1994) regionalizacja nauczania³. Ten rodzaj edukacji poprzez „biografię miejsca” prowadzony jest zarówno przez instytucje szkolne, pozaszkolne, media lokalne i koncentruje się na procesach socjalizacyjnych lub wychowawczych w różnych środowiskach. Podobną funkcję socjalizacyjną pełnią inne formy działalności i aktywności instytucjonalnej (władzy lub pozarządowych organizacji propagujące wartości lokalne) np. organizowanie lokalnych świąt czy imprez upamiętniających takie czy inne wydarzenia. Regionalizacja nauczania – jak twierdzi K. Kossak-Główczewski może być nie tylko usprawiedliwieniem dla nauczycieli – adaptacyjnych innowatorów, ale także stać się narzędziem legitymizacji władzy lokalnej i jej polityki. W wielu przypadkach edukacja poprzez dominującą „biografię miejsca” może stać się także narzędziem ukrytej przemocy władzy wobec mieszkańców (Foucault).

Uczenie się poprzez obowiązującą, dominującą „biografię miejsca” zapewnia ciągłość społeczności lokalnej, jej historii, struktur, wartości i specyfiki miejsca. Jednak dominujące historie „miejsca” nie zawsze mogą swobodnie funkcjonować – bez pojawiających się barier, które głównie dotyczą tych miejsc, gdzie historia była ukrywana i fałszowana. Szczególnie jest to widoczne na tych terenach, które na skutek decyzji politycznych zostały naznaczone przez procesy deportacji, migracji i przesiedleń. Region Dolnego Śląska jest jednym z tych miejsc, których oficjalna „biografia” była (i chyba wciąż jest) poddawana wielu ideologicznie uwarunkowanym „przeróbkom”.

³ Autor rozróżnia regionalizację nauczania opartą na racjonalności techniczno-adaptacyjnej oraz edukację regionalną jako opartą na racjonalności emancypacyjno-hermeneutycznej.

3. „Biografia miejsca” jako proces nadawania znaczeń w aspekcie edukacyjnym

Mówiąc o uczeniu się poprzez „biografię miejsca” mam na myśli uczenie się przez interpretację tego fragmentu i ten pryzmat życia jednostki, przez który określiam mianem tożsamości lokalnej. Tożsamość lokalna jest częścią tożsamości społecznej jednostki i powstaje w czasie kontaktu z innymi oraz najbliższym lokalnym środowiskiem. Jest to sposób autoprezentacji zakorzeniony w danym miejscu jego historii i zdarzeń znaczących i własnych interpretacjach miejsca, w którym żyje jednostka. Sam proces refleksji i opowiadania historii życia jest traktowany jako proces uczenia się w wielu opracowaniach (por. Bron, West 2000; Bron 2001). Niniejszy artykuł i prezentowane badania koncentrują się na tych fragmentach opowiadania, które dotyczą i są konstruowane przez „biografię miejsca”. Miejsce traktowane jest jako przestrzeń uświadamiana i doświadczana. Najważniejsze jest pytanie nie o to „jak miejsca funkcjonują”, ale „co znaczą” (Sagan 1995, s. 147). Rozważania na temat „miejsca” warto dopełnić spostrzeżeniami nurtu krytycznego i ponowoczesnego, które wskazują na niejednorodność „miejsc” pojawiającą się na skutek procesu globalizacji oraz ideologii konsumpcji czy dominacji kultury popularnej (Melosik 1998). Następstwem tych procesów jest doświadczanie przez jednostki „miejsc” w sposób często ambiwalentny jako jednocześnie „bliskości i oddalenia” lub też „sąsiedztwa i rozproszenia” (Sagan 1995, s. 144). Czy te procesy są początkiem nadawania nowych znaczeń dla „miejsc” i tożsamości (lokalnej) czy też w ogóle odbierają znaczenie i sens konstytuowania (i badania) tożsamości lokalnej i „biografii miejsca”? Uważam, że procesy rozproszenia i fragmentaryzacji nie tyle odbierają ich znaczenia dla indywidualnych biografii co jednak re-definiują jej znaczenie. Sądzę, że taki pogląd jeszcze bardziej skłania do podjęcia wyzwania nad badaniem „biografii miejsca” jako istotnego fragmentu lokalnej tożsamości. Można przyjąć, że podstawowa idea dla prezentowanych badań zawarta jest pośrednio w myśli J. Brunera, iż społeczność lokalna nie jest taka jak jest, ale taka, jak się o niej opowiada.

Uczenie się poprzez „biografię miejsca” rozpoczyna się już w chwili podjęcia decyzji o mówieniu o sobie jako mieszkańcu tego miasteczka. Zakotwiczenie całego wywiadu od podanego przez badacza stwierdzenia „Jestem stąd...” i prośba o dokończenie tego zdania jest momentem kluczowym i otwarciem nowej/innej perspektywy postrzegania siebie przez osobę badaną. Można powiedzieć, że badacz jako „opiekun biograficzny” (Schütze 1997) jest jednocześnie facylitatorem/katalizatorem ułatwia-

jącym wejście badanego w proces uczenia się – swoistą podróż edukacyjną otwierającą nową/inną perspektywę znaczeniową (*meaning perspective*) (Mezirow)⁴.

4. „Biografia miejsca” – w historii życia jednostek (wstępne refleksje po analizie wywiadów narracyjnych z mieszkańcami małego miasta)⁵

Opowieści mieszkańców małego miasta położonego w zachodniej Polsce zostały zebrane przez grupę badaczy i poddane analizie oraz interpretacji. Próba podjęta przez badaczy i interpretatorów została dokonana na podstawie następującego scenariusza:

- 1) badacz zachowywał status „obcego” w społeczności tzn. nie wroga, który należy do grupy „ONYCH”, ale kogoś z zewnątrz, który ma prawo do „nierozumienia” milcząco akceptowanych przez społeczność oczywistości i podzielanych znaczeń, które są podstawą poczucia bezpieczeństwa ontologicznego społeczności (Bauman 1996, Giddens 2001);
- 2) badacz wybierał osobę do wywiadu kierując się wynikiem obserwacji o charakterze etnograficznym⁶;
- 3) wywiad był prowadzony z jedną osobą miał charakter swobodny, narracyjny⁷;

⁴ M. Malewski (1998) podsumowując teorię J. Mezirowa uczenia się transformatywnego pisze: że „powinniśmy pomagać ludziom dorosłym w przekształceniu ich subiektywnych światów życia i harmonizowaniu ich z intersubiektywną wersją świata społecznego podzielaną przez innych”. Sądję, że proces badania „biografii miejsca” może przyjąć taką formę uczenia się zarówno badanego, jak i badacza – aczkolwiek nie w każdym przypadku badania. Warto chyba stawiać pytanie od czego zależy, że daną sytuację badania naukowego nazwiemy edukacyjną. Czy wystarczy, że „aktorzy” (badacz i badany) tej sytuacji nadadzą jej takie znaczenie? Czy też można wskazać na inne czynniki kreujące znaczenie sytuacji badania naukowego jako edukacyjnego?

⁵ Badania zostały przeprowadzone w czerwcu 2001 r. przez grupę badaczy – studentów uczestników obozu naukowego. Bardzo dziękuję studentom ówczesnego III roku Pedagogiki UW – specjalność andragogika, którzy z dużym zaangażowaniem uczestniczyli w badaniach. Jednocześnie pragnę podziękować Pani Marii Banach dyrektorze Gminnego Centrum Kultury w Świętej Katarzynie z siedzibą w Siechnicach za pomoc i gościnność okazaną młodym badaczom. Mieszkańcom i władzom lokalnym dziękuję za udział w badaniach.

⁶ Badacze w pierwszym etapie obserwowali (prowadząc dokumentację fotograficzną) przyszłe „miejsce” swoich badań. Dwudniowy pobyt w społeczności pozwolił im na zorientowanie się w miejscach spotkań mieszkańców (formalnych i nieformalnych); w układzie urbanistycznym miasteczka; sposobach organizacji najbliższego otoczenia przez mieszkańców („wystrój” domów, ogródków itp.); umiejscowienia najważniejszych instytucji życia społecznego i kulturalnego itp. Celem tego etapu badań było „zadomowienie” się badaczy w środowisku, choć w relacjach osobowych z mieszkańcami pozostawali „obcymi”.

⁷ Nie we wszystkich przypadkach postulaty wywiadu narracyjnego zostały zrealizowane. Wynika to z trudności związanych z tą relacją społeczną, oczekiwaniami zarówno respondentów domagających się dalszych pytań (czego doświadczali uczestnicząc w innych badaniach, gdzie definiowali siebie jako informatorów przekazujących dane poprzez odpowiadanie na kolejne pytania bada-

4) po każdym wywiadzie badacz spisywał swoje wrażenia i refleksje⁸.

„Biografię miejsca” opowiedzianą w indywidualnych historiach życia mieszkańców analizowałam w trzech podstawowych wymiarach: codzienności, zdarzeń krytycznych, poczucia podzielenia „miejsca” z innymi⁹.

W tym artykule szczegółowa analiza wymiarów charakterystycznych dla tej konkretnej miejscowości nie zostanie przedstawiona. W dalszej części artykułu pozwolę sobie na podzielenie się wstępnymi interpretacjami oraz trudnościami warsztatowymi związanymi z tym badaniem i interpretacją.

Wymiar codzienności „biografii miejsca”

Jeśli kategorii „codzienności” przypiszemy takie określenia jak pospolitość, potoczność, rutynowość, zwykłość, oczywistość, stałość to przy pierwszym „odczytaniu” wywiadu można odnieść wrażenie, że mieszkańcy mówią tylko o codzienności własnej i społeczności (por. Giza 1991). Opisy „codzienności” miejsca są bardzo do siebie zbliżone w historiach życia badanych. Przede wszystkim akcentuje się pewną pospolitość (zwyczajność, typowość, nie wyróżnianie się od innych miejsc i społeczności w Polsce) tej społeczności lokalnej. Wskazuje się na te same trudności, które występują w całej Polsce i te same procesy, przemiany oraz ich konsekwencje zachodzące szczególnie w sferze ekonomicznej. Powszechność szczególnie niekorzystnych konsekwencji przemian dotyczy nie tylko zjawisk społecznych (jak np. bezrobocie), ale także i władzy lokalnej. Poniższa wypowiedź jest przykładem dominujących opisów „codzienności” miejsca:

[...] ja myślę, że u nas są tacy jak wszędzie, nie ma żadnej różnicy. Biorąc pod uwagę to województwo, że się nie różnią niczym od ludzi z Wrocławia, czy innych takich miejscowości, gdzie pracują, zarabiają, nie są bardziej – że tak powiem – rozpici. No są to ludzie – jak mówię – pracowici. Teraz też zmaltretowani sytuacją, jaka jest, jak wszędzie [...]

Bardzo ciekawym doświadczeniem – z punktu widzenia codzienności – był moment rozpoczynania rozmowy z osobą wybraną do badań. Swoją opowieść badani

cza), jak i obawą badaczy przed kłopotliwą ciszą i nadmiernego poczucia „obowiązku” do zadawania pytań (co często w kształceniu akademickim przekazywane jest studentom jako podstawowe zadanie badacza).

⁸ Ta część materiału zdobytego przez udział w badaniach – niezwykle interesująca i nazwana przez studentów „Pamiętnikiem młodego badacza” – może także być ważna poznawczo i poddana interpretacji jako materiał źródłowy np. w aspekcie trajektorii badań i badacza bądź jako etnometodologiczne studia nad rzeczywistą praktyką badawczą (Dobrzański 1999).

⁹ Te wymiary analizy, które organizują mój sposób przedstawienia „biografii miejsca” zostały wyróżnione głównie poprzez ciągły proces czytania wywiadów. Można powiedzieć, że w mojej świadomości (interpretatora) w takiej kolejności wymiary te ujawniały się i zaznaczały. Być może – gdy ponownie wrócę do tego materiału – ujawni się jeszcze inny sposób jego odczytania i analizowania.

rozpoczynali od zdania podanego przez badacza z prośbą o jego rozwinięcie: *Jestem Siechniczanie*... Sądziłam, że w ten sposób wystarczy otworzyć przestrzeń do snucia opowieści związanej z tożsamością lokalną jednostek i „biografią miejsca”. To pierwsze pytanie w wywiadzie narracyjnym spowodowało raczej pewnego rodzaju reakcję agresywną w stosunku do badacza. Większość badanych nie podejmowała tego wątku, a wręcz zaczepnie je konstatowała – traktowała jak coś oczywistego. Wypowiedzi typu: „Tak... no i co z tego?; A jakie ma Pani pytania? Proszę zadawać!”; Wydaje się, że w pewien nieświadomy sposób została tutaj zastosowana Garfinkelowska „technika przerywania”, w której badacz (przez zadanie pytania) poddaje w wątpliwość coś co jest oczywiste i nie wymaga według badanych refleksji i jest podstawą ich poczucia „porządku społecznego”. O wiele łatwiej zaczęli opowiadać swoją historię, gdy badacz prosił o opowiedzenie o ich pierwszym dniu w miasteczku lub też po prostu pytał: „od kiedy mieszkasz w tym mieście”? Pytanie o fakty pomagało odbudować „zaufanie” do badacza. W dalszych częściach wywiadu zwiększa się też częstotliwość stosowania zasady *et cetera*, o której A. Cicourel stwierdził, iż stosujemy ją, aby nie dopuścić do rozerwania interakcji (Turner 1985)¹⁰. Zasadę tę stosowali zarówno badani jak i badacze. Myśl A. Giddensa jako komentarz do tej sytuacji wydaje mi się odpowiednia:

Żeby żyć, przyjmujemy za oczywiste kwestie, które – w świetle wielowiekowych dociekań filozoficznych – rozsypują się w pył pod sceptycznym spojrzeniem. Należą do nich... kwestie czasu, przestrzeni, ciągłości i tożsamości (Giddens 2001, s. 53).

Wydaje się, że codzienność doświadczania „miejsca” nie jest dla badanych czymś wyjątkowym, specyficznym, zasługującym na uwagę innych czy ich własną – „Jest po prostu życiem – nic szczególnego”. Jednak świadome bądź nieświadome zaburzenie rutyny codzienności w doświadczaniu „miejsca” jednostek jest definiowane przez nie jako zagrożenie. Natomiast inną wartość przypisują badani zdarzeniom krytycznym w biografii miejsca, które są nie tylko „przerwaniem codzienności”, zdarzeniem niecodziennym, ale przede wszystkim są momentem „początku” lub „końca” jakiegś nowej/innej narracji w biografii miejsca.

Wymiar zdarzeń krytycznych w „biografii miejsca”

Zdarzenie krytyczne w „biografii miejsca” wspominane przez wszystkich mieszkańców to powódź 1997 r. Linearność doświadczania codzienności zostaje zaburzona przez zdarzenie krytyczne. W oficjalnej historii miasteczka spotykamy także inne

¹⁰ Jest to stosowanie potocznych zwrotów (metod) w interakcji typu: „rozumiesz” lub „wiesz”, aby nie pozwolić na rozrywanie interakcji drugiej osobie stwierdzeniem: „Nie, nie wiem” lub „Nie, nie rozumiem” (Turner 1985).

zdarzenia krytyczne w ostatnich dziesięciu latach np. nadanie praw miejskich czy zamknięcie huty. Jednak o tych zdarzeniach w biografii miejsca badani wspominają rzadziej i z mniejszym emocjonalnym zaangażowaniem. Zdarzenie krytyczne, jakim była powódź jest źródłem nowej jakości życia w tej społeczności. Pomimo tragizmu tej sytuacji i wielu zniszczeń badani w każdym wywiadzie pokazują jak wiele się zmieniło „po powodzi”; szczególnie w krajobrazie miasta (chodniki, ulice, nowo posadzone drzewa). „Zawsze marzyłam, żeby przejść przez Siechnice suchą nogą i na wysokich obcasach i doczekałam takiej chwili”.

Badani bardzo chętnie i z dużym zaangażowaniem opowiadali o tamtych dniach powodzi. Wskazywali na wpływ tych wydarzeń zarówno na życie społeczności, jak i ich własne. Opowieści często dotyczyły konkretnych sąsiadów; zmian w stosunkach między sąsiedzkich, a także były „sposobem” na opowieści o tym, jak bardzo się rozczarowali czy zawiedli. Te fragmenty wywiadów można traktować jako te, które zawierają wiele elementów o charakterze autoterapii (Giddens 2001) i wskazać na liczne cytaty w wypowiedziach osób badanych np.:

- refleksyjność w przeżywaniu zdarzeń minionych;
- korekcyjna ingerencja w przeszłość ;
- re-definiowanie na nowo spójności historii własnego życia – „po powodzi”.

Wymiar poczucia podzielenia „miejsca” z innymi

Podzielenie miejsca z innymi jest tym wymiarem biografii, który w klasycznych badaniach społeczności określa się mianem wspólnoty, więzi. Pytanie, w jaki sposób ludzie wytwarzają przekonanie o wspólnocie i jakimi technikami podtrzymują to przekonanie było jednym z celów prowadzonej interpretacji. Badane miasteczko zajmuje niewielką przestrzeń i liczy około 4 tys. mieszkańców. Jednak budowanie poczucia podzielenia miejsca z innymi dokonuje się w sposób, można powiedzieć, klasyczny, czyli poszukiwanie i definiowanie „wroga” we własnej społeczności bądź na zewnątrz niej. Podział na MY i ONI jest klasyczną techniką budowania odrębności i zwartości grupy. Badani wskazują, że nadanie praw miejskich było wydarzeniem, które zintegrowało mieszkańców przeciwko gminie (innej miejscowości), której badana miejscowość administracyjnie podlega. Z drugiej strony poczucie podzielenia miejsca z innymi jest zróżnicowane wewnętrznie. Badani wskazują na wiele granic, podziałów istniejących w tak niewielkiej społeczności, które są impulsem do budowania wspólnoty.

W tym miejscu, gdzie ja mieszkam jest taka stara Siechnica. Tu są rdzenni mieszkańcy, którzy albo przyjechali po wojnie, albo zostali przesiedleni. Wydaje mi się, że ona jest tak bardziej zintegrowana jednak, bo to są ludzie, którzy tu mieszkają od lat, znają się; no i w epoce, kiedy strach jest nie zamknąć drzwi, ja na przykład nie boję się tu drzwi nie zamknąć.

Podzielone to wszystko jest (społeczność lokalna). Tam mówią, że na „osiedlu” (Nowa Siechnica) to jest Manhattan, a tu jest Bronx (Stara Siechnica).

Władze lokalne chcą integrować miejscowość, co podkreślają w używaniu nazwy miejscowości Siechnice (a nie Siechnica). Badacz użył w wywiadzie z przedstawicielem Rady Miejskiej nazwy Siechnica, co spowodowało gwałtowną reakcję:

Siechnice!! – ce; – ce!! Większość mówi Siechnica ale to nie jest prawidłowa nazwa. Każdy Polak ma jakieś skłonności do gaworzenia.

Śledząc przebieg poszczególnych wywiadów można zauważyć pewną prawidłowość w opowiadaniach. Na początku wywiadu badani twierdzili, że „niewiele można »robić« w tym miasteczku – tylko mieszkać...” W dalszej rozmowie sami odnajdywali i przedstawiali argumenty, pozwalające re-definiować ich wstępne myślenie o społeczności, w której żyją i nie traktować tego miejsca jedynie jako „sypialni”¹¹. Jest to jedna z wielu konsekwencji uczenia się dorosłych przez opowiadanie o „biografii miejsca”.

* * *

Zdaję sobie sprawę, że przedstawiona analiza „biografii miejsca” w historiach życia jednostek jest fragmentaryczna. Materiał badawczy dostarcza wielu informacji, które nie zostały tu zawarte np. opowieści ludzi znaczących w społeczności, wskazanych przez mieszkańców. Ich spojrzenie ma jeszcze inne znaczenie dla definiowania biografii miejsca, a szczególnie procesu uczenia się przez biografię społeczności.

BIBLIOGRAFIA

- BAUMAN Z. (1996), *Socjologia*, ZYS i S-KA, Poznań.
- BRON A., WEST L. (2000), *Time for Stories: the Emergence of Life History Methods in Social Sciences*, International Journal of Contemporary Sociology, Vol. 37, 2.
- BRON A. (2001), *Civil Society and Biographical Learning*, [in:] *Adult Education and Democratic Citizenship IV*, M. Schemmann, M. Bron Jr (eds), Bochum-Kraków, Impuls.
- DOBRZAŃSKI D. (1999), *Interpretacja jako proces nadawania znaczeń. Studium z etnometodologii*, Poznań, Wydawnictwo UAM.
- GARFINKEL H. (1963), *A Conception of, and Experiments with, „Trust” as a Condition of Stable Concerted Actions*, [w:] *Motivation and Social Interaction*, red. O.J. Harvey, New York.
- GIDDENS A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa, PWN.
- GIZA A. (1991), *Życie jako opowieść. Analiza materiałów autobiograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*, Wrocław-Warszawa: Ossolineum.

¹¹ Familijność/wspólnotowość stosunków pomiędzy mieszkańcami można zauważyć także wycytując się w ogłoszenia parafialne czy też na miejskiej tablicy ogłoszeń np.: *Zachęcam rodziców do zakupu czasopism katolickich zamiast chipsów i lizaków, po których wylatują zęby.*

- MALEWSKI M. (1997), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- KOSSAK-GLÓWCZEWSKI K. 1994, *Edukacja regionalna – pytania o realizację*, [w:] red. J. Brzeziński, L. Witkowski, *Edukacja wobec zmiany społecznej*, UMK, Poznań-Toruń.
- MBŁOSIK Z. (1998), *Obywatelstwo, czas (historia) i przestrzeń (geografia)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie*, red. Z. Melosik, K. Przyszczykowski, Toruń-Poznań, EDYTOR.
- SAGAN I. (1995), *Ludzie i ich miejsca w geografii postmodernistycznej*, [w:] red. T. Szkudlarek, *Różnica tożsamość edukacja. Szkice z pogranicza*, Kraków, IMPULS.
- SCHÜTZ F. (1997), *Trajektoria cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, [w:] *Studia Socjologiczne* nr 1.
- TURNER J.H. (1985), *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa, PWN.

Małgorzata Olejarsz

KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE LUDZI DOROSŁYCH

Przedmiotem moich rozważań są kompetencje komunikacyjne ludzi dorosłych, a ściślej rzecz ujmując nabywanie tych kompetencji w obszarze edukacji formalnej, pozaformalnej, jak i nieformalnej. Zarówno pojęcie kompetencji, jak i pojęcie komunikacji związane są ściśle z wymogami i wyzwaniem współczesności, w której przyszło nam żyć. Za kompetencje komunikacyjne uznać można zdolność człowieka do posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji społecznej i do relacji z innymi uczestnikami interakcji komunikacyjnej¹. Pojęcie to wprowadzone przez Della Hymesa wykracza poza pojęcie kompetencji językowej, gdyż ujmowane jest nie tylko jako zdolność do posługiwania się językiem, ale stanowi również o umiejętności czynienia tego odpowiednio do sytuacji i słuchacza. Jednostką tej kompetencji jest wypowiedź i leżący u jej podstaw akt mowy czyli intencja mówiącego. Wypowiedzi układają się w większe całości i tworzą dyskurs, którego różne rodzaje i metody analizy zajmują w ostatnich kilkunastu latach szczególną uwagę przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych².

Kompetencjami komunikacyjnymi zajmują się nie tylko psycholingwiści zainteresowani pragmatyką językową tj. warunkami efektywności porozumiewania się językowego, ale także socjolingwiści, socjologowie języka, psychologowie społeczni i pedagodzy. W edukacji dorosłych kompetencje komunikacyjne traktuje się najczęściej jako część kompetencji ogólnozawodowych tj. określony poziom sprawności we wzajemnym przekazywaniu sobie różnych informacji przez osoby wchodzące w różnego rodzaju interakcje – umiejętności zrozumiałego i jednoznacznego przekazywania własnych komunikatów innym osobom oraz poprawnego odczytywania komunikatów nadawanych różnymi kanałami przez inne osoby³. Teoretycy podkreślają, że poziom kompetencji wyznaczony jest co prawda poziomem sprawności, ale wi-

¹ D. H y m e s, *On communicative competence*, [w:] red. J.B. Pride i J. Holmes, *Sociolinguistics*. Harmondsworth, 1972; cyt. za I. K u r c z, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2000, s. 15.

² Zob. I. K u r c z, *op. cit.*, s. 147-160.

³ J. S k r z y p c z a k, *Samowiedza dorosłych w zakresie komunikacji interpersonalnej a ich poziom kompetencji społecznych*, [w:] *Kompetencje społeczne dorosłych. Język – dobro – piękno – śmierć*, red. R. Urbański-Korż, Toruń-Poznań, 2000, s. 23.

nien być również wsparty konkretną wiedzą z tego zakresu. W efekcie – umiejętności, wiedza i doświadczenie w zakresie komunikowania między ludźmi stoją u podstaw nie tylko zawodowego, ale i w ogóle społecznego funkcjonowania człowieka.

Kompetencje tego rodzaju, szczególnie te związane z nadawaniem komunikatów bezpośrednich o charakterze werbalnym i niewerbalnym, wydają się być niezbędne we współczesnym świecie, w którym dominujący model przedsiębiorczości nakazuje „brać sprawy w swoje ręce”, posiadać umiejętności autoprezentacji, zwrócenia na siebie uwagi, przekonania innych do swych racji, wywołania odpowiedniego wrażenia itd. To te umiejętności stanowią często warunek odnalezienia się w trudnej sytuacji bezrobocia i bezwzględnej konkurencji na rynku pracy. Skądinąd wiemy, że nierzadko „wygrywa” dzisiaj nie ten, kto doskonale zna się na danej specjalizacji, ale ten kto potrafi o tym doskonale opowiedzieć i przekonać w rozmowie kwalifikacyjnej tych, którzy np. decydują o zatrudnieniu.

W scenariusze większości ról zawodowych i społecznych, które przyszło nam pełnić w dorosłym życiu, wpisane jest pojawienie się na – umownie mówiąc – „scenie” zawodowej czy społecznej, przed większą lub mniejszą „publicznością”, wobec której zamierzamy: bądź to przekazać informacje, wyjaśnić przyczyny, nauczyć umiejętności, sformułować tezy, zachęcić do działania, utrwalić bądź zmienić wierzenia, przekonania i postawy słuchaczy, doprowadzić do porozumienia stron, rozwiązać konflikt bądź problem, uzyskać korzystne decyzje czy też li tylko sprawić słuchaczom przyjemność i wywołać dobre wrażenie⁴.

Spragnieni odniesienia sukcesu na scenie zawodowej i społecznej, a jednocześnie świadomi własnej niedoskonałości i braku należytego przygotowania w zakresie komunikowania ludzie dorośli poszukują pomocy. Na tego rodzaju zapotrzebowanie automatycznie odpowiedział rynek o czym świadczą może rosnąca liczba szkoleń i kursów w zakresie technik komunikacyjnych organizowanych przez różnego rodzaju instytucje i firmy, a także intensywnie rozwijająca się literatura przedmiotu, w tym również ta osadzająca się w tzw. nurcie poradnikowym⁵. Są to publikacje, których tytuły niejako „mówią same za siebie”, a więc np.: *Jak rozmawiać, sprzedawać, negocjować; Jak mówić, żeby nas słuchali; Jak przekonująco mówić i przemawiać; Mowa ciała; Panie przewodniczący, Panie, Panowie – przewodnik po sztuce i technice wystąpień publicznych* itp. Z merytorycznego i poznawczego punktu widzenia publikacje te oceniać można bardzo różnie, trzeba jednak przyznać, że w większości ich autorzy (często zresztą są nimi pracownicy nauki i wykładowcy) opierają swoje porady zarówno na wiedzy z zakresu psychologii społecznej, socjotechniki, socjolo-

⁴ Zob. A. Wiszniewski, *Jak przekonująco mówić i przemawiać*, Warszawa-Wrocław 1994.

⁵ Por. J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przestanki do budowy teorii edukacji całonocowej*, Wrocław 2001, s. 76-77.

gii czy pedagogiki, jak i odwołują się do znanych z literatury przedmiotu podstawowych zasad i technik komunikacyjnych. Charakterystyczne jest to, że zwracają się do swoich czytelników językiem przystępnym, zrozumiałym, czasem wręcz żartobliwym, nasyconym skrótami myślowymi i licznymi przykładami sytuacji komunikacyjnych, jakich doświadczamy w pracy zawodowej i życiu prywatnym. Trudno się zatem dziwić, że publikacje tego rodzaju znajdują nabywców, tym bardziej, że niektóre z nich obiecują bardzo wiele, o czym świadczą zamieszczane podtytuły np. „klucz do zawodowego sukcesu”, bądź też bardziej zdecydowane rekomendacje typu: „dzięki książce Y poznasz arkana tej wielkiej sztuki (sztuki przekonywania – uzup. aut.), a jeśli dobrze je opanujesz staniesz się człowiekiem bogatym, szczęśliwym, zyskasz uznanie i sympatię ludzi – osiągniesz życiowy sukces!”. W jednym z autorów tej rekomendacji należy się zgodzić – umiejętność sugestywnego wyrażania naszych myśli i przekonań, wysuwania silnych argumentów i obalania argumentów przeciwnika, skutecznego przekonywania innych o swojej racji – daje z pewnością możliwość wywierania wpływu na ludzi i w jakimś sensie panowania nad nimi. Umiejętności te mogą być oczywiście wykorzystane dla człowieka bądź przeciw człowiekowi, niemniej jednak poza tym mogą przyczynić się do odniesienia sukcesu zawodowego czy też np. politycznego.

Wątpliwe jest oczywiście, czy dogłębna nawet lektura tego rodzaju poradników podnosi poziom kompetencji komunikacyjnych ich czytelników. Wydaje się, że jeśli nawet zawierają one w sobie tajniki skutecznego porozumiewania się ludzi to od momentu przyswojenia sobie tej wiedzy do skutecznego i naturalnego jej zastosowania w praktyce wiedza droga żmudna i daleka. U. Ostrowska tak komentuje ten rodzaj nieformalnej edukacji ludzi w zakresie komunikowania:

w tak subtelnej i skomplikowanej materii, jaką stanowi kondycja ludzka, a także komunikacja interpersonalna, poradnictwo jawi się nadzwyczaj wyjątkowo i bywa na ogół nieskuteczne, rozczarowując tym boleśniej pretendujących do osiągnięcia upragnionego (wytyczonego sobie celu adeptów nie posiadających wprawy) kompetencji w komunikowaniu się z innymi, bo te zdolności nabywa się nakładem ogromnego poświęcenia i cierpliwego, z reguły wieloletniego trudu, a nie natychmiast po zastosowaniu zalecanych pragmatycznych norm i reguł, jako że nie istnieje rozumne, „proste” przejście ze sfery teoretycznej do praktycznej, albowiem „po drodze” zawsze napotykana jest imperatywność refleksji/osądu⁶.

Zjawisko instrumentalizacji treści i form kształcenia w zakresie komunikowania wydaje się równie często występować w pozaszkolnej edukacji dorosłych. Przykładem mogą być rozmaite (na ogół kilkudniowe) szkolenia, kursy i warsztaty organizowane na rynku edukacyjnym przez różnorodne firmy i instytucje, oferujące rozwinięcie umiejętności komunikacyjnych np. w zakresie: „sztuki negocjacji”, „prowadzenia rozmów handlowych”, „sztuki publicznej prezentacji”, „komunikacji interperso-

⁶ U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000, s. 116.

nalnej", „sztuki akwizycji i sprzedaży” itp.⁷ Pomimo iż organizatorzy tego rodzaju szkoleń tak chętnie posługują się pojęciem „sztuki” to w rzeczywistości dostarczają swym słuchaczom niewiele więcej prócz pewnych schematów i procedur postępowania w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, z których to schematów tak naprawdę niewiele wynika dla ogólnego poziomu kompetencji komunikacyjnych. Jeśli nawet słuchacze kursu dowiadują się czegoś więcej o sposobach oddziaływania na drugiego człowieka i przetrenowali te sposoby w ramach proponowanych ćwiczeń to nie są to na ogół mechanizmy, które dawałyby trwałe i pożądane zmiany w zakresie umiejętności komunikacyjnych ludzi dorosłych. Często jest to po prostu poznawanie pewnych określonych „sztuczek komunikacyjnych” służących manipulowaniu opiniami, wrażeniami i emocjami odbiorców komunikatów. „Sztuczki” te zresztą najczęściej nie wytrzymują próby konfrontacji z rzeczywistością, która jest zdecydowanie bardziej skomplikowana i złożona aniżeli trenowane na kursie sytuacje komunikacyjne.

Niemniej jednak tego rodzaju oferty edukacyjne znajdują wielu odbiorców zarówno wśród przedstawicieli firm handlowych, ubezpieczeniowych, usługowych, wśród ludzi ze świata biznesu i polityki, ale także wśród tych, którzy w obliczu bezwzględnej konkurencyjności i bezrobocia na rynku pracy szukają po prostu różnych możliwości podniesienia poziomu swych kwalifikacji zawodowych, w tym również kompetencji komunikacyjnych.

Znawcy przedmiotu niemalże zgodnie wskazują na niski poziom kompetencji komunikacyjnych Polaków i podkreślają konieczność wprowadzenia w systemie edukacji formalnej systematycznych działań służących podnoszeniu poziomu tych kompetencji⁸. Działania te dotyczyć miałyby bardzo różnych aspektów komunikowania się ludzi, ale w większości jednak sprowadzałyby się do transmisji wiedzy instrumentalno-technicznej z tego zakresu.

Przyswojona wiedza i nabyte umiejętności przyczyniać by się miały w ten sposób do sprawniejszego porozumiewania się ze światem i przygotowywałyby ludzi do pełnienia rozlicznych ról społecznych oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym.

Doceniając i rozumiejąc intencje towarzyszące formułowaniu tego rodzaju postulatów nasuwa mi się jednak pytanie, które stawiam sobie również w codziennej praktyce nauczyciela dorosłych (w takich obszarach kształcenia akademickiego jak: kultura żywego słowa, komunikowanie społeczne, specjalność artystyczna teatr), a

⁷ Zob. J. Kargul, *op. cit.*, s. 77.

⁸ J. Skrzypczak, *op. cit.*, s. 30-31; także B. Jaworska, *Rozszerzenie zdolności do komunikowania. Między nauczaniem języka komunikowania a znajomością środków komunikowania*, [w:] *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, red. J. Sarana, Lublin 2000, s. 208; także K. Błachnio, *Kultura zachowań językowych osób dorosłych jako wskaźnik ich kompetencji społecznych*, [w:] *Kompetencje społeczne dorosłych...*, s. 51.

mianowicie: w jaki sposób możemy wspomagać ludzi dorosłych w podnoszeniu poziomu ich kompetencji komunikacyjnych tak, by nie chodziło tu zgoła o mechaniczne próby usprawniania komunikacji oraz powielanie powszechnie uznawanych wzorów, strategii, zasad i kanonów porozumiewania się z innymi. „Owe ustalone apriorycznie algorytmy i parametry komunikacji interpersonalnej – jak pisze U. Ostrowska – prowadzą w rzeczy samej do zachowań prezyntystycznych, wyrażających się w odtwarzaniu obowiązkowych norm/ stereotypów, kształtując płaską krytykę, pozbawiają możliwości konstruowania autentycznej „jaźni dialogicznej”⁹. Autorka wielokrotnie w swojej pracy podkreśla, że umiejętność komunikowania się z drugim człowiekiem czy też z grupą ludzi jest w istocie swej bardziej sztuką niż techniką preferującą wzorce postępowania, które bez refleksyjnego podejścia, łatwo mogą przeistoczyć się w szablony, matryce mechanicznie powielane w praktyce. I powtarza za Habermasem: „wyzwalającej się refleksji nie można zastąpić rozwojem technicznie użytecznej wiedzy”¹⁰.

W tak pojmowanej komunikacji, której towarzyszy podmiotowa refleksja idea przewodnią byłaby szeroko pojęta idea dialogu. W kontekście tej idei poziom i zakres kompetencji komunikacyjnych byłby o tyle istotny, o ile przyczyniałby się do jej realizacji. Nie oznacza to bynajmniej, że forma porozumiewania się jest bez znaczenia dla dialogu, jednakże pytanie: jak porozumiewać się? będzie zawsze pytaniem drugorzędym w stosunku do pytań: kim jestem ja mówiący i kim są ludzie, do których się zwracam, z którymi ten dialog prowadzę? (również za pośrednictwem pozawerbalnych środków ekspresji). To odpowiedź na te pytania warunkuje odpowiedź na pytanie dalsze – o treść, cel, i w końcu formę komunikowania się z innymi.

Nie ulega kwestii, że kto jakich oraz w jakim celu słów używa, to w jaki sposób komunikuje się z innymi zależy głównie od tego, jakim jest człowiekiem, co uznaje i preferuje, a co odrzuca i potępia, do czego aspiruje, a co dezawuuje, co przeżył i czego doświadczył, skąd przybył i dokąd zmierza, inaczej mówiąc – jak pisze U. Ostrowska – „ściśle wiąże się z jakością miejsca, które indywiduum zajmuje w universum antroposfery aksjologicznej”¹¹.

Nie jest zatem rzeczą prostą podnoszenie poziomu umiejętności komunikacyjnych ludzi dorosłych, którzy *de facto* umiejętności te posiadają – nabyte i utrwalone w środowisku rodzinnym, w procesie socjalizacji, w dotychczasowym kształceniu intencjonalnym, w codziennych interakcjach z innymi oraz całym obszarze edukacji nieformalnej, w której uczestniczymy całe życie. W naszym sposobie komunikowania się z innymi odbijają się nasze wyobrażenia o nas samych i o świecie, w którym

⁹ U. Ostrowska, *op. cit.*, s. 189.

¹⁰ *Ibidem*, s. 118.

¹¹ *Ibidem*, s. 74.

żyjemy, nasze doświadczenia i przeżycia, nasza wiedza i umiejętności, które wpojone nam zostały również w procesie edukacji formalnej. Są one naszym sposobem radzenia sobie ze światem, ale jednocześnie są naszym ograniczeniem.

Zmiana określonych zachowań i nawyków językowych, schematów myślenia i działania, stereotypów i uprzedzeń, zahamowań i lęków utrwalanych przez całe nasze dotychczasowe życie nie jest procesem ani łatwym, ani krótkotrwałym. Przywołam tu na chwilę moje doświadczenia w pracy ze studentami animacji społeczno-kulturalnej, którzy w ramach pewnego ćwiczenia na zajęciach dydaktycznych stawiają sobie w dowolnie wybranej roli społecznej i mając do dyspozycji – umownie mówiąc – „scenę społeczną” oraz dokładnie określone audytorium próbują zrealizować wybrany przez siebie cel komunikacyjny (bądź to przekazać informacje, przekonać innych do swoich racji, zmienić czyjeś przekonania itd.). Znamienne jest fakt, że studenci wchodząc w wybrane przez siebie role społeczne, najczęściej wchodzą w określony schemat myślowy i działaniowy, odzwierciedlają przyswojone m.in. w procesie socjalizacji i intencjonalnej edukacji wyobrażenia o pełnieniu określonych ról społecznych i zawodowych. Raczej powielają i odgrywają znane im scenariusze pełnienia konkretnych ról aniżeli próbują tworzyć nowe. Częściej pokazują jak jest aniżeli jak mogłoby być. Czasami czynią to świadomie wychodząc z założenia, że bezpieczniej, a może i wygodniej, jest powielać na „scenie społecznej” wzory zachowań powszechnie uznawane i akceptowane (nawet jeśli są niedoskonałe) niż, narażając się na krytykę i ryzyko braku akceptacji, próbować szukać nowych dróg i możliwości dochodzenia do prawdy, podejmować próby zmieniania siebie i otaczającego świata.

Obserwacje, które prowadzę w pracy ze studentami ugruntowują mnie w przekonaniu, że nie da się wiedzy i umiejętności po prostu „dodać do człowieka” przy najszczerszych nawet intencjach edukacyjnych nauczyciela i dorosłego ucznia. Jak pisze M. Malewski: „obiektywna wiedza i społecznie pożądane umiejętności są czymś zewnętrznym wobec jednostki. Opanowując je, człowiek uzyskuje swoisty zestaw narzędzi technicznych, potęgujących jego możliwości radzenia sobie ze światem zewnętrznym, ale nie zmienia samego siebie”¹².

Jaka zatem winna być edukacja ludzi dorosłych w zakresie komunikowania? Pewną szansę odpowiedzi na to pytanie daje zaprezentowana w książce M. Malewskiego teoria Uczenia się Transformatywnego Jacka Mezirowa, w której uczenie się spełnia funkcje wyzwalające. Owo wyzwolenie oznacza krytykę i reformułowanie perspektyw i schematów znaczeniowych, które nabyte i utrwalone w dzieciństwie i wczesnej młodości są późniejszym regulatorem zachowania i działania w świecie, co stanowić może jednocześnie poważną barierę w rozwoju człowieka dorosłego.

¹² M. M a l e w s k i, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 106.

Schematy znaczeniowe funkcjonują często poza świadomością i są symbolicznymi reprezentantami naszego świata życia, na który składają się bezkrytycznie asymilowane poprzez socjalizację i intencjonalne kształcenie dominujące poglądy, oficjalnie akceptowane ideologie, kontrideologie, różnorodne praktyki społeczne, normatywne legitymizacje wszelkich ról społecznych, ale także istniejące przesady, uprzedzenia, samoograniczające nawyki, wyuczona bezradność itp.¹³

Szansą na zmianę perspektyw i schematów znaczeniowych jest – według Mezirowa – uczenie się emancypacyjne oparte na dialogu i komunikacji społecznej. Uczenie to polega na wyzwoleniu się z lingwistycznych, epistemicznych, instytucjonalnych lub środowiskowych sił, które przyjęliśmy milcząco żyjąc w społeczeństwie. Najbardziej radykalną i najgłębszą formą uczenia się emancypacyjnego jest uczenie się poprzez zmianę perspektywy. Polega ono na samorefleksyjnym, krytycznym oglądzie uprzednio nieuświadamianych założeń i presupozycji wyznaczających sposoby percepcji i rozumienia świata oraz demaskowanie ich społecznych źródeł.

Rola nauczyciela w teorii Mezirowa zasadniczo różni się od klasycznej roli nauczyciela dorosłych. Łączy on w sobie zarówno kompetencje animatora, jak i kwalifikacje psychoterapeuty. Nauczyciel jest przewodnikiem, który stymuluje dyskurs, pomaga skupić się i przetestować założenia epistemiczne, społeczne i psychiczne, które leżą u podstaw przekonań, odczuć i działań ludzi dorosłych¹⁴.

Teoria Uczenia się Transformatywnego wydaje się szczególnie przydatna i uzasadniona przy próbach szukania odpowiedzi na pytanie: jaka powinna być edukacja ludzi dorosłych w zakresie komunikowania? Jawi się ona zarówno jako szansa, jak i jedna z niewielu istniejących możliwości skutecznego wspomagania ludzi dorosłych w złożonym i niełatwym procesie nabywania kompetencji komunikacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- BLACHNIO K., *Kultura zachowań językowych osób dorosłych jako wskaźnik ich kompetencji społecznych*, [w:] *Kompetencje społeczne dorosłych. Język – dobro – piękno – śmierć*, red. R. Urbański, Toruń-Poznań 2000.
- JAWORSKA B., *Rozszerzanie zdolności do komunikowania. Między nauczaniem języka komunikowania a znajomością środków komunikowania*, [w:] *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, red. J. Saran, Lublin 2000.
- KARGUL J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław 2001.
- KURCZ I., *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2000.
- MALEWSKI M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998.
- OSTROWSKA U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000.

¹³ *Ibidem*, s. 107.

¹⁴ *Ibidem*, s. 115.

- SKRZYPCZAK J., *Samowiedza dorosłych w zakresie komunikacji interpersonalnej a ich poziom kompetencji społecznych*, [w:] *Kompetencje społeczne dorosłych. Język – dobro – piękno – śmierć*, red. R. Urbański, Toruń-Poznań 2000.
- WISZNIEWSKI A., *Jak przekonująco mówić i przemawiać*, Warszawa-Wrocław 1994.

Małgorzata Malec

ZJAWISKO WYKLUCZENIA SPOŁECZNEGO (MARGINALIZACJI/AUTOMARGINALIZACJI) NIEPEŁNOSPRAWNYCH OSÓB DOROSŁYCH

Zjawisko wykluczenia społecznego jest ogromnie rozległe; trudno znaleźć jedną definicję oddającą jego złożoność. Analizując podziały klasowe i inne fundamentalne linie podziałów społecznych, te związane z płcią, sprawnością lub niepełnosprawnością, etnicznością, można częściowo zdefiniować wykluczenie społeczne w kategoriach nierównego dostępu do różnych form samorealizacji i uzyskania nowych form działania. Giddens (2001) twierdzi, że różnica, wykluczenie i marginalizacja są efektami nowoczesności. Wykluczenie społeczne jest to coś, co może przydarzyć się każdemu, ale niektórzy ludzie są narażeni na znacznie większe ryzyko stania się wykluczonym niż pozostali. Badania wykazują, że ludzie z pewnym pochodzeniem/przeszłością i doświadczeniami mają proporcjonalnie większe predyspozycje doznania wykluczenia społecznego. Kluczowe współczynniki ryzyka wykluczenia to: niskie dochody, konflikty rodzinne, bycie pod czyjąś opieką, problemy szkolne, bycie eks-więźniem, przynależność do mniejszości etnicznych, mieszkanie w deprymującym sąsiedztwie, cierpienie na problemy zdrowia psychicznego, wieku, płci i niepełnosprawności.

Człowiek jest wielowymiarowy – jak mówił Gombrowicz – pełnowymiarowy, składa się bowiem z wielu złożonych struktur biologicznych, społecznych i psychologicznych; jest podmiotem działającym w uwarunkowanym kulturowo świecie. W wielowymiarowość podmiotu wbudowana jest także jego aktywność, która uruchamiana jest (lub nie) poprzez różnorodne motywy: materialne, społeczne, duchowe czy emocjonalne; jego praca na poziomie świadomym i nieświadomym oraz jego układy poznawcze, emocjonalne i wolicjonalne. I to właśnie ta wielowymiarowość czyni *każdego człowieka* niepowtarzalnym, niewymienialnym, *innym* (nie znaczy gorszym) żyjącym jednocześnie w świecie zewnętrznym, jak i wewnętrznym. Działania podmiotu nie są niczym usankcjonowane – tak jak każdy ma prawo do życia, wolności, tak mamy także prawo do imności i do bycia sobą, także bycia osobą niepełnosprawną. To schematyczne myślenie, segmentacja oraz otaczająca nas fala nowoczesności utrzymuje podział społeczeństwa na osoby pełnosprawne i niepełnosprawne. Osoba niepełnosprawna to podmiot, którego stan fizyczny lub/i psychiczny trwa-

le lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia wypełnianie zadań życiowych i ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i społecznymi¹.

Badanie nad sytuacją życiową osób niepełnosprawnych przeprowadzone przez Antoninę Ostrowską, Janinę Sikorską i Zbigniewa Sufina w 1994 potwierdziły, że niepełnosprawność kumuluje różnorakie upośledzenia w wielu wymiarach sytuacji życiowej (wykształcenie, praca, materialne warunki życia, uczestnictwo w kulturze), co z kolei wpływa na ograniczenie własnych dążeń i aspiracji, a tym samym uruchamia proces **automarginalizacji** – czyli samoograniczenia w dostrzeganiu swoich szans, perspektyw, wyznaczaniu celów życiowych i dążeniu do nich (Ostrowska, Sikorska, Gąciarz 2001). Brak odpowiednich działań systemowych, mających znieść bariery architektoniczne i komunikacyjne, trudności z przystosowaniem szkół, instytucji i tworzeniem odpowiednich miejsc pracy, a także społeczeństwo – generalizując – niewrażliwe na problemy osób niepełnosprawnych utrwała i pogłębia upośledzenie tej grupy, skazując ją na marginalizację i wykluczenie społeczne. W naukach społecznych istnieje wiele koncepcji, do których odwołanie się pozwala naświetlić mechanizm wycofania się ludzi z działania, „zamknięcia” na „innych” i na to co „obce” oraz mechanizm wykluczenia przez „innych”, co obrazuje poniższy schemat.

Automarginalizacja	Marginalizacja/wykluczenie społeczne
Teorie: – naznaczenia społecznego – wyuczonej bezradności	Teoria: – przemieszczenie socjokulturowe jednostki ↓ grupy odniesienia Czynniki sprzyjające marginalizacji: 1. zewnętrzne – potencjał opiekuńczy rodzin i ich współpraca – trudny i ograniczony dostęp do instytucji rehabilitujących i leczenia specjalistycznego – brak odpowiednich działań systemowych, mających znieść bariery architektoniczne i komunikacyjne – trudności z przystosowaniem szkół, instytucji 2. wewnętrzne – sprawność fizyczna – aspekt psychiczny

Jedną z teorii wyjaśniających zjawisko automarginalizacji jest teoria **naznaczenia społecznego**, w świetle której mechanizm automarginalizacji można by rozpatrywać jako efekt narzuconej roli (etykiety). Na mocy tej etykiety od osoby niepełno-

¹ Ustawa z 26 sierpnia 1997 r. O rehabilitacji zdrowotnej i społecznej oraz zatrudnieniu osoby niepełnosprawnej, DzU nr 123, poz. 776.

sprawnej oczekiwany jest sposób zachowania, wyznaczony jej społecznym wizerunkiem, który identyfikowany jest z cechami słabości, uzależnienia i wycofania. Proces etykietowania ma wyraźne konsekwencje nie tylko dla określonego postrzegania ludzi niepełnosprawnych, ale także ich zachowania, sposobu prezentowania siebie innym, a w dalszej perspektywie wyznaczania struktury własnych aspiracji i możliwości życiowych (Ostrowska, Sikorska 1996).

Teoria druga wyjaśniająca mechanizm automarginalizacji, to teoria **wyuczonej bezradności**. Wyuczona bezradność jest reakcją na postrzegany brak związku między podejmowanymi działaniami, a oczekiwanymi nagrodami. Sytuacja taka prowadzi do trojakich konsekwencji:

- deficytów poznawczych (brak możliwości rozumienia własnej sytuacji i kontroli wydarzeń);
- deficytów motywacyjnych (obniżenie motywacji do działania);
- deficytów emocjonalnych (apatia, znużenie, lęk, niekompetencja, bezradność, wrogość).

Wyuczoną bezradność możemy rozpatrywać jako efekt mechanizmu zewnątrzsterowności. (Ostrowska, Sikorska 1996). Według tej teorii osoby niepełnosprawne podczas procesu przystosowania do życia z nowymi ograniczeniami poddawane byłyby specyficznej socjalizacji do roli „niepełnosprawnego – inwalidy”, to czyniło je podporządkowanymi, biernymi, niezdolnymi do podejmowania decyzji i kierowania własnym działaniem. Jednakże owa bezradność może być także dla podmiotu źródłem pozytywnych doświadczeń. Albowiem zdjęcie z siebie ciężaru decyzji i odpowiedzialności może być traktowane przez daną osobę jako przejaw troski, zaangażowania w jej sprawy, jako pomoc. W tej sytuacji wycofanie się jednostki będzie miało tendencje do utrwalania się. Specyficznym aspektem problemu bezradności są przejawy roszczeniowości osób niepełnosprawnych w ich kontaktach z osobami bliskimi i z najbliższego otoczenia czy też z instytucjami wspomagającymi. Przejawem tego są ciągłe wzrastające przejawy oczekiwanej pomocy i bezinteresownych świadczeń ze strony innych ludzi (Ostrowska, Sikorska 1996).

Analizując istotę marginalizacji w wybranej grupie osób niepełnosprawnych, można wywnioskować, że u jej podstaw znajduje się specyficzne **przemieszczenie socjokulturowe jednostki** (Sokołowska, Ostrowska 1976), załamanie się istniejącej konfiguracji ról i relacji społecznych, wiążących je uprzednio (przed wypadkiem, chorobą) z jej otoczeniem i wytrącających ją z istniejącego porządku społecznego. Powodem tej zmiany niekoniecznie muszą być deficyty funkcjonowania związane z zaburzeniem biologicznym czy psychicznym. Przemieszczenie może być również skutkiem panujących norm kulturowych, wyznaczających zachowania jednostek czy instytucji, które narzucają osobie niepełnosprawnej wzory zachowania i typy aktywności uznawane za odpowiednie dla niej. Zatem przemieszczenie nastąpi także wte-

dy, gdy w rzeczywistości zdolność pełnienia ról nie ulegnie zmianie, jest bowiem zdeterminowana przez normy kulturowe panujące w danej grupie, do której w pewien sposób przynależy osoba niepełnosprawna (Ostrowska, Sikorska 1996). Nasuwa się w tym miejscu następujący wniosek: skoro normy kulturowe panujące w danych grupach socjokulturowych mają wpływ na przemieszczenie socjokulturowe u osób niepełnosprawnych, to oddziałują one także na pozostałe podmioty danej grupy socjokulturowej.

Przemieszczenie socjokulturowe jednostki można w pewien sposób odnieść do teorii grupy odniesienia (*reference group*)², której twórcy wychodzą od stwierdzenia, że ludzie w swym życiu codziennym „porównują się”, odnoszą do innych, aby móc się samookreślić, zidentyfikować swe postępowanie (Turowski 2001). Zatem grupa może służyć podmiotowi jako źródło norm kulturowych (funkcja normatywna)³ w zakresie zachowań i postaw oraz jako źródło standardów dla oceny samej siebie bądź innych osób. W obrębie grup normatywnych można wyróżnić grupy, których wartości i normy jednostka zinternalizowała, nazywając je za Turnerem *grupami identyfikacji*. W węższym sensie oznaczałoby grupy, z którymi podmiot wprowadzie się nie identyfikuje, ale są one wyznaczone przez jej grupę identyfikacji jako zasadne źródło norm. W szerokim sensie są to grupy, z którymi podmiot może się nie identyfikować, które też mogą go nawet nie dostrzegać, lecz których uwagę jednostka chciałaby na siebie zwrócić. Są to grupy audytoryjne, obserwatorów (*audience group*), które oddziałują na jednostkę za pośrednictwem wyobrażeń, jakie dany podmiot posiada, przypisuje on jemu pewne wartości i normy (bardziej lub mniej zasadne) i dostosowuje do nich swoje zachowanie. Kemper twierdzi, że istnienie takich grup ma pozytywny wpływ na podmiot, motywuje i dostarcza bodźców do działania i wysiłku, nie nakłaniając do konformizmu (cyt. za: Skeris 1998).

Czynniki pogłębiające zjawisko marginalizacji społecznej możemy podzielić na czynniki wewnętrzne i zewnętrzne. Analizując czynniki zewnętrzne warto podkreślić, iż współpraca rodzin oraz potencjał opiekuńczy rodzin osób niepełnosprawnych w znacznej mierze wpływa na proces marginalizacji. Albowiem brak potencjału opiekuńczego oraz bierna postawa akceptacji i wycofania opiekunów/rodziców/rodzin/bliskich utrwała i wzmacnia marginalizację społeczną. Rodziny/opiekunowie stanowią główną podporę dla osób niepełnosprawnych, kiedy takiej podpory nie otrzymują od bliskich prowadzi to do automarginalizacji (Ostrowska, Sikorska 1996).

² Więcej informacji na temat teorii grup odniesienia znaleźć można w pracach H. Hymana, Theodore M. Newcomba, Samuela A. Stouffera, Harolda H. Kelleya, L. Festinger, Ralphi Turnera, R. Mortona, G. Meeda oraz Ch.H. Cooleya.

³ Teoretycy wyróżnili dwa rodzaje grup, do których jednostki się odnoszą, grupy odniesienia porównawczego i grupy odniesienia normatywnego (funkcja normatywna) (Turowski 2001).

Innymi czynnikami wśród czynników zewnętrznych przyczyniającymi się do deprivacji są: trudny i ograniczony dostęp do instytucji rehabilitacji (lecniczo i zawodowo) i leczenia specjalistycznego. Osoba borykająca się ze swą niepełnosprawnością ma nieustanne obawy przed biedą (niewystarczające zabezpieczenie materialne/ekonomiczne ze strony państwa), brak zainteresowania życiem publicznym (jeśli nawet się pojawia to dotyczy ono spraw dotyczących niepełnosprawności).

Analizując natomiast czynniki wewnętrzne zauważamy, iż jednym z czynników pogłębiających jest czynnik, który możemy określić mianem „sprawności fizycznej”. Im głębsze, bardziej ograniczające kalectwo tym więcej barier. Czynnik ten uniemożliwia lub ogranicza wykonywanie podstawowych czynności życiowych, powoduje trudności w pokonywaniu barier także architektonicznych⁴. Te niedogodności czynią w dużej mierze przywiązanie do mieszkań, a w skrajnych przypadkach do łóżka. W rezultacie prowadzi to do wyłączenia/wykluczenia podmiotu z „normalnego” życia, ogranicza jego kontakty i samorealizację celu życiowego oraz powoduje uzależnienie od innych (Ostrowska, Sikorska 1996).

Kolejnym czynnikiem z grupy czynników wewnętrznych utrwalającym marginalizację jest aspekt psychiczny, nieumiejętność nawiązywania kontaktów, wchodzenia w interakcje, brak otwartości i akceptacji. Aczkolwiek komponent somatyczny (ból) jest także w dużej mierze przyczyną niekorzystnych stanów psychicznych (zła kondycja psychiczna).

Próby wyjaśniania odmienności położenia społecznego kategorii niepełnosprawnych, genezę upośledzeń społecznych i mechanizmów spychających ich poza główny nurt życia społecznego można przedstawić w dwóch modelach analitycznych. Pierwszy z nich usiłuje wyjaśnić problemy, jakie niesie niepełnosprawność, na poziomie indywidualnym (indywidualny model niepełnosprawności), jako pewien problem deficytu medycznego, psychicznego i technicznego, drugi na poziomie społecznym (społeczny model niepełnosprawności), jako głęboko ustrukturalizowany społeczny fenomen, który stawia pytanie o tożsamość i przekonania kulturowe. Różnice pomiędzy tymi dwoma płaszczyznami ciekawie przedstawił Oliver tworząc dwa kontrastujące modele niepełnosprawności (Martin 2001).

Indywidualny czy też medyczny model zogniskowany jest na specyficznym istotnym osłabieniu, które poszukuje sposobu leczenia przez różne formy interwencyjnego wyrównania skierowanego na przystosowanie i normalizację. Zatem ta konstrukcja implikuje odchylenie/dewiację od przybranej normy. Ma to swoje korzenie w medycznym myśleniu i tradycyjnie jest ono bardzo powszechne w edukacji, szcze-

⁴ Bariery architektoniczne nie są produktem słabości osób niepełnosprawnych, ale raczej ukazują niepełnosprawność funkcjonowania systemu architektoniczno-budowlanego, który nie potrafi zaspokoić potrzeb części społeczeństwa.

The Individual Model (Model indywidualny)	The Social Model (Model społeczny)
Teoria osobistej tragedii Problem osobisty Traktowanie jednostkowe Opieka lekarska Profesjonalna przewaga Wiedza/umiejętności specjalistyczne Przystosowanie Tożsamość jednostki Uprzedzenie Nastawienie Opieka Kontrola Polityka Adaptacja indywidualna	Teoria ucisku społecznego Problem społeczny Działanie społeczne Samopomoc Jednostkowa/samodzielna i wspólna Odpowiedzialność Doświadczenie Afirmacja Wspólna tożsamość Dyskryminacja Zachowanie Prawa Wybór Przekonania polityczne Zmiany społeczne

gólnie edukacji specjalnej (Martin 2001). Model indywidualny traktuje problemy jakie napotykają ludzie niepełnosprawni, jako bezpośrednią konsekwencję ich choroby czy kalectwa. Wiodącym kierunkiem podejmowanych badań i działań stają się czynniki (fizyczne, psychiczne) sprzyjające jak najlepszemu przystosowaniu osoby niepełnosprawnej do warunków, w jakich żyją inni oraz akceptacja własnego ograniczenia. Model ten kładzie głównie nacisk na motywacje jednostek do podejmowania wysiłku na rzecz wszelkiego rodzaju działań usprawniających je i zbliżających do funkcjonowania społecznego zgodnego z panującymi wzorami i normami. Rezultatem tego modelu w skrajnej postaci jest doprowadzenie w praktyce do swoistej „wiktyimizacji ofiary”, czyniąc osobę niepełnosprawną odpowiedzialną za problemy życiowe, które napotyka (Ostrowska, Sikorska 1996).

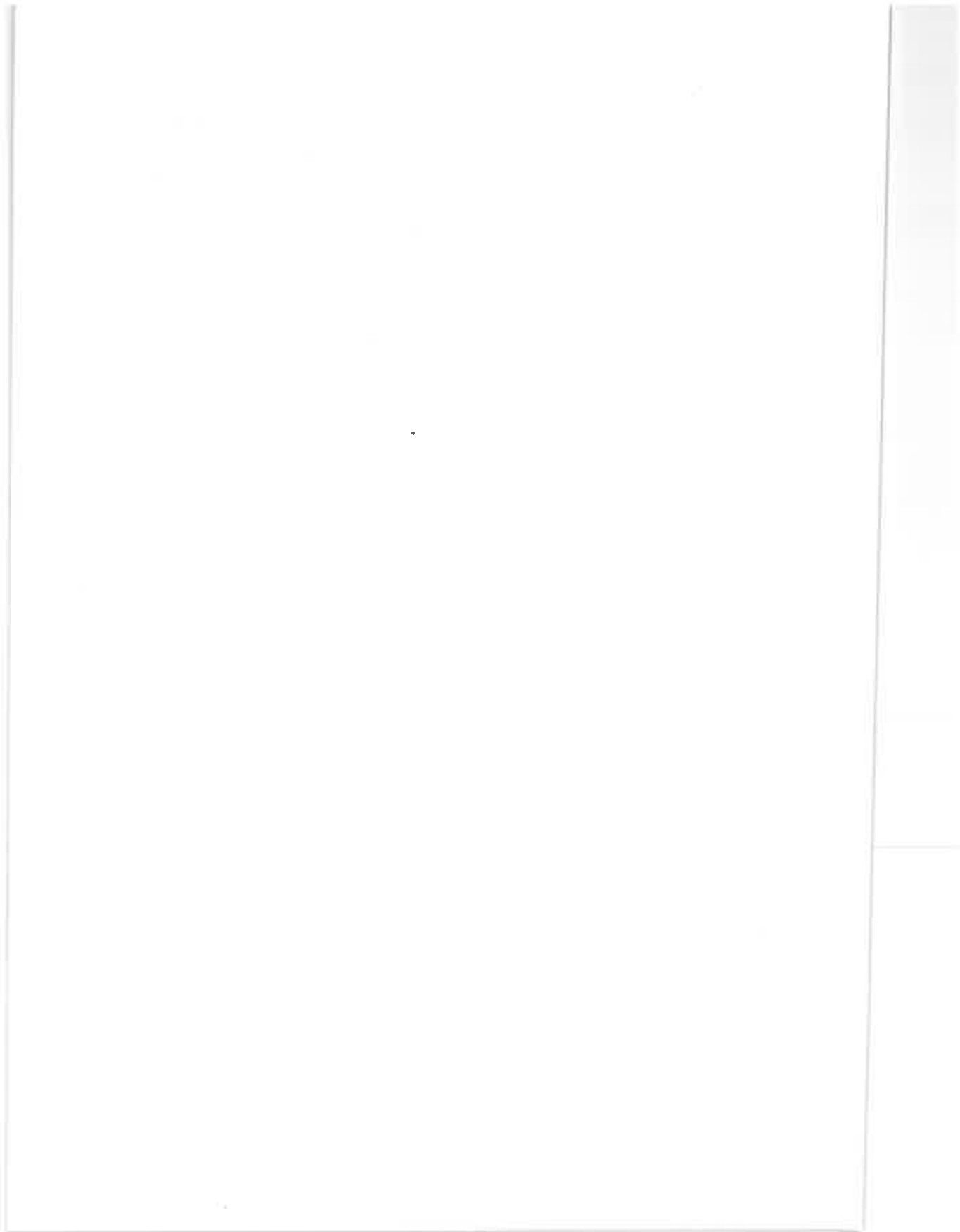
Społeczny lub strukturalny model zogniskowany jest na ucisku i wykluczeniu osób niepełnosprawnych. Niepełnosprawność jest społeczną konstrukcją osłabień, tłumaczona jest poprzez normy kulturowe, praktyki społeczne i istotne porozumienia niepełnosprawności społecznej. Niepełnosprawność jest raczej żywą „konsekwencją” zewnętrznego otoczenia aniżeli cechą indywidualną lub problemem, czyli ciężar gatunkowy problemu nie leży w fizycznych czy psychicznych ograniczeniach określonego podmiotu, ale raczej w ograniczeniach środowiska, które stwarza bariery, bez możliwości dialogu (Martin 2001). Od praktycznej strony, według tego modelu, zamiast wspomagać jednostkę w jej przystosowywaniu się do społeczeństwa, należy raczej zastanawiać się czy i na ile społeczeństwo gotowe jest dostosować posiadane wzory zachowań i oczekiwań do możliwości osób niepełnosprawnych. Model ten odrzuca rozpatrywanie zjawiska niepełnosprawności w kategoriach indywidualnej patologii, na rzecz rozpatrywania deficytów materialnego/ekonomicznego i społecznego środowiska. Założenia tego modelu są w dużej mierze zgodne z koncepcjami

dewiacji społecznej, wykluczenia społecznego, etykietowania czy też marginalizacji, które interpretowały kalectwo/niepełnosprawność jako konsekwencję reakcji społecznej, a zatem produkt/przedmiot społeczny. Podkreśla się tu stygmatyzujące funkcje organizacji społecznej i instytucji społecznej kontroli (Ostrowska, Sikorska 1996).

Wyjaśnienie określonych problemów społecznych na podstawie każdego z tych modeli ma doniosłe konsekwencje praktyczne. Upatrywanie ich genezy tylko w czynnikach indywidualnych prowadzi do utrwalenia istniejącego porządku społecznego oraz pozostawia system instytucji poza koniecznością jego reformowania. Pewne pułapki zawiera także odwołanie się tylko do społecznego modelu. Wszystkie problemy społeczne są zjawiskami wysoce złożonymi i posiadają zarówno indywidualne, jak i społeczne komponenty. Są bowiem sytuacje, w których u podstaw problemu mogą leżeć wyłącznie czynniki psychologiczne czy medyczne, gdzie zaradzić mogą tylko indywidualnie zorientowane programy, skierowane wyłącznie na jednostkę. Posługiwanie się tylko społecznymi modelami zawiera także w sobie specyficzny determinizm, nie uwzględniający faktu, że podmiot ma zazwyczaj do dyspozycji jakieś alternatywy i ponosi też pewną odpowiedzialność za dokonywane wybory.

BIBLIOGRAFIA

- DYKCIK W. (2001), (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- GIDDENS A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- MARTIN I. (2001), *Reserching 'Inclusive Education': Some First Impressions... and Some Second Thoughts*, [w:] red. M. Schemmann, Michał Bron Jr, „Adult Education and Democratic Citizenship”. „IV European Society for Research on the Education of Adults Chair of Adult Education of the Ruhr-University of Bochum”, Impuls, Kraków.
- OSTROWSKA A., SIKORSKA J. (1996), *Syndrom niepełnosprawności. Bariery integracji*, IFiS PAN, Warszawa.
- OSTROWSKA A., SIKORSKA J., GĄCIARZ B. (2001), *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. Instytut spraw Publicznych, Warszawa.
- SKERIS P. (1998), *Pojęcie „grupy odniesienia”*, [w:] red. I. Machaj, *Małe grupy społeczne*, Wydawnictwo UMCS Lublin.
- SOKOŁOWSKA M., OSTROWSKA A. (1976), *Socjologia kalectwa i rehabilitacji*, Ossolineum, Wrocław.
- STOCHMIAŁEK J. (2001), *Andragogika specjalna*, [w:] red. W. Dykcik, *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- TUROWSKI J. (2001), *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Towarzystwo Naukowe KUL.
- VELI-MATTI ULVINEN, *Who Needs Discrimination? I Do, Who else?* http://www.minedu.fi/nuora/ml121_98.html
- WITKOWSKI T. (1993), *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych (13 rodzajów niepełnosprawności)*, MDOB, Warszawa.



Walentyna Wnuk

UDZIAŁ UNIwersYTETU TRZECIEGO WIEKU W KSZTAŁTOWANIU JAKOŚCI ŻYCIA LUDZI STARSZYCH

To, że się starzejemy, jest jednakowe dla wszystkich.
To, jak się starzejemy, jest różne dla każdego.

(L. Dyczewski)

Chciałabym podzielić się swoimi kilkoma przemyśleniami na temat jakości życia ludzi starszych. Dotyczą one moich poszukiwań odpowiedzi na pytanie: czy i jak wpływa UTW na jakość życia swoich słuchaczy i w czym to się wyraża?

W języku psychologicznym jakość życia to wynik indywidualnego i wielowymiarowego procesu interakcji pomiędzy osobą a jej otoczeniem w przeszłości, teraźniejszości i oczekiwanej przyszłości. Osiągnięcie dojrzałej radości życia w okresie późnej dorosłości wymaga więc akceptacji własnej przeszłości, zgody na nieuchronność starzenia się ciała oraz zgody na ograniczenia rozwoju duchowego, co jest podstawą przezwyciężania egoizmu.

Dla pedagogów jakość życia mierzona jest stopniem zaspokajania potrzeb materialnych i niematerialnych człowieka. Ze zrozumiałych względów pozwolę sobie pominąć potrzeby natury materialnej, uznając ich bezdyskusyjny wpływ na jakość życia. Uważam to tym bardziej za uzasadnione, bowiem – jak wynika z badań – osoby starsze nie są grupą społeczną, w sposób wyjątkowy na tle grup innych, dotkniętą trudnościami bytowymi. Zwrócę natomiast uwagę na kondycję psychiczną decydującą o jakości życia, która jeśli nie powoduje depresji psychicznej, częściej występującej u ludzi starszych niż młodszych, to głównie decyduje o wysokiej jakości życia.

Profesor Halina Szwarc, twórczyni Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Polsce (UTW) przypomina, że do życia i dobrego samopoczucia nie zawsze wystarcza zaspokojenie tylko tzw. podstawowych potrzeb. Nie mniej ważne są potrzeby wyższego rzędu, do których zalicza się potrzebę wiedzy, twórczości i piękna. Bierze się to stąd, że człowiek należy do dwóch odrębnych światów: świata natury, czyli świata rzeczy i świata duchowego, czyli świata wartości. Równowaga tych dwóch światów staje się wykładnią sensu życia, a w konsekwencji może budować wysoką jakość życia. Nic dziwnego, że coraz częściej podkreśla się, że w przypadku najstarszego pokolenia na uwagę zasługują potrzeby psychospołeczne, a wśród nich: potrzeba akceptacji, społecznej użyteczności i więzi emocjonalnej, potrzeba przynależności i

miłości, prestiżu i uznania, potrzeba autoprezentacji, potrzeba dokonań itp. One właśnie utożsamiane są w starszym wieku z sensem życia, który jest fundamentem wysokiej jego jakości.

Ale jakość każdego życia jest zdeterminowana wieloma czynnikami, a w przypadku ludzi starszych rzecz dodatkowo się komplikuje. Późna dorosłość jest bowiem najbardziej zróżnicowaną fazą życia człowieka. Nie jest okresem jednorodnym i stabilnym. Większość badaczy zwraca uwagę na ogromną odmienność doświadczeń tzw. młodej starości (60-70 lat) od doświadczeń starości dojrzałej (70-85), a zwłaszcza starości sędziwej (85+). Podkreśla, że prawie każdy z nas starzeje się własnym rytmem. Jakość życia ma więc subiektywny charakter, zwłaszcza że składa się na nią suma przeżyć w każdym okresie życia.

W gerontologii społecznej, aktywność uznawana jest za sprzyjającą wysokiej jakości życia. Proponuje się więc czynny tryb życia, wpływający na lepszą kondycję psychofizyczną ludzi starszych i zakłada, że taki tryb życia daje satysfakcję i poczucie sensu istnienia. O kształcie późnej dorosłości w dużej mierze decyduje bowiem poczucie sensu życia. Poczucie sensu życia jest przekonaniem, że istnieją wartości i cele, dla których warto żyć. W momencie gdy człowiek przestaje mieć ważne dla niego cele, jego życie powoli przestaje tracić sens, budzi zgorzknienie, niezadowolenie. O zadowoleniu z życia zdaniem B. Neugardena decyduje pięć czynników powiązanych z aktywnością i poczuciem sensu:

- 1) pełnienie codziennych obowiązków z przyjemnością;
- 2) przeświadczenie o tym, że żyjemy pełnią życia;
- 3) przekonanie o tym, że osiągnęło się swoje cele;
- 4) posiadanie dobrego zdania o sobie;

5) optymistyczne nastawienie. Najlepiej starzeją się więc te osoby, które utrzymują dobrą formę w sferze: fizycznej, psychologicznej, intelektualnej, towarzysko-społecznej. Bierność i brak wiary prowadzi do „pustki egzystencjalnej”.

Preferowany przez andragogikę model rozwojowy i prospołeczny późnej dorosłości, sprzyjający dobrej jakości życia, niesie ze sobą – uwzględniając niedomogi i ograniczenia – wolność, spokój, rozsądek, wolę pomocy innym, obdarowywanie ich ciepłymi uczuciami. Tak więc niezależność i swoboda osobista w wyborze stylu życia, prestiż społeczny i satysfakcja z życiowych dokonań, zapewniają godziwą jego jakość. Zawsze jednak pytanie o jakość życia ludzi starszych to zabieganie, by ten okres życia reprezentował starość długą, zdrową, niezależną, szczęśliwą, godną, aktywną itd. Decydować o tym mogą przede wszystkim sami ludzie starsi, nie tylko ich biografie, ale i preferowane wartości, styl życia, postawy wobec własnej starości. Równie ważne jest także, dla utrzymywania przekonania o wysokiej jakości własnego życia, nastawienie społeczeństwa (w tym młodego pokolenia) oraz najbliższego

otoczenia (rodziny, sąsiadów) wspierających osoby starsze na co dzień, obok wsparcia dawanego przez system zabezpieczeń społecznych.

W naszym społeczeństwie funkcjonuje często negatywny stereotyp starości, który dobrze ilustruje siedem mitów wyróżnionych przez R. Bartela. Są to: mit opuszczenia i osamotnienia, mit umocnienia się poglądów i postaw konserwatywnych, mit spadku możliwości dokonywania osiągnięć, mit pogarszania się stanu zdrowia, mit utraty zdolności podejmowania decyzji, mit zahamowania możliwości rozwojowych, mit aseksualności. Obalenie ich w codziennym życiu przez osoby starsze możliwe jest tylko przy pomocy najbliższych i wspierającej polityki społecznej państwa. Jednakże istnieje wiele czynników sprzyjających utrwalaniu się tych mitów. Wśród przyczyn źle wpływających na jakość życia ludzi starszych można wymienić: momenty krytyczne (utrata osób bliskich), zmniejszenie aktywności własnej, lęk przed chorobą i zniechęceniem, poczucie osamotnienia, zagubienie w „pędzącym świecie”, nieprawidłowe życie emocjonalne (urazy, brak miłości).

W psychologii całościowego rozwoju człowieka wskazuje się wiele czynników, które mogą znacznie utrudnić, o ile nie uniemożliwić, osiągnięcie wysokiej jakości życia. W przypadku pokolenia najstarszego dotyczą one bezpośrednio kwestii przemiany wewnętrznej i rozwoju duchowego. Zaleca się więc osobom starszym rewidację dotychczasowych ustosunkowań do świata wartości, przedmiotów i ludzi oraz do samego siebie, jako dodatkowe warunki doświadczania wysokiej jakości życia w życiu codziennym.

Według teorii starości konstruktywnej, sprzyjającej dobrej jakości życia, przedstawia się osoby starsze jako istoty aktywne, twórcze, które same podejmują takie decyzje, jakie wydają się najwłaściwsze w danym momencie, które prezentują odpowiedzialność za siebie, starają się być jak najdłużej samodzielne („starość z wyboru”, nie narzucona przez otoczenie zewnętrzne).

Maria Susłowska twierdzi, że jakość życia ludzi starszych jest uwarunkowana aktywnością intelektualną. Z wysoką aktywnością intelektualną wiąże się lepsza samoocena, a także poczucie wartości życia i jego sensu. Aktywność intelektualna przeciwdziała utracie szacunku dla siebie, zapobiega poczuciu beznadziejności i depresji, towarzyszącej często starości¹. Potwierdzeniem tego jest proponowany przez prof. O. Czerniawską styl życia jako uczenie się osób starszych².

Przedstawione tu pokrótce teorie propagują styl życia sprzyjający jego wysokiej jakości. Jego miarą zawsze jest zgodność wyborów działań jednostki z jej systemem przekonań. Im większa zgodność, tym wyższe poczucie własnej wartości, tym sa-

¹ M. Susłowska, *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa 1989.

² O. Czerniawska, *Czego uczą doświadczenia uniwersytetów trzeciego wieku?* „Oświata Dorosłych” 1989, nr 8.

mym wyższa ocena jakości życia. W dużej mierze decyduje o tym aktywność własna i posiadanie świadomości, że można żyć inaczej. Jej brak to największy problem powodujący blokadę aktywności.

Człowiek poprzez każde swoje działanie realizuje swoje potrzeby i tylko wówczas ma szansę na harmonijny udział w wielu obszarach życia. Nie zawsze jednak wystarczą ludziom chęci, aby zmienić swoje życie, aby uczynić je aktywnym. Pewien model zachowań, z którego trudno się wyłamać naznaczony brakiem wiary we własne możliwości, powoduje bariery aktywności osób starszych. Tak więc zadowolenie z życia jest pochodną szeroko rozumianej aktywności, ale różnorodna aktywność człowieka w zaawansowanym wieku poszerza jego przestrzeń życiową, tylko wtedy, gdy przyczynia się do realizacji potrzeby sensu życia. Ponieważ najwyższą wartością preferowaną przez osoby starsze jest zdrowie, ono w poważnym stopniu może determinować stopień zadowolenia z życia. Należy je jednak rozumieć jako (pozytywny) stan samopoczucia nie tylko fizycznego, ale również psychicznego i społecznego.

Dlatego też trzeba zgodzić się z poglądem D. Chopry, iż wszystko czego doświadczamy ma początek i koniec w świadomości. Nasze choroby, proces starzenia się jest następstwem tego, że wiele funkcji naszego organizmu wymyka się spod kontroli świadomości. Jeżeli chcemy zmienić obraz swego życia najpierw musimy zmienić świadomość i wywołać pozytywne myślenie. Nasza świadomość ma wpływ na wartość naszego życia, może być instrumentem uzdrawiającym nasze ciało. Kondycja człowieka w jej wszystkich wymiarach jest bowiem zależna w dużym stopniu od jego myślenia. Tak więc – zdaniem Chopry – droga do wartościowego przeżycia okresu późnej dorosłości prowadzi do systematycznej pracy nad odrodzeniem własnej świadomości³. Wynika z tego, że szanse długiego i szczęśliwego życia, mają osoby zadowolone z życia, świadome jego wysokiej jakości.

Podobnie ujmuje to koncepcja zaproponowana przez M. Csikszentmihalyi, który uważa, że na ocenę jakości życia w zasadniczy sposób wpływają myśli i stany emocjonalne, związane ze sposobem doświadczania tego, czym się zajmujemy na co dzień⁴.

Można więc wnioskować, że styl życia preferujący aktywność intelektualną i społeczną, a więc ciągły rozwój, jest strategią przyczyniającą się do utrzymywania pozytywnego samopoczucia.

O osiągnięciu dojrzałej jakości życia decydowała będzie umiejętność zagospodarowania czasu wolnego zajęciami przynoszącymi zadowolenie i satysfakcję. Czas ten winien dzielić się na czas przeznaczony dla siebie, czas poświęcony rodzinie i czas dla innych. Kiedy podstawową intencją naszych działań jest uczestniczenie w

³ D. Chopra, *Życie bez starości: młode ciało, ponadczasowy umysł*, Warszawa 1995.

⁴ M. Csikszentmihalyi, *Urok codzienności*, Warszawa 1998.

życiu, każda czynność powinna przynosić powodzenie. Nieustanne bilansowanie życia – jakże charakterystyczne dla tego okresu życia – winno zmierzać do jego pozytywnego wyniku. Ów bilans to aktywne ustosunkowywanie się do własnej, nacechowanej dystansem przeszłości, próba jej podsumowania i oceny, reinterpretacja minionych doświadczeń. Winien on pomóc w zaakceptowaniu obecnego stanu, a niejednokrotnie w zmianie dotychczasowego, jakże często pełnego lęku, niewłaściwego, myślenia o własnej starości. Gdyż, jak pisze M. Aureliusz: „Życie człowieka jest bowiem tym, czym uczynią go myśli”. Dobre przystosowanie do starości występuje wtedy, gdy człowiek jest szczęśliwy, ma zaufanie do ludzi, jest zadowolony, towarzyski, aktywny, ma szacunek do siebie. Objawia się ono aktywnością, wysoką moralnością, zadowoleniem z życia, szczerością w kontaktach z ludźmi.

Czy UTW pomaga jego słuchaczom w zabieganiu o właściwą jakość życia? Sądzę, iż odpowiedź może być tylko pozytywna. Wszak preferuje on dalszy rozwój, proponując stosunkowo bogaty i ciągle rozwijany intensywny tok pracy, który stanowi: wykłady audytoryjne, zajęcia seminaryjne, lektoraty, gimnastyki lecznicze, spotkania w sekcjach i zespołach zainteresowań. Stwarza więc warunki do korzystania z prawa do rozwoju, we wszystkich możliwych wymiarach, uaktywniając wciąż potencjał życiowy, jaki tkwi w jego słuchaczach. Walcząc z negatywnym stereotypem starości, przeciwstawia się starości pasywnej, będącej niekorzystnym zjawiskiem, zarówno dla jednostki, jak i społeczeństwa. Organizowanie UTW jest przykładem dynamicznego i konstruktywnego podejścia do okresu późnej dorosłości, jest przeciwstawieniem się drastycznemu ograniczaniu przestrzeni życiowej ludzi starszych. Uniwersytet uczy właściwego wykorzystania czasu wolnego, poszukuje bowiem form przeciwdziałania monotonii życia na emeryturze. Dzięki niemu czas „pusty” staje się „zajętym”, przynosząc radość i zadowolenie. Zaspokaja potrzeby więzi społecznych, dając możliwość wejścia w związki przyjacielskie i uczuciowe. UTW umożliwia zdobywanie nowych kompetencji, niezbędnych w pokonywaniu stresu starości, w pokonywaniu kryzysów rozwojowych. Wiele kryzysowych sytuacji życiowych, rozwiązywanych jest w placówce, prowadząc do przełomu, czyli osiągnięcia wyższej jakości życia. Ów przełom sugeruje ważną zmianę jakościową, inne spojrzenie na życie i uchwycenie nowej perspektywy przyszłości – wyzwala dostrzeganie nowych celów.

Można więc powiedzieć, że UTW zmienia strukturę życia swoich słuchaczy, proponując nowe pola aktywności, zaspakajając istniejące potrzeby albo budząc utopie. Daje wsparcie psychiczne, wyzwala siły, mobilizuje, uczy zachowania zdrowia, twórczej akceptacji choroby, akceptacji inwalidztwa, rozumnego włączania się w problemy rodzinne, środowiskowe. Przeciwstawia się takim odczuciom – jakże często towarzyszącym ludziom starszym – jak: poczucie osamotnienia, doświadczanie izolacji społecznej, odczuwanie braku zainteresowania nimi ze strony otoczenia społecznego. Celem UTW jest przedłużyć okres aktywności poznawczej, społecznej,

fizycznej, przedłużyć okres twórczego życia, kształcić zdolności adaptacyjne, tym samym zmierzać do poprawy jakości życia najstarszego pokolenia. W świecie cybernetycznym obok realnego, może powstać wirtualny UTW, interakcyjny i kreatywny. Być może uda się tym samym w pełni osiągnąć to, co miał na myśli Goethe mówiąc „Nie jest żadną sztuką zestarzeć się, prawdziwą sztuką jest znieść to dobrze”.

Urszula Miller

REALIZACJA IDEI KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO W INSTYTUCJI UNIwersYTETU TRZECIEGO WIEKU (doniesienie z badań)

Poszukując genezy idei kształcenia ustawicznego uświadamiamy sobie, że kategoria ta nie narodziła się w wieku XX, lecz ma ugruntowane korzenie historyczne. Tadeusz Dyrda badając ewolucję istoty kształcenia permanentnego zwraca szczególną uwagę na epokę Oświecenia¹. Był to okres, który miał niebagatelne znaczenie dla powstania i rozwoju programów edukacji, rozwoju i doskonalenia człowieka, uznanego za istotę rozumną i w pełni świadomą odpowiedzialności za jakość swojego istnienia. „Myślę, więc jestem” Kartezjusza można by uczynić motywem przewodnim wielu ówczesnych koncepcji wychowania i doskonalenia człowieka. T. Dyrda pisze, iż już w epoce Oświecenia jasne staje się, że „[...] mapa alfabetyzacji rządzi wszystkim, szanse postępu naukowego są współzależne nie od ogólnej sumy ludności, lecz od ludności posiadającej dostęp do kultury pisanej, to znaczy w istocie rzecz o progu samodzielnego zdobywania wiedzy, który jest trudniejszy do przekroczenia niż nauczenie się czytania i pisania”². Zwraca uwagę na fakt, że „przesłanie to [...] mówi o nowej jakościowo postaci edukacji, która zaczęła kształtować się w okresie Oświecenia, jako związek wiedzy z realnym życiem i postępem, określanej edukacją ustawiczną – permanentną, kontynuowaną”³. Ówczesny wymiar edukacji ustawicznej (nie nazywanej tak jeszcze zapewne, lecz już istniejącej jako postulowana droga doskonalenia się człowieka), utożsamianej z samodzielnym zdobywaniem wiedzy, obecnie stanowi jedynie jeden z jego wymiarów. Można go utożsamiać z proponowanym przez Roberta Kidda⁴ wymiarem „w głąb”. Jednakże pełen trójwymiarowy obraz edukacji ustawicznej tworzą przecież jeszcze osie kształcenia w pionie i w poziomie, które według Agnieszki Stopińskiej-Pająk można przedstawić następująco:

¹ T. Dyrda, *Edukacja ustawiczna – ewolucja znaczenia i istoty (kilka osobistych refleksji)*, [w:] *Edukacja ustawiczna w zmieniającej się sytuacji edukacyjnej (wybrane problemy)*, red. T. Aleksander, J. Skrzypczak, Poznań 1998.

² *Ibidem*, s. 49.

³ *Ibidem*, s. 50.

⁴ J. Pótturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą*, Toruń 1998.

- w pionie – kursy, szkoły, uczelnie,
- w poziomie – świetlice, uniwersytety ludowe, uniwersytety powszechne,
- w głąb – wzbogacanie samokształcenia m.in. poprzez koła samokształcenia, samowychowania czy „Elsów”⁵.

Przy tym obecnie każdy z wymiarów edukacji ustawicznej jest wzbogacony o różne płaszczyzny, cele, formy i metody w jakich ma być realizowany. Samo pojęcie edukacji ustawicznej może być rozumiane bardzo szeroko. Alina Matlakiewicz pisze o różnicach terminologicznych związanych z kształceniem przez całe życie⁶ – jako „edukacji permanentnej (odświeżanie i aktualizacja wiedzy), edukacji ciągłej (kontynuacja edukacji poprzez możliwość podjęcia dalszego kształcenia lub doskonalenia), edukacji ponownej (jako prawo powracania do nauki w ciągu całego życia) i wreszcie jako edukacji ustawicznej, która odnosi się do wszystkich działań oferowanych przez różnorodne instytucje i organizacje [...]”⁷.

Dla celów analizy, która dotyczy realizacji idei kształcenia ustawicznego w instytucji Uniwersytetu Trzeciego Wieku, a także ze względu na osobiste przekonanie do jak najszerszego rozumienia edukacji ustawicznej przyjmuję, zgodnie z ostatnim cytowanym stanowiskiem, iż edukację ustawiczną tworzą wszelkie instytucjonalne i nieinstytucjonalne formy kształcenia umiejętności, nabywania wiedzy zawodowej a także kompetencji w zakresie własnego rozwoju psychospołecznego.

W *Białej Księdze Komisji Europejskiej* wymienia się szereg celów, których osiągnięcie ma doprowadzić do urzeczywistnienia idei społeczeństwa uczącego się. Wśród nich znajdujemy między innymi takie jak: zachęcanie do zdobywania nowej wiedzy i umiejętności „[...] uznawanie kompetencji uzyskiwanych w różny sposób (nie tylko określonych rangą dyplomu); a także, co uzasadnia podjęcie tematyki mojego doniesienia, walka ze zjawiskami marginalizacji, które dotyczą przede wszystkim osób bez kwalifikacji, a także osób starszych [...]”⁸.

Trzeci wiek, trzecia faza życia (po wczesnej i średniej dorosłości) wydaje się być obszarem zaniedbanym, pomijanym przy opracowywaniu założeń edukacji ustawicznej. Mimo że edukacja ustawiczna – nazywana jest często uczeniem się przez całe życie – najczęściej jej instytucje, programy i formy kładą nacisk na dokończanie i doskonalenie zawodowe, nabywanie nowych kwalifikacji, czy też kształtowanie kompetencji osób w wieku produkcyjnym. Jak działania te mają się do realiów życia ludzi

⁵ A. Stopińska-Pająk, *Geneza edukacji ustawicznej*, [w:] *Problemy rozwoju idei kształcenia ustawicznego*, red. J. Olszewski, Warszawa 2001, s. 24.

⁶ A. Matlakiewicz, *Koncepcja edukacji ustawicznej w ujęciu Międzynarodowej Encyklopedii Edukacji Dorosłych i Kształcenia Zawodowego*, „Edukacja Otwarta” 2001, nr 3, s. 106.

⁷ *Ibidem*, s. 106.

⁸ *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997, s. 56.

starych? Wydaje się, że edukacja ustawiczna wciąż nie jest ideą spopularyzowaną wśród samych seniorów skoro spotykamy się z takimi opiniami, jak T. Wujka, który zauważa, że: „[...] w związku z wysokim odsetkiem ludności w wieku emerytalnym w naszym społeczeństwie i prognozami demograficznymi wskazującymi dalszy wzrost liczbowy tej grupy wiekowej, oświata dorosłych nie może nie ustosunkować się do problematyki życia starszej generacji. [...]. Powinna wspólnie z polityką społeczną stwarzać osobom w wieku poprodukcyjnym możliwość przygotowania się do sytuacji życiowych po przejściu w stan emerytalny, do umiejętnego spożytkowania czasu wolnego”⁹. Popularyzacja kształcenia ustawicznego w grupie osób starych mogłaby przeciwdziałać również utracie znaczenia edukacji w życiu osób starych. T. Dyrda zauważa, że „w obliczu starzenia się i utraty pozycji zawodowstwa człowiek wyraźnie i bezpośrednio przeżywa redukcję jakościowej istoty edukacji ustawicznej”¹⁰.

O kompensacyjnej roli edukacji ustawicznej w obliczu zaprzestania aktywności zawodowej i przejścia na emeryturę wspomina Olga Czerniawska stwierdzając, że „edukacja permanentna, która miała zaradzić poczuciu starzenia się w zawodzie, pewnej bezużyteczności, [...] koncentrująca się najczęściej na kształceniu i doskonaleniu zawodowym, pomijała te sfery edukacji, które odnoszą się do zadania jak żyć”¹¹. Zaprzestanie aktywności zawodowej wiąże się z jeszcze jednym ważnym zjawiskiem, któremu powinna przeciwdziałać edukacja ustawiczna. Otóż człowiek stary, pozbawiony pracy, traci niejako narzędzie, dzięki któremu mógł kształtować otaczającą go rzeczywistość. Tym samym wkracza w niebezpieczną dla rozwoju każdego człowieka sferę zewnątrzsterowności i zyskuje „argumenty” za pozostawieniem swojego losu własnemu biegowi. Być może wyrazem tego jest wzrost znaczenia tzw. „środowiska niewidzialnego” u osób starszych. Owo „środowisko niewidzialne”, jak definiuje psychologia humanistyczna, „[...] usprawnia do postrzegania edukacji nie tylko jako produktu życia, ale jako samo życie, jako ciężar życia, który jest edukacją. Każdy człowiek tworzy własną, subiektywną drogę edukacji będącą procesem złożonym [...] w tę drogę jest wrośnięte środowisko niewidzialne”¹². Rola niewidzialnego środowiska rośnie w okresie starości. Na nim w dużej mierze opiera się aktywność ludzi starszych. Należy do niej pisanie wspomnień i pamiętników, własnej biografii, genealo-

⁹ T. W u j e k, *Przyszłość pozaszkolnej edukacji dorosłych*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych*, red. T. Aleksander, Toruń 1999, s. 114.

¹⁰ T. D y r d a, *Edukacja ustawiczna – ewolucja znaczenia i istoty (kilka osobistych refleksji)*, [w:] *Edukacja ustawiczna w zmieniającej się sytuacji edukacyjnej (wybrane problemy)*, red. T. Aleksander, J. Skrzypczak, Poznań 1998, s. 55.

¹¹ O. C z e r n i a w s k a, *Edukacja dorosłych w aspekcie czasu i przestrzeni*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych*, red. T. Aleksander, Toruń 1999, s. 129.

¹² *Ibidem*, s. 126.

gii rodzinnej, porządkowanie papierów i fotografii¹³. To oderwanie od czasu teraźniejszego, według M. Fingera, należy tłumaczyć faktem, iż człowiek dorosły (stary), choć jest współtwórcą czasu teraźniejszego, nagle znajduje się poza jego biegiem. Co więc należy zrobić, jakie kroki przedsięwziąć, by starość nie była „strefą cienia” edukacji permanentnej? Jakie programy, treści i metody powinni zaproponować andragodzy i gerontolodzy, aby wzbudzić wśród seniorów zainteresowanie ideą kształcenia ustawicznego? W literaturze proponuje się, aby wychowanie do starości było traktowane jako „powiązana w komplementarną całość kwintesencja wychowania do przyszłości, wychowania do aktywności i wychowania do wyborów społecznych a rozumiane zarówno jako wszechstronny, wielopłaszczyznowy rozwój, jak i jako dążenie do osiągnięcia pełni człowieczeństwa, do aktywnego i godnego spełnienia całego życia”¹⁴. Należałoby w instytucjach edukacyjnych i opiekuńczych dla osób starszych pielęgnować takie formy pracy z seniorami, które podkreślą, że „uczyć się, to nie tylko uczestniczyć w zorganizowanych formach kształcenia, to uświadomić sobie sytuacje edukacyjne w życiu i przez życie, to otworzyć się na siebie, innych i świat. Uczenie się staje się sposobem na życie, stylem”¹⁵. Według Dzierżymira Jankowskiego „To poczucie bycia źródłem i sprawcą jest ważnym czynnikiem modelującego wpływu jednostki na całokształt procesu osobowościowego, znaczącym zwłaszcza dla jego dynamiki. Jest też źródłem satysfakcji i wzmacniania motywacji”¹⁶.

Instytucją, która realizuje przede wszystkim funkcje kształcące i wychowujące wobec osób starszych jest Uniwersytet Trzeciego Wieku. Placówka ta cieszy się dużą popularnością i sympatią osób starszych, jako instytucja oferująca szeroką ofertę edukacyjną wysokiej jakości – dzięki działaniu przy uniwersytetach, a tym samym możliwością kontaktu z wybitnymi naukowcami, autorytetami z wielu dziedzin. Zgodne jest to z zasadniczą ideą P. Vellasa, inicjatora powstania pierwszego UTW (Tuluza 1973)¹⁷, który opowiadał się za tym, aby placówki te zapewniały dostęp do kultury tym, którzy takiej możliwości nie mieli¹⁸. Działania polskich UTW (w 1998 r. istniały 22 placówki) koncentrują się zdaniem Grażyny Orzechowskiej wokół trzech funkcji wiodących:

- integrującej ludzi starszych w ramach własnej grupy a także nawiązywania relacji międzypokoleniowych;

¹³ *Ibidem*, s. 127.

¹⁴ E. Trafiałek, *Problemy wychowania do starości w kontekście sytuacji ludzi starszych w Polsce (w świetle badań własnych)*, [w:] *Edukacja ustawiczna w zmieniającej się sytuacji edukacyjnej (wybrane problemy)*, red. T. Aleksander, J. Skrzypczak, Poznań 1998, s. 145.

¹⁵ O. Czerniawska, *Uczenie się jako styl życia*, [w:] red. M. Dziegielewska, *Przygotowanie do starości, materiały z konferencji gerontologicznej*, Łódź 1997.

¹⁶ Dż. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń 2000, s. 61.

¹⁷ G. Orzechowska, *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, Olsztyn 1999, s. 57.

¹⁸ *Ibidem*, s. 58.

- terapeutycznej poprzez organizację czasu wolnego, a także przełamania alienacji i społecznej izolacji;
- edukacyjnej – wspomagającej odkrywanie nowych dziedzin, aktualizację wiedzy, samorealizację¹⁹.

Podobne stanowisko prezentuje Renata Konieczna, która zgodnie ze stanowiskiem Haliny Szwarc – twórczyni ruchu UTW w Polsce uznaje, że instytucje te powinny wspierać tzw. profilaktykę gerontologiczną. R. Konieczna definiuje tę profilaktykę jako działania mające na celu zapobieganie przedwczesnej starości, łagodzenie procesu starzenia, wspomaganie rozwoju osobowości człowieka do końca życia, wspieranie człowieka starego w pokonywaniu trudności przystosowawczych, traktowanie starzenia się i starości jako naturalnego etapu w kontinuum rozwojowym²⁰. Ponadto wyraża pogląd, że jeśli spojrzymy na kompetencje²¹ w perspektywie możliwości wykorzystania ich w edukacji człowieka starszego niezmiernie ważne wydają się kompetencje w zakresie samopoznania i samoakceptacji²². Osobom starszym potrzebne będą również kompetencje dotyczące znajomości procesu starzenia się i starości, kompetencje interpersonalne, kompetencje korzystania z czasu wolnego, a także „kompetencje pokolenia ustępującego”²³.

Mając na uwadze powyższe wyzwania wobec realizacji idei kształcenia ustawicznego w okresie starości, poddałam analizie działania UTW, korzystając z doświadczeń uczestników katowickiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Starłam się prześledzić, jakie formy, metody i treści proponuje ta instytucja swoim słuchaczom, czy treści te są odzwierciedleniem postulatów edukacji permanentnej. Badania przeprowadziłam na początku roku 2000 korzystając ze sporządzonego przez siebie kwestionariusza ankiety, zawierającego pytania zamknięte i otwarte. Obok pytań diagnozujących postawę wobec własnego procesu starzenia się, przejścia na emeryturę oraz ogólnego funkcjonowania psychospołecznego, znalazły się zapytania związane z uczestnictwem w UTW. Pytałam więc o przyczyny uczestnictwa w UTW, oczekiwania wobec tej instytucji, potrzeby, jakie zdaniem badanych realizuje UTW, nowe znajomości, zainteresowania. Pojawiło się także pytanie o wpływ uczestnictwa w tej formie kształcenia na funkcjonowanie w rodzinie i wśród znajomych oraz ciężar jakościowych tych zmian (tj. – co zdaniem badanych zmieniło się w ich życiu dzięki

¹⁹ *Ibidem*, s. 61.

²⁰ R. Konieczna, *Profilaktyczne aspekty edukacji osób starszych*, [w:] *Edukacja ustawiczna w zmieniającej się sytuacji edukacyjnej (wybrane problemy)*, red. T. Aleksander, J. Skrzypczak, Poznań 1998, s. 158.

²¹ Wśród celów, jakie stawia się przed edukacją ustawiczną znajdują się tzw. kompetencje, a więc zestaw pewnych umiejętności, które powinna nabyć i wykorzystywać dla własnego rozwoju jednostka.

²² R. Konieczna, *op. cit.*, s. 165.

²³ *Ibidem*.

uczestnictwu w UTW, oraz jak duże były to zmiany). Przedstawię obecnie analizę uzyskanych w badaniu wyników.

W badaniach wzięło udział 50 osób (33 kobiety i 17 mężczyzn). W grupie badawczej występowała znaczna przewaga kobiet, stanowiły one 65% ogółu badanych. Badani mieli od 50 do 79 lat, przy czym prawie połowę stanowili siedemdziesięciolatkowie (48% badanych), osoby w wieku 50-59 lat stanowiły 12% ankietowanych, 60-69 lat 40%. Wśród uczestników UTW, nie było żadnej osoby z wykształceniem podstawowym lub zawodowym – badani legitymowali się średnim (60% ankietowanych), lub wyższym wykształceniem (40%). Na podstawie powyższych danych naszkicowałam „sylwetkę” przeciętnego ankietowanego. Przeciętna uczestniczka to najczęściej kobieta zamężna, w wieku około 60-70 lat, posiadająca średnie wykształcenie i pracująca niegdyś w takim zawodzie jak: nauczyciel, ekonomista, pracownik umysłowy. Panowie w UTW, to najczęściej osoby z wykształceniem wyższym lub średnim, dawni pracownicy umysłowi, żonaci.

Podawaną najczęściej przyczyną podjęcia nauki na UTW były: własne zainteresowania oraz chęć uzupełnienia wiedzy – każda z tych odpowiedzi uzyskała około 1/3 możliwych wyborów, a także chęć realizacji dawnych zainteresowań – 18% ankietowanych. Ankietowani uczestniczyli w zajęciach UTW najczęściej już od kilku lat (52%). W pytaniu „Jakie placówki najlepiej zaspokajają potrzeby osób starszych” prawie połowa (47%) badanych zdecydowała, że taką placówką jest właśnie UTW, Kluby Seniora, różne koła zainteresowań. Działania, które mają zapobiegać przedwczesnemu starzeniu się to w opinii uczestników UTW: zdrowy tryb życia – 20% odpowiedzi, oddanie się jakiemuś hobby – 16%, odpowiednia literatura – 14%, kontakty z rodziną – 11%. Pytania dotyczące zmian, jakie zaszły w życiu ankietowanych dzięki uczestnictwu w UTW, przyniosły następujące wyniki: prawie 100% ankietowanych w Uniwersytecie Trzeciego Wieku stwierdziło, że obecnie poszerzyło obszar swoich zainteresowań. Aż 90% badanych przyznało, że ma zaplanowany czas, 66% ma więcej bliskich znajomych, 63% badanych stwierdziło, że bardziej o siebie dba. Jeśli prześledzimy dane, które są niezmiennie mimo uczestnictwa w UTW, to przede wszystkim samopoczucie fizyczne. Aż 96% stwierdziło, że nigdy lub prawie nigdy nie czuło zmęczenia i apatii i uczestnictwo w UTW tego nie zmieniło, 78% ankietowanych nie odczuwa zdenerwowania i zestresowania w związku z uczestnictwem w zajęciach UTW, 42% potrzebuje nieraz trochę samotności. Uczestnictwo, w UTW nie wpłynęło u większości ankietowanych na ilość wolnego czasu – choć większość przyznała, że ma wypełniony czas, to jednak 3/4 ankietowanych stwierdziło, że obecnie poprzez uczestnictwo w zajęciach nie ma mniej czasu, niż kiedyś. W niektórych sferach życia u ankietowanych nie zmienił się zakres aktywności ani w kierunku pozytywnym, ani negatywnym: np. 42% ankietowanych stwierdziło, że nie zmieniło się ich poczucie zadowolenia z życia, również 42% nie dostrzega zmiany w poczuciu

bycia potrzebnym, 54% nie dostrzega jakichś szczególnych zmian w swoim zdrowiu, 42% nie zmieniło częstotliwości swoich kontaktów z dawnymi przyjaciółmi, a 48% z rodziną.

Wobec powyższych wyników należałoby udzielić odpowiedzi na problem postawiony w temacie mojego wystąpienia: jak uczestnictwo w UTW, pomaga osobom starym realizować ideę *lifelong learning*? O którym wymiarze kształcenia ustawicznego mówimy badając funkcje UTW, które funkcje UTW rzeczywiście realizuje, jakie kompetencje kształtuje? Jeśli przypomnimy rozważania terminologiczne odnoszące się do kształcenia przez całe życie, to w odniesieniu do osób starszych zasadne wydaje się ujmowanie go jako edukacji ustawicznej, bowiem wymiar kształcenie ponowne, czy też doskonalenie zawodowe w sytuacji edukacyjnej człowieka starego wygasa, traci swoje znaczenie. Wobec tego edukacja ustawiczna ludzi starych miałaby przede wszystkim wymiar kształcenia pewnych kompetencji, wspomnianych w pierwszej części niniejszego opracowania. Jeśli zestawimy listę postulowanych kompetencji a więc: samopoznanie, samoakceptacja, poznanie procesu starzenia się, organizacja czasu wolnego, kompetencje interpersonalne, z programem UTW oraz wynikami moich badań, to można powiedzieć, iż rzeczywiście UTW sprzyja ich kształtowaniu. Badani są zadowoleni z siebie i swojego życia, chcą realizować własne zainteresowania, a dzięki UTW obszar tych zainteresowań poszerza się. Dzięki UTW u większości badanych wzrósł krąg znajomych, a ich czas wolny jest lepiej wykorzystany. Oswajaniu się ze zjawiskiem własnego starzenia sprzyjają zaś proponowane przez tę instytucję treści i metody pracy. I tak między innymi w katowickim UTW odbywają się wykłady na temat granic starości, biegu życia ludzkiego, wpływu aktywności fizycznej na zdrowie, stresu na zdrowie. Można więc – zestawiając zadania, jakie stawia przed edukacją ustawiczną profilaktyka gerontologiczna z wynikami moich badań – stwierdzić, iż UTW jest świetnym przykładem na to, jak dobrze wykorzystać potencjał drzemący w ludziach starych. Działania tej instytucji sprzyjają rozwojowi człowieka do granic jego możliwości fizycznych i psychicznych. O potrzebie takiego właśnie rozwoju traktują słowa Paula Lengrand'a „[...] konieczne jest wykorzystanie ludzkiego potencjału, by rozwijać człowieka do granic jego zdolności. Nieobecność czy zubożenie jednego z tych²⁴ wymiarów, nie tylko wywołuje brak lub pustkę; wpływa także na całą osobowość i uniemożliwia jej normalny rozwój”²⁵.

G. Orzechowska pisze, iż „konieczne są działania promujące lepsze życie, a w nich koncentracja nie na »deficytach« ludzi starszych, lecz na zachowanym w nich

²⁴ Lengrand pisze o dziewięciu obszarach w ramach, których powinien kształcić się człowiek przez całe życie: komunikowanie, kształcenie człowieka cielesnego, czas, przestrzeń, sztuka, obywatel, obszar moralności, technika, nauka.

²⁵ P. Lengrand, *Wprowadzenie*, [w:] P. Lengrand, *Obszary permanentnej samoedukacji*, TWP 1995; s. 211.

potencjałe, dającym możliwość aktywności [...] społecznej, umysłowej, artystycznej a także fizycznej"²⁶. Instytucja UTW jest w istocie promotorem takich działań.

Jednak ta optymistyczna konstatacja nie powinna przysłonić problemu rzeszy seniorów nie będących (z różnych względów) uczestnikami UTW. Pozostaje grupa osób przeżywających swoją starość w ograniczonym kręgu znajomych, rodziny, czasem samotnie, niekiedy w roli pensjonariusza placówki opiekuńczej²⁷. Zwróćmy uwagę, iż „słuchaczy uniwersytetów można określić mianem elity seniorów, jako że ich mobilność, aktywność i poziom aspiracji w znacznej mierze przewyższa średnią krajową. Przeciętni, statystyczni Polacy, po przejściu na emeryturę zostają na ogół pozostawieni sami sobie, w najlepszym przypadku znajdując akceptację i grupę odniesienia wśród najbliższych, rodziny i otoczenia sąsiedzkiego²⁸. Ta grupa seniorów stanowi wyzwanie dla andragogów teoretyków i praktyków, będących przecież odpowiedzialnymi za jakość i kształt edukacji ustawicznej. Nie należy przy tym pozbawiać osób starych odpowiedzialności za ich decyzje rozwojowe, wzmacniać postawy zależności czy bierności (zaliczone przez D. Bromleya do postaw niekonstruktywnych²⁹). D. Jankowski mówi o tej konieczności „wzbudzenia dążenia do wolności osobistej, i trwanie w tym dążeniu przez całe życie niezależnie od okoliczności, co może być dziełem tylko własnych, samodzielnych starań jednostki, zmierzających do ukształtowania takiej właśnie kierunkowej dyspozycji osobowościowej, czyli dziełem autoedukacji”³⁰. Uzasadnieniem tego stanowiska niech będzie deklaracja praw i obowiązków człowieka starego proklamowana przez Zgromadzenie Generalnego ONZ w 1992, gdzie zaznaczono „niezbywalne prawo do nauki, ale i obowiązek dalszego uczenia się przez ludzi starszych”³¹.

²⁶ G. Orzechowska, *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, Olsztyn 1999, s. 57.

²⁷ U. Miller, *Uczestnictwo osób starszych w instytucjach Domu Pomocy Społecznej i Uniwersytetu III Wieku a prezentowane postawy wobec starości*, „Edukacja Dorosłych” 2001, nr 4, s. 49.

²⁸ E. Trafiałek, *op. cit.*, s. 145.

²⁹ D. Bromley, *Psychologia starzenia się*, Warszawa 1969.

³⁰ D. Jankowski, *op. cit.*, s. 25.

³¹ R. Konieczna, *op. cit.*, s. 155.

Agnieszka Majewska

WSPÓŁCZESNE OBLCZE UCZNIA DOROSŁEGO

Kto to jest uczeń dorosły? Kim jest uczeń dorosły? Jakie są możliwości uczenia się ucznia dorosłego? To niezwykle ważne pytania, na które nauczyciel uczniów dorosłych powinien znaleźć odpowiedź planując i podejmując realizację procesu dydaktycznego skierowanego do dorosłych. Zdaniem Józefa Skrzypczaka nauczyciel w edukacji dorosłych oprócz pytania *k o g o u c z y?* musi zadać sobie także inne pytania: *po co uczy?*, *czego uczy?*, *jak ma uczyć?*, *gdzie i kiedy uczy?*¹ Wszystkie te pytania są niezmiennie istotne dla przebiegu i rezultatów procesu oświatowego. Niniejsza wypowiedź poświęcona będzie próbie znalezienia odpowiedzi na jedno tylko z wymienionych pytań: kim jest współczesny uczeń dorosły, które dla mnie – nauczyciela debiutującego w pracy z uczniami dorosłymi, wydaje się być niezwykle ważne.

Zagadnienie, będące tematem niniejszych rozważań, w literaturze przedmiotu jest obecne i przedstawiane bywa na ogół wieloaspektowo, w aspekcie historycznym, jak też w odniesieniu do teraźniejszości. W mojej opinii niezwykle cenne w rozważaniach nad współczesnymi problemami i specyfiką ucznia dorosłego jest sięganie i czerpanie z dorobku polskiej andragogiki. W okresie Drugiej Rzeczypospolitej np. uznano potrzeby, ale także właściwości ucznia dorosłego jako podstawę pracy oświatowo-wychowawczej, co zmieniło – jak pisze Agnieszka Stopińska Pająk – zarówno stosunek do człowieka dorosłego, jak też wpłynęło na dobór metod, treści, formy pracy oświatowej. „Punktem wyjścia oraz wyznacznikiem wszelkiej oświatowo-wychowawczej pracy z dorosłymi jest znajomość owych potrzeb oraz motywów dążeń skłaniających ludzi dorosłych do uczestnictwa w oświacie dorosłych. Człowiek dorosły rozpoczynając kształcenie, ma na ogół, w odróżnieniu od dzieci, określone oczekiwania i świadomość celu podejmowania nauki”².

Uczniem dorosłym jest uczeń szkoły dla pracujących, szkoły wieczorowej, szkoły korespondencyjnej, uczestnik kształcenia na odległość, słuchacz kursu, uniwersytetu powszechnego, uniwersytetu ludowego, studenci wyższych uczelni studiujący w sys-

¹ D. Jankowski, K. Przyszczykowski, J. Skrzypczak, *Podstawy edukacji dorosłych*, Poznań 1996, s. 160.

² A. Stopińska-Pająk, *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki rozwoju, problematyka, koncepcje*, Katowice 1994, s. 119.

temie zaocznym, czy wieczorowym, studenci studiów podyplomowych, uczestnicy zespołów samokształceniowych, czytelnicy, ale także uczestnicy różnych innych form kształcenia, także zawodowego. Uczeń dorosły – jak pisze Franciszek Urbańczyk – różni się od ucznia młodocianego bardziej zaawansowanym rozwojem fizycznym i psychicznym, odmienną sytuacją społeczną, pracą zawodową oraz z reguły większym doświadczeniem życiowym³. Człowiek dorosły sam jest odpowiedzialny za siebie, sam decyduje o swoim życiu, planach życiowych, sam boryka się z trudnościami w realizacji tych planów, pracuje zawodowo, sam odpowiada przed społeczeństwem za swoje poczynania, ma rozbudzoną potrzebę samodzielności, większą odporność na trudności życiowe, przejawia poważny i odpowiedzialny stosunek do życia, równowagę wewnętrzną.

Podjęcie pracy zawodowej – pierwszej w życiu, ale zapewne nie ostatniej – to bardzo ważny akt wejścia w świat dorosłości. Aktywność zawodowa jest wpisana w dorosłość tak, jak nauka szkolna wpisana jest w dzieciństwo i dorastanie: główną aktywnością dzieci i młodzieży jest uczestnictwo w edukacji szkolnej, zaś dorosłego praca zawodowa. Dorosły w większym zakresie niż dzieci i młodzież dysponuje uwagą dowolną, ma większy zakres tej uwagi, znacznie bardziej rozwinięty krytycyzm, ostrożność w wyrażaniu sądów, bardziej twórczą i ukierunkowaną wyobraźnię, zdolność świadomego spostrzegania podporządkowanego krytyce i woli, umiejętność odróżniania cech trwałych i ważnych, dysponuje lepszą pamięcią bezpośrednią i logiczną, większą zdolnością myślenia abstrakcyjnego, kierowania własnym myśleniem, dokładniej pracujący umysł, zdolność do prowadzenia dłuższego toku rozumowania, większy zasób wiadomości i doświadczenia i umiejętność wykorzystywania go⁴. Doświadczenie ludzi dorosłych jest niezwykle cenne dla procesu dydaktycznego. Fakt, iż grupa uczniów dorosłych jest zróżnicowana – znacznie bardziej zróżnicowana niż grupa/klasa uczniów np. szkoły podstawowej, gimnazjum czy średniej – pod względem wieku, wykształcenia, doświadczenia życiowego, praktyki zawodowej, struktury rodziny, światopoglądu jest niezwykle istotny. Wzbogaca to proces oświatowy, stanowi czynnik edukacyjny, z którego korzystają zarówno sami uczniowie, poprzez możliwość konfrontowania swoich doświadczeń, rozszerzania wiedzy, poznawania odmiennych opinii, jak też sam nauczyciel. Zróżnicowanie środowiska uczniów dorosłych – jak twierdzi Urbańczyk⁵ – przestrzega przed formułowaniem nieuprawnionych uogólnień dotyczących uczenia się ludzi dorosłych.

³ F. Urbańczyk, *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław 1965, s. 32.

⁴ Zob. F. Urbańczyk, *o. cit.*; L. Turowski, *Andragogika ogólna*, Warszawa 1999; D. Janowski, K. Przyszczykowski, J. Skrzypczak, *Podstawy edukacji dorosłych*, Poznań 1996; J. Póliturzycki, *op. cit.*, Warszawa 1991.

⁵ Za: L. Turowski, *op. cit.*, s. 21.

Każdy nauczyciel pracujący z uczniami dorosłymi – nauczyciel zawodu, bibliotekarz, trener, nauczyciel akademicki – powinien dysponować chociażby elementarną wiedzą o uczniu dorosłym, jego specyficznej sytuacji życiowej, społecznej, cechach, możliwościach edukacyjnych⁶. Powinien posiadać pewne niezbędne minimum wiedzy mieszczące się na pograniczu socjologii, psychologii, pedagogiki, andragogiki – po to by móc efektywnie z nim pracować i w sposób zasadniczy nazywać siebie nauczycielem dorosłych. Bez względu na to czy w polskiej oświacie dorosłych (wszystkich jej formach) wymaga się andragogicznego przygotowania (wiedzy o człowieku dorosłym), czy też nie, bezdyskusyjny i oczywisty jest fakt, iż wiedzą taką nauczyciel dorosłych dysponować musi. Oprócz tej wiedzy istotne jest także poznawanie uczniów, w aspekcie indywidualnym i grupowym. Poznać ich aktualne potrzeby edukacyjne, poznawać samego ucznia oraz zdobywać informacje o jego życiu, także po to by móc budować z nim płaszczyznę porozumienia, współpracy, wzajemnego szacunku, czy nawet partnerstwa⁷. Szczególnie ważne jest to dla ustalenia zasad i metod nauczania oraz strategii procesu oświatowo-wychowawczego. Jak to czynić?

Chciałabym podzielić się w tym miejscu swoimi doświadczeniami nabytymi w trakcie pracy ze studentami studiów zaocznych na kierunkach pedagogicznych. Doświadczenia te dotyczą pracy ze 192 studentami z 9 grup ćwiczeniowych, z którymi spotykałam się na zajęciach z przedmiotu andragogika z elementami gerontologii na studiach zaocznych Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego oraz w Wyższej Szkole Pedagogicznej TWP w Katowicach w roku akademickim 2001/2002. Studenci Uniwersytetu Śląskiego objęci badaniem studiowali na II (ostatnim) roku studiów magisterskich uzupełniających, na kierunku pedagogika, specjalność pedagogika opiekuńczo-wychowawcza. Spośród 97 osób badanych w tej grupie 91 osób to kobiety (tylko 6 mężczyzn). Studenci Wyższej Szkoły Pedagogicznej objęci badaniem to 95 osób, z czego 50 kobiet i 45 mężczyzn, studiujących na I roku magisterskich studiów uzupełniających na kierunku resocjalizacja. By poznać swoich studentów – uczniów dorosłych – wykorzystałam metodę sondażu diagnostycznego, którą Tadeusz Pilch definiuje jako „sposób gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych – posiadających

⁶ Helena Radlińska zastosowała ciekawe porównanie w odniesieniu do potrzeb człowieka dorosłego: „Teoria wychowania, podobnie jak i teoria medycyny, rozpatruje potrzeby ludzkie po to, aby odnaleźć najlepsze sposoby ich zaspokajania” sugerując tym samym, iż znajomość samych uczestników oświaty dorosłych oraz wiedza o ich potrzebach jest niezbędna dla realizacji zadań oświaty dorosłych. Cytat podaje za: A. S t o p i ń s k a - P a j ą k, *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej*, s. 121.

⁷ Zob. interesująca wypowiedź o partnerstwie w edukacji dorosłych: J.E. K a r n e y, *Partnerstwo w edukacji dorosłych*, „Edukacja Dorosłych” 1997, nr 3.

znaczenie wychowawcze"⁸. Ponieważ badania te miały charakter pilotażowy uzyskane wyniki nie pozwalają na szersze uogólnienia, ale upoważniają do zarysowania pewnych tendencji.

Pierwsze spotkania ze swoimi studentami z poszczególnych grup poświęcone zostały właśnie ich poznaniu. Były to zajęcia o charakterze integracyjnym, w trakcie których zainicjowano proces badawczy (który trwał przez cały czas trwania kursu z prowadzonego przeze mnie przedmiotu). Każdy uczestnik zajęć miał możliwość wypowiedzenia się o sobie, swojej pracy zawodowej i co szczególnie ważne o powodach, motywach a także i oczekiwaniach w odniesieniu do podjętej formy edukacji. Niezwykle ważną okazała się atmosfera w trakcie trwania zajęć. Serdeczność, partnerstwo, wzajemna akceptacja, zaufanie i szacunek stanowiły zachętę do wypowiedzi. Trzeba w tym miejscu dodać, iż nie tylko wysiłek i umiejętności osoby prowadzącej zajęcia⁹ decydują o jakości tej atmosfery i przebiegu zajęć (a także przebiegu wywiadu). Zauważalne i odczuwalne różnice w tej kwestii występowały pomiędzy poszczególnymi grupami uczniów. Pozwala to wysnuć wniosek, iż oprócz samego nauczyciela (jego osobowości, umiejętności i rodzaju podjętych działań) znaczącym czynnikiem są także grupy, postrzegane jako pewna specyficzna całość, jak również poszczególne osoby ją tworzące. By zachęcić i ośmielić uczniów do wypowiedzi sama przedstawiłam się pierwsza, podając kilka informacji osobistych (jednak nie intymnych), jak też swoje hobby, zainteresowania zawodowe, inicjując tym samym wywiad zbiorowy. Zdecydowana większość osób uczestniczących w zajęciach chętnie podejmowała wypowiedź. Osób, które zdawkowo, lakonicznie i niechętnie wypowiedziały się, bądź powiedziały tylko imię i nazwisko było niewiele: jedna, rzadko dwie w grupie. W wypowiedziach respondentów widoczna była tendencja: kobiety częściej niż mężczyźni mówili o swoim życiu rodzinnym, natomiast mężczyźni częściej napominali o swojej pracy zawodowej i hobby, rzadziej o rodzinie. Nie można jednak mówić w tym w przypadku o jakiegokolwiek prawidłowości, lecz jedynie pew-

⁸ T. P i l c h, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 51. Badania sondażowe pozwalają poznać stany świadomości społecznej, opinie i poglądy określonych zbiorowości. W tym przypadku badania te miały dość odmienny charakter: informacje zbierane były dzięki wykorzystaniu techniki wywiadu (prowadzonego etapowo w długim okresie czasu) oraz obserwacji i wplecione były w proces dydaktyczny, nie stanowiły natomiast odrębnego wydarzenia.

⁹ Umiejętności komunikacyjne nauczyciela zawsze są ważne i niezwykle potrzebne, stanowią przecież część jego warsztatu pracy, o czym przeczytać można między innymi w: D. J a n k o w s k i, K. P r z y s z c z y p k o w s k i, J. S k r z y p c z a k, *Podstawy edukacji dorosłych*, Poznań 1996. Dla nauczyciela prowadzenie takiego rodzaju zajęć jest swoistym sprawdzianem kompetencji. Pozwala na samokrytykę, uzyskanie informacji o swoich umiejętnościach, wreszcie pozwala dokonać oceny swoich umiejętności i jak najszybciej podjąć pracę nad sobą, jeżeli wnioski sugerują taką konieczność. Uważam iż w moim przypadku było to bardzo uczące i mobilizujące do pracy nad sobą doświadczenie. Trudne, a zarazem uczące.

nej zaobserwowanej we wstępnym etapie badań tendencji, którą zbadać należy głębiej.

Owe zajęcia integracyjne – jak już wspominałam – stanowiły jedynie początek procesu poznawania uczniów, który to proces kontynuowany był przez cały czas spotykania się ze studentami na zajęciach, konsultacjach. Zachęcanie ich do wyrażania opinii na dany temat, dzielenia się swoim doświadczeniem, do przedstawiania swoich problemów i potrzeb (zarówno w dziedzinie edukacji, pracy zawodowej, życia rodzinnego, czy też rozwoju własnego) przy okazji poruszania rozmaitych problemów i zagadnień przewidzianych w programie zajęć, ale także pojawiających się niespodziewanie w ich trakcie, stanowiło zawsze ważny element naszych spotkań.

Z punktu widzenia dydaktyki dorosłych poznawaniu ucznia dorosłego sprzyja wykorzystywanie pewnych zasad nauczania dorosłych. Zwrócę tu uwagę szczególnie na zasadę wiązania teorii z praktyką, zasadę wykorzystywania doświadczenia osób dorosłych, a także zasadę indywidualizacji i zespołowości¹⁰. Stosowanie ich w trakcie procesu dydaktycznego pozwala na gromadzenie informacji o uczniu, co można by w tym przypadku określić wartościowym „efektem ubocznym” procesu nauczania.

Opisane powyżej działania podjęte przeze mnie w celu poznania uczniów dorosłych, z którymi miałam przyjemność spotykać się i pracować na zajęciach, dostarczyły mi wielu niezwykle cennych wskazówek do dalszej pracy dydaktycznej z dorosłymi, jak też wzbogaciły mnie – wymiarze osobistym, lecz przede wszystkim jednak zawodowym. Rozszerzyły znacznie moją wiedzę o zagadnienia i problemy mieszczące się w szerokim kręgu praktycznych głównie problemów andragogicznych. Moim zdaniem potrzebne i zasadne jest poznawanie uczniów, szczególnie gdy wiedza ta jest pomocna i wykorzystana w procesie dydaktycznym.

Efektem działań przeze mnie podjętych w celu poznania ucznia dorosłego niech będzie próba przedstawienia w tym miejscu zarysu zbiorowego portretu współczesnego ucznia dorosłego, który podkreślam jednak, oparty jest na moich subiektywnych doświadczeniach jako nauczyciela dorosłych, jak też informacjach uzyskanych dzięki zaadaptowanej przeze mnie metodzie sondażu diagnostycznego.

Uczniowie dorośli z badanej grupy to w znakomitej większości osoby pracujące, zatrudnione najczęściej w państwowych zakładach pracy, określanych jako „budztówka”. Na kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza najczęściej byli to już praktykujący pedagodzy, nauczyciele, pracownicy ośrodków opiekuńczo-wychowawczych, oraz pomocy społecznej. Natomiast studenci resocjalizacji to głównie

¹⁰ Zasady nauczania, czy też kształcenia dorosłych dokładnie przedstawione zostały w np. F. Urbaniczyk, *Dydaktyka dorosłych...*; J. Póliturzycki, *op. cit.*; D. Jankowski, K. Przyszczykowski, J. Skrzypczak, *Podstawy edukacji dorosłych...*, a także C. Kupisiewicz, W. Okoń, B. Nawroczyński, C. Maziarz i inni.

pracownicy pomocy społecznej, policjanci, strażnicy miejscy, rzadziej służba więzienna. Nieliczne osoby pracowały w prywatnych firmach (w skali 25 osobowej grupy tylko jedna osoba, z całej próby badawczej mniej niż 10 osób). Tylko kilka osób spośród prawie dwustu uczęszczających na zajęcia pozostawało bez pracy. Ponieważ studia, w których uczestniczyli byli odpłatne, większość studentów mogła sobie na nie pozwolić dzięki temu, iż mają oni stałe zatrudnienie. Osoby nie pracujące w tej grupie mogły studiować dzięki swoim bliskim, którzy pokrywali opłaty. Dodać należy, że akurat w tym przypadku były to osoby młodsze od pozostałych członków grupy (osoby dwudziestoparoletnie, gdy przeważali trzydziesto- i czterdziestolatkowie), będące jeszcze na utrzymaniu rodziców. Jeżeli chodzi o motywację do uczestniczenia w obranej formie edukacji: wśród nauczycieli przeważała konieczność uzupełnienia kwalifikacji (zostali zobligowani do uzyskania tytułu magistra), wśród policjantów, strażników miejskich i pracowników służby więziennej („klawiszy” i wychowawców więziennych) możliwość awansu na stopień oficerski (uzależniona od uzyskania tytułu magistra). Znakomita większość osób oprócz powyższych motywów wymieniała również takie, jak chęć utrzymania miejsca pracy, czy też potrzeba awansu społecznego.

Grupa uczniów dorosłych, o której tutaj mowa, wymieniła także szereg trudności jakie muszą pokonać decydując się na podjęcie nauki w szkole wyższej. Badani zgodnie wymieniali dwa problemy najbardziej przez nich odczuwane: koszty uczestnictwa w edukacji oraz brak czasu. Koszty swojej aktywności edukacyjnej uznali za zbyt wysokie w relacji do ich zarobków (głównie czesne, ceny podręczników, materiałów ksero, rzadziej wymieniano koszty przejazdu i pobytu). Studiowanie dla nich wiązało się z dużymi wyrzeczeniami ponoszonymi przez nich samych oraz ich rodziny. Przez brak czasu rozumiano głównie niewystarczającą jego ilość na samodzielną naukę w domu, wynikającą z licznych obowiązków domowych, a często także z powodu nadmiernego obciążenia pracą zawodową. Badani sygnalizowali problem niechęci pracodawców wobec ich edukacji, co często objawiało się utrudnieniami w uzyskiwaniu dni wolnych, zmianach czasu pracy, *etc.* Wiele osób jako problem wymieniła także trudności w uczeniu się, tj. odczuwane przez nich samych niewystarczające umiejętności uczenia się (brak znajomości technik uczenia się, „odzwyczajanie się” od nauki, problemy z koncentracją). Nieliczne osoby (kilka w skali całej badanej grupy) za przyczynę trudności w uczeniu się podało trudne i niezrozumiałe dla nich treści poruszane na niektórych zajęciach. Uznali, że są one zbyt skomplikowane dla nich.

Uczestnicy zajęć i jednocześnie respondenci w większości wyrażali świadomość roli edukacji we współczesnym świecie. Ich zdaniem, człowiek dorosły chcący utrzymać bądź polepszyć swoją sytuację życiową, społeczną, zawodową musi stale podejmować aktywność edukacyjną, zwłaszcza związaną z pracą zawodową (kursy zawo-

dowe, szkolenia, podnoszenie kwalifikacji, poszerzanie uprawnień). Zatem rozumie-
li oni ideę kształcenia ustawicznego (choć nie znali tego terminu) i jej zasadność.
Uczestniczą w edukacji, gdyż w niej widzieli szansę na lepszą przyszłość głównie w
sferze życia zawodowego (w tym kierunku podjęli edukację). Podejmują wysiłek
edukacyjny i starania, a czasem także pewne wyrzeczenia dla uczestnictwa w eduka-
cji, jednakże towarzyszy temu pewna postawa sceptyczna, spowodowana m.in. świa-
domością obniżenia wartości wykształcenia w ostatnim czasie. Widoczne były tu róż-
nice pomiędzy kobietami i mężczyznami: kobiety wyrażały większą wiarę w to, iż
zdobyte przez nie wykształcenie „będzie procentowało” w przyszłości, zarówno w
wymiarze społeczno-zawodowym, jak też indywidualnym (wykształcenie jako zdo-
byta mądrość życiowa, którą będą mogły wykorzystać np. wychowując dzieci, czy
podejmując tzw. życiowe decyzje). Mężczyźni wartość wykształcenia i jego przydat-
ność odnosili raczej do sfery życia zawodowego, w odniesieniu do teraźniejszości
lub bliskiej przyszłości.

Uważam, że poznawanie ucznia dorosłego jest niezwykle ważne dla przebiegu
procesu oświatowego, pozwala podjąć określone działania podnoszące jakość i efek-
tywność tego procesu. Ponadto pozwala nauczycielowi odpowiedzieć sobie na przy-
taczane już pytania: kogo uczy?, po co uczy?, czego uczy?, jak ma uczyć?, gdzie i
kiedy uczy?, pytania kluczowe w sytuacji edukacyjnej. Poznawanie ucznia przez na-
uczyciela, ale także proces samopoznawania się ucznia, czasem zainspirowany przez
nauczyciela mieszczą się w szerokim obszarze wiedzy biograficznej. Elementy bio-
graficzne mają duże znaczenie dla edukacji, zwłaszcza edukacji dorosłych¹¹.

Jednym z głównych zadań edukacji dorosłych jest zaspokajanie indywidualnych
potrzeb edukacyjnych jednostki, potrzeb w zakresie pracy zawodowej, rynku pracy,
funkcjonowania rodziny, uczestnictwa w życiu społecznym, czy rozwoju własnego.
Ciągłe aktualne wydają się dzisiaj opinie andragogów z przywoływanego już okresu
Drugiej Rzeczypospolitej, którzy uznali, iż „u podłoża zainteresowań dorosłych oświatą
leżą przede wszystkim czynniki społeczne¹²”, będące wynikiem zachodzących w
świecie przeobrażeń społecznych. Dziś czynniki społeczne również determinują ak-
tywność edukacyjną dorosłych, zwłaszcza jeśli spojrzymy na tempo tychże przemian.
Praca i poznawanie uczniów dorosłych uświadomiło mi zasadność i wartość kursu
andragogiki w programie studiów wyższych. Znaczna większość uczniów dorosłych,
o których tutaj mowa, postrzegała andragogikę jako naukę praktyczną, zajmującą się
interesującymi ich zagadnieniami: pracą zawodową, sytuacją społeczną, problemami
rodziny jak też człowiekiem dorosłym jako indywidualną rozwijającą się jednostką.

¹¹ O wiedzy biograficznej w aspekcie andragogicznym ciekawie pisze w swoich licznych pra-
cach Olga Czerniawska; o biografii w odniesieniu do edukacji możemy przeczytać w np.: *Drogi
edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, red. B. Dubas, O. Czerniawska, Warszawa 2002.

¹² A. Stopińska-Pająk, *op. cit.*, s. 119.

Kurs andragogiki w ramach ich kierunku studiów uznali za ważny. Powstaje w tym miejscu pytanie: czy taki kurs jest istotny tylko na kierunkach pedagogicznych? Co ze studentami innych specjalności? Problemy zawodowe jak też osobiste, o których badani uczniowie sygnalizowali miały charakter ogólny, tzn. dotyczą ludzi jako ogółu, zatem także studentów innych specjalności i kierunków.

Niezwykle ważne jest, moim zdaniem, by zaspokajanie potrzeb edukacyjnych uczniów dorosłych nie odbywało się jedynie poprzez rozrastającą się pod względem wielości form i zakresu tematycznego ofertę edukacyjną. Naukowy pogląd na świat nie może ulec konsumeryzmowi. Ważne jest, by odbywało się to także poprzez jakość i trafność procesu oświatowego. Temu właśnie, w mojej opinii, ma służyć poznawanie ucznia.

Tomasz Małyszewski

„SZKOŁA DLA ŻYCIA”. RZECZ O TRADYCJACH UNIwersytetów LUDOWYCH W KONTEKŚCIE POTRZEB EDUKACYJNYCH PRZYSZŁOŚCI

Wyzwania edukacyjne współczesności katalogowane, analizowane i uogólniane przez wielu badaczy, na wiele różnych sposobów wydają się materia już stosunkowo dobrze rozpoznaną w świecie pedagogicznym. Czego byśmy nie sądzili o poglądach kolejnych teoretyków czy działaniach praktyków w tej materii – jedno jest już od pewnego czasu pewne. Oto na zawsze ludzkość skończyła z tradycyjnym podziałem życia każdego z nas na dwa wyraźnie różne fragmenty: okres edukacji i okres „odcinania kuponów” z osiągniętego w tym pierwszym poziomie wykształcenia. Zatem przysłowiowe „Czym skorupka za młodu...” czy „Czego Jaś się nie nauczył, tego Jan...” straciły (chyba bezpowrotnie) u progu nowego swój tradycyjny sens i społeczny wydźwięk. *Lifelong learning*, edukacja całożyciowa, kształcenie ustawiczne – oto czołowe hasła nowej filozofii, nowej ideologii i nowej praktyki edukacyjnej współczesnego i przyszłego świata. Pod nowymi już sztandarami przyjdzie zatem ruszać do oświatowego boju kolejnym pokoleniom... A andragodzy? Oczywiście oficerami pośród licznych rzesz, które w ów bój wyruszą...

W Polsce nałożył się jeszcze na powyższe w ostatniej dekadzie tzw. drugi plan. „Przemiany społeczno-polityczne uruchomiły mechanizmy promujące oświatę dorosłych, stwarzające szansę jej rozwoju i, co więcej, umożliwiające docenianie jej przez szerokie kręgi społeczeństwa. Wyzwolenie edukacji z centralnego planowania i zarządzania spowodowało, że uczenie się stało się nie obligatoryjnym obowiązkiem, ale dobrowolnym wyborem, akceptowanym lub odrzucanym elementem stylu życia” – jak zauważył np. J. Kargul w jednej z ostatnich publikacji¹.

Jak to ogarnąć, zrozumieć, zaakceptować? Próbuje wszyscy – nawet ci o d r z u c a j ą c y z powyższego cytatu. No i drugie pytanie – co z wypracowanymi dotychczas receptami – koncepcjami i instytucjami oświatowymi? Czy podołają? Czy udźwigną ciężar zadań, które przed nimi stawiają teraźniejszość i przyszłość?

Pośród różnych znanych współcześnie form oświaty dorosłych szczególne miejsce zajmują uniwersytety ludowe. Wyrosłe z tradycji filozoficznych i politycznych

¹ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej*, Wyd. DSWE, Wrocław 2001, s. 25-26.

krajów skandynawskich (N.F.S. Grundtvig, Ch. Brunn, Ch. Kold, V. Rydberg i in.) stanowią mniej czy bardziej istotne elementy systemów edukacyjnych kilkudziesięciu krajów na różnych kontynentach. Prześledzenie losów tej koncepcji edukacyjnej dowodzi, iż była ona bez wątpienia jednym z istotnych osiągnięć w historii oświaty dorosłych na świecie. Jako reprezentatywne w tym zakresie można by uznać np. opinie R. Wroczyńskiego czy S. M. Borisha – znanego amerykańskiego socjologa. Pierwszy z nich wskazywał, że ten „wielki ruch w dziedzinie pozaszkolnej oświaty wiejskiej [...] miał głęboki wpływ na kierunek rozwoju oświaty europejskiej końca XIX i początków XX wieku”². Drugi natomiast podkreślał, że – pierwotnie duńska – idea wyższych szkół ludowych stanowi nie tylko oryginalny, ale przede wszystkim autentyczny i znaczący wkład tego regionu w światowe rozwiązania w zakresie oświaty i wychowania³.

Rodzi się zatem pytanie – czy istnieje ciągle jeszcze w obecnej rzeczywistości miejsce dla instytucjonalnej formy oświaty dorosłych typu uniwersytet ludowy? A wśród nich – dla tej klasycznej – internatowego uniwersytetu ludowego? Odpowiedź wydaje się oczywista... i powinna brzmieć: TAK. Nie można jednak nie dostrzec dyskusji, która na ten temat toczy się w różnych miejscach globu. I to z różnymi konkluzjami i wnioskami na przyszłość... Nie zawsze tak oczywistymi i dla przyszłości UL-ów optymistycznymi. O coraz większej konkurencji w zabiegach o słuchacza pomiędzy różnymi instytucjami oświaty dla dorosłych wspomina m.in. J. Zwart. Analizując sytuację na gruncie holenderskim, widzi on szczególne zagrożenie dla uniwersytetów ludowych – w często bezpardonowej „walce o klienta” – podejmowanej przez nowo powstające centra formacyjne, firmy treningowe czy konsultingowe, które „w ich dążeniu do przetrwania są zbyt mocno skoncentrowane na gorączkowych zabiegach finansowych oraz gotowe do zawierania pośpiesznie wątpliwych kompromisów politycznych [...]”⁴. Z kolei J. Norbeck będzie upatrywał pewnych kłopotów uniwersytetów ludowych w samej ich koncepcji, która niemal z założenia sytuuje je w pewnej niezależności, żeby nie rzec – opozycji – do wszystkiego, co oficjalne: systemu oświaty, rządzącej klasy politycznej itp. Musi to powodować pewną nieufność decydentów, przekładającą się w sposób oczywisty i wieloaspektowo na codzienną praktykę⁵. Troskę budzą też przemiany współczesnego świata. Do brze, gdy animatorzy UL-owskich działań zachowują spokój i z przemianami wiązą

² R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795-1945*, PWN, Warszawa 1980, s. 165.

³ S.M. Borish, *The Land of the Living. The danish Folk High School and Denmark's Non-violent Path to Modernization*, Blue Dolphin Press, Grass Valley, 1991, s. 7-9.

⁴ J. Zwart, *Ewolucja koncepcji Wyższej Szkoły Ludowej społeczności Fryzów*, „Rocznik Andragogiczny 2000”, Warszawa-Toruń 2001, s. 174.

⁵ J. Norbeck, *From Ideas to Everyday Practice*, „Option”. Journal of the Folk Education Association of America, Vol. 15, No. 1, Spring 1991.

nadzieje a nie obawy i lęki. Niestety bowiem nie wszyscy przejawiają optymizm podobny temu, który prezentuje jeden z wybitnych szwedzkich działaczy UL – H. Hovenberg⁶.

Co rusz zatem inicjowane są przez różne podmioty debaty o przyszłości ruchu uniwersytetów ludowych jako całości, jak i w poszczególnych wydaniach narodowych. Ich uczestnicy starają się na wiele sposobów wykazać „aktualną doniosłość uniwersytetów ludowych i ich możliwe role w systemach szkolnictwa”⁷. Dyskusje te nasiliły się szczególnie w ostatniej dekadzie XX stulecia i ogarnęły niemal wszystkie miejsca na świecie, gdzie ruch UL-owski jest znany...⁸ Jest zatem coś na rzeczy... Coś co powoduje, że do formuły uniwersytetów ludowych chcą odwoływać (i odwołują) się stosunkowo liczne kręgi środowisk, którym oświata dorosłych leży na sercu.

Aby sprostać wyzwaniom, uniwersytetom ludowym potrzeba (wydaje się) także m.in. nowego odczytania tradycji, ponownego – przeprowadzonego pod trochę odmiennym kątem – przyjrzenia się ich dziejom, zarówno z perspektywy globalnej, jak i w poszczególnych odmianach narodowych. Pozwolić to może na ukazanie w nowym świetle dotychczasowych działań edukacyjnych tej formy oświaty dorosłych, a także wskazać obszary i sposoby pracy z przeszłości, dotychczas pomijane lub marginalizowane w analizach historyczno-oświatowych. Ten wysiłek intelektualny, to „przypomnienie zapomnianego” mogłoby pozwolić m.in. na z(re)definiowanie nowych/starych ról UL-ów do odegrania na scenie edukacyjnej bliższej i dalszej przyszłości.

Jest to potrzebne samej idei uniwersytetów ludowych, bowiem ta do niedawna ważna innowacja pedagogiczna przeżywa chyba pewien kryzys. Widać to wyraźnie w naszym kraju, gdzie ciągle jeszcze uniwersytety ludowe działają jako placówki „pomiędzy nieświadomością w społeczeństwie a lekceważeniem przez władze” stanowiąc pasję jedynie dla nielicznych, że sparafrazuję tytuł jednego z artykułów, który

⁶ Por.: H. H o v e n b e r g, *Internat czy internet? Nowe – stare wyzwania*, [Rozmowa z T. Maliszewskim o przyszłości uniwersytetów ludowych], „Polski Uniwersytet Ludowy” 1998, nr 1(36), s. 49-52.

⁷ Referat przygotowany na Międzynarodową Konferencję „Polskie uniwersytety ludowe – zmierzch idei czy nowe wyzwanie?” w Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym – filia w Starbieniu, 9-12.10.1997. Zob.: J. S z c z e p a ń s k i, *Aktualna doniosłość uniwersytetów ludowych i ich możliwe role w systemach szkolnictwa*, „Rocznik Andragogiczny 1999”, Warszawa-Toruń 2000, s. 161-165.

⁸ Por. np.: C. S a p e l, *Is there Future for Folkhighschool Work in Europe?* [in:] '93 – *Is there a Future folkhighschool Work in Europe?* Multi-autor work. Stichting voor Europees Volkshogeschoolwerk, Der Haag 1993; *Materiały z Konferencji „Polskie uniwersytety ludowe – zmierzch idei czy nowe wyzwanie*, red. T. Maliszewski, „Rocznik Andragogiczny” 1999, Roz. III, s. 142-207; *Adult Education in Tanzania*, ed. by G. Rydstrom, Centre for Adult Educators Linköping University, Linköping 1996; J. K u l i c h, *Grundtvig's Educational Ideas in Central and Eastern Europe and the Baltic States*, Forlaget Vartov, Copenhagen 2002; V. M a r j o m ä k i, *Folk High School and their Mission*, „Life and Education in Finland” 1991, nr 2.

napisałem na ten temat przed kilku laty⁹. Zdają się o tym zaświadczać także niepokojące sygnały o ograniczaniu działań lub zamykaniu niektórych UL-ów, napływające co rusz z różnych zakątków naszego globu. Z drugiej strony – ukazanie jak najszerszym kręgom społeczeństwa, jak skutecznym „narzędziem edukacyjnym” do zagospodarowywania kolejnych nisz edukacyjnych potrafi być instytucja oświatowa typu uniwersytet ludowy może ułatwić lokalnym, regionalnym, narodowym i – dlaczego by nie – ...globalnym (w niedalekiej przyszłości) decydom realizację konkretnych ważnych społecznie zadań/działań w zakresie oświaty.

Być może okaże się – a ja jestem jakby o tym przekonany – że oto niekoniecznie należy tracić czas na poszukiwania za każdym niemal razem nowych koncepcji. Tam – gdzie można (dokumentacji „zbliżonych przypadków” dostarczą badania i reinterpretacje) – wystarczy sięgnąć po sprawdzone wzorce z przeszłości, choć z pewnością nie unikniemy tu pewnych koniecznych zabiegów modyfikująco-adaptacyjnych... A zatem wydaje się, iż konieczność „nowego odczytania” UL-owskich dziejów – w tym m.in. podjęcia dyskusji z pewnymi mitami i stereotypami narosłymi wokół tych zakładów edukacyjnych jest już dziś oczywista. Choć oczywista wcale nie jest powszechna świadomość tej konieczności wśród piszących o uniwersytetach ludowych a także wśród UL-owskich działaczy, o czym autor miał okazję już kilkakrotnie przekonać się podczas różnych debat nad stanem i perspektywami tychże...

W tym momencie chciałbym przypomnieć myśl Grundtviga – światłego Duńczyka, powszechnie uważanego za ojca chrzestnego i twórcę takiej koncepcji oświaty dorosłych, która następnie została twórczo rozwinięta w wielki ruch uniwersytetów ludowych. Przy czym czytając te słowa przypomnijmy też sobie, że w tzw. literaturze przedmiotu (na polskim gruncie) utrwalił się bardzo mocno i rozpowszechnił poprzez (często) bezkrytyczne i schematyczne powielanie, jedynie słuszny obraz interpretacyjny Grundtvigowskich poglądów na temat konieczności pilnego powołania nowego typu zakładów edukacyjnych dla dorosłych. Obraz ten wygląda mniej więcej tak: Jeszcze w pierwszej połowie XIX stulecia duński myśliciel Mikołaj Fryderyk Seweryn Grundtvig rzucił hasło „szkoły dla życia”, którą przeciwstawił tradycyjnym instytucjom oświatowym. Dotychczasowa działalność tychże została bowiem przez całość zanegowana, co znalazło odzwierciedlenie m.in. w mianie, jakim je określił – „szkoła śmierci” („szkoła dla śmierci” w innych tłumaczeniach na gruncie polskim). Tak więc uniwersytety ludowe – owe szkoły dla życia powstały jako zakłady edukacyjne będące w skrajnej opozycji do wszystkich innych ówczesznie istniejących placówek oświatowych – owych szkół „dla/ śmierci”. A zatem sygnalizowana

⁹ T. Maliszewski, *Polish Folk High Schools/"Folk Universities" – between Indifference of Society, Disregard by Authorities and Passion for a Few*, [w:] *Adult Education in the Baltic Sea Region*, Multi-author work. Svenska Institutet, Stockholm-Södertälje 1998, s. 12-27.

myśl: „[...] Teraz postaram się jasno powiedzieć, co rozumiem przez *s z k o ł ę d l a ż y c i a* [...]. Po pierwsze – ponieważ żadna *s z k o ł a* nie jest w stanie stworzyć w nas nowego życia, nie wolno jej niszczyć tego dawnego ani tracić czasu na tworzenie reguł, które mogłyby rządzić innym [drugim] życiem, gdybyśmy je mieli. Początkiem takiego procesu musiałyby być bowiem rozkład, a zatem śmierć [...] a ja neguję [to] całkowicie. Po drugie – *s z k o ł a* musi przyjmować życie takim, jakim ono jest – starając się jedynie je wyjaśniać i uczynić pożyteczniejszym. Twierdzę zatem, że jeżeli instytucja oświatowa ma przynosić korzyść życiu, to przede wszystkim nie może stawiać ani oświaty, ani samej siebie jako celu, lecz musi dążyć do [tegoż] życia objaśnienia”¹⁰.

I co z tego wynika? Ano tyle, że to też poglądy tego samego Grundtviga – choć już nie poddające tak jednoznacznej interpretacji, jak ta z przypominanego przed chwilą „utrwalonego obrazu”. Przy czym nie uważam, że sprawa z genezą uniwersytetów ludowych – przez dostrzeżenie tego i podobnych sformułowań – się nam komplikuje. Ba, ten i podobne „zapomniane” sądy otwierają nowe możliwości analizy początków czy syntezy późniejszych dziejów interesujących nas tu zakładów edukacyjnych. Proszę zauważyć, ile różnych barw interpretacyjnych pojawia się w tym momencie: kontynuacja, rozwinięcie, objaśnienie dotychczasowego i przyszłego, akceptacja życia – takim, jakie ono jest jako podstawa zmiany itp. Zatem, „jedynie słuszna” oficjalna wersja historii – mówiąca, iż uniwersytety ludowe wyrosły z negacji i mają przed stworzeniem w człowieku *n o w e g o „wypalić ogniem” s t a r e*, jest tylko jedną z możliwych interpretacji i to – przyznacie Państwo – skrajną. Oczywiście jeżeli zgodzimy się na włączenie do „kanonu lektur historycznych” także skrzętnie pomijanych dotychczas fragmentów „problematyzujących” dotychczasowy miśternie utkany obraz. Cóż jeszcze? Ani oświata, ani żadna instytucja oświatowa nie jest i nie może być celem sama w sobie. Takie wrażenie często można byłoby odnieść czytając teksty na temat uniwersytetów ludowych różnych związanych czy to poprzez prowadzone badania naukowe, czy to przez „związki serca” badaczy. UL jawi się w tych tekstach jako świetlana (rajska, wyidealizowana) instytucja oświatowa, do której można i owszem, ale z szacunkiem, najlepiej na kolanach... Słowem – spiszowy pomnik.... I jeszcze jedna uwaga. Jako motyw przewodni pojawia się niemal za każdym razem – jako efekt takiego myślenia – mniej czy bardziej zawołowana pretensja do całego prawie świata: Uniwersytet Ludowy jest piękny, dobry i... godny, tylko wy tego nie rozumiecie. Owi „WY” to politycy, samorządowcy, decydenci oświatowi różnych szczebli, urzędnicy ministerialni, wojewódzcy, powiatowi, gminni czy Bóg

¹⁰ N.F.S. Grundtvig, *Skolet for livet och Soer Akademi*, Kopenhaven 1838 – tłumaczenie za: *Uniwersytet Ludowy – szkoła dla życia*, Program Socrates-Grundtvig, [Wieżyca 2002], s. 2.

wie jacy jeszcze, no i oczywiście społeczeństwo niedoinformowane lub poinformowane błędnie przez nieżyczliwe UL-om media...

Poniżej chciałbym zaproponować inny sposób myślenia, został on zaaprobowany i jest dziś bliski środowisku pomorskich uniwersytetów ludowych, a zwłaszcza kręgom skupionym wokół Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego¹¹.

Otóż, zarówno teoretyczne, jak i praktyczne konteksty potencjalnej roli uniwersytetów ludowych we wskazanym obszarze próbuje określić realizowany od października 2001 r. przez partnerów z czterech krajów wokół Bałtyku projekt „Uniwersytet Ludowy – Szkoła dla Życia” prowadzony w ramach programu Unii Europejskiej „Socrates – Grundtvig”¹².

Inicjatorem i głównym koordynatorem prac projektu jest Kaszubski Uniwersytet Ludowy w Wierzyty. Placówka została utworzona w 1982 r. i nawiązuje w swej działalności oświatowo-wychowawczej zarówno do idei Grundtviga, jak i tradycji polskich w tym zakresie¹³. Na przestrzeni dwóch dziesięcioleci pracy na rzecz polskiego Pomorza KUL starał się zawsze wychodzić naprzeciw wyzwaniom edukacyjnym rodzącym się w społeczności regionu. Także u źródeł „Szkoły dla Życia” leży przesłanki wynikające z pilnych potrzeb otoczenia. Wśród współrealizatorów programu znalazły się następujące instytucje i organizacje oświatowe: Uniwersytet Ludowy na Bornholmie (Dania), Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych (Niemcy), Po-

¹¹ Z którym mam ugruntowane od lat związki i gdzie pełnię – ważną dla mnie – funkcję sekretarza Rady Programowej mogąc realizować wiele autorskich koncepcji teoretycznych i działań praktycznych).

¹² Prace koncepcyjno-planistyczne nad projektem trwały od jesieni 1999 r. Pierwsza publiczna prezentacja założeń projektu nastąpiła podczas polsko-duńskiego seminarium oświaty dorosłych wiosną 2000 r. (por. sprawozdanie: *Uniwersytety ludowe w Polsce i w Danii: O nowy model edukacji dla dorosłych – seminarium w Starbieniu, 1-2 kwietnia 2000 r.*, „Edukacja Dorosłych” 2000, nr 3(28), s. 111-114). Kolejny rok upłynął na uszczegółowianiu koncepcji, poszukiwaniu partnerów na terenie Danii, Niemiec, Polski i Szwecji oraz przygotowaniu formalnego wniosku aplikacyjnego do Brukseli. Jesienią 2001 r. całość – po przejściu kilkustopniowej procedury oceniającej i uzyskaniu pozytywnej opinii ekspertów – została skierowana do realizacji (grant UE nr: Brussels – Socrates: 90632-CP-1-2001-1-PL-GRUNDTVIG-G1).

¹³ W latach osiemdziesiątych podstawowym zadaniem placówki było szkolenie pracowników i społecznych animatorów wiejskich placówek kultury z północnej Polski. Do dziś Kaszubski UL realizuje programy inspirujące działalność kulturalną i edukacyjną społeczności regionu Kaszub i Pomorza. W latach dziewięćdziesiątych oferta programowa została zmodyfikowana i dopasowana do warunków budowania partnerstwa społecznego i demokracji lokalnej. Obok programów regionalnych i szkoleń z zakresu samorządności terytorialnej pojawił się też w obszarze zainteresowań uniwersytetu ludowego w ostatnich latach nurt ekologiczny. Więcej o placówce – patrz: T. Maliszewski, *Kashubian Folk High School – the old/new learning opportunities for adults in Poland*, „Baltic Sea Dialogue” No. 2/1999-1/2000, Göteborg 2000, p. 12-13; i d e m, *Historia i kierunki działalności edukacyjnej Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego*, „Rocznik Andragogiczny” 1999, Warszawa-Toruń 2000, s. 182-187; S. Byczkowska, M. Byczkowski, T. Maliszewski, *Kaszubski Uniwersytet Ludowy u progu XXI wieku – stan obecny i perspektywy rozwoju*, Gdańsk 2001, s. 20.

morskie Stowarzyszenie Gmin Wiejskich (Polska), Starostwo Powiatowe w Kartuzach (Polska), Telewizja Obywatelska (Polska), Uniwersytet Gdański – Instytut Pedagogiki (Polska), Uniwersytet Mikołaja Kopernika – Instytut Pedagogiki (Polska), Uniwersytety Ludowe w Mora i w Tollare (Szwecja), Stowarzyszenie na rzecz Edukacji Obywatelskiej w Europie (Szwecja)¹⁴.

Interesująco i nad wyraz trafnie misję niniejszego projektu na gruncie polskim określił M. Byczkowski – dyrektor kaszubskiego UL: „Wieś polska znajduje się w trudnej sytuacji. Jej mieszkańcy czują się marginalizowani, odczuwają brak wpływu na bieg spraw, zarówno swoich osobistych, jak i tych mających wymiar lokalny i krajowy. Jednocześnie nie tylko wśród rolników wzrasta świadomość potrzeby przeciwdziałania społecznej i obywatelskiej degradacji. Nasz projekt ma wspierać oczekiwane na wsi zmiany. Formuła uniwersytetu ludowego sprawdzała się już wielokrotnie w przeszłości. Teraz przywoływana na nowo, wykorzystująca doświadczenia nie tylko polskie, ale też duńskie, niemieckie i szwedzkie, ma szansę stać się dobrym pomysłem edukacyjnym dla naszej wsi. Głęboko w to wierzę”¹⁵. Pozostali partnerzy projektu w sposób bardzo podobny motywowali chęć uczestnictwa w tym przedsięwzięciu. Ukazanie, iż uniwersytet ludowy jest instytucją oświaty dorosłych potrafiącą w sposób szybki i skuteczny przygotować, a następnie przeprowadzić programy edukacyjne przeciwdziałające wykluczeniu społecznemu, stało się motywem przewodnim wszystkich działań. Twórcy projektu doszli do wniosku, że problem znalezienia odpowiedniego podejścia do różnego rodzaju osób i grup wykluczonych pojawia się we wszystkich krajach uczestniczących we wspólnym przedsięwzięciu, często w bezpośrednim kręgu oddziaływań instytucji partnerskich.

Podczas pierwszych wspólnych seminariów partnerów projektu (odbywających się zazwyczaj w filii Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Starbieniu k. Choczewa) określono cele i zakres prac, ustalono grupy docelowe programów edukacyjnych, sformułowano podstawowe pytania badawcze, a także misję programu. Wiele uwagi poświęcono też ustaleniom formalnym, co – przy tak dużej liczbie partnerów z różnych krajów – okazało się niezwykle ważne. Przyjęto zatem kalendarium działań, zasady wypracowywania decyzji, powołano zespoły badawcze itp.

W przyjętych dokumentach ustalono, że głównym celem projektu jest dostosowanie edukacji dorosłych proponowanej przez uniwersytety ludowe i inne niezależne instytucje oświatowe do obecnych potrzeb i wyzwań w Danii, Niemczech, Polsce i Szwecji poprzez wypracowanie nowej koncepcji edukacyjnej nazwanej „szkoła dla życia” dla osób z grup wykluczonych. Będzie ona kładła nacisk na wyeliminowanie

¹⁴ Na przestrzeni styczeń-wrzesień 2002 r. zostały podpisane pomiędzy Kaszubskim Uniwersytetem Ludowym a poszczególnymi partnerami stosowne formalne umowy o współpracy w projekcie.

¹⁵ M. Byczkowski, *op. cit.*, s. 4.

negatywnych skutków społecznego wykluczenia osób dorosłych. W tworzeniu koncepcji kreatywnie zostaną wykorzystane idee i dziedzictwo edukacji dorosłych, m.in. Grundtviga i Kolda z Danii, Ludwiczaka i Solarza z Polski, Weingera z Niemiec, Sohlmana i Alunda ze Szwecji. Nowe spojrzenie na tradycje – powiązane z diagnozą potencjalnych środowisk oddziaływania rezultatów projektu – powinno przyczynić się do znalezienia najlepszej strategii edukacyjnej dla osób wykluczonych. Rozpowszechnianie koncepcji będzie odbywało się w formie publikacji książkowych, CD, stron WWW oraz programów telewizyjnych prezentujących wyniki prac badawczych oraz propozycje konkretnych działań programowych. Jak zapisano w dokumentacji projektu „umożliwi to uniwersytetom ludowym w Europie otworzyć się na tradycje edukacji dorosłych i na jej podstawie wypracować spojrzenie w przyszłość”¹⁶.

Wśród podstawowych pytań badawczych postawionych przez międzynarodowy zespół realizatorów na czoło wysuwają się następujące:

1) Jakie wyzwania stoją przed oświatą dorosłych w kontekście potrzeb edukacyjnych osób i środowisk społecznych uznanych za wykluczone/marginalizowane?

2) Jak współcześnie kreować zjawiska edukacyjne czerpiąc z dorobku uniwersytetów ludowych i tradycji oświaty niezależnej?

3) Jak tworzyć skuteczne strategie uczenia się w oparciu o badania potrzeb edukacyjnych i analizę porównawczą działań uniwersytetów ludowych w różnych krajach?

4) Jak upowszechniać nowoczesną formułę uniwersytetu ludowego, szczególnie wśród polityków, nauczycieli i animatorów oświaty dorosłych?¹⁷

Wypracowano też wśród partnerów *consensus* w sprawie trzech głównych grup adresatów „Szkoły dla Życia”. Projekt adresowany jest do:

1) mieszkańców otoczenia danej instytucji czy placówki partnerskiej, których ma on przygotować do odzyskania poczucia satysfakcji życiowej;

2) nauczycieli edukacji dorosłych przekonanych, że wykorzystanie idei uniwersytetu ludowego jest szansą na rozwój koncepcji „Uczenia się przez całe życie”;

3) polityków i decydentów różnych szczebli odpowiedzialnych za system oświaty, w szczególności – za oświatę dorosłych¹⁸.

W ramach tego projektu prowadzone są m.in. prace badawcze nad rozwojem koncepcji teoretycznych i praktycznych działań podejmowanych przez uniwersytety ludowe w poszczególnych krajach uczestniczących w projekcie na przestrzeni ich dziejów. Przy czym poszukiwane są nowe akcenty, m.in. poprzez podejmowanie starań reinterpretacji – zdawałoby się opisanej i przeanalizowanej już na wiele sposo-

¹⁶ Projekt w ramach programu Komisji Europejskiej Socrates Grundtvig – „Uniwersytet Ludowy – Szkoła dla Życia”, „Rocznik Andragogiczny” 2001, Warszawa-Toruń 2002, s. 272.

¹⁷ M. B y c z k o w s k i, *op. cit.*, s. 3.

¹⁸ *Ibidem*.

bów UL-owskiej historii. Badaczy zajmuje szczególnie zagadnienie uniwersytetu ludowego jako instytucji oświatowej „wkluczającej wykluczonych”: do życia, do rodziny, do społeczeństwa, do grupy beneficjentów przemian cywilizacyjnych: społecznych, gospodarczych, politycznych itd.¹⁹ Obok grupy historyków idei pracuje drugi zespół – badaczy potrzeb edukacyjnych w środowiskach oddziaływania współpracujących w projekcie instytucji oświatowych. Na styku działań obu tych zespołów badawczych dochodzi do interesujących „konfrontacji” przeszłości z teraźniejszością, a na tym tle – do snucia wizji, odnoszących się do przyszłości międzynarodowego ruchu uniwersytetów ludowych. Są to debaty niezwykle inspirujące. To takie trochę „oczekiwanie na nieoczekiwane skutki”, wyprawa w nie do końca poznane obszary przyszłości uniwersytetów ludowych.

Prace nad całym projektem zostaną zamknięte w połowie 2003 r. Tak więc już w najbliższych miesiącach muszą zostać zakończone podstawowe prace w zespołach badawczych. Znane zatem będą pierwsze efekty ich pracy. Następnie – na bazie wypracowanych wspólnie rezultatów – przygotowane zostaną konkretne propozycje programów edukacyjnych, które zostaną wdrożone. W przyszłości partnerzy będą zabiegać o rozwinięcie „Szkoły dla Życia” o nowe aspekty badawcze i rozbudowę oferty edukacyjnej będącej efektem dalszych prac studyjno-badawczych oraz analizy skutków realizacji w praktyce dotychczas wypracowanej koncepcji (i jej ewentualnej modyfikacji).

Wyzwania, które niosą ze sobą nadchodzące czasy, wymagają redefinicji wielu dotychczasowych postaw i zachowań edukacyjnych. Wydaje się, iż w tych twórczych poszukiwaniach czasami zapominamy jednak o koncepcjach z dziejów oświaty, które przez dziesięciolecia twórczo służyły kolejnym pokoleniom. Tymczasem nawiązanie do sprawdzonych wzorów edukacyjnych z przeszłości i ich twórcza modyfikacja do współczesnych zadań oświatowych może przynieść efekty nie do przecenienia w podejmowaniu owych wyzwań (np.: hasło *s z k o ł y d l a ż y c i a* rzucone jeszcze w I poł. XIX wieku przez M.F. S. Grundtviga a rozwinięte później twórczo w ideę uniwersytetów ludowych).

Wydaje się z perspektywy stu kilkudziesięciu lat historii, a także analizy współczesnych dyskusji na ten temat, iż koncepcja uniwersytetu ludowego może pokazać również w nadchodzącej przyszłości swoją przydatność – zwłaszcza w stosunku do działań oświatowych na rzecz społeczności, które powołują poszczególne UL-e do życia. Istnieje bowiem w obecnej sytuacji miejsce dla uniwersytetu ludowego, zwłaszcza w kontekście potrzeby kształtowania zasad demokratycznego funkcjonowania tychże społeczności, jak i całego państwa. Wśród bardziej szczegółowych zadań,

¹⁹ Mam wielką satysfakcję, iż mogę koordynować prace międzynarodowego zespołu badaczy idei w ramach tego projektu Unii Europejskiej.

jakie można by współczesnym uniwersytetom ludowym postawić, chciałbym wskazać przynajmniej niektóre. Oto one:

- podejmowanie działań na rzecz grup czy jednostek społecznie wykluczonych/defaworyzowanych;
- promowanie edukacji obywatelskiej, demokracji lokalnej i idei partnerstwa społecznego;
- propagowanie idei i praktycznych rozwiązań w zakresie zrównoważonego rozwoju społeczno-gospodarczego regionu;
- realizacja zadań z zakresu wieloaspektowo rozumianej edukacji regionalnej i ochrony lokalnego dziedzictwa kulturowo-przyrodniczego;
- zajęcia czasu wolnego, rozwijające zindywidualizowane potrzeby członków społeczności, w której placówka funkcjonuje.

Oczywiście tych kilka przykładowych działań nie wyczerpuje katalogu możliwych do podjęcia przez UL inicjatyw edukacyjnych. Generalnie – celowym wydaje się konieczność stałego „wysłuchiwania się” każdego z uniwersytetów ludowych w sygnały płynące z najbliższego otoczenia społecznego celem określenia zadań oświatowych, które dana wspólnota uzna za *ważne i/lub potrzebne*. Oprócz „wysłuchiwania się” potrzeba UL-om także determinacji w działaniach animacyjnych. To uniwersytety ludowe – obok innych niezależnych instytucji i organizacji oświatowych – powinny wyznaczać pewne wzorce zachowań edukacyjnych i uświadamiać nieuświadomione dotychczas potrzeby edukacyjne członków społeczności, w której przyszło im prowadzić swoją działalność oświatową. Docenienie roli, jaką mogą odegrać te placówki – postulowane zresztą od kilku lat przez autora przy różnych okazjach – mogłoby spowodować rozkwit tej nie tylko pięknej, ale bardzo skutecznej formuły oświatowej (*vide np.* doświadczenia duńskie, niemieckie czy choćby polskie z lat trzydziestych). Uniwersytety ludowe potrafiły bowiem przez całe ubiegłe stulecie w sposób efektywny wychować tysiące światłych i aktywnych w kreowaniu demokracji obywateli w różnych miejscach globu. Na pewno będą to potrafiły czynić również w przyszłości:

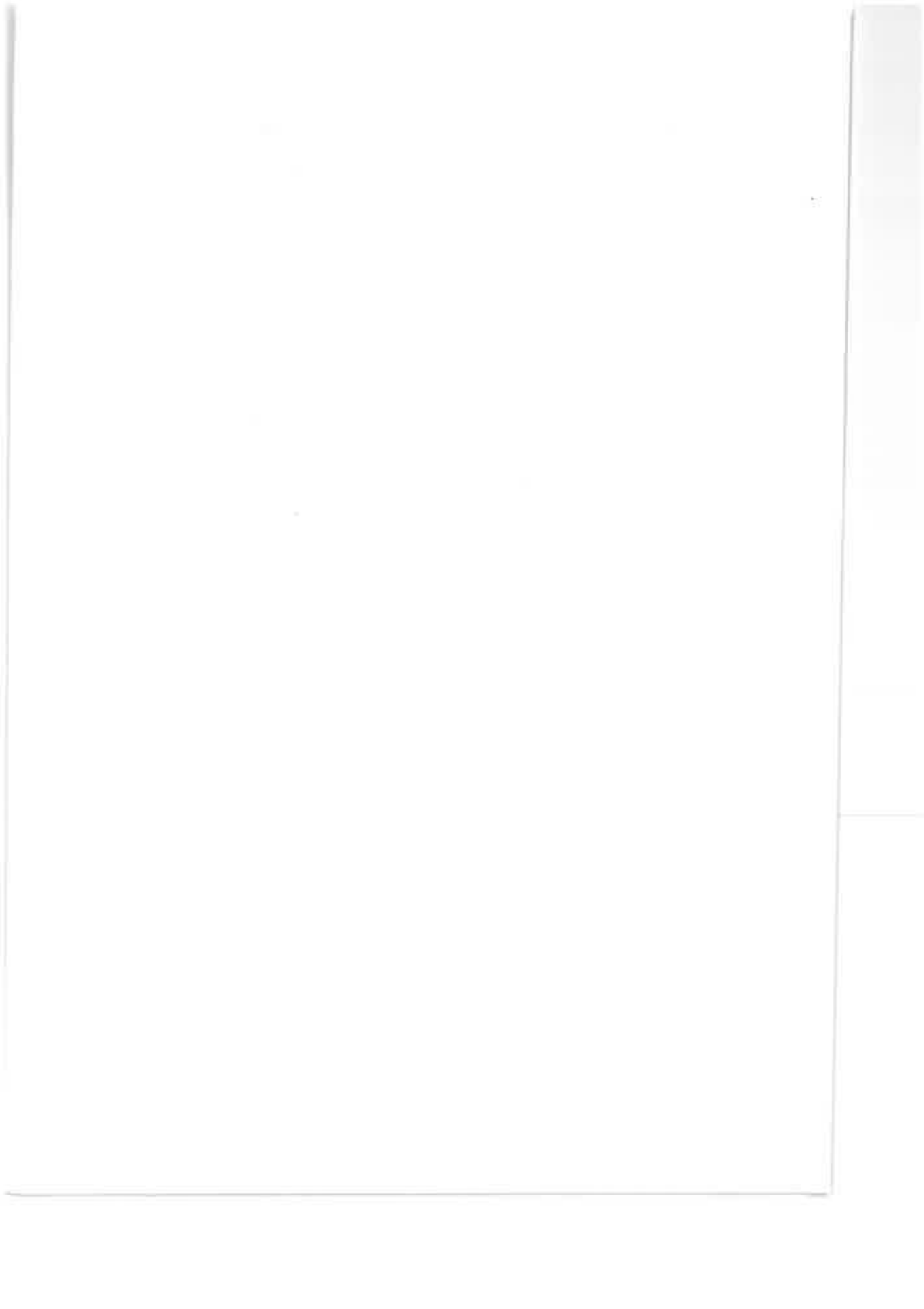
- odbudowując swoją wcześniej zajmowaną pozycję w narodowych strukturach oświaty dorosłych tam, gdzie ją utraciły;
- utrzymując (i poszerzając) tereny aktywności tam – gdzie ciągle uważane są za ważne ogniwo systemu edukacyjnego;
- zdobywając nowe obszary (kraje, regiony) poprzez ukazanie elastyczności i skuteczności koncepcji tam, gdzie dotychczas były jeszcze niezbyt znane.

Rewitalizacji koncepcji uniwersytetów ludowych w świecie pilnie potrzebne będą – i to już w najbliższej przyszłości, m.in.:

- silniejsze powiązanie ze środowiskami lokalnymi (regionalnymi), w których działają poszczególne placówki;

- skuteczny lobbying UL-owski na wszystkich szczeblach decydenckich i opinio-
twórczych;
- jeszcze aktywniejsze poszukiwanie nisz edukacyjnych do zagospodarowania
zgodnych z założeniami ideowymi UL-ów;
- szeroka, wieloaspektowa wymiana doświadczeń i współpraca międzynarodowa
całego ruchu.

Zasygnalizowany pokrótce powyżej projekt „Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia” realizowany przez kilkunastu różnych partnerów z czterech krajów (w ramach programu Unii Europejskiej Socrates – Grundtvig) wydaje się jednym z ciekawych przykładów podejmowania nowoczesnych działań na rzecz uniwersytetów ludowych i poszukiwania zadań dla tych placówek oświatowych w przyszłości. Na koniec wypada wyrazić nadzieję, iż przyniesie on wymierne korzyści wszystkim jego realizatorom i środowiskom, w których przyszło im prowadzić własną pracę oświatową.



Wojciech Horyń

UWARUNKOWANIA KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO W WOJSKU

Zadania edukacyjne realizowane w wojskach lądowych wynikają z roli, jakie te wojska mają do spełnienia oraz celów, które należy osiągnąć, aby wojsko było wiarygodne oraz mogło spełniać swoją misję.

Trudno o jednoznaczne określenie zadań edukacyjnych, bowiem złożoność funkcjonowania wojska oraz różnorodność zadań jakie realizują wojska lądowe na wielu płaszczyznach i w różnorodnych sytuacjach utrudnia takie ujednoczenie. Także struktura wojsk lądowych powoduje, iż w zależności od rodzajów wojsk oraz szczebla dowodzenie zadania te będą się od siebie różniły.

Podejmując próbę określenia zadań edukacyjnych dotyczących oficerów Wojsk Lądowych oprócz powyższych uwarunkowań uwzględnić należy całą złożoność czynników tkwiących w Siłach Zbrojnych i poza nimi. Dlatego opisując uwarunkowania edukacyjne należy uznać, że na ich formułowanie i realizację będą miały wpływ: specyfika służby wojskowej, struktury organizacyjne Wojsk Lądowych; sytuacja ekonomiczna, uwarunkowania międzynarodowe; zadania wykonywane poza granicami kraju; współdziałanie w ramach NATO oraz aktualne trendy edukacyjne. Ilustruje to schemat nr 1.

Dlatego dokonując próby analizy zadań edukacyjnych dotyczących kadry oficerskiej wskażę na szereg uwarunkowań procesu kształcenia w wojsku.

1. Specyfika służby i działalności wychowawczej w wojsku

Podczas pokoju wojsko wykonuje wszelkie czynności związane z przygotowaniem się do stanu kryzysu lub wojny poprzez realizację przedsięwzięć szkoleniowych, udział w ćwiczeniach oraz uczestniczenie w misjach pokojowych. Jednakże realizując powyższe zadania kadra oficerska musi być przygotowana do rozwiązywania problemów związanych z bieżącym funkcjonowaniem wojska.

Schemat nr 1
Uwarunkowania zadań edukacyjnych obejmujących oficerów wojsk lądowych



Zadania, jakie realizują oficerowie związane są z problematyką wychowawczo-szkoleniową i obejmują:

- kształtowanie wysokiego morale i dyscypliny wojskowej wśród kadry zawodowej i żołnierzy służby zasadniczej;
- dobre poznanie podwładnych jako podstawowy warunek efektywności pracy wychowawczej;
- organizowanie i realizacja procesu edukacji obywatelskiej;
- wspomaganie działalności kulturalno-oświatowej;
- prowadzenie działalności profilaktycznej w pododdziałach;
- opracowywanie ocen i analiz stanu dyscypliny w dowodzonym pododdziale;
- zwracanie szczególnej uwagę na przebieg procesu adaptacji wcielonych do warunków służby wojskowej; nieprzystosowanie do nich może być źródłem napięć, konfliktów i trudności szkoleniowo-wychowawczych;
- dbanie o należyty poziom współżycia w pododdziale – eliminowanie przejawów skrajnej nieformalnej obyczajowości żołnierskiej, spożywania alkoholu i różnego rodzaju kontaktów ze środkami narkotycznymi, samowolnych oddaleń oraz przewinień noszących znamiona przestępczości;
- współpraca ze społeczeństwem, organizacjami i stowarzyszeniami;
- nadzorowanie stosowania prawa dyscyplinarnego.

Obecne zmiany organizacyjne w Siłach Zbrojnych, spowodowane doktryną obroną państwa, współdziałaniem w ramach Sojuszu Północnoatlantyckiego oraz sytuacja militarna w naszym regionie implikują strukturę oraz zadania dla wojsk lądowych¹.

2. Uwarunkowania międzynarodowe

Zachodzące zmiany w sferze ekonomicznej, politycznej i militarnej spowodowały, że zniknął dwubiegunowy podział WSCHÓD – ZACHÓD, a oceny zagrożeń militarnych stały się bardziej złożone i trudne. Wiele młodych demokracji państwowych nie uporało się jeszcze z problemami narodowościowymi i ekonomicznymi. Dodatkowym niebezpieczeństwem potęgującym te problemy są sytuacje kryzysowe w sferze ekonomicznej, które co jakiś czas pojawiają się w różnych częściach świata. Sytuacje kryzysowe w sferze politycznej, społecznej i ekonomicznej mogą powodować zagrożenia militarne.

Zagrożenia wynikające z możliwości wybuchu w Europie między państwowego konfliktu zbrojnego zostały zminimalizowane, stąd też na plan pierwszy wysuwają się inne niebezpieczeństwa. Należą do nich: zagrożenia dla środowiska naturalnego, niekontrolowana proliferacja broni masowego rażenia czy też rozwój terroryzmu międzynarodowego.

Od 11.09.2001 r. cały świat, łącznie z Europą, musi liczyć się z nowym rodzajem zagrożeń o charakterze militarnym – międzynarodowym terroryzmem, który ostatnio sięga po różnorodne nowe środki walki, w tym również może sięgnąć po broń masowego rażenia.

Rozwój społeczeństw związany jest także ze wzrostem zagrożeń o charakterze niemilitarnym. Do nich przede wszystkim należą zagrożenia środowiska naturalnego spowodowane przez klęski żywiołowe i katastrofy przemysłowe lub komunikacyjne.

Wyzwaniem dla społeczności międzynarodowej pozostają konflikty regionalne. Złożona sytuacja na Bałkanach spowodowała konieczność stałego zaangażowania się społeczności międzynarodowej. Nadmienić należy, że operacja wojsk NATO w Kosowie była pierwszym międzynarodowym i militarnym przedsięwzięciem o znamionach nowatorstwa, przez co przyczyniła się do weryfikacji spojrzenia na operacje pokojowe.

Jednym z najistotniejszych obecnie zewnętrznych czynników warunkujących bezpieczeństwo jest trwający proces adaptacji Sojuszu Północnoatlantyckiego do nowych warunków geostrategicznych w Europie. Między innymi poszerzeniu uległ

¹ Ze względu na dużą objętość materiału, problem ten nie został rozbudowany w tym artykule.

zakres działań Sojuszu, szczególnie w zakresie prowadzenia operacji wykraczających poza artykuł 5 Traktatu Waszyngtońskiego. Intensyfikuje i zacieśnia się współpraca partnerska z innymi państwami, głównie poprzez: wzmocniony program „Partnerstwa dla Pokoju”, Euroatlantycką Radę Partnerstwa (EAPC), relacje pomiędzy NATO a Rosją oraz NATO i Ukrainą. Jednocześnie NATO jest w okresie nieustannych zmian, prób dostosowania się do radykalnych przemian zachodzących w euroatlantyckim systemie bezpieczeństwa oraz przygotowań do stawiania czoła przyszłości.

Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że Europa na początku XXI w. najbardziej narażona będzie na lokalne konflikty militarne o ograniczonym zasięgu i niewielkiej intensywności. Źródłem tych konfliktów może być podłoże nacjonalistyczne, religijne lub ekonomiczne. Niekonwencjonalnymi wyzwaniem dla bezpieczeństwa mogą być masowe migracje, pranie „brudnych pieniędzy”, kradzież informacji oraz regionalna niestabilność².

W dalszej perspektywie w Europie nie można całkowicie wykluczyć zagrożeń i konfliktów militarnych na dużą skalę. Prawdopodobieństwo wystąpienia takiego czarnego scenariusza uzależnione będzie przede wszystkim od rozwoju sytuacji w Europie Wschodniej i Azji, od poziomu i tempa demokratyzacji życia społeczeństw na tych obszarach. Niekorzystne procesy w tym względzie mogą być przyspieszone przez kryzysy ekonomiczne i izolację tych obszarów przez resztę świata.

W obecnej rzeczywistości występuje nikłe prawdopodobieństwo zaistnienia w Europie konfliktu na dużą skalę. Nie oznacza to jednak, że jest on niemożliwy w dalszej perspektywie. W związku z tym, jak również ze względu na położenie geograficzne i polityczne Polski, perspektywiczny model sił zbrojnych powinien uwzględniać takie zagrożenia i odpowiadać potrzebom z niego wynikającym.

3. Operacje pokojowe

W działaniach na rzecz pokoju wojsko może wykonywać wiele, często różnorodnych zadań. Każdorazowo zadania te będą wynikać z charakteru operacji, sytuacji w rejonie konfliktu i otrzymanego mandatu, który szczegółowo określa zasady użycia siły. Do podstawowych zadań zaliczyć należy:

- operacje zapobiegania konfliktom,
- operacje ustanawiania pokoju,
- operacje utrzymania pokoju,
- operacje wymuszania pokoju,

² R. Hall, C. Fox, *Ponownie przemyśleć bezpieczeństwo*, [w:] Przegląd NATO, Zima 2001/2002, s. 8.

- operacje budowania pokoju,
- działania humanitarne.

4. Sytuacje ekonomiczne

Problemy ekonomiczne w Polsce powodują niewystarczający nakład środków finansowych na obronę narodową przez co ograniczona jest możliwość zakupu i eksploatacji nowego sprzętu³. Następuje redukcja armii do stanu 150 tys. żołnierzy (przewidziana na koniec 2003 r.). Sukcesywnie ogranicza się ilość przeszkalananych żołnierzy rezerwy (głównie absolwentów wyższych uczelni). Ale powyższa sytuacja nie dotyczy tylko Polski. W Niemczech liczba poborowych ma zostać zredukowana do 80 tys. rocznie, co stanowi dużo mniej niż poprzednie 135 tys., a niemieckie siły zbrojne zostaną zmniejszone z 320 tys. osób do ok. 275 tys. W ciągu zeszłej dekady kilku innych członków NATO zmodyfikowało systemy swoich armii zmieniając ich proporcje poprzez zwiększenie liczby żołnierzy zawodowych. Belgia i Holandia całkowicie zlikwidowały pobór, podczas gdy Włochy, Portugalia i Hiszpania planują uczynić to w ciągu kilku najbliższych lat. Republika Czeska i Węgry zamierzają zlikwidować lub zredukować pobór, kiedy tylko będą na to gotowe finansowo. Siły Francji są redukowane z poziomu 500 tys. w roku 1996 do 357 tys. osób w roku 2002. Inne kraje członkowskie NATO, takie jak Kanada, Wielka Brytania czy Stany Zjednoczone, przeprowadziły w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych podobne, 25-30 procentowe redukcje sił zbrojnych⁴.

5. Trendy w edukacji

Raport Delors'a⁵ określa cztery filary, które tworzą podstawę przyszłości edukacyjnej:

- uczyć się, aby wiedzieć;
- uczyć się, aby działać;
- uczyć się, aby żyć wspólnie;
- uczyć się, aby być.

Edukacja podlega ciągłej transformacji, zmieniające się uwarunkowania, nieustanny postęp technologiczny oraz wzrost sprawności w komunikowaniu się powo-

³ Pomimo przyjęcia przez Sejm RP „Ustawy o przebudowie i modernizacji oraz finansowaniu Sił Zbrojnych RP...” nakład środków na jej realizację jest niewystarczający.

⁴ E. Słota, *Szybsze rozwinięcie wojsk*, [w:] Przegląd NATO, Wiosna 2001, s. 30.

⁵ Zob.: *Edukacja: jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, Warszawa 1998, s. 85-98.

dują zwiększenie możliwości uczenia się oraz wymuszają na społeczeństwie nabywanie coraz to nowych umiejętności. Kształcenie zawodowe, ujmowane w sposób klasyczny, to relikwyt przeszłości. Edukacja przez całe życie jest ustawicznym kształtowaniem istoty ludzkiej⁶, która powinna posiadać wiedzę teoretyczną i praktyczną oraz umiejętność współżycia i postępowania. Posiadanie dostępu do technologii szybkiej komunikacji nie oznacza jeszcze samowystarczalności. W dżungli internetowej (chaosu i natłoku informacyjnego) niezbędna jest pomocna dłoń nauczyciela – przewodnika. Tym bardziej, że trudno w dzisiejszych czasach określić jednoznacznie, co spotka nas jutro, a tym bardziej pojutrze. Nieokreśloność oraz brak obiektywnej wizji niedalekiej przyszłości powodują, że kształcenie jest procesem ustawicznym.

Komisja Europejska dokonuje próby wskazania kierunków przyszłego rozwoju⁷:

- wzrost ogólnych umiejętności, które są niezbędne do doskonalenia zawodowego;
- korelacja między kształceniem a przygotowaniem zawodowym; spójność nauczania w szkole i pracy zawodowej (w przedsiębiorstwie);
- równość praw w dziedzinie edukacji;
- interoperacyjność środowisk nauczycielskich i instytucji nauczających;
- większa elastyczność instytucji kształcenia i doskonalenia;
- rozwój jakości w kształceniu;
- poszukiwanie nowych sposobów doskonalenia zawodowego;
- rozwój kształcenia ustawicznego.

Aby zrealizować powyższe zadania, Komisja Europejska określiła pięć podstawowych celów⁸:

- 1) zachęcenie do zdobycia nowych umiejętności;
- 2) zbliżenie szkoły i sektora przedsiębiorstw;
- 3) walka ze zjawiskiem marginalizacji;
- 4) upowszechnienie biegłej znajomości trzech języków używanych we Wspólnocie;
- 5) równorzędne traktowanie inwestycji materialnych i edukacyjnych.

⁶ *Ibidem*, s. 102.

⁷ *Biała Księga Komisji Europejskiej. Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997, s. 44-46.

⁸ *Ibidem*, s. 55-56

6. Cele realizowane przez wojska lądowe

Funkcjonowanie Sił Zbrojnych RP wynika między innymi ze strategii obronności państwa. Głównym celem strategicznym RP jest zapewnienie bezpiecznych warunków realizacji interesów narodowych poprzez ich obronę przed zewnętrznymi zagrożeniami kryzysowymi i zagrożeniami wojennymi. Oznacza to w szczególności:

- obronę terytorium Rzeczypospolitej Polskiej przed agresją zbrojną, w tym zapewnienie nienaruszalności polskiej przestrzeni powietrznej i morskiej oraz granic lądowych;
- obronę i ochronę wszystkich obywateli Rzeczypospolitej Polskiej;
- udział we wspólnej obronie terytoriów państw członkowskich NATO, zgodnie z art. 5 Traktatu Waszyngtońskiego;
- wspieranie akcji instytucji i organizacji międzynarodowych w reagowaniu kryzysowym oraz polityczno-militarnych działaniach stabilizujących;
- kształtowanie bezpiecznego otoczenia Polski poprzez rozwijanie partnerskiej współpracy wojskowej z innymi państwami, zwłaszcza sąsiednimi⁹.

Z powyższych celów ogólnych wynikają główne kierunki działań, które realizują siły zbrojne:

- 1) obronna w razie wojny (odparcie bezpośredniej agresji na terytorium Polski lub udział w odparciu agresji na inne państwo sojusznicze);
- 2) reagowanie kryzysowe (także w ramach misji organizacji międzynarodowych);
- 3) przedsięwzięcia stabilizacyjne i prewencyjne w czasie pokoju.

Jeszcze niedawno mieliśmy do czynienia z trzema stanami bezpieczeństwa państwa, a mianowicie pokojem, zagrożeniem i wojną. W latach dziewięćdziesiątych wprowadzono pojęcie kryzysu, jako stanu pośredniego między stanem pokoju i wojny. Jest to jeden z wniosków wynikających z „kryzysu bałkańskiego” i rozpadu Jugosławii.

7. Współdziałanie w ramach NATO

Nowa Strategiczna Koncepcja NATO określa, że naczelną zasadą jest zasada kolektywnej obrony. Kluczowe znaczenie ma koncepcja odstraszania, oparta na potencjale militarnym, w tym także nuklearnym. Zapewnienie stabilnych warunków bezpieczeństwa w Europie opartego na umacnianiu instytucji demokratycznych i przywiązaniu do pokojowego rozwiązywania sporów to podstawowe zadanie Sojuszu. Służyć temu będą, zgodnie z artykułem 4 Traktatu Waszyngtońskiego, konsultacje sojuszników we wszystkich kwestiach dotyczących ich żywotnych interesów i zagrożeń dla ich bezpieczeństwa.

⁹ Strategia obronności RP (przyjęta na posiedzeniu Rady Ministrów 23 maja 2000 r.).

W przypadku działań zbrojnych prowadzonych na obszarze Europy zwykle część sił (siły szybkiego reagowania) może być przemieszczona drogą powietrzną, a siły główne – drogą lądową, także przy użyciu transportu lotniczego. Stawia to określone wymagania wobec programów szkolenia jednostek przewidzianych do użycia w strukturach NATO poza granicami kraju. Dlatego wojska (jednostki) przewidziane do użycia w strukturach NATO powinny dysponować w miarę standardowym uzbrojeniem występującym w armiach sojusznicznych, a ich struktury muszą się charakteryzować dużymi możliwościami w zakresie autonomicznego funkcjonowania. Uwzględniając szeroki zakres możliwych zadań w operacjach pokojowych, do udziału w nich należałoby przygotować również wybrane pododdziały specjalistyczne: inżynieryjne, przeciwchemiczne, logistyczne.

Do wykonania takich zadań poza granicami kraju niezbędne są w składzie wojsk lądowych oddziały (związki taktyczne) o szczególnych predyspozycjach w zakresie wyszkolenia i uzbrojenia. Muszą one w pełni odpowiadać wszystkim standardom obowiązującym w NATO, posiadać wysoki stopień gotowości bojowej, wysoką mobilność i duży stopień uzawodowienia.

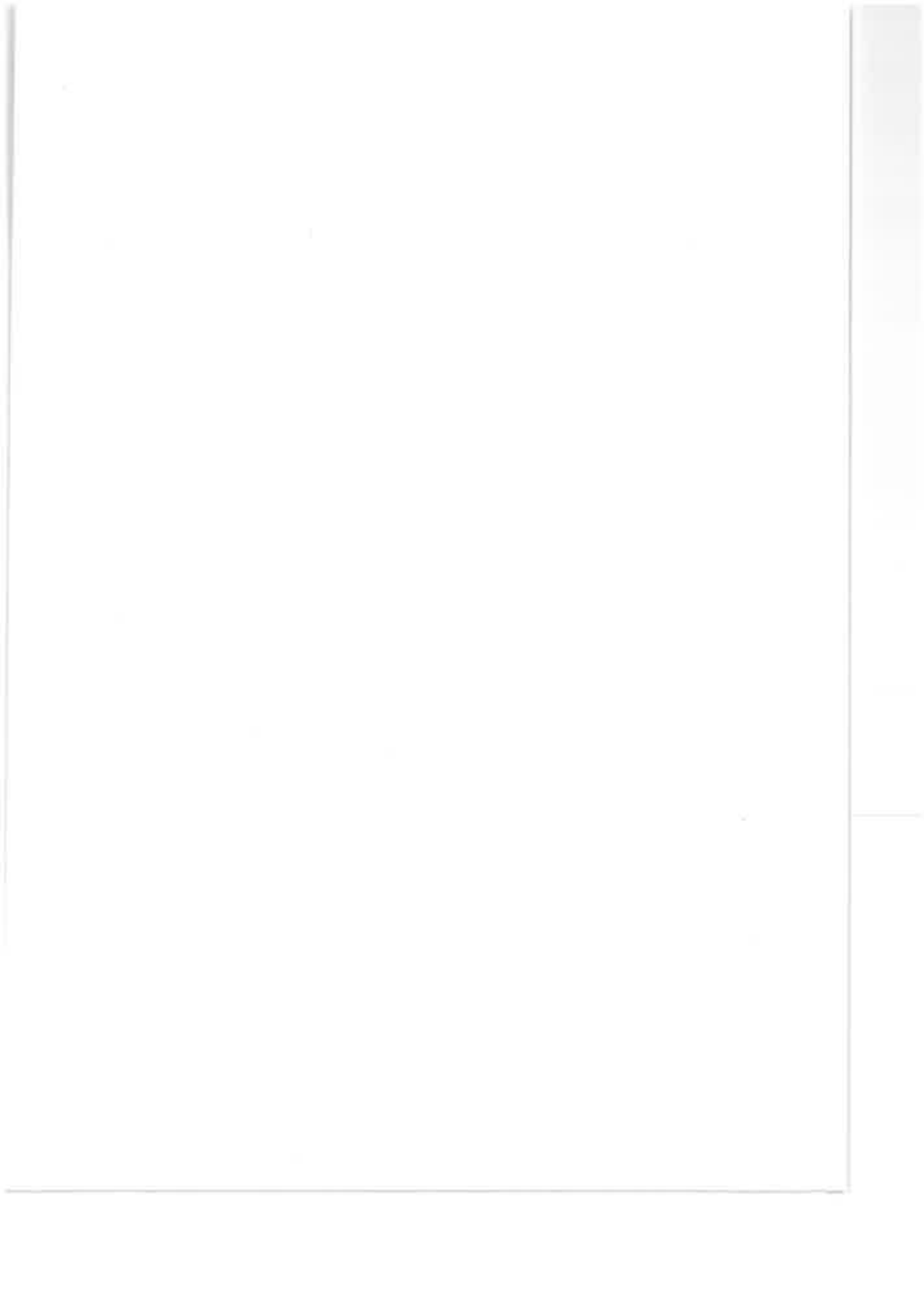
Wojska biorące udział w operacjach poza granicami kraju (w rejonach lokalnych konfliktów zbrojnych) mogą być narażone na konfrontację (starcia zbrojne) zarówno z siłami regularnymi, jak i oddziałami partyzanckimi. Zwykle nie będą posiadały dostatecznego oparcia w społeczności lokalnej. Z tych względów niezwykle ważnym zadaniem jest przygotowanie ich na taką ewentualność.

Analizując problem kształcenia ustawicznego w wojsku, nie można pominąć oczekiwań i potrzeb związanych z doskonaleniem zawodowym oficerów służby czynnej i rezerwy. Nowe założenia polityki kadrowej zakładają, że oficerowie przed objęciem kolejnego stanowiska służbowego, będą odbywać przeszkolenie na odpowiednich kursach. Oznacza to ogromny wysiłek organizacyjny i merytoryczny (związany z opracowaniem celów kształcenia i programów oraz innymi przedsięwzięciami), z konieczności uwzględnienia wielości stanowisk zasadniczych i pośrednich występujących we wszystkich rodzajach sił zbrojnych i służbach.

Doświadczenie pokazuje, że obecnie, kiedy wzywa się żołnierzy, aby stawili czoła zagrożeniom w dziedzinie bezpieczeństwa, muszą oni nie tylko walczyć. Operacje pokojowe w Bośni i Hercegowinie oraz w Kosowie pokazały, że oprócz znajomości walki żołnierze muszą posiadać umiejętności z wielu dziedzin dla zrealizowania rozmaitych stresujących i wymagających funkcji: powinni mieć zdolności dyplomatyczne, móc wystąpić w roli policjanta i rozjemcy, potrafić udzielić pierwszej pomocy, a w razie konieczności zastąpić dyrektora szpitala i administratora miasta¹⁰.

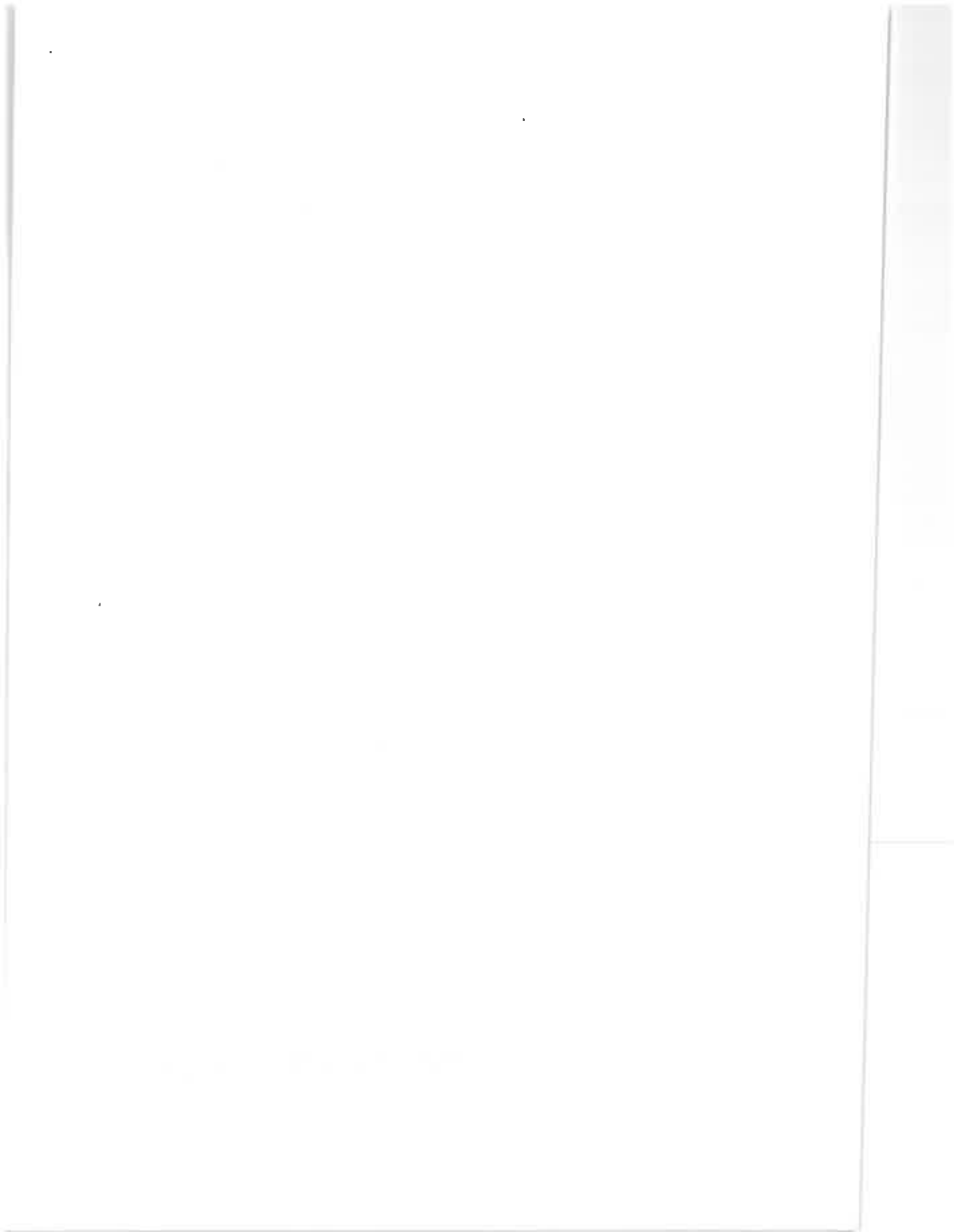
¹⁰ Ch. Donnelly, *Kształtując żołnierzy XXI wieku*, [w:] Przegląd NATO, Lato/Jesień 2000, s. 29.

Reasumując dochodzimy do konkluzji, że proces kształcenia i doskonalenia w wojsku jest bardzo zinstytucjonalizowany a zarazem skomplikowany i wymagający uwzględniania wielu uwarunkowań. Dlatego konstruując system doskonalenia zawodowego oficerów oraz opracowując programy kształcenia należy je tak tworzyć, aby odpowiadały wymogom współczesności a zarazem poprzez swoją elastyczność umożliwiały ich bieżącą modyfikację.



DYSKURS

poradoznawczy



Joanna Minta

DRAMATURGIA SYTUACJI PORADNICZEJ W DORADZTWIE I PORADNICTWIE „USŁUGOWYM”

Sytuacje społeczne, w jakich uczestniczymy można analizować biorąc pod uwagę różnorodne aspekty i perspektywy. Jedną z możliwych może być ujęcie dramaturgiczne. Potraktowanie życia społecznego jako teatru, na którego rozlicznych scenach odgrywane są różnorakie spektakle, umożliwia poznanie tego co jawne, co można zauważyć oglądając odbywające się na scenie przedstawienie i jego aktorów, jak i tego co ukryte przed widzami, a toczy się w kulisach teatru¹. Każdą sytuację życia społecznego można więc opisać w formie spektaklu. W tym opracowaniu chciałabym zrobić to w odniesieniu do sytuacji, w jakich bywają doradcy zatrudniani w branży usług komercyjnych.

Studiując literaturę zauważyłam, że dosyć dużo miejsca zajmują publikacje opisujące specyfikę i metody pracy doradców działających w obszarze poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, niewiele zaś miejsca poświęca się doradcom, którzy pracują poza placówkami pedagogicznymi i psychologicznymi, w szeroko pojętej branży usług, czyli tym, którzy są zatrudniani w handlu, bankowości, ubezpieczeniach, technologiach informatycznych i telekomunikacyjnych, itp. a więc we wszelkich usługach wymagających specjalistów „od wyjaśniania i informowania”.

W dostępnej literaturze nie spotkałam nazwy określającej doradców, pracujących poza poradnictwem psychologiczno-pedagogicznym, dlatego dla potrzeb niniejszej pracy, w dalszej jej części interesujących mnie doradców zatrudnianych w instytucjach należących do usług komercyjnych będę nazywała doradcami „usługowymi”.

Każde ze stanowisk, jakie zajmują doradcy „usługowi” może różnić zakres obowiązków i obszar działania oraz miejsce, jakie stanowisko zajmuje w strukturze firmy. Łączą je jednak podobne cele i metody pracy, jak również specyficzne rozdroje-

¹ Por. E. G o f f m a n, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000; A. K a r g u ł o w a, *Sytuacja poradnicza jako sytuacja dramaturgiczna*, [w:] red. A. Kargulowa, *Dramaturgia poradnictwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996; B. W o j t a s i k, *Doradca w teatrze życia poradni*, [w:] red. A. Kargulowa, *Dramaturgia poradnictwa...*

nie ich roli, które wynika z dwóch nierówno ważnych i na dodatek często sprzecznych ze sobą zobowiązań, jakim podlegają. Są to:

- 1) zobowiązania lojalności wobec klienta;
- 2) zobowiązania lojalności wobec firmy.

Mimo podobieństw, jakie występują w zakresie celów i metod pracy tych doradców, analizując struktury firm, możemy spotkać znaczne rozbieżności w rodzajach zadań przydzielonych pracownikom, zatrudnianym na stanowiskach o jednakowo brzmiących nazwach. Np. w niektórych bankach „doradca klienta” pełni tylko i wyłącznie obowiązki opiekuna i doradcy, bez obowiązku sprzedaży produktów i używania wysokich wyników sprzedaży, podczas gdy w innych jest to typowy sprzedawca usług np. bankowych, typowy handlowiec, rozliczany przede wszystkim z ilości zawartych umów, sprzedanych kart płatniczych czy kart kredytowych. Wynika to z faktu, iż firmy tworząc swoje struktury zatrudnienia częściej dopasowują je do własnych potrzeb, tradycji i kultury organizacji, niż zwracają uwagę na to, jakie struktury występują w innych instytucjach.

Interesujących mnie doradców podzieliłam na „stacjonarnych”, którzy mają swoje stanowisko i obsługują klientów w instytucji, na rzecz której pracują oraz doradców „terenowych”, którzy pracują przede wszystkim poza placówką.

Doradców „usługowych” wyróżniłam także ze względu na rodzaj działania, jakie realizują. W pracy doradców „usługowych” możemy spotkać trzy rodzaje działań: poradnictwo, doradztwo oraz działanie, które polega na pełnej gotowości niesienia klientom pomocy. Określiłam je „pogotowiem” poradniczym.

Pierwszy typ działania doradców, czyli poradnictwo ma miejsce wtedy, gdy doradca udziela klientowi pomocy, porady. Klient sam zgłasza się po nią do doradcy, ponieważ pojawił się w jego życiu problem, którego nie może samodzielnie rozwiązać. Jest to sytuacja, w której inicjatywa rozpoczęcia interakcji „doradca – radzący się” pochodzi od klienta. Ten rodzaj działania jest charakterystyczny przede wszystkim dla doradców „stacjonarnych”, ale również niekiedy dla doradców „terenowych”.

Drugi rodzaj działania – doradztwo jest sytuacją, w której doradca inicjuje rozpoczęcie interakcji, ponieważ to on dostrzega problem lub przewiduje jego pojawienie się i dlatego jako pierwszy występuje z radą. „Do-radza” osobom, które nie prosiły o radę, ani się jej nie spodziewały². Ten rodzaj działania jest najbardziej charakterystyczny dla „terenowych” doradców „usługowych”.

Opisane powyżej działania poradnicze lub doradcze w poradnictwie i doradztwie usługowym służą „doprowadzeniu” klienta do zakupu oferowanych przez ich firmy usług lub towarów.

² A. Kargulowa, K. Ferenz, *Społeczny kontekst poradnictwa*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1991.

Wśród doradców „usługowych” klienci mogą również spotkać takich, którzy są stale (nawet 24 godziny na dobę) gotowi do informowania, pomagania i udzielania klientom specjalistycznych porad jako doradcy – eksperci lub doradcy – informatory. Działają tak, jak pracownicy swego rodzaju „pogotowia”, w tym przypadku poradniczego, są zatem „ratownikami” a nie sprzedawcami.

Podział doradców „usługowych” prezentuje poniższa tabela, a ich poszczególne typy charakteryzuję w dalszej części opracowania.

Tabela 1.

Typy doradców „usługowych”

Kryterium podziału	Typ doradcy	
Miejsce pracy	stacjonarny	terenowy
Rodzaj działania	poradnictwo i sprzedaż	poradnictwo i sprzedaż
		doradztwo i sprzedaż
	„pogotowie” poradnicze	

Źródło: opracowanie własne

Zanim jednak szczegółowo przedstawię doradców „usługowych”, chciałabym przybliżyć specyfikę samej sytuacji poradniczej w doradztwie i poradnictwie usługowym, ponieważ mimo różnic wynikających z miejsca pracy i rodzaju realizowanych przez doradców działań, biorąc pod uwagę cele, jakie realizują doradcy „usługowi „sprzedawanie” porad i rad może mieć dwojaki charakter: współpracy lub rywalizacji.

1. Sytuacja poradnicza w doradztwie i poradnictwie „usługowym”

Analizując problematykę poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, A. Kargulowa porównała pracę doradcy i sytuację poradniczą w tym obszarze poradnictwa do sytuacji dramatycznej i występu aktorskiego na scenie społecznej³. Autorka opisała tę sytuację jako spektakl, w którym na określonej scenie, zgodnie z nakreślonym scenariuszem (ogólnie bądź szczegółowo) aktorzy, czyli radzący się – klient i doradca odgrywają swoje role. Sytuacja, którą przedstawiała autorka, dotyczyła rozwiązywania problemów natury osobistej: i jak autorka zauważyła, że udzielanie pomocy, czyli interakcja, jaka zachodzi między aktorami takiej sytuacji społecznej, może mieć trojaki charakter: kooperacji, rywalizacji i zakupu⁴.

³ A. Kargulowa, *Sytuacja poradnicza...*

⁴ *Ibidem*.

W przypadku porady udzielanej przez doradców „usługowych” sytuacja poradnicza zawsze ma charakter zakupu, który jak wcześniej wspomniałam może przebiegać w atmosferze kooperacji lub rywalizacji. Raz jest zakup informacji i może obejmować albo samą poradę jako wskazówkę, pomoc w podjęciu decyzji lub przypisaną relację – udzielanie rady, które mają swoją wartość i określoną cenę ale nie może prowadzić do sprzedaży innych towarów. Innym razem udzielanie rady lub porady jest środkiem prowadzącym do dokonania zakupu towaru lub usługi. W obu przypadkach: zarówno wtedy, kiedy porada lub rada, interakcja i reakcja jest towarem, jak i wówczas, kiedy jest środkiem ułatwiającym dokonanie wyboru usługi lub towaru, decyzję o jej zakupie podejmuje klient.

W poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym głównym celem doradcy jest pomoc radzącemu się w rozwiązywaniu jego problemów, poprzez wspieranie go w dążeniu do celu, dawanie wskazówek i rad, aktywizowanie do działania. Metody i środki, jakich używa bywają różne, jednakże relacje między doradcą i radzącym są bezpośrednie i w świetle realizacji tego celu jawne.

W przypadku doradcy „usługowego” jego relacja z klientem nie jest taka przejrzysta. Jak wcześniej wspomniałam, w rolę doradcy działającego w branży usług wpisana jest dwoistość, która wynika z równoczesnego zobowiązania lojalności wobec klienta i wobec firmy. Zważając na oba zobowiązania, scenariusz, zgodnie z którym postępuje doradca wobec klienta, nie zawsze jest jednoznaczny, a nawet z góry zakłada swoistą grę. W rzeczywistości bowiem zobowiązanie wobec firmy, ma większą wagę i siłę. A zatem w przypadku poradnictwa i doradztwa „usługowego” lojalność wobec firmy jest przedkładana nad lojalność wobec klienta i niejednokrotnie, klient – najwyższe dobro w świecie biznesu – bywa dla doradcy środkiem, narzędziem do wywiązania się ze zobowiązania wobec firmy.

Przyglądając się relacji doradcy „usługowy” – klient, jako spektaklowi, w którym grają oni główne role, zauważamy, że w tej sztuce wprawdzie mamy do czynienia z dwójgiem aktorów, ale najważniejszy jest ten trzeci. Trzecim uczestnikiem spektaklu jest zespół osób rządzących firmą, który pisze założenia scenariusza i wskazuje finał, czyli sprawia, że grający główną rolę doradca staje się aktorem – rekwizytem wspomnianego zespołu. Jednakże drugoplanowy charakter roli doradcy znany jest jedynie zespołowi tworzącemu zarząd firmy, w której pracuje, a dla klienta jego relacja z nią nie jest czytelna. Dla niego instytucja, do której zgłosił się po pomoc i doradca, który jej udziela, to jedno.

Z punktu widzenia doradcy „usługowego” ta relacja wygląda jeszcze inaczej. Dla doradcy „usługowego” celem interakcji jest efektywne działanie na rzecz wzrostu kapitału firmy, a dobro i satysfakcja klienta są w tym wypadku celem pośrednim ważnym tylko wtedy, kiedy umożliwia zrealizowanie celu głównego. Zadowoleni klienci, którzy na dłużej związuja się z firmą, powiększają jej dochody. Oczywiście

mimo ukrytego celu klient nadal pozostaje jednym z głównych aktorów tego przedstawienia. Specjaliści zajmujący się sprzedażą i kontaktami z klientem uważają, że dziś bardziej niż kiedyś sprawdza się hasło „Klient nasz Pan”⁵, są i tacy którzy piszą, że nadeszła „era customera”⁶. Działania wobec klienta muszą być coraz bardziej proaktywne, firmy poprzez swoich pracowników nie tylko muszą wychodzić naprzeciw potrzebom klientów, ale przekraczać ich oczekiwania. Zatem prawdziwy cel każdej firmy – wypracowanie zysku, często staje się równorzędny z celem zaspokojenia potrzeb klientów, którzy poprzez to stają się stałymi usługobiorcami. Dla wielu handlowców oba cele są tożsame – znana jest im maksyma „że klient, a nie firma płaci im pensję” i zgodnie z nią postępują. Klient cały czas uczestniczy w grze, w której nieświadomie błędnie definiuje rolę doradcy, jako sprzymierzeńca w rozwiązywaniu problemów i rzadko ma okazję na zweryfikowanie tej definicji. Nie jest to sytuacja równorzędna z interakcją zakupu w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym, co spróbuję wyjaśnić.

A. Kargulowa opisując wspomniane wcześniej typy interakcji wyraźnie wyszczególniła interakcję zakupową jako odmienną od kooperacji i rywalizacji.

W sytuacji kooperacji i rywalizacji, w momencie rozpoczęcia interakcji aktorzy: radzący się i doradca próbują zdefiniować swoje role i sytuację, w której się znaleźli. Problematyka rzadko wymaga gotowych recept i rozwiązań (zwłaszcza, że używanie schematów i uogólnień w rozwiązywaniu problemów psychologiczno-pedagogicznych jest niewskazane). Dlatego scenariusz, zgodnie z którym doradca i radzący się będą postępowali, na początku interakcji jest zarysowany bardzo ogólnie. W obu typach relacji mamy do czynienia z wzajemnością partnerów – współpracą w rozwiązywaniu problemu lub wzajemną walką o dostęp do prawdziwych odczuć i przeżyć radzącego się. W obu rodzajach współpracy doradca i radzący się są budowniczymi sytuacji, w jakiej się znaleźli, muszą zdefiniować stan w jakim są, ustalić bardziej lub mniej jawnie pełnione przez siebie role, zdefiniować role partnera interakcji, uzgodnić wspólne wartości i zdobyć wzajemne zaufanie.

W przypadku relacji zakupu jaka zachodzi w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym rola doradcy, u którego radzący się kupuje rozwiązanie problemu, jest od początku jasna i określona. Relacja układa się bardzo tu przejrzysto i prosto, a praca doradcy sprowadza się do wysłuchania klienta w pierwszym akcie dramatu i zapoznaniu klienta z diagnozą w drugim⁷.

W poradnictwie i doradztwie „usługowym” relacje nie są takie jednoznaczne, gdyż doradca „usługowy” często jest jedynie pośrednikiem, odgrywającym główną

⁵ M. Dubel, *Sprzedawać nie każdy może*, www.cvonline.pl, 10.10.2002; J. Przewoźnik, *Co to znaczy sprzedawać*, www.kadry.info.pl, 08.10.2002.

⁶ T. Biełkowska, *Era Customera*, www.kadry.info.pl, 08.10.2002.

⁷ A. Kargulowa, *Sytuacja poradnicza...*; A. Kargulowa, *Przeciw bezradności...*

rolę przed klientem, a w rzeczywistości obsadzonym w drugoplanowej roli łącznika między firmą i jej klientami. W związku z podwójną rolą doradcy aktów dramatu może być więcej. Czas trwania sztuki wydłuża się z powodu konieczności konsultowania poza sceną (w kulisach) wszelkich działań doradcy wobec klienta. Tak naprawdę diagnoza podawana przez doradcę „usługowego” może pojawić się dopiero po szczegółowej konsultacji z zespołem pracowniczym tworzącym firmę i dlatego nie zawsze może być postawiona już drugim akcie.

W poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym aktorzy również dysponują sceną i kulisami inaczej jednak je wykorzystują. Bowiem różnica między oboma typami działań poradniczych między innymi polega na tym, że w przypadku poradnictwa „usługowego” odbywają się równoległe dwa spektakle z podwójną rolą doradcy: między klientem a doradcą oraz między doradcą a firmą, podczas gdy w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym doradca i klient są aktorami jednego przedstawienia.

Zakup porady, jak wcześniej wspomniałam, może się odbywać w sytuacji kooperacji lub rywalizacji. Doradca „usługowy”, bez względu na typ, jaki reprezentuje, może grać rolę sojusznika lub rywala klienta, w zależności od jawnych i ukrytych celów działania samego doradcy lub klienta.

1.1. Sytuacja poradnicza jako kooperacyjny zakup porady

W przypadku zakupu porady, który przebiega w atmosferze współdziałania, klient i doradca „usługowy” zgodnie dążą do rozwiązania problemu. Klient zdaje sobie sprawę z konieczności zawierzenia doradcy, jako ekspertowi i znawcy, pośrednikowi, który wie jak mu pomóc, jak rozwikłać jego problem i zaspokoić jego potrzeby. Doradca czyni wszystko, aby klient czuł się rzetelnie i profesjonalnie obsługiwany. W interakcji przebiegającej w atmosferze kooperacji mogą jednak wystąpić pewne zagrożenia i trudności w realizacji występu zgodnie z obranym na początku interakcji scenariuszem. Mogą to być pewne elementy manipulacji stosowane, w imię dobra klienta, służące podtrzymaniu gry przez doradcę, w sytuacji konieczności wprowadzenia zmian do scenariusza, wynikających z równoległej gry „doradca – firma”. Jak zauważył E. Goffman „Kiedy jednostka gra jakąś rolę, oczekuje od obserwatorów, że wrażenie jakie pragnie w nich wywołać, odbiorą zgodnie z jej zamysłem”⁸. Jeśli doradca „usługowy” chce, aby klient wierzył w jego szczere chęci, jego czyny i działania będą to prawdziwie potwierdzały. Jednakże przypominę, iż w przypadku doradców „usługowych”, zasady szczerości i otwarcia zawsze są realizowane w kontek-

⁸ E. G o f f m a n, *Człowiek w teatrze życia*, s. 47.

ście lojalności wobec instytucji i z tego właśnie powodu w interakcji zakupu, przebiegającej w atmosferze kooperacji, mogą się pojawić elementy nie do końca uczciwej gry. Doradca chcąc sprawić wrażenie uczciwego i lojalnego wobec obsługiwanego klienta może stosować różnorodne techniki manipulacji, aby delikatnie prowadzić klienta zgodnie ze swoim scenariuszem, którego celem jest przede wszystkim realizowanie aktualnych planów strategicznych firmy. Może dążyć do utrzymania pozyskanych klientów, nawet za wielką cenę. Jeśli klient nie czuje się manipulowany, jest to jednak cały czas sytuacja wzajemnej współpracy, z elementami delikatnego nacisku ze strony doradcy na pewne działania klienta. Dzieje się tak np. w trakcie akcji promocyjnej nowej usługi, co do których klienci nie są pozytywnie nastawieni.

1.2. Rywalizacja w poradniczej sytuacji „zakupu przyjaźni”

Druga sytuacja wynika z pewnych konsumenckich zachowań klientów. „W zawodach usługowych ludzie, którzy mogliby być szczerzy są czasami zmuszani do wprowadzania w błąd swoich klientów, ponieważ ci z głębi serca tego pragną”⁹. Pisząc tak Goffman miał na myśli wszystkie czynności, które tak naprawdę niczego nie zmieniają w życiu klienta, ale sprawiają, że jest on przekonany o słuszności ich zastosowania (np. przedstawienie klientowi kolejnych zestawień danych, dotyczących usługi, na którą się zdecydował, aby po raz kolejny utwierdził się w przekonaniu, że podjął słuszną decyzję itp.).

Może się jednak zdarzyć, że sytuacja zakupu przybiera postać rywalizacji. Taki stan rzeczy może wynikać z trzech powodów:

- ukrytych celów organizacji obsługującej klienta;
- ukrytych celów doradcy;
- ukrytych celów klienta.

W przypadku wystąpienia rozbieżnych celów i sprzecznych interesów, strony interakcji próbują zdobyć przewagę nad partnerem. Tym dramatyczniejszy może być przebieg interakcji, im bardziej sprzeczne są cele firmy i cele doradcy. Doradca „usługowy” odgrywając przed klientem podwójną rolę musi umieć znaleźć środki pozwalające mu zrealizować stojące przed nim cele i wyzwania. Dlatego doradca w poradnictwie „usługowym” jest częściej narażony na korzystanie z technik manipulacyjnych niż w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym. O ile, jak zauważyła B. Wojtasik, w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym raczej nie spotyka się świadomego używania technik manipulacji, w których doradca działa podstępnie, z

⁹ *Ibidem*, s. 48.

korzyścią dla siebie lub firmy¹⁰, o tyle w doradztwie „usługowym” niestety taki rodzaj manipulacji może się zdarzyć. Przypomnę, że każda instytucja biznesowa działa przede wszystkim po to, aby generować zyski.

2. Doradcy „usługowi” na scenie poradnictwa i doradztwa usługowego

Opisując doradców „usługowych”, z perspektywy dramaturgicznej, chcę zwrócić uwagę na nich jako na aktorów, którzy muszą zmierzyć się z problemem klienta – widza, na określonej scenie i przy użyciu niezbędnych w tym spektaklu rekwizytów. Albowiem na przebieg spektaklu mają wpływ nie tylko opisane wcześniej typy relacji między klientem a doradcą: kooperacja lub rywalizacja, ale również – co przedstawię poniżej – znajomość lub nieznanomość problemu, będącego przedmiotem rady lub porady, znajomość sceny, dekoracji, rekwizytów oraz stopień przewidywalności scenariusza, według którego będą występować przed sobą doradca i jego klient.

2.1. Scena „Stacjonarnych” doradców – sprzedawców

Pierwszą grupą doradców, którą chcę przedstawić są doradcy „usługowi” – sprzedawcy, pracujący tylko i wyłącznie w placówce.

W niektórych instytucjach doradca „usługowy” zwany najczęściej „doradcą klienta” pełni podobne zadania, do tych, jakie w innych organizacjach pełni sprzedawca lub handlowiec. Podstawowym zadaniem takiego doradcy jest dwójaka pomoc: 1) doradzenie klientowi dokonania wyboru towaru lub usługi oferowanej przez firmę; 2) „doprowadzenie” klienta do zakupu wybranego towaru lub do skorzystania z usługi. Do zadań osób pracujących na stanowiskach „doradcy klienta” – sprzedawcy należy zatem kompleksowa obsługa klientów w dziedzinie korzystania z produktów oferowanych przez firmę oraz aktywna i efektywna sprzedaż tychże produktów. W niektórych firmach elementem odróżniającym pracę doradców od pracy handlowców bywa monitorowanie, czyli przegląd i analiza decyzji handlowych, jakie podejmują obsługiwani przez niego klienci, ma to miejsce zwłaszcza w branży bankowej i ubezpieczeniowej.

Miejsce „stacjonarnych” doradców-sprzedawców w strukturze instytucji plasuje się często u dołu hierarchii stanowisk. Nie są oni traktowani jako kluczowi, a jedynie szeregowi pracownicy działu sprzedaży, marketingu czy też działu obsługi

¹⁰ B. Wojtasik, *Putapki manipulacji w poradnictwie zawodowym*, [w:] red. W. Rachalska, *Poradnictwo zawodowe w wymiarze europejskim*, WSP Częstochowa 1999.

klienta. Takich doradców możemy spotkać w większości banków, zwłaszcza w małych detalicznych oddziałach oraz w sklepach ze specjalistycznym sprzętem: komputerowym, „AGD – RTV”, fotograficznym, itd. Często zatem stanowisko „doradca klienta” może pokrywać się ze stanowiskiem: opiekun klienta, sprzedawca, konsultant lub handlowiec¹¹. W nazewnictwie tych stanowisk, jak i w przydzielaniu do nich zadań trudno jednak dostrzec jakąś regułę, ponieważ, jak wcześniej wspomniałam większość instytucji wypracowuje własne obrazy stanowisk pracy.

„Stacjonarni” doradcy „usługowi” w spektaklu „udzielanie porady klientowi” mają do odegrania stosunkowo łatwą rolę. Wszystkie elementy tego przedstawienia są im znane od samego początku trwania interakcji.

Po pierwsze „stacjonarny” doradca od początku zna problem klienta, ponieważ to klient jest inicjatorem tej relacji. Poza tym doradca pracujący w określonej instytucji, jest zwykle dobrze przygotowany na udzielanie pomocy swoim klientom, ponieważ może przewidzieć większość problemów, z jakimi mogą zwrócić się do niego i instytucji, w której pracuje.

Po drugie spektakl „udzielania porady” odbywa się na terenie placówki, do której przybył klient, a zatem rozgrywa się na scenie znanej doradcy – sprzedawcy i dopasowanej do jego potrzeb.

W teatrze niewątpliwą rolę odgrywa dekoracja sceniczna, a w tym typie porady dekoracja sceny jest dopasowana w taki sposób, aby ułatwiać pracę „stacjonarnemu” doradcy–sprzedawcy. Jednocześnie sprawia, iż większość klientów, czuje się na tej scenie tak, jakby wszystko było przygotowane właśnie dla nich. Dlatego w wielu instytucjach klienci mogą oczekiwać na poradę w wygodnych fotelach, pijąc sok, kawę lub herbatę, którymi zostali poczęstowani. Przy fotelach, na stojakach lub stolikach znajdują się ulotki na temat firmy i jej produktów, z którymi oczekujący na swoją kolej klienci mogą się zapoznawać.

Jednakże klient wkraczając do firmy nie posiada zbyt wielkiej swobody działania, np. nie może dokonać wyboru miejsca i przestrzeni, w której chciałby rozpocząć swoją grę. Często musi odgrywać swoją rolę w narzuconym, wyznaczonym miejscu, np. w banku stojąc za ladą lub siedząc na krześle ustawionym w sposób wygodny dla klienta, ale też dogodny dla doradcy (np. tak aby klient nie widział monitora komputera, z którego doradca odczytuje interesujące go informacje). Wszystko po to, aby doradca-sprzedawca mógł z dużą swobodą i często niezauważenie korzystać z pełnej gamy rekwizytów niezbędnych do udzielenia pomocy klientowi i przekonania go do zakupu towarów. „Stacjonarny” doradca „usługowy” nie tylko może korzystać ze wszystkich dostępnych w placówce materiałów informacyjnych: broszur, zestawień

¹¹ Ogłoszenia o pracy zamieszczone na stronie www2.gazeta.pl/praca, z dnia 20 października 2002 r.

statycznych i analiz, ale może również bezpośrednio zaprezentować aktualnie sprzedawane produkty i usługi, bądź to korzystając z foldera, bądź otrzymując makietę albo egzemplarz oferowanego produktu. Na jego biurku znajdują się też urządzenia, m.in. komputer i telefon, które w każdej chwili mogą posłużyć mu jako wsparcie w udzielaniu klientowi porady.

W każdym teatrze, również w usługach, za sceną znajdują się kulisy. W doradztwie i poradnictwie „usługowym” doradcy nie zawsze mają możliwość korzystania z kulis w trakcie udzielania porady lub dawania rad. Pełną możliwość mają jedynie doradcy „stacjonarni”. Kulisami, które zawsze stwarzają szansę zejścia ze sceny i odpoczynku, ale w których można też zasięgnąć rady i wsparcia od innych członków zespołu, bez narażania się na posądzenie o niekompetencje w oczach klienta, w instytucjach usługowych są nie tylko inne pomieszczenia, osobne pokoje, korytarze, ale również wewnętrzna komputerowa sieć firmowa zwana intranetem. Intranet umożliwiając wymianę informacji, uzyskiwanie wsparcia i otrzymanie odpowiedzi na trudne lub wymagające konsultacji pytania, bez przerywania kontaktu z klientem. Doradca może jednocześnie grać na scenie i przebywać poza nią – w kulisach, co jest kolejnym przykładem na jego podwójną grę.

Po trzecie w poradnictwie „stacjonarnym” wcześniej znany jest scenariusz, zgodnie z którym doradca i zwracający się do niego po pomoc klient odgrywają swoje role. Doradca i radzący się bez trudu je rozpoznają i definiują. Klient–radzący się potrzebuje doradcy–słuchacza, który pomoże mu w rozwiązaniu problemu. Udaje się zatem do placówki, w której przedstawia doradcy nurtujący go problem i prosi o poradę. W pierwszym akcie spektaklu doradca jest widzom na własnej scenie. Ale po zapoznaniu się z problemem, po zebraniu faktów od klienta i zweryfikowaniu go w kulisach, doradca przystępuje do kolejnego aktu, w którym rolę widza przejmuje klient. W kolejnym akcie (w zależności od ilości przerw na konsultacje w kulisach) doradca przejmuje grę przedstawiając diagnozę problemu i proponując jego rozwiązanie klientowi.

Rola doradcy „stacjonarnego” nie jest zatem trudna do odegrania. Doradca ma możliwość sprawnie i efektywnie wykorzystać dostępne mu elementy spektaklu, a jako jedyny dysponuje wszystkimi: zna problem klienta, scenę, rekwizyty i scenariusz, musi jedynie poprowadzić swoją grę tak, aby klient opuścił jego placówkę zadowolony i chętny do dalszej współpracy.

2.2. Scena „terenowych” doradców – sprzedawców

Drugą grupę doradców „usługowych” stanowią osoby, których obowiązkiem jest przede wszystkim pozyskiwanie nowych klientów, jak również kompleksowa obsługa już pozyskanych. Ich główne zadania to: udzielanie porad i doradzanie klientom

w sferze oferowanych usług, informowanie o wprowadzanych w asortymencie zmianach, nowościach, monitorowanie wszelkich działań handlowych, podejmowanych przez obsługiwanych klientów, informowanie o przewidywanych zyskach lub stratach itd. Praca doradców z tej grupy polega najczęściej na licznych i regularnych spotkaniach z klientami poza firmą, najczęściej w domu lub w miejscu pracy klienta. W tej grupie można wyróżnić doradców obsługujących poza firmą wszystkich, już pozyskanych klientów oraz doradców działających na rzecz tzw. klientów strategicznych. Zarówno jedni i drudzy uprawiają poradnictwo oraz doradztwo.

Ze względu na obowiązek pozyskiwania przez „terenowych” doradców nowych klientów, w pierwszym kontakcie z klientem ich działanie często ma charakter doradztwa – próbując uprzedzić oczekiwania i potrzeby klienta, doradcy oferują mu rady, w których zwracają uwagę na konieczność wprowadzenia działań udoskonalających funkcjonowanie klienta np. w życiu zawodowym, rodzinnym czy społecznym. Inicjatywa interakcji w relacji doradztwa, jak już wcześniej wspomniałam, wychodzi od doradcy. Jednakże ci sami doradcy mogą także, podobnie jak doradcy „stacjonarni”, udzielać porad osobom, które się do nich zwróciły. Wówczas, na prośbę klienta, doradcy „usługowi” spotykają się w określonym przez klienta miejscu, aby pomóc mu w rozwiązaniu jego problemu i wówczas ich działanie ma charakter poradniczy, a nie doradczy.

„Terenowi” doradcy „usługowi” są przez klientów postrzegani jako najbardziej wiarygodni i najbardziej im życzliwi. Dzieje się tak dlatego, że w ich zachowaniu i realizowanej strategii postępowania z klientem jego dobro i satysfakcja są bardzo eksponowane. Częste odwiedzanie klienta przez doradców i liczne rozmowy telefoniczne, jak również specjalne warunki współpracy: indywidualne spotkania, atrakcyjne usługi i towary „skrojone do potrzeb klienta”¹² – utwierdzają wspomaganych klientów w myśleniu, iż doradca wszystko co czyni, czyni przede wszystkim z myślą o nich.

„Terenowy” doradca „usługowy”, ze względu na specyfikę pracy poza placówką odgrywa przed klientem kilka równoległych ról, gdyż jest jednocześnie doradcą, kierownikiem projektu, negocjatorem–koordynatorem, sprzedawcą. Zwracają na to uwagę specjaliści zajmujący się problematyką sprzedaży i obsługi klienta mówiąc, że wzrastające oczekiwania klientów i zwiększająca się konkurencja wymuszają na firmach przydzielanie jednej osobie wielu zadań i tworzenie takich „multistanowisk”.

W odróżnieniu od „stacjonarnych” doradców „usługowych” osoby, które umieściłam w grupie doradców „terenowych” są dla firm bardzo ważnymi pracownikami. To oni bowiem, bezpośrednio i telefonicznie, wpływają na sposób postrzegania fir-

¹² S. K u d ł a, *Mistrzostwo w szyciu na miarę, czyli praktyczny model badania potrzeb szkoleniowych*, www.kadry.info.pl, 08.10.2002.

my przez klientów, działając poza nią, są twórcami jej obrazu¹³. Znacząca rola ich pracy wynika również z tego, że część z nich tzn. doradcy ds. kluczowych, strategicznych klientów obsługuje najbardziej wpływowych i często najbardziej dochodowych klientów, którzy mają niewątpliwy wpływ na obroty przedsiębiorstwa. Doradcy obsługujący klientów strategicznych zajmują zwykle bardzo samodzielne stanowiska, wyposażone w szereg uprawnień i kompetencji. Często są to najważniejsze po dyrektorze i jego zastępcach osoby w instytucji. Niżej w strukturach firm niż doradcy ds. kluczowych klientów, ale wyżej niż przedstawieni powyżej doradcy „stacjonarni” zajmują stanowiska doradców, którzy obsługują poza placówką pozostałych, niekluczowych usługobiorców. Jednakże oba stanowiska doradców „terenowych” są dla instytucji bardzo ważne. Zajmują je oprócz wspomnianych doradców obsługujących klientów strategicznych, przede wszystkim doradcy w branżach wysoko zaawansowanych technologii, doradcy ubezpieczeniowi lub finansowi, którzy czasami wykonują identyczne zadania jak agenci ubezpieczeniowi czy agenci finansowi. Wśród nich są również tacy, których obowiązki i zadania wykraczają poza obowiązki agenta np. reprezentują kilka towarzystw ubezpieczeniowych i w związku z tym mogą dobrać ofertę najbardziej dopasowaną do rzeczywistych potrzeb klienta, mają także większe możliwości negocjacyjne itp.

Doradcy „terenowi” mają znacznie trudniejsze zadanie niż doradcy „stacjonarni”. O ile występ handlowo-doradczy w placówce może być wsparty pomocą wszystkich przebywających w niej pracowników i dostępnych środków, o tyle spotkanie doradcy „usługowego” poza nią – będąc tego wsparcia pozbawione – wymaga zwiększonych środków, uprawnień i umiejętności. W zależności od formy pracy doradca musi przystępować do odgrywania swojej roli nie znając dwóch a nawet trzech elementów tworzących spektakl.

Ilość niewiadomych, z jakimi muszą się liczyć doradcy „usługowi” przystępujący do odgrywania swojej roli zależy od rodzaju uprawianej przez nich działalności. Doradcy terenowi, którzy uprawiają poradnictwo usługowe są w dużo łatwiejszej sytuacji niż doradcy którzy doradzają.

Porównując poradnictwo usługowe realizowane przez „terenowych” doradców „usługowych”, z poradnictwem stacjonarnym, występują w nim dwa elementy gry: scena i scenariusz, które przed rozpoczęciem spektaklu nie są doradcy znane. W tym typie poradnictwa doradca zna problem, z jakim się zgłosił klient, ponieważ właśnie na prośbę klienta rozpoczyna działania poradnicze. Znajomość problemu pozwala doradcy na dopasowanie rekwizytów i przewidzenie ewentualnego scenariusza spektaklu. Jednakże, ze względu na terenowy charakter jego działań musi on być przygotowany na różne nieprzewidziane okoliczności. Niestety nie zna sceny, na której bę-

¹³ M. D u b e l, *Sprzedawać nie każdy może*, www.cvonline.pl, 10.10.2002.

dzie musiał odegrać swą rolę, nie wie czy będzie mu sprzyjała, czy też utrudniała działanie. Dlatego „terenowy” doradca zwykle stara się stworzyć na miejscu udzielania porady sprzyjającą sobie scenerię. Używa do tego rekwizytów, jakie mogą być przydatne w udzielaniu porady, którymi mogą być wszelkiego rodzaju broszury i materiały informacyjne – niestety nie wszystkie, jakimi dysponują doradcy „stacjonarni” – komputer przenośny, zawierający między innymi multimedialną prezentację towarów i usług, niezbędne zestawienia danych; podręczną drukarkę; wysokiej klasy telefon komórkowy, ułatwiający doradcy kontakt telefoniczny z firmą lub za pośrednictwem Internetu. I między innymi za pomocą takich przedmiotów „terenowy” doradca „usługowy”, rozkładając na stole komputer, drukarkę, broszury i formularze, tworzy np. w domu klienta namiastkę biura. Niezbędnym rekwizytem „terenowych” doradców jest wizytówka firmowa z wszelkimi niezbędnymi i aktualnymi danymi, na której oprócz nazwy firmy i nazwiska doradcy muszą się znaleźć jego numer telefonu i adres poczty elektronicznej.

Ze względu na specyfikę pracy, oprócz starannie dobranych rekwizytów, doradcy pracujący poza placówką są często wyposażeni w tzw. poszerzone uprawnienia negocjacyjne ze względu na trudność w konsultowaniu ewentualnych ustępstw lub nietypowych rozwiązań bezpośrednio ze swoimi przełożonymi (mogą to uczynić jedynie przez telefon, co nie zawsze sprzyja negocjacjom handlowym)¹⁴. To, co oprócz nieznaney sceny utrudnia „terenowym” doradcom pracę, to pozbawienie ich możliwości szybkiego udania się poza scenę, aby mogli w kulisach zasięgnąć porady lub wsparcia. W tej sytuacji poradniczej możliwością korzystania z kulis często dysponują jedynie klienci, którzy tak prowadzą swoją grę, że doradca przez cały czas jest na scenie. Zatem może się zdarzyć, że dominującą rolę w tej sztuce odgrywa klient, ponieważ tym razem to on jest na swojej scenie. Równie trudny do przewidzenia, jak scena i jej dekoracja jest scenariusz, zgodnie z którym w momencie rozpoczęcia interakcji próbuje grać doradca. W przypadku działania poradniczego, jak już wspomniałam, znajomość problemu oraz świadomość jakimi rekwizytami dysponuje terenowy doradca–sprzedawca pozwalają mu przewidzieć pewne fragmenty swojej gry aktorskiej i gry jego klienta. Pragnę w tym miejscu przypomnieć, że opisywani przeze mnie doradcy udzielają porad, które służą zwiększeniu zysków firmy, zwiększeniu sprzedaży. „Terenowy” doradca–sprzedawca, przystępując do gry nie jest pewien, czy porady jakich chce udzielić zadowolą klienta, czy rekwizyty, które z sobą zabiera wystarczą, aby osiągnąć zamierzony cel, w jakim stopniu będzie mógł zaprezentować oferowaną usługę lub produkt i czy poza placówką uda mu się zachęcić klienta do dokonania zakupu, a także ilu będzie uczestników interakcji, czy będzie miał

¹⁴ T. K n i t t e r, *Dyrektorze Sprzedaży: pora na krok w przyszłość!*, www.kadry.info.pl, 10.10.2002.

możliwość zasięgnięcia pomocy i wsparcia itd. Do odegrania swojej roli musi być zatem bardzo dobrze przygotowany.

Najtrudniejszą rolę do odegrania w przypadku „terenowych” doradców „usługowych” mają doradcy, którzy doradzają potencjalnemu klientowi swojej instytucji po raz pierwszy. Doradzanie usługowe dotyczy zwykle zachęcania klientów do nabywania nowych usług, towarów lub poszerzenia, ulepszenia tych, które nabyli wcześniej. Np. przedstawiciel banku, umawia się na spotkania z klientami, ponieważ chce im zaprezentować nową ofertę i zachęcić ich do skorzystania z niej. Inicjatywa pochodzi od doradcy, który próbuje nakłonić klientów na działanie, które w jego opinii i w opinii reprezentowanej przez doradcę firmy ułatwi klientom optymalne wykorzystanie świadczonych przez nią usług. Doradca „usługowy” w sytuacji doradczej, podobnie jak przedstawiony powyżej doradca udzielający porad, wkracza na nieznaną scenę, na której będzie grał według scenariusza powstającego na bieżąco, w trakcie przedstawienia. Ale jego zadanie jest jeszcze trudniejsze, wkracza bowiem na scenę nie znając problemu klienta, z którym wchodzi w interakcję. „Terenowy” doradca-sprzedawca zanim rozpocznie grę musi przewidzieć, z jakimi problemami mogą mieć do czynienia jego ewentualni klienci. Rozpoczynając grę prezentuje wybrane propozycje działania, które mogą być rozwiązaniami ewentualnych problemów klienta. Jednakże owe propozycje mogą się okazać chybione. Może się bowiem zdarzyć, że klient aktualnie nie widzi żadnych problemów, w których doradca mógłby mu pomóc, nie oczekuje w związku z tym żadnej rady, nie ma na nią ochoty albo nie widzi potrzeby zastosowania się do niej. Na dodatek oprócz nietrafionych rad scena i dekoracja, w jakiej przyszło doradcy odegrać swą rolę, (np. korytarz w domu klienta) nie pozwalają doradcy na użycie przygotowanych wcześniej rekwizytów, które mogłyby przekonać klienta do skorzystania z usługi lub przygotować dla niego nową ofertę. Taka sytuacja zdarza się wówczas, gdy osoba, którą doradca wybrał na swego klienta nie umie lub częściej nie chce zdefiniować swojej roli jako odbiorcy rady – klienta. Wówczas spektakl „dawanie rady” jest grą jednego aktora, pozbawioną widza (co często ma miejsce w przypadku pracy doradców – akwizytorów).

Rola „terenowego” doradcy „usługowego” jest niezwykle trudna i skomplikowana, musi on bowiem nie tylko poradzić sobie z nieznanymi i często trudnymi do przewidzenia elementami spektaklu, ale realizować wytyczone cele, których osiągnięcie (zwłaszcza tych niejawnych) przysparza dodatkowych utrudnień. Podwójna rola, którą musi odgrywać doradca, na nie zawsze przychyłnej mu scenie, jak również trudne i nie zawsze możliwe do osiągnięcia cele sprawiają, że doradcy terenowi w swojej grze częściej niż inni sięgają po metody i techniki manipulacji i wywierania zwiększonego wpływu na innych. Oczekiwania, jakie są przed nimi stawiane bywają bardzo wysokie i dlatego wymuszają korzystanie z wszelkich dostępnych środków (nie zawsze etycznych).

2.3. „Pogotowie” poradnicze

Oprócz doradców–sprzedawców pracujących w placówkach, jak i działających poza nimi, klienci mogą spotkać doradców, którzy w pełnej gotowości oczekują na ich telefony lub wizyty. Są nimi zwykle pracownicy działu obsługi klienta, których podstawowym zadaniem jest udzielanie bezpośrednio odwiedzającym firmę klientom, rzetelnych i wyczerpujących informacji na temat jej produktów lub usług, aktualnych promocji, nowości itp. Są to także pracownicy Telecentrum – telefonicznego biura obsługi klienta, którzy za pośrednictwem telefonu lub poczty elektronicznej informują klientów nie tylko o usługach firmy, ale również pomagający im rozwiązać wszystkie wątpliwości, z którymi telefonicznie lub za pośrednictwem poczty elektronicznej zwracają się do firmy. Ponieważ ich praca polega zwykle na stałej, często 24 godzinnej (telecentra) gotowości do niesienia pomocy i udzielania porad można ich nazywać pracownikami „pogotowia” poradniczego.

Do tej grupy doradców zaliczani są również wysokiej klasy specjaliści, doradcy–eksperci. Do ich zadań należy przede wszystkim opieka nad „powierzonymi” im klientami, często klientami strategicznymi. Doradca–ekspert działa równolegle z przedstawicielem lub reprezentantem handlowym, który pozyskał konkretnego klienta albo też jest drugim ogniwem w kompleksowej obsłudze klienta, tzn. pozyskany przez przedstawiciela klient natychmiast przechodzi pod jego opiekę. Stanowisko doradcy–eksperta najczęściej możemy spotkać w branżach technicznych (np. w budownictwie, technikach grzewczych, motoryzacji) oraz w branżach wysoko zaawansowanych technologii (w informatyce i technologiach cyfrowych). Miejsce w strukturach firmy, jakie zajmują „usługowi” doradcy–informatory czy doradcy–eksperci, zależy od stawianych im wymagań i oczekiwań. Pracownicy telecentrów i działów obsługi klienta, nazwę ich doradcami–informatorem lub doradcami–„ratownikami” w pionach, w których pracują są najczęściej pracownikami najniższego szczebla. Najczęściej, ponieważ nierzadko pracownicy obu działów są i muszą być najlepiej zorientowanymi osobami w kwestiach dotyczących działalności firmy, jej usług i towarów. Aby zapewnić swoim klientom wysoką jakość świadczonych usług firmy zatrudniają w działach obsługi klienta cenionych ekspertów i specjalistów.

Stanowiska doradców „usługowych”–ekspertów, o których wspomniałam powyżej oraz doradców opiekujących się wyznaczonymi klientami znajdują się dosyć wysoko w strukturach firm. Mogą oni pracować zarówno w dziale obsługi klienta lub dziale sprzedaży albo w dziale technicznym lub produkcji. Podstawowym zadaniem tej grupy doradców jest przede wszystkim udzielenie profesjonalnej i rzetelnej pomocy – eksperckie doradztwo.

Role, jakie odgrywają w sytuacji poradniczej doradcy „pogotowia” poradniczego są podobne do tych, które odgrywają „stacjonarni” i „terenowi” doradcy–sprze-

dawcy działający w obszarze poradnictwa, z tą jednak różnicą, że doradcy „pogotowia” poradniczego nie muszą sprzedawać.

Aby doradcy „usługowi” – sprzedawcy i pracownicy „pogotowia” poradniczego – mogli dobrze i wiarygodnie odegrać swoje role muszą być wyposażeni w odpowiednie środki wyrazu: narzędzia i techniki pozwalające im osiągać cele i realizować stawiane im przez firmę i klientów zadania. Warsztat pracy doradcy „usługowego” zasadniczo nie różni się od tego, jakim posługują się doradcy w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym, różne są jednak intencje stosowania metod i technik pracy. W poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym stosowanie pewnych technik wypływa z koncepcji poradnictwa, jaką reprezentuje doradca. Dlatego można się spodziewać, że doradca będący przedstawicielem poradnictwa dyrektywnego będzie częściej stosował charakterystyczne dla tego nurtu techniki, takie jak: perswazja, pouczanie, udzielanie instrukcji itd., a doradca liberalny będzie słuchał, parafrazował, dawał wsparcie i odzwierciedlał uczucia. Intencje stosowania pewnych technik wynikają z przyjętej filozoficznej koncepcji człowieka i dopasowywane są do problemu osoby radzącej się¹⁵.

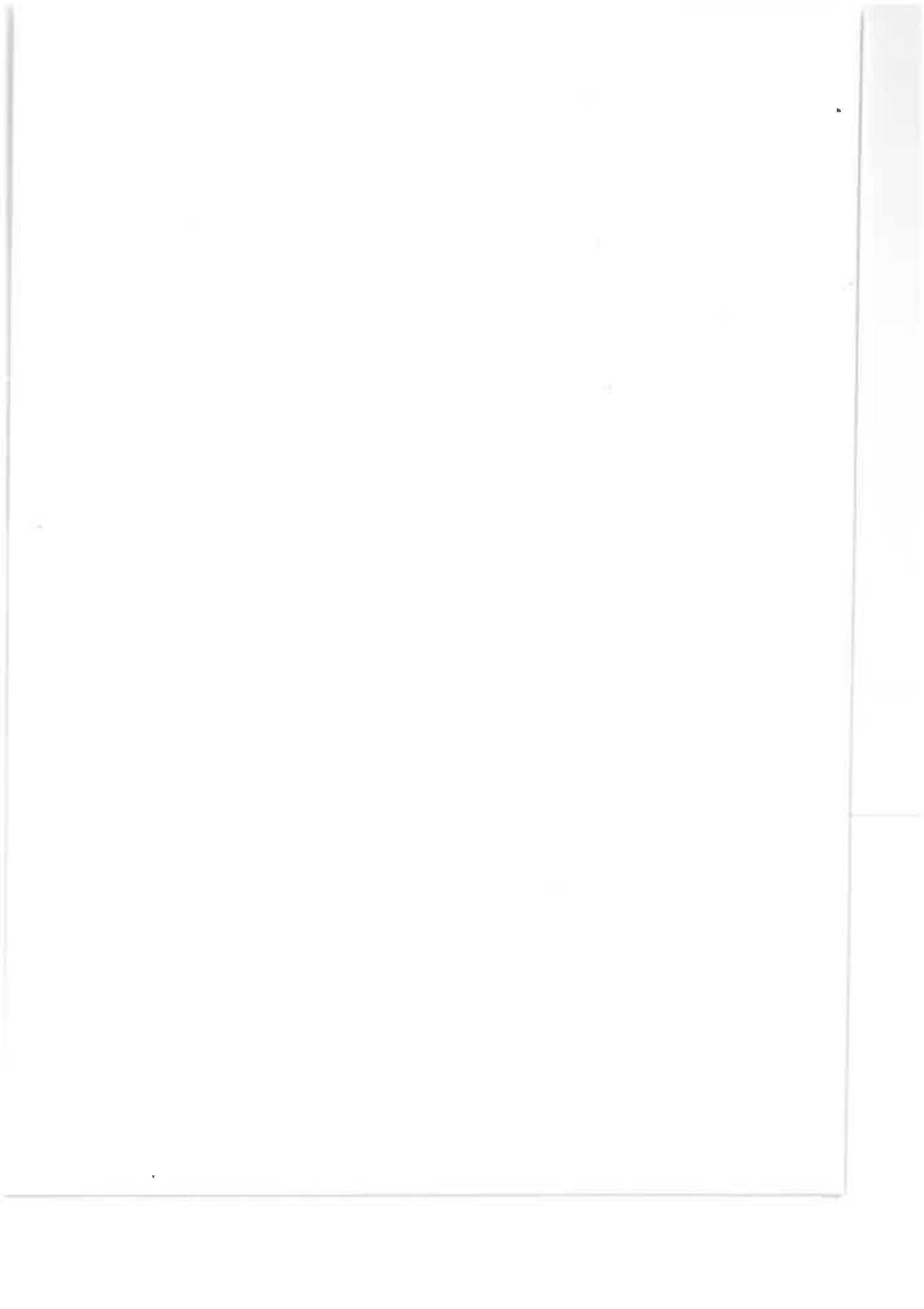
W przypadku poradnictwa „usługowego” metody i techniki są traktowane bardzo instrumentalnie. Są narzędziami w rękach doradcy, po które sięga w zależności od sytuacji i celu jaki przed nim stoi, a nie ze względu na koncepcję filozoficzną, zgodnie z którą pracuje. Dlatego też w pracy doradców „usługowych” techniki liberalne, dialogowe i dyrektywne są używane na równych prawach. Najważniejsze w pracy doradcy „usługowego” jest bowiem dobre odegranie jego roli i wywiązanie się ze zobowiązań wobec klienta i pracodawcy. I w odróżnieniu od poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego scenariusze, zgodnie z którymi doradcy odgrywają swe role są tak szczegółowo i dokładnie sporządzone tam, jak tylko są oni w stanie je przewidzieć. Znajdują się w nich ściśle instrukcje postępowania, a didaskalia są niezwykle rozbudowane: przedstawione są w nich wszelkie możliwe warianty gry stosowane w przypadku obsługi konkretnych typów klienta, problemów i usług. Zawarte w nich procedury mają po kilka wersji (jeśli procedura A okaże się nieskuteczna, postępuj zgodnie z procedurą A¹, jeśli A¹ nie przyniesie oczekiwanego rezultatu wróć do wariantu...).

Taki sposób pracy wymaga od firmy i jej pracowników stałej kontroli stosowanych procedur, wprowadzania jednorodnej kategoryzacji problemów, klientów i świadczonych dla nich usług, tworzenia i doskonalenia instrukcji postępowania w przypadku poszczególnych typów sytuacji. Tego wszystkiego doradcy „usługowi” uczą się na regularnie organizowanych przez firmę szkoleniach i warsztatach, na których

¹⁵ Por. A. K a r g u ł o w a, *Przeciw bezradności...*; B. W o j t a s i k, *Warsztat doradcy zawodu*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1997.

poznają arkana współpracy lub walki z klientem. Rezultaty szkoleń i zdolności doradców „usługowych” można sprawdzić w różnorodnych sytuacjach społecznych, w sytuacjach w których wraz z doradcą „usługowym” klient gra główną rolę w spektaklu „KUPOWANIE PORADY”.

Konfrontując ze sobą idee poradnictwa i realne poradnictwo „usługowe” może rodzić się pytanie w jakiej relacji pozostają one ze sobą, a więc czy poradnictwo „usługowe” jest jeszcze poradnictwem?



Daria Zielińska-Pękał

TELEWIZYJNY TALK-SHOW JAKO SYTUACJA PORADNICZA

Poradnictwo występuje we wszystkich sferach życia społecznego; co więcej, jest ono potrzebne ludziom we wszystkich obszarach ich aktywności. Ma za zadanie wspomagać, podtrzymywać, wspierać rozwój, rozwiązywać pojawiające się problemy. Nic więc dziwnego, że jednym z owych obszarów działalności poradnictwa we współczesnym świecie są media, a ściślej – program telewizyjny.

W dzisiejszej ofercie telewizyjnej istnieje co najmniej kilka takich programów, których zadaniem jest udzielanie widzom rad, wskazówek lub zaleceń w pojawiających się problemach życia codziennego. Telewizja pełni, więc tu rolę doradcy – informatora lub po prostu poradnika w trudnych dla odbiorcy życiowych sytuacjach. Jednym z pierwszych takich programów był emitowany w latach osiemdziesiątych cykl pt. *Telewizja nocą*, w którym odpowiadano na listy widzów i rozwiązywano ich życiowe problemy i dylematy.

Współczesny widz również ma możliwość skorzystania z telewizyjnej rady. Może on więc zasięgać porad medycznych („Szansa na życie”, „Ambulans”), może również zdobyć praktyczną umiejętność radzenia sobie z problemami urzędowymi (Mam sprawę, ZUS radzi). Przykłady tego typu programów można jeszcze mnożyć. Jest jednak jedna cecha łącząca je wszystkie – są to programy, których przewodnim i najbardziej widocznym celem jest udzielenie widzowi porady.

Moje opracowanie jest jednak analizą nowego typu programów telewizyjnych; programów, które nadały inny charakter całej sytuacji udzielania porady. Mam tu na myśli produkcje typu *talk-show*, które bardzo szybko i z powodzeniem zdobywają rynek telewizyjny. Zaczęły one powstać pod koniec lat dziewięćdziesiątych i od razu zajęły „mocną” pozycję wśród innych programów. Ich kolebką są stacje niepubliczne i głównie tam się pojawiają, a ich tytuły rozmnażają się bardzo szybko. Jednym z pierwszych był cykl *Na każdy temat*, niedługo jednak trzeba było czekać na kolejne. Można nawet powiedzieć, że zapanowała pewnego rodzaju moda na powstawanie nowych programów tego typu. „Wybacz mi...”, „Zerwane więzi”, „Rozmowy w toku” – to najnowsze produkcje.

Forma programów omawianego typu może być dość kontrowersyjna, zważywszy na fakt, iż udzielanie porady bywa szyldem dla, często odmiennej niż należałoby oczekiwać, działalności. Powodem takiego stanu rzeczy jest chęć twórców programu

do osiągnięcia zamierzonych celów w sposób jak najbardziej atrakcyjny i niepowtarzalny. A cele programów typu *talk-show* są przynajmniej dwa – z jednej strony udzielenie porady, z drugiej jednak – cel główny, którym jest dbanie o wizerunek stacji, oglądalność i popularność programu.

Celem mojego opracowania jest więc przyjrzenie się owym produkcjom telewizyjnym oraz potraktowanie ich jako nowej formy sytuacji poradniczej. Zdaję sobie sprawę z faktu, iż jest to odważne porównanie, a *talk-show* jako forma poradnicza jest dość specyficznym sposobem udzielania porad. Mimo to postaram się przeanalizować programy tego typu używając terminologii charakterystycznej dla sytuacji poradniczej, a ściślej – poradnictwa jako działania społecznego.

Talk-show jako telewizyjne (nie)doradztwo

Na początku swoich rozważań zwróciłam uwagę na fakt, iż programy, których zadaniem jest udzielanie widzowi porad od dawna wypełniały ramówkę telewizyjną. Różnią się one jednak od analizowanych przeze mnie produkcji typu *talk-show*. Można nawet powiedzieć, że te ostatnie nadały inny charakter całej sytuacji udzielania porady za pośrednictwem telewizji. Innowacja polega na tym, iż nie jest to już tylko dawanie porad widzom z a p o m o c ą telewizji (typowa porada pośrednia), lecz jest to sytuacja udzielania porady w telewizji. Wbrew pozorom różnica jest ogromna.

Telewidz, który do tej pory przez sam fakt oglądania programu, stawał się odbiorcą porady, teraz odgrywa rolę obserwatora całej sytuacji poradniczej. To dzięki tego typu programom ma on możliwość przysłuchiwania się osobistym rozmowom oraz przyglądania się indywidualnym reakcjom innych osób. To, co kiedyś rozgrywało się jedynie za zamkniętymi drzwiami gabinetu doradcy, teraz dzieje się na oczach telewidza w jego własnym domu. Telewidz oglądając programy *talk-show* staje się nie tyle odbiorcą porady, ile odbiorcą samego programu.

Różnica polega również na tym, iż w programach typu *talk-show* porada staje się towarem. W przeprowadzonej przeze mnie analizie zaobserwowałam, iż odbiorca często staje się świadkiem bardziej „sensacyjnego” niż prawdziwego pomagania. Twórcy programów zapewniają jednak najbardziej profesjonalną (w swoim przekonaniu) pomoc, powołując się i kierując powszechnie uznawanymi wartościami życiowymi. Na jednej ze stron internetowych przeczytałam bowiem taką oto ofertę programu: „W naszym programie nie szukamy taniej sensacji i poklasku. Chcemy tylko, aby sprawy, które interesują nas wszystkich i są dla nas ważne zostały nazwane i opowiedziane przez Was i specjalistów. Specjaliści pomogą nam wspólnie znaleźć rozwiązanie i odpowiedzą na trudne pytania stawiane w naszych rozmowach. Motto naszego programu brzmi: Mówię, więc jestem! Pamiętajcie, tylko dzięki Waszej obecności w ROZMOWACH W TOKU rozmowa jest wiarygodna i prawdziwa. Dlatego

też nie bójmy się mówić i pamiętajmy, że szczerza rozmowa może rozwiązać wiele problemów!”¹

Cytowany tekst w pełni oddaje założenia twórców programu oraz sposób rozumienia przez nich sytuacji poradniczej. Można je ująć następująco:

- 1) Program nie ma charakteru „sensacyjnego”.
- 2) Sprawy w nim poruszane są interesujące i ważne dla wszystkich.
- 3) Program ma na celu rozwiązanie problemu oraz udzielenie odpowiedzi na trudne pytania.
- 4) Cel osiągany jest wspólnie (tzn. porada jest wynikiem wzajemnej komunikacji oraz współpracy specjalistów z uczestnikami programu).
- 5) Uczestnik programu traktowany jest jako podmiot całej sytuacji; posiada on nawet moc sprawczą.
- 6) W programie odbywają się tylko szczerze i wiarygodne rozmowy.

Założenia te będą dla mnie pewnego rodzaju odniesieniem przy dokonywaniu analizy programów *talk-show*. Będę chciała również sprawdzić na ile założenia te realizowane są w praktyce. Mam nadzieję, że moje rozważania dadzą prawdziwy obraz sytuacji poradniczej kreowanej w programach typu *talk-show*.

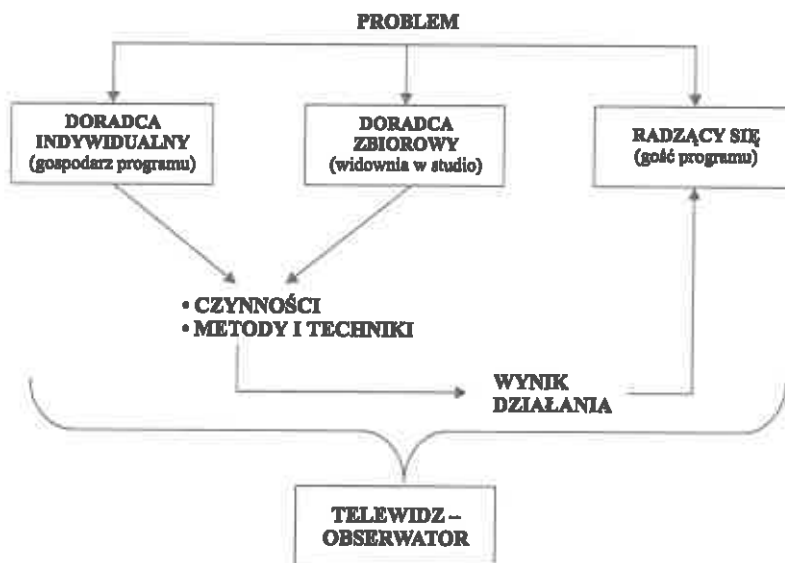
W tym celu uważnie śledziłam kolejne odcinki dwóch programów: „Rozmowy w toku” oraz „Zerwane więzi”. Ostatecznie jednak zdecydowałam się analizować pierwszy z podanych tytułów. Mój wybór spowodowany był trzema motywami. Po pierwsze program pt. *Rozmowy w toku* daje możliwość zaobserwowania, w jaki sposób, krok po kroku, dokonuje się proces udzielania porady. Po drugie jest to program emitowany w czasie dużej oglądalności (codziennie o godz. 18.00). Trzecim motywem wyboru tego programu do swoich badań była jego duża popularność wśród widzów. Obserwacje prowadziłam w okresie dwóch tygodni.

Analizując wybrane w ten sposób odcinki starałam się uchwycić oglądaną sytuację w odniesieniu do dokonującego się procesu poradniczego. W swej analizie korzystałam z elementów poradnictwa jako działania społecznego, zwracając uwagę na te, które były dla mnie najważniejsze: 1) podmiot działania (ten, kto działa); 2) przedmiot działania (to, na co się działa); 3) czynności poradnicze (jakie etapy wyznaczają działanie); 4) metody i techniki działania (jak i przy pomocy czego się działa), oraz 5) wynik działania (to, co osiąga się przez fakt działania)².

¹ www.rozmowy.tvn.pl

² A. Kargulowa, *Uwagi końcowe, „Poradnictwo” jako podstawowa kategoria poradownictwa*, [w:] *Rola poradnictwa i doradztwa w optymalizowaniu rozwoju osobowości i podnoszeniu kultury pedagogicznej społeczeństwa*, red. A. Kargulowa, M. Jędrzejczak, Wrocław 1980; E. Kozdrowicz, *Poradnictwo w teorii i praktyce*, [w:] red. T. Pilch i I. Lepalczyk, *„Pedagogika społeczna”*, Warszawa 1993.

Efekt moich analiz ujęłam w następującym schemacie, który jest pewną modyfikacją już istniejącego interakcyjnego modelu poradnictwa.



Rys. 1. Elementy sytuacji poradniczej kreowanej w programach telewizyjnych typu *talk-show*. Opracowanie własne.

Schemat ten przedstawia znane już elementy stanowiące istotę poradnictwa. Są to:

- przedmiot działania (problem gościa programu);
- metody i techniki stosowane przez podmioty działania;
- czynności poradnicze;
- wynik działania.

Wyodrębniłam też takie, które są charakterystyczne jedynie dla badanych przeze mnie programów telewizyjnych:

- trzy podmioty działania (gospodarz programu, gość programu oraz widownia w studio);
- osoba telewizzka (który umieszczony został na zewnątrz całej sytuacji. Może on stanowić zarówno podmiot, jak i przedmiot działania).

Kolejno omówię każdy z wyodrębnionych przeze mnie elementów.

Podmioty działania

W typowej sytuacji poradniczej występują dwa podmioty tj. doradca (specjalista, konsultant, wychowawca) oraz radzący się (klient, odbiorca porady, wychowanek). Jednym z działających jest więc osoba udzielająca porady, pod adresem której

wysuwane są oczekiwania odnoszące się głównie do cech osobowości oraz wymagania dotyczące wiedzy i kompetencji. Drugą z działających osób jest odbiorca porady zainteresowany rozwiązaniem swego problemu³.

Nieco inaczej sytuacja prezentuje się w obserwowanych przeze mnie programach telewizyjnych. Wyróżniłam w nich bowiem nie dwa, lecz trzy podmioty działania. Są nimi: 1) gospodarz programu, który pełni rolę doradcy oraz 2) widownia zgromadzona w studio, występująca w roli doradcy zbiorowego, jak również 3) gość programu, który jest odbiorcą porady czyli osobą radzącą się. Widać więc, że w cały proces udzielania porady zaangażowanych jest dwóch doradców oraz jedna osoba radząca się (w programach typu *talk-show* fizycznie jest ona reprezentowana przez kilka zaproszonych do studia osób, które borykają się z podobnym problemem lub życiowym dylematem).

Doradca

Przyglądając się doradcom, a więc zarówno gospodarzowi programu telewizyjnego, jak i zebranej w studio widowni, starałam się dokonać charakterystyki ich wizerunku odwołując się do modeli działalności doradcy wyróżnionych przez B. Wojtasik⁴. Zwracałam więc uwagę na kwestie przez niech wypowiedane oraz ogólny charakter prowadzenia rozmowy. Bardzo dużo spostrzeżeń na temat samej osoby doradcy i sposobów jego pracy dostarczył mi odcinek programu „Rozmów w toku” wyemitowany 13 marca 2002 r.

Na podstawie swoich obserwacji mogę stwierdzić, że obydwie wyróżnione przeze mnie typy doradców, zarówno indywidualny, jak i zbiorowy, przyjmują dyrektywny styl działania. Świadczyć o tym mogą wykonywane przez nich czynności – fakt, iż obejmują one całość problemu, formułują diagnozę oraz znają i sugerują sposoby rozwiązania problemu.

W wspomnianym odcinku widownia nie przebierała w środkach – krytykowała i oceniała osobę chcącą skorzystać z porady (osoba tą był mąż nie zadowolony z małżeństwa). Pod jej adresem padały następujące stwierdzenia – „Wstydzisz się!”, „Nie starasz się!” To właśnie z widowni można było usłyszeć konkretne rady – „Zadzwoń do niej, postaraj się!” – brzmiące jak rozkazy. Osoby, które zasiadły na widowni z racji wykonywanego zawodu (psycholog, mediator) również przyjmowały rolę doradcy eksperta i specjalisty. Ich zadaniem było postawić diagnozę (jak jest?).

Dość charakterystycznym sposobem prowadzenia rozmowy w analizowanym przeze mnie programie jest bezpośrednie zwracanie się gospodarza do widowni i zasięganie u niej rady np. „Czy wiecie jak mu pomóc?” Zdarzają się również sytuacje

³ *Ibidem*, s. 325.

⁴ W celu szczegółowego poznania modeli doradcy zawodu odsyłam do – B. W o j t a s i k, *Doradca zawodu*,

przypominające nie tyle proces udzielania porady, co proces licytacji, np. gospodarz programu proponuje widzowi „zabawę” – „Kto widzi szansę, że mu się uda? Niech podniesie rękę do góry!” lub bardziej podejrzliwe – „Czy ktoś mu wierzy?” Widać więc, że obydwa typy doradców ciągle ze sobą współpracują, „uprawiając” charakterystyczny tylko dla siebie sposób prowadzenia konsultacji.

Przyjmując rolę obserwatora, dokonującej się na moich oczach sytuacji udzielania porady, byłam świadkiem wypracowania przez widownię sposobu rozwiązania problemu. W tym konkretnym przykładzie miał nim być telefon do żony. Mimo wyraźnego, choć mało zdecydowanego, sprzeciwu osoby radzącej się, sposób ten został wprowadzony w życie. Rozmowę telefoniczną prowadził gospodarz programu. Mówił o uczuciach gościa programu („On czuje się samotny”, „On panią kocha”) oraz ustalał warunki i sposoby rozwiązania małżeńskich problemów tej konkretnej pary (rozwiązaniem okazała się być kolacja małżonków zaproponowana przez gospodarza).

Po zakończeniu rozmowy telefonicznej (w której osoba najbardziej zainteresowana nie wypowiedziała ani słowa) nastąpiła swoista lawina wskazówek i rad dla zagubionego małżonka. Doradcy (indywidualny i zbiorowy) naprzemiennie wyliczali: „Uwierz w siebie!”, „Zapomnij o wstydzie!”, „Więcej zdecydowania, ale okraszonego uczuciem”, „Słuchaj, co ona mówi!”, „Nie rozmawiać o dzieciach!” oraz wiele innych. Jedyne, co można było usłyszeć od gościa programu to zgaszone – „Dobrze”.

Na podstawie powyższego przykładu widać jak bardzo oba podmioty sytuacji, tzn. doradca zbiorowy i indywidualny, koncentrowały swoją uwagę na problemie oraz wyniku działania. Osoba radzącego się zeszła na dalszy plan. W przedstawionej sytuacji doradcy byli wyraźnie przekonani o swojej racji. Co więcej – wiedzieli, że zastosowanie się do ich zaleceń rozwiąże problem radzącego się. Wszystkie omówione sposoby prowadzenia rozmowy przez doradców w programie *talk-show* dowodzą, że najbardziej trafnym określeniem jego osoby będzie model doradcy dyrektywnego nazwanego przez B. Wojtasik ekspertem.

Należy jednak zaznaczyć, że nie wszystkie rozmowy mają tak dyrektywny charakter, jak ta przedstawiona powyżej. W kilku obejrzanych przeze mnie odcinkach programu zaobserwowałam, że gospodarz przybierał bardziej postawę przyjaciółki niż doradcy. Świadczyć o tym mogła zupełnie luźna atmosfera rozmowy, towarzyski ton, zwracanie się do siebie po imieniu (doradca do osoby radzącej się i odwrotnie) oraz takie incydenty, jak wybuchy śmiechu doradcy czy daleko posunięte żarty (np. dotyczące skojarzeń seksualnych).

Radzący się

Osoba zgłaszająca się do udziału w programie typu *talk-show* przybiera raczej rolę gościa programu aniżeli radzącego się. W tym opracowaniu postaram się jednak popatrzeć na nią przez pryzmat osoby ubiegającej się o poradę.

Zdaniem M. Kulczyckiego osoby, które zgłaszają się po poradę, cechuje różny stosunek do doradcy, co wyraża się w przyjmowaniu różnych postaw¹:

- a) Postawy chwiejne, charakteryzujące się chęcią uzyskania pomocy, a jednocześnie niezadowolaniem, że trzeba się o nią ubiegać.

W omawianych przeze mnie programach telewizyjnych, z oczywistych względów, nie zaobserwowałam takiej postawy uczestników. Jest to zrozumiałe ze względu na fakt, iż w tym przypadku osoba mająca problem sama staje się inicjatorem stosunku poradnianego, nie jest, więc do niego zobligowana.

- b) Postawy wymuszające, gdy klient żąda tylko potwierdzenia swego pomysłu na rozwiązanie problemu.

Obserwując uczestnika programu *talk-show* jako osobę ubiegającą się o poradę zauważyłam, że dość często miały miejsce sytuacje, w których nie tyle dążył on do potwierdzenia swojego pomysłu na rozwiązanie problemu, co był zmuszony do zdecydowanej obrony własnego zdania. W programach tego typu dochodziło często do paradoksu. Mimo, że, jak wcześniej stwierdziłam, uczestnik występował w roli zaproszonego gościa (a gościom z zasady należy się status uprzywilejowanego), to często jednak był on poddawany „atakowi” ze strony osoby prowadzącej rozmowę. Na konkretny zarzut: „Nie starasz się!” mimo odparcia: „Staram się!”, można było usłyszeć zdecydowany głos: „Ależ nie! W ogóle się nie starasz!”.

Nic, więc dziwnego, że w takiej sytuacji osoba radząca się walczyła o swoje zdanie, a w konsekwencji o własny sposób na rozwiązanie problemu. Ja jednak skłonna jestem określić taką postawę jako odpierającą, a nie wymuszającą. W obserwowanym przeze mnie programie postawa wymuszenia charakterystyczna była często dla doradcy, a przede wszystkim dla widowni.

- c) Postawy nastawione na współpracę umożliwiającą działanie osoby radzącej się i doradcy.

Ten ostatni typ postaw był przeze mnie najczęściej obserwowany. W zdecydowanej większości przypadków osoba radząca się starała się jak najlepiej współpracować z doradcą. Odzwierciedlało się to m.in. w pełnej gotowości osoby ubiegającej się o poradę do udzielenia odpowiedzi na każde (nawet najbardziej niewygodne) pytanie. Postawa taka jest oczywiście konsekwencją samej formuły programu – gość zaproszony przychodzi po to, aby jak najwięcej o sobie opowiedzieć, aby móc usłyszeć jak najwięcej zwrotnych informacji. Przy braku współpracy z doradcą cały proces udzielania pomocy po prostu by się nie dokonał.

Warto zwrócić również uwagę na fakt, iż omawiany gatunek programów telewizyjnych, dbając wciąż o własny wizerunek i oglądalność, stara się lansować nowy

¹ M. K u l c z y c k i, *Psychologiczne problemy poradnictwa*, [w:] *Społeczne i jednostkowe znaczenie poradnictwa*, red. A.Kargulowa, M. Jędrzejczak, Wrocław 1982.

typ osoby szukającej porady. Do tej pory goście zapraszani do studia wydawali się być osobami bezradnymi, ciągle poszukującymi rozwiązań sytuacji, w których znaleźli się niezależnie od swojej woli lub nawet wbrew własnym oczekiwaniom. To osoby, które w programie *talk-show* widzą miejsce na uzewnętrznianie swoich smutków i żali. Jednak w ostatnich czasach do programów zapraszane zostają również osoby prezentujące się jako zaradne tzn. takie, które nie tyle są zmuszone do zmian w swoim życiu, lecz które same chcą coś zmienić i poszukują w tym pomocy.

Charakteryzując warunki, do jakich osoba radząca się miała okazję być zaproszona, należy podkreślić, iż osoba ta pozbawiona jest komfortu z jakim wiąże się fakt udzielania indywidualnej porady. Cały program opiera się bowiem na zgeneralizowaniu problemu i zaproszeniu do studia kilku osób zmagających się z podobnymi przeciwnościami losu. Nie istotna staje się tu więc osoba jako indywiduum; ważna jest ona jako osoba – przedstawiciel konkretnego problemu.

Przedmiot działania

W poradnictwie przedmiotem działania jest problem radzącego się, któremu trzeba pomóc w jego rozwiązaniu. Taki sam przedmiot został przeze mnie wyróżniony jako element sytuacji poradniczej w programach telewizyjnych typu *talk-show*.

Najogólniej problemem można określić taki rodzaj zadania, którego podmiot nie może rozwiązać przy aktualnie posiadanym poziomie wiedzy, umiejętności i nastawienia⁶. Z tak przyjętej definicji wynikają podstawowe zadania dla doradcy tzn.: 1) powinien on umożliwić radzącemu zdobycie odpowiedniego poziomu wiedzy; 2) stworzyć warunki opanowania przez niego podstawowych umiejętności radzenia sobie z danym problemem oraz 3) przekształcić nastawienie osoby radzącej się do problemu w taki sposób, aby z traumatyzującego stał się on mobilizujący do działania.

W analizowanych przeze mnie programach nie zauważyłam jednak realizacji choćby jednego z powyższych zadań. Doradcy koncentrując swą uwagę na problemie, a nie na osobie radzącej się, nie podejmują tego typu zadań. Fakt ten nasuwa więc pytanie: „Czym jest problem według programów typu *talk-show*?”

Po kilku obejrzanych odcinkach „Rozmów w toku”, mogę stwierdzić, że problem osoby radzącej się nie jest traktowany jak rodzaj zadania, które należy podjąć i wyjść mu naprzeciw. Problem rozumiany jest raczej w kategoriach ciekawego tematu lub wręcz sensacji. W sytuacji poradniczej kreowanej przez programy *talk-show* przedmiot działania staje się towarem. Problem osoby radzącej się ma zdobyć oglądalność.

⁶ J. Kozielecki, *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969.

Z tak ujętego rozumienia problemu wynikają zupełnie inne niż dotychczas zadania dla doradcy. Ma on nie tyle wyposażać odbiorcę porady w wiedzę, umiejętności i zmianę nastawienia, ile wydobyć z niego jak najwięcej informacji. Im bardziej zdobyte w ten sposób informacje szokują – tym lepiej.

Aby dopełnić obraz przedmiotu działania dokonałam rozróżnienia na pewne jego kategorie. Biorąc bowiem pod uwagę różne płaszczyzny życia społecznego, w jakich człowiek uczestniczy i różne formy aktywności ludzkiej można wyróżnić różne problemy rozwiązywane przez poradnictwo, jak również przez programy *talk-show*.

Wyróżniłam więc następujące kategorie problemów (przy ich nazewnictwie posiłkowałam się problemami wyróżnionymi przez J. Nowaką):

- a) problemy związane z rodziną, wynikające z trudności w wypełnianiu jednej lub kilku funkcji przez któregoś członka rodziny lub rodziny jako grupy (przykładem jest odcinek pt. „Wyrodne matki”, traktujący o kobietach źle wypełniających role matek);
- b) problemy związane z przeżyciem sytuacji traumatycznej (np. odcinki pt. „Byłam karykaturą kobiety” – o kobietach ofiarach katastrof, „Przeżyłem napad”, „Zabił ich sport”);
- c) problemy związane z przynależnością do grup nieformalnych lub pewnej kategorii osób (np. „Patrzę na świat z góry” – o osobach z nieprzeciętnie wysokim wzrostem, „Dlaczego kobieta sięga po pióro?” – o kobietach – „neopisarkach”);
- d) problemy natury egzystencjalnej (np. „Boję się starości”);
- e) problemy związane z sytuacjami decyzyjnymi (np. „Uciekłem z miasta”, „Samotnie adoptowałam dziecko”).

Na podstawie tego wyróżnienia widać jak bardzo zróżnicowane problemy zostały poruszone w programie telewizyjnym zaledwie w ciągu dwóch tygodni. Jest to dowodem, iż przedmiot działania w sytuacji poradniczej kreowanej w programach typu *talk-show* staje się tematem pełniącym rolę ciekawostki; mającym zainteresować i poruszyć telewidza.

Nic więc dziwnego, że w tak zróżnicowanej ofercie problemów podmiot działania, którym jest osoba radząca się, usuwa się na dalszy plan, ustępując miejsca sensacji.

Czynności poradnicze

Przez czynności poradnicze będę rozumiała pewne zasady (etapy), według których doradca (tu: doradcy) prowadzi całą sytuację poradniczą.

W procesie poradniczym wyróżnia się różne etapy. Do najczęściej wymienianych należą stadia procesu pomagania według L.M. Brammera (od wstępu, klaryfi-

kacji, strukturyzowania poprzez relację, eksplorację i konsolidację aż do planowania i zakończenia całego procesu)⁷.

Prowadząc swoje obserwacje również wyróżniłam kilka etapów (nazywanych przeze mnie fazami) prowadzenia sytuacji poradniczej. Niektóre z nich pokrywają się z tymi wymienionymi i stosowanymi już w poradnictwie, niektóre natomiast charakterystyczne są tylko dla programów typu *talk-show*. Są to kolejno:

- 1) Faza przedwstępna. Doradca (tu: gospodarz programu) zawsze zapoznaje się z problemem osoby radzącej się (tu: gościa programu) jeszcze przed rozpoczęciem całego procesu poradniczego (tu: programu telewizyjnego). Zbiera od niego informacje, poznaje najważniejsze fakty aby w odpowiednim momencie móc poprowadzić rozmowę i stać się „gospodarzem” sytuacji.
- 2) Faza wstępna:
 - przywitanie z widzami i widownią zebraną w studio (tj. doradcą zbiorowym);
 - przedstawienie tematu rozmowy;
 - przedstawienie problemu osoby radzącej się;
 - powitanie i przedstawienie osoby radzącej się.

Na tym etapie wyraźnie widać pozycję osoby radzącej się w całej omawianej sytuacji poradniczej. Z moich analiz wynika, iż zanim zostanie nawiązany pierwszy kontakt doradcy z osobą radzącą się (tj. przedstawienie się, podanie ręki, wskazanie miejsca rozmowy) problem jest już powszechnie znany. Osoba zaproszona do studia ma jedynie za zadanie potwierdzić jego istnienie oraz uzupełnić fakty o ciekawą opowieść. W typowej sytuacji poradniczej problem nigdy nie stanowi pierwszeństwa przed odbiorcą porady.

- 3) Faza właściwa:
 - prowadzenie rozmowy między doradcą indywidualnym, osobą radzącą się a doradcą zbiorowym (widownią);
 - konsultacje ze specjalistą;
 - chwilowy powrót do fazy wstępnej i powitanie kolejnego gościa, reprezentującego podobny lub ten sam problem;
 - dalsze prowadzenie rozmowy;
 - działania doradców polegające na przeanalizowaniu problemów, zbieraniu faktów, sformułowaniu rozwiązań problemu;
 - ewentualne rozwiązanie problemu (nie każdy program kończy się udzieleniem konkretnej rady osobie radzącej się. Czasami zostają jedynie zaplanowane na

⁷ Wyróżnia się jeszcze wiele innych podziałów, m.in. wg J. E n r i g h t a, *Pomaganie bez oporu*, [w:] *ABC pomagania*, red. J. Santorski, Warszawa 1993 oraz wg J. B r z e z i ń s k i e g o, S. K o w a l i k a, *Rozmowa psychologiczna*, [w:] *Spółeczna psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, Warszawa 1991.

przyszłość działania, czasami jednak problem zostaje bez propozycji na rozwiązanie – np. odcinek pt. Wyrodne matki zakończył się sformułowaniem: „Program nie rozwiązał problemu. Pytania zostały bez odpowiedzi”).

4) Faza końcowa:

- podsumowanie rozmowy;
- motto lub przesłanie przekazane przez doradcę indywidualnego. Jest to dość charakterystyczny element omawianej sytuacji poradniczej. Praktycznie każdy program kończy się jakimś przesłaniem do widzów, będącym podsumowaniem poruszanej problematyki (przesłanie z omawianego odcinka: „Pamiętajmy – jeśli dziecko było niekochane, po prostu odpłaca pięknym za nadobne” lub inne z programu pt. Szukam księcia – „Należy pamiętać, aby nie przesadzić w poszukiwaniach idealnego księcia czy księżniczki. Ideały przecież istnieją tylko w bajkach”). W typowej sytuacji poradniczej element taki nie istnieje.

Na podstawie powyższego wyróżnienia widać, że w sytuacji poradniczej kreowanej przez programy telewizyjne nie ma miejsca na takie ważne elementy, jak zawarcie kontraktu między podmiotami czy budowanie relacji doradca – radzący się. Elementy te nie mogą się dokonać choćby z samego faktu ograniczonego czasu trwania sytuacji poradniczej oraz większej ilości osób radzących się oraz doradców.

Metody i techniki działania

W zależności od typu poradnictwa (dyrektywnego, dialogowego lub liberalnego) doradca może wykorzystywać różne metody i techniki działania. Optymalnie dobrane udoskonalają one komunikację i porozumienie się między doradcą a osobą radzącą się, pozwalają dokonać analizy problemu, zachowania odbiorcy porady, przyczyniając się tym samym do lepszego rozwiązywania trudności⁸.

W prowadzonych badaniach uważnie obserwowałam jakimi technikami pracuje osoba udzielająca porady w programach typu *talk-show*. Chciałam w ten sposób uzyskać dodatkową informację, dotyczącą tego, jaki typ poradnictwa bywa w wyżej wymienionych programach najczęściej stosowany.

Spośród wszystkich rejestrowanych przeze mnie odcinków Rozmów w toku jako najczęściej wykorzystywaną przez doradcę techniką było zadawanie pytań. Można nawet stwierdzić, że technika ta stanowi całą istotę programów typu *talk-show*. Często stosowane są pytania otwarte, ukierunkowujące odpowiedź radzącego się. Przykładem jest odcinek pt. Boję się starości, w którym padały następujące pytania: „Co oznacza dla ciebie być starym?”, „Jak sobie wyobrażasz swoją starość?”, „Jaką masz

⁸ B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu*, Warszawa 1997, s. 148.

receptę na starość". Pytania tego typu są charakterystyczne dla pracy doradcy dialogowego (konsultanta), który w ten sposób zachęca osobę radzącą się do dłuższych wypowiedzi, do nazywania swoich przeżyć i emocji.

Ważne jest jednak, aby doradca zadając pytanie, zastanowił się, czym tak naprawdę chce się zająć – czy interesuje go tylko problemem, czy też chce się zająć uczuciami osoby radzącej się. Jak już stwierdziłam dla doradców w programach *talk-show* bardzo ważny jest sam problem. Częściej więc pojawiają się pytania innego typu – pytania, których celem jest postawienie diagnozy. Doradca indywidualny, w omawianym przeze mnie typie programu, często nie może wyjść ze swojej zawodowej roli – dziennikarza. Radzący się jest przez niego czasami wręcz przepytany. Doradca bowiem, w krótkim czasie chce zebrać jak najwięcej informacji. Często padają więc pytania zamknięte, na które radzący się nie ma dużej możliwości odpowiedzi, np. „Czy jesteś teraz z kimś związana?” „Od ilu lat byliście razem?”, „Boisz się samotności?”. Tak sformułowane pytania pozwolą doradcy lepiej rozeznaczyć się w sytuacji, więcej dowiedzieć się o osobie radzącego oraz postawić trafną diagnozę.

Inną zaobserwowaną przeze mnie techniką pracy doradców w programach *talk-show* jest interpretowanie wypowiedzi radzącego się. W typowej sytuacji poradniczej interpretowanie jest procesem wyjaśnienia radzącemu się zdarzeń tak, aby mógł je zobaczyć w innym świetle⁹. Celem interpretacji jest więc przypisanie przez doradcę nowych znaczeń do stwierdzeń wypowiedzianych przez osobę radzącą się.

W obserwowanych przeze mnie sytuacjach często zdarzało się jednak, iż doradca stosował karykaturalną formę interpretacji. Przykładem jest choćby rozmowa w jednym z odcinków pt. Szukam księcia:

- Co było powodem rozstania? – pytanie doradcy.
- Znudziłem się jej – odpowiedź odbiorcy porady.
- Aha! Czyli po prostu byłeś nudny? – interpretacja doradcy.

Inny przykład niewłaściwie zastosowanej tej techniki prowadzenia rozmowy miał miejsce podczas tematu Boję się starości. Doradca indywidualny w taki oto sposób podsumował długą wypowiedź radzącego się na temat samotności osób starszych: „A może to jest tak, że jak człowiek przechodzi na emeryturę, to ma mniej zajęć. Jak ma mniej zajęć to ma więcej czasu wolnego. Jak ma więcej czasu wolnego, to myśli i więcej wymaga. A wtedy zaczyna gnuśnieć. Czy nie jest tak?”

Widać więc, że doradcy w programach typu *talk-show* nie zachowują należytej ostrożności w dokonywaniu interpretacji wypowiedzi osoby radzącej się. W ten sposób zastosowane interpretacje z pewnością nie wyjaśniają problemu radzącemu się, a już na pewno nie sprzyjają atmosferze całego procesu udzielania porady.

⁹ J. Mellibruda, *Ja – Ty – My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 1986, s. 251.

Oprócz zarysowanych przeze mnie technik pracy doradców – zadawanie pytań oraz interpretowanie – w programach typu *talk-show* można wyróżnić jeszcze wiele innych. Są to – przekonywanie radzącego się, udzielanie mu ścisłych instrukcji. Pojawiają się również mniej dyrektywne techniki, na przykład próby negocjacji (przykładem jest odcinek pt. „Wyrodne matki”, w którym doradca doprowadził do konfrontacji matek z córkami).

W tym miejscu chciałam jeszcze zwrócić uwagę na występujący pewien paradoks, który dość często ma miejsce w omawianych programach. Mam tu na myśli sytuację, w której doradca przez cały czas prowadzenia rozmowy stosował techniki typowo dialogowe, a mimo to wynik rozmowy, czyli porada, okazywał się być czysto dyrektywny. Często przysłuchiwałam się rozmowom, podczas których doradca zadawał ukierunkowujące pytania, określał problem radzącego się, podejmował się prób negocjacyjnych czy też konsultacji, na koniec jednak, zamiast wspólnie wypracowanej porady, podawał konkretną instrukcję działania.

Wynik działania

Dokładne określenie wyników poradnictwa jako pewnej praktyki społecznej jest trudne. Wynik ten nie jest do końca znany. Autorzy zwracają jednak uwagę, iż rezultaty poradnictwa można odnaleźć w przemianach osobowości radzącego się i doradcy, zmianach zachodzących w środowisku życia osób szukających porady¹⁰. Wynikiem jest więc to, co zostaje w człowieku po „przejściu przez poradę”.

W związku z powyższym nie potrafię jednoznacznie określić, co jest wynikiem sytuacji poradniczej w programach typu *talk-show*. Jedno jest pewne – celem tego typu programów jest ukazanie problemu (naświetlenie go większej społeczności), jak również (choć nie zawsze) udzielenie porady. Zdaniem A. Kargulowej porada to: „wartości (idee, informacje, stany osobowości partnerów), które zostały wytworzone w układzie interpersonalnym doradca – radzący się, przy współpracy ich obu”¹¹.

Mówiąc o poradzie w odniesieniu do *talk-show*, trzeba pamiętać, że jest to tzw. porada prosta, jednorazowa, o funkcjonalnym charakterze, niekoniecznie wypracowana przez współdziałanie obu podmiotów sytuacji poradniczej. W analizowanych przeze mnie sytuacjach obserwowałam moment udzielenia konkretnych porad poprzez działanie np. wspomniane już wykonanie telefonu do żony radzącego się i doprowadzenie do umówienia się małżonków na kolację, jak również porad słownych – „Trzeba po prostu siebie zaakceptować”, lub określenie „recepty” na starość itp. Nie-

¹⁰ W. Sztander, *Formy stosowane w poradnictwie psychologicznym i ocena skuteczności porady na rzecz wychowania*, [w:] *Společné i...*, s. 259.

¹¹ A. Kargulowa, *Poradnictwo w działalności opiekuńczo-wychowawczej*, [w:] *Rozwój systemu opieki i resocjalizacji*, red. J. Stochmiałek, s. 64.

które spotkania pozostawały jednak bez odpowiedzi; nie rozwiązywały problemu. Być może rolą ich było zainspirować odbiorcę porady do samodzielnego poszukiwania rozwiązania.

Na zakończenie omawianego zagadnienia chciałam się jeszcze odnieść do cytowanej wcześniej internetowej oferty programu „Rozmowy w toku”, na podstawie której wyróżniłam pewne założenia twórców programu. Po dokonaniu analizy zauważyłam sporo niejasności między „obietnicą”, a tym co faktycznie program oferuje. Po pierwsze, z przeprowadzonych przeze mnie obserwacji wynika, iż charakter programu jak najbardziej bazuje na sensacji, a nie na konstruktywnej komunikacji. Po drugie, program nie zawsze ma na celu rozwiązanie problemu. Często chodzi jedynie o dobry, ciekawy temat niż faktyczne udzielenie porady. Jeśli jednak dochodzi do rozwiązania problemu, to nie jest ono wynikiem współpracy między radzącym się a doradcą. Jest to raczej konkretna instrukcja wskazana przez doradców.

Kolejną zaobserwowaną przeze mnie różnicą między założeniami a faktyczną realizacją programu jest rola osoby radzącej się. Mimo, iż nadaje się jej rolę podmiotu całej sytuacji poradniczej, często zaobserwować można zgoła odmienne rozumienie owej podmiotowości. Dowodem takiego stanu rzeczy jest chociażby sposób prowadzenia rozmowy przez doradców (tj. przesadne interpretacje, analizujące pytania, wspomniana już wcześniej forma „licytacji”).

Widać więc, że założenia twórców programu niekoniecznie pokrywają się z tym, co obserwujemy na ekranach naszych telewizorów. Prawdziwy obraz przebiegu procesu poradniczego wygląda więc nieco inaczej niż ten zarysowany w internetowej ofercie.

Telewizja – obserwator

Ostatnim, wyróżnionym przeze mnie elementem sytuacji poradniczej kreowanej przez programy *talk-show* jest osoba telewizzka – odbiorcy. Celowo umieściłam go „na zewnątrz” całej sytuacji poradniczej. Jest to bowiem postać dość kontrowersyjna zważywszy na podwójną rolę, jaką można jej przypisać.

Charakteryzując tę postać z perspektywy sytuacji poradniczej należy ją traktować jako podmiot działania. Mimo pełnionej roli obserwatora (co, wydawać by się mogło, jest rolą bierną), można wskazać szereg czynności uaktywniających stosunek telewizzka do oglądanej sytuacji. Są to z pewnością pojawiające się przeżycia, emocje, zaangażowanie się w problem osoby radzącej się, empatia itp. Ponadto, można nawet powiedzieć, iż programy *talk-show* zmieniają status telewizzka. Dały mu bowiem prawo do obserwacji, do tej pory, bardzo osobistej i niemalże utajnionej relacji doradca – radzący się. Teraz cała sytuacja poradnicza rozgrywa się na oczach telewizzka.

Przyglądając się jednak jego postaci z perspektywy programu telewizyjnego widać jak jego rola ulega zmianie. Telewidz, jako odbiorca programu (a nie porady) staje się w tym układzie przedmiotem działania, czyli tym, na co się działa. Jest to jednak zupełnie inne zagadnienie, które omówiłam w opracowaniu pt. *W co grają media? – czyli strategię pozyskiwania publiczności przez współczesne media*¹².

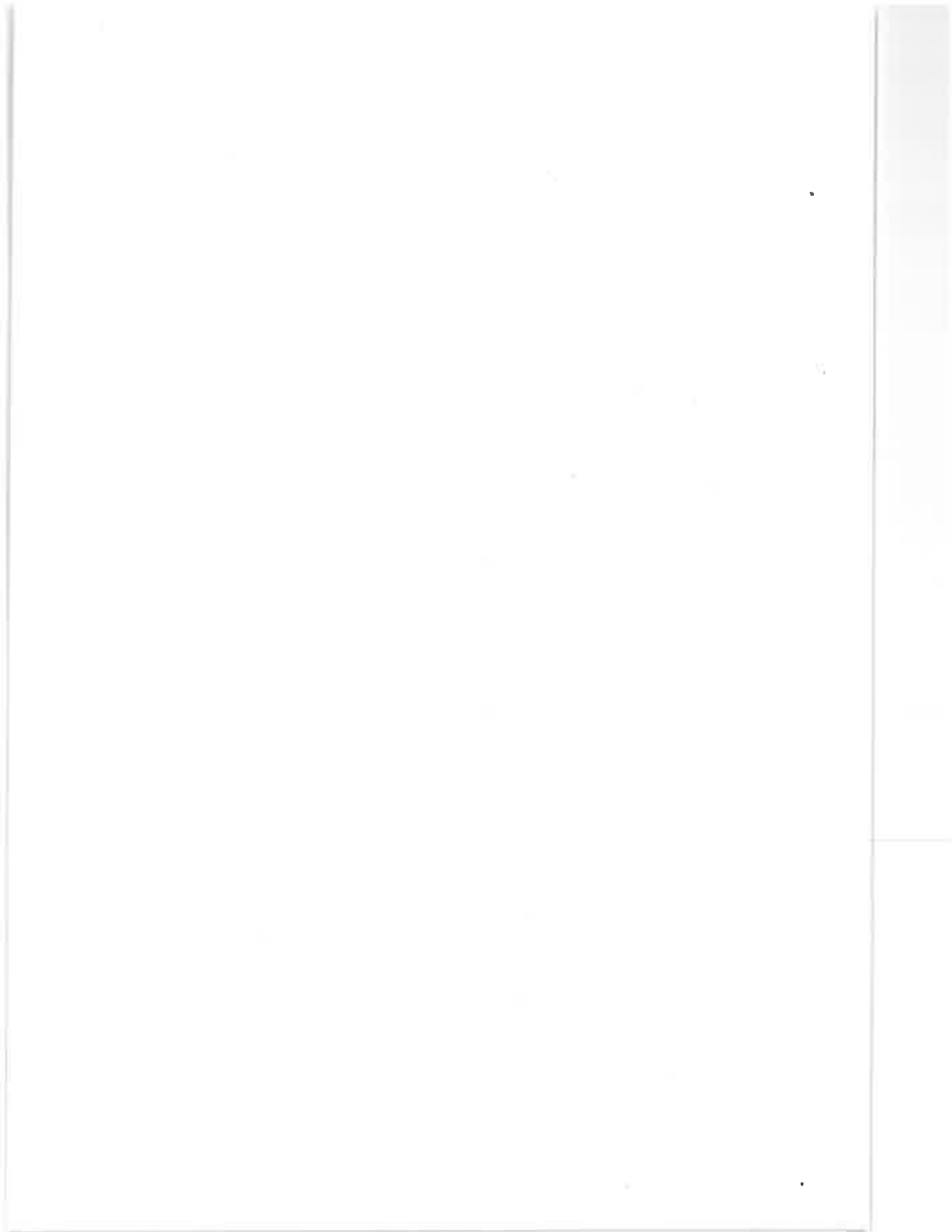
Podsumowanie

Moje opracowanie było próbą potraktowania telewizyjnej produkcji typu *talk-show* jako formy procesu poradniczego. Nie przeczę, że jest to forma dość specyficzna i nieco odmienna od typowej poradniczej sytuacji. Jej specyfika polega m.in. na:

- wykreowaniu nowego typu doradcy;
- zamianie kolejności występowania po sobie pewnych etapów procesu poradniczego;
- często kontrowersyjnym sposobie prowadzenia rozmowy;
- pozbawieniu sytuacji poradniczej elementu „utajnienia” (telewidz w roli obserwatora procesu poradniczego).

Powodem wykreowania nowej, specyficznej sytuacji poradniczej jest fakt, iż programy z gatunku *talk-show* łączą w sobie dwa, bardzo istotne elementy. Jednym z nich jest chęć zachowania formy poradniczej – czyli tworzenie całego procesu udzielania porady. Z drugiej jednak strony – bezwzględna polityka mediów, upatrujących w tego rodzaju produkcji szansę na zwiększenie oglądalności. Myślę, że z tego też powodu jeszcze długo programy telewizyjne typu *talk-show* będą nas raczej bawiły, zaskakiwały i karmiły sensacją (*show*), aniżeli udzielały konstruktywnych wskazówek i prowadziły szczere rozmowy (*talk*).

¹² D. Zielińska-Pękala, *W co grają media – czyli strategię pozyskiwania publiczności przez współczesne media*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów*, cz. 3, red. J. Kargul, Zielona Góra 2002, s. 161-179.



Marcin Szumigraj

ASPEKTY „NIERÓWNEJ RÓWNOŚCI” W PORADNICTWIE ZAWODOWYM

1. Wieloznaczność nierówności

Hasła społecznej sprawiedliwości, równości szans dla wszystkich są aktualnym postulatem społecznego dyskursu. Równość obok uniwersalności jest fundamentem liberalnej demokracji¹. Równość musi dotyczyć wolności osiągania celów, a więc realnych szans na zdobycie tego co jednostka uzna za ważne i wartościowe². Równość nie jest jednak uniwersalna i jak podkreśla jeden ze znanych badaczy A. Sen, zawsze mówiąc o równości, trzeba pytać: równość czego?³ Możliwa odpowiedź brzmi: równość w wolności do bogacenia się, polepszania warunków własnego życia, tworzenia i sukcesu⁴. Niestety, każda z prób realizacji tych dążeń powoduje powstawanie kolejnych nierówności, nie wszyscy bowiem ludzie są jednakowi, nie wszyscy mają takie same talenty i zdolności, nie wszyscy są jednakowo wykształceni, nie wszyscy równie ciężko pracują⁵. Ale i nie wszyscy mają możliwości pełnego rozwijania swoich zdolności, nie wszyscy mają możliwość zdobycia takiego wykształcenia i nie wszyscy mają możliwość wykonywania takiej pracy, by stać się zamożnymi, polepszyć warunki swego życia, a podejmując działalność twórczą osiągnąć sukces. To, że media nieustannie relacjonują historie, niekiedy dramatyczne, walki ludzi o swoje prawa świadczy o tym, że czas współczesny nie jest czasem powszechnej równości.

W książce *Czas nowych nierówności* jej autorzy pokusili się o wyróżnienie źródeł współczesnych nierówności występujących w społeczeństwie francuskim. Są to: nierówności w dostępie do szkół, opieki zdrowotnej, ochrony życia i mienia, nierówności pomiędzy płciami, nierówności w dostępie do zatrudnienia, dróg realizacji kariery, nierówności prawne dotyczące świadczeń społecznych, nierówności pokoleniowe⁶. Konsekwencją tych nierówności jest niejednokrotnie niemożność zdobycia

¹ B.C. Anderson, *Kapitalizm i samobójstwo kultury*, [w:] „Azymut” nr 3/2002.

² A. Sen, *Nierówności. Dalsze rozważania*, Znak, Kraków 2000.

³ *Ibidem*, s. 7 i następne.

⁴ B.C. Anderson, *op. cit.*

⁵ *Ibidem*.

⁶ J.P. Fitoussi, P. Rosanvallon, *Czas nowych nierówności*, Znak, Kraków 2000, s. 65 i następne.

pracy, osiągnięcia zarobków wystarczających na zaspokojenie podstawowych potrzeb i dostępności do kultury. Równość jest więc tu ostatecznie rozumiana jako wolność (zdolność i możliwość) zdobycia zatrudnienia.

Jednakże przykładów jawnej, bądź ukrytej dyskryminacji jest wiele. I tak miejsce człowieka w nierównej równości może zależeć od miejsca jego urodzenia, statusu jego rodziny, miejsca zamieszkania, tego, jakiej jest płci, jakiej orientacji seksualnej, jakiego koloru skóry, jaki zawód wykonuje, w jakim jest wieku, jakim majątkiem dysponuje.

Różnorodność zjawisk i cech osobowych, które mogą wpływać na nierówne traktowanie obywateli jest długa i zapewne jest nieskończona. Jednak to nie one same w sobie stanowią istotę współczesnych nierówności. Problemem wydaje się ich współwystępowanie, ich wzajemne determinowanie się, a niekiedy ich kumulacja w życiu konkretnego człowieka⁷. To właśnie proces kumulacji nierówności decyduje o marginalizacji i wykluczeniu jednostki z życia społecznego. Szansą na uniknięcie losu odrzuconego może być m.in. wykonywanie prestiżowego zawodu, pełnienie w społeczeństwie roli zawodowej postrzeganej przez społeczność jako ważnej i doniosłej. Istotnym czynnikiem mogącym niwelować pierwotne nierówności zdaje się więc być edukacja prowadząca do zdobycia uznanego zawodu. Jednak edukacja – jak powszechnie wiadomo – pełni nie tylko funkcję emancypacyjną, ale także, a może przede wszystkim funkcje selekcyjne i często zamiast niwelować różnice pogłębia już istniejące i wywołuje kolejne⁸.

Czy podobną rolę w społeczeństwie odgrywa poradnictwo zawodowe? Czy poradnictwo zawodowe może przyczyniać się do osiągnięcia równości? Równości czego? Czy podejmowane w nim przez doradców działania diagnostyczne i doradcze służą także społecznej selekcji i marginalizacji niektórych osób? Czy doradcy pomagają ludziom szukającym u nich pomocy uniknąć losu wykluczonego bezrobotnego? Moim celem w tym artykule jest próba poszukania odpowiedzi na te pytania⁹.

Zdaje sobie sprawę, iż w założeniu poradnictwo zawodowe ma pomagać w realizacji wolności wyboru edukacji i zawodu. Może być jednym ze sposobów realizacji równości. By tak jednak było owo poradnictwo powinna charakteryzować równość widoczna: w równym statusie, wolności rozmieszczenia, powszechnej dostępności, wysokiej jakości możliwych do zrealizowania porad, a więc we wszystkich

⁷ *Ibidem*.

⁸ „Szkoła zawsze i wszędzie przenosi nierówności społeczne istniejące poza nią. Lepsze szkoły, mające lepsze wyniki, to szkoły działające w zamożniejszych gminach, lepszych dzielnicach, mające uczniów o większym kapitale kulturowym i korzystniejszej sytuacji materialnej”, I. B i a ł e c k i, *Nierówności edukacyjne w Polsce*, [w:] „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1999, nr 14.

⁹ Podobne problemy podjął przed laty K. Frieske w artykule *Paradoksy doradzania*, [w:] *Poradnictwo wobec złożoności problemów człowieka i świata vol. II*, Wydawnictwo UW, Wrocław 1990.

wymienionych przez francuskich politologów aspektach życia społecznego, decydujących o równości bądź nierówności, które można ulokować ostatecznie w trzech wymiarach: prawnym, geograficznym i płci¹⁰. Postanowiłem więc spojrzeć na poradnictwo zawodowe w perspektywie tych wymiarów.

2. Prawne (wielo)znaczności w poradnictwie zawodowym

Wprawdzie poradnictwo zawodowe powstało już na początku XX wieku i przechodziło różne koleje, to ponowny jego rozwój Polsce związany jest ze zmianami gospodarczymi i pojawieniem się bezrobocia. *Ustawa z 14 grudnia 1994 o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu*, która reguluje zadania Państwa w tym obszarze, wprowadza rozróżnienie na trojako rozumiane poradnictwo zawodowe.

Po pierwsze: poradnictwo zawodowe, „które polega na udzieleniu bezrobotnym i innym osobom poszukującym pracy pomocy w wyborze odpowiedniego zawodu i miejsca zatrudnienia oraz pracodawcom w doborze kandydatów do pracy na stanowiska wymagające szczególnych predyspozycji psychofizycznych”¹¹.

Po drugie: pośrednictwo pracy, „które polega na udzielaniu pomocy bezrobotnym i innym osobom poszukującym pracy w uzyskaniu odpowiedniego zatrudnienia oraz pracodawcom w znalezieniu odpowiednich pracowników”¹².

I po trzecie; jakby tego było mało, w art. 37 tejże ustawy wyłącza się z pośrednictwa pracy: odpłatne świadczenie na zlecenie pracodawców usług w zakresie doradztwa personalnego, które m.in. polega na: „poszukiwaniu, doborze i rekomendowaniu kandydatów na określone stanowiska pracy, dokonaniu analizy i określeniu niezbędnych i pożądanych kwalifikacji, predyspozycji i innych cech, jakie powinien posiadać kandydat do zatrudnienia”¹³.

W tym samym artykule jest mowa o upoważnieniu do prowadzenia pośrednictwa pracy przez inne niż urzędy pracy organy, organizacje lub instytucje. Działalność ta nie może jednak być prowadzona w celu osiągnięcia zysku (?)¹⁴. Skąd u ustawo-

¹⁰ Pojęcie p ł e ć dotyczy biologicznych, względnie stałych wyróżników kobiecości i męskości. Obok istnieje pojęcie *gender* odnoszące się do społecznych i kulturalnych, historycznie zmieniających sposobów bycia kobietą i mężczyzną. Tutaj będę używał pojęcia p ł e ć, będącego w powszechnym użyciu w języku potocznym, jak i w literaturze zarówno w znaczeniu płci biologicznej, jak i *gender*. Por. E. G o n t a r c z y k, *Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych*, Poznań 1995. Z. M e l o s i k, *Tobżsamość, ciało i władza*, Poznań – Toruń 1996.

¹¹ Ustawa z 14 grudnia 1994 o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu art. 17 § 1.

¹² *Ibidem*, art. 12 § 1.

¹³ *Ibidem*, art. 37 § 5.

¹⁴ *Ibidem*, art. 37 § 1.

dawcy taka tendencja do komplikowania stanu prawnego, czy też może jest to prawne legitymizowanie istniejącej nierówności na rynku poradniczym? Nie czuję się kompetentny o tym rozstrzygać, pokuszę się jedynie o wyciągnięcie wniosków z tej sytuacji.

W polskiej literaturze poświęconej poradnictwu zawodowemu najczęściej określa się je jako „udzielanie pomocy w wyborze zawodu”, ale poradnictwo zawodowe obejmuje nie tylko tradycyjną pomoc w wyborze zawodu, kierunku kształcenia przez młodzież i dorosłych, lecz także wspomaga efektywność wykonywanej pracy i budowanie kariery zawodowej¹⁵. Poradnictwo zawodowe w nowym ujęciu to także – jak widać – sugerowanie klientom konkretnych pracodawców, stosowanie testów sprawdzających zdolności i umiejętności klienta, pomoc w zdobyciu zatrudnienia, a także selekcjonowanie klientów do pracy, zgodnie z ich życzeniami i wymaganiami pracodawców. Ostatecznie więc wielość zadań i charakter pracy doradców w praktyce jest uzależniony od instytucji, w której dany doradca pracuje¹⁶. Przyglądając się tej sytuacji bliżej można zauważyć, że: po pierwsze wprowadza się irracjonalne i niepraktyczne rozróżnienie między uzyskaniem odpowiedniego zatrudnienia (pośrednictwo pracy), a wyborem odpowiedniego zatrudnienia (poradnictwo zawodowe); pomiędzy doбором pracowników (poradnictwo zawodowe), a znalezieniem pracowników (pośrednictwo pracy). A przecież wybieram, żeby uzyskać, dobieram, żeby znaleźć. Nie mogę oprzeć się wrażeniu, że Ustawodawca w ten sposób zadbał o komfort psychiczny doradców. Pomagam wybrać, to nie znaczy, że uzyskać, może powiedzieć doradca z urzędu pracy, odsyłając swojego klienta do sąsiedniego biurka doradcy – pośrednika pracy.

Po drugie przewidując możliwość z a t y k a n i a się biurokratycznego poradnictwa i pośrednictwa, Ustawodawca pozostawił możliwość przekazania realizacji zadań poradniczych innym instytucjom, które jednak w drodze wydanego upoważnienia nie mogą czerpać zysków ze swej działalności. Prawdopodobnie takie charytatywne poradnictwo nie musi być w pełni wiarygodne i zobowiązane do rozwiązywania wszystkich problemów z zatrudnieniem włącznie. Może ograniczać się do udzielania wsparcia, łagodzenia psychologicznych skutków bezrobocia, budzenia nadziei itp. i dobrze świadczy – tworzy fasadę – troskliwości państwa o obywateli, zwłaszcza najsłabszych. Istnieją jednak na rynku organizacje czerpiące całkiem godziwe zyski z działalności doradczej. Mogą to robić dzięki temu, że nie mają owego państwowego upoważnienia, są prywatną własnością i działają na zlecenie prywatnych podmiotów.

¹⁵ Por. T. Nowacki, *Uwagi krytyczne o teoriach poradnictwa zawodowego*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w wymiarze europejskim*, red. W. Rachalska, Częstochowa 1999.

¹⁶ Por. B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1997, s. 9 i następne.

Prawne (nie)równości poradnictwa zawodowego wydają się dotyczyć:

- nierównego traktowania instytucji zajmujących się poradnictwem zawodowym, które to wynikają z posiadania różnego właściciela, zarówno państwa (resort edukacji i resort pracy), jak i prywatnego mającego lub nie mającego stosowne uprawnienia do doradzania – pośrednictwa, a więc mogących albo nie, traktować proces doradzania komercyjnie lub charytatywnie, bądź wyłącznie charytatywnie;
- biurokratycznego podziału etapów doradzania, wprowadzenia różnych typów biur doradców:
 - biurko 1 – pomoc w wyborze odpowiedniego zawodu i miejsca pracy;
 - biurko 2 – selekcjonowanie klientów, określenie i sprawdzenie szczególnych predyspozycji psychofizycznych kandydatów do pracy;
 - biurko 3 – pomoc w uzyskaniu odpowiedniego zatrudnienia lub pracownika;
 - biurko 4 – kompleksowa prywatna pomoc w realizacji zadań biurka 1, biurka 2 i biurka 3.

Być może podział ten wprowadzono po to, by ofertę poradnictwa zawodowego uczynić bardziej adekwatną do potrzeb klientów. Bo przecież doradca nie jest zobowiązany znajdować zatrudnienie, ale jest zobowiązany do pomocy w rozwiązywaniu problemów dotyczących aktywności zawodowej klienta. Podsumowując więc uwagi na temat stanu prawnego poradnictwa, mogę powiedzieć, że istnieje w naszym kraju podział na publiczne i niepubliczne poradnictwo zawodowe i pośrednictwo pracy¹⁷. Z tym, że część niepublicznych instytucji pozbawionych jest prawa do dochodu z tytułu prowadzonej działalności. Innym ważnym aspektem tego prawnego zróżnicowania jest wydzielenie altruistycznego, pomagającego poradnictwa publicznego i interesownego świadczącego usługi poradnictwa niepublicznego¹⁸. W związku z tym doradca może i powinien:

- jeśli problem dotyczy trudności przy wyborze zawodu – pomóc zawód wybrać;
- jeśli problem dotyczy posiadania/braku określonych umiejętności, potrzebnych w danym zawodzie – sprawdzić to;

¹⁷ Biorąc pod uwagę istniejącą w naszym społeczeństwie gradację: lepsze i gorsze. Tak w potocznym odczuciu odbieramy podział na publiczne (gorsze) i niepubliczne (lepsze).

¹⁸ Należy pamiętać również o istniejącym w Polsce podziale na poradnictwo zawodowe dla dzieci i młodzieży, podlegające resortowi Edukacji Narodowej i Sportu, oraz na poradnictwo zawodowe dla dorosłych podległe ministerstwu Pracy i Polityki Społecznej. Pierwsze z nich jest powszechnie niedofinansowane, charakteryzuje je brak spójnych unormowań prawnych, słabe wyposażenie w środki techniczne tj. komputery, sprzęt audiowizualny itp. Drugie jest znacznie lepiej wyposażone. Istnieje więc nierówność w statusie tych placówek. Tutaj analizowane jest poradnictwo dla dorosłych. Por. W. T r z e c i a k, *Modernizacja polskiego poradnictwa zawodowego*, [w:] *Poradnictwo zawodowe*, Biuletyn Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych RP nr 01/2001.

- jeśli związany jest z niemocą znalezienia pracy – pomóc ją znaleźć.

Sądzę jednak, że rozgraniczanie złożonych przecież problemów zawodowych być może przyczynia się do jasnego uporządkowania obowiązków i kompetencji, ale tylko obowiązków i kompetencji urzędniczych. Doradzanie jest wszakże nieco bardziej złożonym działaniem niż wypełnianie urzędniczych kartotek.

3. Geograficzne uwarunkowania (nie)równości poradnictwa zawodowego

To, że miejsce zamieszkania wpływa na dostępność do wielu dóbr społecznych nie budzi już dzisiaj w świecie wielkich emocji i niedowierzania. Nierówności w dostępie do szkół, instytucji kultury, miejsc pracy a także poradnictwa (pośrednictwa) występują i w naszym kraju¹⁹. Obecnie stopa bezrobocia w Polsce sięga 18% i dotyczy mieszkańców całego kraju. Największe bezrobocie występuje jednak na terenach północnych i północno wschodnich, w rejonach o bardzo niskim stopniu zurbanizowania, typowo rolniczych wsiach i miasteczkach. Najwyższa stopa bezrobocia 29,3% jest w województwie Warmińsko-Mazurskim, nieco niższa 25% w Zachodniopomorskim. Najniższa 13,6% w województwie Mazowieckim (luty 2002)²⁰. Wyjątkowo dramatyczna sytuacja jest na terenach, gdzie do początku lat dziewięćdziesiątych istniały PGR-y. Wielu autorów sądzi, że likwidacja tych gospodarstw bardzo poważnie przyczyniła się do wzrostu liczby bezrobotnych na wsi²¹. Osoby, które były zatrudnione w państwowych gospodarstwach rolnych stanowią liczną grupę bezrobotnych na wsi. Obok nich bezrobocie dotknęło mieszkańców wsi, którzy pracowali w przedsiębiorstwach obsługujących rolnictwo, stanowili warstwę tzw. chłoporobotników, byli zatrudnieni w miejskich zakładach przemysłowych i budowlanych, korzystali z możliwości pracy w wielu działających na wsi instytucjach. Bezrobocie wiejskie koncentruje się w środowisku ludności nie użytkującej gospodarstwa rolnego²² i osiąga w większości regionów kraju średnio 43%²³. Są jednak takie rejony, jak np. powiat pruszkowski w województwie mazowieckim, gdzie wynosi ono j e d y-

¹⁹ Niezwykle ciekawie zjawisko nierówności w dostępie do edukacji i szans życiowych, zostało opisane w raporcie E. P u t k i e w i c z, M. Z a h o r s k a, *Společne nerównosti edukacyjne – studium sześciu gmin*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2001.

²⁰ *Statystyki wojewódzkie. Materiały Krajowego Urzędu Pracy*, [w:] www.kup.gov.pl.

²¹ S. O g r o d n i k, *Problem bezrobocia w rolnictwie – zjawisko trwałe czy przejściowe*, [w:] *Zeszyty Naukowe Wydziału Ekonomicznego WSJOE*, z. 1, Częstochowa 1999.

²² J. K l i m a n o w s k a, *Společne skutki bezrobocia byłych pracowników państwowych gospodarstw rolnych w województwie gorzowskim*, [w:] *Różne oblicza bezrobocia*, red. M. Szyłko-Skoczny, Dom Elipsa, Warszawa 1999.

²³ *Ibidem*.

nie 27,9%, jak i również takie, jak powiat siedlecki w tym samym województwie, gdzie osiąga 100% (1)²⁴. Często z mieszkaniem na wsiach, przede wszystkim tych na terenach północnych z dala od dużych ośrodków miejskich wiąże się niski i bardzo niski status edukacyjno-społeczny. W dużym stopniu wpływa on na aspiracje życiowe młodzieży z tych terenów, która wybiera w większości zasadnicze szkoły zawodowe²⁵. W ten sposób pogłębia się społeczna nierówność między tymi społecznościami, a społecznościami o wyższym statusie edukacyjno-społecznym²⁶. Niski poziom wykształcenia koreluje na tych terenach z wysokim poziomem bezrobocia. Byli pracownicy PGR na terenie dzisiejszego województwa lubuskiego w zdecydowanej większości (84%) posiadają wykształcenie podstawowe i zasadnicze zawodowe²⁷. Również w innych rejonach kraju te wartości kształtują się na zbliżonym poziomie np.: w mazowieckim jest to 78%²⁸. Często można spotykać się tam z niewiedzą: o tym, co to jest poradnia i czego się spodziewać po wizycie u psychologa. Na bardzo niską świadomość mieszkańców wsi i miasteczek, tego, co to jest poradnictwo zawodowe i czym ono jest, wskazują doradcy zawodu z powiatowych urzędów pracy.

Naturalne wydałoby się więc skierowanie przez państwo działań doradczych na te tereny. Niestety tak się nie dzieje. Publiczne instytucje, zajmujące się poradnictwem zawodowym takie jak urzędy pracy, zlokalizowane są w miastach będących siedzibami powiatu. Istniejące gdzieś w mniejszych miejscowościach filie tych urzędów nie zajmują się doradzaniem, a jedynie pracą administracyjną i prawdopodobnie wkrótce ze względów oszczędnościowych zostaną zamknięte.

Podobnie instytucje, takie jak centra poradnictwa zawodowego czy planowania karier zawodowych, mieszczą się w miastach o statusie co najmniej powiatowym. Powoduje to określone trudności. Osoby długotrwale bezrobotne, wymagające dużego wsparcia i zainteresowania ze strony doradców nie są w stanie skorzystać z tej formy pomocy, bo nie mają za co dojechać do siedziby urzędu²⁹. Niektóre urzędy pracy organizują wyjazdowe spotkania z doradcami na terenie powiatu w mniejszych miejscowościach raz, dwa razy w miesiącu, jednak nie może to zastąpić potrzeby stałej współpracy z osobami bezrobotnymi.

²⁴ L. Antkowiak, *Bezrobocie na terenach wiejskich województwa mazowieckiego*, [w:] *Szkolenie liderów aktywizacji zawodowej terenów wiejskich*, ITE, Radom 2001.

²⁵ Por. E. Putkiewicz, M. Zahorska, *Społeczne nierówności edukacyjne – studium sześciu gmin*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2001, s. 86.

²⁶ Por. Teoria Davisa i Moora, [w:] W. Wesołowski, *Klasy, warstwy, władza*, PWN, Warszawa 1980.

²⁷ J. Klimanowska, *op. cit.*

²⁸ L. Antkowiak, *op. cit.*

²⁹ Jeden z doradców w rozmowie ze mną powiedział: [...] każdy przyjazd do mnie w obie strony to 10 zł. Dobrze jak ma [bezrobotny] jeszcze zasiłek 300 zł, a większość niestety nie ma prawa do zasiłku za to ma całe rodziny do wyżywienia [...].

W latach 1996–1997 (w latach dynamicznego wzrostu zatrudnienia³⁰) podejmowane były inicjatywy na rzecz aktywizacji osób długotrwale bezrobotnych z terenów wiejskich w byłym województwie gorzowskim. Były organizowane krótkoterminowe formy zatrudnienia: prace interwencyjne i roboty publiczne, dzięki którym wielu osobom stworzono szansę na zdobycie środków na utrzymanie (ok. 495 miejsc pracy w usługach, agroturystyce, produkcji odzieży, handlu nasionami)³¹. Niestety w dalszym ciągu brak jest programów specjalnych dostosowanych do trudnej sytuacji na wiejskich obszarach, gdzie obok poważnych nakładów finansowych i organizacyjnych potrzeba również wielkich zabiegów na rzecz przemian mentalności mieszkańców tych terenów³². Istnieje więc realna potrzeba intensyfikacji działań poradniczych i edukacyjnych na wsi. Na terenach o dużej stopie bezrobocia prawie nie funkcjonuje niepubliczne pośrednictwo pracy, a o prywatnym poradnictwie nikt nie słyszał. I tak np.: w województwie mazowieckim na 41 niepublicznych organizacji posiadających stosowne upoważnienia Krajowego Urzędu Pracy jedynie 12 znajduje się poza Warszawą w 8 innych miastach tego regionu³³.

Z położeniem geograficznym związane jest również zróżnicowanie warunków lokalowych i wyposażenie gabinetów doradców. Np.: urzędy pracy w większości miast Dolnego Śląska zlokalizowane są w siedzibach powiatów, które najczęściej mieszczą się w najokazalszych budynkach miasta. Komórki poradnictwa zawodowego niestety nie zawsze są równie okazałe.

Wydaje się, że struktura poradnictwa zawodowego zupełnie nie jest przystosowana do zapotrzebowania. Najwięcej placówek zlokalizowanych jest w dużych ośrodkach miejskich, zupełnie szczątkowo reprezentowane jest poradnictwo zawodowe tam, gdzie jest najwyższa stopa bezrobocia. Jakgdyby tam, gdzie nie znajdują się instytucje poradnicze łatwiej radzono sobie z tym problemem. Miejsce zamieszkania na wiejskich terenach, ale i na tzw. prowincji, staje się często przeszkodą w uzyskaniu zatrudnienia i pomocy w postaci porady zawodowej. Raz, z powodu istniejącej mentalności, niskiego poziomu wykształcenia i związanej z tym niewiedzy co do tego, że można i od kogo można otrzymać pomoc w rozwiązaniu problemu bezrobocia. Dwa, z powodu braku funkcjonowania w najbliższej okolicy profesjonalnego (państwowego czy prywatnego) poradnictwa, a w związku z tym trudnością dotarcia do doradcy.

³⁰ U. Sztanderska, J. Liwiński, *op. cit.*, s. 130.

³¹ J. Klimanowska, *op. cit.*

³² *Ibidem*, s. 185.

³³ *Niepubliczne pośrednictwo pracy, Materiały Krajowego Urzędu Pracy*, [w:] www.kup.gov.pl.

4. Płciowe (nie)równości wpływające na poradnictwo zawodowe

Do powszechnie uznanych „przestrzeni nierówności” należy płeć. W obszarze poradnictwa zawodowego, płeć zdaje się mieć dwójaki wpływ. Po pierwsze, doradcy pracujący w poradnictwie zawodowym mają przecież określoną płeć i wnoszą w swoją pracę, prócz profesjonalnego warsztatu, zachowania i wartości związane z byciem kobietą lub mężczyzną. Oczywiście, że podobne zróżnicowanie jest po stronie klientów poradnictwa, którzy w związku z tym doświadczają różnych trudności na drodze swojego zawodowego rozwoju. Po drugie, w społeczeństwach istnieją rozmaite zróżnicowania pomiędzy kobietami a mężczyznami w dostępie do dóbr³⁴. Są to nie tylko uświęcone tradycją wzory na bycie kobietą i mężczyzną, ale także przepisy w odniesieniu do podziału pracy w społeczeństwie, wolności osobistej i zachowań, zakresu opieki, wykształcenia³⁵.

W obszarze zawodów i zatrudnienia również występują dysproporcje pomiędzy kobietami a mężczyznami. Przede wszystkim istnieje nieformalny podział na tak zwane kobiece i męskie zawody. Stopień feminizacji zawodu wpływa na prestiż danego zawodu. Feminizacja zawodów dokonuje się pod wpływem rozwoju techniki, procesu powstawania nowych zawodów, do których przechodzą mężczyźni, pozostawiając kobietom stare profesje, które się dewaloryzują. „Jeśli jakaś funkcja się dewaloryzuje to się feminizuje [...] jeśli jakaś funkcja się feminizuje to się dewaloryzuje” mówi E. Sullerot³⁶. Zdecydowana większość zawodów opanowanych przez kobiety np.: zawód pielęgniarki lub nauczycielki należy do nisko płatnych, nie cenionych w gradacji społecznej. „A z jakich względów kobiety są nauczycielkami? To jest zawód bardzo źle płatny i nisko ceniony, więc dobry dla kobiet [...] Powszechnie wiadomo, że kobiety mniej zarabiają, rzadko zajmują wysokie stanowiska” – mówi M. Janion³⁷. Statystyki wskazują, że przeciętnie kobiety zarabiają mniej od mężczyzn o 19,7-20,8%³⁸. Nierówności w tym zakresie spowodowane są zróżnicowaniem stawek godzinowych, które dla kobiet są niższe, i czasu pracy.

³⁴ A. S e n, *op. cit.*

³⁵ W Polsce obecnie utrzymuje się dalej nierówność co do wieku emerytalnego, co jest bezpośrednio związane z otrzymywaniem w przyszłości niewiarygodnie niskich świadczeń emerytalnych przez kobiety.

³⁶ Podaję za: I. R e s z k e, *Nierówności płci w teoriach*, PAN IFiS Warszawa 1991, s. 66.

³⁷ *Kobiety tak łatwo zblić z tropu...* – rozmowa z M. Janion [w:] „Przegląd” nr 4/2002.

³⁸ U. S z t a n d e r s k a, J. L i w i Ń s k i, *Kobiety na rynku pracy w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, [w:] *Społeczne aspekty transformacji systemowej w Polsce*, Key Text, Warszawa 2001.

Nie udało mi się dotrzeć do danych na temat stopnia feminizacji zawodu doradcy zawodu³⁹. Mogę jednak zaryzykować stwierdzenie, że jest on bardzo wysoki biorąc pod uwagę, że większość specjalistów w tej dziedzinie jest psychologami i pedagogami, a studia na tych kierunkach w zdecydowanej większości kończą kobiety. Niewątpliwie nie należy ten zawód do wysoko płatnych, podobnie jak inne zawody z tzw. sfery usług społecznych. Pojawia się pytanie czy feminizacja profesji doradcy zawodu i związany z tym stosunkowo niski prestiż społeczny, nie jest jedną z przyczyn różnicowania się poradnictwa zawodowego: na poradnictwo szkolne, pracy, kariery i personalne? Jak dotychczas poradnictwo szkolne (podległe resortowi Edukacji) wykonywane głównie przez kobiety jest najniżej opłacane, a w pozostałych (podległych Ministerstwu Pracy i Polityki Społecznej oraz w prywatnych) znacznie częściej spotkać można mężczyzn⁴⁰.

Bezrobocie kobiet trwa dłużej i w konsekwencji jest dla nich bardziej dyskryminujące, bo pracodawcy dyskryminują trwale bezrobotnych⁴¹. Płec żeńska staje się szczególnie dyskryminująca w połączeniu z wykształceniem zasadniczym i zamieszkaniem w województwach silnie uprzemysłowionych, oraz z wykształceniem średnim w rejonach rolniczych. Kumulacja tych trzech czynników: płci, poziomu wykształcenia i miejsca zamieszkania, stanowi nie lada wyzwanie dla poradnictwa zawodowego: zniechęcenie, depresja, brak potencjału rozwojowego i perspektyw zatrudnienia to codzienne problemy, z którymi spotykają się w swojej pracy doradcy. Badania nad wzrostem zatrudnienia dotyczące lat 1994-1997 (zmniejszającego się bezrobocia) wskazują, że zatrudnienie kobiet wzrosło jedynie o 5,9%, gdy w tym samym czasie zatrudnienie mężczyzn wzrosło o 8,7%. Jednocześnie wzrost ten dotyczył jedynie kobiet, które mogły się zatrudnić w usługach, co tłumaczy niezwykle trudną sytuację kobiet ze średnim i zasadniczym wykształceniem zawodowym, gdyż w tym samym czasie zatrudnienie kobiet w przemyśle malało⁴².

Analiza danych dotyczących zatrudnienia za pośrednictwem prywatnych agencji doradczych w roku 2000, pokazuje, że łatwiej było pomóc w znalezieniu pracy mężczyznom niż kobietom. W tym okresie za pośrednictwem instytucji prywatnych zostało zatrudnionych 29413 kobiet i 38550 mężczyzn. Najczęściej kobiety znajdowały zatrudnienie w zawodach silnie sfeminizowanych (gorzej płatnych) takich jak sprzedawca – 4176 kobiet, gdy tymczasem w tym samym zawodzie mężczyźni zostali przyjęci w liczbie 1440. Co ciekawe nawet mężczyznom b e z z a w o d u

³⁹ Por. E. K a l i n o w s k a, *Kobieta w poradnictwie*, [w:] „Kobieta i Biznes. Kwartalnik Międzynarodowego Forum Kobiet” 1995, nr 4.

⁴⁰ Por. W. T r z e c i a k, *Modernizacja polskiego poradnictwa zawodowego*, [w:] *Poradnictwo zawodowe. Biuletyn Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych RP* nr 01/2001.

⁴¹ U. S z t a n d e r s k a, J. L i w i Ń s k i, *op. cit.*, s. 129.

⁴² *Ibidem*, s. 131.

zdecydowanie łatwiej pomóc znaleźć pracę niż kobietom będącym w tej samej sytuacji, choć zdawałoby się, że można zaoferować pracę dorywczą, nie wymagającą specjalnego przygotowania zawodowego, w prowadzeniu gospodarstw domowych czy sprawowania opieki nad dzieckiem lub osobą starszą. Wśród przytoczonej ogólnej liczby zatrudnionych, odpowiednio było to 7% mężczyzn i jedynie 2,7% kobiet⁴³.

W stosunkowo nowych zawodach, a więc można oczekiwać nie obudowanych silnym tabu związanych z płcią, tak duże zróżnicowanie nie występuje. I tak np.: w zawodzie akwizytora, w roku 2000, pracę znalazło 881 mężczyzn i 817 kobiet, podobnie było w przypadku agenta reklamowego, gdzie liczby te odpowiednio wynoszą: 702 i 877. Ale wśród najczęściej zatrudnionych mężczyzn za pośrednictwem podmiotów doradczych, na próżno szukać sekretarzy czy asystentów, gdy w przypadku bezrobotnych kobiet, klientek poradni aż 3,5% zostało zatrudnionych na tych stanowiskach, co w rankingu popularności zawodów daje szóste miejsce⁴⁴.

W świetle przytoczonych danych widać wyraźnie, że na stanie się potencjalnym klientem poradnictwa zawodowego ma wpływ bycie kobietą lub mężczyzną. Co więcej bycie mężczyzną warunkuje również wyższe prawdopodobieństwo otrzymania pomocy⁴⁵.

5. Próba podsumowania

Na początku niniejszego tekstu, postawiłem pytania, na które starałem się poszukiwać odpowiedzi. Wydaje się, że powyższe analizy rodzą raczej kolejne pytania niż odpowiadają na zadane. Reasumując mogę jednak stwierdzić, że zjawisko *ni e r ó w n e j r ó w n o ś c i* dotyka poradnictwa zawodowego w całej rozciągłości, a w związku z tym:

- prawne zróżnicowanie i podziały poradnictwa zawodowego stają się raczej przyczyną utrudniającą rozwój tej sfery usług i może utrudniać powstawanie nowych placówek poradniczych zwłaszcza na prowincji;
- w rejonach o wysokiej stopie bezrobocia, które jest odzwierciedleniem niskiego stopnia rozwoju społeczno-ekonomicznego, w tym wykształcenia, brak jest instytucji promujących zawodową aktywność. Osoby, które najbardziej potrzebują wsparcia doradców nie mają możliwości z jego skorzystania;
- skuteczność pomocy poradnictwa wydaje się dotyczyć głównie mężczyzn, być może z powodu ich kulturowo usankcjonowanej aktywności zawodowej.

⁴³ *Kobiety i mężczyźni zatrudnieni w najczęściej występujących zawodach. Publikacje Krajowego Urzędu Pracy, [w:] www.kup.gov.pl.*

⁴⁴ *Ibidem.*

⁴⁵ Rozumianej tu jako uzyskanie zatrudnienia. W tym miejscu nie zajmuję się stopniem uzyskania satysfakcji z pracy czy realizacją kariery przez klienta.

Można więc powiedzieć, że poradnictwo zawodowe w swym obecnym kształcie przyczynia się raczej do pogłębiania zastanych nierówności niż do ich usuwania w społeczeństwie. Szczególnie smutne jest to w przypadku kobiety zamieszkałej w jednej z wiosek północno-wschodniej Polski, mającej zasadnicze lub średnie wykształcenie, jadącej do urzędu pracy w powiatowym miasteczku po pomoc, którą być może uzyska przy trzecim biurku.

Jak można zatem odpowiedzieć na pytanie *r ó w n o ś ć c z e g o* niezbędna jest w poradnictwie zawodowym? Moja propozycja brzmi:

- równość szans wszystkich podmiotów poradniczych, poprzez dofinansowywanie istniejących placówek, zaprzestanie traktowania poradnictwa jako urzędu, którego kompetencje określa biurokratyczny przepis;
- równość dostępu do porady zawodowej przez powoływanie placówek poradnictwa tam, gdzie bezrobocie jest szczególnie duże, tak by doradcy mieli szansę edukować i wspomagać chętnych w przezwyciężaniu dyskryminacji;
- równość pracy wszystkich doradców zawodu dzięki promowaniu atrakcyjności pracy doradcy, podnoszeniu prestiżu tego zawodu przyciąganiu do tej profesji mężczyzn.

Sądzę, że dobre podsumowanie może stanowić wypowiedź B. C. Andersona, który zauważa, że walka o równość w wolnym społeczeństwie „podobna jest do horyzontu, który cofa się gdy usiłujemy się do niego przybliżyć”⁴⁶. Jesteśmy na początku drogi.

⁴⁶ B.C. Anderson, *op. cit.*

Elżbieta Kosmała-Lęczka

ROLA DORADCY W KREOWANIU BIOGRAFII ZAWODOWEJ (na podstawie wywiadów narracyjnych)

Wprowadzenie

Jednym z ważniejszych fragmentów biografii człowieka jest jego rozwój zawodowy. Dla wielu osób praca zawodowa stanowi bowiem cel i sposób, w jaki mogą się spełnić. Dzięki pracy ludzie czują się bardziej wartościowi, a środki które uzyskują, umożliwiają im zaspokojenie różnych potrzeb. O rozwoju zawodowym mówi się obecnie coraz więcej. Ma to głównie związek z narastającym problemem bezrobocia. Wypracowane bowiem przez cały okres powojenny przekonanie, że praca każdemu się należy (tzw. „naturalizacja” zatrudnienia), musiało ulec zmianie. Wcześniej o przebiegu kariery zawodowej nie zawsze decydowały kwalifikacje (często względy polityczne). Natomiast w dobie dzisiejszych przemian społeczno-gospodarczych, pomimo starannego i wszechstronnego wykształcenia, praca dla wielu ludzi staje się do-brem trudno osiągalnym. W związku z tym decyzje zawodowe powinno się podejmować świadomie (wiedzieć o sobie jak najwięcej oraz posiadać przekonanie, że aktywność zawodowa którą podejmujemy, da pełne zadowolenie). Dobrze jest gdy uda się spotkać na swojej drodze kogoś, kto pomógłby nam lepiej poznać siebie i ułatwił podjęcie prawidłowej decyzji zawodowej. Taką funkcję może pełnić doradca zawodu, który dysponując odpowiednią wiedzą, mógłby pomóc w odnalezieniu właściwego kierunku rozwoju. Poradnictwo zawodowe jest więc niezbędne, ale rozumienie jego funkcji musi ulec gruntownej przebudowie. Oprócz zmieniającej się ciągle sytuacji na rynku pracy i pojawienia się innych niż dotychczas oczekiwań ze strony osób radzących się, na funkcjonowanie doradców duży wpływ wywierają co-raz częściej humanistyczne prądy myślowe. Ich twórcy i przedstawiciele, poszukując adekwatnej koncepcji człowieka, zwracają uwagę przede wszystkim na jego rozwój. Uważają, że jest on uwarunkowany w głównej mierze przez czynniki wewnętrzne, a nadrzędną tendencją decydującą o działaniu jednostki, jest jej dążenie do samorealizacji. Nowe metody obcowania z jednostką przenikają również na grunt poradnictwa (E. Zierkiewicz, 1996). Wyrazem tego jest wyróżnienie przez A. Kargulową (1986; 1996) tzw. poradnictwa liberalnego, w którym koncepcja humanistyczna człowieka odgrywa znaczącą rolę.

Przyłączając się do dyskusji na temat funkcjonowania doradców we współczesnym świecie, chciałabym przedstawić badania własne, dotyczące roli jaką pełnili oni w kreowaniu biografii zawodowych dwóch osób. Badania te przeprowadziłam pod kierunkiem prof. Bożeny Wojtasik, w ramach seminarium dyplomowego na kierunku „Poradnictwo Zawodowe i Przedsiębiorczość” w Dolnośląskiej Szkole Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.

Metoda i procedura badawcza

Odwołując się do znanych poglądów D. Supera oraz B. Wojtasik (B. Wojtasik 1994; 1997; 1998), przyjąłam założenie, że rozwój zawodowy to długotrwały proces, stanowiący jedną ze ścieżek w labiryncie drogi życiowej człowieka, na który wpływ mają zarówno czynniki obiektywne, jak i subiektywne. Podejmując więc badania dotyczące biografii zawodowej, stanęłam przed koniecznością zastosowania takiego modelu poznania, który umożliwiłby zbadanie specyficznie ludzkich zjawisk (np. intencjonalne działania i przeżycia). Takich modeli dostarczają metody jakościowe, ponieważ dzięki nim możemy „docierać »w głąb« badanego zjawiska, a także poszerzyć perspektywę jego oglądalności (kontekst)” (T. Bauman, 1995, s. 55). „Dla humanistyki – zgodnie z tradycją, a przede wszystkim stosownie do specyfiki obiektu badań – właściwy jest model poznania, określony na gruncie naukoznawstwa jako rozumiejący. Jest to model jakościowy, którego istota tkwi w interpretacji treści” (M. Straś-Romanowska, 2000, s. 16). Głównym jego celem jest badanie aktualnego doświadczenia i bezpośrednich przeżyć, a jednym z ważniejszych źródeł, z których można czerpać tę wiedzę są bezpośrednie wypowiedzi badanego o sobie samym. Szczególnie korzystne wydawało mi się zastosowanie metody biograficznej, będącej jednym z rodzajów podejścia jakościowego, w której najpopularniejszym sposobem zbierania materiału badawczego jest wywiad narracyjny. Zgodnie z sugestiami jego autora (Fritza Schützego), umożliwia on bowiem otrzymanie opowieści o życiu „nie będącej sumą odpowiedzi na stawiane pytania, lecz spontaniczną narracją, która nie jest zakłócona interwencją badacza” (K. Kaźmierska, 1997, s. 35). Daje ponadto możliwość wglądu w genezę przebiegu procesów społecznych, wykraczających poza charakterystykę określonego punktu czasowego. Umożliwia także ujęcie rzeczywistości społecznej z perspektywy działającego i doznającego podmiotu. Dzięki takiej metodzie, rozmówca ma zatem możliwość zaprezentowania swojej historii życia, z punktu widzenia jego własnego roszczenia ważności. Opowieść toczy się zgodnie z przebiegiem doświadczeń badanego i jest uporządkowana według przyjętej przez niego logiki i tematu. Zasady wywiadu biograficznego, które nadają porządek przeżyciom poruszonym w narracji, wpływają także na sposób przedstawiania przez jednostkę swoich doświadczeń (por. M. Żurko 1995). Osoba opowiadająca jest bowiem

ponownie konfrontowana z tym, co się wcześniej wydarzyło, przywołując w ten sposób przeżywane emocje (np. ból, gniew czy radość).

Pierwszym etapem mojego postępowania badawczego był dobór osób badanych. Wybrałam dwie panie, będące z zawodu pedagogami, które, zdaniem najbliższych współpracowników, osiągnęły sukces zawodowy. Miałam więc podstawę przypuszczać, iż ich rozwój zawodowy jest interesujący.

Drugi etap polegał na przeprowadzeniu wywiadów narracyjnych (K. Kaźmier-ska, 1997, s. 35-38). Prowadząc je dążyłam do „prawdziwego spotkania” (B. Wojta-sik, 2001) z osobami relacjonującymi przebieg swojej ścieżki zawodowej, narrację więc rejestrowałam za pomocą dyktafonu. Zebrany w ten sposób materiał badawczy spisałam z taśmy i poddałam starannej analizie.

Analizę tekstów przeprowadziłam zgodnie z zaleceniami Glasera i Straussa. Autorzy ci twierdzą, że biografia przekazana przez badanego powinna być ujęta w pełnym kształcie z uwzględnieniem „sekwencyjności nadbudowanych nad sobą i wzajemnie powiązanych zdarzeń, by w historii dostrzec procesy społeczne i biograficzne” (cyt. za: G. Jakob, 2001, s. 118). Jest to tzw. „zasada sekwencyjności”, która w głównej mierze wpływa na sposób analizowania materiału badawczego w strategii jakościowej. Analiza narracji przebiegała więc według następujących etapów:

- **A n a l i z a f o r m a l n a:** podział opowiadania na segmenty, zgodnie z zawartymi w nich historiami.
- **O p i s s t r u k t u r a l n y:** staranne badanie poszczególnych sytuacji, punktów kulminacyjnych biografii, punktów zwrotnych i procesowych.
- **A n a l i t y c z n a a b s t r a k c j a:** zestawienie wyników opisu strukturalno-treściowego, w celu zbudowania biograficznej całości.
- **A n a l i z a w i e d z y:** zestawianie zdarzeń i struktur procesowych, opracowanych w opisie strukturalnym, z „prywatną teorią i wypowiedziami argumentacyjnymi, odnoszącymi się do biografii i do tożsamości osoby opowiadającej, a także badano kontekst ich powstania” (G. Jakob, 2001, s. 120). Zestawiając kontrastowo zróżnicowane fragmenty tekstu, miałam możliwość wykryć stosowane przez narratorki mechanizmy zaciemniania lub wypierania treści nieprzyjemnych, zagrażających tożsamości. Starłam się na tym etapie podjąć próbę zrekonstruowania z biograficznych komentarzy „teorii siebie”, odnosząc je do faktycznych wydarzeń z życia.
- **K o n t r a s t o w e p o r ó w n y w a n i e:** analiza pojedynczego przypadku poprzez porównanie go z drugim.

Rozwój zawodowy badanych w świetle prowadzonych narracji

Ta część artykułu stanowić będzie prezentację wyników moich badań, powstałych po kontrastowym porównaniu biografii obu narratorek. Pełna analiza poszczególnych przypadków nie jest możliwa, gdyż zebrany przeze mnie materiał jest na tyle obszerny, iż znacznie poszerzyłby rozmiary artykułu.

Przyglądając się historiom życia narratorek, dostrzegłam wiele podobieństw, ale i różnic. Niewątpliwie to, co je łączy, to burzliwe czasy, w których przyszło im dorastać, nabywać doświadczenia i podejmować decyzje. Obydwie bohaterki mają obecnie 38 lat, czyli urodziły się w pierwszej połowie lat sześćdziesiątych. Ich okres dzieciństwa i dorastania to „życie na kredyt” pod rządami E. Gierka, kryzys gospodarczy, niepokoje w kraju (szczególnie lata osiemdziesiąte). Najistotniejszym elementem, uprawianej wówczas polityki, było to, że każdy wyrastał w przeświadczeniu, iż będzie miał zapewnioną pracę oraz podstawowe warunki socjalne. Ciągłe obiecywano Polakom „lepsze jutro”, które pomimo upływu kolejnych dni, nie nadchodziło.

Obie bohaterki wychowywały się w rodzinach pełnych, które miały status rodzin robotniczych. Były także najmłodsze w domu, co mogło mieć też duży wpływ na ich późniejsze funkcjonowanie. Matki obu narratorek nie pracowały, poświęcając się bez reszty dzieciom. Wykazywały przy tym postawy koncentracji i akceptacji, co w pewnej mierze mogło mieć wpływ na zwrócenie się obu pań w kierunku zawodów związanych z ludźmi (Por. teoria A. Roe przedstawiona przez: Fenczyn i Surówka, 1987). Przy czym każda z narratorek zamierzała w nieco odmienny sposób im służyć. Pani M. chciała pomagać ludziom w dochodzeniu do pełnej sprawności fizycznej (fizjoterapeuta), natomiast panią K., interesowała bardziej psychofizyczna strona człowieka.

Edukacja obu narratorek przebiegała nieco odmiennie. Pani M. rozpoczęła obowiązek szkolny w wieku sześciu lat (tzw. przyspieszenie obowiązku szkolnego). Okresu tego nie wspomina miło, a wręcz stwierdza: „oceniam to z perspektywy osoby dorosłej, to był błąd. [...] Decyzję o przyspieszeniu podjęli właściwie rodzice. Teraz uważam, że bardzo źle postąpili. Raz, że ja byłam dzieckiem leworęcznym, zostałam przestawiona na prawą rękę. Poza tym poszłam do szkoły na pewno niedojrzała społecznie”. Po ukończeniu ośmioklasowej szkoły podstawowej, Pani M. kontynuowała naukę w LO, w klasie o profilu biologiczno-chemicznym. „Właściwie ukierunkowałam się na ten profil kształcenia, ze względu na taką swoją ciekawość związaną z przyrodą, biologią. Nie myślałam o studiach medycznych. [...] Po zdaniu matury chciałam kontynuować naukę w szkole pomaturalnej. Wybrałam sobie kierunek fizjoterapia we Wrocławiu”. Podejmując taką decyzję, narratorka kierowała się następującymi względami: „byłam aktywna sportowo, lubiłam zajęcia sportowe. To

mi się podobało, taka osoba, która pracuje z ludźmi i pomaga im dojść do formy fizycznej”. Nie udało się jej jednak zrealizować marzeń, gdyż pomimo dobrych wyników na egzaminie wstępnym „nie starczyło dla mnie miejsca w tej szkole, na tym kierunku. W związku z tym, już chyba taką siłą przypadku, zdecydowałam się na naukę w szkole pielęgniarstwa. Miałam bowiem nadzieję, że to będzie coś pokrewnego z tą fizjoterapią. Okazało się jednak, że to normalna szkoła pielęgnarska”. Po ukończeniu nauki w studium medycznym, Pani M. nie zdecydowała się podjąć pracy w zawodzie pielęgniarki. Za namową koleżanek postanowiła kształcić się na WSP w Zielonej Górze, na kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza. „Podczas studiów odbyłam praktyki studenckie we wszystkich placówkach opiekuńczo-wychowawczych. [...] tak więc mogę powiedzieć, że miałam okazję dobrze przyjrzeć się i zorientować na czym polega praca w zawodzie pedagoga”. Po ukończeniu studiów, Pani M. podjęła pracę w poradni wychowawczo-zawodowej. Szybko stała się samodzielnym pracownikiem pedagogicznym. Z pracy w tej placówce jest zadowolona, gdyż jak sama stwierdza: „jest ona zgodna z moimi zainteresowaniami”.

Pani K. rozpoczęła obowiązek szkolny w wieku siedmiu lat. Okres nauki w szkole podstawowej scharakteryzowała w następujący sposób: „Już od najmłodszych lat mojej edukacji, jakoś tak kształtowały się moje zainteresowania w takim kierunku, że zawsze chciałam pracować z dziećmi. Lata szkoły podstawowej już jakby wprowadziły mnie do tego, że prowadziłam drużynę harcerską i drużynę zuchową, [...] przygotowywałam z dziećmi spacer, wychodzenie do miasta, różnego rodzaju takie spotkania tematyczne i ten kontakt z dziećmi tak jakby utrwalił się we mnie. Wiedziałam, że ja się w nim dobrze czuję, odnalazłam się. Myślałam sobie, że właśnie w tym kierunku moje zainteresowania będą szły i widziałam siebie w późniejszej karierze zawodowej, właśnie w tym zawodzie”. Po ukończeniu szkoły podstawowej, narratorka zdecydowała się jednak kontynuować naukę w liceum medycznym. Na podjęcie takiej decyzji wpłynęła prośba matki, wynikająca ze specyficznej sytuacji w kraju (strajki lat osiemdziesiątych). Starsze rodzeństwo Pani K. studiowało wówczas daleko od miejsca zamieszkania, dlatego uznała iż: „w tym jakaś odpowiedzialność moja pojawiła się tutaj, żeby być na miejscu razem z mamą i nie zostawiać jej samej. Szkoła, która by mnie ewentualnie ukierunkowywała pedagogicznie, była poza miejscem zamieszkania, dlatego też mój wybór padł na liceum medyczne”. Po otrzymaniu dyplomu Pani K. podjęła pracę w zawodzie pielęgniarki. Jednak jej pragnienie kontaktu z dziećmi było tak silne, że ostatecznie porzuciła dotychczasowe zajęcie. Przyjęła pracę w Domu Dziecka w charakterze nauczyciela-wychowawcy oraz ukończyła studia wyższe na kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza.

Analizując materiał badawczy, zauważyłam, że Pani M. określała swoją edukację jako „splot przypadków”. Natomiast według Pani K., kolejne stopnie kształcenia, a następnie wykonywany przez nią zawód „to jest realizacja mojej wizji, którą całe

życie miałam przed oczami i wiedziałam, co ja chcę robić i kim chcę być". Spostrzeżenia te wydały mi się na tyle istotne, iż postanowiłam poświęcić im więcej uwagi. Zaczęłam więc poszukiwać w literaturze przedmiotu takiej teorii, która pomogłaby mi wyjaśnić, te dwa odmienne sposoby widzenia swojego rozwoju zawodowego. Podczas dalszej analizy wywiadów narracyjnych, postanowiłam odwołać się do teorii autonarracji zaprezentowanej przez Z. Trzebińskiego (2002), w której jednym z podstawowych pojęć są aktywne schematy poznawcze (autonarracje), stanowiące „umysłową bazę do tworzenia narracji życia, poznawczej procedury „czytania biegu zdarzeń, w tym również doświadczeń własnego życia” (U. Tokarska, 2002, s. 245). Można więc założyć, że znaczący zakres wiedzy o sobie samym ma właśnie postać schematów budowania autonarracji (ograniczonej czasowo historii, w której głównymi bohaterami jesteśmy my sami). Ponieważ w ramach autonarracji interpretowane są ważne dla danego człowieka sprawy, „powstaje ukryta tendencja, dopasowywania się treści zamiarów, planów i decyzji jednostki, a nawet jej uczuć, do struktury rozwijającej się historii. Autonarracje kształtują więc zachowanie się jednostki” (Z. Trzebiński, 2002, s. 43). Odwołując się do wprowadzonego przez J. Kuhla pojęcia „siła woli”, oraz wyników badań przeprowadzonych przez Z. Trzebińskiego, można mówić o większej lub mniejszej tendencji do narracyjnej interpretacji spraw osobistych. Według powyższych badaczy, sytuacja ta ma związek z „łatwością odwracania uwagi od spraw związanych z powziętym zamiarem oraz częstością popadania w stan zniechęcenia do realizacji podjętego zamiaru” (tamże). Osoby, które charakteryzują się myśleniem narracyjnym funkcjonują inaczej niż te o nastawieniu paradygmatycznym (porządkującym fakty, opartym na procesach abstrahowania, kategoryzowania, poszukiwaniu przyczyn i praw ogólnych). Badania przeprowadzone przez zespół badaczy pod kierunkiem Z. Trzebińskiego (2002, s. 53-61) dowodzą, że osoby o nastawieniu narracyjnym w porównaniu z paradygmatycznym:

- Bardziej generują narracyjne wizje swojej przyszłości, zarówno realnej, jak i pożądaney.
- Wykazują wyższy poziom osobistego zaangażowania w opisywane fakty.
- Potrafią bardziej wyartykułować swoje plany działania.
- Częściej używają czasowników typu: muszę, chcę; oraz bardziej wierzą, że potrafią zrealizować ułożony przez siebie plan.
- Ich działanie wynika z posiadanej koncepcji świata i własnej osoby, natomiast w małym stopniu jest zdeterminowane sytuacyjnie.
- Ich plany i cele są bardziej stabilne w czasie, zintegrowane wewnętrznie i zgodne z wartościami, uznawanymi przez jednostkę.

Warto wspomnieć, że jednostka nie musi konstruować autonarracji w zakresie wszystkich dziedzin swojego życia, jednakże ta umiejętność ma ogromne znaczenie w przełomowych jego okresach. Ponadto pełni ona ważną formę rozumienia własnej

osoby w toku zdarzeń, a to z kolei wpływa na stopień adaptacji społecznej i samoocenne. W związku z tym Pani K., którą (jak wynikało z analizy materiału badawczego) charakteryzuje myślenie narracyjne, realizując swoją wizję pracy zawodowej, wyglądała na osobę zadowoloną ze swego wyboru i z większą pasją opowiadała o swoich osiągnięciach w tej dziedzinie, niż to miało miejsce w przypadku Pani M. Autonarracje odkrywają utworzony, zintegrowany kontekst, wyznaczający kierunek działania jednostki. Osoby, które charakteryzuje myślenie narracyjne wykazują aktywność, która wynika przede wszystkim z pożądaną przez nie koncepcji świata i własnej osoby, a w mniejszym stopniu jest zdeterminowana sytuacyjnie. Cel, do którego dążą, jest odporny na konkurencyjne motywy i stanowi ważny element rozwijającej się opowieści. Pani M., która w małym stopniu wykazuje nastawienie narracyjne (w dziedzinie dotyczącej kariery zawodowej, charakteryzuje się myśleniem paradygmatycznym), nie jest tak, jak Pani K. przygotowana na ewentualne przeszkody. Ich pojawienie wpływa więc dezorganizująco na realizację ewentualnie krystalizujących się celów. Z. Trzebiński (2002) analizując wyniki swoich badań, zauważył, że autonarracje mogą przyjmować dwojaką postać. W związku z tym, podzielił je na dwa rodzaje:

- **Proaktywne:** Historia zaczyna się tu od krystalizacji tendencji podmiotu, potem intencje przekształcają się w plan działania. Następnie powstają komplikacje, zmuszające podmiot do nowych działań, które to przyczyniają się do ich rozwiązania i realizacji celu. Jednostki o nastawieniu proaktywnym zazwyczaj odnoszą sukces.
- **Defensywne:** Historia zaczyna się tu od komplikacji, po czym pojawia się obrona aktualnego stanu rzeczy (*status quo*), która motywuje działania bohatera historii. Dla jednostki o takim nastawieniu, życie to ciąg zdarzeń, obracających się wokół dwóch spraw: kłopotów i radzenia sobie z nimi.

Przyglądając się powyższemu podziałowi i odnosząc go do narracji analizowanych przeze mnie w trakcie badań, wydało mi się oczywiste, że Pani K. jest osobą o nastawieniu proaktywnym. Swoją opowieść rozpoczęła od krystalizacji tendencji (dążenie do pracy z dziećmi), w trakcie edukacji pojawiły się komplikacje (czynniki społeczne spowodowały, że zmieniła kierunek działania), po czym podjęła czynności, które doprowadziły ją do realizacji celu. Pani M. nie wykazuje nastawienia narracyjnego, a jeżeli się ono pojawia, to ma zazwyczaj postać autonarracji defensywnej. Być może przyczyną takiego stanu rzeczy jest słabo uświadomiony u narratorki cel zawodowy.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, zauważyłam jak ważną kwestią u człowieka jest uświadomienie sobie celów, do których powinien dążyć w każdej dziedzinie życia oraz znalezienie takich strategii działania, które umożliwią mu ich osiągnięcie. „O niepowtarzalności człowieka [...] decyduje cel, jaki w tym życiu przed

sobą stawia. Cel jest nie tylko tym, który pozwala zrozumieć indywidualne prawo ruchu jego życia, indywidualny styl życia, ale także tym, co dla niego samego i dla jego życia ma wartość najważniejszą, bo rozstrzygającą”, stwierdza A. Gałdowa (1999, s. 101).

Udział doradców w kreowaniu drogi zawodowej badanych

Śledząc tok życia obu narratorek, starałam się poszukiwać na ich drodze osób, które mogłyby wywierać wpływ na dokonywane przez nie wybory. Interesowali mnie doradcy profesjonalni oraz nieprofesjonalni, z których pomocy mogły korzystać. Zauważyłam, że oprócz rad mężów, które obie bohaterki bardzo sobie ceniły, porady innych osób wydawały się być zbędne (Pani K.), albo negatywnie wpływały na kierunek działania (Pani M.). W szczególnie niekorzystnym świetle jawili się doradcy profesjonalni, których porady w odczuciu Pani M., negatywnie wpłynęły na Jej losy. Zaczęłam się więc zastanawiać nad dwiema kwestiami:

- Czy doradcy profesjonalni są potrzebni?, a jeśli tak to:
- Jaki typ doradztwa spełnia najlepiej swoją funkcję?

Ciągle poszerzająca się sieć poradnictwa i wzrost liczby osób, które korzystają z jego usług, mogły udzielić mi pozytywnej odpowiedzi na pierwsze pytanie. Problemem pozostało nadal to, jaki styl doradztwa jest szczególnie pożądaný. Zagadnieniem tym zajmuje się wielu badaczy, analizując osobę samego doradcy, jak i jednostkę radzącą się. Dużo uwagi poświęca się także sytuacji i spotkaniu tych dwóch osób (B. Wojtasik, 1996).

Podstawę dla moich dalszych analiz, których celem była odpowiedź na drugie pytanie, stanowiły trzy typy poradnictwa wyróżnione przez A. Kargulową (1986) W zależności od koncepcji człowieka przyjmowanych przez doradców, autorka podzieliła poradnictwo na:

- dyrektywne
- dialogowe
- liberalne.

Biorąc pod uwagę charakterystykę pierwszego typu poradnictwa, odnalazłam przyczynę niezadowolenia Pani M. Szczególnie odnosiło się ono do pracowników poradni wychowawczo-zawodowej, z którymi narratorka miała kontakt w wieku sześciu lat (przyśpieszenie obowiązków szkolnego). Biorąc pod uwagę jej obecny wiek (38 lat), stwierdziłam, iż zdarzenie to miało miejsce na początku lat siedemdziesiątych, czyli wtedy, gdy sieć tego typu placówek była bardzo mała (A. Kargulowa, 1996). Pracujące w nich osoby, ze względu na dużą liczbę klientów oraz wzrost własnych lęków wynikających z obawy o odpowiednie kompetencje, przyjmowały czę-

sto postawę dyrektywną. Stawały się więc specjalistami od wydawania orzeczeń i opinii. Nie było w ich pracy miejsca na rozmowę i poznawanie radzącego się. Konsultacja polegała na wykonaniu badań testowych i udzieleniu wskazówek, które badany powinien realizować. Cechą eksperta jest bowiem to, że nie koncentruje się na doznaniach psychicznych osoby radzącej się. Postawa taka ma często na celu uniknięcie pytań, które mogą go zaskoczyć i dowieść niekompetencji. „Po dokładnym wyznaczeniu granic relacji (dla obu osób), nigdy nie stara się ich przekroczyć. Od początku buduje przepaść, którą ma także w sobie, gdyż nie „zanurzył się” w problemie radzącego się, nie podjął się w pełni roli zawodowej, tylko wypełnia obowiązki, za które pobiera pieniądze” (B. Zierkiewicz, 1996, s. 238). Doradca dyrektywny w kontakcie z klientem niekiedy realizuje swój ukryty program (np. chęć dominowania, narzucanie swojego zdania, dążenie do podwyższania własnej wartości). Właśnie Pani M. spotkała na swojej drodze doradcę dyrektywnego, z którego porady nie była zadowolona.

Na swojej drodze rozwoju zawodowego narratorki spotykały też doradców reprezentujących poradnictwo dialogowe (rówieśnicy, rodzice, mężowie). Ich relacje polegały głównie na rozmowie, do której gotowość wykazywały obie strony. Jako przykład konsultanta jestem skłonna wskazać męża Pani K. W sytuacjach, gdy nie może sobie ona poradzić z jakimś problemem, czy też musi podjąć ważną decyzję, jak sama stwierdza: „zasiegam informacji, jak on to widzi. [...] Myślę, że w pracy zawodowej to w taki jakiś sposób mi sprzyja, jakimś takim swoim doradztwem. Może dlatego, że też pracował w tej profesji przez całe życie, czyli w oświacie i może bardziej wiedział, jak mnie przed wieloma rzeczami ustrzec. Dlatego może mi podpowiedzieć, doradzić i ukierunkować”. Narratorka konsultuje więc z mężem swoje wybory, dlatego odpowiedzialność za ich wyniki spada na nich oboje. Razem ponoszą konsekwencje ich ewentualnie negatywnych skutków. Partner Pani K. nigdy nie narzuca jej swojego zdania i sposobu rozwiązania problemu, ale stara się doprowadzić żonę do samodzielnego podjęcia decyzji, pomagając jedynie w tym procesie.

Analizując materiał badawczy doszłam do wniosku, iż najbardziej pożądanym przez narratorki typem doradcy jest spolegliwy opiekun, reprezentujący poradnictwo liberalne. Charakteryzuje się on tym, że oferuje „oparcie w trudnych chwilach, wytwarza atmosferę opiekuńczości [...]”. Jest umiarkowany, powściągliwy, prowadzi, wyjaśnia, zachęca do działania. Nie narzuca swojego zdania, ale sugeruje rozwiązania, podsuwa propozycje, stymuluje. Gdy jest poproszony o poradę, nie odmawia udzielenia jej, ale zdaje sobie sprawę, że nie jest nieomylny” (B. Wojtasik, 1994, s. 105). Przykładem uprawiania tego typu poradnictwa była w moich badaniach postawa Pani K. i jej męża w stosunku do dzieci. Ich rola w tym zakresie polegała na wspieraniu, ukierunkowywaniu. Unikali natomiast narzucania swojego zdania. Wydaje się, że do tego typu poradnictwa zaliczyć można m.in. oddziaływania mentora.

Jak twierdzi Z. Pietrański (1990, s. 96) „znalezienie sobie mentora i nawiązanie oraz podtrzymywanie z nim stosunków jest wyjątkowo ważnym zadaniem rozwojowym młodego człowieka, powinno być przedmiotem specjalnej troski i zabiegów, gdyż chodzi o rzecz najwyższej wagi dla rozwoju”. Dlatego też doradca przyjmując taką postawę, najlepiej będzie mógł wypełniać swoje funkcje, zwłaszcza gdy jest nim jeden z rodziców.

Analizując biografie obu narratorek doszłam do wniosku, iż doradca uczestniczący w procesie podejmowania przez radzącego się decyzji zawodowej, w zakresie „poznawania siebie”, winien bacznie uważać na to, jak jednostka rozumie świat (jaki reprezentuje typ myślenia), która grupa problemów życiowych jest dla niej najważniejsza (Katalog Problemów Życiowych [w:] H. Jarosiewicz, 1998), czy też jakie preferuje wartości (J. Kozielecki, 1998, s. 203-205). Niewątpliwie osoba o nastawieniu narracyjnym wymaga poradnictwa liberalnego, natomiast w przypadku jednostek o nastawieniu paradygmatycznym, większą rolę odegra doradca reprezentujący poradnictwo dialogowe. W procesie udzielania porady zawodowej inny będzie obszar poszukiwań zawodu w przypadku osób, dla których w zakresie problemów bytowych wyższą rangę ma rodzina, a inny gdy najważniejsza jest praca zawodowa. Jednak chyba warto pamiętać, iż w każdej dziedzinie życia, człowiek zazwyczaj dąży do uświadomienia sobie celu oraz próbuje odnaleźć takie strategie działania, które mu umożliwią jego osiągnięcie (A. Gałdowa, 1999). Doradca mając to na uwadze i dysponując odpowiednią wiedzą, może w tym procesie odegrać znaczącą rolę.

BIBLIOGRAFIA

- BAUMAN T. (1995), *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- BAUMAN T. (2001), *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”, s. 267-362.
- FENCZYN J., SURÓWKA I. (1987), *Teoria rozwoju zawodowego A. Roe*, [w:] „Psychologia Wychowawcza” nr 1, s. 26-31.
- GAŁDOWA A. (1999), *Klasyczne i współczesne teorie osobowości*, Kraków Wyd. UJ.
- JAKOB G. (2001), *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, [w:] red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Łódź, Wyd. UŁ, s. 111-125.
- JAROSIEWICZ H. (1998), *Podmiotowe uwarunkowania powodzenia zawodowego*, [w:] red. A. Kulczycka, *Zrozumieć człowieka w zdrowiu i chorobie*, „Prace Psychologiczne” Nr XLVIII, Wrocław, Wyd. UW, s. 33-65.
- KARGUŁOWA A. (1986), *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradownictwa*, Wrocław, Wyd. UW.
- KARGUŁOWA A. (1996), *Przechw bezradności. Nurty – opcje – kontrowersje w poradnictwie i poradownictwie*, Wrocław, Wyd. UW.
- KAZMIERSKA K. (1997), *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*, [w:] red. M. Czyżewski, A. Piotrowski, A. Rokuszewska-Pawełek, Łódź, Wyd. Katedry Socjologii Kultury Uniwersytetu Łódzkiego, s. 35-44.

- KOZIELECKI J. (1998), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa, Wyd. Akad. „Żak”.
- McKINLEY RUNYAN W. (1992), *Historie życia a autobiografia*, Warszawa, PWN.
- PIETRASIŃSKI Z. (1990), *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa, Wyd. „Wiedza Powszechna”.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M. (2000), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, „Prace Psychologiczne” Nr LIII, Wrocław, Wyd. UWr.
- SUPER D. (1972), *Psychologia zainteresowań*, Warszawa PWN.
- TOKARSKA U. (2002), *Narracja autobiograficzna w terapii i promocji zdrowia*, [w:] red. J. Trzebiński, *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- TRZEBIŃSKI Z. (2002), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wyd. Psych.
- WOJTASIK B. (1994), *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*, Prace Pedagogiczne XCVIII, Wrocław, Wyd. UWr.
- WOJTASIK B. (1998), *Możliwości badania dróg życiowych doradców*, [w:] red. B. Wojtasik, *Z podstaw poradownictwa*, z. 2, Wrocław, Wyd. UWr.
- WOJTASIK B. (1997), *Warsztat doradcy zawodu*, Warszawa PWN.
- WOJTASIK B. (2001), *Rozmowa poradnicza jako spotkanie doradcy zawodu i osoby radzącej się*, [w:] red. B. Wojtasik, *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe*, Wrocław, UWr.
- ZIERKIEWICZ E. (1996), *Jawne i ukryte programy trzech koncepcji poradnictwa*, [w:] red. A. Kargulowa, *Dramaturgia poradnictwa*, Wrocław, Wyd. UWr., s. 223-247.
- ŻURKO M. (1995), *Badania systemu znaczeń wewnętrznych metodą autobiograficzną*, [w:] red. Z. Łoś, *Z problematyki rozwoju i wychowania człowieka*, „Prace Psychologiczne” Nr XLIV, Wrocław, Wyd. UWr., s. 53-61.

Dorota Tomaszewska

BYĆ DORADCĄ

1. Potrzeba korzystania z poradnictwa

Życie we współczesnym świecie charakteryzuje się intensywnymi zmianami we wszystkich przejawach cywilizacji i kultury oraz dynamicznymi przemianami społecznymi i ekonomicznymi. Wydaje się więc zrozumiałe, że bardzo różne są oczekiwania i stosunek do najbardziej istotnych spraw życiowych, następujących po sobie pokoleń. Bezpowrotnie przeminęły czasy, gdy decydenci wskazywali cel i podsuwali gotowe sposoby jego osiągnięcia. Obecnie każdy z nas stoi przed zupełnie nowymi wyzwaniami, które są często bardzo niezrozumiałe, trudne do osiągnięcia, których cel bywa niejasny, a sama myśl o sprostaniu im wzbudza lęk i obawy. W tej sytuacji wszelkiego typu poradnictwo (doradztwo rodzinne, wychowawcze, zawodowe, prawne itp.) stoi przed wielkim wyzwaniem w zakresie niesienia pomocy ludziom, którzy w tych zmieniających się warunkach są bezradni.

Być doradcą to wielka odpowiedzialność. Doradzanie drugiemu człowiekowi wymaga nie tylko rzeczowej wiedzy, umiejętności, ale również takich cech osobowości, które będą zachęcały radzącego do korzystania z tej pomocy (otwarcia się) a nie odwrotnie. Takim darem nie dysponują wszyscy ludzie. Każdy człowiek jest inny. Trafnie ujął to ks. J. Tischner w stwierdzeniu „Nie ma dwóch takich samych wybranych dzieci Boga”¹. Życie ludzkie jest przypadkiem. Pewnikiem jest jego początek i koniec, choć nikt nie wie kiedy one nastąpią i co wydarzy się między tymi dwoma granicznymi momentami. Każdy z nas istnieje zawsze w jakiejś określonej, wywierającej niezatarte bardzo indywidualne piętno, sytuacji. Większość z tych sytuacji jest czymś niekoniecznym, zmiennym i przemijającym. Stąd jednostkowe losy ludzkie są tak różne. Jak czytamy u filozofów istnieją jednak sytuacje stałe i powszechne, których doświadcza każda osoba w pewnych momentach swego życia. Sytuacje te znajdują się poza zasięgiem naszej kontroli. Nie możemy ich zmienić. Sytuacje te są jak mur, o który się rozbijamy.

Najbardziej ciekawe w życiu człowieka jest to, co się dzieje z nim poza tymi stałymi sytuacjami. Było to przedmiotem zainteresowania nawet Arystotelesa, który

¹ J. Tischner, J. Żakowski, *Tischner czyta Katechizm*, Kraków 2000, s. 88.

doszedł do przekonania, że „człowiek jest istotą społeczną”². Żyjąc w społeczeństwie podlega jego wpływom oraz wywiera wpływ na to społeczeństwo.

Dostrzegając różnorodność zachowań, poglądów, powodzeń, porażek, zainteresowań, dążeń itp. u ludzi, zastanawia mnie to, co leży u podłoża określonego jednostkowego losu ludzkiego. Najbardziej jednak intryguje mnie, jakie czynniki życiowe powodują, że człowiek odczuwa potrzebę doradzania innym ludziom, wspierania ich we właściwym kierowaniu własnym losem, jako swe naczelne zadanie życiowe. Ta ciekawość wynika z przekonania, że doradcą może być każdy człowiek (rodzic, współmałżonek, przyjaciel, sąsiad, znajomy), ale doradcą z powołania tylko nieliczni.

2. Próba Identyfikacji doradcy z powołania

Aby być dobrym i efektywnym doradcą konieczne jest posiadanie takich cech osobowości, które ukierunkowują człowieka ku innym ludziom, dają wrażliwość i wyczulenie na ich troski. Taką osobowość ma bohaterka mojego opowiadania – pedagog, pracownik poradni psychologiczno-pedagogicznej. Moje przekonanie wynika stąd, że zanim ją poznałam kilkakrotnie zetknęłam się z bardzo pochlebnymi opiniami na jej temat. Zdarzało mi się nawet kilkakrotnie polecić ją jako doradcę moim znajomym, mimo że nigdy wcześniej nie spotkałyśmy się ze sobą. Osoby kontaktujące się z nią z mojego polecenia zawsze wyrażały zadowolenie po spotkaniu doradcą.

Chciałam wykorzystując wspomnienia, opinie, refleksje, aktualne oceny retrospektywne (zarejestrowane za pomocą dyktafonu) uzyskać odpowiedź na pytanie: Jakie czynniki życiowe spowodowały zrodzenie się pasji i powołania w jej działalności doradczej oraz poznać okoliczności, w jakich moja bohaterka została doradcą.

Zależało mi na zrozumieniu interesującego zagadnienia nie w kontekście wielkości zjawiska, ale w odniesieniu do jednostkowych przeżyć, ocen, odczuć. Gromadząc materiał badawczy wykorzystałam wywiad narracyjny, który K. Kaźmierska zdefiniowała jako „otrzymanie opowieści [...] nie będącej sumą odpowiedzi na stawiane pytania, lecz spontaniczną narracją, która nie jest zakłócona interwencją badacza”³. Stwarza więc okazję narratorowi–uczestnikowi wywiadu do sporządzenia zarówno formalnej biografii, jak i zaangażowanego ponownego wejrzenia we własne życie.

² Por. E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1997, s. 6.

³ K. Kaźmierska, *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*, [w:] red. M. Czyszewski i inni, *Biografia a tożsamość narodowa*, Łódź 1997, s. 35.

Formalna biografia

Narracja przebiegała bez zakłóceń. Wyraźnie czułam, że był to właściwy moment (mimo wyrażanych jednoznacznie obaw) na swego rodzaju „wycieczkę” badanej we własne życie. Opowieść była snuta z autentyczną spontanicznością, stąd też znalazło się w niej wiele ocen i refleksji. Fragmenty narracyjne wyraźnie dominowały nad opisującymi i argumentującymi (tych było niewiele). Dostateczna szczegółowość opisu pozwoliła mi na uchwycenie interesującego mnie zagadnienia w spójną całość. Marginalnie w narracji pojawiały się cytowane wypowiedzi badanej lub innych osób. Ich autorami był mąż badanej, uczniowie oraz koledzy z pracy, którzy oceniali działania respondentki w różnych fazach jej życia, w sposób dla niej przychylny. „Twierdzą [czyt. znajomi], że w mojej obecności nabierają pewności, że wszystko będzie dobrze, uda się”; „Mąż twierdzi, że żyję falami. Ja też tak myślę. Jeśli coś robię, to całą sobą albo wcale”; „...kiedy... mówią mi [czyt. dawni uczniowie], że byłam najlepszą nauczycielką w szkole, po prostu kipię z dumy i radości”; „Mąż twierdzi, że choć czasami wyprowadzam go z równowagi swoim stoickim spokojem, to jednak kocha mnie bardzo za to, że wnoszę do rodziny to poukładanie, ciepłą pełną zrozumienia atmosferę”. Ocenę płynące ze środowiska służyły badanej do umocnienia się w słuszności tego, co aktualnie robiła, w potrzebie i celowości bycia i pracowania dla innych, wreszcie były to dla niej informacje, że jest akceptowana przez najbliższych. Sygnały z otoczenia stanowiły siłę napędową badanej do podejmowania kolejnych wyzwań w życiu osobistym i zawodowym, które były ze sobą nierozdzielnie związane.

Badana rozpoczęła opowieść od dnia dzisiejszego, to znaczy obecnej pracy, dokładnie wgłębiając się w analizę dobrych i złych stron swoich czynności zawodowych, rozważając ewentualne skutki jej utraty. W tym miejscu konstrukcja w tle była bardzo rozbudowana i delikatnie odbiegała od tematu rozmowy, na co zwróciła uwagę sama badana. Wyraźnie dało się tu odczuć obawę przed podjęciem zagadnień dla badanej mniej przyjemnych czy trudnych. Zasadniczy temat był zapewne w odczuciu opowiadającej bezpieczny, gdyż poruszała się po pewnym gruncie swego zrealizowania się. Być może chodziło tylko o przełamanie sytuacji niepewności związanej z opowiadaniem o sobie samej lub też niepokój przed koniecznością poruszania ran, które już dawno zabiły się i tylko z rzadka o sobie przypominały. Potwierdzeniem tego przypuszczenia może być obawa wyrażona zaraz we wstępie „Czuję się bardzo niepewnie. Nie jestem przekonana czy jestem gotowa na taką rozmowę. Zastanawiam się do czego może doprowadzić takie zderzenie teraźniejszości z przeszłością. Mam obawy co do tego, czy mój obecny stan pozwoli mi na doprowadzenie tej rozmowy do końca. No, może jakoś przez to przejdę” oraz późniejsze stwierdzenie „Czułam, że ta rozmowa mnie poruszy”. Z zagadnienia pracy zawodowej nastąpił gwałtowny przeskok w czasy nauki i kłopotów z nią związanych. Tu również nastąpiła

ogromna rozbudowa tła. Spiećcie badanej w czasie rozmowy, szybkie i częste przeskoki z omawianych podzagadnień, wtrącanie ocen, dawno dokonanych przemyśleń wskazują, że był to czas nie tylko dający naukę na dalsze życie i kształtujący dojrzewającą osobowość, ale również był to czas obfitujący w zdarzenia traumatyczne. Jestem przekonana, że wiele trudnych i bolesnych zdarzeń dla młodej wówczas dziewczyny zostało wypartych z pamięci. Wskazuje na to kolejny przeskok w milszy okres życia mianowicie założenie rodziny oraz stopniowe, ale konsekwentne dążenie do zdobywania kolejnych szczebli edukacji i z tym związanych przyjemnych odczuć. Sukces od tej chwili stał się u badanej czynnikiem nakreślającym kierunek dążeń oraz drogowskazem życiowym, który był bardzo jednoznaczny do czasu, gdy zrodziła się jedna, ale za to bardzo poważna wątpliwość co do przyczyn pędu do wiedzy i osiągania kolejnych sukcesów „[...] zaczęłam się zastanawiać czy ja przypadkiem nie popadłam w jakieś uzależnienie od nauki”.

Moja bohaterka pracuje już niemal dwadzieścia lat w poradni psychologiczno-pedagogicznej na terenie miasta. Ma 49 lat. Mieszka wraz z mężem i córką, która aktualnie studiuje. Ma też usamodzielnionego syna. Respondentka wychowywała się w peryferyjnej dzielnicy miasta. Wspomina, że było to miejsce na samym końcu wsi podmiejskiej, którą kiedyś przy okazji kolejnego nieprzemyślanego podziału terytorialnego, włączono do miasta. Znajdowały się tam tylko trzy domy, otoczone z trzech stron lasem, a z jednej oddzielone od daleko leżącej reszty wsi torami kolejowymi. Było tam trochę jak w książkowej wsi Bullerbyn. Narratorka wspomniała, że miała już wtedy skomplikowaną wadę wzroku, która nie została prawidłowo zdiagnozowana i znacznie skomplikowała jej losy. Rodzice prowadzili nieduże gospodarstwo rolne (2 ha) i hodowli zwierzęta. Do szkoły podstawowej, której dyrektorem była jej mama, dojeżdżała szkolnym autobusem kilka kilometrów. Tam musiała codziennie czekać, aż mama skończy pracę, gdyż nie wolno jej było samej wracać do domu. W tym czasie często w sekretariacie przepisywała różne teksty na maszynie i tak nauczyła się w miarę biegle tej czynności. Kolejny etap nauki rozpoczęła w liceum ogólnokształcącym w klasie o profilu humanistycznym z poszerzonym językiem niemieckim. Z trudem otrzymała promocję do klasy drugiej. Podobnie było rok później. Klasę trzecią dwukrotnie powtarzała. Mimo tego nie uzyskała promocji do klasy czwartej. W kolejnym roku złożyła dokumenty w liceum dla pracujących oraz rozpoczęła pracę w Młodzieżowym Domu Kultury na stanowisku referenta bez kwalifikacji, ale z umiejętnością biegłego pisanie na maszynie.

Narratorka od kilku już lat była instruktorem Związku Harcerstwa Polskiego. Prowadziła drużynę zuchową. Podczas wakacji wyjeżdżała na kolonie zuchowe pełniąc obowiązki drużynowej. Tam poznała swego przyszłego męża. W trzecim roku pracy wyszła za mąż i urodziła dziecko. Ponieważ umowa o pracę była zawarta na czas określony, po urlopie macierzyńskim była na utrzymaniu męża. Liceum dla pra-

cujących nie skończyła. Nie ukończyła nawet klasy trzeciej. Wkrótce mąż w celach zarobkowych wyjechał do Niemiec na około trzy lata a ona zmęczona codziennymi obowiązkami gospodyni domowej i stagnacją powzięła tym razem bardzo stanowczą decyzję o powrocie do szkoły. Polecony jej przez znajomych okulista rozwiązał też istniejący od lat problem ze wzrokiem przez odpowiedni dobór szkieł. Tym razem powrót do szkoły był sukcesem. Kosztowało to wiele wysiłku, nieprzespanych nocy, konieczny był upór i samozaparcie. W rezultacie zdała maturę i otrzymała wymarzone świadectwo dojrzałości. Zanim mąż wrócił do domu była już słuchaczką studium nauczycielskiego na kierunku nauczania początkowego oraz nauczycielką grupy pięcioletników w przedszkolu (bez odpowiednich kwalifikacji i znowu na czas określony). Po dwóch latach uzyskała dyplom nauczyciela nauczania początkowego z oceną bardzo dobrą. Była niesamowicie dumna. Jednak nie wszystko układało się dobrze. W tym samym roku wygasła jej umowa o pracę i stała się bezrobotną na zasiłku. Ten okres wspomina jako trudny dla niej samej. Urodziła drugie dziecko. Pomimo trudności oboje z mężem byli bardzo szczęśliwi. Złożyła dokumenty na studia i, po bezproblemowo zdanym egzaminie, została przyjęta na pięcioletnie studia pedagogiczne. Kiedy była na drugim roku studiów, dzięki szkolnym koleżankom, wróciła do pracy w szkole podstawowej. Została zatrudniona jako nauczycielka nauczania początkowego w zastępstwie za koleżankę przebywającą na urlopie macierzyńskim. Dyrektor szkoły od razu zapowiedział, że praca ta jest tylko do końca roku szkolnego. Zatrzymała się tam jednak na kilka lat, aż do chwili, kiedy sama podjęła decyzję o przejściu do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Cały czas doskonaliła swój warsztat. Ukończyła studia podyplomowe w zakresie terapii pedagogicznej oraz uzyskała I stopień specjalizacji. Kończyła też inne kursy doskonalące. Uważa się za człowieka spełnionego i szczęśliwego. Aktualnie cieszy się z uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego.

Moje odczytanie życiorysu

W wypowiedzi wyróżniłam dwie zasadnicze części, wokół których rozbudowana była narracja. Jedna z nich dotyczyła okresu do podjęcia pracy, natomiast druga to czas pracy. Z tej pierwszej wyziera wiele niepowodzeń, smutków, trudu i nieporadnie podejmowanych wyzwań. Druga część to walka o siebie, sukcesy i duma. Ten podział jest jednak bardzo ogólny. W obu częściach można wyróżnić mniejsze, ale też ważne elementy: dziecięce marzenia, trudne dorastanie, pierwsza praca, małżeństwo, sukcesy edukacyjne – budowanie wiary w siebie, czas dla rodziny, radość bycia z kimś i dla siebie. Każdy z tych momentów miał swoje znaczenie dla późniejszych losów bohaterki. Już nawet kolejność ich prezentowania wskazuje na to, które z tych wydarzeń są miłym, a które przykrym wspomnieniem i doświadczeniem; które tylko

epizodem, a które ważnym momentem; które bolesnym wspomnieniem albo konstruktywnym doznaniem.

Zasadniczo w każdej części wypowiedzi badanej pojawiają się refleksje dotyczące dzieciństwa oraz wieku dorastania czyli lat szkolnych w powiązaniu z domem rodzinnym „Był on trudny dla mnie [czyt. tamten okres życia], ale dał mi siłę do walki o siebie w późniejszym okresie”; „Dzisiaj dokładnie zdaję sobie sprawę, że tamten czas był dla mnie doskonałą szkołą obserwacji, analizy i przewidywania, mimo, że wtedy nie było mi z tym do końca dobrze”; „Miałam świadomość taką głęboko ukrytą, że jestem mądra a świat pokazywał i udawał mi, że jest dokładnie odwrotnie”; „[...] odebrałam wtedy wspaniałą naukę procentującą dzisiaj wielkim wyczuleniem na problemy dzieci i młodzieży oraz ostrożnością co do wydawania pochopnych ocen dotyczących przyczyn niepowodzeń ludzkich i ich bezzradności”. Dość szczegółowo zobrazowane były też relacje występujące między członkami rodziny. „Moja mama to osoba wiedząca czego chce, uparta, konsekwentna, powściągliwa w uczuciach, zajęta pracą zawodową, problemami życia codziennego”; „Nie pamiętam żeby mnie przytulała, albo rozmawiała ze mną bez konieczności. Nigdy rodziną nie byliśmy w kinie, na wakacjach, a nawet spacerze, a może po prostu nie pamiętam”; „Ojca wspominam jako człowieka bardzo prymitywnego. [...]”; „Sprzątałam nawet u brata w pokoju”; „Myślę, że rodzice żyli w błogiej nieświadomości przyczyn moich problemów”; „Rodzice milcząco przyjmowali moje porażki [wybuchali tylko na krótko]”. Ze względu na ich obfitość mogę bez wątpliwości stwierdzić, że był to istotny okres w życiu badanej, który pozostawił niezatarty ślad w jej życiu dorosłym. Przejścia z nim związane ukształtowały takie cechy osobowości, które skierowały działania i zainteresowania badanej w kierunku drugiego człowieka.

Sytuacja rodzinna badanej: chłód emocjonalny w rodzinie, obowiązki codzienne spadające na dziecko a później dorastającą dziewczynę w związku z prowadzonym przez rodziców gospodarstwem rolnym i hodowlą wielu zwierząt, wspomniana nieodpowiednio leczona wada wzroku, która bardzo utrudniała naukę w szkole, brak relacji rówieśniczych, to spiętrzenie bardzo niekorzystnych czynników w okresie kształtowania się osobowości badanej. Myślę, że gdyby nie wrodzone wyczulenie i nastawienie na obserwację i analizowanie skutków w odniesieniu do przyczyn je wywołujących oraz prawdopodobnie silnie wszczepiony wzorzec zawodowy matki mogłoby dojść do ukształtowania silnie zwichrowanej osobowości. Sama badana wspomina o niepokojącym ją w pewnym momencie chorobliwym pędzie do wiedzy, który sama zinterpretowała jako stawianie sobie kolejnych zadań do wykonania, które najprawdopodobniej miały ją utwierdzać w przekonaniu, że jest coś warta. Wydaje mi się, że trafnym przykładem jest tu również jej stosunek do rodziny, którą założyła. Kiedy badana mówi o niej z obecnej perspektywy dokładnie odczuwa się głębokie zaangażowanie i potrzebę bycia w niej. „Dom jest dla mnie radością i tak jak lubię iść

do pracy tak teraz też lubię do niego wracać”; „Chciałabym móc wyjeżdżać z całą rodziną zawsze wtedy, gdy nam się to zapragnie”. Gdy analizowałam wywiad pod tym samym kątem jednak w odniesieniu do wcześniejszego okresu życia, wypowiedzi mają zupełnie inny charakter „Mąż [...] miał trudności z dopasowaniem się”; „On wtedy nie wiedział, ale ja wiedziałam, że spróbuję zawalczyć o siebie”. Są one jednostronne. Uwaga wypowiadającej skierowana jest na siebie samą. Tu nie ma miejsca dla drugiego człowieka lub jest go bardzo niewiele. Mogę sobie w związku z powyższym pozwolić na stwierdzenie, że dojrzewanie do „dawania” drugiemu człowiekowi nastąpiło nie w okresie właściwego dojrzewania, ale na skutek najprawdopodobniej zwichrowanych relacji w domu rodzinnym, dopiero w trakcie trwania małżeństwa. Tu uwidoczniło się dość jaskrawo, że nastawienie na drugiego człowieka dotyczyło, przed i zaraz po zawarciu związku małżeńskiego, raczej analizy przyczyn i skutków ludzkich zachowań. Natomiast chęć i potrzeba troski o drugiego człowieka najprawdopodobniej skryształizowała się znacznie później.

Dokładnie wczytując się w materiał badawczy dostrzegłam też pewien moment zwrotny w historii życia badanej. Zawarcie związku małżeńskiego i wkrótce urodzenie dziecka w stosunkowo młodym wieku (20 lat), wyjazd męża na kilka lat za granicę, przerwanie działalności w ZHP oraz brak kontaktów z dawnymi przyjaciółmi, którzy kontynuowali naukę bądź pracowali spowodowały szereg konstruktywnych przemyśleń w życiu badanej oraz konkretnych działań popartych niesamowitym uporem w dążeniu do celu. Poprzedzone to było uświadomieniem sobie, na ile jest to badanej potrzebne „Wstydziałam się, że jestem nieukiem. Że mam wykształcenie podstawowe”. Nałożyło się na to zmęczenie monotonią wykonywania obowiązków związanych z wychowywaniem małego dziecka oraz prowadzeniem gospodarstwa domowego. Zwrot w życiu był błyskawiczny i trwały. Czas smutku, pogardy dla samej siebie skończył się. Rozpoczęła się wytrwała walka o realizację własnych marzeń krok po kroku, aż do osiągnięcia wyznaczonego a później kolejnych celów.

Sukcesy stawały się wyznacznikami nowych zadań do realizacji. Kolejno były nimi matura, studium nauczycielskie, studia magisterskie, studia podyplomowe, specjalizacja I stopnia, liczne kursy doskonalące zawodowo i równolegle przebiegająca praca zawodowa: nauczycielka w przedszkolu, bezrobotna, nauczycielka nauczania początkowego, pedagog szkolny, pracownik poradni psychologiczno-pedagogicznej. Buforia narastająca w badanej podczas relacjonowania kolejnych faz edukacji oraz pracy może wskazywać, że sama badana postrzegała te etapy nie tylko jako swoje osobiste sukcesy czy dowody na bycie wartościowym człowiekiem, ale również jako stopniową karierę życiową i zawodową. Każdy kolejny etap był swoistą formą sprawdzenia się i wyzwaniem dla samej siebie. To były zapewne kolejne ważne elementy w życiu badanej, ale nie miały one już większego wpływu na bieg jej życia. Owszem

umacniały jej potrzebę pracy dla innych przez pryzmat samej siebie, popychały w już obranym kierunku, ale nie miały wpływu na jakiegokolwiek zmiany.

Zatrzymam się tylko jeszcze na chwilę przy sytuacji bezrobocia badanej, gdyż sądzę, że był to ostatni punkt jej losu, który jakby stanowił akcent nad już urzeczywistnianym marzeniem życia (praca z dziećmi). Związane z nim stany niepokoju, a nawet depresji, o której wspomniała badana dostarczyły opowiadającej bezwzględnej pewności, co do tego, co w jej życiu jest istotne, i jak bardzo głębokie są potrzeby realizacji siebie w odniesieniu do bycia z drugim człowiekiem nie w relacji rodzinnej. „Nawet nie dopuszczam do siebie myśli, że mogłabym robić w życiu coś innego niż teraz robię [czyt. praca zawodowa]”; „Myślę, że byłabym bardzo nieszczęśliwa gdybym straciła pracę lub nie mogła jej wykonywać z różnych przyczyn”. Istotne dla jej życia było to, że myślała tak będąc bezrobotną, bo dzisiaj to samo zdarzenie ocenia nieco odmiennie, gdyż robi to zupełnie z innej perspektywy mając wielorakie doświadczenia i przemyślenia.

Sytuacje życiowe sprzyjające przyjęciu roli doradcy

Jestem przekonana, że dzieciństwo i związane z nim głębokie przeżycia wywarły najistotniejszy wpływ na dalsze losy i decyzje zawodowe narratorki. Bardzo liczne, ale powściągliwe informacje dotyczące rodziców a nawet wręcz ograniczanie się wyłącznie do oceniania może być bardzo mylące dla słuchacza. Dodatkowo brak negatywnych ocen i odczuć badanej już jako osoby dorosłej wobec rodziców, a szczególnie matki sugeruje, że jednak odegrała ona pewną rolę w krystalizowaniu się obszaru zawodowego i pragnień (bardzo sprecyzowanych) swego dziecka czyli mojej respondentki. „Już jako mała dziewczynka miałam pewność, że chcę pracować z dziećmi [...]”. Swój sąd opieram tu na niemal pierwotnym pragnieniu badanej do bycia nauczycielką, którą była jej mama. Myślę, że miała tu miejsce głęboka identyfikacja z osobą matki.

Natomiast brak prawidłowych relacji (mam tu na myśli chłód emocjonalny w rodzinie) winien ukształtować osobowość skłoną do izolacji. Tak się też stało, lecz nie do końca. Młoda dziewczyna najprawdopodobniej obdarzona dużą wrażliwością, zamykając się przed najbliższymi, pozostawiła im pewną swą osobistą sferę. Stali się oni przedmiotem przemyśleń i dogłębnych analiz opartych wyłącznie na postrzeganiu i intuicyjnej, ale bardzo trafnej ocenie. Dziewczyna dążyła, z uzasadnionych z jej punktu widzenia powodów, do bycia samotną, jednak jej psychika broniła się przed tym. Przykładem może być wręcz nadopiekuńczość i ogromne przywiązanie do domowych kotów. Dzięki tego rodzaju uruchomionym mechanizmom obronnym jej dojrzewająca osobowość nastawiona była do ludzi a nie odwrotnie. „Już wtedy dostrzegałam związek problemów dziecka z sytuacją w domu czy w szkole”. Silne dą-

żenie do pracy z ludźmi znalazło wtedy upust w prowadzeniu drużyny zachowej. „To było moje życie. Ja to po prostu kochałam”; „Tryskałam wtedy pomysłami. Byłam w swoim żywiole”. Badana uwikłana w szereg trudności, z którymi absolutnie nie potrafiła sobie wtedy sama poradzić, miała świadomość, że nie mając odpowiedniego przygotowania dydaktycznego nigdy nie będzie mogła robić tego o czym marzyła. Prowadzenie drużyny zachowej stanowiło substytut pragnień i równocześnie nie oddały się one w nieskończoność. Ponadto praca z dziećmi dała badanej pewność, że chce to robić i że nadaje się do tego. Dawała również radość, zadowolenie i pobudzała do działania. Jednak najistotniejsze było to, że ta działalność wzmacniała zrodzone w dzieciństwie pragnienie oraz potwierdzała, że było ono racjonalne.

Uważam również, że pojawiające się w okresie dojrzewania spostrzeżenia związane z własnym ciałem i władza nad nim oraz pośrednio nad innymi ludźmi, dostarczały badanej kolejnych niesamowicie dla niej istotnych informacji, które nie tylko umocniły jej wewnętrzną siłę, ale pozwoliły na „wyjście do ludzi”. Najpierw ostrożnie na zasadzie sondowania, aż w końcu świadomie (bardziej lub mniej) ukierunkowane na próby sterowania zachowaniami ludzkimi. „Miałam chyba już w dogodnym dla siebie kierunku wtedy [czyt. tuż po ślubie] wielki dar przekonywania”, „[...] wymagało to ode mnie czasami niemal wirtuozerii”; „[...] kontrolując ruchy swego ciała często potrafiłam nauczyciela swą pewnością szybko przekonać co do poziomu mej wiedzy, przez pewność z jaką omawiałam dane zagadnienie. W miarę upływu czasu doszłam do takiej wprawy, że potrafiłam przejąć inicjatywę w czasie odpytywania [...] i prowadzić rozmowę w dogodnym dla siebie kierunku”.

Podjęmowane udane próby pomagania znajomym (np. kolega z liceum dla pracujących), pozytywne informacje zwrotne od innych na swój temat, wreszcie doświadczenie uczucia, że jednak coś potrafi oraz ciągle tłąca się pewność, że jest coś warta („Miałam świadomość taką głęboko ukrytą, że jestem mądra a świat pokazywał i udowadniał mi, że jest dokładnie odwrotnie”) rozbudziły podsycaną pracą instruktorską w ZHP nadzieję na pracę z dziećmi.

Ważnym też momentem w życiu badanej był okres niepowodzeń w liceum. Na była wtedy uwrażliwiona na formułowanie pochopnych osądów dotyczących innych. Odebrała wtedy niesamowicie cenną naukę wyczulenia na odkrywanie przyczyn niepowodzeń ludzkich oraz konieczność umiejętnego i taktownego udzielania pomocy, co niewątpliwie było pomocne i zagwarantowało powodzenie w przyszłej pracy doradczej.

Podjęcie decyzji o rozpoczęciu studiów pedagogicznych było ostatecznym zbliżeniem do upragnionego celu, który nie do końca był wyartykułowany, ale był jasny. Badana była bardzo wytrwała w swych działaniach. Dyplom pedagoga był formalnym zwieńczeniem pragnień.

Dzisiaj badana wyraża swe zadowolenie z tego co robi, twierdzi, że daje jej to ogromną satysfakcję. Nie pragnie żadnych zmian. Jedyną jej bolączką są niskie pensje, ogrom biurokracji oraz wyczuwane przez nią w szczególny sposób zbyt duże wymagania szkoły wobec ucznia, które najczęściej są przyczyną niepowodzeń szkolnych młodych ludzi.

Ciekawa i bardzo pouczająca historia, którą miałam okazję wysłuchać pokazała mi człowieka (z jego słabościami i sukcesami), który z ogromną pasją wykonuje swą pracę będącą jego powołaniem życiowym.

Katarzyna Szablewska

ITAKA JAKO PRZYKŁAD FUNDACJI POMOCOWEJ

1. Fundacja ITAKA jako jedna z instytucji *non-profit*

Rokrocznie w Polsce ginie bez wieści ponad 20 tys. osób (w tym 200 dzieci w wieku do 6 lat i ponad 1500 od 7 do 13 lat). Przez dziesiątki lat problem zaginięcia był w Polsce tematem tabu. Rodziny osób zaginionych nie wiedziały, jak należy prowadzić poszukiwania; często wstydząc się i bojąc rozgłosu, wcale ich nie prowadziły. Fakt, że o zaginięciach przeważnie się milczało wcale nie oznacza, że ludzie nie ginęli, a ich rodziny nie potrzebowały pomocy. Dopiero od kilku lat rodziny osób zaginionych mogą uzyskać profesjonalną pomoc i wsparcie w poszukiwaniach swoich bliskich. Kiedy człowiek ginie bez wieści, w jego rodzinie pojawiają się problemy natury ekonomicznej, prawnej i psychicznej. ITAKA – Fundacja Pomocy Ludziom Dotkniętym Problemem Zaginięcia jest jedyną w Polsce organizacją zajmującą się całościowo problemem zaginięcia¹ i jako fundacja ma wszystkie cechy przynależne tego typu instytucjom społecznym.

Początki instytucji fundacji sięgają średniowiecza. Jej historia jest ważnym składnikiem znacznie szerszej historii i tradycji polskiej filantropii. Bogate tradycje działań filantropijnych i samoorganizacji obywateli w Polsce zostały po drugiej wojnie światowej przerwane, a niezależna działalność społeczna, której przejawem jest działalność m.in. fundacji, odrodziła się na szerszą skalę dopiero po 1990 r. Już wcześniej, w roku 1984, na fali stopniowej liberalizacji uchwalono nową Ustawę o Fundacjach. Kolejne zmiany tej ustawy następowały wraz z powstawaniem nowych fundacji. Od roku 1989 liczba fundacji zaczęła wzrastać bardzo gwałtownie, osiągając obecnie liczbę ponad 5 tys.²

Dziś fundacje obok stowarzyszeń stanowią podstawową część trzeciego sektora w Polsce. Określenie „trzeci sektor”, przeniesione z języka angielskiego, nawiązuje do podziału porządkującego aktywność społeczno-gospodarczą nowoczesnych państw demokratycznych na trzy sektory. Według tej typologii pierwszy sektor to admini-

¹ M. Czyżewski, *Projekt do konkursu PRO PUBLICO BONO*, opracowania własne.

² J.J. Wygnański, *Bardzo krótka historia fundacji*, [w:] www.ngo.pl, (23.10.02).

stracja publiczna, określana też niekiedy jako sektor państwowy. Drugi sektor – sfera biznesu – czyli wszelkie instytucje i organizacje, których działalność jest nastawiona na zysk, nazywany jest sektorem prywatnym. Trzeci sektor to ogół niepublicznych organizacji działających społecznie nie dla zysku, czyli organizacje pozarządowe³.

Organizacje pozarządowe to jedna z podstawowych form realizacji aktywności społecznej. Organizacje te opierają swoją działalność na ludziach, którzy wykorzystując swoją pracę, czas, umiejętności, pieniądze, zrzeszają się na rzecz wspólnej realizacji celów ważnych i służących dobru publicznemu. Działają w szczególności tam, gdzie są niezaspokojone potrzeby społeczne, gdzie państwo i rynek nie chcą lub nie są w stanie dotrzeć⁴.

Według M. Wawrzyńskiego dana instytucja jest organizacją pozarządową, wtedy gdy:

- jest organizacją formalną,
- nie jest powiązana z rządem,
- nie dzieli zysków pomiędzy swoich założycieli,
- jest samorządna,
- wykorzystuje pracę wolontariuszy,
- działa dla dobra publicznego⁵.

Fundacja ITAKA spełnia te kryteria. Ponadto, jak wszystkie organizacje pozarządowe w Polsce, jest organizacją *non-profit* czyli organizacją, „dla której zysk nie jest podstawowym celem”⁶. Inaczej mówiąc, jest to organizacja, która działa nie dla zysku, lecz na rzecz innych, postawionych zazwyczaj w statucie celów. Organizacje *non-profit* mogą prowadzić działalność gospodarczą, ale zyski z tej działalności muszą być w całości przeznaczone na realizację celów statutowych⁷. Organizacje typu *non-profit* określane są także jako sektor pozarządowy, organizacje *not for profit*, organizacje niekomercyjne, sektor dobroczynny, sektor niezależny, sektor działania wolontariuszy (organizacje wolontarystyczne) czy też *non governmental organization* („NGO”)⁸. Określa się je także niekiedy jako organizacje społeczne czy też organizacje użyteczności publicznej.

³ W. Wawrzyński, *Fundacje w Polsce*, Warszawa 1997; por. także J. Rifkin, *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, Wrocław 2001.

⁴ *Monitor prawa*, [w:] www.ngo.pl, (23.10.02),

⁵ M. Wawrzyński, *op. cit.*

⁶ A.K. Koźmiński, W. Piotrowski, *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa 1995, PWN, s. 587.

⁷ Z. Lasocik (red.), *Razem łatwiej. Stowarzyszenia i fundacje – tworzenie, kierowanie i rozwój*, Warszawa 1992, Helsińska Fundacja Praw Człowieka.

⁸ T. Białas, B. Nogalski, *Marketingowe zarządzanie fundacją*, Bydgoszcz 1999, Biblioteka Menadżera i Służby Pracowniczej, Zeszyt 152/99, Ośrodek Postępu Organizacyjnego.

Przedstawienie ITAKI jako fundacji, wymaga przede wszystkim zdefiniowania pojęcia „fundacja” oraz wskazania jej podstawowych cech (cech charakterystycznych).

W literaturze oraz w polskim ustawodawstwie nie została wypracowana ścisła definicja fundacji. W najważniejszym polskim akcie prawnym dotyczącym fundacji, Ustawie o fundacjach z 6 kwietnia 1984 r., którą mam na myśli ilekroć w swojej pracy powołuję się na ustawę o fundacjach, znaleźć można jedynie stwierdzenie, iż fundacja może zostać ustanowiona dla realizacji celów zgodnych z podstawowymi interesami Rzeczypospolitej Polskiej, celów społecznie lub gospodarczo użytecznych⁹.

Cele, do których wypełniania fundacja może zostać powołana, to: ochrona zdrowia, rozwój gospodarki i nauki, oświata i wychowanie, kultura i sztuka, opieka i pomoc społeczna oraz ochrona środowiska i zabytków¹⁰. Jednak, jak wskazują J. Jankowski i P. Taracha, nie jest to wyliczanie wyczerpujące i zamknięte, wobec tego fundacja może być także powoływana do realizacji innych celów społecznych. Muszą to być jednak cele o charakterze użyteczności publicznej. Niedopuszczalne jest na gruncie obowiązującej ustawy tworzenie fundacji o celach użyteczności prywatnej¹¹. Jednocześnie rzadko można spotkać się z fundacją, która zajmuje się wypełnianiem jednego konkretnego celu wskazanego przez ustawodawcę. Najczęściej fundacje stawiają sobie różnorodne zadania, nie dając się jednocześnie zakwalifikować do konkretnego celu. Tak jest w przypadku działalności Fundacji ITAKA.

Jak już wspomniałam, ustawodawca nie podaje definicji „fundacji”. Charakteryzuje ją jednak wskazując jej elementy konstytutywne. Zdaniem H. Ciocha analiza przepisów polskiej ustawy o fundacjach skłania do przyjęcia stanowiska, że elementami konstytutywnymi fundacji są:

- charakter jednostki organizacyjnej posiadającej osobowość prawną,
- istnienie majątku i ścisłe jego związanie z celem wskazanym przez fundatora,
- użyteczność społeczna lub gospodarcza (użyteczność publiczna),
- trwałość w zakresie realizowanych celów¹².

Oprócz wyżej wymienionych cech konstytutywnych fundacji, warto wskazać także inne jej cechy, które w opinii różnych autorów mogą być uznawane za konstytutywne bądź też drugorzędne. Np. zdaniem M. Wawrzyńskiego o fundacji stanowią nie tylko osobowość prawną, majątek, użyteczność publiczna oraz trwałość instytucjonalna, ale także:

⁹ DzU 91.46.203, zm.: DzU 97.121.769, zm.: DzU 00.120.1268.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ J. Jankowski, P. Taracha, *Ważniejsze formy organizacyjno-prawne działania w obszarze „trzeciego sektora” w Polsce*, [w:] *Organizacje pozarządowe w Polsce. Podstawy prawnofinansowe*, red. M. Granat, Warszawa 2000, Instytut Spraw Publicznych.

¹² H. Cioch, *Prawo fundacyjne*, Warszawa 2002, Centrum Doradztwa i Informacji Difin.

- niekomercyjna struktura organizacyjna (brak członkostwa),
- działanie zgodne z podstawowymi interesami Rzeczypospolitej Polskiej¹³.

H. Izdebski dodaje do tych cech kolejne elementy:

- korzystanie z określonych przywilejów prawno-finansowych,
- znajdowanie się pod nadzorem organów państwowych¹⁴.

Pojęcie „fundacja” nie jest więc jednolite. Dlatego też w literaturze przedmiotu znaleźć można wiele, często znacząco różniących się definicji tej organizacji. Nie oznacza to jednak, że któraś z nich jest błędna. Tutaj przytoczę te definicje, które moim zdaniem są najbardziej trafne i najlepiej opisują charakter fundacji w chwili obecnej w Polsce.

H. Cioch uwzględniając wyróżnione przez siebie elementy konstytutywne fundacji, tworzy następującą definicję: „fundacje są to jednostki organizacyjne typu zakładowego, wyposażone w przmiot osobowości prawnej, utworzone z inicjatywy osób fizycznych bądź osób prywatnych do realizacji w sposób trwały i na podstawie wpływów uzyskiwanych z przekazanego im majątku, wskazanych w akcie fundacyjnym celów użyteczności publicznej”¹⁵. Autor podkreśla, że wskazana definicja nie jest jedyna ani też oryginalna. Jego zdaniem uwzględnia ona jedynie elementy zasadnicze tej instytucji prawnej.

Według M. Załuskiej „fundacja jest osobą prawną, powołaną do prowadzenia działalności w określonym zakresie z dziedziny: kultury, nauki, ochrony środowiska, świadczeń społecznych itp., na zasadzie niedochodowej, czerpiącej środki finansowe na swą działalność z majątku własnego, ofiarności publicznej lub działalności gospodarczej”¹⁶.

W Nowej Encyklopedii Powszechnej PWN czytamy, iż fundacja to „...instytucja realizująca zadania społeczne nie mające charakteru działalności gospodarczej (np. naukowe, oświatowe, socjalne), które w akcie fundacyjnym określił założyciel (fundator), przeznaczając na tę działalność odpowiedni majątek”¹⁷.

Powyżej przedstawiłam występujące w literaturze i polskim ustawodawstwie rozumienie terminu „fundacja”. Obecnie przedstawię definicję, która moim zdaniem wyczerpująco tłumaczy to pojęcie. Przytacza ją za niemieckimi autorami H. Cioch. Według tych autorów fundacje to „...samodzielne podmioty prawa, utworzone w celu realizacji określonych szczególnych celów i nie mające charakteru zrzeszeniowego.

¹³ M. W a w r z y ń s k i, *op. cit.*

¹⁴ H. I z d e b s k i, *Fundacje i stowarzyszenia*, Warszawa 2001, AJP Partners s.c.

¹⁵ H. C i o c h, *op. cit.*, s. 26.

¹⁶ M. Z a ł u s k a, *Prawne i organizacyjne ramy działania organizacji pozarządowych*, [w:] *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim*, red. M. Załuska, J. Boczoń, Warszawa 1996, Wydawnictwo Interart, s. 52.

¹⁷ *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. II, Warszawa 1995, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 150.

Są one wyposażone w zdolność prawną i zdolność sądową. Przypisane im cele wypełniają samodzielnie w sposób trwały dzięki pomocy ludzi. Cechą istotną tych organizacji jest ścisły związek majątku z realizowanym określonym celem”¹⁸.

Powyższa definicja zawiera wszystkie elementy charakterystyczne i kryteria fundacji wymienione w ustawie o fundacjach. Na mocy tej ustawy powstała Fundacja ITAKA.

2. Charakterystyka Fundacji ITAKA

2.1. Osobowość prawna i teren działania

Fundacja ITAKA posiada osobowość prawną. Działa na podstawie przepisów ustawy o fundacjach oraz w oparciu o statut czyli akt wypracowany i przyjęty przez założycieli¹⁹. Ustanowiona została aktem notarialnym 25 stycznia 1999 r., a następnie zarejestrowana 22 marca 1999 r. przez Sąd Rejonowy dla m. st. Warszawy w XVI Wydziale Gospodarczym. 22 sierpnia 2002 r. zgodnie z rozporządzeniem Ministra Sprawiedliwości i nowelizacją Ustawy o fundacjach została przeniesiona do Krajowego Rejestru Sądowego²⁰. ITAKA działalność rozpoczęła we wrześniu 1999 r.

Według ustawy fundacja powstaje z inicjatywy fundatora lub fundatorów. Muszą oni złożyć oświadczenie woli o ustanowieniu fundacji w formie aktu notarialnego (tzw. akt fundacyjny), w którym wskażą cele fundacji i majątek służący realizacji celów. W roli fundatora może występować osoba fizyczna lub prawna. Fundator lub fundatorzy zostają określani w momencie powołania fundacji. Nie jest więc możliwe późniejsze „przystąpienie” do fundacji nowych fundatorów albo wystąpienie z ich grona²¹. Fundatorami Fundacji ITAKA są: Bożena Dudko, Anna Jurkiewicz, Lidia Ostałowska, Wojciech Tochman oraz Alicja Tomaszewska.

Osoby te ustaliły statut fundacji. Zgodnie z ustawą w statucie Fundacji ITAKA określona jest nazwa, siedziba, majątek, cele, zasady, formy i zakres działalności fundacji oraz struktura organizacyjna. Sporządzenie statutu jest niezwykle istotnym elementem w procesie powoływania fundacji do życia. Od wnikliwego przeanalizowania wszystkich elementów statutu zależy późniejsze sprawne funkcjonowanie tej organizacji. Jak zauważa T. Białas, „statut jest swoistym mikroprawem stanowionym przez samych fundatorów regulującym późniejszą działalność”²².

¹⁸ H. Cioch, *Pojęcie i rodzaje fundacji*, „Państwo i Prawo” 1987, nr 2, s. 63.

¹⁹ *Ibidem*, *Prawo fundacyjne...*

²⁰ Ustawa o Krajowym Rejestrze Sądowym z 20 sierpnia 1997 r., DzU 97.121.769.

²¹ T. Białas, B. Nogalski, *op. cit.*

²² *Ibidem*, s. 12.

Nazwa Fundacji, wymyślona przez pomysłodawców, nawiązuje do mitu o Odyseu, który przez wiele lat nie mógł powrócić do domu, do Itaki²³. Nazwa ITAKA jest symbolem pokonywania trudności w drodze do domu, symbolem szczęśliwego końca, na przekór przeciwnościom losu, bez względu na to, jak długi i trudny może być powrót do rodziny.

Terenem działania Fundacji jest obszar Rzeczypospolitej Polskiej. Dla właściwszego realizowania celów Fundacja może działać poza granicami kraju. Siedziba Fundacji mieści się w Warszawie. Obecnie ITAKA nie posiada oddziałów terenowych, aczkolwiek w statucie znajduje się zapis o możliwości tworzenia takich oddziałów.

Majątek Fundacji stanowi fundusz założycielski, na który składa się wkład pieniężny przekazany przez Fundatorów. Według statutu majątek fundacji stanowią też środki finansowe, nieruchomości lub ruchomości nabyte w toku jej działalności. Fundacja ITAKA nie prowadzi działalności gospodarczej. Obecnie dochodami Fundacji są w szczególności: środki pomocowe i granty zagraniczne, dotacje, darowizny od osób prywatnych, dochody ze zbiórek publicznych.

Majątek jest najważniejszym składnikiem każdej fundacji, dlatego powinien być korzystnie ulokowany i nie powinien zostać całkowicie wyczerpany²⁴.

2.2. Cele fundacji

Fundacja ITAKA została ustanowiona dla realizacji celów społecznie użytecznych, które nie są sprzeczne z podstawowymi interesami Rzeczypospolitej Polskiej. Celem statutowym Fundacji ITAKA jest niesienie wszechstronnej pomocy ludziom dotkniętym problemem zaginięcia, w szczególności osobom zaginionym, ich rodzinom oraz osobom zagrożonym zaginięciem. Jest jedyną w Polsce organizacją, która całościowo zajmuje się tym problemem. Pomoc ze strony Fundacji ITAKA obejmuje m.in.:

- pomoc rodzinom osób zaginionych w poszukiwaniach bliskiej osoby i w organizacji takich poszukiwań;
- poszukiwanie zaginionych;
- służenie radą, informacją, poradą prawną i psychicznym wsparciem dla rodzin osób zaginionych;
- monitorowanie pracy policji w zakresie poszukiwań zaginionych;
- publikowanie i kolportowanie zdjęć osób zaginionych, szczególnie dzieci;
- informowanie społeczeństwa o problemie zaginięcia oraz prowadzenie w mediach kampanii prewencyjnych.

²³ H o m e r, *Odyseja*, tłum. Lucjan Siemieński, Warszawa 1995, „Alfa”.

²⁴ T. B i a ł a s, B. N o g a ł s k i, *op. cit.*

2.3. Formy realizacji celów statutowych

Powyższe cele Fundacji ITAKA są realizowane w ramach następujących przedsięwzięć²⁵:

- **Zespół Poszukiwań i Identyfikacji** poszukuje zaginionych. Informuje rodziny zaginionych o metodach poszukiwań, pomaga organizować poszukiwania, kontaktuje się lub pośredniczy w kontaktach z policją (monitoruje jej pracę), placówkami konsularnymi RP, ośrodkami adopcyjnymi, pomaga w kontaktach z urzędami państwowymi, samorządowymi, sądami i prokuraturą. Identyfikuje osoby o nieustalonej tożsamości (N.N. – czyli niepamiętające swojego imienia i nazwiska). Utrzymuje kontakty ze szpitalami i ośrodkami pomocy społecznej. Przekazuje informacje o zaginionych do mediów. Pomocą w poszukiwaniach za granicą służą mu współpracujące organizacje pozarządowe. W większości przypadków pracownicy zespołu poszukiwań konsultują sprawę z pracownikami Telefonu Zaufania: prawnikiem, pracownikiem socjalnym, psychologami.
- **Telefon Zaufania** działa nieprzerwanie od początku istnienia Fundacji. Przy telefonie dyżurują: prawnicy, pracownik socjalny, psychologowie, którzy otaczają rodziny osób zaginionych wszechstronną opieką. Osoba zgłaszająca zaginięcie bliskiego uzyskuje pomoc i poradę prawną, poradę na temat możliwości otrzymania pomocy socjalnej, wreszcie wsparcie psychiczne. Osobom nieporadnym życiowo prawnik i pracownik socjalny pomagają pisać pisma i pozwy do sądów i urzędów, innym doradzają jak to robić.
- **Linia Żadnych Pytań** skierowana jest do osób, które zerwały kontakty z rodziną, a obecnie chcą dać znak, że żyją lub chcą powrócić do domu. Wolontariusze „Linii Żadnych Pytań” służą pomocą przy powrocie do domu lub do legalnego życia bez konieczności kontaktowania się z rodziną, jeśli taka jest decyzja zaginionego. Nie współpracują z policją.
- **Antydepresyjny Telefon Zaufania** skierowany jest do osób chorych na depresję (stanowiących grupę wysokiego ryzyka zaginięcia) i ich rodzin. Dyżurują przy nim lekarze psychiatry, którzy udzielają porad i wsparcia. Początkowo Antydepresyjny Telefon Zaufania czynny był w trakcie kampanii medialnych „Lecz depresję”: w marcu 2001 i lutym 2002, aktualnie, od września 2002, czynny jest dwa razy w tygodniu.
- **Grupa Poszukiwawczo-Ratownicza Fundacji ITAKA (z psami)** działająca od września 2002. W jej skład wchodzi ratownicy z psami wyszkolonymi w zakre-

²⁵ Informator 2002, Fundacja ITAKA, Warszawa 2002.

się poszukiwań osób zaginionych, lekarze, psychologowie, pletwonurkowie i inni specjaliści gotowi do przeprowadzenia natychmiastowej akcji poszukiwawczo-ratowniczej w sytuacji zaginięcia małego dziecka, osoby chorej lub starszej.

- **Strona www.zaginieni.pl** zawierająca Internetową Bazę Danych Ludzi Zaginionych. Jest to jedyny publicznie dostępny rejestr ludzi zaginionych. Strona [www](http://www.zaginieni.pl) prezentuje także całą działalność Fundacji ITAKA i jej pracę na rzecz osób zaginionych. Zawiera informacje o przeprowadzanych kampaniach („Nie uciekaj”, „Opiekuj się dzieckiem”, „Lecz depresję”) oraz logo sponsorów wraz z linkiem na ich strony www. Strony www Fundacji ITAKA odwiedziło dotychczas blisko 350 tys. gości.
- **Program „Grupy wsparcia”** nastawiony jest na organizowanie spotkań rodzin osób zaginionych w celu wymiany wzajemnych doświadczeń i informacji dotyczących działań poszukiwawczych, prowadzonych przez rodziny osób zaginionych. Projekt jest realizowany od stycznia 2000 r. Obecnie odbywają się comiesięczne spotkania w Warszawie. Odbyło się także kilka spotkań grup wsparcia w Krakowie.
- **Program „Nie uciekaj”** zapobiegający i ograniczający liczbę zaginięć młodzieży w wieku 13-18 lat (ucieczki z domu to połowa zaginięć). Złożony jest z kampanii informacyjnej przeprowadzanej w mediach i warsztatów „Nie uciekaj” prowadzonych w warszawskich gimnazjach (skierowanych do dzieci, rodziców i nauczycieli). Projekt uzyskał akceptację Kuratorium Oświaty i Wychowania w Warszawie, a także bardzo dobrą opinię merytoryczną Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. Częścią projektu jest strona internetowa www.nie-uciekaj.pl.
- **Program „Opiekuj się dzieckiem”** przeciwdziałający zaginięciom dzieci do 13 roku życia. Jego celem jest pokazanie zagrożeń prowadzących do zaginięcia dzieci oraz nauczenie dzieci i rodziców, jak można ich unikać.
W skład programu wchodzi m.in.:
 - Szeroka kampania medialna (VII-VIII 2001 i 2002) – liczne wystąpienia w prasie, radiu i telewizji, reklama społeczna w TV „Opiekuj się dzieckiem”;
 - Symulacja komputerowa wyglądu dzieci zaginionych przed laty. 2500 plakatów ze zdjęciami tych dzieci i ich przypuszczalnym obecnym wizerunkiem rozwieszono na tablicach reklamowych oraz na videoekranach na ulicach i w supermarketach w większych miastach kraju w okresie listopad 2001 – luty 2002 oraz w okresie letnim 2002 (we współpracy z Międzynarodowym Stowarzyszeniem Reklamy i Komendą Główną Policji).

- **Program „Lecz depresję”** służący zapobieganiu zaginięciom wśród osób chorych lub zagrożonych depresją. Program rozpoczął się w marcu 2001 r., kampanią informacyjną „Lecz depresję”, której druga edycja miała miejsce w lutym 2002 r. Od początku działania programu istnieje strona internetowa www.lecz-depresje.pl, na której znajduje się wiele informacji o depresji dla chorych i ich bliskich oraz lekarzy pierwszego kontaktu. We wrześniu 2002 r. został także uruchomiony Antydepresyjny Telefon Zaufania, przy którym dwa razy w tygodniu dyżurują lekarze psychiatrzy.
- **Wydawnictwa**
 - Ulotki informacyjne dla rodzin zaginionych (rozdawane przez policję w komisarzatach w momencie zgłoszenia zaginięcia);
 - Ulotki „Nie uciekaj” (rozprowadzane w szkołach);
 - Broszury ze zdjęciami zaginionych wysyłane raz w roku do schronisk, noclegowni, jadłodajni w całej Polsce (dzięki tej inicjatywie wyjaśnia się 30 procent spraw);
 - *Informator 2002* opisujący działalność Fundacji ITAKA;
 - Instrukcja *Baza danych ludzi zaginionych* jest wysyłana do placówek służby zdrowia i pomocy społecznej z informacją o Internetowej Bazie Danych Ludzi Zaginionych – jedynym w Polsce, publicznie dostępnym rejestrze osób zaginionych, szczególnie przydatnym przy ustalaniu imion i nazwisk osób N.N. (o niezidentyfikowanej tożsamości);
 - Broszura prawna *Kiedy zginął człowiek – Podstawowe informacje prawne* dla rodzin osób zaginionych, zawierające podstawowe informacje prawne dotyczące problemu zaginięcia;
 - Publikacja *Kiedy zginął człowiek – Zagadnienia prawne* pod redakcją Katarzyny Staniewskiej zawierający zbiór ekspertyz dotyczących zagadnień prawnych związanych z problemem zaginięcia.
- **Inicjatywa ustawodawcza:** Publikacja *Kiedy zginął człowiek* – składa się z ekspertyz oraz raportu o istniejących w Polsce uregulowaniach prawnych dotyczących sytuacji prawnej osób zaginionych i ich rodzin. Ekspertyzy przygotowali specjaliści zajmujący się tymi dziedzinami prawa, którego przepisy regulują sprawy rodzin osób zaginionych. Raport powstał w oparciu o te ekspertyzy i o doświadczenia Fundacji ITAKA. Niniejsza publikacja stanowi początek działań Fundacji ITAKA zmierzających do unormowania polskich przepisów prawnych dotyczących problemu zaginięcia.
- **Inne:** *Projekt 064/C w ramach Daphne project 2000-2003* – ITAKA jako jedna z siedmiu organizacji europejskich brała udział w projekcie realizowanym z do-

tacji Komisji Europejskiej. Głównym realizatorem projektu był *Child focus* – belgijska organizacja zajmująca się problemem zaginięć i wykorzystywania seksualnego dzieci. Celem projektu było zebranie informacji z siedmiu krajów (Belgia, Węgry, Rumunia, Wielka Brytania, Włochy, Holandia, Hiszpania, Polska) na temat istniejących organizacji pozarządowych pomagających w sytuacji zaginięcia i wykorzystywania seksualnego dzieci. ITAKA koordynowała zbieranie informacji z Polski.

Chcąc zakwalifikować cele Fundacji ITAKA do konkretnych celów wymienionych w ustawie, może stwierdzić, że Fundacja ITAKA działa na polu:

- pomocy społecznej
- szukanie zaginionych (Zespół Poszukiwań i Identyfikacji, Telefon Zaufania, Linia Żadnych Pytań, baza danych osób zaginionych www.zaginieni.pl, wydawnictwa);
- pomaganie rodzinom w prowadzeniu poszukiwań i ich wspieranie (Zespół Poszukiwań i Identyfikacji, Telefon Zaufania, Grupy Wsparcia);
- zapobieganie zaginięciom przez profilaktykę (programy: „Nie uciekaj”, „Opiekuj się dzieckiem”, „Lecz depresję”, kontakt z mediami zarówno ogólnopolskimi jak i lokalnymi).
- informacji i edukacji
- informowanie społeczeństwa o problemie zaginięcia (strona internetowa www.zaginieni.pl; kampanie medialne: „Opiekuj się dzieckiem”, „Nie uciekaj”, „Lecz depresję”);
- edukacja (wydawnictwa, kampanie medialne: „Opiekuj się dzieckiem”, „Lecz depresję”, „Nie uciekaj” wraz z warsztatami w szkołach skierowanymi do młodzieży, rodziców i nauczycieli);
- ochrony zdrowia
- zapobieganie zaginięciom (kampanie medialne: „Lecz depresję”);
- pomoc psychologiczna i psychiatryczna (Telefon Zaufania, Antydepresyjny Telefon Zaufania, dwie edycje kampanii medialnej „Lecz depresję”, strona www.leczdepresje.pl, internetowy serwis „ITAKA dla lekarzy”);
- bezpośrednie ratowanie życia (Grupa Poszukiwawczo-Ratownicza Fundacji ITAKA z psami)²⁶.

²⁶ Wszelka pomoc świadczona przez Fundację ITAKA jest bezpłatna. Osoby, do których Fundacja ITAKA kieruje swą pomoc, należą do wszystkich grup wiekowych i wywodzą się ze wszystkich warstw społecznych. ITAKA pomaga w poszukiwaniach osób zaginionych w kraju i zagranicą.

Od początku działalności Fundacji ITAKA w bazie ludzi zaginionych zostało zarejestrowanych już blisko 1900 osób, z czego do dnia dzisiejszego odnalazła się ponad połowa.

2.4. Struktura organizacyjna fundacji ITAKA

Jak już wcześniej wspomniałam, jednym z podstawowych elementów fundacji jest struktura organizacyjna, w której brak członkostwa. W fundacjach, w przeciwieństwie do stowarzyszeń, formalnie mniej istotni są ludzie a ważniejszy jest majątek. Fundacja ITAKA, zgodnie z tą zasadą, nie ma więc charakteru zrzeszeniowego²⁷.

Działalność Fundacji ITAKA opiera się przede wszystkim na pracy wolontariuszy i pracowników wykonujących swoją pracę w oparciu o umowę o dzieło lub też umowę zlecenie. Łącznie dla Fundacji ITAKA pracuje około 40 osób. W gronie tych osób tylko jedna wykonuje swoją pracę jako pracownik etatowy. Zatrudnianie etatowych pracowników jest zresztą wśród polskich fundacji zjawiskiem raczej rzadkim: 2/3 fundacji nie zatrudnia nikogo do prowadzenia swojej działalności statutowej²⁸.

Dlatego niezwykle istotnym elementem funkcjonowania Fundacji jest jej struktura organizacyjna. Zasadniczym i wyłącznym zadaniem organów fundacji jest wypełnianie woli fundatora. Jak zauważa T. Białas, struktura organizacyjna fundacji – jak zresztą każdej organizacji – jest uzależniona od rodzaju realizowanych zadań, rozmieszczenia terytorialnego, stosowanych metod działania itp.²⁹

Władzę w Fundacji ITAKA sprawują dwa organy: Zarząd Fundacji (organ obligatoryjny) oraz Rada Fundacji (organ fakultatywny). Skład i organizację Zarządu i Rady, sposób powoływania oraz obowiązki i uprawnienia tych organów i ich członków reguluje statut.

Zarząd Fundacji ITAKA według statutu musi składać się z co najmniej trzech osób i jest powoływany na czas nieokreślony. Członkiem zarządu może zostać m.in. Fundator. Zarząd wybiera ze swego grona prezesa, wiceprezesa i sekretarza fundacji. Obecnie w skład Zarządu Fundacji ITAKA wchodzi: Wojciech Tochman – prezes (poprzednio Alicja Tomaszewska), Michał Czyżewski – wiceprezes (poprzednio Wojciech Tochman), Krystyna Napiórkowska (sekretarz), Katarzyna Staniewska (członek).

Do głównych zadań Zarządu według ustawy należy kierowanie działalnością Fundacji oraz reprezentowanie fundacji na zewnątrz. Według statutu Fundacji ITAKA, do kompetencji jej zarządu należą wszelkie sprawy nie zastrzeżone do wyłącz-

²⁷ A. K i d y b a, *Ustawa o fundacjach, prawo o stowarzyszeniach*, Warszawa 1997, Wydawnictwo prawnicze PWN

²⁸ J. J. W y g n a ń s k i, *op. cit.*

²⁹ T. B i a ł a s, B. N o g a ł s k i, *Marketingowe zarządzanie...*

nej kompetencji innych organów Fundacji. Szczegółowe zadania Zarządu reguluje statut Fundacji³⁰.

Radę Fundacji powołali Fundatorzy. Tworzą ją osoby, których działalność lub praca zawodowa jest zbieżna z interesami Fundacji. W jej skład wchodzi:

- prof. Jan Widacki – prawnik, kryminolog, b. ambasador RP na Litwie, Instytut Spraw Publicznych (przewodniczący),
- Paweł Biedziak – b. rzecznik prasowy Komendanta Głównego Policji,
- s. Małgorzata Chmielewska – przełożona wspólnoty „Chleb Życia”, opiekunka bezdomnych,
- Irena Dawid-Olczyk – Fundacja La Strada,
- Elżbieta Oyrzanowska – Fundacja im. Stefana Batorego,
- dr Barbara Passini – dyrektor Krajowego Ośrodka Opiekuńczo-Adopcyjnego TPD,
- Iwona Schymalla – dziennikarka TVP1,
- dr Joanna Starega-Piasek – dyrektor Instytutu Rozwoju Służb Społecznych,
- prof. Mirosław Wyrzykowski – prawnik, sędzia Trybunału Konstytucyjnego.

Rada Fundacji ITAKA jest organem o uprawnieniach inicjatywnych, opiniotwórczych i nadzorczych. Kompetencje Rady zawarte są w statucie Fundacji³¹.

2.5. Współpraca z innymi organizacjami

Ponieważ problem zaginięcia jest problemem społecznym, przy jego rozwiązywaniu Fundacja ITAKA stara się uzyskać wsparcie jak największej liczby organizacji i instytucji publicznych, zarówno w kraju, jak i za granicą, których cele są zbieżne z celami Fundacji ITAKA utrzymuje więc stałą współpracę z instytucjami publicznymi takimi, jak policja, Straż Miejska, placówki konsularne RP, Centralne Laboratorium Kryminalistyczne Komendy Głównej Policji, Zakłady Medycyny Sądowej, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, media: TVP S.A. (m.in. program TV „Ktośkolwiek widział, ktokolwiek wie”), telewizje niepubliczne, stacje radiowe, gazety (stała współpraca z „Gazetą Wyborczą” – publikowanie fotografii osób zaginionych i osób N.N.), urzędy gmin, szpitale, ośrodki pomocy społecznej, schroniska, noclegownie. Od początku swojej działalności Fundacja ITAKA współpracuje z polskimi organizacjami pozarządowymi zajmującymi się pomocą charytatywną i społeczną. Wśród tych organizacji są m.in.: Centrum Wolontariatu, Fundacja Dzieci Niczyje, Fundacja La Strada, Fundacja im. Stefana Batorego, Fundacja „Wspólna Droga”, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, BORIS. Bardzo cenna w działalności ITAKI

³⁰ Statut fundacji ITAKA.

³¹ Ibidem.

jest także wymiana doświadczeń z zagranicznymi organizacjami zajmującymi się pomocą charytatywną i społeczną: Child Focus (Bruksela), National Missing Persons Helpline (Londyn), Centrum Pomocy Rodzinom Zaginionych (Wilno), 147-Rat auf Draht (Wiedeń), Elterninitiative Vermisste Kinder (Kisdorf k. Hamburga), Żinoci Perspektivi (Lwów) a ostatnio także ACPI (Hiszpania).

Fundacja ITAKA jest członkiem Europejskiej Federacji na Rzecz Dzieci Zaginionych i Molestowanych Seksualnie z siedzibą w Brukseli (European Federation for Missing and Sexually Exploited Children).

Nadzór nad Fundacją sprawuje Minister Spraw Wewnętrznych i Administracji. Zgodnie z ustawą ITAKA raz w roku publikuje sprawozdanie merytoryczne i finansowe, które składa do MSWiA. Sprawozdanie to jest także udostępniane do publicznej wiadomości.

DYSKURS

kulturoznawczy

Sytwia Słowińska

WIELOKULTUROWOŚĆ W NIEMIECKICH KONCEPCJACH I STRATEGIACH PEDAGOGICZNYCH

Kwestia wielokulturowości i wychowania przygotowującego do życia w wielokulturowym społeczeństwie jest dla wielu zachodnich państw niezwykle istotnym i żywotnym problemem, z którym od wielu lat próbują zmierzać się zarówno pedagodzy teoretycy, jak i praktycy. „...Wielokulturowość, międzykulturowość, czy transkulturowość musimy zaakceptować, ba musimy nawet polubić, bowiem jest immanentnym składnikiem współczesnego życia społecznego. Ruchliwość społeczne, uznanie praw człowieka, a w tym uznanie praw wszelkich mniejszości do bycia i wyrażania swojej tożsamości oraz procesy globalizacyjne zwiększają wielokulturowość świata, a jednocześnie wymuszają wychowanie w kierunku jej akceptacji i harmonijnego funkcjonowania” (Golka 2001, s. 137). Także Niemcy po II wojnie światowej stały się krajem wielokulturowym, który nieustannie przy pomocy środków pedagogicznych usiłuje doprowadzić do harmonijnego istnienia heterogenicznego społeczeństwa i do uznania odmienności kulturowych. Problematyka zróżnicowania kulturowego i mniejszości narodowych oraz etnicznych nie jest także obca w Polsce. Jak pisze J. Nikitorowicz „demokratyzacja umożliwiła upublicznienie i instytucjonalizację »zamrożonych« dotychczas różnorodności, ich wartości, interesów, tożsamości, pojawienie się nowych, zwiększenie aktywności istniejących [...]. Wielokulturowość, która w Polsce Ludowej zaginęła, dodaje obecnie życiu szczególnego blasku tajemniczości i zaciekawienia, stając się dla ludzi prawdziwym twórczym wyzwaniem, na którym można oprzeć komunikację, zmierzającą do wzajemnej akceptacji i uznania” (2000, s. 219). Można przypuszczać, iż w miarę postępowania procesów globalizacyjnych i integracyjnych oraz po wejściu Polski do Unii Europejskiej także nasz kraj zacznie szybko przeistaczać się w społeczeństwo jeszcze bardziej zróżnicowane etnicznie, językowo i religijnie, a w związku z tym także borykać się będzie z podobnymi problemami jak dziś zachodnie państwa wielokulturowe. Niewątpliwie w tej perspektywie rozwiązania, koncepcje i strategie wypracowane przez naszego sąsiada zza Odry, wszelkie doświadczenia, sukcesy i porażki na polu przygotowania do harmonijnego współistnienia w wielokulturowym społeczeństwie mogą być dla nas niezwykle interesujące i inspirujące.

W Niemczech początek pedagogiki przyjmującej za obszar swojego zainteresowania te zagadnienia przypada na lata 1958-1961, kiedy to powstał Mur Berliński i gdy do Niemiec Zachodnich napłynęła pierwsza fala politycznych uchodźców z NRD (Śliwerski 1998, s. 290).

Ausländerpädagogik – pedagogika dla obcokrajowców była odpowiedzią na błyskawicznie wzrastającą liczbę migrantów poszukujących pracy w społeczeństwie niemieckim i problemy ekonomiczne, socjalne oraz polityczne, jakie wraz z tym rychło się pojawiły. Cud gospodarczy tak zwanej „ery Adenauera” (1949-1963) przyczynił się do olbrzymiego wzrostu zapotrzebowania na tanią siłę roboczą. Odpowiedzią na to był lawinowy napływ cudzoziemców (*Gastarbeiterzy*) podejmujących najczęściej najgorzej płatną i najmniej atrakcyjną pracę (Szymański 1995, s. 93). Warto zaznaczyć, iż nastąpiło przy tym zjawisko, którego nie przewidziano przyjmując cudzoziemskich robotników, mianowicie ściąganie przez nich rodzin i krewnych oraz odkładanie powrotu do kraju pochodzenia. Niemcy mimo woli stały się krajem docelowym migracji i społeczeństwem zróżnicowanym etnicznie, kulturowo i narodowo. W sposób gwałtowny wzrosła liczba imigrantów w niemieckim społeczeństwie. W 1992 r. cudzoziemcy stanowili już ponad 8% społeczeństwa. Stan ten ilustrują następujące dane:

Obcokrajowcy w Niemczech w 1992 r. (w tysiącach)

Turcy	1829	Obywatele b. Jugosławii	948
Grecy	657	Polacy	442
Austriacy	379	Hiszpanie	285
Rumuni	234	Holendrzy	230
Brytyjczycy	213	Amerykanie	101
Irlandczycy	98	Portugalczycy	97
Francuzi	89	Wietnamczycy	82
Marokańczycy	79	Obywatele byłego ZSRR	64
Węgrzy	59	Czesi i Słowacy	58
Libańczycy	52	Palestyńczycy	43
Bułgarzy	52	Cejlończycy	42
Afgańczycy	40	Hindusi	34
Razem			6298

Źródło: Federalny Urząd Statystyczny (za: Bartz, Bayer 1993, 47).

Warto dodać, że Bartz i Bayer (1993, 49) podkreślają, iż napływ migrantów pracy znacznie przyczynił się do wzrostu gospodarczego w Niemczech. Imigranci bowiem, zdaniem autorów, są bardziej mobilni przestrzennie i zawodowo niż Niemcy. Pogląd, że są oni obciążeniem dla budżetu Bartz i Bayer obalają przytaczając fakt, że składki na ubezpieczenia socjalne pochodzące od cudzoziemców kilkakrot-

nie przewyższają koszty świadczeń, z których korzystają, np. w 1993 r. wynosiły one odpowiednio 50 mld DM i 16 mld DM (Bartz, Bayer 1993, s. 49). Mimo niewątpliwych korzyści ekonomicznych pojawił się i nadal istnieje problem wrogości i negatywnego stosunku do obcokrajowców. Przedstawiciele nauk o wychowaniu stanęli wobec tych wyzwań, obok problemów ekonomicznych, politycznych i społecznych towarzyszących przekształcaniu się społeczeństwa niemieckiego w zróżnicowane kulturowo i etnicznie. Musieli oni zatem odpowiedzieć na pytanie, jaka rola w tej niełatwej sytuacji przypada pedagogice, jak kształtować współżycie różnych kultur w jednym społeczeństwie (Śliwerski 1998, s. 293).

W literaturze niemieckiej (za: Szymański 1995; por. też Śliwerski 1998) opisywane są trzy fazy zachodnioniemieckiej polityki wobec migrantów: faza rotacji, integracji i żądania powrotu.

W fazie rotacji (od 1955 do mniej więcej połowy lat siedemdziesiątych) planowano, że imigranci przybywający w celach zarobkowych opuszczą Niemcy w momencie, gdy spadnie zapotrzebowanie na siłę roboczą oraz że będzie miała miejsce ciągła wymiana robotników, w związku z czym nie będą oni mieli możliwości wrosnąć w społeczeństwo niemieckie. W rzeczywistości jednak większość „gastarbeiterów” nie chciała w ogóle opuszczać Niemiec i wracać do kraju pochodzenia, a co więcej, jak już wyżej wspomniano, sprowadzała swoje rodziny i domagała się określonych świadczeń socjalnych (Szymański 1995, s. 94).

Taki stan rzeczy zmienił zachodnioniemiecką politykę wobec obcokrajowców. To znalazło wyraz w drugiej fazie, nazywanej w literaturze fazą „integracji”, która miała miejsce od połowy lat siedemdziesiątych do początku lat osiemdziesiątych. Jednak pod terminem „integracja” opracowywano programy i prowadzono działania, które miały zupełnie inny charakter – chodziło po prostu o asymilację. Uznano zatem, że skoro imigranci chcą pozostać w Niemczech na stałe, jest to jednoznaczne z tym, że „chcą zostać Niemcami”. Stąd wysiłki pedagogów miały wspierać ich w procesie asymilowania się do kultury niemieckiej (*tamże*). Śliwerski (1998, s. 290) pisze: „Uważano, że to nie prawa powinny się zmienić, ale oni [imigranci-przyp.S.S] powinni dostosować się do obowiązujących w tym kraju praw”. Oczekiwano, że dzięki wsparciu pedagogicznemu obcokrajowcy zintegrują się (właściwie zasymilują) ze społeczeństwem niemieckim, a więc także zmieniają swą tożsamość kulturową. Zatem owo wsparcie ze strony pedagogów miało charakter „kolonizowania świata imigrantów” (*tamże*).

Okazało się jednak, że niewielki odsetek obcokrajowców zdecydował się na przyjęcie obywatelstwa niemieckiego. W większości imigranci nie zamierzali asymilować się ze społeczeństwem niemieckim. Sprawdziło to, że polityka wobec obcokrajowców wkroczyła w fazę żądania powrotu migrantów do ich kraju pochodzenia. Zbiegło się to z pogarszającą się sytuacją gospodarczą i nasilającą się wrogością wobec obcokrajowców. Niechęć do zintegrowania się ze społeczeństwem niemieck-

kim odczytano jako zamiar powrotu do ojczyzny, którego oczekiwano od migrantów na początku lat osiemdziesiątych (Szymański 1995, s. 94-95, zob. także Śliwerski 1998).

Polityka wobec cudzoziemców znajdowała odzwierciedlenie w koncepcjach pedagogicznych, proponujących określone rozwiązania problemów społeczeństwa wielokulturowego. Jak podaje Szymański (1995, s. 95) działania pedagogiczne na tym polu oscylowały między koncepcją rotacji a asymilacji. Zgodnie z polityką „rotacji” i przekonaniem, że cudzoziemcy nie zostaną w Niemczech na stałe, uznano, że ich dzieci nie mogą utracić kontaktu z kulturą kraju pochodzenia rodziców. W konsekwencji zrodziło się przekonanie, iż należy pomagać emigrantom w zachowaniu ich tożsamości kulturowej. Zadaniem szkoły było więc zapewnić dzieciom możliwość nauki języka ojczystego, stąd miał on być językiem nauczania. W związku z tymi postulatami dla dzieci cudzoziemców tworzone osobne klasy i szkoły narodowe (*tamże*, 1995-1996).

Tego typu strategię działania wobec dzieci imigrantów pedagogika dla cudzoziemców zdecydowanie odrzuciła. Klasy i szkoły narodowe krytykowano za ich zamknięty charakter uniemożliwiający absolwentom naukę dalszą w szkołach zawodowych czy ogólnokształcących wraz z niemieckimi rówieśnikami. Zgodnie z zaleceniami pedagogiki dla cudzoziemców kształcenie dzieci imigrantów powinno odbywać się według koncepcji nauczania i wychowania dwukulturowego i dwujęzycznego w normalnej niemieckiej szkole, która zapewniać musiałaby możliwość nauki zarówno języka ojczystego, jak i niemieckiego. W myśl tej koncepcji próbowano pogodzić jednocześnie dwa cele – przygotowanie dzieci do powrotu do kraju pochodzenia przez wzmacnianie ich tożsamości kulturowej oraz do integracji (asymilacji) z niemieckim społeczeństwem. Ponieważ w praktyce cele te okazały się nie do pogodzenia, skoncentrowano się na działaniach prowadzących do asymilacji, a nie do wzmacniania kultury etnicznej dzieci (*tamże*, 1996-1997). Należy podkreślić, że pedagogika dla cudzoziemców postrzegała migrantów jako osoby z językowymi i socjalizacyjnymi deficytami. Te braki miała usuwać szkoła. W ogóle „obcość” była traktowana jako deficyty i źródło problemów. W niej upatrywano przyczyny „ograniczonych” i dysfunkcyjnych zdolności socjalizacyjnych rodzin migrantów czy też opóźnienia ich kultury pochodzenia (Krüger-Potratz 1993, s. 38).

M.S. Szymański przeprowadza krytykę pedagogiki dla cudzoziemców. Po pierwsze zakładała ona usuwalność różnic kulturowych między krajem ojczystym obcokrajowców a Niemcami, różnic związanych z odmiennym stopniem rozwoju modernizacyjnego. Krytykowany jest także fakt, że postrzegała swoje działania jako humanitarny akt oświecania dzieci wywodzących się z deficytowych środowisk kulturowych, którym miała zapewnić awans cywilizacyjny poprzez usuwanie owych braków (Szymański 1995, s. 98).

Określenie pedagogika dla cudzoziemców *Ausländerpädagogik* jest wcześniej-
sze niż pedagogika międzykulturowa, *interkulturelle Pädagogik/interkulturelle Erzie-
hung*. Od ok. połowy lat osiemdziesiątych mówi się o pedagogice międzykulturo-
wej. Nie mamy tu oczywiście do czynienia jedynie ze zmianą nazwy, lecz także ce-
lów, programu i zmianą w postrzeganiu odbiorców oddziaływań pedagogicznych.
M. Krüger-Potratz pisze (1993, s. 34), że zmiana nazwy z pedagogiki dla cudzoziem-
ców była zarazem programem i krytyką. U jej podstaw leżała krytyka pedagogiki dla
cudzoziemców jako „pedagogiki specjalnej dla cudzoziemskich dzieci”. Nowy pro-
gram odzwierciedlający się w terminie „wychowanie międzykulturowe” zapowiadał,
iż działania polityczno-oświatowe mają na celu pomoc wszystkim (zarówno dzie-
ciom, młodzieży, jak i dorosłym, imigrantom i Niemcom) orientować się w społe-
czeństwie wielokulturowym, społeczeństwie podlegającym nieodwracalnym rozle-
głym transformacjom, zachodzącym w wyniku migracji zarobkowej, masowego na-
pływu przesiedleńców, uchodźców i procesów integracji europejskiej.

Także M.S. Szymański pisze, iż przyjmuje się, że pedagogika międzykulturowa
jest kontynuacją pedagogiki dla obcokrajowców. Koncepcje te mają jednak swoją
historię. Już w XIX wieku przedstawiciele nauk o wychowaniu zabierali głos na te-
mat zadań, jakie stoją przed niemiecką szkołą w związku z istnieniem mniejszości
etnicznych w II Rzeszy i obecnością dzieci obcojęzycznych, w tym polskich, w szko-
łach. Poglądy te wyrażały dążenia do zasymilowania (zgermanizowania) ludności
autochtonicznej, żyjącej na terenach Rzeszy (np.: J. L i c h t e, *Welche Aufgaben
erwachsen unserer Schule aus dem Vorhandensein fremdsprachiger Kinder*, 1901; za
Szymański 1995).

Zdaniem M. Krüger-Potratz w literaturze przedmiotu częsty jest pogląd, że pe-
dagogika międzykulturowa nie miała swojej historii w pedagogice przed migracją
zarobkową. Najczęściej wskazuje się na lata siedemdziesiąte jako na czas, kiedy kształ-
towała się pedagogika dla cudzoziemców czy pedagogika międzykulturowa. Pogląd
taki jest słuszny tylko, gdy uwzględnia się jedynie „widzialną historię” obszaru jej
działań i badań. Autorka ta uważa, iż stwierdzenie, że pedagogika międzykulturowa
nie ma przed tą cezurą historii w pedagogice, utrudnia postawienie pytania o jej „ukrytą
historię”. W większości opracowań autorzy przedstawiają rozwój pedagogiki mię-
dykulturowej w postaci następujących po sobie, zamkniętych faz czy etapów, pod-
czas których pedagogika dla cudzoziemców przeistoczyła się w pedagogikę między-
kulturową (*tamże*, s. 35-36). Przykładem takiego podejścia jest koncepcja W. Nieke-
go, który wyróżnił trzy fazy. Pierwsza faza przypada na lata siedemdziesiąte i mamy
tu do czynienia z pedagogiką dla cudzoziemców, rozumianą jako konieczną pomoc.
Od około 1980/81 następuje krytyka pedagogiki dla cudzoziemców, a w pierwszej
połowie lat osiemdziesiątych pojawia się wychowanie międzykulturowe jako konse-
kwencja krytyki (za M. Krüger-Potratz 1993, s. 36). Zgodnie z tą propozycją historia

pedagogiki międzykulturowej sięgałaby lat siedemdziesiątych XX w. Autorka jednak nie zgadza się z tym poglądem. Jej zdaniem bowiem nie ma ona wprawdzie wcześniej swej historii „widzialnej”, ale ma „ukrytą”. Zrekonstruowała ona historię pedagogiki międzykulturowej jako ciągłość i nieciągłość w historii pedagogiki i szkoły. Działania polityczno-oświatowe i pedagogiczne i środki, podejmowane na początku lat siedemdziesiątych w wyniku zwiększenia się liczby cudzoziemców i ich dzieci w społeczeństwie niemieckim, a nastawione głównie na pomoc w przystosowaniu się do warunków normalnej szkoły niemieckiej, mają swoją historię w XIX w.

„Z jednej strony decyzje polityczno-oświatowe zapadały wedle wzoru myślenia o zakłóconej wolności niemieckiej (w sensie narodowo-państwowym) szkoły i w perspektywie tej tradycji myślenia i działania pozornie nowe środki były już czymś od dawna znanym. Należały one do polityczno-oświatowego instrumentarium, które wypracowane zostało w toku powstania i rozwoju szkoły w państwie narodowym, a które służyło nauczaniu dzieci należących do mniejszości »obcojęzycznych« i »obcoetnicznych« [...]” (Krüger-Potratz 1993, s. 37). Takie nauczanie prowadziły tzw. szkoły dwujęzyczne (*ultraquistische Schulen*). Podobnie nauczanie w języku kraju pochodzenia ma swoją historię w pedagogice. Takie nauczanie, połączone z wiedzą o kraju pochodzenia cudzoziemców M. Krüger-Potratz postrzega jako formę mini-szkoły zagranicznej. W ten sposób między innymi państwo narodowe usiłowało wpływać na swoich obywateli, przebywających poza jego terytorium. Dlatego zdaniem autorki warto byłoby z tej perspektywy przyrzeć się określonym przeprowadzonym w ramach pedagogiki dla cudzoziemców modelowym próbom wypracowania specjalnych środków i sposobów pomocy w nauczaniu i uczeniu się, określonym nowym rozwiązaniom organizacyjnym i dydaktycznym czy też pierwszym podejściom w kształceniu zawodowym nauczycieli i odpowiedzieć na pytanie, czy i na ile doprowadziły one do jakościowo nowego rozwoju. Ważne byłoby także czy porażki określonych innowacji nie miały związku ze swą „ukrytą” (nieznaną) historią (*tamże*, s. 37-38). Bowiem wedle M. Krüger-Potratz w przeszłości nie brano pod uwagę i także dziś się nie zważa na fakt, że „historia szkoły i pedagogiki w państwie narodowym współokreśla struktury i formę pedagogicznego myślenia” (*tamże*, s. 38). Również w przypadku krytyki „rozdzielających” środków polityczno-oświatowych i koncepcji pedagogicznych (element drugiej fazy rozwoju pedagogiki międzykulturowej), traktujących obcość jako źródło deficytów, można odnaleźć jej historię w pedagogice. Natomiast jeśli chodzi o powstanie i instytucjonalizację pedagogiki międzykulturowej jako uznanej specjalizacji w ramach nauki o wychowaniu (kolejny element drugiej fazy), to jest to całkiem nowe zjawisko, bez historii w pedagogice (*tamże*, s. 38).

Na wpływ tradycji oświatowej i polityki oświatowej w XIX i w XX w. na współczesną pedagogikę dla cudzoziemców i pedagogikę międzykulturową wskazują także polscy autorzy (por. Lewowicki 2000; Szymański 1995).

Zakładając, że problemy wielokulturowego społeczeństwa, takie jak wrogość wobec innych, rasizm, nietolerancja, radykalny nacjonalizm, agresja, można rozwiązywać dzięki działaniom pedagogicznym, pedagogika międzykulturowa koncentruje się nie tylko na pracy z obcokrajowcami, lecz także z obywatelami „kraju goszczącego” imigrantów. Działania te służyć mają uczeniu się wzajemnego szacunku, pokojowego współżycia oraz doświadczania bogactwa swoich kultur. Pedagogika międzykulturowa pojawiła się w Niemczech na początku lat osiemdziesiątych. Jak już wyżej wspomniano zrodziła się ona z krytyki środków i celów właściwych pedagogice dla cudzoziemców.

Według Śliwerskiego w tym nowym nurcie nauk o wychowaniu „Nie chodziło o porównywanie czy konfrontowanie kultur ze sobą, ale o inspirowanie wzajemnych spotkań i wymianę doświadczeń pozwalających na pokojowe współistnienie, tolerancję i zrozumienie (porozumienie)” (1998, s. 291). Podstawowe cele edukacji międzykulturowej zgodne są z teleologią i aksjologią edukacyjną właściwymi społeczeństwom demokratycznym (Lewowicki 2000, s. 32).

Pedagogika międzykulturowa postawiła sobie nowe cele i na nowo określiła zadania edukacyjne, i szeroko rozumianych wychowanków. W kręgu jej zainteresowania znaleźli się wszyscy członkowie wielokulturowego społeczeństwa, bez względu na wiek, pochodzenie, narodowość, religię, rasę. W jej programie zakładano wypracowanie koncepcji pomagających członkom wielokulturowego społeczeństwa odnaleźć orientację i własne miejsce w rzeczywistości heterogenicznej pod względem językowym, etnicznym, religijnym i społecznym. Obszar działania pedagogiki międzykulturowej nie mógł już zamykać się do sfery szkoły i jej najbliższego otoczenia. W jej programie podkreślano także, że wychowanie międzykulturowe nie jest specjalnym przedmiotem czy szczególną ofertą, lecz ma być zasadą nauczania. Założenia te powodują odejście od poglądów, wedle których migranci określani są jako osoby z deficytami językowymi i socjalizacyjnymi, a które to braki winna likwidować szkoła i pedagogika (Krüger-Potratz 1993, s. 34-35).

Zmiany w pedagogicznym podejściu do imigrantów analizowane do tej pory były z punktu widzenia zmieniającej się polityki społecznej Niemiec w stosunku do obcokrajowców. Warto jednak przedstawić analizę problematyki wielokulturowości podjętą z punktu widzenia filozoficznego, którą zaproponował cytowany już M.S. Szymański. Zauważył on bowiem, że przejście od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej nie polegało tylko na prostej zmianie nazwy. Pojawienie się nowego terminu sygnalizuje reorientację w myśleniu i działaniu pedagogicznym wobec imigrantów. Mamy tu do czynienia ze zmianą paradygmatu w owym myśleniu i działaniu, a zmiana nazwy umownie rozdziela jego fazę przedkrytyczną, modernistyczną od krytycznej, postmodernistycznej (Szymański 1995, s. 99).

Podstawową kategorią w odróżnieniu od pedagogiki dla cudzoziemców mówią-

cej o deficytach stała się „nieredukowalna różnica”. Zgodnie z postmodernistycznymi założeniami wychowawca przestaje być „zarządcą jedynie prawomocnej monokultury”, a staje się krytykiem kultury, którego zadaniem jest zmieniać społeczeństwo (za Szymański 1995, s. 101). Szymański pisze: „Pedagogika międzykulturowa stawia przed sobą ambitne zadanie wypracowania wizji polityczno-społeczno-oświatowego działania przygotowującego wszystkich bez wyjątku członków społeczeństwa wielokulturowego [...] do życia w postnowoczesnym świecie, tak by zachowany został pokój społeczny, ale nie za cenę kolonizowania świadomości mniejszości przez dominującą większość” (*tamże*, s. 101). Zgodnie z nowymi założeniami mówi się o różnicy i o prawie do bycia innym. Jednakże, jak zauważa M. Krüger-Potratz (1993, s. 35) także teza o istnieniu różnicy staje się obiektem krytyki, gdyż działa ona „rozdzielająco”, „jeśli jednocześnie nie czyni się jej przedmiotem refleksji i nie zmienia skali, na której ta różnica jest mierzona”.

W pedagogice międzykulturowej nie chodzi więc już o usuwanie różnic, lecz o nauczanie akceptowania ich i rozumienia, zdobycie świadomości o równorzędności różnych kultur oraz o przygotowanie do egzystowania w wielokulturowym społeczeństwie, w postnowoczesnym świecie, gdzie różnica jest podstawową kategorią analityczną a ambiwalencja podstawową cechą rzeczywistości.

Edukacja międzykulturowa różni się tym od nauczania i wychowania wielokulturowego, że ma wspomagać we wzajemnym odnoszeniu i kontaktowaniu się różnych kultur, nie zadowala ją samo istnienie ich obok siebie. Celem więc jest wzajemne komunikowanie się i wzbogacanie w ramach tej komunikacji (Szymański 1995, s. 102).

Poprzez swe działania edukacja międzykulturowa zakłada osiągnięcie:

- otwartości wobec świata i globalnego porozumienia między ludźmi reprezentującymi różne kultury;
- zaangażowania na rzecz pokoju, równości, braterstwa i solidarności w skali własnego kraju i świata;
- opowiadania się za sprawiedliwym światem, bez wojen, wyzysku, ucisku i głodu;
- ukształtowania świadomości ekologicznej;
- wyzwycia się poczucia wyższości kulturowej;
- rozwiązywania konfliktów między kulturami na zasadzie dialogu i negocjacji;
- wymianę wartości kulturowych;
- zniesienia barier, wyzbywania się uprzedzeń i stereotypów;
- tolerancji i poszanowania odmienności;
- zwalczania ksenofobii, rasizmu, wrogości i agresji wobec mniejszości (*tamże*, s. 105).

Jak twierdzi T. Lewowicki w założeniach edukacji międzykulturowej wiele jest utopii. Ale to właśnie utopia edukacji międzykulturowej jest potrzebna (Lewowicki 2000, s. 31).

M.S. Szymański pisze, że przytoczone powyżej cele wpisują się w ideologię Oświecenia. Pedagogika międzykulturowa wyprowadzona z postmodernistycznej perspektywy badawczej została z kolei umieszczona w ramach modernistycznego projektu, gdzie główne cele to więcej sprawiedliwości i demokracji (G. Steiner-Khmasi, *Bildungspolitik in der Postmoderne*, 1992, s. 205, za: Szymański 1995, s. 106). Jednakże jak twierdzi Szymański „jak postmodernizm nie jest antymodernizmem, tak też pedagogika międzykulturowa nie jest zaprzeczeniem pedagogiki dla cudzoziemców, lecz próbą ujęcia tej samej problematyki w innej perspektywie” (*tamże*, s. 106).

Także B. Śliwerski, nazywając projekt edukacji międzykulturowej „w zasadzie klasycznie modernistycznym”, uważa, że roztacza on optymistyczną wizję usunięcia w przyszłości konfliktów i przemocy między narodami. Zdaniem autora założenia te są zbyt optymistyczne, zbyt idealizujące rzeczywistość i zbyt obiecujące określone efekty. Na każdym bowiem etapie edukacja międzykulturowa napotykać będzie bardzo ostre konflikty w obszarze władzy, oporu, poczucia dominacji (Śliwerski 1998, s. 301).

B. Śliwerski opisuje szczegółowo opracowaną przez niemieckich uczonych Aleksandra Thomasa i Norberta Ropersa koncepcję wychowania międzynarodowego pojmowanego jako wychowanie międzykulturowe (1998, s. 293-300). Wychowanie międzykulturowe dotyczy kształtowania wiedzy o innym kraju i jego mieszkańcach, a także przygotowania osób wyjeżdżających za granicę do rozwiązywania konfliktów międzypaństwowych przez koegzystencję, kooperację, kompromis (*tamże*, s. 298). Zachowanie odmienności kulturowej i prawo do niej to główne zasady wychowania międzykulturowego. Nie do istnienia obok siebie lecz partnerskiego równoprawnego współżycia i pokoju „bez usilnego dążenia do harmonii” ma ono prowadzić (*tamże*, s. 292).

Zadaniem wychowania międzykulturowego jest:

- przygotowanie społeczeństw do krytycznej analizy współczesnej cywilizacji;
- wychowanie pełnego, bogatego duchowo człowieka;
- integrowanie człowieka ze światem ludzkiej wspólnoty (*tamże*, s. 300).

Pedagogika międzykulturowa zajmuje się międzykulturowym uczeniem się i nauczaniem. Międzykulturowe uczenie się, ma miejsce wówczas, gdy w kontakcie z człowiekiem innej kultury próbujemy zrozumieć jego odmienny system orientacyjny. Konieczna jest przy tym znajomość własnego systemu „gdyż proces doświadczania obcej kultury jest jednocześnie procesem doświadczania własnej”. Kontakt z inną kulturą pozwala postrzegać i poddawać refleksji cechy i elementy własnej. Doświadczanie własnej i innej kultury splatają się w jeden proces „międzykulturowego przeżywania świata” (*tamże*, s. 293).

Aby zaistniało międzykulturowe uczenie się niezbędna jest motywacja i odpowiednie sytuacje edukacyjne prowadzące do zmiany obecnych postaw i zachowań. Śliwerski podaje cztery stadia międzykulturowego uczenia się, wyróżnione przez G. Wintera (Śliwerski 1998, s. 293):

- poszerzanie wiedzy o obcej kulturze;
- rozpoznanie struktur myślenia partnera/osoby reprezentującej inną kulturę;
- nabywanie kompetencji międzykulturowego działania;
- edukację międzykulturowego uczenia się.

N. Ropers (za Śliwerski 1998, s. 294) za podstawową kategorię międzykulturowego uczenia się uznaje empatię międzynarodową (transnarodową). Określa ją jako „umiejętność lepszego rozumienia drugiego człowieka w jego sytuacji kulturowej, kiedy staramy się wczuć w jego stany emocjonalne, przeżycia i równocześnie zrozumieć jego sytuację z tej perspektywy, z tego »miejsc« w świecie oraz kiedy pragniemy rozpoznać w niej podobieństwa lub istotne różnice w stosunku do własnej kultury. Chodzi tu zatem o szczególnie rodzaj rozumienia obcokrajowca poprzez subtelne przeniknięcie niejako od wewnątrz do jego świata wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań kulturowych”. Empatyczne doświadczanie innej kultury nie prowadzi do osłabienia własnej tożsamości kulturowej. Zmienia się tylko perspektywa postrzegania i przeżywania „inności kulturowej”.

Poprzez organizowanie wymian i spotkań przedstawicieli różnych kultur pedagogika międzykulturowa próbuje przysposabiać do kontaktów międzykulturowych wolnych od uprzedzeń i stereotypów. Zakłada się bowiem, że częste osobiste kontakty sprawiają, iż uprzedzenia i bariery zostają przezwyciężone, a „ludzie sami poszukują lepszego zrozumienia obcej sobie kultury” (Śliwerski 1998, s. 292).

Pedagogika międzykulturowa w Niemczech ma charakter pedagogiki spotkania kultur. Koncepcja ta wyraża się w założeniu, że najbardziej wartościowe są bezpośrednie kontakty i codzienne doświadczenia powszedniego dnia. To one powinny być zasadniczym źródłem wiedzy o innych, a nie pisane teksty (Szymański 1995, s. 104-105).

Pedagogika międzykulturowa może mieć także postać pedagogiki konfliktu kultur. Z takimi koncepcjami mamy do czynienia w Wielkiej Brytanii i Holandii, gdzie mówi się o „edukacji antyrasistowskiej” oraz w Stanach Zjednoczonych, gdzie używa się terminu „edukacja wielokulturowa”. Zgodnie z tą koncepcją szkoła to „pole bitwy” między różnymi kulturami, a zadaniem pedagogiki konfliktu kultur jest demistyfikowanie form przemocy symbolicznej nad mniejszościami etnicznymi, dekonstrukcja ideologii leżącej u podłoża przekazywanej przez szkołę wiedzy, legitymizującej zawsze jakąś władzę (*tamże* 1995, s. 103-104).

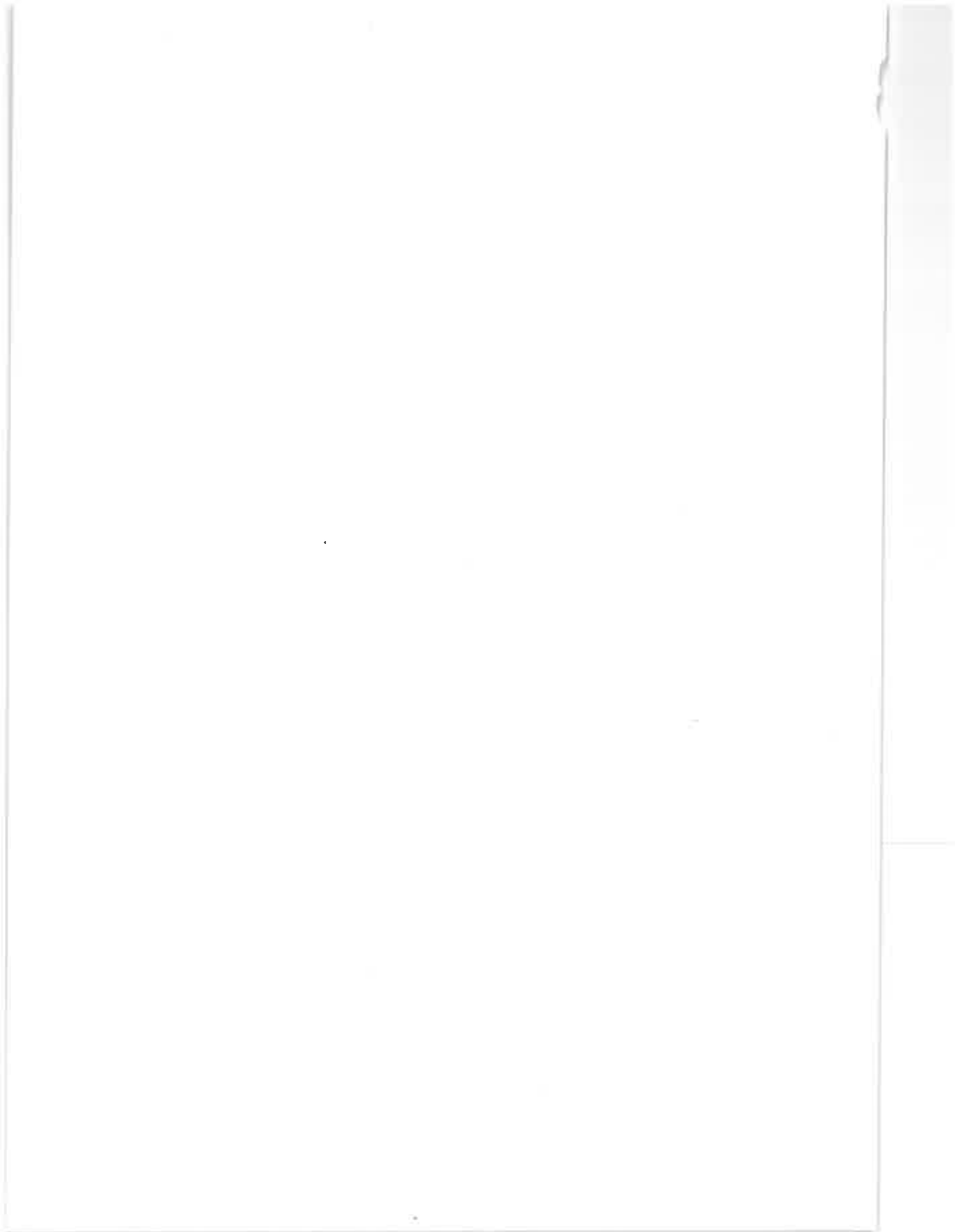
T. Lewowicki pisze: „W wyniku spotkania lub/i »konfliktu« kultur powstaje szansa poznania różnych stanowisk, interpretacji, zrozumienia innych, wysłuchania

ich racji, a także przedstawienia własnych. To daje możliwość wzajemnego uczenia się, rozumienia, akceptowania, przejmowania elementów kultury” (Lewowicki 2000, s. 32).

Zaprezentowany przegląd wypracowanych w Niemczech koncepcji i strategii edukacyjnych w sferze przygotowania do wielokulturowości ukazuje jednocześnie przemiany myślenia i działania w tym zakresie. Niewątpliwie na wizję i praktykę edukacji ku wielokulturowości w ogromnym stopniu ma zawsze państwo i jego polityka. Jak pisze Lewowicki „To właśnie elity rządzące w imieniu grupy dominującej wyznaczają obszar edukacji dla grup mniejszościowych czy słabszych [...]. Polityka większości państw – niezależnie od oficjalnych deklaracji – preferuje procesy asymilacji. Stanowi to jedną z największych przeszkód współcześnie pojmowanej edukacji międzykulturowej” (2000, s. 33). Na szczęście proces wypracowywania modeli i wizji edukacji dla wielokulturowości wciąż trwa i miejmy nadzieję, że będą one coraz skuteczniejsze. Zdaniem M.S. Szymańskiego nie należy się łudzić, że rodzime problemy edukacyjne związane z obecnością „od zawsze” mniejszości narodowych w Polsce uda nam się rozwiązać kopiując obce rozwiązania. Mogą być one dla nas inspirujące, a przede wszystkim uczą nas, że każde społeczeństwo musi samo „negocjować własną odpowiedź na swój kulturowy pluralizm” (1995, s. 109).

BIBLIOGRAFIA

- BARTZ B., BAYER M., *Migracja do Europy jako wyzwanie dla społeczeństwa i pedagogiki wielokulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993/4.
- GOLKA M., *Problemy i dylematy edukacji dla wielokulturowości*, [w:] red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2001.
- KRÜGER-POTRATZ M., *Pedagogika międzykulturowa w Republice Federalnej: Pięć szkiców*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993/4.
- LEWOWICKI T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] red. T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000.
- NIKITOROWICZ J., *Wielokulturowość – wyzwanie dla edukacji międzykulturowej*, [w:] red. J. Gajda, *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, Lublin 2002.
- SZYMAŃSKI M.S., *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec – czyli modernizm i postmodernizm*, [w:] red. J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań, stereotypów*, Białystok 1995.
- ŚLIWERSKI B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.



Adrianna Niżniowska

PRZYMUS W PRACY ANDRAGOGA – KULTUROWE KONTEKSTY

Wiara w dobrowolne uczestnictwo dorosłych w różnych procesach edukacyjnych jest – zdaniem M. Malewskiego – jednym z największych mitów, z jakimi powszechnie zetknąć się można w andragogice¹. Mówi on, że podejmowanie edukacji przez dorosłych oraz jej charakter, motywacja i stosunek do niej, to zazwyczaj wypadkowe biograficznych uwikłań jednostki, dla których osnowę tworzy korelacja podmiotowości z przymusem². Uważam, że nieuniknioność przymusu w naszej rzeczywistości, jak i indywidualny potencjał poszerzania zakresu swojej wolności, różnicujący się w przypadku każdego człowieka, nieuchronnie wikła go w sieć powiązań, które rzutują na całą jego biografię – w tym, także na podejmowanie edukacji i charakter uczestniczenia w niej. Nie bez znaczenia jest tu fakt, iż w sytuacji edukacyjnej zarówno andragog, jak i jego klient podlegają powyżej zarysowanej siatce powiązań: obaj są bowiem dorosłymi ludźmi, naznaczonymi własną biografią, obaj uwikłani są też w problematykę przymusu. Ma ona jednak nieco inny charakter: w przypadku klienta przymus jest jednym z potencjalnych elementów podjęcia edukacji i poddania się pewnym wymogom formalnym, związanym z nią, dla andragoga zagadnienie obecności przymusu w relacji edukacyjnej jest o wiele bardziej złożone; może obejmować na przykład takie kwestie, jak:

- czy można w ogóle wyeliminować przymus z edukacji dorosłych?
- jeżeli tak, to w jaki sposób?
- jeżeli nie, to czy szukać sposobów na uczynienie go mniej dokuczliwym, minimalizowanie go, czy raczej starać się uczynić go mniej odczuwalnym, choć nadal obecnym?
- jak organizować proces nauczania w taki sposób, by klienci sami poszukiwali sposobów na poszerzanie własnych pól wolności?

Takie pytania mnożyć można w nieskończoność, ale ścieżki, którymi podążać będziemy w poszukiwaniu najkorzystniejszych rozwiązań zależne będą w dużej mie-

¹ M. M a l e w s k i, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, [w:] red. M. Cyłkowska-Nowak, *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Poznań 2000.

² M. M a l e w s k i, *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja” 2002, 1(17).

rze od ontologii, w jakiej usytuujemy nasze rozumienie samego pojęcia przymusu i jak ustosunkujemy się do kwestii następującej: czy możemy przymus wyrugować zupełnie z sytuacji edukacyjnej?

„Kapitał szkolny” a edukacja dorosłych

Analizując problematykę przymusu w edukacji dorosłych należy pamiętać, że jednym z kluczowych elementów, wpływających na charakter uczestnictwa w niej jest rola wczesnych doświadczeń, związanych z instytucjonalną edukacją wczesnoszkolną. To właśnie te doświadczenia oraz związane z nimi odczucia i emocje wpływają na postrzeganie w sposób pozytywny lub negatywny dalszej edukacji, mogą być motorem jej podejmowania, lub skutecznie zniechęcać, blokując jakiekolwiek próby podejmowania dalszego kształcenia. „Informacje, jakie człowiek zapisuje na biograficznej osi swoich struktur poznawczych składają się na jego psychiczny autoportret. Budują go m.in. przeświadczenia o własnych zdolnościach, możliwościach działania oraz wpływania na zdarzenia i stany otoczenia, w którym człowiek musi żyć. Zgeneralizowane przeświadczenia o własnej osobie wpływają na wybór celów życiowych, strategii ich osiągania, a także na wielkość wysiłku inwestowanego w działania”³. Wczesne doświadczenia edukacyjne stają się nie tylko osnową, na której jednostka buduje swoją samowiedzę i samoocenę, kształtują również stosunek do podejmowania zadań i wpływają na antycypowanie ewentualnych sukcesów lub porażek. Może to prowadzić do zaniżania pułapu aspiracji poznawczych i szeregu postaw „wycofujących”, określanych w literaturze andragogicznej jako „bariera dyspozycji” (Carp, Peterson, Roelf)⁴.

Nawet pobieżny wgląd we współczesne teorie andragogiczne pokazuje, że wczesne doświadczenia edukacyjne postrzegane są jako jeden z istotniejszych elementów, decydujących o kształcie edukacji dorosłego człowieka. W teorii motywacji edukacyjnej M. Crowder i K. Pupynin⁵ uprzednie doświadczenia edukacyjne są istotne z powodu silnej korelacji z zakodowanym poczuciem kontroli nad zdarzeniami i skutecznością własnych działań. Z kolei w teorii Kjella Rubensona⁶ doświadczenia edukacyjne stanowią punkt wyjścia do odczucia przez dorosłego gotowości do działania, podjęcia dalszej edukacji, pod tym jednakże warunkiem, że oświata będzie postrzegana jako skuteczny sposób na osiąganie pożądanych przez jednostkę celów.

³ M. Małewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 58.

⁴ Podaję za Małewskim, *op. cit.*, s. 64.

⁵ Podaję za Małewskim, *op. cit.*, s. 66.

⁶ Podaję za Małewskim, *op. cit.*, s. 95.

Zdaniem P. Cross⁷, jeżeli jednostka w przeszłości nie doświadczyła porażek edukacyjnych, jej stosunek do oświaty powinien być pozytywny. Zgodność, z jaką andragodzy akcentują rolę wczesnych doświadczeń pozwala na wysunięcie tezy, iż pierwsze zetknięcie z sytuacjami przymusu usankcjonowanego instytucjonalnie przez szkołę może w znacznym stopniu kształtować zarówno samo rozumienie pojęcia przymusu, jak i stosunek do niego np. wewnętrzną zgodę na przymus jako coś nieuniknionego w edukacji.

Ontologia przymusu i kulturowy ogląd uprawomocniających go ideologii

Mieszański wskazuje na dwa podstawowe elementy, wyróżniające proces poznawania w warunkach naturalnych: epizodyczność poznawania i powiązanie go z codziennymi czynnościami⁸. Ponieważ szkoła jako instytucja sztuczna, bo powołana przez człowieka w celu reprodukcji i podtrzymywania porządku społecznego „kanalizuje” nauczanie i odrywa je od warunków naturalnych, czy możliwe jest, by funkcjonowała zgodnie ze swym celem, nie posługując się przy tym przymusem? Staje się on narzędziem, stojącym na straży utrzymywania dyscypliny i wdrażania dziecka w reguły życia społecznego (socjalizacja wtórna). Autor zauważa jednak, że „przymus i dyscyplina to w szkolnej edukacji narzędzia zawodne, niepewne i niebezpieczne”⁹.

Sam przymus jest pojęciem na tyle wszechobecnym w naszym języku potocznym, że wydaje się być zbyt oczywistym definiowanie go. Jednak podjęcie próby wyeksplikowania jego znaczenia uświadamia, że może on być różnie rozumiany. Analiza definicji słownikowych pozwala podzielić rozumienie przymusu pod względem jego źródeł:

- przymus jako cecha sytuacji, w jakiej znajduje się jednostka;
- przymus jako obserwowalny skutek poddania się działaniu niezgodnemu z naszą wolą¹⁰.

Szczególnie dobitnie rozróżnienie to wyraża B. Nawroczyński, mówiąc, iż: „[...] przymus raz oznacza ograniczenie naszej działalności przez czynniki od nas niezależne, to znowu stworzenie przez takie czynniki motywu do działania”¹¹. Widać więc, że przymus może być także symptomem woli człowieka, nie zawsze ma charakter

⁷ Podaję za Malewskim, *op. cit.*, s. 97.

⁸ S. Mieszański, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa 1997.

⁹ *Ibidem*, s. 11.

¹⁰ *Ibidem*, *O przymusie...*, s. 14.

¹¹ B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, t. 1, red. A. Mońka-Stanikowa, Warszawa 1987, s. 275, cytuję za Mieszańskim.

zewewnętrzny. Z kolei w zewnętrznym wymiarze wyraża dominację silniejszych nad słabszymi, jest więc – jak pisze Mieszalski – „symptodem niesymetryczności relacji społecznych”¹². Wśród głównych źródeł przymusu w szkole autor wskazuje¹³:

- prawnie usankcjonowany obowiązek szkolny,
- formalny charakter szkolnej organizacji jako instytucji,
- ideacyjność kształcenia,
- prospektywny charakter celów i treści programowych,
- funkcja stymulowania rozwoju uczniów,
- nieoficjalny (ukryty) program.

Przyjrzyjmy się teraz, w jaki sposób uzasadniali obecność przymusu w naszej rzeczywistości społecznej niektórzy ważni dla kształtu współczesnej tożsamości humanistycznej myśliciele¹⁴. Ich obecność w niniejszych rozważaniach to nie tylko konsekwencja podążania tropem S. Mieszalskiego, bo poglądy każdego z nich wywarły silne piętno na dziedziny, w których się specjalizowali, a mianowicie: pedagogikę, socjologię, antropologię kulturową. Jednocześnie każda z tych nauk z podobną siłą, choć w innym stopniu mówi o środowisku życia, kondycji i uwarunkowaniach, kształtujących człowieka dorosłego, co wydaje się być szczególnie istotne z uwagi na tematykę niniejszego wywodu. Dlatego pragnęłabym odwołać się – za Mieszalskim – do poglądów Hessena, Durkheima i Brunera oraz wzbogacić tę perspektywę o nieco odmienne w spojrzeniu na problem przymusu stanowisko filozofa, wywodzącego się z nurtu neoliberalizmu – I. Berlina.

SERGIUSZA HESSENA ujęcie pedagogiczne

J. Kojkoł wskazuje, że według Sergiusza Hessena istnienie ludzkie ma charakter wieloaspektowy, wyraża się w czterech płaszczyznach bytu¹⁵. Każdej z tych płaszczyzn odpowiada inny rodzaj wychowania, lecz każdy z nich sankcjonuje pewne formy przymusu. Poziom pierwszy obejmuje istnienie na poziomie biologicznym, człowiek postrzegany jest tu jako organizm psychofizyczny. Wychowanie sprowadza się tu do opieki i „tresury”, ale Hessen zaznacza, że „tresurze” owej przyświeca szczytna wizja dobra społecznego, albowiem na bycie biologicznym nawarstwia się byt społeczny. Tresura pełni więc rolę prewencyjną, zapobiega potencjalnym deformacjom bytu społecznego. Na poziomie życia zbiorowego, gdzie człowiek ujmowany

¹² S. Mieszalski, *O przymusie...*, s. 26.

¹³ *Ibidem*, s. 29.

¹⁴ Poglądy Hessena, Durkheima i Brunera referuję za S. Mieszalskim.

¹⁵ J. Kojkoł, *Kultura a wychowanie w filozoficznej wizji edukacji Sergiusza Hessena*, [w:] red. Z. Stachowski, *Człowiek i kultury*, Warszawa-Tyczyn 2001.

jest jako jednostka społeczna również pojawia się przymus, jest on tu jednak procedurą o wiele bardziej złożoną, wyrafinowaną. Aby wdrożyć jednostkę w ramy, wyznaczone przez tradycję społeczną, należy ją „urobić”. Owo urabianie w rozumieniu Hessena jest nakładaniem pewnej warstwy na tresurę i opiekę, odbywa się poprzez zastosowanie arsenału środków zewnętrznego oddziaływania na jednostkę; „[...] presja ta może być mniej lub bardziej łagodna, ale zawsze pozostaje przymusem”¹⁶. Urabianie jest sankcjonowane przez władzę i na relacji władzy między wychowawcą a wychowankiem opiera swoje istnienie. Jak pisze J. Kojkoł: „Władza jest tym czynnikiem na poziomie bytu społecznego, który jednoczy jednostki w grupy społeczne. Jej przejawem jest przymus odczuwany jako coś, co określa ją z zewnątrz, stanowiąc zarazem jej mikro- i makroświat”¹⁷. Na trzecim poziomie człowiek, włączony już w świat tradycji kulturowej, staje się osobowością, aspirującą do włączenia w mistyczną „tradycję duchową”. Presja wywierana na człowieka przez wartości kulturalne ma już inny charakter, wymaga wysiłku i zaangażowania własnej woli, świadomego przyzwolenia na przymus, który – zdaniem Hessena – w tym przypadku nierozdzielnie łączy się z wolnością¹⁸. Dalej Hessen pisze, że dialektyczne napięcie charakteryzujące relację wolności i przymusu w procesie włączania się w tradycję duchową sprawia, że konstytuuje się osobowość jednostki, więc i sam przymus zyskuje tu nowy poziom, mianowicie – uduchowia się, co odróżnia go od przymusu wypływającego z władzy, z którym mamy do czynienia na poziomie „urabiania”, wdrażania w reguły życia społecznego. Na czwartym poziomie, w „królestwie duchów” przymus przekształca się ostatecznie w imperatyw, urzeczywistnianie wartości jest odpowiedzią na wołanie idei, a poddanie się temu wołaniu jest wyrazem tęsknoty i pragnienia za najwyższymi wartościami, będącymi nośnikiem tego, co transcendentne.

Z kolei Mieszalski zaznacza, że – zdaniem Hessena – pytanie o przymus nie może być postawione bez pytania o swobodę, bo oba te pojęcia współwystępują, warunkują się wzajemnie do tego stopnia, że nie pojawiają się w naszym umyśle inaczej, niż łącznie¹⁹. Dychotomiczne ich traktowanie, jako kategorii stanowczo przeciwnych to coś, czemu Hessen usiłuje stanowczo się przeciwstawić, poddając ten problem głębszej refleksji. Istotne jest tu zerwanie z potocznym myśleniem, iż tam, gdzie jest przymus, nie może być swobody, a tam, gdzie króluje swoboda nie może być mowy o przymusie. Taka symplifikacja dawałaby bardzo prostą receptę na wolność totalną: znieśmy przymus, a zapanuje całkowita swoboda (chciałabym zwrócić uwagę na pojawiające się tu – szczególnie ważne dla pedagogiki – pytanie: ale co mam zrobić z wolnością, jeśli mogę zrobić dokładnie wszystko?, bez aksjologicz-

¹⁶ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1931, s. 49.

¹⁷ J. Kojkoł, *op. cit.*, s. 94.

¹⁸ S. Hessen, *op. cit.*, s. 64.

¹⁹ S. Mieszalski, *op. cit.*, s. 36.

nych drogowskazów mogą pojawić się kłopoty z „zagospodarowaniem” wolności, zjawisko „*ego trip*”). Z takim sentymentalnym podejściem, odnajdywanym między innymi u Rousseau, polemizuje Hessen. Rousseau uważa, że swoboda to dar dany nam przez naturę, a niszczony w nas przez cywilizację i kulturę, dlatego w wychowaniu wystarczy uwolnić dziecko od przymusu, by zapewnić mu szczęście i wartościowe wychowanie. Hessen z kolei postuluje wychowanie dziecka w taki sposób, by wyposażać je w siły umożliwiające mu samodzielne wyzwalamie się od opresywności świata zewnętrznego, a szukać owych sił należy właśnie w kulturze. Wolność nie może być podarowana, trzeba ją sobie samemu wypracować. „Przymus jest faktem życia, stworzonym nie przez ludzi, lecz przez przyrodzenie człowieka, który rodzi się, wbrew słowom Rousseau nie wolnym, lecz jako niewolnik przymusu”²⁰. Szkoła wcale nie wynalazła przymusu, jest on wszechobecny, dlatego więc szkoła miała być enklawą wolną od niego? Ponieważ – zdaniem Hessena – źródła przymusu leżą poza człowiekiem, nie może on ich usunąć, natomiast powinien w sobie szukać źródeł wolności. Wolność nie jest nam dana, lecz zadana, trzeba wysiłku, by ją osiągnąć, cały ten proces nie odbywa się w próżni, lecz w kulturze, w której wszyscy jesteśmy zanurzeni. Rola kultury i wychowania jest tu kluczowa, mają one niejako nasycać przymus wolnością. „Przepoić przymus, ten nieunikniony fakt wychowawczy, wolnością jako celem istotnym wychowania – oto właściwe zadanie wychowania. Wolność jako zadanie nie wyłącza, lecz przyjmuje fakt przymusu. Właśnie dlatego, że zniszczenie przymusu jest istotnym celem wychowania, przymus staje się istotnym punktem wyjścia procesu wychowawczego”²¹.

EMILA DURKHEIMA ujęcie socjologiczne

Zdaniem Durkheima, celem wychowania jest kształtowanie jednolitości społecznej, ponieważ zgodne życie zbiorowości wymaga pewnej homogenizacji. W celu utrzymania tego ładu społeczeństwo posługuje się powołanymi przez siebie instytucjami. Obostrzenia te są niezbędne, a wynika to z samej natury człowieka, który jest wewnętrznie rozdarty między popędami, instynktami a swoją istotą społeczną, uosabianą przez normy, obyczaje, moralność, religię. Ten nieustanny konflikt przeżywać powinno wychowanie (zwycięstwo powinno oczywiście leżeć po stronie społecznej istoty człowieka, a nie jego instynktów). Duch wspólnotowy powinien zwyciężać tendencje indywidualistyczne, które w naszej, europejskiej kulturze są jednak niezwykle silne i mają długą, wywiedzioną jeszcze z antyku tradycję. Dlatego właśnie na szkole spoczywa obowiązek utrzymaniu przymusu, ładu, służąc przy tym nie

²⁰ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1931, s. 49, podaję za Mieszalskim.

²¹ *Ibidem*, s. 50.

tyle jednostce, co społeczeństwu, którego interesy mają tu charakter pryncypialny. Zdaniem Durkheima szkoła nie jest aż taką tyranizującą instytucją, na jaką mogłaby wyglądać w świetle powyższej hierarchii priorytetów, w rzeczywistości uległość jednostek wobec tego proceduru determinowana jest ich własnym interesem – nowa istota, jaka powstaje w wyniku procesu edukacji szkolnej uosabia to, co w społeczeństwie najlepsze: altruizm, zdolność do przełamywania własnego egoizmu na rzecz wyższych wartości. Społeczeństwo wydatnie przyczynia się do „uczułowienia” jednostki, a przymus jest tu „[...] realną koniecznością, nieodzownym elementem bytu społecznego”²². Główne czynniki, wymieniane przez Durkheima jako uzasadniające przymus to fakt, iż:

- poddanie się przymusowi jest oznaką zwycięstwa potrzeb wyższych;
- wzmacniamy i rozwijamy w ten sposób naszą istotę społeczną.

Podejście to opiera się na aksjomacie, że społeczeństwo nie jest tworem ludzkiego rozumu, lecz rzeczywistością ponadjednostkową, bytem absolutnym. Chciałabym w tym miejscu zauważyć, że pogląd taki stoi jednak w zupełnej sprzeczności z interakcjonizmem symbolicznym, który wszelką wiedzę i oparte na niej instytucje postrzega jako kreację ludzkiego umysłu²³.

JEROME'A S. BRUNERA

ujęcie antropologiczno-kulturowe

Bruner zainspirowany kulturowymi rozważaniami Caldera²⁴ o społecznościach pierwotnych, dochodzi do wniosku, że tempo i kierunek rozwoju jednostki determinowane są sposobami i warunkami, w jakich wzrastała i rozwijała się dana kultura. Można tu odnaleźć zbieżne punkty z twierdzeniem Wygotskiego²⁵, iż dziecko rozwija się na przedmiotach, których dostarcza mu kultura, w jakiej żyje. Bruner wskazuje na ważne, wpływające z kultury mechanizmy, kształtujące zinstytucjonalizowaną edukację: w rozwiniętych społeczeństwach, przeciwnie do małych, plemiennych społeczności, wiedza o kulturze dana jednostce nie jest nigdy pełną wiedzą, jej stuprocentowym odwzorowaniem, zawsze ma charakter cząstkowy. „[...] różnica między tym, co wiemy i potrafimy wszyscy razem, a tym, co wie i potrafi każdy z nas z osobna, powoduje, że koniecznością staje się oparta na przymusie, zinstytucjonalizo-

²² E. Durkheim, *Co to jest fakt społeczny?* [w:] red. J. Szacki, *Durkheim*, Warszawa 1964, s. 134, cytuję za Mieszalskim.

²³ H. Blumer, *Społeczeństwo jako symboliczna interakcja*, [w:] red. E. Mokrzycki, *Kryzys i schizma. Antyscyentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 1, Warszawa 1984.

²⁴ R. Calder, *Spadkobiercy. Opowieść o człowieku i stworzonym przez niego świecie*, t. 1, Warszawa 1972.

²⁵ Zobacz: *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.

wana edukacja”²⁶. Dlatego właśnie szkoły muszą uczyć w sposób oderwany od rzeczywistości, niejednokrotnie nakładając na ucznia przymus, obarczając go trudnościami, stresując, formalizując, abstrahując treści kształcenia – właśnie takich „przedmiotów” dostarcza nasza kultura. Oderwanie od rzeczywistości ma miejsce na trzech poziomach:

- oderwanie ilościowe: szkoła wymaga opanowania większej ilości wiedzy, niż wynika to z potrzeb naszego życia codziennego;
- oderwanie jakościowe: wiedza wyrażana jest w sposób abstrakcyjny, pojęciowy, symboliczny;
- oderwanie kulturowe: szkoła tworzy swój własny, specyficzny kontekst uczenia się, związany z jej wewnętrzną kulturą, oderwany od świata zewnętrznego, często postrzegany przez pedagogów alternatywnych jako schizofreniczny („wiedza z kości słoniowej”)²⁷.

Powyższe trzy ujęcia, mimo iż są oglądami z różnych perspektyw mają pewną wspólną cechę: mówią o przymusie jako o swoistej konieczności (mimo iż różnie ową konieczność uzasadniają), która nawet jeśli jest nieprzyjemna i wiąże się z pewnymi niedogodnościami, to w efekcie służy szeroko rozumianemu dobru jednostki. Powinniśmy więc poddać się przymusowi po to, aby:

- poprzez wychowanie móc „nasycać go wolnością” i w efekcie wyzwolić się od niego transcendentalnie wkraczając w świat „wysokiej kultury”, „królestwa duchów” (wg Hessena);
- kierując się ideą „ducha wspólnotowego” stworzyć jednostkę uosabiającą najlepsze i społecznie najbardziej pożądane cechy, przezwyciężyć własny indywidualizm na rzecz potrzeb wyższych (wg Durkheima);
- móc doświadczyć złożoności i wieloaspektowości naszej cywilizacji i kultury (wg Brunera).

We wszystkich tych ujęciach przymus staje się środkiem do celu, a czyż współcześnie rozumiane wychowanie nie powinno być raczej refleksyjnym towarzyszeniem wychowankowi w zdobywaniu umiejętności rozszerzania swego subiektywnego świata znaczeń niż ogólnym ustalaniem celów? Pluralizm współczesnego świata stawia jednostkę przed koniecznością wypracowywania takich sposobów na wyrażanie swojego „ja”, które nie byłyby wynikiem przymusowego wdrożenia w obce, ale społecznie wspierane ideologie, ale dawałyby możliwość intersubiektywnego uzgodnienia swojej prawomocności z wersjami świata innych jego mieszkańców. Dlatego chciałabym przedstawić neoliberalny kontekst rozważań o przymusie, w którym jest on postrzegany jako zawłaszczenie cudzej wolności, a nie środek do celu. Kwestia

²⁶ S. Mieszalski, *op. cit.*, s. 44.

²⁷ *Ibidem*, s. 45.

uwikłania jednostki w przymus wcale nie staje się przez to mniej problematyczna, Berlin, do którego poglądów odwołuję się wskazując na szereg uwikłań i pułapek, jakie wiązać się mogą z naiwnym lub ideologicznie uzasadnianym rozumieniem konieczności pozbawiania drugiego człowieka prawa do samostanowienia²⁸.

ISAIAH'A BERLINA koncepcja wolności „pozytywnej” i „negatywnej”

Berlinowskie rozumienie przymusu wypływa ze specyficznego ujęcia zagadnienia wolności²⁹. Wyróżnia on wolność „pozytywną” i „negatywną”, przy czym określenia te nie mają charakteru wartościującego, to tylko pewne typy rozumienia zakresu, w jakim wolność może się realizować. Za wolnością rozumianą „pozytywnie” i „negatywnie” stoją różne ontologie, między którymi toczy się ideowa wojna. Zdaniem Berlina jest ona podstawowym problemem naszego świata, a uświadamiając sobie, któremu obozowi „kibicujemy” mamy szansę zrozumieć swoje własne postawy.

„Pozytywny” sens wolności – w rozumieniu Berlina – kryje się za pytaniem: „Kto ma rozstrzygać, czym mam być i co mam robić, a czego mi nie wolno?” Takie rozumienie wolności wiąże się ściśle z prawem do samostanowienia, dążeniem do uniezależnienia się od cudzych racji i zamiarów oraz zdolnością do samodzielnego wyznaczania sobie celów i ich realizowania. Pułapka tkwi jednak w rozumieniu pojęcia samosterowności, będzie ono miało różny wydźwięk w zależności od tego, co uznamy za kwintesencję naszej tożsamości: czy będzie to tylko racjonalna, rozumna część naszej osobowości, czy także nagłe impulsy, gwałtowne, irracjonalne dążenia związane z mroczną stroną naszego „ja”? Nawet jeśli inny człowiek nie ograniczy naszej wolności, to czyż nie możemy stać się niewolnikami naszych własnych „niskich instynktów”? Z kolei opowiadając się po stronie osobowości racjonalnej, będącej nośnikiem globalnych wartości (rozumianej jako wspólnotę, wyrażającą dobro i ideały wspólne wszystkim ludziom) doprowadzić możemy do sytuacji, w której będzie nam wolno przymusić drugiego człowieka do działania wbrew jego woli, tłumacząc ów przymus tym, iż głęboko ukryta, rozumna strona jego osobowości tego właśnie sobie życzy, choć nie dochodzi do głosu, przytłumiona irracjonalnymi impulsami. „[...] uznajemy za możliwe, a czasem za usprawiedliwione stosowanie wobec ludzi przymusu w imię jakiegoś celu (powiedzmy sprawiedliwości albo zdrowia psychicznego), do którego dążyliby sami, gdyby byli bardziej uświadomieni; niestety,

²⁸ I. Berlin, *Dwie koncepcje wolności*, [w:] I. Berlin, *Cztery eseje o wolności*, Warszawa 1994.

²⁹ *Ibidem*, s. 192.

przeszkadza im w tym ślepotą, ignorancją lub zepsuciem. Łatwo dzięki temu wyobrazić sobie, że stosuję wobec innych przymus dla ich własnego dobra, w ich, a nie moim interesie. Twierdzą wtedy, że lepiej od nich samych wiem, czego naprawdę potrzebują. Znaczący to tyle, że nie opieraliby się mi, gdyby byli racjonalni i równie mądrzy, jak ja i rozumieli swoje interesy tak, jak ja je rozumiem”³⁰. W tym obszarze sytuują się rozważania zarówno Hessena, jak i Durkheima czy Brunera. Berlin natomiast proponuje jeszcze inne ujęcie problemu – wolność rozumianą negatywnie.

Pojęcie wolności „negatywnej” wiąże się z określeniem obszaru, w którym podmiot cieszy się nieskrępowaną swobodą i nie napotyka na żadne ograniczenia, nałożone na niego przez drugiego człowieka. Ograniczenia i przymus są konieczne, aby nie doprowadzić do sytuacji, w której silniejsi nadużywaliby swego prawa do wolności kosztem słabszych, ale musi istnieć taki obszar osobistej wolności, który nie będzie podlegał żadnej kontroli. Kwestią sporną jest miejsce wytyczenia owej granicy pomiędzy interesem społecznym a dobrem jednostki, według Berlina granica ingerencji nie jest niemożliwa do rozpoznania, nawet jeżeli nieco się przemieszcza, zależnie od specyfiki kulturowej. Na dobrą sprawę istotną rolę odgrywa tu nie źródło kontroli, a jej zasięg – nie ważne więc, kto ustala obszar naszej wolności, ale jak dużo nam jej ofiaruje.

Obie odmiany rozumienia wolności pokazują, jak sankcjonować można przymus na drodze manipulowania definicjami człowieka i tego, co dla niego konstytutywne. Nie jest to jednak argument za ujednoliceniem myślenia o człowieku i świecie jego życia, zbyt gorliwe przywiązanie do jednej i „jedynie słusznej” idei często prowadzi do przemocy i barbarzyńskich praktyk, służących rzekomo obronie przed wpływami innych trendów, a będących uprawomocnianiem przymusu. Berlin uważa, że pluralizm połączony z pewną dozą wolności „negatywnej” jest najbardziej usprawiedliwionym stanowiskiem, bo nie tylko wymaga uznania wielości celów i dążeń ludzkich, ale również bierze pod uwagę możliwość ich niewspółmierności i nieporównywalności. To, że w ten sposób idea traci kwantyfikator wieczystej ważności wcale nie podważa jej aksjologicznego wymiaru – dokonując autonomicznego wyboru co do kanonu zasad, pełniących względem naszego zachowania funkcje regulujące, sami nadajemy im status uniwersalnych w świecie naszego życia. „Ostatecznie ludzie wybierają między wartościami naczelnymi, wybierają tak, a nie inaczej, ponieważ sposób ich życia i myślenia jest determinowany przez fundamentalne kategorie i pojęcia moralne, które przynajmniej w szerszej skali czasu i przestrzeni stanowią część ich bytu, myśli i poczucia własnej tożsamości, częścią tego, co czyni ich ludźmi”³¹.

³⁰ *Ibidem*, s. 193.

³¹ *Ibidem*, s. 232.

Stanowisko Berlina wskazuje na szczególnie – moim zdaniem – istotny wątek: nie przymus, ale umiejętność negocjowania swoich wizji świata z innymi to klucz do efektywnej i elastycznej edukacji dorosłych, zaspokajającej rzeczywiste potrzeby, niesione przez ich „tu i teraz”, ponieważ „Konieczność wyboru między różnymi absolutami jest [...] nieuniknioną cechą kondycji ludzkiej”³².

Przymus w modelach edukacji dorosłych

Posługując się typologią M. Malewskiego, który wyróżnia trzy podstawowe modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi chciałabym wskazać na miejsce i status przymusu w odmiennie rozumianej edukacji człowieka dorosłego³³. Odmienność owa wypływa z różnie definiowanych elementów, konstytuujących sytuację edukacyjną, elementy te to: wiedza, uczeń, nauczyciel. Na tej podstawie Malewski wyróżnił model technologiczny, humanistyczny i krytyczny.

Model technologiczny hołduje pozytywistycznie rozumianej koncepcji wiedzy i w zasadzie ten element determinuje pozycje dwóch pozostałych: nauczyciela i ucznia. Naturalizuje i czyni czymś bezdyskusyjnym także przymus: oto obiektywna, niepodważalna, zweryfikowana naukowo wiedza jest jedynym prawdziwym źródłem informacji o świecie a zadaniem nauczyciela jest przyjęcie funkcji służebnej względem owej wiedzy, bycie „ortodoksyjnym kapłanem”. Z kolei uczeń podlega nauczycielowi, jako temu, który jest ekspertem w danej dziedzinie, jego zadanie sprowadza się do bezkrytycznego przyswajania i odtwarzania zadanych partii materiału, wierząc, iż dzięki temu lepiej będzie radził sobie z otaczającą go rzeczywistością. Przymus i podporządkowanie się prymatowi wiedzy nie podlegają tu żadnym negocjacjom.

Sytuacja nie zmienia się zbytnio w przypadku modelu humanistycznego, choć w warstwie deklaratywnej edukacja ta postuluje przede wszystkim realizowanie potrzeb człowieka dorosłego, który pragnie użytkować wiedzę jako środek do osobistego rozwoju, a nie tylko biernie ją przyswajać. Nauczyciel dokonuje swoistej „abdykacji”, ma służyć uczniowi pomocą i wsparciem w wyborze takich treści kształcenia, które w najlepszy sposób zniwelowałyby dyskomfort pomiędzy wiedzą posiadaną, a pożądaną. Pozornie wszystko ulega zmianie (w konfrontacji z modelem technologicznym), ale w rzeczywistości zmienia się bardzo niewiele, bo nie zmienia się wiedza – jest to nadal ta sama, obiektywna, naukowo zweryfikowana struktura, roszcząca sobie prawo do bycia „zwierciadłem rzeczywistości”. Uczeń dorosły czuje się jednak tak silnie z nią zasymlowany, że sam zgłasza chęć udziału w perfekcyjnym

³² *Ibidem*, s. 230.

³³ M. M a l e w s k i, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, [w:] red. M. Cyłkowska-Nowak, *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Poznań 2000, s. 324.

zsocjalizowaniu, z tym, że dzieje się to pod przykrywką szczytnych haseł o samorozwoju i kreowaniu tożsamości podmiotowej. Przymus nakładany na nas przez wiedzę staje się tu subtelniejszy, bo wypływa z naszych własnych schematów poznawczych, dlatego trudniej go dostrzec i – co za tym idzie – zakwestionować.

Kwestionowanie statusu wiedzy naukowej jako jedynie słusznego sposobu na odwzorowywanie rzeczywistości i próba wyzwolenia jednostek spod jej „milczącego dyktatu” to hasło edukacji krytycznej. W tym modelu kładzie się nacisk na demaskowanie sprzeczności wszechobecnych w rzeczywistości społecznej i emancypowanie się jednostek w kierunku „bardziej świadomego, podmiotowego bycia w świecie”³⁴. Akcentuje się niejednorodność i niejednorodność źródeł naszej wiedzy o świecie a także społeczny kontekst jej wytwarzania, parafrazując Bergera i Luckmana: wszyscy jesteśmy zanurzeni w uniwersum wiedzy, którą sami wytworzyliśmy w interakcjach społecznych i którą co dzień podtrzymujemy, eksternalizując ją i testując w zetknięciu z różnymi dyskursami. Wdrukowane nam w procesie socjalizacji mity, schematy, fundamentalizmy i przesady skutecznie mogą blokować nasze rzeczywiste możliwości rozwoju i więzić nas w przymusie, który sami sankcjonujemy, bo w nim wzrastaliśmy. Edukacja krytyczna widzi tu szerokie pole do działania, poprzez pobudzanie w dorosłych umiejętności ciągłego kwestionowania tego, co wydaje się oczywiste chce ich „wyposażyć” w umiejętność krytycznej samorefleksji, po to, by sami mogli decydować o kształcie i jakości swojego życia.

Roberta Kwaśnicy pomoc przez sterowanie a pomoc przez oferowanie jako alternatywa dla edukacyjnego „porzucenia” i nihilizmu

Robert Kwaśnica podejmuje próbę wglądu w problem antagonizmu „edukować urabiając – edukować rezygnując z wszelkich wpływów”, szukając takiej alternatywy komunikacyjnej, która niejako byłaby „trzecią drogą” pomiędzy zniewoleniem a pozostawieniem podmiotu edukacyjnego samemu sobie. Można zatem zadać pytanie: na ile uzasadniony może być przymus i ingerencja w edukacji i czy jesteśmy w stanie do tego stopnia „wykontekstualizować się” z kultury by nie podlegać naciskowi żadnych sił, móc uwolnić się całkowicie spod władzy schematów znaczeniowych, nacechowanych przecież tak silnie komponentą emocjonalną i wolicjonalną?

Zdaniem Kwaśnicy naturalną konsekwencją działalności edukacyjnej jest tworzenie sytuacji pomocy, z jednej strony o charakterze naturalnym, z drugiej strony o charakterze instytucjonalnym. Sytuacja pomocy stwarza ryzyko naruszenia autonomii osoby, której pomagamy, ingerujemy bowiem w kształt jej tożsamości. Eduka-

³⁴ *Ibidem*, s. 325.

cyjna pomoc może mieć dwa wymiary: albo rozstrzygnięcie co do wykorzystania udzielonych informacji pozostaje w gestii osoby udzielającej pomocy, albo decyzja w tej sprawie należy do osoby zwracającej się o pomoc; wtedy podmiot edukacyjny decyduje, z których z udzielonych jej informacji skorzysta i w jaki sposób. Pierwszy rodzaj Kwaśnica nazywa pomocą przez sterowanie, drugi określa jako pomoc przez oferowanie. Obie te formy pomocy wypływają z odmiennej ontologii: sterowanie zakłada istnienie naukowo (w sensie pozytywistycznej wizji nauki) wykrywalnych praw życia społecznego, które pozwalają na ustalenie właściwych czy uniwersalnych sposobów działania. „Skoro właściwe sposoby postępowania są czymś obiektywnym i skoro można je wykryć i udowodnić w sposób naukowy, to oczywiste w tej perspektywie staje się, że rola pomagającego powinna polegać na upowszechnianiu tych sposobów”³⁵. Uprawnienia pomagającego są tu praktycznie nieograniczone, bo zgodnie z pozytywistyczną koncepcją wiedzy szerokość kompetencji eksperta i jego znajomość dziedziny nie może być podważona w sposób prawomocny przez wiedzę wpływającą z powszedniości podmiotu zwracającego się o pomoc.

Koncepcja pomagania przez oferowanie wyrasta ze świadomości różnorodności i wielości jednostkowych światów, w związku z tym próby obiektywizacji rozumianej jako uniezależnienie wiedzy o człowieku stają się problematyczne. Kwaśnica w ramach tej samej postawy wyodrębnia dwie odmiany pomocy. Pierwsza opiera się na umowie regulującej zakres ingerencji, zawieranej między osobą pomagającą i osobą zwracającą się o pomoc. Tę formę oferowania nazywa Kwaśnica oferowaniem z upoważnienia drugiej osoby. Drugi rodzaj nazywa oferowaniem z własnego upoważnienia i charakteryzuje jako taki sposób komunikowania się z drugim człowiekiem, który ma na celu przedstawienie własnego zdania w konkretnej kwestii. Udzielający pomocy ma świadomość odrębności swojego sposobu rozumienia świata i ma jedynie prawo do zaświadczenia o istnieniu innych możliwości, nie lepszych, ale alternatywnych. Prawo do wyboru pozostawia się wtedy drugiej osobie, chyba, że propozycja innej możliwości widzenia świata znajdzie jej wewnętrzną zgodę.

Dokonanie powyższego rozróżnienia nie miało bynajmniej na celu przyznania wyższości jednej, „najlepszej” wersji pomagania, ma ona raczej skłaniać pedagogów do krytycznego analizowania własnych postaw i ontologii sytuacji edukacyjnej, kryjącej się za nimi w miejsce podejmowania prób konstruowania kompleksowych, pełnych recept na efektywne funkcjonowanie i działanie w świecie. Sytuacja, w której – jak pisze Kwaśnica – stwarzamy okazje do krytycznego przyglądania się własnej koncepcji doświadczania świata i do wyzwalań się z tych poglądów, to możliwość wyzwolenia się z przymusu ukrytego w strukturach naszych filtrów percepcyjnych i

³⁵ R. Kwaśnica, *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywa komunikacyjna*, Wrocław 1994, s. 13.

konceptualnych, szansa na głęboką i trwałą zmianę jakości naszego życia, życia wyzwolonego spod wpływu obcych nam ideologii i możliwość samodzielnego kreowania własnej tożsamości. A zatem, nawet jeśli uznamy, że przymus wpisany jest w nasze istnienie, bo struktury pojęciowe, na bazie których konstruujemy świat nieuchronnie go na nas wywierają, to konstatacja tego faktu powinna być dla andragogiki jedynie punktem wyjścia do dalszych działań. Spektrum zagadnień, jakie rozciągać się będzie przy takim podejściu do problemu obecności przymusu w edukacji człowieka znacznie wychodzić będzie poza instrumentalnie rozumianą edukację dorosłych, sprowadzającą się do adaptacji. Moim zdaniem emancypacyjne, krytyczne nastawienie i „wyposażanie” dorosłego w umiejętność autorefleksji zamiast w addytywnie rozumianą wiedzę to krok w kierunku rzeczywistego uczynienia życia człowieka lepszym. Może właśnie w tym kierunku powinna pójść współczesna andragogika?

Anna Kowal-Orczykowska

UKRYTE PRZESŁANIA HASEŁ REKLAMOWYCH

Każdy z nas – jeśli tylko może posługiwać się swoimi zmysłami, słyszał, czytał a czasami nawet powtarzał zwroty językowe, slogany czy metafory tworzone dla potrzeb reklamy. Wszystkie zwroty, slogany, hasła są czymś więcej niż niewinnymi powiedzonkami, które służą urozmaiceniu języka. Rolland Meighan przekonuje, że zwroty czy hasła, jakie sobie przyswajamy, nie są neutralnym systemem znaków i symboli lecz „kopalnią” znaczeń, wyobrażeń, teorii, postaw, sądów, które mieszczą się w systemie językowym od czasów jego powstania¹, a ja dodaję od siebie, że wciąż tworzy się nowe znaczenia, nowe przesłania ukryte w nowych zwrotach czy sloganach. Postanowiłam przyjrzeć się, jakie są owe ukryte znaczenia, przesłania haseł reklamowych – o czym opowiadają, czego uczą? Jaki to ma wpływ na nasze życie?

W pracy będę używała zamiennie dwóch pojęć: „hasło” i „slogan”. Zgodnie ze „Słownikiem języka polskiego” hasło to „myśl przewodnia, idea, dewiza, zdanie, okrzyk wyrażające taką myśl, ideę” natomiast slogan to nic innego jak oklepany zwrot czy hasło propagandowe lub reklamowe². Poniżej przedstawiam trzy wyodrębnione przeze mnie ukryte przesłania haseł reklamowych. W celu wyłonienia ich przeanalizowałam około stu haseł reklamowych pojawiających się zarówno w telewizji, jak i w prasie.

1. Świat jest dla ludzi pięknych, młodych i zdrowych

Swoje rozważania chcę rozpocząć od stwierdzenia, że właściwie bazą każdej reklamy jest chęć dążenia do doskonałości a piękno, młodość i zdrowie są jednymi z jej najistotniejszych przejawów. I właśnie nadzwyczajne przywiązanie wagi w języku reklamy do tych wymienionych trzech wartości uważam za jedno z głównych przesłań.

¹ R. M e i g h a n, *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993, s. 161.

² *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1996.

Język haseł reklamowych pełen jest wszelkich „naj” – zatem jeżeli coś pojawia się w reklamie musi być najpiękniejsze czy najzdrowsze i z tego też względu jest entuzjastycznie promowane. Hasła reklamowe starają się nas przekonać, że życie ma sens tylko wówczas, gdy jesteśmy bliscy ideału – oczywiście na skutek użycia zachwalanych produktów. Po przejrzeniu rozmaitych haseł doszłam do wniosku, że kwintesencją takiej filozofii jest slogan lansujący cukierki z witaminami firmy NIMM: „Świat jest piękny dla naszych zdrowych i aktywnych dzieci”. Właściwie można by uznać, że stwierdzenie to jest prawdziwe i pozytywne, gdyby nie fakt, że na świecie znajdują się nie tylko dzieci aktywne fizycznie i zdrowe, bywają także dzieci niepełnosprawne (fizycznie i psychicznie) albo chronicznie chore czy zatem one nie mogą liczyć na piękny, dobry świat? Wydaje się, że tutaj z całą konsekwencją nurtu odrzucania tego, co nie dość doskonałe, mamy do czynienia z praktyką znaną skądinąd z programów typu *reality show*, gdzie „gorszych” i nieprzydatnych nominuje się do odpadnięcia z gry. Otóż reklama próbuje powiedzieć nam, że jeśli będziemy dalecy od lansowanych ideałów świat stanie się dla nas niedobry a my jemu nieprzydatni.

Szczególnie atakowane hasłami reklamowymi są kobiety, gdyż do nich adresuje się większość sloganów promujących kosmetyki i to one zgodnie z praktykami socjalizacyjnymi obligowane są do bycia pięknymi i zadbanymi. Reklama owe niepisane zobligowanie podchwyciła i z całą konsekwencją uczyniła kobietę więźniem pięknego i zdrowego ciała. I oto dlaczego damska część świata „bombardowana” jest hasłami następującego typu: Firma Avon rozpoczyna swoją reklamę hasłem „Porozmawiajmy o młodości i urodzie”, reklama serum firmy Dior krzyczy: „Powiedz NIE starzeniu”, z kolei firma Vichy przekonuje, że jest „źródłem zdrowej skóry”. Promuje się nie tylko pojęcie piękna czy zdrowia w sensie ogólnym, ale także zwraca się uwagę na konkretne szczegóły czy aspekty urody takie jak zadbana skóra, paznokcie, rzęsy, sylwetka ciała czy włosy – modelka firmy l’oreal informuje nas na przykład, że „ma ostateczną broń przeciwko włosom suchym i łamliwym”. Inna modelka lansująca szampon Elseve stwierdza natomiast, że „Piękno według niej to przede wszystkim lśniące zdrowiem włosy, dlatego wybrała piękno Elseve”.

Nie wystarczy jednak dbać o różne części ciała w dowolny sposób, reklama bowiem definiuje przy okazji, co jest standardem piękna – jaki rozmiar talii jest oznaką urody i czy rzęsy powinny być raczej grube czy też długie. Kobieta z reklamy tuszu firmy l’oreal „pragnie – jak głosi slogan – niemożliwego: pogrubienia i rozdzielenia”. „Standardy piękna – stwierdza Zbyszko Melosik – opisują w precyzyjnych kategoriach stosunek, jaki jednostka ma mieć do własnego ciała. One przepisują mu formy poruszania się, spontaniczności, postawy. [...] Definiują dokładnie wymiary jego fizycznej wolności. W konsekwencji we współczesnej kulturze Zachodu »nie daje się spokoju« żadnej części kobiecego ciała. Od głowy do stóp, każda cecha

twarzą kobiety, każda część jej ciała jest przedmiotem modyfikacji i przemiany³. Bezlitosność haseł czy nawet całych spotów reklamowych wobec niedoskonałości kobiecego ciała rozciąga się na wiele sfer codziennego życia. Hasła reklamowe żyją swoim życiem – odnajdujemy je w potocznie wyrażanych opiniach czy choćby w licznych artykułach poświęconych urodzie. Jedna z czytelniczek pism kobiecych tak skwitowała jeden z artykułów na temat ciała: „Artykuł o pielęgnacji oczu: już sam ton jest przerażający, przypomina musztę i kazamaty. To należy, to się powinno, nie wolno do czegoś dopuścić, to jest surowo zakazane!”⁴

Mimo często negatywnych odczuć współczesna kobieta na ogół nie może sobie pozwolić na ignorowanie reklam, gdyż pozbawia się tym samym szansy na wzięcie udziału w aktywnym nurcie życia. Samo pojęcie aktywności jest bardzo chętnie używane w języku reklamy i stanowi synonim młodości, żywotności, energii. O tym, że energia jest priorytetem można się przekonać wprost słuchając sloganu firmy Fa: „najważniejsza w życiu jest energia” czy słów mamy podającej chleb z Nutellą: „mam pewność, że mojej rodzinie nie zabraknie energii na cały aktywny dzień”. Można sobie tylko postawić jeszcze pytanie dlaczego owa energia jest nam tak bardzo niezbędna? Kto jej od nas oczekuje? Dlaczego w naszej kulturze Zachodu jest ona tak silnie akcentowana a w innych kulturach nie i co z tego wynika?

- Zatem podsumowując, przesłanie reklamy mówi: bądź piękny, młody i zdrowy, a jeśli masz cellulitis, czterdzieści pięć lat lub jeździsz na wózku inwalidzkim albo nie jesteś osobą aktywną np. zawodowo, jesteś na marginesie, jesteś człowiekiem drugiej kategorii i powinieneś się tego wstydzić.

2. Liczy się jednostka

Drugie „ukryte” przesłanie, jakie odczytuję w tekstach reklamowych, to wyróżnienie jednostki jako podmiotu, który ma moc kreowania swojego życia. Przesłanie to może wydawać się sprzeczne z powyższymi rozważaniami na temat tyranii piękna, zdrowia i młodości, w jaką uwikłani są odbiorcy reklam, ale jest to w moim przekonaniu sprzeczność pozorna, o czym piszę poniżej.

Konwencja reklamowa, z jaką mamy do czynienia, na ogół bazuje na wskazywaniu na „ty” czy „ja”, a więc na jednostkowego odbiorcę spotu czy konkretnego sloganu. Słyszymy zatem często czasowniki w trybie rozkazującym w pierwszej oso-

³ S. B o d o, *Unbearable Weight. Feminism, Western Culture and the Body*, Berkley 1993, s. 21, cyt. za: Z. M e l o s i k, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Wydawnictwo Edytor, Poznań-Toruń 1996, s. 77.

⁴ Wypowiedź zamieszczona w artykule I. K o w a l c y k, *Uwięziona w ciele – ideały ciała w pismach kobiecych*, [w:] *Kobiety w kulturze popularnej*, red. E. Zierkiewicz i I. Kowalczyk, KONSOLA, Wrocław 2002, s. 20.

bie: odkryj, poznaj, spróbuj, podaj itp. Stosowane są często także zaimki dzierżawcze podkreślające filozofię posiadania czy konsumpcji np. twój kot, twoje zęby, twoje dzieci, twoje życie, twój samochód, twój dom itp. Język reklamy podkreśla znaczenie jednostki, stawia ją na piedestale i daje poczucie, że to właśnie ona decyduje, wybiera, kształtuje rzeczywistość. Jednocześnie w owym stwarzaniu wrażenia, że to odbiorca jest kreatorem swojej rzeczywistości zawarty zwykle jest paradoks polegający na upozorowaniu wolności wyboru. Sprzeczność tą słychać wyraźnie w sloganach takich jak: „Bądź sobą, wybierz Pepsi” czy „Moje życie, mój dzień, moja Prima”. Nadawca przytoczonych komunikatów chciał stworzyć wrażenie, że to odbiorca dokonał niezależnego wyboru, choć w gruncie rzeczy było na odwrót.

Współczesne hasła reklamowe zdają się „uwalniać” jednostkę, prowokują jej autoekspresję odchodząc tym samym od wszelkich fundamentalizmów, krytykując uznane idee, a nawet w konsekwencji detronizując samo pojęcie Boga. Hasła, które słuchamy czy czytamy każą nam wsłuchać się w siebie i czerpać z naszych wewnętrznych zasobów. „Just do it”, „Be inspired”, „Red bull doda ci skrzydeł” to przykłady sloganów, które promują jednostkę i jej chęć bycia sobą. Jak się później okazuje, jest to zabieg – jak zaznaczyłam wcześniej – pozorny, bo owa wolność w rozumieniu producenta reklamy ogranicza się do wyboru danego produktu. Z drugiej jednak strony należy przyznać, że same hasła pozostają w świadomości odbiorcy często bez reklamowego kontekstu i rzeczywiście zachęcają po prostu do bycia sobą.

Zjawisko wyróżnienia jednostki należy niewątpliwie rozumieć w szerszym kontekście, także filozoficznym. Stefan Opara w swojej książce o *Nurtach filozofii współczesnej* pisze m.in. o europejskim humanizmie antropocentrycznym, który czyni człowieka „centrum siebie i wszystkiego” oraz opiera się na „naturalistycznej koncepcji człowieka i wolności”. Wartość jednostki na przestrzeni wieków zmieniała się od sytuacji, w której istnienie miało być poczekalnią do wieczności przez renesansowy i oświeceniowy humanizm, który ułaskawił człowieka i ponownie nadał mu godność, dalej przez filozofie totalitarne, które czyniły z pojedynczej osoby jedynie część składową większej ważniejszej całości do współczesnego otwarcie ateistycznego humanizmu. Nurt ten przebiega równolegle do zupełnie odmiennego współczesnego humanizmu chrześcijańskiego, który uznaje człowieka za „osobę uczestniczącą w świecie nadprzyrodzonym” będącą „czymś więcej niż egzemplarzem zmyślnego gatunku istot żywych, czymś więcej niż bytem fizycznym” a przede wszystkim osobę uznającą nad sobą Boga⁵. Trzeba jednak przyznać, że nurt ten nie jest zbyt powszechny w kulturze Zachodu.

Zygmunt Bauman wielokrotnie w swoich pracach pisze, iż miejsce na ekspresję jednostki stwarza postmodernizm, który akcentuje to, co chaotyczne i żywiołowe,

⁵ Por. S. O p a r a, *Nurty filozofii współczesnych*, ISKRY, Warszawa 1994, s. 132-142.

czyli dopuszcza do sytuacji robienia tego, co się komu podoba. Jego zdaniem żyjemy w układach heterogenicznych, w których nie ma żadnych wiążących zasad o charakterze uniwersalnym. Wiedza jest czymś kruchym, niestałym i zmieniającym się w zależności od kontekstu społeczno-kulturowego. A ponieważ nie dysponujemy pewnymi kryteriami poznawczymi i aksjologicznymi daje to szansę na eksperymentowanie oraz – chcąc użyć określeń Z. Melosika – pluralizację fragmentów i upowszechnienie marginesów⁶.

- Podsumowując – reklama skutecznie wykorzystuje lukę aksjologiczną dla potrzeb komercyjnych i śle nam przesłanie: bądź sobą, wybierz nasz produkt. Jest to przesłanie pozorne, gdyż podmiot ma mieć tylko wrażenie, że jest sobą i wpływa na swoje życie, niemniej jednak same slogany mają moc kształtowania myślenia egocentrycznego.

3. Slogan jest drogowskazem dla codziennych praktyk kulturowych

Trzecim charakterystycznym i istotnym przesłaniem tekstów reklamowych jest podpowiadanie konkretnych zachowań, reakcji, pomysłów, które zawarte są w hasłach reklamowych. „Reklamy są – jak stwierdza Marek Krajewski – podobnie jak poradniki, krótkoterminowe kursy zawodowe, również telewizyjne *talk show*, bardzo praktycznym, poręcznym i łatwym do zastosowania substytutem mapy umożliwiającej poruszanie się w nowym typie rzeczywistości”⁷. Prawdliwość ta dotyczy oczywiście całych spotów reklamowych, w których następuje wizualizacja przykładowego scenariusza zachowań, ale także już w samych sloganach można usłyszeć pewną sugestię tego, co mamy zrobić, jak się zachować. Sugestie te są bardzo konkretnymi, praktycznymi poradami dotyczącymi życia osobistego, zawodowego, rodzinnego. Podpowiadają jak można uniknąć kłopotów, jak osiągnąć sukces, jak sprawnie przygotować przyjęcie, jak zachować się w trakcie choroby itp. Oto przykładowe hasła: slogan firmy ubezpieczeniowej tłumaczy jak nie mieć kłopotów „Compensa i nie musisz się martwić”, inna firma zna pomysł na rozweselenie mamy „Dziękaj Pronto uśmiech mamy mamy”, natomiast producent słodczy Ferrero Rocher informuje, że „Dobre przyjęcie to dobry poczęstunek”.

Amerykański socjolog Stephenson stworzył teorię gry, według której odbiorca jest osobą czerpiącą z przekazów medialnych inspirację do tworzenia własnych scenariuszy dotyczących jego życia. Stephenson pisze, co prawda, o budowaniu złożo-

⁶ Z. Melosik, *op. cit.*

⁷ M. Krajewski, *Medialna kultura moratorium. Nowoczesność i tradycja w polskich reklamach telewizyjnych*, „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 3, s. 93.

nych fantazji intrapersonalnych na kanwie np. zachowań bohaterów popularnych seriali, ale myślę, że czerpanie pomysłów z haseł reklamowych również może być i jest doskonałą inspiracją⁸. Przykładowy slogan Radia Zet: „Słuchaj rano, a Twoje życie zmieni się jak w filmie” może być zrozumiane na kilka sposobów w zależności od tego, kto komunikat ten wysłucha, w jakiej będzie znajdował się sytuacji czy też ile będzie miał lat.

- Podsumowując – ukryte przesłanie reklamy brzmi: Naśladuj przekaz medialny, korzystaj z pomysłów i praktyk, które podsuwają hasła reklamowe. Niech slogan będzie dla ciebie inspiracją do pewnych rozwiązań.

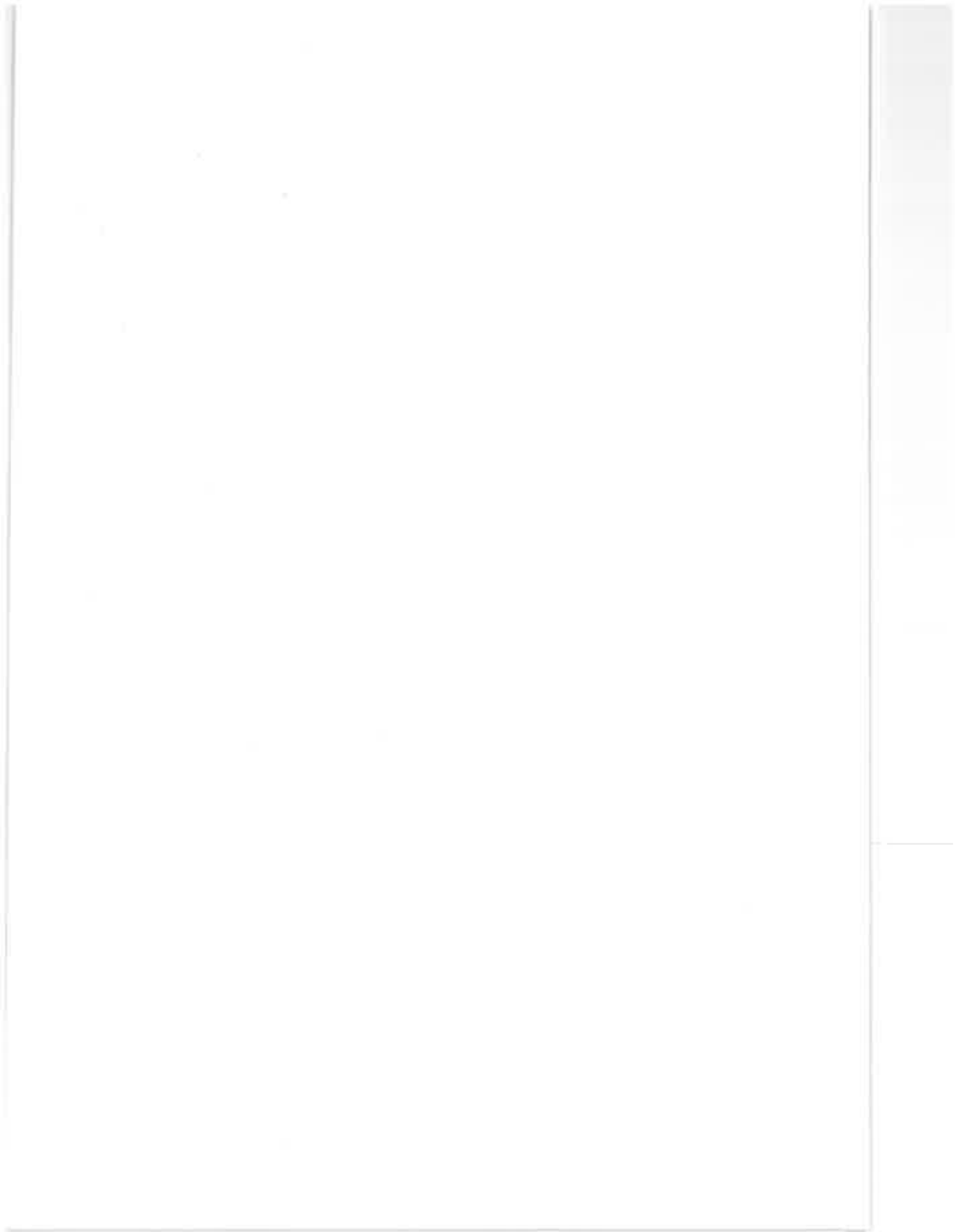
Powyżej spróbowałam zaprezentować „drugie dno reklamy”. Coś, co inaczej można nazwać ukrytym przesłaniem. Przedstawiłam przykładowe trzy ukryte przesłania haseł reklamowych, choć oczywiście jest ich znacznie więcej. Ukryte przesłania są to takie informacje, których na ogół nie dostrzegamy na pierwszy rzut oka, gdyż uwagę naszą przyciągają zwykle niezobowiązujące, niejednokrotnie zabawne slogany. Tymczasem okazuje się, że mają one swoją drugą warstwę znaczeniową a język reprezentuje w bardzo realnym wymiarze ogromny zasób interpretacji i wiedzy. Przyswajając sobie hasła reklamowe przyjmujemy nieświadomie określony sposób definiowania i objaśniania świata. Wszystkie pojęcia i wyobrażenia, o jakich słyszymy w reklamie, zostały przepuszczone przez filtr określonej hierarchii wartości. Nieustające słuchanie i oglądanie tych haseł – a przecież są one wszędzie w prasie, w telewizji, w skrzynce pocztowej, w kinie, na ulicach, jest swoistą edukacją i stwarza wrażenie, że to, co próbuje nam przesłać reklama jest oczywiste, obowiązujące, naturalne. Moim celem nie było jednak dokonywanie oceny przekazu reklamowego, choć w gruncie rzeczy nie uniknęłam tego. To, co było dla mnie jednak istotne, to pokazanie złożoności języka i tego, co tak ciekawie ujął Zbyszko Melosik, że „nikt nie może być wykatapultowany na zewnątrz języka w celu rozkoszowania się wiedzą nieskażoną interpretacją”⁹. Lois Tyson pisze natomiast „Bardzo ważne jest to, jak rozwijamy, rozciągamy język na coraz to nowe sposoby, opierając się na dekonstrukcjonistycznym przeświadczeniu, że język jest tym, co nas kształtuje, a więc nie ma żadnego sposobu, aby wydostać się poza niego. Nie ma niczego poza językiem, poza grą znaczeń, ponieważ żyjemy – myślimy, widzimy, czujemy – w języku, w którym narodziliśmy się”¹⁰. Slogany reklamowe przestają być więc niewinnymi

⁸ Cyt. za B. Dobek-Ostrowska (red.), *Studia z teorii komunikowania masowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1999, s. 20.

⁹ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo EDYTOR, Toruń-Poznań 1995.

¹⁰ L. Tyson, *Critical Theory Today "A User-Friendly Guide"*, New York: Garland Publishing Inc. cyt. za: E. Zierkiewicz, *Prasa kobieca versus pisma feministyczne*, [w:] *Kobiety w kulturze popularnej*.

„okrzykami” zachęcającymi do zakupu towaru. Tworzą raczej ideologię, która kształtuje naszą codzienność. To, co jednak możemy uczynić ze swojej strony, aby bardziej upodmiotowić nasze bytowanie w świecie, to większa autorefleksja i być może zmiana perspektywy oglądu świata, dzięki której możemy demaskować nieautentyczne przekazy tworzone dla podtrzymania rozmaitych – nie naszych – interesów.



Mirosław Gancarz

ROZUMIENIE POJĘCIA „SUKCES” JAKO WYZNACZNIK STYLU PRACY KIEROWNIKÓW WSPÓŁCZESNYCH INSTYTUCJI KULTURY

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku na skutek zmian ustrojowych w Polsce, nastąpiło zniesienie zależności wielu ogniw systemu organizacyjnego kultury od jednolitej polityki kulturalnej państwa. Większość instytucji kultury w tym szczególnie domy kultury stały się własnością społeczności lokalnych, samorządów terytorialnych wiążąc się z możliwościami i potrzebami oraz interesami miejscowych grup społecznych. Bezpośrednim powodem zmian „ustroju kultury” było opublikowanie w 1992 r. przez ówczesne Ministerstwo Kultury i Sztuki nowych założeń polityki kulturalnej państwa¹. Zapoczątkowane wtedy, a kontynuowane przez następnych ministrów zmiany miały przełomowy wpływ na losy domów kultury oraz organizację ich pracy. Twórcy założeń nowej polityki kulturalnej państwa kierując się zasadą „demokratyzacji życia społecznego” stworzyli warunki prawne zachęcające do tworzenia nowych instytucji kultury. Niestety, dla wielu istniejących placówek, a zwłaszcza domów kultury, podstawowym warunkiem istnienia stał się rachunek ekonomiczny. Wiele z nich nie wytrzymało konfrontacji z nową rzeczywistością ulegając likwidacji lub poważnym przeobrażeniom. W wielu przypadkach powodem likwidacji instytucji kultury było to, że nowi liderzy życia zbiorowego w naszym kraju zaczęli stosować retorykę typu „nie stać nas na kulturę, najpierw szpitale, szkoły, drogi...” Poza tym w wyniku niedoskonałych zmian prawnych, budżet i struktura służących kulturze instytucji nadal zależy może od zmiennych okoliczności politycznych czy środowiskowych².

W tych warunkach sukcesem dla wielu instytucji stał się fakt przetrwania w nowych warunkach społeczno-ustrojowych, a dla wielu kierowników instytucji, sukces ekonomiczny instytucji stał się jednym z ważniejszych powodów działania w określonym kierunku. Jednakże rozumienie sukcesu przez kierowników instytucji kultury jest bardzo różne. W niniejszym tekście przeprowadziłem analizę rozumienia pojęcia sukces na podstawie przeprowadzonych badań.

¹ *Polityka kulturalna państwa – założenia*, „Przegląd Powołeczny” 1992, nr 11.

² J. Grad, U. Kaczmarek, *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce*, Poznań 1999.

1. Informacje metodologiczne

W trakcie badań terenowych w ramach polsko-niemieckiego projektu badawczego pod nazwą „Edukacja kulturalna w związkach międzykulturowych sąsiadujących regionów Polski i Niemiec (Brandenburgia – Lubuskie)”³, zgromadzono materiał empiryczny, dzięki któremu powstało niniejsze opracowanie.

Przeprowadzono wywiady z kierownikami – dyrektorami instytucji, które były wywiadami jawnymi – to znaczy respondenci byli poproszeni o zgodę na wywiad oraz poinformowani o jego celu i charakterze. Wywiady odbywały się w siedzibie instytucji, do której dojeżdżali członkowie zespołu badawczego w celu przeprowadzenia rozmowy, która często była połączona z zapoznaniem się z infrastrukturą materialną oraz materiałami dokumentującymi działalność instytucji. Członkowie zespołu badawczego starali się, aby wywiad miał charakter rozmowy, w której chodziło przede wszystkim o wydobycie wątków autobiograficznych oraz poglądów respondentów na określone kwestie. Dla potrzeb mojego tekstu analizie poddałem grupę odpowiedzi na pytania, związaną z pojmowaniem przez respondentów swojego sukcesu zawodowego oraz postrzeganej przez nich wartości swojej pracy. Przeprowadzony wywiad był wywiadem skoncentrowanym na problemie, inaczej zwany wywiadem zogniskowanym lub pogłębionym. Cechą tego wywiadu jest, zgodnie z jego jakościowym charakterem, nastawienie na otwarte, interakcyjne prowadzenie rozmowy, w której badany nie jest traktowany jako „źródło – dawca informacji”, lecz jako osoba kompetentnie opowiadająca o swoim życiu, o swoich doświadczeniach i działaniach⁴. Szczegóły metodologiczne zawarte zostały w opracowaniu wyników badań, które są częścią przygotowywanej do wydania książki⁵.

2. Rozumienie pojęcia sukces

Częste występowanie pojęcia *s u k c e s* w środkach masowego przekazu oraz w mowie potocznej sprawia, że zaczyna ono być używane w różnych kontekstach. Rozmywanie znaczenia różnych słów przez zbyt częste ich używanie (częstsze niż wy-

³ Kierownikiem naukowym całego projektu jest prof. dr hab. Wiltrud Gieseke z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, a kierownikiem badań w województwie lubuskim jest prof. dr hab. Józef Kargul z Uniwersytetu Zielonogórskiego.

⁴ H.H. K r u g e r, *Konzepte und Methoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung in Deutschland*. Przekład polski *Koncepcje i metody badań biograficznych w naukach o wychowaniu*, [w:] red. D. Urbaniak-Zajac i J. Piekarski, *Jakościowe orientacje w badaniach biograficznych*, Łódź 2001.

⁵ J. K a r g u l, S. S ł o w i Ń s k a, M. G a n c a r z, *Edukacja kulturalna w związkach międzykulturowych sąsiadujących regionów Polski i Niemiec (Brandenburgia – Lubuskie)*, Zielona Góra 2002, maszynopis.

maga tego sprawna komunikacja) było opisywane przez badaczy zajmujących się językiem propagandy politycznej. „Manipulowanie tym słowem [sukces] jest stałym elementem techniki propagandowej. Jako sukces, a nawet – wielki sukces interpretować można niemal wszystko, najmniejsze wydarzenie, co bądź. [...] Słowo wyjęte zostało z wszelkiej konkretnej treści, jedyną myślą, jaka się nasuwa, jest to, że tam, gdzie o wszystkim mówi się jako o sukcesie, naprawdę nie ma żadnych sukcesów”⁶.

Mały słownik języka polskiego z 1993 r. podaje następującą definicję: „Sukces – udanie się czegoś, pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, imprezy itp., powodzenie, triumf”⁷. W wydawnictwach słownikowych zauważa się jednak pewne zmiany w pojmowaniu sukcesu „[...] przemiany w semantyce wyrazu sukces idą w kierunku jego oderwania od ‘pomyślności’, ‘powodzenia’. Sukces pojmowany jako efekt (poniekąd przypadkowy) ‘szczęśliwego dryfowania’ na falach życia zostaje wyparty przez wynik świadomej, zaplanowanej działalności”⁸. W literaturze psychologicznej wyróżnia się dwa rodzaje sukcesu: finansowy i społeczny. „Miarą wskaźnika sukcesu finansowego jest deklaracja dochodów finansowych jednostki; miarą sukcesu społecznego (nieco bardziej subiektywnego) jest samoocena własnej pozycji społecznej”⁹.

Aby określić skalę sukcesu, znawcy przedmiotu proponują, aby stosować metodę porównywania go z odpowiednim punktem odniesienia. M. Kwiatkowski w rozważaniach na temat wzoru osobowego ludzi sukcesu, proponuje trzy podstawowe wyznaczniki, według których można ocenić jego skalę:

- a) człowiekiem sukcesu jest ten, kto uzyskał wynik finansowy swojej firmy wyższy niż jego konkurenci z tej samej lub podobnej branży;
- b) człowiekiem sukcesu jest także ten, który znacznie lepiej radzi sobie w tych samych warunkach, w których działają konkurenci;
- c) miarą sukcesu jest również porównanie między stanem obecnym, a momentem startu i ocena szybkości rozwoju¹⁰.

⁶ M. Głowinski, *Peereliada*, Warszawa 1993, s. 13.

⁷ *Mały słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 1993.

⁸ M. Wolny, *Osiąganie sukcesu – Sposoby rozumienia pojęcia sukces w języku polskim*, [w:] *Zeszyty Prasoznawcze*, Kraków 1999, nr 1-2, s. 103.

⁹ K. Skarżyńska, K. Chmielewski, *Motywacja osiągnięciowa i uwarunkowania sukcesu w Polsce*, [w:] *Studia Psychologiczne*, Warszawa 1998, t. 36, z. 2, s. 96.

¹⁰ M. Kwiatkowski, *Człowiek sukcesu ekonomicznego jako wzór osobowy w pierwszych latach transformacji systemowej w Polsce*, Zielona Góra 2000.

3. Rozumienie sukcesu przez kierowników instytucji kultury

Prawie wszyscy badani na pytanie o rozumienie przez nich sukcesu, reagowali zaskoczeniem. Zanim zaczęli odpowiadać często tłumaczyli, że nie zastanawiali się wcześniej nad tym problemem. Ta sytuacja powtarzająca się podczas przeprowadzania wywiadów skłania do postawienia pewnych hipotetycznych konstatacji. Można więc przewidywać, iż ci z badanych, którzy nie zastanawiali się nigdy nad swoim sukcesem zawodowym, próbowali udzielać odpowiedzi „na gorąco”. Jednakże sytuacja zaskoczenia pytaniem mogła sprawić, że wypowiedzi badanych w większości oddawały aktualne rozumienie pojęcia sukces. Z jednej więc strony istnieje pewne niebezpieczeństwo, że część odpowiedzi nie odzwierciedlała rzeczywistych poglądów respondenta, a jedynie była próbą „zaspokojenia oczekiwań badacza”; z drugiej strony zaś zaskoczenie pytaniem mogło spowodować brak możliwości skorzystania z „arsenału” odpowiedzi przygotowanych na „oficjalne okazje”, a zatem można je traktować jako szczere, odzwierciedlające rzeczywiste rozumienie sukcesu przez badanych.

Przeprowadziwszy wiele z wywiadów, które zostały wykorzystane do niniejszego opracowania, byłem świadkiem takich reakcji i zachowań respondentów, które utwierdziły mnie w przekonaniu, że w większości przypadków wypowiedzi oddają rzeczywiste rozumienie sukcesu przez badanych.

Analizując wypowiedzi respondentów i ich rozumienie sukcesu wyróżniłem trzy sposoby pojmowania tego pojęcia. Jedno jest charakterystyczne, że wszystkie te ujęcia świadczą o tym, iż respondenci rozumienie sukcesu zawsze wiązali z pracą zawodową w instytucji kultury.

Pierwsze rozumienie sukcesu jest takie, iż respondent określone osiągnięcia traktuje jako wyłącznie swoją osobistą zasługę. Metaforycznie ujmując uważa, że „sukces jest tylko mój”. Respondenci zaliczeni do tej kategorii ujawniają przekonanie, że wyłącznie dzięki ich osobistej pracy mieli wpływ na zdarzenia oraz osiągnęli jakiś (rozmaitej natury) wynik, którego inni nie osiągają. A oto fragmenty wypowiedzi ilustrujące takie pojmowanie sukcesu:

Dla jednego z respondentów sukces to „[...] impreza, którą przygotowuję w pocie i znoju, która zostanie pozytywnie odebrana przez mieszkańców, [...] jeżeli na mojej imprezie widzę powiedzmy osiemset, tysiąc, dwa tysiące osób [...] to jest dla mnie nagrodą”(17)¹¹. Autora tej wypowiedzi zaliczyć można do wzoru osobowego

¹¹ Przeprowadzone i nagrane na taśmę magnetofonową wywiady, po spisaniu ich, zostały ponumerowane. Cytowane fragmenty wypowiedzi oznaczyłem w niniejszym tekście numerem wywiadu, z którego cytowany fragment pochodzi.

ludzi sukcesu, których przytoczony wcześniej M. Kwiatkowski charakteryzuje jako „tego, kto uzyskał wynik finansowy swojej firmy wyższy niż jego konkurenci z tej samej lub podobnej branży”¹². W tym przypadku swoistym „wynikiem finansowym” jest duża liczba uczestników, wyższa niż liczba uczestniczących w imprezach organizowanych przez podobne instytucje działające w tym samym środowisku. Traktowanie wysokiej frekwencji jako wyznacznika sukcesu jest często narzucane oczekiwaniami przedstawicieli władz lokalnych, których to oczekiwań nie sposób lekceważyć z uwagi na to, iż dla wielu instytucji źródłem finansowania jest budżet miasta czy gminy.

W innej wypowiedzi respondentka ujawnia swój osobisty kontakt z uczestnikiem jako podstawową wartość swojej pracy, a sukcesem dla niej jest to, „że dzieci traktują mnie jak ciocię. Jestem dla nich dobra, chcą ze mną przebywać. Mam dużo cierpliwości. [...] Niejednokrotnie zastępuję im rodziców” (16). Taki osobisty stosunek do uczestników charakterystyczny jest dla szefów instytucji działających w małych miasteczkach oraz na wsiach. Zwykle taka placówka jest niewielka, a kierownik instytucji jest tam jedynym pracownikiem merytorycznym. Oczywiście więc wydaje się w tym przypadku wiązanie pojmowania sukcesu głównie ze swoją osobą.

W gronie szefów instytucji kultury należących do „starszego pokolenia” (powyżej czterdziestego roku życia), cieszących się dłuższym stażem pracy oraz większym doświadczeniem, także dominuje przekonanie, że „sukces jest tylko mój”. Oto przykłady charakterystycznych wypowiedzi:

„Jestem – można tak na roboczo powiedzieć – motorem tej instytucji. Jestem osobą, która odpowiada i za program, za kształt instytucji, za pewien model instytucji. Biorę za to całą odpowiedzialność” (49).

Inny respondent należący do grupy szefów „starszego pokolenia” twierdzi iż sukcesem jest to, że „Ja mam akceptację we wszystkich działaniach. Jeżeli robię powitanie wiosny, specjalnie dla młodzieży, a w tamtym roku nie zrobiłem, to o mało mnie nie zlinczowano, bo padał śnieg. Ani mikrofonów, ani sprzętu wystawić. Ale w tym roku tak się kazałem zabezpieczyć, żeby nawet żabami rzucało, to muszą to zrobić, bo młodzież jest przyzwyczajona.(12)”

Ta ostatnia wypowiedź jak widać wymyka się z typologii M. Kwiatkowskiego, badał on bowiem wyłącznie uwarunkowania sukcesu finansowego. W badaniach swoich nie uwzględnił pozaekonomicznej działalności szeroko akceptowanej przez społeczność lokalną – w tym wypadku adresatów działalności kulturalnej. Należałoby być może poszerzyć typologię M. Kwiatkowskiego o jeszcze jedną kategorię: człowiekiem sukcesu jest ten, kto zdobywa uznanie prowadząc działalność szeroko akceptowaną przez społeczność, w której funkcjonuje.

¹² M. Kwiatkowski, *op. cit.*

Dla pewnej grupy respondentów sukces ich zdaniem, powinien mieć materialny wymiar. Zawsze będą dbać o to, aby w widocznych miejscach prowadzonej przez nich placówki były wyeksponowane dowody ich osiągnięć. Sukcesem są zgromadzone przez nich: „Wszystkie te puchary [pokazuje]. To moje wymierne sukcesy. Ja robię to bo lubię to robić, nie liczę na jakieś tam z zewnątrz pochwały” (25).

Pragnę zwrócić uwagę na powyższą wypowiedź. W wypowiedzi tej łatwo zauważyć pewną ambiwalencję. Z jednej strony autor traktuje zdobyte „puchary” jako świadectwo jego sukcesów dostrzeżonych przez zewnętrzne podmioty, a jednocześnie twierdzi, że nie liczy na pochwały, pracując wyłącznie z wewnętrznej potrzeby.

Podczas odwiedzin w różnych instytucjach kultury zauważyłem, że tendencja do gromadzenie „trofeów” (dyplomów, pucharów, kronik pamiątkowych itp.) często występuje w placówkach kierowanych przez tych respondentów, którzy sukces wiąże ściśle ze swoją osobą. Przywiązanie do „trofeów” jest tak silne, że często „najcenniejsze” z nich są w przypadku zakończenia kariery zawodowej, bądź przejścia do innej pracy, zabierane ze sobą jako dowody osobistych osiągnięć. Badając dokumentację lubuskiej instytucji kultury często napotykałem na efekty takich praktyk¹³.

Drugim wyróżnionym przeze mnie rozumieniem sukcesu wśród kierowników instytucji kultury jest pogląd, że „sukcesem jest moja instytucja”. Kierowników tych można zaliczyć do drugiego wzoru osobowego człowieka sukcesu wyróżnionego przez M. Kwiatkowskiego, uważają bowiem, że dzięki pracy zespołu przez nich kierowanego, placówka radzi sobie lepiej niż inne, podobne instytucje. Swój udział w sukcesie stawiają więc na równi z udziałem innych, podległych mu pracowników. W wypowiedziach używają wyłącznie formy „my zrobiliśmy”, „my osiągnęliśmy”. Sukcesem dla jednej z respondentek zaliczonej przeze mnie do tej grupy jest to, „...że udało nam się to co robimy – robić dla ludzi, którzy tego chcą. Chodzi o to, że nie zdarzyło nam się robić czegoś do pustego krzesła. Mamy odbiorców, mamy ludzi zaprzyjaźnionych” (9). Respondentka wyraźnie zaznacza tutaj zastęgę zespołu pracującego w kierowanej przez nią instytucji w tak rozumianym przez nią sukcesie, a miarą tego sukcesu określiła to, że nie zdarzyło się im „robić czegoś do pustego krzesła”. Badani często wskazywali na trudności w zachęceniu widzów do przychodzenia na organizowane przez nich imprezy. Zaznaczali, że (zwłaszcza w mniejszych ośrodkach miejskich oraz na wsiach) „trudno wyciągnąć ludzi z domu”. Dotyczyło to szczególnie tak zwanych imprez niekomercyjnych bądź „ambitniejszych”. W wielu

¹³ W trakcie badań zauważyliśmy braki nie tylko w „trofeach” świadczących o osiągnięciach placówki, ale w ogóle braki w dokumentacji. Powodem braków w ciągłości dokumentacji merytorycznej, może być fakt, że nie ma w polskich instytucjach kultury jednolitego sposobu dokumentowania ich działalności. Respondenci twierdzili, że często kolejny szef instytucji robi tzw. „porządki w dokumentach”. Nic dziwnego więc, że poprzednik próbuje zabezpieczyć przed (być może przypadkowym) zniszczeniem najbardziej wartościowych dowodów swojej działalności.

przypadkach, szukając przyczyn zaznaczano negatywny wpływ środków komunikacji masowej, a szczególnie telewizji (w tym publicznej!). W zacytowanej wyżej wypowiedzi, respondentka zaznaczyła jako wyraźny sukces przełamanie tych (borykających inne instytucje kultury) trudności, tym bardziej, że jej oferta to raczej imprezy i koncerty o charakterze artystycznym.

Wielu spośród respondentów wartości swojej pracy nie postrzega w organizowaniu koncertów z udziałem (mniej lub bardziej) wybitnych artystów, a raczej w bieżącej, codziennej działalności z dziećmi i młodzieżą. Swoją „wyższość” nad innymi instytucjami upatrują w trwałym, pozytywnym oddziaływaniu na swoich uczestników. Również w tym przypadku szefowie takich instytucji podkreślają rolę zespołu pracowników w osiągnięciu sukcesu. Autorka zacytowanej poniżej wypowiedzi podkreśliła, że nie interesuje jej wyścig po pierwsze miejsca w konkursach i przeglądach twórczości amatorskiej, a satysfakcję oraz poczucie sukcesu czerpie z zainteresowania, jakim cieszy się wśród młodzieży i dzieci prowadzona przez jej instytucję działalność: „Trudno mówić o sukcesach artystycznych, bo nie w tym rzecz. Można wymieniać ich sporo. Największym chyba sukcesem jest to, że w dobie tego kryzysu finansowego, gospodarczego, potrafimy tutaj w mieście się odnaleźć, potrafimy istnieć. No i myślę, że ocena innych instytucji i ludzi kultury nie jest najgorsza. I to, że tak właśnie jest, jest naszym sukcesem wspólnym, nie tylko moim. [...] Można zdobyć pierwsze miejsce, ale to nie jest adekwatne do tego co się robi, bo można mieć super zdolnego, a wtedy łatwiej. Myślę, że codzienna nasza praca, żmudna i ciężka, bo to wiadomo, nie jest tak łatwo pracować z dziećmi i młodzieżą – to jest największe osiągnięcie, że jest nas 900, a mogłoby być jeszcze 900, tylko nie ma miejsca” (3).

Wśród respondentów pracujących w mniejszych instytucjach kultury, pomimo skromnej liczby pracowników merytorycznych również pojawia się poczucie konieczności działania w zespole w celu osiągnięcia wspólnego sukcesu: „...mam świadomość, że ten skromny zespół pracowników tej instytucji jest świetnym zespołem. My chcemy być coraz lepsi i więcej dawać z siebie” (4). Należy zaznaczyć, że takie wypowiedzi częściej zdarzały się wśród młodych szefów instytucji, którzy zaczynają dopiero karierę zawodową. Powodem takiego utożsamiania się z zespołem jest, jak sądzę, brak dystansu powodowanego różnicą wieku pomiędzy szefem instytucji, a jego pracownikami. Pewną prawidłowością zauważoną przeze mnie podczas odwiedzin w instytucjach kultury jest również fakt, że jeśli szefem instytucji jest młody dyrektor, młoda jest również jego kadra.

W trzecim ujęciu rozumienia sukcesu przez badanych dominował pogląd, że „Sukcesem jest rozwój mojej instytucji i jej wpływ na środowisko lokalne”. Taki pogląd pozwala zakwalifikować tych szefów instytucji do trzeciej kategorii wyróżnionej przez M. Kwiatkowskiego, dla nich bowiem miarą sukcesu jest wspomniane

przez autora „porównanie między stanem obecnym, a momentem startu i wysoka ocena szybkości rozwoju swojej placówki”, ale również pojmowanie wpływu na środowisko jako wartości nadrzędnej. Do tej grupy zaliczyłem tych szefów, którzy starają się aby ich działalność była widoczna i doceniana wszędzie gdzie to tylko możliwe.

Jeden z respondentów opisywał trudności z jakimi borykała się instytucja na początku jego działalności – mówiąc o sytuacji obecnej stwierdził: „Teraz każda inicjatywa kończy się sukcesem. Wszędzie jest frekwencja. Czego nie zaczniemy to nam się rozrasta. Teraz to samo jakby wychodzi. [...] Część naszych zespołów ma poziom profesjonalny. Robimy festiwale ze stowarzyszeniem z Wrocławia, z biblioteką Wiedeńską, przyjeżdżają do nas Niemcy na »Koncerty wiedeńskie« i festiwal »Porozumienie«. Przyjeżdża Maksymiuk...” (21).

Powyższa wypowiedź świadczy, że respondent stał się swoistym „potentatem” działalności kulturalnej swojego środowiska. Pozycja jaką sobie wypracował sprawiła, że opisując miejsce swojej instytucji w lokalnym środowisku stwierdził: „...właściwie wszystkie większe przedsięwzięcia [realizowane przez inne instytucje – M.G.] są przy pomocy naszej, to samo szkoła muzyczna... Może to jest łatwiejsza sytuacja, że to ja mam salę, a Szkoła Muzyczna nie ma. Sprzedaję ich wszystkich w moim opakowaniu” (21). Ostatnie zdanie przytoczonej wypowiedzi może w czytelniku wywołać wrażenie, że szef instytucji wykorzystuje swoją dominującą pozycję aby przypisywać sobie sukcesy innych, jednakże może być to wrażenie fałszywe, gdyż w wielu fragmentach cytowanego wywiadu podkreślał on rozwijającą się współpracę pomiędzy instytucjami opartą na partnerskich zasadach.

Dla tej grupy badanych charakterystyczny jest pogląd, że sukcesem jest „Wychowanie społeczeństwa do czynnego uczestnictwa w kulturze” (12), a także znaczenie jakie w rozumieniu sukcesu ma dla nich wpływ działalności instytucji na losy życiowe członków społeczności lokalnej. Jedna z respondentek swoje rozumienie sukcesu upatruje w tym, „że dalsza droga życiowa i prosperity ludzi, którzy otarli się o działania tej placówki, że to co tutaj zdobyli, te wiadomości pomogły im w dorosłym życiu” (18). Inna natomiast stwierdziła: „Dla mnie sukcesem jest to, że sporo osób, które u nas zaczynały jako dzieciaki uczestniczyć w zajęciach – okazuje się, że to się stało albo ich zawodem, albo ich pasją, albo aktywnym hobby, które przynosi satysfakcję (11).

4. Podsumowanie

Analizując opinie na temat rozumienia przez szefów instytucji kultury pojęcia sukces, analizując dokumenty świadczące o ich pracy, oglądając placówki, w których działają, zauważyłem ścisły związek pomiędzy pojmowaniem sukcesu zawodo-

wego, a kształtem i stylem ich pracy. Związek jest na tyle istotny, że zaproponowana przeze mnie typologia rozumienia sukcesu, może być jednocześnie typologią stylu pracy kierowników instytucji. Reasumując wyróżniłbym trzy style pracy współczesnych kierowników instytucji kultury, które metaforycznie można by nazwać:

- **Styl feudalny** – gdzie cała aktywność instytucji skupiona jest w rękach szefa – dyrektora realizującego swój autorski program w przekonaniu o jego słusznej drodze do sukcesu;
- **Styl partnerski** – gdzie decyzje zapadają zespołowo, a opinie, upodobania i plany szefa instytucji są traktowane na równych prawach z poglądami innych członków zespołu pracowników, sukcesem zaś jest sprawna i skuteczna praca całego zespołu, mniej cenione są spektakularne osiągnięcia, dyplomy, puchary i nagrody;
- **Styl ekspansywny** – gdzie również o sukcesie decyduje praca zespołu, ale przede wszystkim charakterystyczne dla kierownika jest budowanie sukcesu wspólnego, sukcesu wielu instytucji oraz dążenie do wychodzenia na zewnątrz, powiększania zasobów, ilości uczestników oraz form działalności.

Należy zdawać sobie jednak sprawę, że każdy z wyróżnionych przeze mnie stylów podlega różnym uwarunkowaniom, które mają wpływ na to czy instytucja osiągnie sukces czy też nie. Jednym z najistotniejszych (jak wynika z wstępnych analiz zgromadzonego materiału badawczego) jest współpraca bądź też „styl” zależności instytucji od samorządu lokalnego. Bywa bowiem niestety, że w przypadku braku akceptacji i porozumienia pomiędzy instytucją, a burmistrzem czy prezydentem miasta zastosowanie ma rzymska zasada, iż *Pecuniae oboediunt omnia*¹⁴.

¹⁴ „Pieniądzom wszystko ulega” – przysłowie rzymskie.

Małgorzata Dankowska

JAWNE I UKRYTE ASPEKTY DZIAŁALNOŚCI STUDIUUM AKTORSKIEGO PRZY TEATRZE IM. STEFANA JARACZA W OLSZTYNIE

Niniejszy artykuł jest próbą ukazania jawnych i ukrytych aspektów działalności olsztyńskiego Studium, ich zidentyfikowania, nazwania i opisania w miarę tego jak będą się wyłaniały. Badając rzeczywistość Studium wykroczyłam poza to, co obiektywne i mierzalne a dotknęłam tego, co wymyka się spod zewnętrznej obserwacji i bywa (świadomie lub nie) skrywane przez uczestników społecznego życia powyższej placówki. Badanym zjawiskom pragnę się przyjrzeć i poznać je takimi, jakimi są, oraz zbadać ich szersze konteksty. Pisząc o jawnych wymiarach pracy Studium koncentruję się na tym, co jest bezpośrednio obserwowalne, dostrzegalne i oficjalne w działalności tejże instytucji¹.

Studium Aktorskie przy Państwowym Teatrze im. Stefana Jaracza w Olsztynie istnieje od 1991 r. Do chwili obecnej wykształciło ono kilkudziesięciu absolwentów, którzy pracują jako aktorzy w wielu teatrach Polski.

W lipcu 1998 r. decyzją Ministerstwa Kultury i Sztuki Studium uzyskało uprawnienia publicznej szkoły artystycznej (decyzja MOiSz – DSA. I 7755 – 29 F 1997/98), niniejszym uzyskując prawo wydawania dyplomów państwowych, równorzędnych z dyplomami policealnej szkoły artystycznej w zawodzie aktora².

Dyrektorem szkoły jest dyrektor naczelny teatru. Jego zadaniem jest nadzór nad realizacją programu nauczania, kierowanie bieżącą działalnością dydaktyczno-wychowawczą szkoły oraz reprezentowanie jej na zewnątrz.

Klasyfikacja i promowanie słuchaczy odbywa się zgodnie z zasadami określonymi przez Ministerstwo Kultury i Sztuki Departament Szkolnictwa Artystycznego. Nauka w szkole jest bezpłatna, natomiast słuchacze zobowiązani są w ciągu trzech lat nauki do nieodpłatnego udziału w próbach i spektaklach olsztyńskiego teatru.

¹ Por. E. Siarkiewicz, *Ostatni Bastion*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

² Archiwum Teatru im. Stefana Jaracza w Olsztynie, teczka Studium Aktorskie.

Do Studium przyjmowani są absolwenci szkół średnich na podstawie komisyjnych egzaminów wstępnych. Kandydatów przystępujących do egzaminów wstępnych obowiązuje limit wiekowy – dziewczęta do 21 lat, chłopcy do 24 lat³.

Do egzaminu wstępnego mogą przystąpić osoby, które uzyskają świadectwo ukończenia szkoły średniej, przedstawiają spis prezentowanych na egzaminie tekstów i nut utworów muzycznych. Osoby ubiegające się o przyjęcie do Studium powinny ponadto posiadać poczucie rytmu, słuch, sprawność fizyczną i dobrą prezencję.

Egzamin wstępny składa się z kilku etapów.

- I etap – egzamin praktyczny – przygotowanie i prezentacja trzech utworów pisanych wierszem (w tym jeden tekst klasyczny)⁴.
- II etap – egzamin sprawnościowy – ruchowy polegający na powtarzaniu za prowadzącym kilku elementów gimnastycznych⁵.
- III etap – egzamin rytmiczno – taneczny, gdzie należy się wykazać dobrym poczuciem rytmu i znajomości podstawowych kroków tańców ludowych⁶.
- IV etap – egzamin z wymowy, głosu i słuchu oraz piosenki⁷.

W trakcie trzyletniej nauki słuchacze przechodzą pełny kurs kształcenia aktorskiego w ramach przedmiotów: elementarne zadania aktorskie, sceny wierszem, sceny prozą, dykcji – kształcenie muzyczne poprzez przedmioty: impostacja głosu, zasady muzyki i solfeż, interpretacja piosenki aktorskiej, zespół wokalny, piosenka z mikrofonem; kształcenie ruchowe poprzez przedmioty: taniec klasyczny, taniec charakterystyczny, taniec współczesny, ruch sceniczny, pantomima, szermierka, akrobatyka.

Naukę w Studium, trwającą 3 lata, kończy egzamin dyplomowy. Najbardziej jednak istotnym elementem kształcenia studyjnego wyróżniającym go od nauki w wyższych szkołach teatralnych jest bezpośredni kontakt słuchaczy z prawdziwą sceną teatralną. Słuchacze w ramach praktyki zawodowej uczestniczą w próbach i spektaklach Państwowego Teatru im. Stefana Jaracza.

Program Studium kładzie nacisk przede wszystkim na przygotowanie praktyczne, na co składają się zajęcia z zakresu warsztatu aktorskiego (kształcenie wymowy i głosu, recytacje, piosenka, nauka gry aktorskiej od elementarnych zadań poprzez opracowanie scen, aktów, do udziału w pełnych spektaklach teatralnych) oraz przedmiotów uzupełniających (rytmika, taniec, ruch sceniczny). Równoległe z praktyką

³ Statut Studium Aktorskiego przy Teatrze im. S. Jaracza zatwierdzony 1.09.1997 r. zaktualizowany 1.09.1998 r., Archiwum Teatru im. S. Jaracza w Olsztynie, s. 3.

⁴ Protokoły z sesji egzaminacyjnej zgromadzone w Archiwum Teatru im. Stefana Jaracza w Olsztynie, s. 7.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

aplikowana jest kandydatom do stanu aktorskiego teoria. A więc historia teatru polskiego, historia sztuki, filmu i muzyki.

W procesie nauczania rzemiosła aktorskiego fundamentalne znaczenie mają elementarne zadania aktorskie. Uczą one poznania i wyrażania mojego „Ja”. To moje „Ja”, wyrażane przez ciało uosabia postać reprezentowaną przez moje „Ja” jako aktora, świadomości bycia i działania na scenie w określonym czasie i w określonej przestrzeni.

Działanie świadome tworzy harmonię sztuki, działanie czysto emocjonalne, nie kontrolowane, wprowadza do sztuki dysharmonię życia.

Cele nauczania elementarnych zadań aktorskich obejmują:

- sprawdzian predyspozycji aktorskich,
- ocenę wyobraźni i wrażliwości,
- kontrolę koncentracji i podzielności uwagi,
- próby oceny umiejętności korelowania elementów nauczania przedmiotów pomocniczych (dykcja, imitacja głosu, ruch sceniczny, taniec),
- zapoznavanie słuchaczy z literaturą dramatyczną i jej wymową emocjonalną,
- podstawowe umiejętności prowadzenia dialogu,
- kształcenie umiejętności nawiązywania kontaktu z partnerami scenicznymi,
- rozwijanie umiejętności zapamiętywania prostych sytuacji scenicznych,
- zapoznavanie słuchacza z podstawami analizy psychologicznej postaci,
- elementarne zasady pracy z rekwizytem.

Przedstawione powyżej cele pozwalają na kształcenie a także rozwijanie umiejętności służących prawidłowemu przygotowaniu do zawodu aktora.

O ile elementarne zachowania aktorskie można nazwać „prozą” ciała i „ruchu”, to pantomima jest „poezją”. Sztuka pantomimy szuka inspiracji w rzeźbie i malarstwie. Mim rzeźbi powietrze i przez to staje się wszechobecny w przestrzeni. Zadaniem mima jest uogólniać, a nie opowiadać czy przedstawiać o losie jednostki, dlatego fabuła może być dla mima jedynie inspiracją dla akcji czy sytuacji dramatycznej, którą on sam tworzy.

Wobec dewaluacji słowa, które staje wobec bezzasadności przekazania zachodzących w naszej współczesności zjawisk, pantomima – ruch, przejmując funkcję wyrażania prawdziwych uczuć i stosunku do rzeczywistości. „Objawia światu za pomocą ruchu rzeczy niewidzialne i ukryte, słowem nie wyrażalne”.

Może się zdarzyć, że użyty przez mima symbol jest zagadką lub szczegółem bez znaczenia. Wyraża on wówczas irracjonalność naszych zachowań wobec rzeczywistej sytuacji.

Przeplatające się obrazy, symbole i postaci ze snów, wyobraźni i rzeczywistości wkraczają w świat rzeczywisty, ingerują w niego i biorą udział w akcji. Rozwijanie w

słuchaczach umiejętności interpretacji tekstu, jako ujawnienia myśli autora⁸, to główne zadanie nauczania przedmiotu Proza.

Na zajęciach Prozy słuchacze uczą się samodzielnej analizy tekstu oraz właściwej jego interpretacji. Brana jest pod uwagę:

- analiza tekstu pod kątem podziału na tematy,
- nasycenie tekstu pisanego tzw. podtekstem tj. intencjami,
- umiejętność kropkowania, czyli wyrazistego definiowania myśli,
- hierarchizowanie tematów, czyli dzielenie ich na ważniejsze i mniej ważne (analogia do konstrukcji utworu muzycznego),
- wyjaśnienie znaczenia pauz dynamizujących wypowiedź sceniczną,
- usuwanie wszelkich manier, takich jak: pośpieszne, bezmyślne przelatywanie tekstu, wszelkiego rodzaju zaśpiewy, brak umiejętności mówienia do partnera bądź widza itp.

Bardzo interesujące są założenia programowe zajęć z akrobatyki i podstaw sztuki cyrkowej przeprowadzane ze słuchaczami na I roku studiów. Słuchacze uczą się elementów żonglerki np. piłeczkami, kółkami, maczugami poznają elementy ekwilibrystyki (wjazd na deskę, żonglerka na wałku, balans maczugą na wałku), jak też podstaw akrobatyki. Tu szczególny nacisk kładziony jest na poprawne wykonywanie przewrotu w przód, w tył, bokiem, słuchacze wykonują stanie na barkach, stanie na głowie, stanie na rękach, salto w przód, w tył i wszelkiego rodzaju pozy plastyczne⁹.

Słuchacze Studium na swojej drodze kształcenia do zawodu aktora stykają się również z takim przedmiotem jak „sceny wierszem”. Materiał tego przedmiotu dotyczy przede wszystkim klasyki polskiej (np. A. Fredro, J. Słowacki) chodzi o utwory pisane regularnym wierszem¹⁰.

Pierwszy etap pracy wykładowców ze słuchaczami opiera się na opracowaniu tekstu uwzględniając jego podstawowe zasady wersyfikacji, natomiast drugi etap dotyczy budowania dialogu i tworzenia żywych postaci i relacji między nimi przy zachowaniu rytmu i muzyczności wiersza¹¹.

W drugim semestrze szczególny nacisk kładziony jest na różnorodność konkurencji przy doborze scen. Chodzi tu o rozszerzenie repertuaru o utwory spoza klasyki polskiej. Celem nauczania tego przedmiotu jest zapoznanie z literaturą dramaturgiczną polską i obcą pisaną wierszem, rozwijanie i kształcenie umiejętności prowadzenia dialogu wierszem, rozwijanie i kształcenie podstaw budowania charakterów i

⁸ Program nauczania przedmiotu: Proza – Rok I, Archiwum Teatru im. Stefana Jaracza w Olsztynie.

⁹ Program nauczania zajęć z akrobatyki i podstaw sztuki cyrkowej, Archiwum Teatru im. S. Jaracza w Olsztynie.

¹⁰ Program nauczania przedmiotu: Sceny wierszem – Rok II, Archiwum Teatru im. S. Jaracza w Olsztynie.

¹¹ *Ibidem*.

osobowości postaw scenicznych, a także interpretacje monologu klasycznego, posługiwanie się kostiumem i rekwizytem z określonej epoki oraz kształtowanie i doskonalenie podstaw warsztatu aktorskiego. Sprawdzana jest również umiejętność posługiwania się rozwiniętymi na zajęciach dydaktycznych przedmiotami pomocniczymi – wiersz, dykcja, charakteryzacja, plastyka ruchu z elementami stylu¹².

W naszych polskich warunkach kształcenie aktora trwa cztery lata. Z tym, że dopiero ostatni rok nauki poświęcony jest na przygotowanie tak zwanego „warsztatu”, czyli pełnego spektaklu, który reżyseruje prowadzący ów „warsztat” profesor, a obsadę stanowią studenci¹³.

Obserwuje się, że studenci już na trzecim roku przeżywają kryzys, czy rodzaj osłabienia motywacji do pracy, głównie dlatego, że wkrada się monotonia powtarzanych przedmiotów. Po drugie studenci chcieliby już wejść do teatru o rok młodsi, bo na młodych jest większe zapotrzebowanie. W tej sytuacji argumenty o intelektualnym zdobywaniu wiedzy na poziomie magisterskim w czteroletnich szkołach teatralnych są fikcją. Z kolei uczenie zawodu na wydziałach fakultatywnych uniwersytetów nie ma w Polsce tradycji¹⁴.

Nasuwa się zatem wniosek, iż należy zakładać nowy typ szkół aktorskich o bardzo wyraźnym programie z aktorem – indywidualną wizję szkoły¹⁵. Założenia programowe Studium Aktorskiego w Olsztynie poprzez realizację szerokich celów dają podstawowe przygotowanie aktorskie. Zapewniają naukę sztuki dialogu, eliminują nadmierną ekspresję, wprowadzają umiejętność poprawnego kontaktu z widzem. Uczą elementów zonglowania, rytmiki, tańca i ponadprzeciętnej sprawności fizycznej.

Realizowane cele poszczególnych przedmiotów pozwalają na poznanie literatury polskiej a także światowej, zaznajamiają słuchaczy z kulturą, historią sztuki i muzyki. Kładą nacisk na poprawną wymowę, nienaganną dykcję i impostację głosu. Jednym słowem rozwijają to, co jest najistotniejsze w dziedzinie aktorstwa.

Słuchacze Studium uczestniczą w bardzo wielu przedstawieniach, nawet jeśli są to role drugo- czy trzecioplanowe. Według mnie stanowią one jakieś przygotowanie, a przede wszystkim nowe wezwanie dla osób wcielających się w poszczególne postacie.

Czasami osoby skromne, nieśmiałe, które widzą się tylko w rolach Kopciuszka, sierotki Marysi odkrywają siebie na nowo w rolach zdrajców, morderców, ludzi podłych i bezwzględnych. Powoli doceniają wartość dobrze zagranego epizodu¹⁶.

¹² *Ibidem*.

¹³ A. Hausbrandt, *Aktorzy*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1976, s. 134.

¹⁴ Referat J. Machulskiego, *Kilka refleksji na temat programu szkół teatralnych* (fragmenty).

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Na podstawie wywiadu przeprowadzonego z Ireną Telesz, aktorką Teatru im. S. Jaracza w Olsztynie 19.05.2001 r.

Dla niejednego z nich z pewnością jest to trudne doświadczenie. Coś na kształt skoku na głęboką wodę. A jednocześnie owa dana im od samego początku możliwość wejścia na scenę i oswojenia się z jej bezlitosnymi prawami, stanowi dla tych młodych ludzi ogromną szansę zawodową, jakiej nie jest w stanie zapewnić żadna ze szkół teatralnych.

W przeciwieństwie jednak do wyższych szkół teatralnych, ukończenie Studium Aktorskiego nie daje jego absolwentom żadnych zawodowych uprawnień. Do uzyskania takich uprawnień wymagane będą od nich trzy lata stażu scenicznego w charakterze adepta oraz zdanie po upływie tego czasu egzaminu państwowego przed ministerialną komisją.

Działalność Studium Aktorskiego przy Teatrze im. Stefana Jaracza w Olsztynie jest bardzo szeroka i w pełnym stopniu spełnia rolę, jaką powinna odegrać w przygotowaniu do zawodu aktora. Przyczyniają się do tego entuzjazm, zapał, ciężka praca pedagogów i chęć zdobywania profesji aktorskiej przez słuchaczy. Najlepszym przykładem jest Stypendium Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego przyznane za osiągnięcia artystyczne za rok szkolny 2000/2001 studentce trzeciego roku Studium Aktorskiego przy Teatrze im. Stefana Jaracza w Olsztynie Katarzynie Kropidłowskiej¹⁷.

Oprócz codziennych zajęć z zadań aktorskich wiersza, emisji, impostacji głosu, akrobatyki, szermierki, słuchacze Studium obsługują teatralne bankiety, wręczają kwiaty, robią reklamę i uczestniczą w życiu kulturalnym Olsztyna.

Badając jawne (wyżej wymienione) wymiary działalności Studium odkryłam również pewne ukryte aspekty w pracy tej placówki. Pisząc o ukrytych wymiarach dotykałam tego, co dotyczy zjawisk, stanów, rzeczy nieobserwowalnych, takich, które mają charakter hipotetyczny¹⁸. Jednym z takich zjawisk jest „ukryty program”. Określenie to szybko wzbudziło duże zainteresowanie wielu badaczy, okazało się bowiem, że nazwa otwiera okno na cały nowy, złożony świat zjawisk, na cały szereg różnych spraw ukrytych i półukrytych, prawie intencjonalnie i całkiem nieintencjonalnie, świadomie i nieświadomie działających w obrębie szkoły¹⁹.

Ukryty program można zdefiniować „roboczo” jako to wszystko, co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu. Poniższy cytat wskazuje niektóre sposoby szerokiego zakresu zagadnień przywoływanych przez pozornie prostą koncepcję ukrytego programu²⁰:

¹⁷ M. Bartnik, *Stypendium dla aktorki*, „Gazeta Olsztyńska” 28.05.2001, s. 4.

¹⁸ Por. E. Siarkiewicz, *Ostatni Bastion*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

¹⁹ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 50.

²⁰ R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.

„Ukryty program to to, czego uczy przebywanie w szkole, a nie nauczyciel. Niezależnie od tego, jak bardzo światła jest kadra nauczycielska, jak postępowy jest program i jak bardzo zorientowana na społeczność jest szkoła, do uczniów dociera coś, o czym nigdy nie mówi się na lekcjach języka ojczystego ani w modlitwach na szkolnych apelach. Uczniowie podchwytyją pewne podejście do życia i pewną postawę w uczeniu się”.

Kanadyjski znawca technik komunikacyjnych Marshall McLuhan powiedziałby, jak sądzę, tak: owa przenikająca do uczniów informacja to jednocześnie środek przekazu (medium). Środek natomiast to atmosfera szkoły, jej wyposażenie, układy, stosunki, priorytety.

A sama informacja? Cóż, jeżeli ograniczymy naszą odpowiedź do samego procesu uczenia się, to informacja ta brzmi: uczenie się to

- nauka w szkole;
- oceny i konkurencja;
- bycie ocenianym;
- opanowywanie programu;
- otrzymywanie świadectwa;
- bycie nauczonym;
- bycie nauczonym przez nauczyciela;
- bycie nauczonym przez zawodowego nauczyciela;
- traktowanie wiedzy jako towaru;
- otrzymywanie wyspecjalizowanej wiedzy.

Podobne lekcje docierają głębiej niż do poziomu świadomości. W sposób nieunikniony towarzyszą nauce w szkole²¹.

Niejasności związane z pojęciem „ukryty” są znaczne. Pierwszy problem stwarza przyczyna, dla której uczenie się jest ukryte. Czy fakt uczenia się ukrywany jest celowo, aby manipulować nim? Czy jest ono ukryte, dlatego, że nikt go nie rozpoznaje? Czy może, dlatego że zostało zapomniane?

Ukryty program w znacznej części jest rezultatem tego, że nauczanie i wychowanie odbywa się w szkole – miejscu o określonej strukturze, układzie pomieszczeń, miejscu, w którym dominuje tłok i hałas. Każda szkoła i każda klasa charakteryzuje się rytuałem i stałym następstwem działań, które w większości są do siebie podobne. Wszystko to przebiega w świecie, którym rządzą reguły znane i uczniom, i nauczycielom.

Wszystkie klasy szkolne, bez względu na różnice między szkołami mają coś wspólnego – w każdej z nich uczeń musi radzić sobie z trzema właściwościami: tłokiem, ocenianiem i władzą. Tworzą one ramy, w obrębie których najwyraźniej od-

²¹ *Free Way to Learning*, red. D. Head, Harmondsworth: Penguin 1974.

działał ukryty program. Nauczyć się w klasie, to nauczyć się żyć w tłoku. Nauczyciel pełni rolę policjanta kierującego ruchem. Umiejętność przeżycia wśród tłumu to umiejętność czekania, umiejętność akceptowania zwłoki²².

Czekanie na korytarzach, stanie w kolejce do wykonania określonego ćwiczenia, czekanie na nauczyciela, czekanie, kiedy nadejdzie kolej mówienia czy też czekanie związane z koniecznością „wypełnienia” czasu to czynności, które nie są obce słuchaczom olsztyńskiego Studium. Wiele przypadków oczekiwania jest czekaniem na próżno. Wykładowca nie może zwykle spytać wszystkich, którzy sygnalizują chęć odpowiedzi. Niezwykle sprzyjające okazje do ustawicznego przerywania tworzy tłok i tłum. Uwagę słuchaczy skupiających się na odtwarzaniu wybranego utworu przerywa hałas, wygłup, wypowiedź kolegi bądź też sam wykładowca²³. Doprowadza to do tego, że studenci są spięci wewnętrznie, stremowani, nieśmiali, czerwienieją, tracą kontenans. Jackson głosi, iż w powyższych sytuacjach niezbędna jest cierpliwość, potrzebna po to, aby przeżyć w szkole. Wszędzie trzeba nauczyć się pracować, nauczyć się czekać i nauczyć się cierpieć w milczeniu. Uczestnik musi znosić ze spokojem zwłokę, odmowę i przerywanie jego osobistych życzeń i dążeń²⁴.

Istotnym elementem ukrytego programu wymienionym przez Jacksona jest kwestia oceniania. Ocenianie szkolne ma jeden interesujący aspekt. Od dłuższego czasu amerykańscy kandydaci na nauczycieli są instruowani, że nagroda wywiera silniejszy pozytywny wpływ niż kara²⁵.

Wykładowcy olsztyńskiego Studium stosują powyższą taktykę, kładąc nacisk na pozytywne cechy słuchaczy, starając się póki to możliwe, nie zauważać negatywnych. W kształtowaniu profesji aktorskiej odgrywa to dużą rolę, ponieważ słuchacze w kontakcie ze sceną unikną niepotrzebnych stresów, nauczą się manipulować sobą, swoją osobowością, budując wokół siebie fikcyjną rzeczywistość, poddają się złudzeniom.

Trzecim czynnikiem konstytuującym ukryty program w szkole jest władza, do której uczeń musi się przystosować. Sprawowanie władzy związane jest z wolnością, przywilejami i odpowiedzialnością. Rozpoczynając szkołę, uczeń musi zorientować się, czym różni się sprawowanie władzy przez nauczyciela od sprawowania władzy przez rodziców w domu. Dominujący układ relacji w klasie podczas zajęć jest pozapersonalny i to różni go zasadniczo od rodzinnego domu ucznia. Najważniejszym elementem władzy nauczycielskiej jest władza nad uwagą uczniów. Uczeń musi za-

²² A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 55-56.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*, s. 57.

²⁵ *Ibidem*.

akceptować fakt, że plan działań przewidziany dla niego przez nauczyciela ma pierwszeństwo przed jego własnymi planami i życzeniami²⁶.

Zawód aktora wymaga wielu wyrzeczeń. Reżim zajęć jest niezwykle surowy i wyczerpujący, ponieważ wiąże się ściśle z codziennym rytmem pracy teatru, z codzienną odpowiedzialnością wobec publiczności. Słuchacze Studium od pierwszych dni nauki wchodzi na scenę, obarczani statystowaniem w spektaklach, a nawet drobnymi zadaniami aktorskimi.

Często uczniowie postawieni przed regułami, rutynowymi praktykami i rozporządzeniami wynikającymi z założeń szkoły muszą wynaleźć *s t r a t e g i e* przetrwania. Niektóre z tych strategii pozwalają na uniknięcie lub zredukowanie konfrontacji z nauczycielem, ale ich ceną jest obniżenie efektywności przyswajania oficjalnego programu. Do tych strategii należy „rezygnacja”, czyli porzucenie nadziei na to, że szkoła może być czymś sensownym²⁷.

Hold opisuje kolejny zbiór strategii, które słuchacze wynajdują dla zmniejszenia strachu i obawy przed życiem klasowym – właściwe odgadywanie oczekiwań wykładowcy i prezentowanie tego, czego on na danych zajęciach oczekuje. Jest to zbiór strategii, pozwalający uzyskać właściwą odpowiedź lub akceptowaną reakcję. Strategie takie mają pewną wartość dla przetrwania, ale przez to, że zastępują czynność myślenia nad odpowiedziami, redukują one właściwe uczenie się. Do tych strategii należy m.in. odczytywanie „podpowiedzi” dostarczanych przez wyraz twarzy wykładowcy²⁸.

Jeden z ukrytych wymiarów działalności Studium zawiera się, moim zdaniem, także w procesie rekrutacji. Oprócz części oficjalnej, gdzie brane są pod uwagę odpowiednio przygotowane teksty literackie, predyspozycje słuchaczy, limit wiekowy i inne czynniki decydujące o przyjęciu do Studium zauważa się także pewne ukryte, nieobserwowalne etapy rekrutacji. Należą do nich m.in. osobiste preferencje egzaminatorów związane z klasyfikowaniem słuchaczy według własnego uznania. Często osoby spełniające wszystkie wymogi rekrutacji, nie zostaną pozytywnie odebrane ze względu na subiektywną ocenę egzaminatora, wynikającą z psychologicznej koncepcji percepcji jednostki.

Niektórzy autorzy sądzą, że ukryty program nie jest jednolitą „całością”, której elementy są spójne i dość konsekwentnie ze sobą powiązane. Uważają oni, że to, co proponuje ukryty program jest rezultatem sprzecznych dążeń i norm, które przebijają się na powierzchni zdarzeń, zmuszając uczniów do wyborów lub kompromisów.

²⁶ *Ibidem*, s. 59.

²⁷ R. M e i g h a n, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 78.

²⁸ Por. *ibidem*, s. 78.

C. Cornbleth traktuje „ukryty program” jako właściwość pozytywną. Jeśli ukryty program jest cechą nie tylko szkoły, ale również każdej innej instytucji czy zgrupowania ludzkiego, to, być może, pewne sprzeczności czy niezgodności należy potraktować jako normalne parametry każdej sytuacji, w jakiej człowiek się znajduje – dawać sobie z tym radę, to samowychowywać się i poznawać świat.

Większość uczniów daje sobie z ukrytym programem nieźle radę, nie przyjmuje wszystkiego, ale też nie odrzuca wszystkiego, czasem się przeciwstawia, czasem udaje posłuszeństwo, słowem, uczy się tego jak „rozgrywać szkołę”²⁹. Pojęcie ukrytego programu zawiera w sobie ciągle nie wykorzystane szanse. Myślę, że w życiu szkół jest znacznie więcej ciągle nie znanych elementów ukrytego programu niż te, które zawarłam w niniejszym artykule.

²⁹ A. Janowski, *op. cit.*, s. 62-63.

Notka o autorach

Bartosz Bogna dr – Uniwersytet Wrocławski
Dankowska Małgorzata mgr – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
Drabik-Podgórna Violetta dr – Uniwersytet Wrocławski
Gancarz Mirosław mgr – Uniwersytet Zielonogórski
Horyń Wojciech dr – Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych we Wrocławiu
Kargul Józef prof. dr hab. – Uniwersytet Zielonogórski
Klebaniuk Jarosław dr – Uniwersytet Wrocławski
Kosmala-Łączka Elżbieta mgr – Seminarium doktorskie prof. dr hab. Bożeny Wojtasik
Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu
Kowal-Orczykowska Anna mgr – Seminarium doktorskie prof. dr. hab. Józefa Kargula
Uniwersytet Zielonogórski
Kurantowicz Ewa dr – Uniwersytet Wrocławski
Majewska Agnieszka mgr – Uniwersytet Śląski
Malec Małgorzata mgr – Uniwersytet Wrocławski
Maliszewski Tomasz dr – Uniwersytet Gdański
Miller Urszula mgr – Uniwersytet Śląski
Minta Joanna mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu
Niżniowska Adrianna mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu
Olejarz Małgorzata dr – Uniwersytet Zielonogórski
Siarkiewicz Elżbieta dr – Uniwersytet Zielonogórski
Słowińska Sylwia mgr – Uniwersytet Zielonogórski
Szablewska Katarzyna – Fundacja ITAKA – Warszawa; V rok PPS Uniwersytet Zielonogórski
Szumigraj Marcin mgr – Uniwersytet Zielonogórski
Tomaszewska Dorota mgr – Publiczna Szkoła Podstawowa w Wałbrzychu
Wnuk Walentyna dr – Uniwersytet Wrocławski; Uniwersytet Trzeciego Wieku we Wrocławiu
Zielińska-Pękał Daria mgr – Seminarium doktorskie prof. dr hab. Józefa Kargula Uniwersytet Zielonogórski
Zierkiewicz Edyta dr – Uniwersytet Wrocławski

