



DYSKURSY MŁODYCH ANDRAGOGÓW

REDAKCJA NAUKOWA
Józef Kargul

UNIwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2005

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

Eleonora Sapia-Drewniak

REDAKCJA

Agnieszka Soszka

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2005

ISBN 83-89712-69-5

OFICyna WYDAWNICZA UNIWERSYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO
65-246 Zielona Góra; ul. Podgórna 50
tel. /fax(068) 328 78 64; OficynaWydawnicza@adm.uz.zgora.pl

SPIS TREŚCI

Józef Kargul	
<i>Wstęp</i>	5
Danuta Sobiesiak-Pałka	
<i>Sprawozdanie z VI Letniej Szkoły Młodych Andragogów</i>	
<i>Zielona Góra, 17-21 maja 2004</i>	7

DYSKURS ANDRAGOGICZNY

Małgorzata Rosalska	
<i>Edukacja dorosłych wobec przemian społeczności lokalnych</i>	
<i>Nowe(?) role andragoga</i>	15
Sobiesiak-Pałka Danuta	
<i>Poziom wiedzy matematycznej w dwóch pokoleniach słuchaczy I klasy</i>	
<i>liceum dla dorosłych</i>	29
Monika Sulik	
<i>Z doświadczeń młodego andragoga</i>	
<i>– O poznawaniu człowieka dorosłego</i>	41
Katarzyna Druczak	
<i>Nadawanie znaczeń wydarzeniom w biografii edukacyjnej człowieka</i>	
<i>dorosłego</i>	49
Joanna Stelmaszczyk	
<i>Pamięć szkoły w trzech pokoleniach Polaków</i>	61
Anna Wawrzonek	
<i>Bezrobocie jako problem społeczności lokalnej</i>	73

DYSKURS KULTUROZNAWCZY

Jarosław Klebaniuk	
<i>Telewizja wobec szans i zagrożeń. Perspektywa psychologiczna</i>	91
Daria Zielińska-Pękał	
<i>Przekaz telewizyjny w perspektywie nauk społecznych</i>	111
Anna Kowal-Orczykowska	
<i>Reklama w świetle paradygmatu krytycznego</i>	131
Teresa Samulczyk-Pawluk	
<i>Wielowymiarowy sens sztuki teatralnej</i>	145

Małgorzata Olejarz

Wykorzystanie narracji biograficznych w kształceniu przyszłych animatorów kultury 155

DYSKURS PORADOZNAWCZY

Edyta Zierkiewicz

Od marginalnego stosowania poradników w pomocy profesjonalnej do samodzielnej aktywności pomocowej czytelnika jako radzącego się 169

Wiktor Czernianin

Każdemu odpowiednia literatura – czyli o aspekcie poradownawczym w biblioterapii 187

Marcin Szumigraj

Dewaluacja tradycyjnego wzoru pracownika 197

Katarzyna Bulewicz

Poradnia psychologiczno-pedagogiczna, jej funkcje założone i rzeczywiste 203

DYSKURS KOMPARATYSTYCZNY

Sylwia Słowińska

Koncepcje edukacji kulturalnej dorosłych w Niemczech i ich konteksty 215

Artur Fabiś

Organizatorzy kształcenia dorosłych w Szwajcarii 235

Notka o autorach 251

WSTĘP

Oddając w ręce Czytelników kolejny tom *Dyskursów młodych andragogów*, które odzwierciedlają ich zainteresowania naukowe, pragnę zwrócić uwagę, że podczas obrad szóstej Szkoły nie pojawiły się w ogóle wypowiedzi na tematy metodologiczne, a dyskurs komparatystyczny reprezentują tylko dwa teksty. Prezentowana więc w tym tomie problematyka nie odzwierciedla wszystkich zainteresowań polskich andragogów młodszego pokolenia, jest bowiem jedynie odzwierciedleniem tego, z czym chcieli się podzielić uczestnicy szóstej edycji Szkoły.

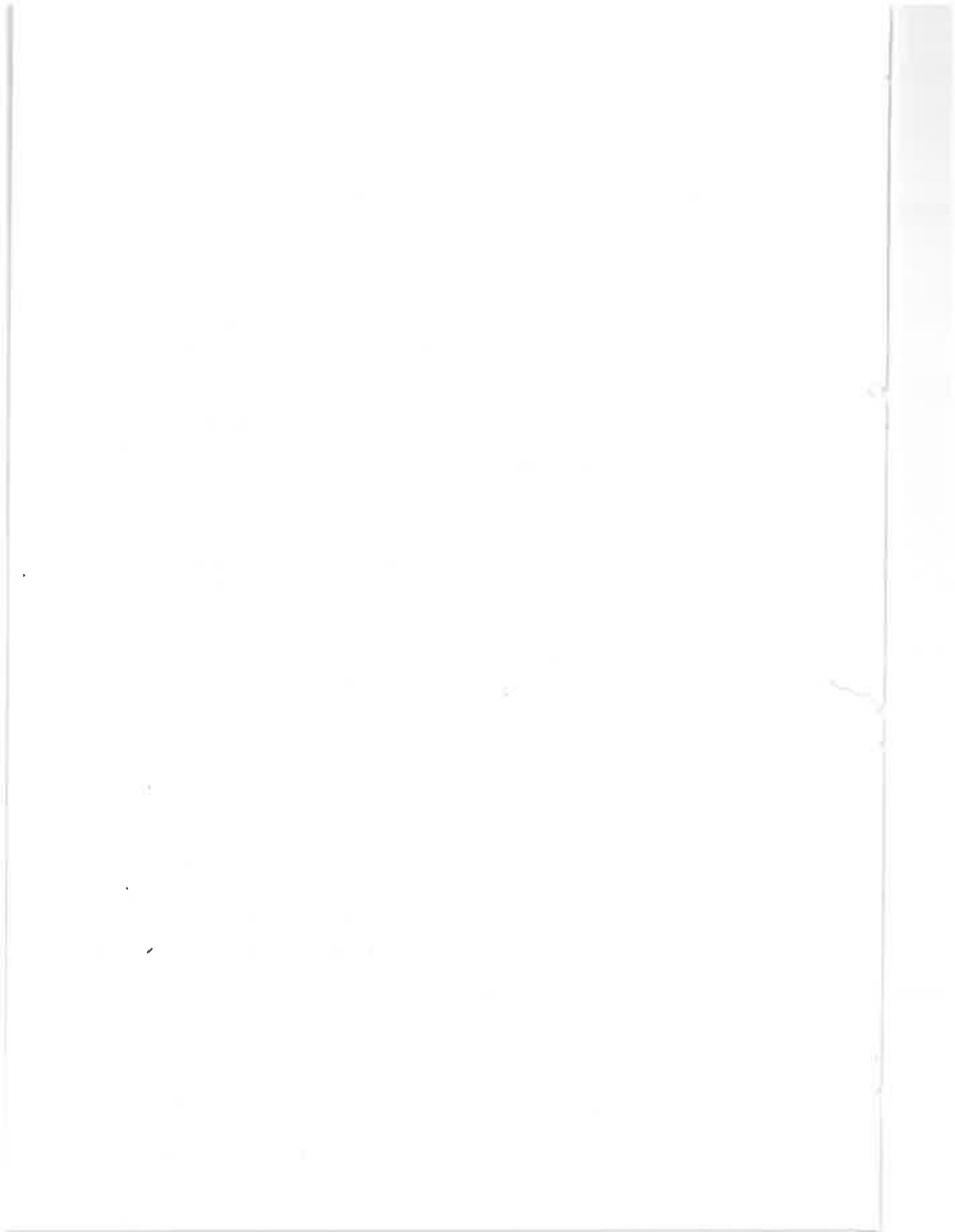
Podczas jej obrad pojawiła się bardzo interesująca wypowiedź nauczycielki-andragożki, na co dzień pracującej z dorosłymi, która wśród nich przeprowadziła badania, a ich wyniki porównała z podobnymi do tych, które uzyskał prof. Franciszek Urbańczyk kilkadziesiąt lat temu. Lektura tego tekstu jest wielce pouczająca.

Podczas obrad szóstej Szkoły dyskurs andragogiczny był też równoważny z dyskursem kulturoznawczym, zwłaszcza jeśli uwzględnić umowność tego podziału – bo np. tekst Sylwii Słowińskiej mieści się z powodzeniem zarówno w jednym, jak i w drugim dziale, a w konsekwencji zakwalifikowałem go do trzeciego – komparatystycznego.

Z satysfakcją odnotowuję fakt, że w czasie obrad Szkoły mieliśmy do czynienia również z dyskursem poradoznawczym, który na stałe się w niej rozgościł, bowiem w świetle najnowszych tendencji, rozwój poradnictwa w rozmaitych dziedzinach życia społecznego i refleksji na tym fenomenem społecznym jest zjawiskiem powszechnym nie tylko w skali ogólnopolskiej, ale również europejskiej, a nawet światowej.

Recenzowania całego tomu *Dyskursów* podjęła się Pani Prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak, angażując w ocenę poszczególnych tekstów nie tylko swoje wysokie kompetencje naukowe, ale również i emocje. Dzięki Jej rzetelnym i kompetentnym uwagom kilka tekstów trzeba było gruntownie przeredagować, żeby nie powiedzieć „napisać na nowo”, skutkiem czego wzrosła jakość merytoryczna tomu. Pragnę więc w tym miejscu Pani Recenzentce złożyć serdeczne podziękowanie za trud recenzji.

Józef Kargul



SPRAWOZDANIE Z VI LETNIEJ SZKOŁY MŁODYCH ANDRAGOGÓW, ZIELONA GÓRA, 17-21 MAJA 2004 ROKU

W dniach 17-21 maja 2004 roku odbyła się VI Letnia Szkoła Młodych Andragogów. Organizatorami spotkania byli: Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych oraz Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej Instytutu Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Miejscem spotkań był Uniwersytet Zielonogórski. Obradom przewodniczył prof. dr hab. Józef Kargul z Uniwersytetu Zielonogórskiego, kierownik naukowy spotkań młodych andragogów. W zajęciach uczestniczyli młodzi pracownicy naukowcy, którzy reprezentowali m.in. Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet Warszawski, Dolnośląską Szkołę Wyższą Edukacji TWP we Wrocławiu, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższą Szkołę Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi, Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną w Łodzi. Udział w zajęciach brali także pracownicy naukowcy oraz zainteresowani studenci zielonogórskiej uczelni.

Szkoła Młodych Andragogów odbywa się corocznie. Są to zarówno spotkania młodych naukowców z wybitnymi postaciami polskiej nauki, jak i wymiana poglądów oraz zaprezentowanie się w kręgu osób specjalizujących się w wybranej dyscyplinie naukowej. Mieliśmy możliwość nawiązania kontaktów, poznania innych osób, ich zainteresowań naukowych, znalezienia inspiracji do własnych zamierzeń badawczych.

Uroczystego otwarcia Szkoły dokonał prorektor Uniwersytetu Zielonogórskiego prof. dr hab. Zdzisław Wołk. Po przywitaniu uczestników wyraził radość z faktu, iż uczelnia stała się miejscem spotkań młodych naukowców z różnych rejonów Polski. Ponadto wyraził nadzieję, iż uczestnicy wiele skorzystają z kilkudniowych obrad, goszcząc w murach przyjaznej uczelni.

Następnie wszystkich przywitał prof. dr hab. Józef Kargul i, podobnie jak w ubiegłych latach, przekazał obecnym kolejny tom *Dyskursów młodych andragogów*, stanowiący owoc V Letniej Szkoły Młodych Andragogów. Uczestnicy poprzedniego spotkania otrzymali publikację, w której znalazło się miejsce na ich artykuły. Osoby, które brały udział w szkoleniu po raz pierwszy, mogły poczuć się zainspirowane do zaprezentowania swoich refe-

ratów, a następnie do zamieszczenia ich w kolejnych tomach *Dyskursów młodych andragogów*.

Po oficjalnym otwarciu „Szkoły” wysłuchaliśmy inauguracyjnego wykładu prof. dr. hab. T. Aleksandra z Uniwersytetu Jagiellońskiego, który mówił o kierunkach badań andragogicznych i trudnościach w ich rozwoju oraz o poważnych osiągnięciach andragogicznych, a także o bieżących brakach. Do wielkich osiągnięć zaliczył polskie wydawnictwa andragogiczne, istnienie dwóch stowarzyszeń wspierających badania, badania andragogiczne pokazujące miejsce polskiej andragogiki w świecie, prace obcojęzyczne, współpracę z zagranicą, edukowanie magistrów i doktorów. Wymieniając niedociągnięcia zwrócił uwagę na brak bieżącej bibliografii, badań nad problematyką wiejską, słownika oświaty dorosłych, słownika biograficznego andragogów polskich, oraz nieobecność problematyki regionalizmu w zagadnieniu kształcenia dorosłych.

Do przerwy wysłuchaliśmy drugiego wykładu poruszającego tematykę edukacji medialnej „Przenikanie przestrzeni”, który wygłosiła wraz ze swym współpracownikiem pani prof. dr hab. Wielisława Osmańska-Furmanek z Uniwersytetu Zielonogórskiego. W prezentacji multimedialnej pani profesor rozważała nowoczesne społeczeństwo informacyjne, swobodnie wykonujące operacje na odległość. Przekraczając granice, zaciera je i tworzy nową rzeczywistość, nowe prawa. Sieć wirtualna nas omota, ale i wspomaga – „wylawia nas”. Interaktywność i multimedialność implikują potrzebę budowania nowych standardów i nowych metod. Każdy podróżnik musi mieć busołą kompetencyjną.

Po przerwie obiadowej braliśmy udział w dwóch wystąpieniach uczestników Szkoły. Katarzyna Druczak z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu przedstawiła rozważania dotyczące udziału prozdrowotnej edukacji zawodowej w dokonywaniu wyborów edukacyjnych przez osoby dorosłe.

Wystąpienie pani mgr Joanny Kłodkowskiej z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP poruszało tematykę konsumpcji jako sensu życia, kapitalistycznych cnót w Polsce oraz bilansu zysków i strat u osób przyjmujących postawę dostosowującą się do wymogów współczesności.

W drugim dniu VI Letniej Szkoły Młodych Andragogów, podobnie jak w latach ubiegłych, wyjechaliśmy do Berlina. Przedstawicielka Ewangelickiego Ośrodka Edukacji Dorosłych zapoznała nas ze sposobem funkcjonowania ośrodka oraz ofertami kursowymi przewidzianymi do realizacji w najbliższym czasie. Jako jedno z najbardziej rozwiniętych działań wymieniła pomoc związkom wyznaniowym polegającą na udzielaniu porad dotyczących wychowywania dzieci, nauki zdobywania podstawowych umiejętności wymaga-

nych w szkole oraz działania opiekuńcze, m.in. w postaci przekazywania ubrań dla dzieci pochodzących z biednych rodzin.

W środę do południa wysłuchaliśmy wykładu prof. dr hab. Olgi Czerniawskiej na temat podróży i jej andragogicznego wymiaru. Człowiek idący, *homo viator* jest pielgrzymem poszukującym celu i prawdy. Podróż to preludeum, które może rozpocząć proces edukacji, ponieważ wyzwała pragnienie poznania wiedzy i rozumienia wszechświata. Oznacza wyjście, zachęca do obserwacji, rozwoju, uczy, że nie jesteśmy właścicielami Ziemi. Podróż pozwala inaczej postrzegać rzeczywistość. W innych wymiarach podróż może być emigracją i/lub ucieczką, ale także np. surfowaniem w przestrzeni, gdzie, jak na morzu, mamy fale, porty, portale... W raporcie Delorsa *Edukacja jest przede wszystkim wewnętrzną wędrówką...* podróże są również wykorzystywane w dydaktyce akademickiej.

Do południa wysłuchaliśmy dwóch wystąpień przygotowanych przez młodych uczestników Szkoły. Magister Danuta Sobiesiak-Pałka z Centrum Kształcenia Ustawicznego w Bytomiu i Uniwersytetu Warszawskiego przedstawiła badania słuchaczy pod kątem przygotowania ucznia liceum dla dorosłych w zakresie podstaw programowych matematyki, opierając się na teście zadaniowym z badań Franciszka Urbańczyka. Zauważyła, iż nastąpił ogólny procentowy wzrost wiadomości z zakresu szkoły podstawowej. Okazało się więc, że nowe podręczniki do nauczania matematyki stwarzają szansę zarówno nauczycielowi, jak i uczniom dorosłym zdobywania wiadomości wymaganych przez twórców programu nauczania pod warunkiem, że nauczyciel andragog w swej pracy będzie stosował zasady dydaktyki dorosłych.

Następny referat przygotowała mgr Monika Sulik z Uniwersytetu Śląskiego, przedstawiła w nim nowe, bardzo ciekawe sposoby poznawania ucznia dorosłego, polegające na sporządzaniu biograficznych map życia. Przeglądaliśmy „Kartotekę”, „Puzzle zdjęciowe” i wiele innych, kolorowych prac studentów. Pani Monika Sulik omówiła rolę, rangę, znaczenie tych konstrukcji oraz funkcje, jakie może pełnić samo ich sporządzanie.

Po południu spotkaliśmy się, by wysłuchać wykładu prof. dr hab. Krzysztofa Konarzewskiego na temat „Sprawdzian i egzamin na tle zmian w szkole podstawowej i gimnazjum”. Profesor zauważył, że rozluźnienie kontroli nad procesem dydaktycznym wymusiło mocniejszą kontrolę nad umiejętnościami. Nigdy wcześniej w Polsce nie było testów scentralizowanych, mierzących etapy ukończenia szkół. Na podstawie dotychczasowych badań można zauważyć, że stopnie są coraz bardziej zależne od płci. Chłopcy zyskują na testowaniu, dziewczynki tracą. Zyskują ogólnie dzieci rodziców z wyższym statusem, z niższym – przeciwnie. Testy mierzą nie tylko osiągnięcia szkolne, ale również, a może przede wszystkim, zasoby umysłowe.

Po południu tego dnia wysłuchaliśmy także referatu uczestniczki Szkoły mgr Darii Zielińskiej-Pękał, poświęconego problemom przekazu telewizyjnego w ujęciu interakcjonizmu symbolicznego z próbą odpowiedzi na pytanie: „Czy można mówić o interakcji między nadawcą a odbiorcą przekazu TV?”.

Ostatnim punktem planu zajęć na ten dzień była gra symulacyjna przygotowana przez prof. Józefa Kargula. Mogliśmy wcielić się w postaci ludzi z małej wsi przy niemieckiej granicy, do której na zaproszenie wójta przybyli młodzi andragodzy, by jak najlepiej zaradzić wszystkim problemom mieszkańców. Była to prawdziwa próba naszych umiejętności mediacyjnych, których, jak się okazało, czasami nam brakuje.

Czwarty dzień VI Letniej Szkoły Młodych Andragogów rozpoczęliśmy od wysłuchania dwóch referatów uczestników. Magister Małgorzata Rosalska z Zakładu Kształcenia Ustawicznego Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu poruszyła temat „Edukacja dorosłych wobec problemów społeczności lokalnych. Nowe role andragoga”, w którym zastanawiała się, czy tą nową rolą będzie animator, lider czy mediator?

Magister Anna Wawrzonek – również z Uniwersytetu Adama Mickiewicza – w wystąpieniu na temat „Bezrobocie jako problem społeczności lokalnej” zasygnalizowała, iż bezrobocie należy rozpatrywać nie tylko na płaszczyźnie globalnej, ale również lokalnej. Zaproponowała przeciwdziałanie temu zjawisku poprzez aktywizację społeczności lokalnej i podmiotów lokalnych rynków pracy, tworząc „model partnerstwa lokalnego”.

Następnie spotkaliśmy się z prof. dr. hab. Robertem Kwaśnicą – rektorem Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu – który mówił o różnicach w poglądach na temat wychowania. Dowiedzieliśmy się, że różne definicje teraźniejszości implikują różne odpowiedzi. Teraźniejszość może oznaczać czas nauki i techniki, rozum instrumentalny, czas neurotyzmu, pustki i próżni egzystencjalnej lub czas „ponowoczesny” (nowoczesność minus złudzenia). Na przykład w ostatnim ujęciu uświadamiamy sobie przypadkowość i epizodyczność, nieciągłość historii, nietrwałość systemów wartości, polifoniczność, życie bez zobowiązań... W takiej sytuacji dobra edukacja to pomaganie ludziom w przystosowaniu się do tego świata, do zgody na fakt, że tak jest. Puentując, prof. Kwaśnica wyraził pogląd, iż różnice w pojmowaniu teraźniejszości wymuszają dialog, a co za tym idzie – pokazują potrzebę filozofowania w pracy nauczyciela.

Po południu spotkaliśmy się na wykładzie prof. dr. hab. Józefa Kargula, który swoim wystąpieniem zainteresował nas tematyką spędzania wolnego czasu przez młodzież. Profesor próbował odpowiedzieć na pytanie, czy wybrane przez młodych sposoby są tylko ich prywatną sprawą? Otworzył tym samym dyskusję, podczas której zastanawialiśmy się m.in. nad tym, czy

szkoła interesuje się czasem wolnym młodzieży w czasach, gdy media często agresywnie te wolne chwile im zagospodarowują. Niewątpliwym faktem jest to, że wielu młodych ludzi ma poczucie marnowania czasu. Spotykają się w określonych miejscach, na ławkach w „blokowisku”, ale w tych spotkaniach panuje bierność, bezrefleksyjność, nuda albo wykazywanie sprzeciwów wobec nie wiadomo kogo. Często w grupie osiedlowej jest przywódca, który ma dostęp do narkotyków. Istnieje rywalizacja w wyśmiewaniu, przemocy w stosunku do siebie. Równolegle grupy osób pragnących być *trendy* uprawiają *clubbing* (nocny maraton po klubach), *biforki* (przed imprezą) i *afterki* (po imprezie), na których nie brakuje alkoholu i narkotyków.

Po dyskusji wysłuchaliśmy referatu mgr Katarzyny Bulewicz z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Łodzi dotyczącego funkcji założonych i rzeczywistych poradni. Referentka przedstawiła placówkę, która będzie terytorem jej przyszłych badań.

Na zakończenie czwartego dnia zajęć prof. Józef Kargul zachęcił nas do udziału w grze symulacyjnej „Posiedzenie zespołu redakcyjnego czasopisma pedagogicznego”, na którym mieliśmy podjąć decyzję, czy dany tekst opublikować w czasopiśmie, czy nie. Zespoły redakcyjne na piśmie przedstawiły swoje decyzje i argumentację. Dla wielu z nas, młodych naukowców, było to pouczające i bardzo ciekawe zadanie. Dyskutowaliśmy o tym, jak pisać teksty naukowe, czego unikać? Była to okazja do wcielenia się w trudną rolę człowieka, który czasem odmawia młodemu autorowi opublikowania tekstu.

W ostatnim dniu VI Letniej Szkoły Młodych Andragogów wysłuchaliśmy najpierw czterech naszych uczestników. Magister Sylwia Słowińska z Uniwersytetu Zielonogórskiego poruszyła temat: „Koncepcje edukacji kulturalnej w Niemczech – od wychowania estetycznego do edukacji socjokulturalnej”.

Magister Joanna Stelmaszczyk z Uniwersytetu Łódzkiego podsumowała swoje badania biograficzne, przedstawiła podobieństwa i różnice jakie odnalazła w „pamięci szkoły”¹ u badanych z trzech grup wiekowych: 25, 50 i powyżej 75 lat. Zaprezentowała trzy typy pamięci: wdzięczną, obojętną i negatywną.

Magister Jakub Łysakowski z Uniwersytetu Zielonogórskiego przedstawił problem związany z edukacją filmową dorosłych – studentów i ich rodziców, opierając się na doświadczeniach prowadzącego Dyskusyjny Klub Filmowy.

Magister Katarzyna Wypiorczyk z Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi zaprezentowała badania, których przedmiotem są

¹ K. D r u c z a k, *Sprawozdanie z V Letniej Szkoły Młodych Andragogów*, Zielona Góra 12-16 maja 2003, [w:] *Dyskursy młodych andragogów* – 5, red. J. Kargul, Zielona Góra 2004, s. 10.

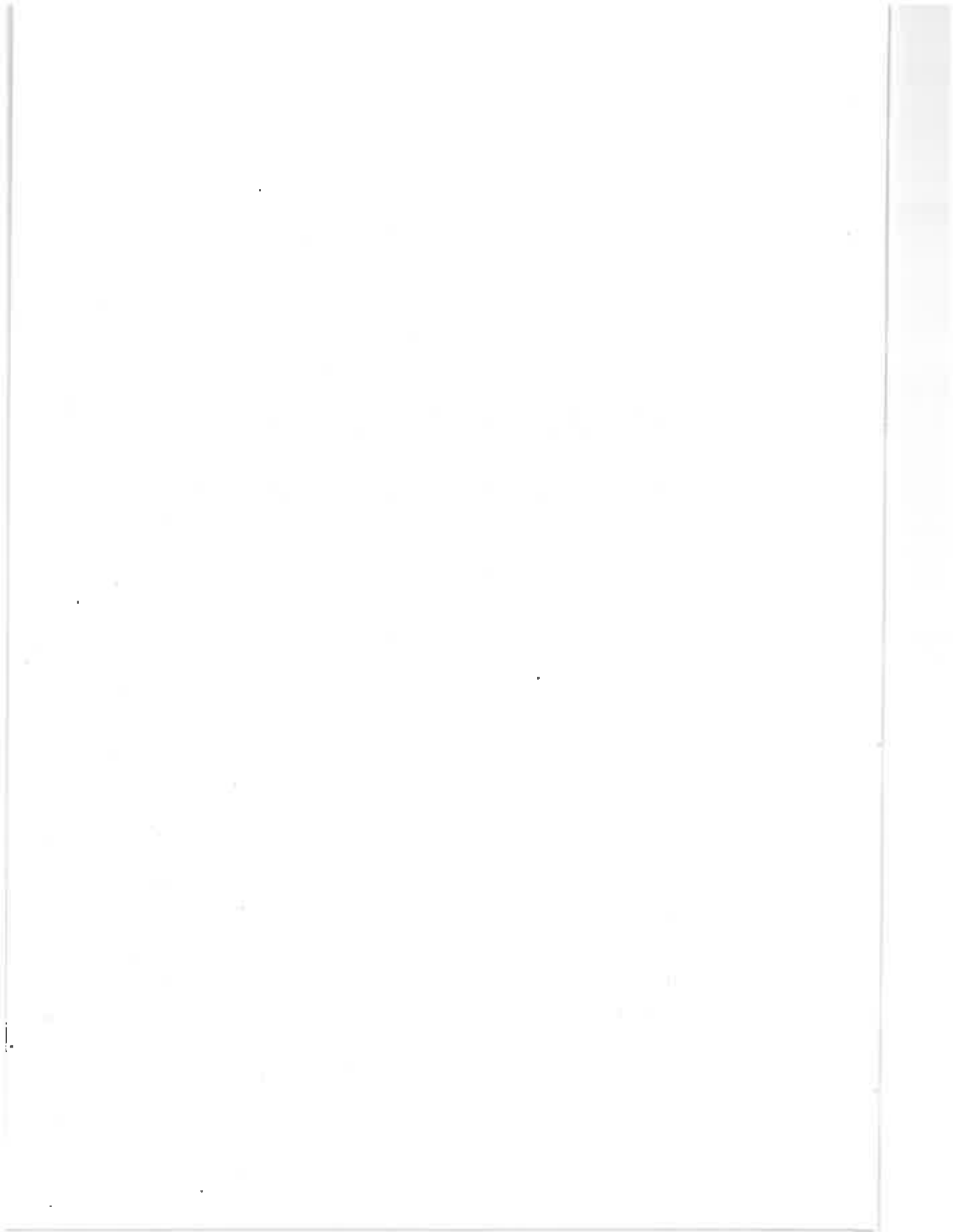
wspomnienia absolwentek Żeńskiego Gimnazjum i Liceum Heleny Miklaszewskiej w Łodzi. Stowarzyszenie absolwentek to forma kontynuowania tradycji szkoły oraz działalności osób starszych.

W piątkowe przedpołudnie wysłuchaliśmy ostatniego wykładu, który wygłosił prof. dr hab. Mieczysław Malewski z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP na temat „Idea całożyciowego uczenia się w społeczeństwie ryzyka”. Profesor przypominał o przeniesieniu ciężaru z procesu nauczania na osoby uczące się, o kryzysie państwa opiekuńczego, w którym edukacja była głównym obowiązkiem, usługą socjalną. W rezultacie edukacja staje się własnym przedsięwzięciem o charakterze ekonomicznym. Trzy koncepcje uczenia się – Kolba, Weicka oraz Argivisa charakteryzują andragoga nie jako nauczyciela, lecz jako organizatora środowisk edukacyjnych, które przekształcać będzie lokalna społeczność.

Piątek był ostatnim dniem Szkoły. Profesor Józef Kargul podziękował za wspólną pracę, poważne wystąpienia, szeroką panoramę podejmowanych tematów. Uczestnicy wyrazili wdzięczność za możliwość dyskusji, nieprzerwaną obecność przy nas prof. Kargulowej oraz prof. Czerniawskiej, które wspierały i korygowały nasze często jeszcze błędzące rozważania. Szczególnie podziękowaliśmy kierownikowi Szkoły prof. Józefowi Kargulowi, który był organizatorem, opiekunem, osobą wspierającą i dzielił się swoimi refleksjami.

Wysoki poziom, życzliwe podejście profesorów oraz ambitnie zorganizowany czas pobytu zachęciły wszystkich do ponownego, przyszłorocznego uczestnictwa.

DYSKURS ANDRAGOGICZNY



Małgorzata Rosalska

EDUKACJA DOROSŁYCH WOBEC PRZEMIAN SPOŁECZNOŚCI LOKALNYCH. NOWE (?) ROLE ANDRAGOGA

Teza o zależności systemu oświaty i systemu społecznego nie wymaga uzasadnienia. Każda zmiana społeczna powoduje zmiany w systemie oświaty, w tym także oświaty dorosłych. Analiza edukacji dorosłych i jej form oświatowych w perspektywie historycznej ukazuje kierunki ewolucji różnorodnych form działalności edukacyjnej zarówno na poziomie celów, jak i rozwiązań organizacyjnych. Wyraźnym zmianom podlegały także grupy adresatów definiowane jako kluczowe w zakresie oddziaływań edukacyjnych wśród dorosłych. Celem niniejszego opracowania jest próba zastanowienia się nad rolą edukacji dorosłych w zakresie wspierania przeobrażeń, jakie współcześnie zachodzą w społecznościach lokalnych oraz nad rolą andragoga w kreowaniu środowisk sprzyjających ich mieszkańcom. Kontekstem podjętych rozważań będzie wzrost znaczenia lokalności jako przestrzeni rozwiązywania problemów społecznych.

Znaczenie lokalności wzrosło po roku 1989, kiedy procesy decentralizacji spowodowały przesunięcie wielu decyzji z poziomu centralnego na lokalny. Obecnie, jak zauważa Ewa Solarczyk-Ambrozik¹, można mówić o renesansie lokalności. Cytowana autorka wskazuje, iż lokalność coraz wyraźniej staje się perspektywą postrzegania świata, „alternatywną dla centralizmu koncepcją rozwoju, jak i potrzebą osadzoną w szerszych wyzwaniach współczesności”². Przyczyn wzmożonego zainteresowania lokalnością jako kategorią ogólną i społecznością lokalną jako przestrzenią urzeczywistniania się zjawisk społecznych jest wiele. Wśród najważniejszych wymienia się kryzys struktur centralnych, przeniesienie odpowiedzialności i możliwości podejmowania decyzji z poziomu centralnego na regionalny i lokalny, akcentowanie kryterium efektywności w ocenie projektów społecznych oraz

¹ E. Solarczyk - Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004, s. 44.

² Tamże, s. 45.

– co coraz wyraźniej zyskuje na znaczeniu – kierunki polityki regionalnej Unii Europejskiej³. Lokalność jest postrzegana jako podstawowy kontekst rozwiązywania problemów nie tylko socjalnych lub związanych z infrastrukturą, ale coraz częściej także ekonomicznych i, co dla podjętych rozważań jest szczególnie istotne, edukacyjnych.

Współcześnie w literaturze przedmiotu wskazuje się na wielość ujęć teoretycznych definiujących zarówno samo pojęcie, jak i wyjaśniających powstawanie, funkcjonowanie i rozwój społeczności lokalnych. Sanders wyróżnia cztery podstawowe rodzaje koncepcji – jakościowe, ujmujące społeczność lokalną jako miejsce życia, ekologiczne, traktujące społeczność lokalną jako naturalną jednostkę przestrzenną, etnograficzne, ujmujące społeczność lokalną jako „sposób życia” oraz socjologiczne, traktujące ją jako system społeczny⁴. Najczęściej społeczność lokalna definiowana jest jednak przez wspólne terytorium, homogeniczność społeczno-zawodową, więzi społeczne oraz układ instytucjonalny⁵. Społeczność lokalna jest także postrzegana jako czynnik odpowiedzialny za powstawanie lokalnych form życia zbiorowego, kształtowanie opinii publicznej, organizowanie działalności kulturalnej⁶. Wielu badaczy podkreśla znaczenie więzi i interakcji między ludźmi zamieszkującymi dane terytorium i w tym ujęciu społeczność lokalna charakteryzuje się „wysokim stopniem personalnej bezpośredniości, emocjonalnej głębi, społecznej spójności i moralnych zobowiązań”⁷.

Tak rozumiana społeczność lokalna staje się przedmiotem zainteresowań andragogów. Zainteresowanie to przejawia się na wiele sposobów, z jednej strony badacze podejmują badania zorientowane na diagnozę społeczności lokalnych, rozpoznanie ich potrzeb, deficytów, zagrożeń rozwojowych, z drugiej natomiast, coraz częściej podejmowane są działania ukierunkowane na opracowywanie strategii i projektów edukacyjnych adresowanych do ściśle określonych społeczności. Po historycznie warunkowanym okresie, kiedy oddziaływania w zakresie edukacji dorosłych były zorientowane na projekty wspierające albo jednostkę, albo szeroko rozumiany państwowy system oświaty dorosłych obserwujemy wzrost działań usytuowanych na płaszczyźnie mezospołecznej. Perspektywa mezospołeczna, odnosząca się do lokalnego wymiaru edukacji, pojawiła się stosunkowo niedawno. W polskiej andragogice ujęcie to nigdy nie było tak popularne, jak współcze-

³ Tamże, s. 44.

⁴ J. Turowski, *Wielkie struktury społeczne*, Lublin 1994, s. 218.

⁵ B. Urgacz, *Kultura społeczna wsi*, Warszawa 1979, s. 11.

⁶ R. Dyoniziak, K. Iwanicka, A. Karwińska, Z. Pucek, *Społeczność w procesie zmian*, Kraków 1994, s. 57.

⁷ J. Wódz, *Społeczności lokalne: szkice socjologiczne*, Katowice 1986, s. 14.

śnie⁸. Obecnie coraz częściej obserwuje się pojawianie się inicjatyw edukacyjnych na szczeblu lokalnym. Tendencję tę spróbuję omówić na przykładzie nowej perspektywy stanowienia celów oddziaływań edukacyjnych oraz poszukiwań metod pracy edukacyjnej w społecznościach lokalnych.

Na gruncie pedagogiki dorosłych wskazuje się trzy podstawowe perspektywy stanowienia celów oświaty – perspektywę makrospołeczną, mikrospołeczną oraz mezospołeczną. W perspektywie makrospołecznej postrzega się rolę edukacji dorosłych jako podstawowego czynnika zmiany społecznej. Takie ujmowanie roli oddziaływań edukacyjnych w pracy z dorosłymi jest zdeterminowane historycznie. Przyjęcie założenia o wzajemnej zależności systemu oświatowego i szerszego wobec niego systemu społecznego upoważnia bowiem do formułowania celów kształcenia (a także jego funkcji i zadań) ukierunkowanych na realizację typowych dla danego okresu historycznego celów społecznych. Współcześnie w perspektywie makrospołecznej cele edukacji są nastawione głównie na realizację postulatów przystosowania jednostek do funkcjonowania w strukturach demokratycznych i warunkach wolnego rynku. Ważnym zadaniem staje się także zapobieganie bezrobociu, przygotowanie pracowników dla potrzeb regionalnego, zrestrukturyzowanego rynku pracy, kształtowanie postaw przedsiębiorczych i przygotowanie do funkcjonowania w strukturach Unii Europejskiej. Perspektywa mikrospołeczna jest natomiast zorientowana na „pomoc człowiekowi dorosłemu w jego rozwoju, podporządkowanemu dążeniu do optymalizacji własnego życia z punktu widzenia dobra indywidualnego i społecznego zarazem”. W projektowaniu oddziaływań edukacyjnych w świetle założeń perspektywy mikrospołecznej większy nacisk położony jest na realizację autotelicznych motywów uczestnictwa w edukacji osób dorosłych. Motywy pragmatyczne są uzasadnione o tyle, o ile nawiązują do rzeczywistych, aktualnych potrzeb i aspiracji ucznia. Mezospołeczna perspektywa stanowienia celów w oświacie dorosłych akcentuje potrzebę uwzględniania w procesie konstruowania oddziaływań edukacyjnych lokalnych uwarunkowań (zasobów, szans, barier) rozwoju społeczności lokalnych⁹. W kontekście lokalności analizowanie celów oddziaływań edukacyjnych nie jest zadaniem prostym. Zróżnicowanie społeczności pod względem zasięgu terytorialnego, specyfiki problemów i barier rozwojowych oraz dostępnych możliwości rozwoju sprawia, że nawet w za-

⁸ K. Przyszczykowski, *Cele, zadania i funkcje oświaty dorosłych*, [w:] *Podstawy edukacji dorosłych*, red. D. Jankowski, K. Przyszczykowski, J. Skrzypczak, Poznań 1996.

⁹ K. Przyszczykowski, E. Solarczyk-Ambrozik, *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Koszalin 1995, s. 24; K. Przyszczykowski, *Cele, funkcje i zadania oświaty dorosłych*, [w:] *Podstawy edukacji dorosłych*, red. J. Jankowski, K. Przyszczykowski, J. Skrzypczak, Poznań 1996, s. 48.

kresie oddziaływań edukacyjnych cele w różnych społecznościach mogą się zasadniczo różnić. Przykładem myślenia w kategoriach lokalnych w perspektywie teleologicznej są różnego rodzaju stowarzyszenia, których działalność jest ukierunkowana na wspieranie wybranych aspektów funkcjonowania społeczności lokalnych. Specyficznym przykładem tego typu instytucji mogą być katolickie uniwersytety ludowe. Placówki te, oprócz zadań formacyjnych, ukierunkowanych na religijny rozwój słuchaczy, realizują także cele bezpośrednio nawiązujące do specyficznych potrzeb lokalnych środowisk wiejskich. W poniższej tabeli zostały zaprezentowane deklarowane cele działalności tych placówek.

Tabela 1

Cele działalności katolickich uniwersytetów ludowych

Perspektywa makrospołeczna	• stwarzanie warunków do uzyskania i uzupełnienia wiedzy ogólnej, społeczno-prawnej, ekonomicznej i samorządowej, zawodowej dla mieszkańców wsi, ekologicznej i zdrowotnej • kultywowanie tradycji, obrzędów, zwyczajów i uroczystości religijnych, patriotycznych i narodowych • kształtowanie i upowszechnianie zasad etyki i moralności chrześcijańskiej w działalności oświatowej, kulturalnej oraz społecznej i gospodarczej • upowszechnienie nowoczesnej wiedzy rolniczej z uwzględnieniem zasad gospodarki rynkowej, inicjowanie rozmów i dyskusji środowiskowych na tematy związane z aktualnym rozwojem wsi i rolnictwa
Perspektywa mesospołeczna	• wiązanie emocjonalne ludzi z historią, tradycją swojego najbliższego regionu • tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi i podnoszeniu poziomu życia kulturalnego, społecznego i gospodarczego wsi i miast • tworzenie warunków umożliwiających wszystkim zainteresowanym korzystanie z placówek szkolnych, oświatowych i kulturalnych stowarzyszenia
Perspektywa mikrospołeczna	• podnoszenie kwalifikacji zawodowych • umożliwienie uzupełniania i utrwalania wiedzy • kształtowanie i rozwijanie zainteresowań oraz zdolności intelektualnych i poznawczych • kształtowanie umiejętności zdobywania wiedzy w drodze samokształcenia • pomoc w lepszym funkcjonowaniu w dzisiejszej rzeczywistości • przygotowanie słuchaczy do umiejętnego korzystania z literatury oraz pomocy instytucji i organizacji społecznych w rozwiązywaniu ich problemów

Źródło: M. Rosalska, *Katolickie uniwersytety ludowe wobec przemian współczesnej wsi polskiej*, Poznań 2004, s. 111.

Dane te zaczerpnięto ze statutowo omawianych placówek działających na terenie całego kraju. Mimo znacznych różnic rozwojowych poszczególnych obszarów można zauważyć silne powiązanie działalności katolickich uniwersytetów ludowych z regionem i wykorzystywanie mechanizmów edukacyjnych w celu przeciwdziałania dysfunkcjom i wspierania szans, jakie niosą zasoby tkwiące w samych społecznościach lokalnych. Analiza założonych funkcji omawianych placówek pozwoliła na rozmieszczenie deklarowanych celów działalności ze względu na poziom oddziaływań. Na uwagę zasługuje fakt, że mimo iż badane placówki deklarowały podobne cele odnoszące się do perspektywy mezospołecznej, ich operacjonalizacja, dobór metod i narzędzi do ich realizacji były zróżnicowane ze względu na specyfikę pól problemowych charakterystycznych dla danego regionu.

W tym miejscu należy jednak zauważyć, że szczególne znaczenie dla perspektywy mezospołecznej mają tzw. regiony problemowe. Są to regiony, gdzie wyraźniej niż na innych terenach obserwuje się takie zjawiska, jak: słaby rozwój gospodarczy, niekorzystna sytuacja demograficzna, niesprzyjające działalności gospodarczej środowisko naturalne, duża odległość od ośrodków życia gospodarczego, brak podstawowej infrastruktury technicznej, niedorozwój sfery lokalnego małego biznesu, niedostatek instytucji finansowych, informacyjnych i doradczych, niski poziom wykształcenia i kwalifikacji zawodowych ludności. Regiony te nie są w stanie same pokonać podstawowych barier rozwoju i z tego względu winny stać się jednym z podstawowych przedmiotów oddziaływania polityki regionalnej¹⁰. Wielu badaczy wskazuje, że szczególnie w tych środowiskach niezbędne są oddziaływania edukacyjne i socjalne ukierunkowane na „budzenie woli rozwoju, propagowanie wzorców pozytywnych, [...] rozwijanie poglądów typu »możesz, potrafisz, idź za liderami«”¹¹. Bezsilność w kierowaniu własnym losem, wyuczona bezradność, patologizacja życia, niski poziom kompetencji społecznych, obywatelskich i zawodowych, pogarszająca się sytuacja zdrowotna i deprywacja podstawowych potrzeb życiowych sprawiają, że tereny te często kojarzą się z ubóstwem, biernością i apatią¹². Szczególnie na tych terenach potrzebny wydaje się rozwój działalności instytucji ukierunkowanych na wzmacnianie zasobów indywidualnych i społecznych mieszkańców. Jak zauważa A. Giza-Poleszczuk zbiorowości powstałe na podstawie podobieństwa

¹⁰ *Strategia rozwoju rolnictwa i obszarów wiejskich w Wielkopolsce*, Zarząd Województwa Wielkopolskiego, Poznań 2000, s. 58.

¹¹ B. Klepac, *Warunki i szanse rozwoju polskiej wsi*, [w:] *Przyszłość wsi polskiej. Wizje, koncepcje, strategie*, red. L. Kolarska-Bobińska, A. Rosner, J. Wilkin, Warszawa 2001, s. 93.

¹² K. Szafrańiec, *Ludzie – podstawowy kapitał polskiej wsi*, [w:] *Przyszłość wsi...*, s. 128-133.

sytuacji życiowej lub te, których podłożem jest podobieństwo pewnych problemów lub celów życiowych „stanowią podstawowy typ intencjonalnie kreowanego kapitału społecznego, kiedy zawiązanie systemu relacji społecznych jest bezpośrednio motywowane chęcią pozyskania wsparcia innych ludzi”¹³.

Zarysowane przejawy urzeczywistniania się perspektywy mezospołecznej w edukacji dorosłych prowokują pytanie o warunki efektywności, zakres i metody oddziaływań edukacyjnych w społecznościach lokalnych.

Podstawowym warunkiem efektywności oddziaływań edukacyjnych ukierunkowanych na wspieranie rozwoju społeczności lokalnych jest współpraca między wszystkimi podmiotami realizującymi cele oświatowe. Oprócz instytucjonalnych, formalnych oddziaływań realizowanych przez szkoły różnego szczebla oraz centra kształcenia ustawicznego i centra kształcenia praktycznego coraz ważniejszą rolę odgrywają inni uczestnicy lokalnego życia społecznego. Należy tu szczególnie podkreślić znaczenie takich podmiotów, jak samorząd lokalny, Kościół katolicki i inne związki wyznaniowe, stowarzyszenia, uniwersytety ludowe, fundacje. Na jakość i efektywność oddziaływań edukacyjnych wpływać będzie jednak nie ilość działających na danym terenie podmiotów, ale przede wszystkim zakres współpracy i koordynacji działań między nimi. Jak wskazują autorzy *Strategii rozwoju oświaty w województwie wielkopolskim*, jednym z zasadniczych elementów kształtowania strategii rozwoju edukacji w regionie jest synergia rozumiana jako „sposób, poprzez który elementy systemu uzupełniają się lub wspomagają szczególnie w aspekcie drożności systemu oświatowego”¹⁴. W projektowaniu oddziaływań ukierunkowanych na rozwój lokalnych społeczności i optymalne wykorzystanie zasobów tkwiących w regionie istotną będzie także umiejętność zdobywania i właściwego wykorzystania środków finansowych związanych z programami dostosowawczymi Unii Europejskiej.

Kolejnym problem, który w świetle podjętych rozważań należy poruszyć są edukacyjne strategie rozwiązywania lokalnych problemów i stymulowania rozwoju społeczności lokalnych. Anna Brzezińska wskazuje na dwie podstawowe strategie interwencji edukacyjnych w środowisku: strategię zmiany według efektu bąbla oraz według efektu kaskady. Strategia zmiany według efektu bąbla opiera się na założeniu, iż w każdym środowisku mogą powstawać „załączki nowego sposobu myślenia, nowych postaw, przekonań i zachowań, których nośnikami są ludzie – elementy układu [...]. Zwiększa się w ten sposób szansa na uruchamianie wewnętrznie generowanej dynamiki

¹³ A. Giza - Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard, *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, Warszawa 2000, s. 107.

¹⁴ K. Przyszczykowski, E. Solarczyk - Ambrozik, *Strategia rozwoju oświaty w województwie wielkopolskim*, Poznań 2002, s. 7.

zmian samej organizacji i w dłuższej perspektywie czasu także jej rozwój¹⁵. W strategii opartej na efekcie kaskady także zakłada się uruchomienie wewnętrznej dynamiki społeczności przez wpływ osób znaczących¹⁶. Trzecią strategią pracy w środowisku, zyskującą coraz większą popularność są projekty, rozumiane jako interwencja społeczna zorientowana na rozwiązanie precyzyjnie zdefiniowanego problemu w określonym czasie. Celem usytuowanych lokalnie projektów jest uruchomienie „kapitału społecznego” w celu rozwiązywania problemów określonych grup społecznych lub też problemów związanych z określonym terytorium. Można się spodziewać, iż ta forma interwencji społecznej będzie zyskiwać coraz bardziej na znaczeniu. Warunkowane to będzie wytycznymi Unii Europejskiej w zakresie polityki regionalnej oraz procedurami pozyskiwania funduszy, w których utworzenie partnerstwa społecznego jest jednym z priorytetowych warunków.

Zarysowane strategie wyraźnie akcentują potrzebę osób, które w środowiskach będą generować nowe postawy, działania, będą dynamizować zastane struktury. Coraz częściej wskazuje się na konieczność kształcenia liderów, którzy w sposób profesjonalny będą animować życie lokalne we wszystkich jego przejawach.

Pojęcie lidera funkcjonuje obecnie w licznych kontekstach. Mówi się o liderach przemian społecznych, liderach przemian oświatowych, liderach społeczności wiejskich, liderach partii politycznych, pojęcie to ma także liczne konotacje sportowe i popkulturowe. W odniesieniu do zjawisk ekonomicznych słowo to jest często zamiennie używane w odniesieniu do takich pojęć, jak *przewódca*, *organizator*, *menedżer*, a niekiedy także *kierownik*. W literaturze dotyczącej zjawisk społecznych spotkać można natomiast takie synonimy pojęcia *lider*, jak *animator* i *facylitator*. Pojęcie lidera nie jest pojęciem jednoznacznym. W języku polskim brakuje słowa, które wiernie oddawałoby znaczenie angielskich terminów *leadership* i *leaders*. Często jest on utożsamiany z *przewódcą*. Według B. Smykowskiego, „lider to osoba, która skutecznie przewodzi ludziom w procesie prowadzącym do realizacji ich własnych potrzeb”¹⁷, natomiast D. Elsner definiuje go jako „osobę odgrywającą rolę kierowniczą, lecz nie legitymującą się formalną władzą [...], która przewodzi ludziom, tj. tworzy wizję i inspirowanie do jej urzeczywistnienia”¹⁸. Osoba lidera może stać się podstawowym czynnikiem zmiany przez interwencje

¹⁵ A. Brzezińska, *Edukacja wobec wyzwań społeczności lokalnych*, [w:] *Psychologiczny kontekst problemów społecznych*, red. H. Sęk, S. Kowalik, Poznań 1999, s. 72-75.

¹⁶ *Tamże*.

¹⁷ B. Smykowski, *Ludzie i ich liderzy*, [w:] *Kształtowanie liderów społeczności wiejskich*, red. A. Brzezińska, A. Potok, Poznań 1996, s. 57.

¹⁸ D. Elsner, *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*, Chorzów 1999, s. 50.

ukierunkowane na zmiany zarówno w osobach czy grupach, jak i w całych społecznościach. Tak rozbudowane zadania wymagają od lidera specyficznych umiejętności. Analizując funkcje lidera w odniesieniu do rzeczywistości edukacyjnej, M. Płócińska i H. Rylke zauważyły, iż bycie liderem (*self-leadership*) sprowadza się przede wszystkim do: otwartości, elastyczności, wrażliwości, twórczości, zainteresowania światem i innymi ludźmi, znajomości siebie i swoich potrzeb, zorientowania na cele w planowaniu, rozumienia mechanizmów funkcjonowania ludzi i grup oraz komunikatywności¹⁹. Preferowane kompetencje lidera są jednakże warunkowane specyfiką zadań stojących przed grupą (zespołem), której przewodzi. A. Piekara, przyjmując jako kryterium miejsce i sposób oddziaływań liderów na grupy wyróżnił:

1) przywódców instytucjonalnych – działających w ramach swej instytucji;

2) przywódców społecznych – działających spontanicznie, poza ramami formalnych instytucji, w czasie wolnym od pracy zawodowej;

3) przywódców opinii publicznej – osoby zidentyfikowane na podstawie sondażu wśród ogółu członków danej społeczności²⁰.

Inny podział zaproponowała S. Borowczyk. Autorka wyodrębniła następujące kategorie osób, których działalność jest ukierunkowana na wywoływanie zmiany w społecznościach, instytucjach i organizacjach:

1) animatorzy społeczni – osoby, które współpracują z licznymi grupami społecznymi, wspierając ich działania, służąc radą, nie utożsamiając się jednak z celami grupy;

2) liderzy – osoby mające swoje grupy, realizujące określone cele, chętne do podejmowania kolejnych działań;

3) samotnicy – osoby aktywne, ale niepotrafiące stworzyć grupy o podobnych celach i zainteresowaniach;

4) ochotnicy – osoby chętne do pracy, otwarte, ale bez własnych pomysłów i koncepcji;

5) okazjoniści – osoby współpracujące, angażujące się jedynie przy szczególnych wydarzeniach²¹.

Zarysowane propozycje typologii liderów nie są wyczerpujące. Ze względu na wielość koncepcji dotyczących przywództwa oraz wielość kontekstów funkcjonowania lidera w strukturach społecznych podziały te mogą

¹⁹ M. P ł ó c i ń s k a, H. R y l k e, *Czas współpracy i czas zmian*, Warszawa 2002, s. 30.

²⁰ A. P i e k a r a, *Samorząd terytorialny a lokalna polityka społeczna*, [w:] *Terrenowa polityka społeczna. Problemy rozwoju i postępu społecznego w mikroskali*, red. A. Piekara, Warszawa 1991, s. 237.

²¹ S. B o r o w c z y k, *Lider w organizacji samorządowej*, Białystok 1996, s. 6.

akcentować różne funkcje lidera, cechy osobowości oraz obszary działalności. Tak szeroko zarysowana problematyka lidera i przywództwa ma stanowić kanwę rozważań nad pytaniem sformułowanym w drugiej części tematu – pytania, czy zadania współcześnie stawiane andragogowi w zakresie wspierania rozwoju społeczności lokalnych wymagają przyjęcia przez niego nowych ról. Moim zdaniem nie, jednak wielość nowych terminów pojawiających się w literaturze pedagogicznej, a mających stanowić alternatywę wobec takich terminów, jak *wychowawca*, *nauczyciel* *pedagog* może sprawiać wrażenie, iż terminy tradycyjne i związane z nimi role są nieadekwatne do nowej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Na szczególną uwagę zasługują takie terminy, jak *edukator*, *animator*, *facylitator* i *coach*.

Słowo *edukator* jest obecnie stosowane w odniesieniu do nauczycieli, którzy kształcą ucznia dorosłego. Wiążącą dla naszego systemu oświaty definicję pojęcia podało Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, wskazując na konieczne kwalifikacje edukatora. Edukatorem może być zatem osoba, która „ukończyła kurs przygotowujący do prowadzenia szkoleń dla dorosłych przy wykorzystaniu metod aktywizujących, zaznajamiający z psychologicznymi i metodologicznymi uwarunkowaniami procesów grupowych i procesów uczenia się dorosłych”. Według ministerstwa kwalifikacje do pracy edukatorskiej daje ukończenie form doskonalenia przygotowujących w zakresie:

- specyfiki nauczania dorosłych (znajomość i praktyczne umiejętności wykorzystania współczesnych teorii na temat uczenia się i nauczania dorosłych);

- umiejętności psychologicznych w pracy edukatora (komunikacja interpersonalna i społeczna, rozwiązywanie konfliktów, zachowania asertywne, profesjonalna prezentacja, udzielanie informacji zwrotnej, diagnoza własnego stylu uczenia się);

- pracy z grupą (proces grupowy, gry, role grupowe, metody i techniki pracy grupowej, zawieranie kontraktów);

- organizacji procesu doskonalenia (diagnozowanie potrzeb, rozwój zawodowy nauczyciela, zarządzanie projektami edukacyjnymi, planowanie i programowanie szkoleń, metody ewaluacji);

- kompetencji instytucjonalnych w pracy edukatora (prawo oświatowe, zarządzanie, system oświaty i system doskonalenia – uwarunkowania finansowe i prawne)²².

Kolejnym pojęciem, które często pojawia się w dyskusjach nad nowymi rolami andragoga jest *animator*. Nie jest to w andragogice pojęcie nowe, jednak najczęściej posługiwano się nim w kontekście działalności kulturalno-oświatowej. Podstawowym zadaniem animatora jest, według A. Piekary,

²² Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, 10 lipca 2001 roku.

„wywoływanie i rozbudzanie aspiracji i potrzeb oraz formułowanie ich w sposób jasny i zrozumiały dla otoczenia, wreszcie pobudzanie do aktywności, w tym również i do dialogu, posługując się różnorodnym i mało zinstytucjonalizowanym działaniem”. Animacja jako ożywianie, uruchamianie wymaga od animatora specyficznych umiejętności. Animator rozumiany jako „uruchamiacz inicjatyw lokalnych” powinien:

- umieć rozpoznawać potrzeby swego lokalnego środowiska,
- wiedzieć, kto i jakie może mieć pomysły,
- umieć organizować ludzi w zespoły (*team*),
- umieć kierować pracą takiego zespołu,
- być sprawny w rozdzielaniu zadań,
- umieć czuwać nad realizacją zadań,
- umieć zachęcać ludzi do wspólnej pracy,
- umieć podtrzymywać motywację do pracy²³.

Facylitator natomiast to osoba, która „jest obecna w procesie zmian i czuwa nad prawidłowym podejmowaniem decyzji o ich wprowadzaniu oraz nad przebiegiem procesu ich wdrażania. Rolą facylitatora nie jest wyznaczanie kierunku zmian, lecz pomaganie ludziom i organizacjom w odkrywaniu przez nich pożądanego kierunku zmian oraz w planowaniu strategii ich wdrażania”²⁴. Osoba będąca facylitorem w zespole powinna charakteryzować się m.in. takimi cechami, jak: autentyczność, akceptacja i zaufanie do ludzi oraz wysoki poziom rozumienia empatycznego²⁵. W tak zarysowanym ujęciu zadań facylitatora można zauważyć podstawowe różnice między jego rolą a rolą lidera. Facylitator nie musi mieć wizji. Jego podstawowym zadaniem jest wprowadzanie i pilnowanie przestrzegania procedur oraz metod działania wcześniej zaakceptowanych przez grupę w ramach kontraktu. Facylitator pomaga zrozumieć, o co tak naprawdę chodzi we wprowadzanej zmianie, pokazuje, jak diagnozować etapy rozwoju zmiany, pomaga zrozumieć opory ludzi²⁶. Jest to osoba, której zadaniem nie jest jednak pilnowanie jednego określonego sposobu wdrażania innowacji, zadaniem facylitatora jest raczej nadzorowanie procesu zmian wybranego i zaakceptowanego przez osoby, z którymi pracuje oraz pilnowanie programu i postępów w działaniu²⁷. Wśród cech, które cechują dobrego facylitatora prowadzącego grupę K. Vopel wymienił trzynaście podstawowych (ważnych) umiejętności i

²³ A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, P. Wilński, *Warsztaty psychologiczne dla liderów społeczności wiejskich: założenia, scenariusz zajęć, materiały*, [w:] *Kształtowanie liderów społeczności wiejskich*, red. A. Brzezińska, A. Potok, Poznań 1996, s. 127.

²⁴ M. Płocińska, H. Ryłke, dz. cyt., s. 100.

²⁵ *Tamże*, s. 104.

²⁶ *Tamże*, s. 101.

²⁷ *Tamże*, s. 103.

wartości, które w sposób zasadniczy warunkują efektywność funkcjonowania grupy. Są to: wiadomości (ogólne wiadomości o dynamice grupowej, wiedza specjalistyczna, zrozumienie dla indywidualnej psychodynamiki), zaangażowanie i zainteresowanie, wrażliwość, optymizm, łagodność, sztuka i technika, zależność od określonych okoliczności, partycypujące zachowanie, gotowość do dopasowania się, tolerancja, znajomość własnych potrzeb, odwaga oraz selektywna otwartość. Cechy te także podkreślają różnice między liderem a facylitatorem²⁸. Można stwierdzić, iż dobry lider powinien być facylitatorem, natomiast nie każdy facylitator powinien być liderem.

Ostatnią rolą, na którą chciałabym zwrócić uwagę, jest rola *coacha*. Termin ten jest najczęściej tłumaczony jako indywidualny doradca, trener, instruktor, opiekun, korepetytor²⁹. Trudności z tłumaczeniem tego terminu wynikać mogą z tego, że w polskiej tradycji oświatowej ta forma pracy z uczniem, także dorosłym, nie była często stosowana. Pojęcia *coach* i *coaching* pojawiły się w Polsce wraz ze wprowadzeniem nowych zasad awansu zawodowego nauczycieli. *Coaching* polega na „udzielaniu indywidualnej pomocy w miejscu pracy w celu doskonalenia konkretnych umiejętności praktycznych”³⁰. W odniesieniu do edukacji dorosłych termin ten możemy jednak wiązać z szeroko stosowaną formułą uczenia się od mistrza lub pod jego kierunkiem. Formuła ta ma zastosowanie nie tylko w praktycznym kształceniu zawodowym, często jest obecna także w aktywności artystycznej oraz pracach badawczych z różnych dziedzin.

Zaprezentowane pojęcia nie wyczerpują katalogu nowych ról, które są coraz częściej wymagane od osób zaangażowanych w edukację dorosłych. Można tu jeszcze wskazać na takie terminy, jak *tutor*, *ekspert*, *promotor*, *moderator*. Moim celem nie jest jednak analiza przemian w zakresie języka stosowanego przez andragogów, ale raczej próba zastanowienia się, na ile nowe terminy wprowadzają nowe treści. Przyglądając się terminologii związanej z rolami andragoga, odważę się postawić tezę, iż pojęcia te nie wnoszą wiele nowego w zakres zadań tradycyjnie przypisanych nauczycielowi i wychowawcy człowieka dorosłego. Niektóre z nich, jak np. *edukator* są kalką z języka angielskiego i znaczą dokładnie to samo, co rodzimy *nauczyciel dorosłych*. Inne, jak na przykład *facylitator*, wskazują na jeden z wielu aspektów działalności andragoga. Tworzenie środowiska sprzyjającego rozwojowi jest przecież zadaniem każdego nauczyciela, wychowawcy czy lidera, bez względu na grupę wiekową, z którą pracuje. Wprowadzenie nowych terminów jest niejednokrotnie konsekwencją prób reformatorów polskiego systemu oświaty wprowadzenia rozróżnienia między „starym” a „nowym” rozumieniem proce-

²⁸ K. W. V o p e l, *Poradnik dla prowadzących grupy*, Kielce 1999, s. 80-87.

²⁹ D. E l s n e r, dz. cyt., s. 182.

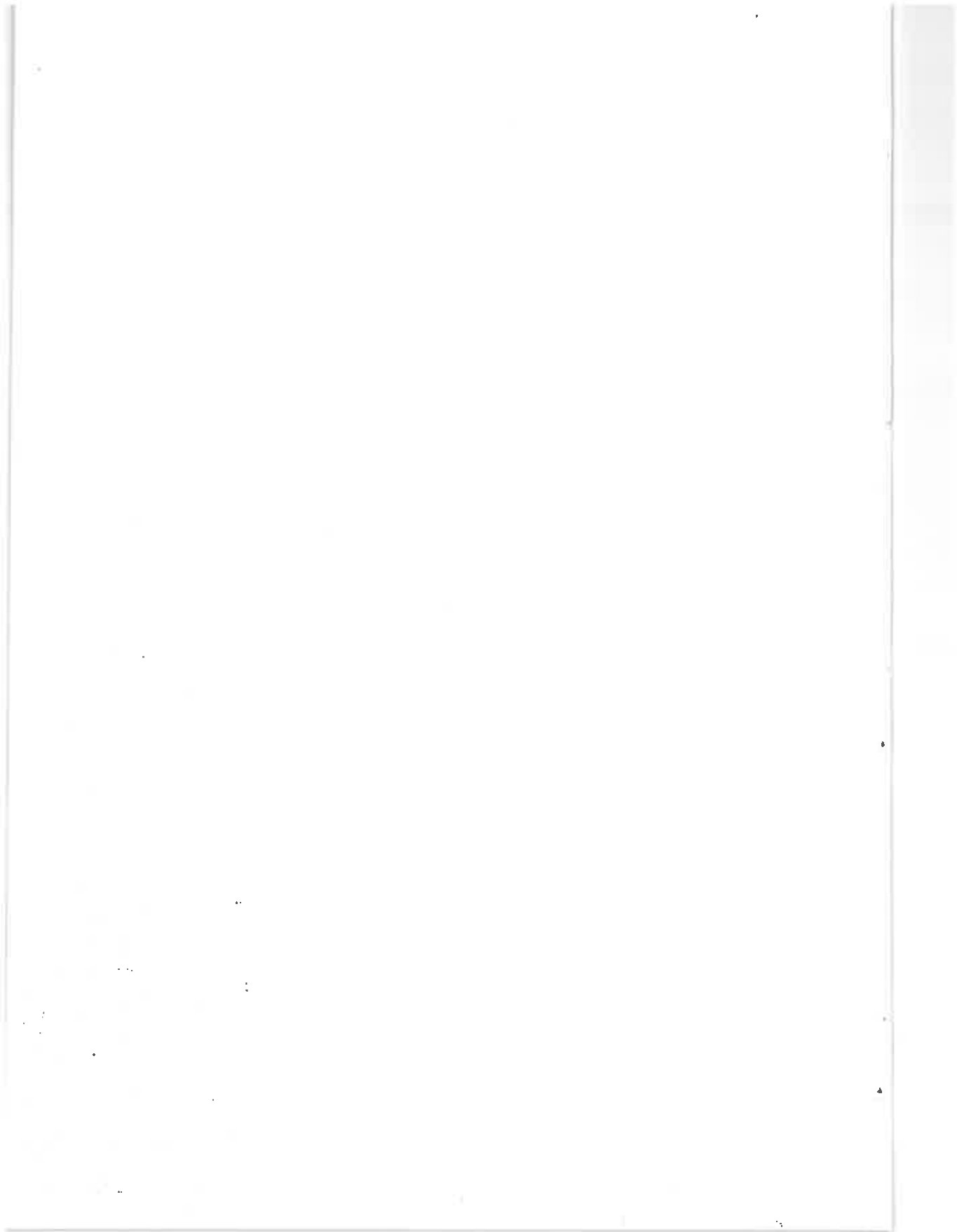
³⁰ *Tamże*.

sów edukacyjnych. Niejednokrotnie prowadzi to do sytuacji, kiedy absolwenci specjalizacji andragogicznych muszą kończyć kursy edukatorskie, by móc pracować z uczniem dorosłym. Sytuacja ta ma jednak także dobre strony, gdyż może prowokować dyskusję nad kompetencjami andragoga w nowej sytuacji społecznej i wobec nowych wyzwań edukacyjnych. Analizując preferowane współcześnie kompetencje andragoga, z uwzględnieniem ich specjalistycznego i metodycznego komponentu, można zauważyć, iż nowe zadania i nowe szanse, jakie stoją przed edukacją dorosłych wymagają umiejętności i wiedzy, które jeszcze przed kilkunastoma laty nie były tak wyraźnie akcentowane. A to z kolei prowokuje pytania o system i zasady kształcenia specjalistów w zakresie edukacji dorosłych. W odniesieniu do społeczności lokalnych, które stanowią kontekst niniejszych rozważań, jako kluczową wskazałabym rolę lidera. W tym zakresie, mimo iż rola ta ma wiele wspólnych dla roli nauczyciela i wychowawcy zadań, szczególnego znaczenia nabierają kompetencje związane z diagnozowaniem społeczności lokalnych oraz poszukiwaniem i pozyskiwaniem zasobów ułatwiających rozwiązywanie lokalnych problemów. W tym zakresie coraz bardziej przydatne będą także umiejętności pozyskiwania funduszy ze środków Unii Europejskiej.

Literatura

- Borowczyk S., *Lider w organizacji samorządowej*, Białystok 1996.
- Brzezińska A., *Edukacja wobec wyzwań społeczności lokalnych*, [w:] *Psychologiczny kontekst problemów społecznych*, red. H. Sęk, S. Kowalik, Poznań 1999.
- Elsner D., *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*, Chorzów 1999.
- Giza-Poleszczuk A., Marody M., Rychard A., *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, Warszawa 2000.
- Klepacki B., *Warunki i szanse rozwoju polskiej wsi*, [w:] *Przyszłość wsi polskiej. Wzrost, strategie, koncepcje*, red. L. Kolarska-Bobińska, A. Rosner, J. Wilkin, Warszawa 2001.
- Piekara A., *Samorząd terytorialny a lokalna polityka społeczna*, [w:] *Terenowa polityka społeczna. Problemy rozwoju i postępu społecznego w mikroskali*, red. A. Piekara, Warszawa 1991.
- Plócińska M., Rylke H., *Czas współpracy i czas zmian*, Warszawa 2002.
- Przyszczykowski K., *Cele, zadania i funkcje oświaty dorosłych*, [w:] *Podstawy edukacji dorosłych*, red. D. Jankowski, K. Przyszczykowski, J. Skrzypczak, Poznań 1996.
- Przyszczykowski K., Solarczyk-Ambrozik E., *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Koszalin 1995.
- Przyszczykowski K., Solarczyk-Ambrozik E., *Strategia rozwoju oświaty w województwie wielkopolskim*, Poznań 2002.
- Rosalska M., *Katolickie uniwersytety ludowe wobec przemian współczesnej wsi polskiej*, Poznań 2004.

- Smykowski B., *Ludzie i ich liderzy*, [w:] *Kształtowanie liderów społeczności wiejskich*, red. A. Brzezińska, A. Potok, Poznań 1996.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004.
- Strategia rozwoju rolnictwa i obszarów wiejskich w Wielkopolsce*, Zarząd Województwa Wielkopolskiego, Poznań 2000.
- Szafraniec K., *Ludzie – podstawowy kapitał polskiej wsi*, [w:] *Przyszłość wsi polskiej. Wizje, strategie, koncepcje*, red. L. Kolarska-Bobińska, A. Rosner, J. Wilkin, Warszawa 2001.
- Vopel K.W., *Poradnik dla prowadzących grupy*, Kielce 1999.



Danuta Sobiesiak-Pałka

POZIOM WIEDZY MATEMATYCZNEJ W DWÓCH POKOLENIACH SŁUCHACZY I KLASY LICEUM DLA DOROSŁYCH

Wstęp

Podczas wieloletniej¹ pracy nauczycielskiej w liceum dla dorosłych miałam styczność z uczniami różnych klas. Jednakże, jako matematyk, szczególnie interesowałam się uczniami klas pierwszych, bowiem chciałam poznać ich faktyczne zdolności matematyczne, umiejętności rozwiązywania zarówno prostych, jak i bardziej złożonych zadań oraz ogólne wiadomości z tego przedmiotu nauczania. Każdy ze słuchaczy nowo tworzonej pierwszej klasy jest indywidualną jednostką, a klasa zawsze okazuje się zbiorem osób, między którymi występuje wiele istotnych różnic, takich jak przerwy w nauce, doświadczenia życiowe, zmiany zainteresowań, mogących utrudniać procesy uczenia się. Jednocześnie słuchacze szkół dla dorosłych różnią się od uczniów szkół dla młodzieży tym, że proces zapominania już u nich nastąpił. Często zdarzało się, że uczniowie zgłaszali się do szkoły ze świadectwem z klasy ósmej szkoły podstawowej potwierdzającym opanowanie materiału z matematyki w stopniu co najmniej dopuszczającym, jednak braki w ich wiedzy były tak znaczne, że zupełnie utrudniało to pracę nauczyciela. Ponadto w gronie uczniów klas pierwszych liceum dla dorosłych występują jeszcze inne czynniki utrudniające proces nauczania – różnice w pochodzeniu, ukończonych szkołach, wieku etc.

Początkowo bardzo zastanawiało mnie, w jakim stopniu kolejna pierwsza klasa będzie przygotowana do nauki matematyki w szkole dla dorosłych. Takie informacje byłyby konkretną wskazówką, na temat braków u słuchaczy oraz sposobu, w jaki najlepiej i najszybciej pomóc nowym uczniom „załatać” luki w pamięci. Z takich informacji mogliby korzystać nie tylko andragodzy, ale również autorzy podręczników. Z biegiem czasu ważniejsze okazało się pytanie, na które staram się udzielić odpowiedzi w niniejszej pracy: „Czy współczesne pokolenie słuchaczy liceum dla dorosłych jest lepiej przy-

¹ W momencie pisania pracy okres ten wynosi 9 lat.

gotowane z matematyki do nauki w liceum dla dorosłych niż słuchacze dawniejszych pokoleń?" oraz druga jego część „Jeżeli tak, to w jakim stopniu?"

Do odpowiedzi na tak postawione pytanie, dotyczące umiejętności i wiedzy w dwóch pokoleniach słuchaczy, potrzebowałam wzorca – jakiejś pracy naukowej, napisanej przed laty, a traktującej o tym samym problemie. Dla mnie swego rodzaju „matrycą” stała się odnaleziona w literaturze pedagogicznej praca Franciszka Urbańczyka². Dzięki jej znalezieniu mogłam przeprowadzić własne badania, zwracając uwagę na ogół wszystkich czynników, które w swej pracy uwzględnił prof. Urbańczyk. Dało to możliwość równania wyników oraz wyciągnięcia wniosków.

Założenia badawcze

Wyniki badań Franciszka Urbańczyka na temat poziomu wiedzy matematycznej, z jaką rozpoczynają szkołę dla dorosłych jej słuchacze, ukazały się w 1964 roku. Przedmiotem badań były wiadomości i umiejętności objęte programem nauczania matematyki w szkole podstawowej. Ponieważ, jak pisał profesor, w praktyce umiejętność (np. mnożenie) była ważniejsza niż wiedza (np. że wynik mnożenia to iloczyn, a liczby mnożone to czynniki), a pojęcia *umiejętność* i *wiedza* zlewają się w szkole podstawowej w pewną całość. Franciszek Urbańczyk zdecydował się w swojej pracy badać głównie umiejętności, np. umiejętność wykonywania czterech działań arytmetycznych na liczbach całkowitych lub umiejętność skracania ułamków. Tylko kilka zadań służyło zbadaniu wiadomości.

Wybrane zadania były elementarne, badaniami nie objęto złożonych umiejętności matematycznych potrzebnych przy rozwiązywaniu zadań tekstowych. Powodem wybrania takich zadań była pewność profesora, że uczniowie, mający ogromne braki, nie podołaliby takim zadaniom.

Profesor Urbańczyk do przeprowadzenia swoich badań wybrał metodę pisemną, ponieważ ustna zdawała się mało efektywna³. Franciszek Urbańczyk przeprowadził badania równocześnie w dwóch okręgach – krakowskim (182 osoby) i katowickim (132 osoby), objęły one rok szkolny 1958/1959 oraz 1959/1960. Profesor przeprowadził badania w pierwszych dniach września, kiedy, jak twierdził, zmiany w wiadomościach jeszcze nie nastąpiły. Ba-

² F. U r b a ń c z y k, *Badania z września 1958 i 1959. Liceum dla dorosłych*, Kraków, Katowice; t e n ż e, *Z badań nad kształceniem dorosłych*, red. M. Siemieński, Wrocław 1964.

³ W razie braku odpowiedzi należałoby zadać dodatkowe pytania, co znacznie utrudniałoby ocenę odpowiedzi. Ponadto, stosując tę metodę, można by zbadać tylko około pięć osób dziennie.

daniom nadano formę testu, który każdy uczeń wypełniał samodzielnie, dysponując czasem równym jednej godzinie zegarowej.

Zadania zostały zaczerpnięte z testów stosowanych w okresie międzywojennym przez J. Gajdzińską⁴, która korzystała z testów M. Grzywak-Kaczyńskiej, ułożono je w kolejności postępującego stopnia trudności. Uczeń otrzymywał wskazówkę, by dojść do końca arkusza, pomijając początkowo zbyt trudne dla siebie zadania.

Innym, narzędziem badawczym była ankieta, zastosowana w celu zebrania dodatkowych informacji na temat słuchaczy, dotyczących np. wieku, roku i miejsca ukończenia szkoły podstawowej, przerwy w nauce, pochodzenia społecznego etc.

Wzorując się na badaniach profesora Urbańczyka przeprowadziłam we wrześniu roku szkolnego 2002/2003 identyczny test, trwający również 60 minut, poprzedzony tą samą ankietą (dzięki której uzyskałam dodatkowe informacje o swoich uczniach). W moim badaniu brało udział 146 osób, słuchaczy liceum dla dorosłych z pięciu klas pierwszych po szkole podstawowej w Centrum Kształcenia Ustawicznego w Bytomiu. Osoby badane ukończyły klasę ósmą, a nie, jak w wypadku Urbańczyka, siódmą. Ponieważ zarówno liczba badanych, jak i miejsce przeprowadzenia testu są inne niż w wypadku badań Urbańczyka, sam profesor sugeruje, aby wyniki (odnoszące się do innych ośrodków) stosować tylko z pewnym przybliżeniem. Poniżej przedstawiam wyniki badań uzyskane przez Franciszka Urbańczyka i zestawiam je z własnymi w celu pokazania podobieństwa i różnic występujących wśród badanych.

Charakterystyka społeczno-demograficzna badanych

Pytania postawione w ankiecie dotyczą wieku słuchaczy, płci, pochodzenia społecznego, przerwy w nauce, rodzaju wykonywanej pracy i ukończonych kursów. Informacje te tylko z pozoru mogą się wydać zbędne. Okazuje się jednak, że znajomość tylu faktów z życia codziennego słuchacza poprawia zdolność zrozumienia go nie tylko jako ucznia, ale również jako człowieka. Może to wpływać na polepszenie komunikacji nauczyciela ze słuchaczami. Nade wszystko informacje zebrane na podstawie wypełnionych ankiet wydały się niezastąpione podczas dokonywania ogólnej charakterystyki badanych, zarówno tych z lat pięćdziesiątych, jak i obecnych. Dało to możliwość porównania ich pod względem odrębności oraz cech wspólnych.

⁴ J. Gajdzińska, *Wyniki nauczania* Warszawa 1939.

U Franciszka Urbańczyka najczęściej było badanych w wieku poniżej 18 lat. Taki wiek oznacza stosunkowo krótką przerwę w nauce, a co za tym idzie – lepsze zapamiętanie materiału przerobionego w klasach szkoły podstawowej. W badaniach przeprowadzonych w 2002 roku przeważają osoby w wieku od 18-22 lat, u których procesy zapominania mogły już dalej postąpić niż w wypadku kolegów z przeszłości. Osób powyżej 30 roku życia jest mniej niż niegdyś (różnica wynosi 8%).

Liczba mężczyzn kształcących się w liceum ogólnokształcącym dla dorosłych wzrosła, a kobiet zmalała (różnica w procencie mężczyzn w dwóch pokoleniach wynosi 3%). W porównaniu z przeszłością zwiększyła się liczba osób pochodzenia robotniczego (badani w 1967 roku – 61%, w 2002 roku – 82%). Stosunkowo niewielka w przeszłości ilość osób pochodzenia chłopskiego jeszcze zmalała – z 17% do 1%. Wniosek, wypływający z tego zestawienia jest następujący: w latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia wartość wykształcenia nie była doceniana tak, jak jest obecnie, w XXI wieku.

W porównaniu z przeszłością, obecnie zmniejszyła się liczba uczniów z większą niż cztery lata przerwą w nauce (kiedyś 55%, teraz 38%). Jest to pozytywna wskazówka dla uczących matematyki w liceum dla dorosłych – kiedyś warunki pracy były cięższe, ponieważ do klas pierwszych należało więcej osób z bardzo długą przerwą w nauce (ponad połowa badanych przez Urbańczyka). Obecnie sytuacja ta polepszyła się i można wnioskować, że ze współczesnymi klasami współpracuje się o wiele łatwiej i efektywniej.

Interesujące zjawisko można zaobserwować porównując zatrudnienie testowanych uczniów, spośród których 53% badanych przez Franciszka Urbańczyka wykonywało pracę fizyczną, 34% – umysłową, a tylko 13% nie pracowało. W moich badaniach proporcje te są odwrotne: aż 76% nie pracowało, 3% wykonywało pracę umysłową, a 21% – fizyczną. Dane te, jak widać, odzwierciedlają, radykalne zmiany, jakie zaszły na rynku pracy – zdecydowana większość osób, które nie ukończyły szkoły podstawowej nie jest zatrudniona.

Analizując wyniki, można zauważyć, że w przeszłości więcej badanych ukończyło jakieś kursy przed podjęciem nauki w szkole dla dorosłych (47% niegdyś, obecnie 16% badanych). Można to wytłumaczyć ówczesną sytuacją społeczno-polityczną. W latach sześćdziesiątych minionego wieku ukończony kurs oznaczał zdobycie dodatkowych umiejętności, które pracodawcy wystarczyły, by zatrudnić pracownika. Obecnie sytuacja ta uległa zamianie, przy zatrudnieniu wymaga się niejednokrotnie wykształcenia minimum średniego, a ukończony kurs daje zbyt małe kwalifikacje, aby zapewnić zatrudnienie. Nie jest to oczywiście regułą, jednak takie zjawisko obserwujemy coraz częściej.

Umiejętności rozwiązywania zadań z matematyki przez badanych

Ogólnie badani rozwiązywali 56 zadań z różnych działów arytmetyki. Uczniowie współczesnego liceum, prawie w takim samym stopniu jak badani przez Franciszka Urbańczyka, opanowali umiejętność zapisywania liczb cyframi (na przykład „sześć tysięcy dwieście trzydzieści dziewięć”) – (92% i 90%). Może to być wskazówka, że ten materiał nie jest trudny, jest dobrze przyswajany i zostaje zapamiętany na dłużej.

W wykonywaniu czterech działań arytmetycznych na liczbach całkowitych (dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie) badani przez Urbańczyka i przeze mnie nieco się różnili. Obecne pokolenie słuchaczy lepiej od kolegów z przeszłości odejmuje (dobrze wykonało zadanie 77% spośród badanych przez Urbańczyka i 92% badanych przeze mnie⁵) oraz mnoży (81% i 96%), a starsze pokolenie nieznacznie lepiej dodawało (95% i 92%) i dzieliło (odpowiednio 88% i 86%).

Dane empiryczne pokazujące umiejętności uczniów w zakresie działań arytmetycznych na wyrażeniach dwumianowanych (kg i g, m i cm, km i m oraz zł i gr) pokazały, że uczniowie badani przez Franciszka Urbańczyka o wiele słabiej pamiętali tę partię materiału niż uczniowie badani przeze mnie. I tak np. zadanie polegające na dodaniu kg i g dobrze rozwiązało odpowiednio: 84% u Urbańczyka i 96% u mnie, odejmowania km i m: 74% i 92%, podzielenia zł i gr: 55% i 64%. Średni odsetek poprawnych odpowiedzi udzielonych przez uczniów badanych przez profesora Urbańczyka wynosił 71%, a uczniów badanych przeze mnie – 86%.

Sprawdzenie umiejętności dokonywania operacji na ułamkach polegało na rozwiązaniu dwudziestu zadań. Upraszczanie ułamków, dodawanie i odejmowanie, dodawanie i odejmowanie liczb mieszanych mnożenie liczby przez ułamek, ułamka przez liczbę oraz dzielenie ułamka przez ułamek to dziewięć zadań lepiej rozwiązywanych przez słuchaczy badanych w 2002 roku. Natomiast mnożenie ułamka przez ułamek, dzielenie liczby przez ułamek oraz ułamka przez liczbę, dzielenie liczb mieszanych przez liczby mieszane – pięć zadań z tego zakresu lepiej rozwiązali słuchacze badani w roku 1967. Zastanawiające jest, że w obu pokoleniach badanych mnożenie liczby przez ułamek okazało się łatwiejsze niż mnożenie ułamka przez liczbę. Przypuszczam, że nie umiem wyjaśnić tego zjawiska.

Średni odsetek poprawnych rozwiązań świadczących o umiejętności dokonywania operacji na ułamkach – a ściślej: umiejętności dzielenia ułamków – wśród badanych przez Franciszka Urbańczyka wynosił 41%, a wśród

⁵ W dalszej części tekstu dane liczbowe przedstawiające wyniki badań Franciszka Urbańczyka będą podawane na pierwszym miejscu.

uczniów badanych przeze mnie – 56%. Wyniki uzyskane przez zbadanych w 2002 roku są lepsze od wyników uzyskanych przez ich poprzedników, jednakże w obydwu pokoleniach badanych ponad połowa badanych (44%) nie potrafi wykonać tej operacji. Słuchacze współcześni mają większe trudności w dzieleniu liczb mieszanych niż w dzieleniu ułamka przez liczbę niż uczniowie szkół dla dorosłych badani przez Franciszka Urbańczyka.

Badani mieli rozwiązać siedem zadań sprawdzających umiejętności dokonywania operacji na liczbach dziesiętnych. Okazało się, że uczniowie współcześni, w porównaniu z uczniami z lat sześćdziesiątych, o wiele lepiej wykonują działania związane z liczbami dziesiętnymi, bowiem, prócz jednego zadania (dodawanie liczb dziesiętnych), wszystkie inne wykonali lepiej. Każde zadanie z tego zakresu poprawnie wykonała co najmniej połowa współczesnych słuchaczy, podczas gdy średni odsetek poprawnie wykonanych zadań przez ich poprzedników wynosił 35,43%. Badani przez profesora Urbańczyka również gorzej od uczniów współczesnych rozwiązywali zadania z zakresu procentów, (41,5% i 59%). Zastanawiający jest jednak fakt, że tych stosunkowo prostych zadań nadal nie umiało rozwiązać 40% uczniów współczesnej szkoły.

Zarówno przekształcanie wyrażeń algebraicznych, jak i rozwiązywanie zadań liniowych to zadania rozwiązywane lepiej przez współczesnych badanych. Różnica w ilości poprawnych odpowiedzi między dwoma badanymi pokoleniami uczniów jest ogromna – średni odsetek odpowiedzi poprawnych wynosił u Franciszka Urbańczyka 23%, obecnie wynosi 60%.

Badani uczniowie rozwiązywali także dziesięć zadań z geometrii. Były to w większości zadania elementarne, zgodnie z założeniem profesora Urbańczyka, by badać podstawowe umiejętności i wiadomości z tego zakresu (jak np. „Oblicz pole prostokąta o bokach 12 cm i 8 cm”, „Oblicz objętość prostopadłościanu o krawędziach 6, 7 i 8 cm”).

Wyniki świadczą o tym, że zarówno w przeszłości, jak i teraz pole prostokąta poprawnie obliczało około 50% badanych. Jeżeli chodzi o objętość prostopadłościanu, jest to zadanie lepiej wykonane przez uczniów współczesnych. Nie stanowią oni jednak nawet 50% badanych.

Obydwa pokolenia badanych w około 80% (kolejno 81% i 80%) poprawnie rozpoznały figurę walca. W pozostałych zadaniach o wiele lepsze przygotowanie z tego zakresu widać u pokolenia współczesnego. Zarówno zadania wymagające obliczenia pola trójkąta, koła, objętości walca, jak i znajomości równoległoboków i trapezu są lepiej rozwiązywane przez uczniów badanych w 2002 roku.

Większa liczba słuchaczy badanych w 2002 roku rozpoznaje stożek niż tych, którzy byli badani w 1967 roku (różnica poprawnych odpowiedzi między dwoma pokoleniami wynosi 6%). Podobna sytuacja zachodzi, gdy rozpa-

trzymy przypadek ostrosłupa – różnica w procencie prawidłowych odpowiedzi między badanymi z dwóch przedziałów czasowych wynosi 32%.

Wnioski

Podsumowując przeprowadzone badania, pragnę się odwołać do stwierdzenia Franciszka Urbańczyka, że nie można oczekiwać, aby w przyszłości podniósł się poziom przygotowania kandydatów na uczniów klas ósmych⁶. Poniższa tabela, która jest zestawieniem poprawnych odpowiedzi otrzymanych w obu pokoleniach badanych nie potwierdza tego.

Numer i treść zadania	Procent uczniów, którzy wykonali zadanie poprawnie	
	Urbańczyk	Sobiesiak
1. Pisanie liczby 1012	Średni procent odpowiedzi poprawnych wynosi 92%	Średni procent odpowiedzi poprawnych wynosi 90%
2. Pisanie liczby 6239		
3. Pisanie liczby 20400		
4. Pisanie liczby 100206		
5. Pisanie liczby 1000000		
6. Dodawanie liczb całkowitych	95%	92%
7. Odejmowanie liczb całkowitych	77%	92%
8. Mnożenie liczb całkowitych	81%	96%
9. Dzielenie liczb całkowitych	88%	86%
10. Dodawanie liczb dwumianowanych	84%	96%
11. Odejmowanie liczb dwumianowanych	74%	92%
12. Mnożenie liczb dwumianowanych	71%	83%
13. Dzielenie liczb dwumianowanych	55%	64%
14. Zamiana $\frac{2}{5}$ zł na grosze	46%	50%
15. Zamiana $\frac{4}{25}$ zł na grosze	33%	38%
16. Jaka to część metra: 25 cm	86%	78%

⁶ Współcześnie myśl ta jest o tyle nieaktualna, że należało by napisać „na kandydatów klas pierwszych”.

17. Jaka to część metra: 60 cm	43%	69%
18. Jaka to część metra: 50 mm	68%	68%
19. Jaka to część metra: 240 mm	21%	66%
20. Dana $\frac{1}{5}$ liczby. Jaka to liczba?	58%	75%
21. Dana $\frac{2}{5}$ liczby. Jaka to liczba?	32%	74%
22. Skracanie ułamka	59%	71%
23. Skracanie drugiego ułamka	49%	68%
24. Dodawanie dwóch ułamków	74%	84%
25. Odejmowanie dwóch ułamków	68%	82%
26. Dodawanie liczb mieszanych	68%	73%
27. Odejmowanie liczb mieszanych	58%	73%
28. Mnożenie liczby całkowitej przez ułamek	65%	66%
29. Mnożenie ułamka przez ułamek	80%	66%
30. Mnożenie ułamka przez ułamek liczbę całkowitą	57%	64%
31. Dzielenie liczby całkowitej przez ułamek.	43%	50%
32. Dzielenie ułamka przez ułamek.	54%	63%
33. Dzielenie ułamka przez liczbę całkowitą.	33%	58%
34. Dzielenie liczby mieszanej przez mieszaną	38%	55%
35. Dzielenie liczby mieszanej przez mieszaną	37%	53%
36. Obliczanie pola prostokąta	54%	53%
37. Obliczanie objętości prostopadłościanu	33%	42%
38. Porównywanie liczb dziesiętnych	13%	55%
39. Dodawanie liczb dziesiętnych	83%	73%
40. Odejmowanie liczb dziesiętnych	55%	63%
41. Mnożenie liczb dziesiętnych	46%	62%
42. Dzielenie liczb dziesiętnych	23%	60%
43. Dzielenie liczby dziesiętnej przez ułamek	14%	58%
44. Dzielenie liczby dziesiętnej przez ułamek	14%	52%
45. Obliczanie procentu z danej liczby	48%	60%
46. Obliczanie liczby na podstawie jej procentu	35%	58%
47. Obliczanie pola trójkąta	33%	59%
48. Obliczanie pola koła	14%	54%

49. Obliczanie objętości walca	4%	53%
50. Rozpoznawanie równoległoboku	26%	62%
51. Rozpoznawanie trapezu	74%	79%
52. Rozpoznawanie walca	81%	80%
53. Obliczanie wartości wyrażenia algebraicznego	27%	60%
54. Rozwiązywanie równania	19%	60%
55. Rozpoznawanie stożka	71%	77%
56. Rozpoznawanie ostrosłupa	31%	63%

Powyższe zestawienie wydaje się więc zaprzeczać wspomnianej tezie Franciszka Urbańczyka. Większość zadań rozwiązanych przez obie grupy badanych została lepiej wykonana przez uczniów zbadanych w 2002 roku. Tak więc ich przygotowanie do nauki w liceum jest lepsze pod względem elementarnych umiejętności niż 37 lat temu. Taki wynik zdaje się tym bardziej pozytywny, że nieoczekiwany. Spośród 56 zadań występujących w badaniu 43 zostały lepiej rozwiązane przez uczniów badanych w 2002 roku (77%). W zadaniach 36, 28, 18, 9 procent poprawnych odpowiedzi jest zbliżony (różnica od 0-2%). Pozostałe zadania zostały zdecydowanie lepiej rozwiązane przez uczniów z 1967 roku (9 zadań – 16%).

Analizując przeprowadzone badania, można stwierdzić, że obecnie ponad połowa uczniów ma umiejętności w zakresie podstawowych działań matematycznych opanowane w stopniu średnim. Porównanie wyników z dwóch pokoleń dostarcza wniosków na temat umiejętności w przeszłości słabo znanych. Obecnie takie wiadomości są lepiej przyswojone, uczniowie zdecydowanie lepiej radzą sobie z zadaniami tego typu (np. obliczanie objętości walca wzrost procentu poprawnych rozwiązań wynosi 49%, pola koła – 40%, porównywaniu liczb dziesiętnych – 42%, dzieleniu liczby dziesiętnej przez ułamek – 44% w zadaniu 43 i 38% w zadaniu 44).

Bardzo słabo opanowaną umiejętnością w obu badanych grupach okazała się zamiana złotych na grosze. Obecnie średni procent poprawnych rozwiązań (44%) pokazuje, że nawet połowa współczesnych uczniów nie wykonuje dobrze tych łatwych zadań.

Z rozwiązań podanych przez grupę Franciszka Urbańczyka wynika, że w czasach, gdy przeprowadzał on swoje badania istniały partie materiału (zadania), które sprawiły badanym największą i najmniejszą trudność oraz takie, których umiejętność rozwiązywania wyraźnie była opanowaną średnio. Takie spostrzeżenie mogło okazać się bardzo pomocne przy analizowaniu poszczególnych zagadnień na lekcjach matematyki – stanowi informację dla uczącego o wyraźnych brakach i trudnościach, a co za tym idzie – jest wskazówką o tym, na co trzeba poświęcić więcej godzin lub po prostu na co

zwrócić baczniejszą uwagę. Uczniowie współcześni, a raczej odpowiedzi jakich udzielili, dowodzą nie tylko, że lepiej znają badany materiał, ale również że obecnie nie obserwuje się tak ogromnych różnic w procencie poprawnych odpowiedzi między poszczególnymi działami. Poniższe zestawienie, zebrane w trzy osobne punkty, charakteryzuje poszczególne, opanowane w różnym stopniu, działy. Wyniki dla ułatwienia porównania podane są w procentach.

I. Do najlepiej opanowanych przez uczniów umiejętności należą:

Umiejętność	Procent uczniów, którzy wykonali zadanie poprawnie	
	Urbańczyk	Sobiesiak
1. Znajomość dziesiętnego systemu liczbowego, pisanie liczb wielocyfrowych.	92	90
2. Cztery działania arytmetyczne na liczbach całkowitych	85	92
3. Cztery działania arytmetyczne na wyrażeniach dwumianowanych	71	86
4. Dodawanie liczb dziesiętnych.	83	73
5. Mnożenie ułamka przez ułamek	80	76
6. Rozpoznawanie niektórych figur geometrycznych		
trapezu	74	79
stożka	71	77
walca	81	80

II. Do średnio opanowanych przez uczniów umiejętności należą:

Umiejętność	Procent uczniów, którzy wykonali zadanie poprawnie	
	Urbańczyk	Sobiesiak
1. Dodawanie i odejmowanie ułamków zwykłych	66	78
2. Mnożenie liczby całkowitej przez ułamek	65	65
3. Dzielenie liczb dwumianowanych	55	64
4. Skracanie ułamków	54	70
5. Mnożenie ułamka przez liczbę całkowitą	57	64
6. Dzielenie ułamka przez ułamek	54	56
7. Odejmowanie liczb dziesiętnych	55	63
8. Obliczanie pola prostokąta	54	53
9. Obliczanie procentu danej liczby	48	60
10. Mnożenie liczb dziesiętnych	46	62

11. Zamiana złotych na grosze	40	44
12. Stosowanie pojęcia ułamka	31	68

III. Do słabo opanowanych przez uczniów umiejętności należą:

Umiejętność	Procent uczniów, którzy wykonali zadanie poprawnie	
	Urbańczyk	Sobiesiak
1. Dzielenie liczby całkowitej przez ułamek	43	50
2. Dzielenie ułamka przez liczbę całkowitą	33	58
3. Dzielenie liczb mieszanych	38	54
4. Obliczanie pola trójkąta	33	59
5. Obliczanie objętości prostopadłościanu	33	42
6. Obliczanie wartości wyrażenia algebraicznego	27	60
7. Rozpoznawanie równoległoboku	25	62
8. Rozpoznawanie ostrosłupa	31	63

IV. Do bardzo słabo opanowanych przez uczniów umiejętności należą⁷:

1. Porównywanie liczb dziesiętnych	13	55
2. Dzielenie liczb dziesiętnych	17	58
3. Rozwiązywanie równań	19	60
4. Obliczanie pola koła	14	54
5. Obliczanie objętości walca	4	53

W odróżnieniu od wyników uzyskanych przez profesora Urbańczyka, procent poprawnych odpowiedzi u uczniów badanych w 2002 roku jest zawsze większy lub równy 42%. U słuchaczy sprzed 37 lat jest większy lub równy 4%.

⁷ Mniej niż 25% uczniów.

Pragnę zauważyć, że choć nie wszystkie zadania występujące w badaniu zostały w większym stopniu lepiej rozwiązane przez współczesne pokolenie (43 z 56 zadań), to stanowią one 77% całości poprawnie udzielonych odpowiedzi. Uogólniając, można więc napisać, że uczniowie współcześni są lepiej przygotowani do nauki w liceum dla dorosłych niż uczniowie z lat sześćdziesiątych XX wieku.

Monika Sulik

Z DOŚWIADCZEŃ MŁODEGO ANDRAGOGA – O POZNAWANIU CZŁOWIEKA DOROSŁEGO

Jak ważne jest poznanie człowieka, ucznia i jakie sposoby tego poznania umożliwia nam codzienna praktyka edukacyjna? To problematyka, której wartość i znaczenie są doceniane szczególnie obecnie – w chwili, gdy przeżywamy swoisty renesans wartości niemal we wszystkich dziedzinach, którymi zajmują się dyscypliny humanistyczne i społeczne¹.

Refleksja dotycząca poznawania ucznia dorosłego znajduje również swe odzwierciedlenie w świetle poglądów wybitnych humanistów-andragogów, zarówno tych współczesnych jak i tych, którzy tworzyli podwaliny szeroko rozumianej oświaty dorosłych². Jak zauważa A. Stopińska-Pająk, poznawanie ucznia dorosłego oraz jego środowiska życia jest czynnikiem niezbędnym w planowaniu procesu dydaktycznego, czynnikiem mającym wpływ na jakość i efektywność tego procesu oraz warunkiem jego skuteczności. Warunkiem, którego nie można pominąć w pracy kulturalno-oświatowej z dorosłymi³.

W wymiarze podmiotowym poznawanie drugiego człowieka daje możliwość osobistego wzrostu, dojrzewania oraz odkrywania pełni swego człowieczeństwa. Jak wiadomo, człowiek może wypełniać swoją naturę osobową tylko przez interakcję z drugą osobą. „Z wielu obserwacji i analiz wynika jednoznacznie, iż relacja międzyosobowa jest podstawą wszelkiego rozwoju człowieka. Osoba jest zarówno sprawdzianem, jak i uwiarygodnieniem rze-

¹ Zob. *Pedagogika społeczna. Kregi poszukiwań*, red. A. Przecławska, Warszawa 1996.

² Nie sposób w tym miejscu nie wspomnieć, iż potrzebę poznawania jednostkowych biografii i możliwości ich wykorzystania w praktyce edukacyjnej z dorosłymi, jak i w teorii andragogicznej, wielokrotnie uzasadniała Olga Czerniawska, która stała się prekursorką wykorzystania metody biograficznej w polskiej andragogice. Zob. np. *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, red. E. Dubas, O. Czerniawska, Warszawa 2002. Interesujące uwagi dotyczące zasadności poznawania ucznia dorosłego zawiera również artykuł A. Majewskiej, *Współczesne oblicze ucznia dorosłego*, [w:] *Dyskursy Młodych Andragogów*, red. J. Kargul. Zielona Góra 2003.

³ A. Stopińska-Pająk, *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice 1994, s. 117.

czywistości drugiej osoby"⁴. Zatem kontakt międzyosobowy, między nauczycielem a uczniem, studentem powinien wyzwalać siły drżące w każdym z nich, uzewnętrzniać atrybuty osobowe, wszak „osoba wzrasta tylko dzięki osobie”⁵.

Wzajemne poznawanie jest możliwe tylko dzięki osobistemu spotkaniu dwóch podmiotów. Spotkaniu w atmosferze przyjaźni, zrozumienia i zaufania. Przykładem takiego spotkania, takiej relacji, jest z pewnością szczery, otwarty dialog. Jednak niejednokrotnie bywa tak, że słowa nie są wystarczające, by wyrazić swe emocje, uczucia, czy też opisać znaczące dla nas wydarzenia. Dlatego też jako niezwykle miarodajne źródło informacji o człowieku uznaje się studium materiałów biograficznych (np. świadectwa, dyplomy, referencje), czy też analizę wytworów działalności twórczej, artystycznej⁶.

Mając świadomość tego, jak ważne jest bliższe poznanie studentów, współtwórców i uczestników sytuacji dydaktycznej oraz mając na uwadze, że nic nas tak nie uczłowiecza, jak kontakt z drugim człowiekiem, podjęłam próbę bliższego spotkania z życiem i codziennością dorosłych studentów, z którymi mam kontakt na zajęciach z zakresu andragogiki.

Zainspirowana artykułem Olgi Czerniawskiej *Warsztaty andragogiczne wokół biografii i wspomnień*⁷, poprosiłam studentki i studentów o wykonanie mapy biograficznej swojego życia. Zadaniem wspominanych osób było ogarnięcie retrospektywnym spojrzeniem całego swojego dotychczasowego życia. Praca ta miała ukazać perspektywę osoby indywidualnie ujmującej zdarzenia z przeszłości oraz teraźniejszości, która akcentuje subiektywny obraz zjawisk, nadaje im indywidualny sens i znaczenie, dzięki czemu przeżywana codzienność nabiera szczególnej osobliwości, wyjątkowości. Forma przekazu była całkowicie dowolna.

Czy przeszłość i codzienność, które czasem zdają się czymś zwyczajnym, bezbarwnym, może nawet szarym, brudnym, czymś, od czego człowiek stara się uciec w lepszy wspanialszy (nieuchwytny?) świat mogą stać się przedmiotem głębszej refleksji? Czy refleksja ta jest tylko sztuką dla sztuki, czy też może stać się źródłem inspiracji z andragogicznego punktu widzenia? Te

⁴ H. G a s i u l, *Rozwój osobowy czy uczenie sprawności? O wartości paradygmatów psychologicznych dla edukacji*, [w:] *Osoba, edukacja, dialog*, t. I, red. M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona, Kraków 2002.

⁵ *Tamże*, s. 11.

⁶ Zob. B. P a n a s i u k, *Kompetencje społeczne i umiejętności interpersonalne nauczyciela-wychowawcy w świetle wymagań współczesności*, „Edukacja Dorosłych” 1997, nr 2.

⁷ O. C z e r n i a w s k a, *Warsztaty andragogiczne wokół biografii i wspomnień*, [w:] *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, red. J. Saran, Lublin 2000.

retoryczne pytania wyznaczają horyzont refleksji do której pragnę państwa zaprosić.

Od dwóch lat mam przyjemność pracować z ludźmi dorosłymi na zajęciach z zakresu andragogiki. To właśnie pierwsze doświadczenia zawodowe stały się dla mnie źródłem osobistego rozwoju oraz świadomego nabywania kompetencji autokreacyjnej, rozumianej tutaj jako „umiejętność współtworzenia przez człowieka własnego życia i rozwoju innych ludzi w sposób coraz bardziej świadomy i systemowy”⁸. Przede wszystkim zaś stały się dla mnie przyczynkiem do głębszej refleksji nad biegiem ludzkiego życia. Przeglądając mapy biograficzne życia studentów, uświadomiłam sobie również, że przyjmując zaproszenie do poznania drogi życiowej drugiego człowieka, bierzemy także ciężar odpowiedzialności za to, co zrobimy z tą wiedzą, stajemy się częściowo odpowiedzialni za teraźniejszość i przyszłość drugiej osoby, stajemy się częścią jej codzienności.

Analizując materiał empiryczny (biograficzne mapy życia), dokonałam podziału prac na trzy grupy. Swoistym kryterium tego podziału stała się forma przekazu oraz konwencja, w jakiej była utrzymana dana praca. Pierwsza grupa prac przedstawia obraz ludzkiego życia oparty na twórczych metaforycznych porównaniach, kolejna grupa prac charakteryzuje się szczególnie widocznym nawiązaniem do autobiografii, natomiast trzecią dającą się wyodrębnić grupę tworzą prace mające postać filmu, czy też fotografii, czyli swoistych kadrów z życia. Przyjrzymy się bliżej opisanym kategoriom.

Metaforyczne porównania

Studentki i studenci, dokonując opisu swojego życia, często posługiwali się metaforycznymi porównaniami meandrów swojego życia do:

- pnącego bluszczu – gdzie każdy nowy liść oznacza kolejne znaczące wydarzenie w życiu – ma swoistą wartość autokreacyjną, umożliwia nam progres, wzrost;
- rozpędzonego pociągu, którego każdy kolejny wagonik oznacza kolejny etap w życiu;
- pudełka czekoladek (wszak nigdy nie wiadomo, co nam się jeszcze przytrafi);
- kartoteki bibliotecznej – gdzie do każdego kolejnego etapu w życiu stosowano odpowiednią literaturę, a całość przypomina szufladkę z bibliotecznego katalogu;

⁸ Takie rozumienie kompetencji autokreacyjnej przyjął za Zbigniewem Pietrańskim. Zob. Z. Pietrański, *Rozwój ludzi dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, red. T. Wujek, Warszawa 1992, s. 73.

– książeczki opłat „Życiowej Izby Kapitałowej” (wszak za wszystko w życiu trzeba nam płacić; pierwsza prawdziwa przyjaźń, pierwszy dzień w szkole, pierwsze dojrzałe decyzje i wybory itp.);

– „czarnej skrzynki”, w której są zapisane wszystkie najważniejsze wydarzenia z przeszłości;

– drogi oznaczonej osobistymi znakami nakazów, zakazów i ostrzeżeń, korespondującymi z określonymi niezwykle istotnymi wydarzeniami, do których dochodzi w trakcie dotychczasowej życiowej wędrówki (i tak np. w okresie przedmaturalnym pojawił się na drodze zakaz uczestnictwa w prywatkach i spotkaniach towarzyskich mogących zakłócić przygotowania do egzaminu dojrzałości, w okresie pierwszych doświadczeń związanych z macierzyństwem pojawia się znak nakazu wykonywania czynności opiekuńczych związanych z pielęgnacją niemowlęcia, a obecnie, ze względu na określone plany edukacyjne, pojawił się na drodze „znak zakazu latania bocianom”);

– górskiego szlaku (myślę, że każdy, kto miał w życiu okazję znaleźć się kiedyś na górskim szlaku, nie potrzebuje dodatkowych objaśnień);

– pajęczej sieci (niektóre osoby w sposób szczególny uzewnętrzniały swą podmiotowość, ukazując nierozzerwalny związek z mapą swojego życia przez nadanie jej swojej nazwy, imienia. I tak właśnie powstała mapa życia w formie „pajęczej sieci”, której twórczynią była studentka nazywana przez przyjaciół „pajaczek”, czy też mapa życia pt. *Majówka*, której twórczynią była studentka o imieniu Maja);

– drabiny, której kolejne szczeble wyznaczają przechodzenie do kolejnego życiowego etapu, ostatni szczebel zaś zawiera opis wartości uznawanych i realizowanych w życiu przez autorkę pracy;

– piramidy, której kolejne poziomy symbolizują osobistą periodyzację życia studentki;

– układanki, czyli tzw. puzzli, gdzie poszczególne elementy układają się w logiczną całość.

Jak widać na przykładzie przedstawionych prac, ukazanie jednostkowych losów ludzkich za pomocą metafory wydaje się niezwykle sugestywne. Wartość metaforycznego przekazu jest szczególnie doceniana przy opisie zdarzeń przełomowych i trudnych. W moim odczuciu nic tak doskonale nie odzwierciedla meandrów ludzkiego życia, jak właśnie trafna metafora.

Autobiograficzne opisy

Kolejna wyodrębniona przeze mnie grupa prac charakteryzowała się niezwykle osobliwym ujęciem autobiograficznym. Jak zauważa D. Duccio: „autobiografia zaczyna się w momencie, gdy zdajemy sobie sprawę, że żyjemy: tu biorą początek pierwsze nieśmiało wypowiedane, niezrozumiałe re-

fleksje, tu w efekcie dochodzi do dojrzałego i przemyślanego postrzegania świata"⁹. Niektóre studentki i studenci odkryli swoje talenty pisarskie i swe przeżycia, w sposób mniej lub bardziej poważny, przedstawili właśnie w formie autobiografii, która przybierała niezwykle interesujące formy. Tytuły prac utrzymanych w tej konwencji mówią same za siebie: bajki pt. *Dla wszystkich wstaje słońce*, *Zwyczajna Bajka*, wiersze pt. *Autobiografia*, *Księga Życia*, *Krótką historia legalnej blondynki*. Swoistą autobiografię jednej ze studentek stanowiła walizka, z którą niegdyś wyjeżdżała ona na wakacje. Tekturowa, sfatygowana działaniem czasu walizka zawierała przedmioty mające związek z najważniejszymi wydarzeniami z życia autorki oraz krótki humorystyczny, lecz niezwykle sugestywny opis owych przedmiotów.

Jak pisze O. Czerniawska „autobiografia dotyczy wrażliwego, delikatnego obszaru – emocji, świadomości, ukrytych obszarów naszej osobowości (intymności). Wymaga nie tyle wiedzy nabytej, co doświadczenia życiowego w szerokim tego słowa znaczeniu¹⁰. W pracach, które ujęłam w tej kategorii, było to szczególnie widoczne.

Kadry z życia

Fotografie, filmy, slajdy to pamiątki wyjątkowo osobiste. Wiele osób, wykonując mapę swego życia, właśnie za pomocą fotografii ukazało zmiany, jakie zaszły w ich życiu oraz swój związek z najbliższymi osobami, najważniejszymi miejscami. A oto, jakie formy przybierały prace utrzymane w tej konwencji:

- album fotograficzny przedstawiający w sposób chronologiczny kolejne etapy w życiu;
- pudełko ze slajdami;
- pudełko w formie odbiornika telewizyjnego, gdzie obraz tworzy przesuwana ręcznie taśma symbolizująca film;
- zwój w formie negatywu filmowego, zawierający osobiste dokumenty biograficzne wraz z fotografiami autora;
- pokaz multimedialny pt. *Droga Życia*.

Filmowy obraz, czy też fotografia, swoją „osobliwą moc” zawdzięczają przede wszystkim swojej formie, która działa na nasz zmysł wzroku i pozwala na bardzo subiektywny odbiór przedstawianej rzeczywistości. Przeglądając ułożone w sposób chronologiczny zdjęcia z „podróży w przeszłość”, ukazują nam nieuchwytnie, czasem trudne do zwerbalizowania zmiany (jakie

⁹ D. Duccio, *Zabawa na tle życia. Gra autobiograficzna w edukacji dorosłych*, Kraków 1999, s. 20.

¹⁰ O. Czerniawska, *Od badań biograficznych do dydaktyki*, „Edukacja Dorosłych” 2002, nr 1, s. 29.

zaszły w podmiocie naszego poznania). Prace wyróżnione w tej kategorii są doskonałym tego przykładem.

Rola, ranga i znaczenie czyli funkcje jakie może spełniać konstruowanie biograficznej mapy życia

Analiza zebranego materiału, oprócz niezwykle cennej wartości poznawczej, uświadomiła mi również, jak wiele ważkich funkcji może spełniać konstruowanie biograficznej mapy życia. Wyróżniłam dwa istotne, moim zdaniem, z andragogicznego punktu widzenia wymiary, w których konstruowanie biograficznej mapy życia może wypełniać określone funkcje:

1. W wymiarze indywidualnym, jednostkowym, podmiotowym biograficzna mapa życia może spełniać następujące funkcje:

- wzbogacanie wiedzy o sobie samym, swej przeszłości;
- odkrywanie swej tożsamości osobistej oraz społecznej;
- szansa na zrekonstruowanie swojej samooceny;
- integracja z bliskimi i rodziną (warto zaznaczyć, iż prace często powstają przy pomocy i współudziale rodziny, bliskich);
- odkrywanie swych osobistych talentów;
- szansa, by uzewnętrznic swe marzenia, plany i oczekiwania;
- swoista pobudka do autorefleksji;
- swoista funkcja terapeutyczna (podróż w przeszłość często umożliwia wyzwolenie się od złych wspomnień, a nawet jeśli nie – to daje możliwość ukojenia).

2. W odniesieniu do sytuacji dydaktycznej, konstruowanie mapy życia staje się przede wszystkim niepowtarzalną szansą:

- szansą, by lepiej poznać ucznia oraz trafnie zdiagnozować jego potrzeby edukacyjne;
- niepowtarzalną szansą, by zintegrować grupę;
- szansą, by jednostka mogła zaistnieć wraz z swymi talentami na forum grupy;
- szansą, by pobudzić uczestników sytuacji dydaktycznej do kreatywności, uruchomienia drzemiących w nich potencjałów twórczych;
- szansą, by zachęcić uczestników zajęć do aktywności edukacyjnej;
- szansą, by ukazać rolę i znaczenie wspomnień w życiu każdego człowieka.

Refleksje końcowe

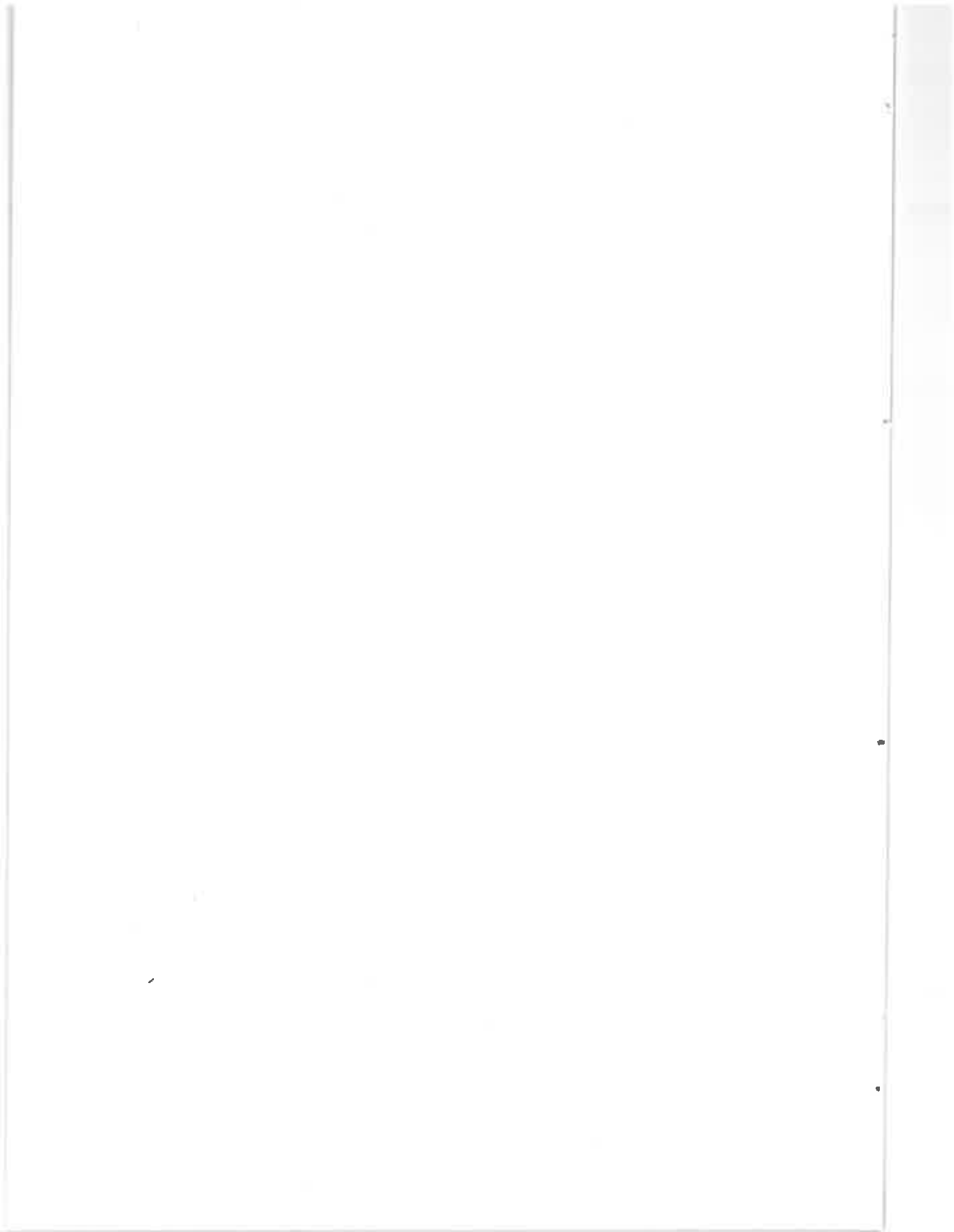
Kończąc swe rozważania, chciałabym jeszcze raz podkreślić, że problematyka dotycząca poznawania ucznia dorosłego jest niewyczerpywalym źródłem inspiracji z dydaktycznego punktu widzenia. Doskonałym tego przykładem są z pewnością warsztaty andragogiczne zainicjowane przez O. Czerniawską, czy też propozycja gry autobiograficznej D. Duccio.

Jak zauważa O. Czerniawska, „andragogika jest dyscypliną naukową, która powinna pobudzać osoby dorosłe do refleksji nad sobą, światem i innymi. Powinna także otwierać, dynamizować, prowadzić do konsekwentyzacji, czyli samoświadomości”¹¹. Myślę, że konstruowanie mapy biograficznej życia daje taką możliwość. Nie sposób w tym miejscu nie wspomnieć o odczuciach i emocjach, które towarzyszyły studentkom i studentom podczas prezentacji swych twórczych wytworów. W większości wypadków dane mi było obserwować dumę, radość i wzruszenie, a przyznać muszę, że jest to obraz niezwykle motywujący... szczególnie dla młodego andragoga.

Literatura

- Czerniawska O., *Warsztaty andragogiczne wokół biografii i wspomnień*, [w:] *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, red. J. Saran, Lublin 2000.
- Czerniawska O., *Od badań biograficznych do dydaktyki*, „Edukacja Dorosłych” 2002, nr 1.
- Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar, red. E. Dubas, O. Czerniawska, Warszawa 2002.
- Duccio D., *Zabawa na tle życia. Gra autobiograficzna w edukacji dorosłych*, Kraków 1999.
- Gasiul H., *Rozwój osobowy czy uczenie sprawności? O wartości paradygmatów psychologicznych dla edukacji*, [w:] *Osoba, edukacja, dialog*, t. I, red. M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona, Kraków 2002.
- Majewska A., *Współczesne oblicze ucznia dorosłego*, [w:] *Dyskursy Młodych Andragogów*, red. J. Kargul, Zielona Góra 2003.
- Panasiuk B., *Kompetencje społeczne i umiejętności interpersonalne nauczyciela-wychowawcy w świetle wymagań współczesności*, „Edukacja Dorosłych” 1997, nr 2.
- Pedagogika społeczna. Kregi poszukiwań*, red. A. Przecławska, Warszawa 1996.
- Pietrasieński Z., *Rozwój ludzi dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, red. T. Wujek, Warszawa 1992.
- Stopińska-Pajak A., *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice 1994.

¹¹ O. Czerniawska, *Warsztaty...*, s. 159.



Katarzyna Druczak

NADAWANIE ZNACZEŃ WYDARZENIOM W BIOGRAFII EDUKACYJNEJ CZŁOWIEKA DOROSŁEGO

W życiu człowieka pojawiają się różne wydarzenia życiowe. Wśród nich są takie, które nie mają większego znaczenia dla kształtu biografii edukacyjnej człowieka, ale bywają również takie, które są dla niej ważne. Wydarzeń jest wiele, nie każdemu jednak człowiek nadaje znaczenie. Dzieje się tak zazwyczaj dlatego, że podąża on za wydarzeniami, ich następstwami. Człowiek nie zawsze zajmuje się każdym wydarzeniem z osobna (tworzą one swoisty ciąg następując po sobie). Zwykle dopiero z perspektywy czasu przypisuje się znaczenia niektórym wydarzeniom.

W przebiegu edukacji całożyciowej można zauważyć problemy związane z nadawaniem znaczeń wydarzeniom ludzkiego życia. Rodzi się pytanie: „Kto nadaje znaczenia wydarzeniom życiowym? Czyni to narrator czy badacz, a może jest to efekt wspólnie podjętej interpretacji wydarzeń?”

W niniejszym artykule chciałabym przedstawić teoretyczne rozważania dotyczące biografii edukacyjnej oraz refleksje związane z wydarzeniami życiowymi (krytycznymi), które mogą oddziaływać na biografię człowieka dorosłego. Na zakończenie postaram się zarysować własne stanowisko dotyczące problemu nadawania znaczeń wydarzeniom ludzkiego życia.

Biografia edukacyjna człowieka dorosłego

Jednym z pojęć biograficzności w pedagogice jest *biografia edukacyjna*. P. Dominicé przyjmuje, że edukacja, kształcenie są procesami całego życia, wiążą się z codziennością jednostki, są sytuacjami złożonymi, łączącymi się z rozwojem osobowości, formują tożsamość osoby. Głęboki jest sens wysiłków edukacyjnych jednostki. Sposobem ich poznania jest zachęcenie uczestników oświaty dorosłych do opowieści o ich życiu, a nade wszystko o ich edukacji¹. Myślę, że człowiekowi bliższa jest opowieść o życiu, w mniejszym zaś stopniu

¹ E. D u b a s, *Biograficzność w oświacie dorosłych – wybrane stanowiska*, [w:] *Rocznik Andragogiczny 1997/1998*, Toruń 1999, s. 125.

o przebiegu doświadczeń edukacyjnych. Człowiek częściej opowiada o życiu, rzadziej o edukacji. Stąd moje zainteresowanie biografią edukacyjną, opowieściami ludzi o ich edukacji (nie tylko szkolnej), wydarzeniach z nią związanych.

P. Dominicé pisze: „Pragnąłem zrozumieć kontekst biograficzny życia dorosłych, których spotkałem w sytuacjach edukacyjnych”² oraz „biografia mówi o kształceniu, wyraźnie interesuje się tym, co czynią dorośli ze swojego kształcenia w budowaniu swojego życia”³. Interesująca jest relacja między drogą edukacyjną człowieka a jego życiem. Na ile wydarzenia życiowe kreują przebieg edukacji człowieka? W jakim stopniu to, co dzieje się w edukacji człowieka oddziałuje na życie ludzkie? Sądzę, że wiele można dowiedzieć się w trakcie rozmów z drugim człowiekiem, poznając znaczenia, jakie nadaje on wydarzeniom swojego życia, także tym mającym powiązanie z edukacją.

Biografia edukacyjna nie jest życiorysem. Opowiadający czy piszący analizuje swoje życie w aspekcie wydarzeń edukacyjnych. Pytamy o życie, wyodrębniając pewne fakty, etapy, wydarzenia. Taki jest przecież paradygmat formacyjny⁴. „Biografia edukacyjna nie jest autobiografia, gdyż powstaje jako opowieść ukierunkowana przez badacza [...]. Kluczowe założenie tego podejścia przyjmuje, iż dorośli, opowiadając o swej edukacji, snuje refleksję biograficzną, która stanowi podłoże dla jego nowej formacji osobowości. Na opowiadaniu własnej biografii i na jej pisaniu buduje się proces kształcenia dorosłych. Biografie edukacyjne powstają wokół tematu centralnego – symulacji wychowawczej: w rodzinie, w szkole, w grupie rówieśniczej itp.”⁵ Dorośli odtwarzają swoje środowiska życia, które już tylko pozostało w ich pamięci, świadomości.

Opowieści, redagowanie tekstów, pobudza dorosłych do refleksji nad sensem edukacji, czym ona jest i co takiego przyczynia się do korzystania z jej dobrodziejstw. Czynią człowieka dorosłego podmiotem własnej edukacji. Inicjują autoedukację. Tak więc biografia edukacyjna służy poznaniu drogi edukacyjnej człowieka, ale i jest tym, co kształci go, przyczynia się do jego dalszego rozwoju. Człowiek ma możliwość zdobycia dotąd nieznanych informacji o sobie, o innych, także o tych, których spotkanie było znaczącym wydarzeniem z przeszłości. Człowiek może bliżej poznać, zrozumieć, zinterpretować i nadać znaczenia różnym wydarzeniom życiowym, które kreowały

² P. Dominicé, *Historia życia jako proces kształcenia*, Łódź 1994, s. 49.

³ P. Dominicé, *Historia życia jako proces kształcenia*, [w:] *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego. Materiały do studiowania*, red. H. Skłodowski, Łódź 1999, s. 26.

⁴ O. Czerniawska, *Biografie edukacyjne i ich zastosowanie w kształceniu andragogicznym*, [w:] *Rocznik...*, s. 120.

⁵ O. Czerniawska, *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Łódź 2000, s. 59.

jego drogę edukacyjną. Może to być pierwszy moment, w którym człowiek zaczyna analizować to, co wydarzyło się w jego życiu i miało jakieś znaczenie dla poszczególnych doświadczeń edukacyjnych. To, co się w życiu człowieka wydarzyło, tworzy jego historię życia, także edukacyjną.

Sądzę, że tylko szerokie ujęcie edukacji dorosłych pozwala na pełne, wnikliwe rozważania zogniskowane wokół biografii edukacyjnych. Aby poznać, co dzieje się w edukacji człowieka dorosłego, jakie zdarzenia sprawiają, że człowiek rozwija się przez edukację, albo z niej nie korzysta, konieczne staje się zgłębienie tych obszarów, które ową edukację tworzą.

Edukacja jest procesem całościowym, towarzyszy nam począwszy od chwili narodzin, aż po kres naszego życia. Edukacja jest procesem naturalnym, związanym z powszechnością, przypisanym człowiekowi we właściwym mu świecie życia. Niemalże każda chwila naszego życia dostarcza nam wielu informacji, pozostawia w naszej świadomości spostrzeżenia, wiadomości. Taki sposób myślenia, pojmowania edukacji, znacznie wykracza poza tradycyjne sposoby jej ujmowania. Człowiek, uczestnicząc każdego dnia w wielu sytuacjach społecznych, czasami, a może bardzo często, nie zdaje sobie sprawy z tego, że właśnie czegoś nowego się nauczył. Uważam, że ludzie, mając na myśli własną edukację, drogę doświadczeń edukacyjnych, najczęściej traktują o ścieżkach edukacyjnych, których byli wcześniej uczestnikami. Stąd bardzo interesujące jest poznawanie, zrozumienie tego, co ludzie mówią o swojej edukacji, jakie zdarzenia ku niej prowadzą, lub powodują, że człowiek od niej odchodzi. O tym, czy jednostka „chce” podejmować zadania edukacyjne, jakiego rodzaju edukację preferuje, jaką ma motywację, decyduje charakter jej biografii i jakość właściwego jej świata życia, w którym ta biografia się dzieje.

Wydarzenia życiowe w biografii edukacyjnej człowieka

Życie człowieka to ciąg wydarzeń. Występują one po sobie w mniejszym bądź większym porządku, z mniejszą bądź większą częstotliwością. Są różnorodne, ale zawsze wywołują określone zmiany na drodze życiowej człowieka. Sądzę, iż wydarzenia mogą determinować zachowania jednostki, mogą powodować, że jej życie jest zależne od wspomnień, śladów pamięciowych powiązanych z tymi wydarzeniami.

Nie każde wydarzenie życiowe jest ważne. Nie każde należy analizować po kącie znaczenia dla przebiegu edukacji człowieka. Są jednak takie, które w znaczący sposób powodują, że droga edukacyjna jednostki wygląda „tak a nie inaczej”. Człowiek może wtedy stwierdzić, że gdyby nie to wydarzenie, moje doświadczenia życiowe byłyby zupełnie inne, moje życie wyglądałoby

inaczej. Oczywiście, może być tak, że określone wydarzenie jest znaczące dla jednego człowieka, a dla drugiego nie. To może zależeć od osoby, jej otoczenia, kontekstu biografii. Niemniej mogę stwierdzić, że wydarzenia życiowe mają znaczenie nie tylko dla życia człowieka, ale także dla jego drogi edukacyjnej.

Zdarzenia życiowe można porównać z kamieniami milowymi albo punktami granicznymi, które nadają kształt i kierunek rozmaitym aspektom (dziedzinom) życia jednostki. W toku życia jednostki można wyróżnić zdarzenia normatywne (zależne od wieku), zdarzenia historyczne (zależne od pokolenia, do którego jednostka należy) i zdarzenia nienormatywne (indywidualne losowe, ważne i istotne dla danego człowieka)⁶. Zostają one określone jako szczególny rodzaj doświadczenia życiowego, jako punkty znaczące rozwoju, w których występuje możliwość zaistnienia zmiany rozwojowej⁷.

Interesują mnie szczególnie zdarzenia krytyczne, które mogą wpływać na drogę edukacyjną a nawet o niej decydować. Termin *zdarzenie krytyczne* ma sens chronologiczny, gdyż wskazuje na takie wydarzenia lub sytuacje, które stały się punktem zwrotnym bądź przyniosły zmianę w czymś życiu⁸. Są to zdarzenia emocjonalnie znaczące, wyodrębniające się z toku codziennych zdarzeń. Myślę, że określenie *krytyczne* dokładnie wskazuje na znaczenie zdarzeń w ludzkich historiach. Podkreśla rangę, wartość tego, co dzieje się w historii człowieka. Termin *zdarzenie krytyczne* można traktować jako pewien moment przełomowy, prowadzący do zauważalnych zmian w życiu jednostki.

Oczywiście, niewiele zdarzeń w naszym życiu ma znaczenie krytyczne w tym sensie, że odmieniają kolejność naszego losu, odkrywają nowe możliwości, każą zmieniać opinie lub zajęcie, zmieniają społeczną, osobistą i materialną sytuację. W ogromnej większości zdarzenia krytyczne nie są ani tak dramatyczne, ani oczywiste. Są raczej bezpośrednim sprawozdaniem z całym zwyczajnym przypadkiem występującym podczas codziennej pracy, a to, że są krytyczne, bierze się stąd, że wskazują na tkwiące u ich źródła tendencje, motywy i struktury⁹. Zdarzenia krytyczne, które odtwarzamy po upływie dłuższego czasu dzięki procesowi introspekcji, służą formowaniu odnoszących się do praktyki szczegółowych elementów naszej osobistej historii. Składają się na tę historię, a jednocześnie pomagają odtworzyć ją.

⁶ M. Przetacznik-Gierowska, *Zdarzenia życiowe a kryzysy w rozwoju człowieka*, „Chowanna”, t. I, Katowice 1995, s. 13.

⁷ G. Teusz, *Narracja (ucodzienniona). Krytyczne wydarzenia życiowe jako naturalne eksperymenty rozwoju*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr specjalny, s. 303.

⁸ M. Przetacznik-Gierowska, dz. cyt., s. 13.

⁹ D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Warszawa 1996, s. 44-45.

Aby wskazać zdarzenia drogi życiowej, które byłyby wspólne dla wszystkich ludzi, wielu badaczy podjęło się dzielenia życia ludzkiego na fazy, stadia, etapy itp. Dzięki takim zabiegom możemy zapoznać się z listą typowych zdarzeń życiowych przypisywanych jednostkom w poszczególnych fazach jej życia. Możemy poznać ich przykłady, ale nie wiele dowiemy się o tym, co je poprzedziło i co po nich nastąpiło w życiu człowieka.

Przykładowo D.J. Levinson dokonał na podstawie swoich badań podziału zdarzeń krytycznych na dwie grupy. Pierwsza z nich zawiera takie zdarzenia, które nie są kontrolowane przez jednostkę, np.: zmiany organizmu, wypadki losowe, choroby, śmierć, przemiany społeczno-ekonomiczne, w drugiej znajdują się natomiast zdarzenia zależne od decyzji i działań samej jednostki, np.: podjęcie studiów, podjęcie pracy, zawarcie małżeństwa¹⁰.

O przełomowych wydarzeniach interesująco pisze A. Giddens. Jego zdaniem, momenty przełomowe to takie sytuacje, w których jednostki zostają powołane do podjęcia decyzji szczególnie ważnych ze względu na ich ambicje lub, ogólnie, decyzji, które zaważą na ich życiu¹¹. Do momentów przełomowych zalicza on: decyzję o małżeństwie, ślub, decyzję o separacji, rozstanie, zdawanie egzaminów, decyzję o podjęciu kursu zawodowego lub wybór kierunku studiów, przystąpienie do strajku, zmianę pracy, poznanie wyników badań lekarskich, utratę dużej sumy pieniędzy w grze hazardowej lub wygraną na loterii¹². Krytyczne zdarzenia mogą dotyczyć sukcesów lub porażek; sytuacji, w których człowiek musi podjąć decyzję o dużym znaczeniu; niestandardowych, nieszablonowych, awaryjnych sytuacji społecznych¹³. Nie wszystkie wymienione zdarzenia faktycznie następują w poszczególnych fazach życia człowieka. Można spotkać osoby, do których opisywane w literaturze przykłady zdarzeń są po prostu nieadekwatne. Można domniemać, że w sytuacji, kiedy osoba czyta np. o tym, że w wieku 23-28 lat znaczącymi wydarzeniami są założenie domu rodzinnego czy urodzenie dziecka¹⁴, a w rzeczywistości ma już ten etap życia za sobą – zapoznanie z takiego rodzaju informacją może być wydarzeniem życiowym, nawet krytycznym. Uważam, że badania biograficzne są tymi, które pozwalają na uchwycenie faktycznych wydarzeń życiowych, tego, co je poprzedziło i tego, co po nich nastąpiło. Można tego dokonać, rozpatrując konkretne, indywidualne i niepowtarzalne ludzkie historie. Rozmowa z badaczem (decyzja o spo-

¹⁰ Z. Pietrasinski, *Rozwój ludzi dorosłych*, Warszawa 1990, s. 60-61.

¹¹ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 155.

¹² *Tamże*, s. 156.

¹³ M. Suchar, *Rekrutacja i selekcja personelu*, Warszawa 2003, s. 75.

¹⁴ M. Malewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wrocław 1990, s. 40.

tkaniu, wyrażenie zgody na uczestnictwo w badaniach) też może być przykładem wydarzenia życiowego (nawet krytycznego). Kontakt z badaczem może być punktem zwrotnym w życiu człowieka, może spowodować zmiany w jego biografii.

Wydarzenia życiowe, „krytyczne nie istnieją »na zewnątrz osoby«, lecz zachodzą, zawsze ją jakoś angażują i pozostają z nią w procesie interakcji. Są z jednej strony wpisane w codzienność, z drugiej zaś – wyodrębniają się z nurtu codziennych wydarzeń, jako znaczące, w aspekcie subiektywnego postrzegania oraz oceny siebie i świata”¹⁵. Analiza wydarzeń może stanowić ciekawe doświadczenie zarówno dla badacza, jak i narratora.

Nadawanie znaczeń wydarzeniom w biografii edukacyjnej człowieka

Człowiek z perspektywy czasu dochodzi do wniosku, że w jego życiu wiele się wydarzyło. Może stwierdzić, że nastąpiły wydarzenia dobre i złe, przynoszące radość, zaświadczone o pomyślności życiowej, ale i te, które rodziły niepokój, obawy, trudności życiowe. Z jednej strony, różnorodność wydarzeń życiowych, z drugiej zaś – różne ich znaczenia. Człowiek nadaje znaczenia wydarzeniom, szczególnie tym, które trwale zagościły w jego pamięci, które spowodowały istotną zmianę w jego historii życia. Człowiek nadaje znaczenia również osobom, których spotkanie można określić mianem wydarzeń życiowych, także krytycznych. Być może wskaże osoby, które nie wpłynęły na przebieg jego życia, ale może powie, napisze o osobach, które były źródłami zmian życiowych, współtworzącymi projekty życiowe (edukacyjne).

Pojawiają się wobec tego pytania: „Czym jest nadawanie znaczeń? Kto nadaje znaczenia podczas badań prowadzonych metodą biograficzną?”. W swoich rozważaniach będę odwoływać się do teorii symbolicznego interakcjonizmu, gdyż interakcja między badaczem i narratorem jest specyficzna. Rozmówcy, rozmawiając, dokonują interpretacji, nazywają, nadają znaczenia wydarzeniom, posługują się symbolami.

Termin *symboliczna interakcja* odnosi się do pewnego szczególnego typu interakcji, jaka występuje między ludźmi. Swoistość ową powoduje fakt, że ludzie interpretują czy „definiują” wzajemnie swoje działania, zamiast na nie po prostu reagować. Tak więc ludzka interakcja jest zapośredniczona czy to przez symbole, interpretację, czy też przez nadawanie znaczenia działaniom innych¹⁶. Symboliczna interakcja oznacza takie działanie społeczne, w

¹⁵ G. T e u s z, *Narracja (ucodzienniona)...*, s. 303.

¹⁶ H. B l u m e r, *Spółeczeństwo jako symboliczna interakcja*, [w:] *Kryzys i schizma*, red. E. Mokrzycki, t. I, Warszawa 1984, s. 72.

którego trakcie osoby komunikujące się przekazują sobie znaczenia, interpretują i definiują działania, wpływają w ten sposób nawzajem na zmianę swoich zachowań. Partnerzy interakcji starają się zrozumieć znaczenia swoich działań, interpretują je i działają, opierając się na tych interpretacjach¹⁷. Istota ludzka postrzega rzeczy, ocenia je, nadaje im znaczenie, po czym na tej podstawie podejmuje decyzję działania. Jednostka buduje swoje postępowanie i kieruje nim, biorąc pod uwagę rozmaite rzeczy i interpretuje ich znaczenie dla swego przyszłego działania.

Czym zatem są znaczenia? „Doświadczane przeżywane zdarzenia, czyli treści świadomości osobowej to znaczenia”¹⁸. Znaczenia są zatem wytworami aktywnej świadomości, są zależne od podmiotu, są efektem aktów intencjonalnych. Poznanie drugiego człowieka polega na rozumieniu, tzn. odkrywaniu znaczeń ukrytych za gestami, wypowiedziami, zachowaniami, ekspresją drugiej osoby. Znaczenie ma zawsze adresata, jest znaczeniem dla kogoś. Znaczenie ma dwa aspekty: subiektywny, jako znaczenie dla osoby mówiącej, to, co ona chce wyrazić oraz aspekt obiektywny, jako treść zdarzenia dla odbiorcy, a więc wynik syntezy funkcji identyfikacji i orzekania.

Miedzy jednostką a rzeczywistością rozciąga się system znaczeń, jakie przypisuje ona elementom otoczenia (zarówno obiektom materialnym, jak i abstrakcyjnym ideom¹⁹. Znaczenie stanowi m.in. jedno z kluczowych pojęć symbolicznego interakcjonizmu. Jego istotność wynika z trzech przesłanek: 1) znaczenie jest modyfikowane przez procesy interpretacji, jakim poddają je posługujący się nim ludzie; 2) znaczenia przedmiotów mają swe źródła w interakcjach społecznych: pogląd taki pociąga za sobą tezę o nieograniczonej zmienności znaczeń jako rezultatów interpretacji interakcyjnych; 3) ludzie orientują swoje działania na obiekty na podstawie znaczeń, jakie one dla nich mają. Procesy przypisywania znaczeń można powiązać zatem z interakcją społeczną. Dzięki temu relacje między elementami interakcji (badaczem a narratorem) można określić jako układ nie do końca zdeterminowany, pozwalający uczestnikom uzgadniać stanowiska, a więc i nadawać znaczenia wydarzeniom w trakcie dialogu. Uzgodnienia te składają się na punkt wyjścia w kreowaniu znaczeń, czasem nowych znaczeń tego, co już dokonano. Takie relacje zakłada interakcja, z którą wiąże się pojęcie intencjonalności. Każdy z partnerów zmierza do swoich celów, dostosowując przy tym postępowanie do własnego przeświadczenia o znaczeniu działania drugiej strony

¹⁷ Tamże, s. 73.

¹⁸ M. Straś-Romanowska, *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*, Wrocław 1992, s. 83.

¹⁹ G. Woroniecka, *Interakcja symboliczna a hermeneutyczna kategoria przed-rozumienia*, Warszawa 2003, s. 20.

oraz do warunków niezależnych od uczestników²⁰. Każdy z partnerów wnosi do interakcji koncepcję samego siebie (subiektywną i relatywnie niestabilną); jest ona obiektywizowana pod wpływem sytuacyjnie budowanych obrazów samego siebie. Obrazy te potwierdzają i modyfikują autokreację dzięki spójności sekwencji działań komunikacyjnych partnera z interpretacją własnego znaczenia. Źródłem znaczeń jest tu zatem interakcja przebiegająca w wymiarze interpretacji symboli komunikacyjnych²¹.

Kto nadaje zatem znaczenia w procesie badawczym? Uważam, że dokonuje tego narrator. Zadaniem badacza jest towarzyszenie, wspieranie w poszukiwaniu, nadawaniu, dookreślaniu znaczeń wydarzeń życiowych. Może uzgadniać, negocjować, ale zawsze znaczenie wydarzenia jest znaczeniem narratora. Nikt nie zna swojego życia lepiej niż autor opowieści. On przeżył, doświadczył i tak naprawdę ma kompetencje do mówienia (pisanie) o tym, co dane wydarzenie spowodowało w jego życiu, jaka jest jego wartość. Badacz może pomóc w dokonywaniu trudnych interpretacji, nadawaniu znaczeń czasem trudnym do zaakceptowania wydarzeniom. Znając założenia prowadzenia badań biograficznych, ważne jest uchwycenie perspektywy badanego. Zachowanie ludzkie winno być badane i rozważane z perspektywy osób, których dotyczy. Biografia przedstawia doświadczenia i definicje danej osoby, danej grupy lub danej organizacji tak, jak ta osoba, grupa lub organizacja interpretuje te doświadczenia²². Wartość poznawcza metody biograficznej polega na prezentowaniu doświadczeń jednostki oraz przeżyć i znaczeń nadawanych przez jednostkę swoim działaniom i sytuacjom. Jest to badanie zachowań ludzi z ich wewnętrznej perspektywy. „Porządek znaczeń kształtuje się przez odniesienie do systemu doświadczeń”²³. Nadaje znaczenia ten, który doświadczył.

Postępowanie w badaniach biograficznych opiera się na założeniu, że dynamika przebiegu opowiadania uruchamia retrospektywne nastawienie narratora, tzn. odnawia warstwę przeszłych doświadczeń, aktualizowaną w procesie konstruowania wypowiedzi²⁴. Konecki pisze: „zakłada się, że opowiadający jest najlepiej zorientowany w wiedzy o swojej biografii, dlatego też należy mu zostawić pełną swobodę w opowiadaniu swojej historii życia”²⁵.

²⁰ *Tamże*, s. 21.

²¹ *Tamże*, s. 32.

²² J. Helling, *Metoda badań biograficznych*, „Kultura i Społeczeństwo” 2003, nr 3, s. 93.

²³ A. G i z a, *Życie jako opowieść. Analiza materiałów autobiograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991, s. 65.

²⁴ G. T e u s z, *Logika konstruowania biografii w wywiadzie narracyjnym*, „Teżniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 4, s. 92.

²⁵ K. K o n e c k i, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, s. 180.

Myślę, że te wypowiedzi świadczą o tym, że prowadzenie badań metodą biograficzną nie jest łatwe. Wstrzymywanie się od pytań, komentarzy, uważne słuchanie, okazywanie zainteresowania wymaga wielu umiejętności, refleksji, doświadczeń. Metoda biograficzna jest zakorzeniona w naszym codziennym doświadczeniu i jedynie pozwala badaczowi zbliżyć się do badanych zjawisk i spojrzeć na nie z punktu widzenia jednostki.

Celem interesujących mnie badań jest odkrywanie znaczeń poszczególnych badanych układów społecznych. Pojęcia, kategorie wyłaniają się w trakcie badań, w miarę dziania się zdarzeń i gromadzenia się danych. Wyniki są następstwem interakcji między badaczem i narratorem. Istotne jest zrozumienie sytuacji tak, jak to czyni osoba badana. Badacz nie narzuca z góry przyjętych przypuszczeń, schematów. Miarą trafności badań jakościowych jest uznanie badanych, że opis faktycznie przedstawia ich sposób życia. Badania są bardziej nastawione na procesy, ciąg zdarzeń niż na ich rezultaty²⁶.

Badacz podejmuje bezpośredni kontakt z badaną rzeczywistością, przynajmniej w pewnej(ych) fazie(ach) procesu badawczego; odwołuje się do kompetencji podmiotów badania. Dużą rolę w procesie badawczym odgrywają dyskusje (dialog) czy po prostu rozmowy z badanymi w różnych fazach tego procesu. W każdym wypadku badacze starają się przedstawić swoim badanym narzędzia możliwie niestrukturalizowane. W ten sposób próbuje otwierać pole aktywności dla samych badanych w procesie badawczym – dopuszczając szeroką prezentację własnych poglądów badanych, niesugerowanych gotowym niejako obrazem rzeczywistości²⁷. Warto dodać, że punktem wyjścia dla badań jakościowych nie jest teoria, hipoteza, czy choćby pytanie dotyczące badanej rzeczywistości, lecz sama rzeczywistość społeczna w takiej postaci, jaką nadają jej ludzie – aktorzy sceny społecznej. Warunkiem wyjaśnienia ludzkiego świata jest zrozumienie celów i dążeń ludzi uwikłanych w interpersonalne związki i zależności, wydobyć na światło dzienne ich przekonania, sentymentów i lęków wraz z całym towarzyszącym im kontekstem społeczno-kulturowym, ukazanie procesów negocjowania znaczeń, będących podstawą konstruowania interakcji, owej elementarnej tkanki każdego społeczeństwa. Uczestnicząc w świecie społecznym, badacz ma tylko jedno narzędzie – pytanie „Co się tutaj dzieje?”²⁸. Odpowiedzi na

²⁶ E. Z a r ę b a, *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1998, s. 46.

²⁷ A. W y k a, *Ku nowym wzorom badań społecznych w Polsce. Cechy badań jakościowych w ostatnich latach*, [w:] *Orientacje w metodologii...*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, s. 161-162.

²⁸ M. M a l e w s k i, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Społeczeństwo” 1997, nr 1-2, s. 21.

nie wyłaniają się stopniowo, w miarę jak ludzie mówią o swoich przeżyciach, pragnieniach, planach, w miarę jak ujawniają samowiedzę oraz wiedzę o świecie i innych ludziach. Wyniki tak zrealizowanych badań nie dają się ujmować w tabelach i przedstawiać na wykresach. Są one opisowe, przyjmują postać narracji czy eseju, opartego w dodatku na kategoriach pojęciowych właściwych badanemu. Wspólnym elementem badań wszystkich orientacji jakościowych jest przekonanie, że świat społeczny jest, z jednej strony, konstruowany przez działania i wzajemne oddziaływania ludzi, a z drugiej, że konstrukcja ta jest obdarzona sensem i znaczeniem.

W badaniach jakościowych stosuje się niematematyczne procedury analityczne, opracowywanie wyników ma charakter inny niż w badaniach ilościowych: wydobywanie znaczeń, interpretacji, procedury rozumienia mają charakter jakościowych opisów, bardziej esejów czy felietonów niż systematycznych dysertacji. Istotną cechą badań jakościowych jest subiektywizm rozumiany jako sięganie poza „dane obiektywne”: do interpretacji, do rozumienia, do nadawania znaczeń. Dane ujmowane są tak, jak je widzą (odczuwają, oceniają) badani, co pociąga „konieczność wczuwania się w cudze stany psychiczne (empatii) i konieczność stania *na równi* z osobami badanymi, a nie *ponad* nim²⁰.

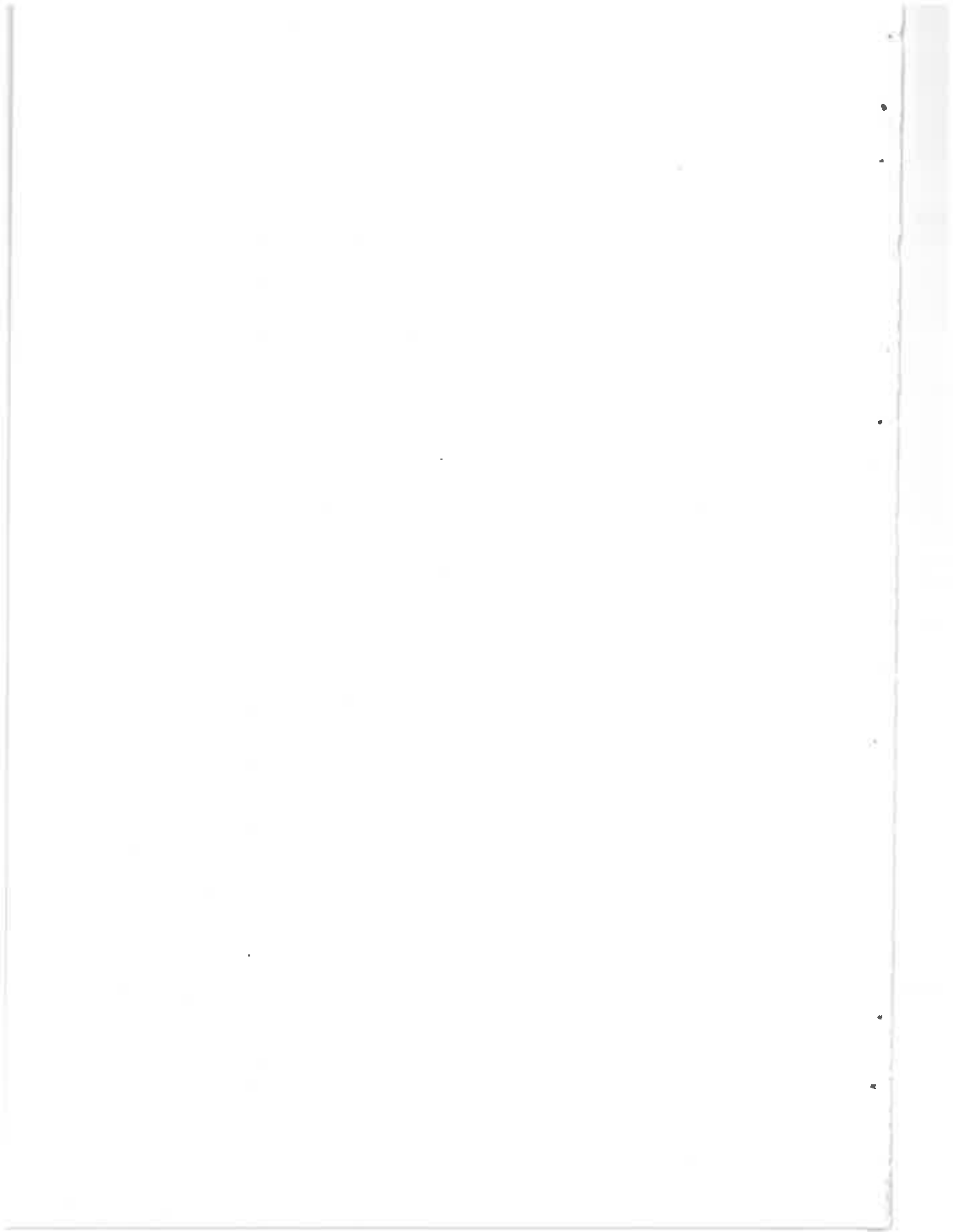
To, co mówi narrator jest istotne, gdyż to on przeżył, doświadczył w swoim życiu wydarzeń, którym nadaje znaczenia. Wydobywa je zgodnie ze światem swoich osobistych odczuć. Badacz może jedynie pomagać w tym procesie, ale nie nazywać, porządkować wydarzenia za narratora. Świat badacza, jego historia może być czasem podobna do historii narratora, ale nigdy tożsama. Nic nie uprawnia badacza do tego, by to on nadawał znaczenia wydarzeniom życia narratora. Jego wiedza, doświadczenia to tylko baza dla właściwej realizacji projektu badawczego.

Uważam, że badania biograficzne są niezmiernie ciekawe, zarówno dla badacza, jak i narratora. Moment spotkania (czasami jednego z wielu) jest początkiem trudnego zadania dla partnerów interakcji. Badacz ze swoją wiedzą, umiejętnościami, pomysłem na badania, nie może przekroczyć pewnej subtelnej granicy w realizowaniu procedur badawczych. Narrator snuje swą powieść, wie, że to może wzbogacić jego dotychczasową wiedzę o sobie i świecie, ale może też wiele wnieść nowego, niekoniecznie pożądanego. Badania biograficzne to wspólna praca partnerów interakcji, ważna dla ich osobistych historii życia.

²⁰ E. Zaręba, dz. cyt., s. 46.

Literatura

- Blumer H., *Spółeczeństwo jako symboliczna interakcja*, [w:] *Kryzys i schizma*, t. 1, red. E. Mokrzycki, Warszawa 1984.
- Czerniawska O., *Biografie edukacyjne i ich zastosowanie w kształceniu andragogicznym*, [w:] *Rocznik Andragogiczny 1997/1998*, Toruń.
- Czerniawska O., *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Łódź 2000.
- Dominicé P., *Historia życia jako proces kształcenia*, Łódź 1994.
- Dominicé P., *Historia życia jako proces kształcenia*, [w:] *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego. Materiały do studiowania*, red. H. Skłodowski, Łódź 1999.
- Dubas E., *Biograficzność w oświacie dorosłych – wybrane stanowiska*, [w:] *Rocznik Andragogiczny 1997/1998*, Toruń.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002.
- Giza A., *Życie jako opowieść. Analiza materiałów autobiograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991.
- Helling I., *Metoda badań biograficznych*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985, nr 3.
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000.
- Malewski M., *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wrocław 1990.
- Malewski M., *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Społeczeństwo” 1997, nr 1-2.
- Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1998.
- Pietrasiński Z., *Rozwój ludzi dorosłych*, Warszawa 1990.
- Przetacznik-Gierowska M., *Zdarzenia życiowe a kryzysy w rozwoju człowieka*, „Chowanna”, t. I, Katowice 1995.
- Straś-Romanowska M., *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*, Wrocław 1992.
- Suchar M., *Rekrutacja i selekcja personelu*, Warszawa 2003.
- Teusz G., *Logika konstruowania biografii w wywiadzie narracyjnym*, [w:] „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 4.
- Teusz G., *Narracja (ucodzienniona) Krytyczne wydarzenia życiowe jako naturalne eksperymenty rozwoju*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, numer specjalny, Wrocław 2003.
- Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Warszawa 1996.
- Woroniecka G., *Interakcja symboliczna a hermeneutyczna kategoria przedrozumienia*, Warszawa 2003.
- Zaręba E., *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1998.



Joanna Stelmaszczyk

PAMIĘĆ SZKOŁY W TRZECH POKOLENIACH POLAKÓW

Od czterech lat prowadzę badania dotyczące „pamięci szkoły” w trzech pokoleniach Polaków. W tym czasie przeprowadziłam 49 wywiadów (25 z kobietami i 24 z mężczyznami) w wieku od 25 do 81 lat. Nadszedł czas na ich podsumowanie.

Charakterystyka badanych

W czterech tabelach starałam się podać jak najwięcej ogólnych informacji dotyczących respondentów. Większość badanych jest mieszkańcami Łodzi, tylko troje mieszka poza tym miastem (starsze małżeństwo w Koluszkach i jedna 50-latka w Skalnikach w województwie bydgoskim).

Tabela 1

Miejsce urodzenia osób badanych

Miejsce urodzenia	Osoby starsze (powyżej 75 roku życia) – 10 osób		50-latkowie 19 osób		25-latkowie 20 osób	
	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni
Łódź	1	4	8	7	9	6
Inne miasto	1			2	1	2
Wieś	3	1	2	–	–	2

Część respondentów łączy więzi rodzinne (tabela 2). W badaniach wzięło udział 6 małżeństw (jedno 25-latków i pięć z najstarszej grupy wiekowej). W pięciu przypadkach pojawiły się również relacje rodzice–dzieci.

Wszyscy badani z najstarszej grupy zakończyli już pracę zawodową (tabela 3). Również 1/4 50-latków nabyła już praw do renty lub zasiłku przedemerytalnego, ale trzech panowie nadal są aktywni zawodowo i pracują na pół etatu. Wśród niepracujących 25-latków są trzy grupy: kobiety na urlopie wychowawczym, bezrobotni i dwie osoby kontynuujące naukę.

Tabela 2

Sytuacja rodzinna osób badanych

Sytuacja rodzinna	Osoby starsze (powyżej 75 roku życia)		50-latkowie		25-latkowie	
	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni
Stan wolny	—	—	3+1	1	5	6
Małżeństwo	5	5	6	8	5	4
Posiadanie dzieci	5	5	9	9	3	3

Tabela 3

Sytuacja zawodowa osób badanych

Sytuacja zawodowa	Osoby starsze (powyżej 75 roku życia)		50-latkowie		25-latkowie	
	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni
Pracuje: pełen etat	—	—	6	5	4	7
pół etatu	—	—	—	3	—	—
Nie pracuje: (w tym)	5	5	4	1	6	3
1) bezrobotnych	—	—	—	—	2	2
2) zasiłek przedemerytalny	—	—	3	1	—	—
3) renta	—	—	1	3	—	—
4) emerytura	5	5	—	—	—	—
5) kontynuujący naukę	—	—	—	—	1	1
6) urlop wychowawczy	—	—	—	—	3	—

Różne jest także wykształcenie badanych z poszczególnych grup wiekowych. Tylko wśród seniorów są osoby, które ukończyły jedynie cztery-pięć klas szkoły podstawowej. Jest to jednak zrozumiałe, biorąc pod uwagę fakt, że ich edukacja została przerwana przez II wojnę światową. Najwięcej osób z wykształceniem średnim jest w grupie 50-latków (13 osób), a z ukończoną szkołą wyższą wśród młodych-dorosłych (11 osób). Należy zaznaczyć, że wszystkie osoby kontynuujące naukę czynią to w uczelniach wyższych.

Jak należało się spodziewać, wśród moich badanych, z pokolenia na pokolenie poziom wykształcenia wzrastał.

Tabela 4

Wykształcenie osób badanych

Rodzaj wykształcenia	Osoby starsze (po wyżej 75 roku życia)		50-latkowie		25-latkowie	
	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni
Podstawowe	4	2	—	—	—	—
Zawodowe	—	2	2	—	—	1
Średnie	1	—	8	5	5	3
Wyższe	—	1	—	4	5	6
Kontynuacja nauki	—	—	—	—	3	1

Różnice w zapamiętanym obrazie szkoły

1. Wpływ sytuacji polityczno-społecznej kraju na życie szkolne

Badani z dwóch młodszych grup wiekowych rzadko wspominali o tym, jak sytuacja polityczno-społeczna wpłynęła na życie ich szkół. Komentarze odnosiły się przede wszystkim do rodzaju i ilości świętowanych w murach szkoły rocznic.

Apele to pamiętam. Były non stop. Jakieś barbórki, noszenie magnetofonu i odtworzenie piosenek. W podstawówce to każdy Pierwszy Maja, Dzień Górnika, Dzień Hutnika. Rocznicą rewolucji październikowej, która, jak sama nazwa wskazuje, była w listopadzie. (Marcin, 25 lat)

Wydaje się, że 25-latkowie starają się nie angażować w życie polityczne kraju, a co za tym idzie – nie widzą wpływu tej sfery na działania edukacyjne czy wychowawcze odbywające się w murach szkoły. Młodzi dorośli zauważali również powstawanie szkół prywatnych i ich znaczenie w rozszerzaniu oferty edukacyjnej.

Z kolei 50-latkowie podkreślali politykę udogodnień prowadzoną przez państwowe zakłady pracy dla uczących się pracowników. Wspominali również ideologiczne zabarwienie działań nauczycieli. Obowiązek uczestnictwa w pochodach pierwszomajowych.

Na 1 maja to był pochód. Nasza szkoła to ćwiczyła z dwa tygodnie takie układy sportowe. To wszystko musiało być w szyku. Maszerowaliśmy z rynku czwórkami na stadion. Tam spotykała się młodzież ze wszystkich szkół Sieradza. To wszystko było wyćwiczone. Robiliśmy takie różne napisy z siebie. Każdy był odpowiednio ubrany. Jedni na czerwono, drudzy na białą, inny mieli chusty, jeszcze inni chorągiewki. To było wszystko obowiązkowe, listę sprawdzano. Ale muszę przyznać, że czekaliśmy na to. To było święto. Można było się pokazać. Jak szliśmy przez miasto to było dużo widzów na ulicach. (Wiesława, 50 lat)

Całkiem inaczej wyglądała jednak ta kwestia w wypadku seniorów. Wszyscy rozpoczęli naukę przed 1939 rokiem i wybuch II wojny światowej w znaczący sposób zakłócił ich kariery edukacyjne. Dla połowy badanych okres wojny to czas wyjazdu do Niemiec i przymusowej pracy.

Ja zdążyłem skończyć siedem klas i zaczęła się wojna i do Niemiec mnie na roboty wzięli. (Paweł)

Tylko sześć osób podjęło, z różnym skutkiem, naukę po przerwie spowodowanej działaniami wojennymi.

Osoby starsze podkreślały również, że zła sytuacja materialna, a wręcz bieda rodzin, wpływała na to, ile czasu dzieci mogły poświęcić nauce, a ile zajmowała im pomoc rodzicom w pracach polowych.

2. Dyscyplina szkolna

Kolejną sferą życia szkolnego, jaka różni badanych, jest tzw. rygor szkolny. Dyscyplina, jaka panowała w szkołach dwudziestolecia międzywojennego, a nawet w latach 50. i 60. XX wieku jest całkowicie nieznana najmłodszym z moich respondentów. Żaden z nich nie mówił o tym, aby w jego szkole obowiązywały jakieś mundurki, czy chociaż ogólne wytyczne co do sposobu ubierania się.

We wspomnieniach badanych ze średniej grupy wiekowej jak bumerang powracały informacje o zasadach panujących w murach szkoły. Należała do nich dbałość o strój i zachowanie dzieci i młodzieży. Uczeń był zobowiązany przyjść do szkoły odpowiednio ubrany, w mundurku lub fartuszk, z tarczą, mieć obuwie na zmianę. Ograniczenia dotyczyły długości spódnic, rodzaju fryzur. Rzeczą oczywistą był zakaz noszenia jakiegokolwiek makijażu.

Nie było mowy, żeby przyjść bez tarczy czy znaczka na berecie, bo takie były [...] nie było mowy, żeby nie zmienić obuwia, nie uklonić się nauczycielowi. [...] Długość włosów czy ostrzyżenie się na lyso, jakiś zarost, to w ogóle było nie do pomyślenia. Umalowana panna w szkole było to coś strasznego. (Jan, 50 lat)

Respondenci podkreślali, że rygor, w jakim byli wychowywani w szkole, był słuszny i potrzebny. Nie potrafili jednak pogodzić się z biciem uczniów, stosowanym jako kara za złe wyniki w nauce.

Od piątej do siódmej klasy bardzo dużo nauczycieli stosowało kary cielesne polegające na tym, że ciągnęli za uszy, dawali klapsy w rękę linijką i tego typu historie. (Robert, 50 lat)

Pamiętam pana od historii, bo nas lał po rękach przedmiotami różnymi, aż musieliśmy poskarżyć się rodzicom i przestał. (Edward, 50 lat)

Również osoby starsze opowiadały o karach cielesnych, jakie stosowali ich nauczyciele. Interesujące jest to, że badani ci nie mieli pretensji o samo

bicie, ale jedynie o siłę, z jaką to robiono. Często uważali wręcz razy za dobrą metodę wychowawczą.

Przed wojną to było tak, że można było dostać piórnikiem. On kazał sobie wystrugać taki wskaźnik do map, synowi jakiegoś stolarza. Ale ten wskaźnik służył mu do bicia, jak ktoś był niegrzeczny czy się nie nauczył. Ja też nie raz dostałem takie łapy. Może zasłużenie, może nie. Bił, i to tak, że ręce były popuchnięte. Nie można było utrzymać pióra, a poskarżyć się nie było komu. I za uszy targał. (Paweł, 75 lat)

3. Religia w życiu szkoły

Cechą charakterystyczną szkół przedwojennych był duży nacisk kładziony na wychowanie religijne. Oprócz zajęć katechezy na terenie szkoły, obowiązkowe były również niedzielne msze święte dla uczniów.

W ogóle przestrzegano, żeby co tydzień iść do kościoła. Uczniowie się zbierali przed szkołą i parami do kościoła się szło. Na lekcji religii pan pytał, kto był, a kogo nie. Byli wyznaczeni uczniowie, żeby sprawdzać, kto był, a kto nie. (Paweł, 75 lat)

Część najstarszych badanych opowiadała również o uroczystych obchodach świąt kościelnych. O wystawianiu jasełek i o wspólnych spotkaniach wigilijnych, na których dzielono się opłatkiem, śpiewano kolędy, a dzieci otrzymywały drobne prezenty.

Pięćdziesięciolatkowie wspominali decyzje władz oświatowych o usunięciu z planu zajęć nauki religii i różnicach, jakie pojawiły się w wiedzy przekazywanej na katechezie w Kościele i w szkole na lekcjach.

W liceum, wiadomo, wtedy nie było już religii w szkole. Tak się zdarzyło, że mieliśmy te same tematy na religii i na lekcji historii. Rano szliśmy na siódma, żeby religia nie kolidowała ze szkołą. Z proboszczem mieliśmy i on opowiadał o średniowieczu, a zaraz potem w szkole mieliśmy jako antidotum średniowiecze, ale w zupełności innym ujęciu. Co innego mówił ten i co innego ten. Średniowiecze krytykowane przez nauczyciela, a proboszcz dowodził, że były wielkie nazwiska i było wiele dobra. A w szkole, że średniowiecze to mrok i ciemnota. (Robert, 50 lat)

Młodzi dorośli przypominają sobie jedynie organizowanie wigilii klasowych, które jednak bardziej były spotkaniami towarzyskimi niż uroczystościami o charakterze religijnym.

4. Zadania stawiane szkole przez uczniów

Choć wydaje się oczywiste, że zadania stawiane przez społeczeństwo szkole jako instytucji dotyczą nadal jej funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej*, to interesujące jest, jak ten problem widzieli badani. Dla dwóch

* Zob. ks. M. Nowak, *Koncepcje szkoły i jej zadania we współczesnej myśli pedagogicznej*, [w:] *Szkoła – Nauczyciel – Uczeń*, red. T. Kukolowicz, Stalowa Wola 1992.

starszych grup szkoła była miejscem, gdzie na równi z wiedzą, która była wartością samą w sobie, przekazywano im pewien klarowny i przez wszystkich uznawany system wartości. Nauczyciele mieli nauczać, ale przede wszystkim wychowywać młode pokolenie.

Dobrzy wychowawcy byli wymagający. Nauczyli szacunku w stosunku do starszych osób. Tak, że przed każdym nauczycielem, jak przechodził, to się czapkę zdejmowało. Nisko się kłaniało. Bo to już było dobre dla przyszłości. (Andrzej, 50 lat)

Szkoła tych dwóch pokoleń dobrze wypełniała wobec nich wszystkie trzy funkcje, również opiekuńczą.

Pamiętam wychowawczynię, ponieważ potrafiła umiejętnie podejść do ucznia z biednej rodziny lub niepełnej. Zawsze potrafiła ciepło rozmawiać. Sam miałem czasami problemy, bo jak mama szła na ranną zmianę, to wychodziła o 4 i do szkoły wysyłał nas ojciec. Tata zapominał dać nam śniadania do szkoły i czasami byłem głodny. Wychowawczyni zainteresowała się, czy coś złego dzieje się z mamą. Wychowawczyni była z nami na dużej przerwie i musiała nas obserwować. Wzięła mnie do swojego biurka i zaproponowała bułkę. (Piotr, 50 lat)

Całkiem inaczej tę sytuację widzi duża część 25-latków. Dla nich jedynym zadaniem szkoły jest jak najlepsze przygotowanie uczniów do przyszłej kariery zawodowej i tylko wiedza i umiejętności przydatne na rynku pracy mają prawo pojawiać się w programie szkolnym. Nie interesuje ich wrastanie w kulturę narodową ani poddawanie się procesowi „wychowywania”. Szkoła ma w jak najbardziej efektywny sposób „upakować” w ich głowach jak najwięcej informacji. Ta redukcja zadań szkoły do dydaktyki, z całkowitym pominięciem sfery wychowawczej, wiąże się również z całkowitym brakiem identyfikowania się ze szkołą jako grupą społeczną.

5. Pamięć o nauczycielach i stosunek do nich wyrażany przez badanych

Rozpoczynając badania, podejrzewałam, że w wypowiedziach badanych jedno z głównych miejsc zajmą opowieści o nauczycielach. Liczyłam, że chociaż w części znajdę odpowiedź na pytanie: „Co to znaczy dobry nauczyciel?” I nie zawiodłam się. Ciekawe jest jednak to, jak te wspomnienia są zbudowane.

Wszystkie grupy wiekowe podkreślały, że w ich wspomnieniach pozostali tylko ci nauczyciele, którzy byli albo dobrzy, umieli przekazać wiedzę i ją wyegzekwować, zainteresowani uczniem jako człowiekiem, albo źli i wybitnie nie nadawali się do tego zawodu.

Z pokolenia na pokolenie zmienia się pozycja nauczyciela w społeczeństwie. Dla seniorów był on wzorem do naśladowania, osobą znaczącą nie tylko dla uczniów, ale dla całej społeczności.

A teraz to się nauczycieli traktuje jak każdego człowieka. Wtedy nauczyciel to był ktoś. Miał szkołę, każdy mu się nisko kłaniał. (Barbara, 78 lat)

Najstarsi respondenci, mówiąc o nauczycielach, podawali nie tylko ich imiona i nazwiska, ale potrafili również opisać koligacje rodzinne zachodzące między pracownikami szkoły a różnymi mieszkańcami wsi czy miasta. Zнали miejsce pochodzenia i dalsze losy swych nauczycieli.

Już nie żyje pani G. To ona ze Świątku do nas przyjechała. Nazywała się Bronisława Ś., wyszła za pana G. To taki starszy gospodarz, taki pół-szlachcic. W gminie wójtem był, a ona uczyła. (Barbara, 78 lat)

Najczęściej wyrażali się o nich z ogromną wdzięcznością, która nie przeminęła, mimo upływu lat.

Pamiętam pana K. i K. Bo oni się zainteresowali tym, że jestem taka nerwowa. Pamiętam, że pani K. mówiła „Przyjdź do mnie” i częstuje mnie obiadem. Raz, drugi wreszcie ja odmówiłam to ona mi powiedziała: „Ty nie jesz mojego obiadu, ty jesz swój obiad”. (Dorota, 75 lat)

Osoby 50-letnie wspominały swych nauczycieli z szacunkiem, doceniając ich wiedzę i zaangażowanie w pracę. Najczęściej pamiętali chociaż kilka nazwisk.

Najbardziej interesowały mnie przedmioty techniczne i ci profesorowie, którzy byli wyśmienici, umieli wytłumaczyć. Chodziłem na praktyki, ci ludzie też byli wspaniali. Dla nich nie było tematu, którego nie mogli rozwiązać. Zawsze chętnie pomagali. Był taki pan profesor od tokarstwa, jeszcze w zasadniczej szkole, on na każde zawołanie był przy maszynie. [...] Nie było rzeczy, której nie mógłby wytłumaczyć. A z profesorów takich od przedmiotów, to pamiętam matematyczkę z technikum. Dla niej nie było problemu. Ona prowadziła wykład, na następnej lekcji pytała. Jak zobaczyła, że jakaś osoba czegoś nie wie, nie rozumie, to wracała do tego samego tematu i wałkowała tak długo, aż wszyscy zrozumieli. (Karol, 50 lat)

Nauczyciel nadal pełnił funkcję autorytetu moralnego, ale coraz częściej stawał się również celem drobnych żartów czy lekkiej drwiny.

Pani K., taka nieduża osóbką. Przesympatyczna, ale musiała chodzić na wysokich obcasach, żeby być wyższą. Miałymy taką Renatkę, która też miała małą stopę. To pani mówiła „Ty Renatko rozbijesz mi buty”. Więc Renata zakładała buty i spacerowała przed szkołą. (Stefania, 50 lat)

Pojawił się również przypadek, nie do pomyślenia w starszej grupie wiekowej, picia przez uczniów alkoholu z nauczycielami.

Pozycja społeczna nauczycieli w opinii 25-latków jest już bardzo niska. W szkole pracuje tylko ten, który nie nadawał się do „prawdziwej” pracy.

Najmłodsi badani bardzo rzadko potrafili podać nazwiska swych nauczycieli. Opisywali ich sposób zachowania i skuteczność w przekazywaniu wiedzy. Rola dydaktyczna zdominowała prawie całkowicie obraz nauczycie-

la. Wypowiedzi były raczej chłodne i rzeczowe, a wyjątek stanowiły uczucia niechęci czy skrywanej urazy.

Wychowawczyni była od matematyki, to ona w ogóle najlepiej jak bym brała u niej korepetycje; bo niczego nie chciała nas nauczyć. Jak była klasówka, to było tak, że ona sama robiła błędy, a nam wstawiała 2. Jak na zebraniu zaczęli się z nią kłócić, to oświadczyła, że woli iść na zwolnienie niż nas uczyć. (Dagmara, 25 lat)

Dla większości badanych z tej grupy nauczyciel był jedynie przekazicielem informacji i nawet nie starał się być wychowawcą.

Punkty wspólne we wspomnieniach trzech pokoleń

1. Pamięć o kolegach

Podstawowym podobieństwem wszystkich wypowiedzi jest sympatia, z jaką badani wspominają swych rówieśników. Respondenci mówią, że szkoła była miejscem, gdzie miały swój początek nie tylko przelotne znajomości, ale również długoletnie przyjaźnie, a nawet małżeństwa. Czy to seniorzy, czy też młodzi dorośli, z sentymentem opowiadają o wspólnie spędzonym czasie.

Studiowałem z ludźmi w różnym wieku, ale na przerwach wszyscy byliśmy równi. Graliśmy w piłkę z papieru i spotykaliśmy się przy piwie. (Adam, 50 lat)

Całe mnóstwo wesołych kolegów. To byli ludzie, z którymi bardzo dobrze się bawiłem. (Bartosz, 25 lat)

O zabawach szkolnych, potańcówkach i dyskotekach, o wycieczkach w dalekie zakątki kraju i do pobliskiego lasu:

W liceum byłem w klasie autorskiej, więc pamiętam tylko nasze wycieczki, to była klasa ekologiczna. [...] Nasze wycieczki do wszystkich oczyszczalni ścieków i badania ekologiczne. (Katarzyna, 25 lat)

I o psotach jakie razem robili:

Koleżanka potrafiła mdleć na zawołanie. W przerwach między lekcjami smarowała się kredą i jak wchodził nauczyciel, to ona mdlała. Pół klasy ją ratowało i już zajęło się parę minut i unikało się klasówki. (Agata, 50 lat)

Badani opowiadali również o przezwiskach, jakie sobie nadawali:

W szkole to mieliśmy zabawę. Różne pseudonimy były i mnie przykleili z jakiegoś filmu „Bajbus”, bo niski byłem, a temu koledze z powieści, z noweli „Szkapa”, bo był suchy i wysoki, więc pasowało. (Cezary, 75 lat)

Oczywiście, zdarzali się mniej lubiani koledzy, ale z perspektywy czasu są oni traktowani jako swoisty folklor klasowy, a ich złe zachowanie zostało już, jeśli nie zapomniane, to chociaż usprawiedliwione.

2. Obraz siebie jako ucznia

W każdej grupie wiekowej pojawiały się te same problemy w ocenie siebie jako ucznia. Różnice w wypowiedziach wynikają raczej z charakteru poszczególnych badanych i nie mają związku z ich wiekiem. Sporo osób w naturalny sposób obawiało się, aby nie zostać posądzonym o przechwalanie się, typowa wypowiedź: „Nie chcę być nieskromna”. (Joanna, 25 lat)

Część oceniało siebie bardzo obiektywnie wskazując na swoje słabe i mocne strony. „Byłem zdolny. Byłem leniwy ale uczyłem się dobrze” (Tadeusz, 50 lat)

[...] nie byłem tęgim matematykiem, a lubiłem język polski i historię. Gramatykę lubiłem, a to ułatwia naukę języków obcych. [...] Uczyłem się. Nauka mi dobrze szła. Matematyka trochę gorzej. No i do rysunków nie miałem zdolności. Za to lubiłem śpiew. Ja tam się bardzo dobrze uczyłem. (Stefan, 81 lat)

Pojawiały się również wypowiedzi, w których badani oceniali siebie jako uczniów bardzo dobrych, opisując swoje nastawienie do nauki i osiągnięcia, jakie zanotowali na swoim koncie.

W podstawówce byłem zdecydowanie wybijającym się uczniem, jednym z najlepszych. W technikum, ze względu na osiągnięcia w dziedzinach humanistycznych, mogłem być zaliczany do uczniów dobrych. [...] plasowało mnie to w tej części tabeli powyżej średniej. (Artur, 25 lat)

Myślę, że byłam dobrą uczennicą. W szkole podstawowej chodziłam do klasy z o rok młodszą siostrą. [...] Musiałam tak znać cały materiał, żeby sama mieć dobre oceny i jeszcze pomóc siostrze. [...] W siódmej klasie miałam wypadek. Miałam uszkodzony kręgosłup i nauczycielka przychodziła mnie uczyć w domu. To wtedy skończyłam tę klasę nawet z nagrodą. (Agata, 50 lat)

Cóż mogę powiedzieć? Dobrze mi szło, nauczyciele mnie lubili. [...] Ja miałam nerwy. Chorowałam na nerwy, bo ja musiałam wszystko umieć najlepiej w całej klasie. Byłam taka nerwowa, że jakby mnie ktoś wyprzedził to... (Dorota, 75 lat)

Mając charakter taki a nie inny, byłem bardzo ambitny. Pamiętam takie zdarzenie, kiedy przyszedłem do domu z płaczem bo dostałem ocenę 5 – z wypracowania z polskiego. (Adam, 50 lat)

Godne podkreślenia jest to, że osoby z pozytywnym obrazem siebie chętniej podejmowały dalszą naukę i nie zrażały się pojawiającymi się przeszkodami.

3. Przekaz „pamięci szkoły” w rodzinie

Wiedza badanych na temat szkół ich rodziców jest bardzo zróżnicowana, ale znowu wynika to raczej z odmiennych stylów wychowywania dzieci w rodzinie i więzi emocjonalnych między członkami rodziny, a nie z przynależności do danej grupy wiekowej.

Zarówno wśród osób starszych, jak i wśród 50-latków i 25-latków są osoby, które dokładnie znają drogę edukacyjną swych rodziców oraz wszystkie trudności i sukcesy, jakie się na niej pojawiły. W ich domach rodzinnych często rozmawiano o szkole dzieci i rodziców.

Mamusia mi opowiadała, że w ochronce się uczyła. Mamusia mogła się tylko podpisać. Wiem, że ich nauczycielka umarła to miała 25 lat i była ubrana jak panna młoda. Jak ją chowali, to deszczu napadało w ten dół i mamusi było strasznie żal tej nauczycielki. Wszystkie dzieci płakały, że dlaczego wrzucili ją do tej wody, w to błoto. Mamusia często prowadziła nas na cmentarz i pokazywała, gdzie ta nauczycielka leży i modliła się za nią. (Janina, 75 lat)

Tata opowiadał, że jego szkoła była na wsi, pięć kilometrów od domu. Wspomnienia taty były takie, że w klasie była cała młodzież z okolicy w różnym wieku. Klasy były łączone. [...] Tata pamiętał, że często zasypiał na lekcjach, taki był zmęczony, bo musiał pracować w polu. I nie odrabiał lekcji, bo nie miał siły i szkoda było lampy naftowej wypalać. (Agata, 50 lat)

Mama często opowiadała o swojej szkole, ale średniej. To było technikum gastronomiczne w Cieszynie. Ona, dziewczyna ze wsi, wyjechała nagle do Cieszyna i przerażało ją to na początku. Zobaczyła, jak żyje się w mieście i wiem, że dużo jej to pomogło. [...] Opowiadała, jak chodziła nad rzekę. Obiady, opowiadała, jaka dyscyplina była. Jak trzeba było trzymać ręce, układać widelce, łyżki. Całe rytuały. O samej nauce nie opowiadała, tylko o przeżyciach związanych z wyjściem z domu. (Zbigniew, 25 lat)

Osoby te również w dorosłym życiu hołdowały zasadzie, że szkoła jest ważnym elementem życia i częstym tematem rozmów przy rodzinnym stole.

Opowiadałem. O wszystko mnie pytała. Opowiadałem to, co teraz i dużo więcej. I ona opowiadała mi o swojej szkole, o koleżankach. Nie raz wyciągaliśmy stare zdjęcia i opowiadałem jej. (Tadeusz, 50 lat)

Opowiadałam synom, że jak był kiedyś taki wielki mróz i do szkoły się szło w takich tunelach ze śniegu, to się tatuś ulitował i nie posłał mnie do szkoły. Albo odwoził mnie na sankach. Obwijał mnie w koc i wioził do szkoły na sankach. (Janina, 75 lat)

Jest jednak duża grupa osób, dla których szkoła ich rodziców czy ich własne doświadczenia nie były na tyle interesujące aby o nich mówić: „Nie zanudzam” (Robert, 50 lat).

Bo ja wiem? Specjalnie to nie. Szkoła nie była moją domeną. [...] Córką była taka jak ja. Irenka to zachachmęciła, czarowała i przez szkołę przeszła. Pływała tak. Ale Andrzejek się uczył. Tak on to się dobrze uczył. (Anna, 75 lat)

Na pewno wspominali, jakie to były czasy, jak oni się uczyli. Jak było kiedyś, jak jest teraz. Ale żeby mi opowiadać o szkole, o nauczycielach to nie. (Natalia, 25 lat)

Uwagi końcowe

Wśród blisko pięćdziesięciu osób, z którymi rozmawiałam jest wiele odmiennych „pamięci szkoły”. Tak różnych, jak różni byli moi badani. Każda kohorta wiekowa ma własną, specyficzną dla siebie typologię szczegółową, która uwzględnia zmieniającą się z upływem lat sytuację społeczną. Można jednak utworzyć bardziej ogólną, ale ogarniającą wszystkich respondentów typologię.

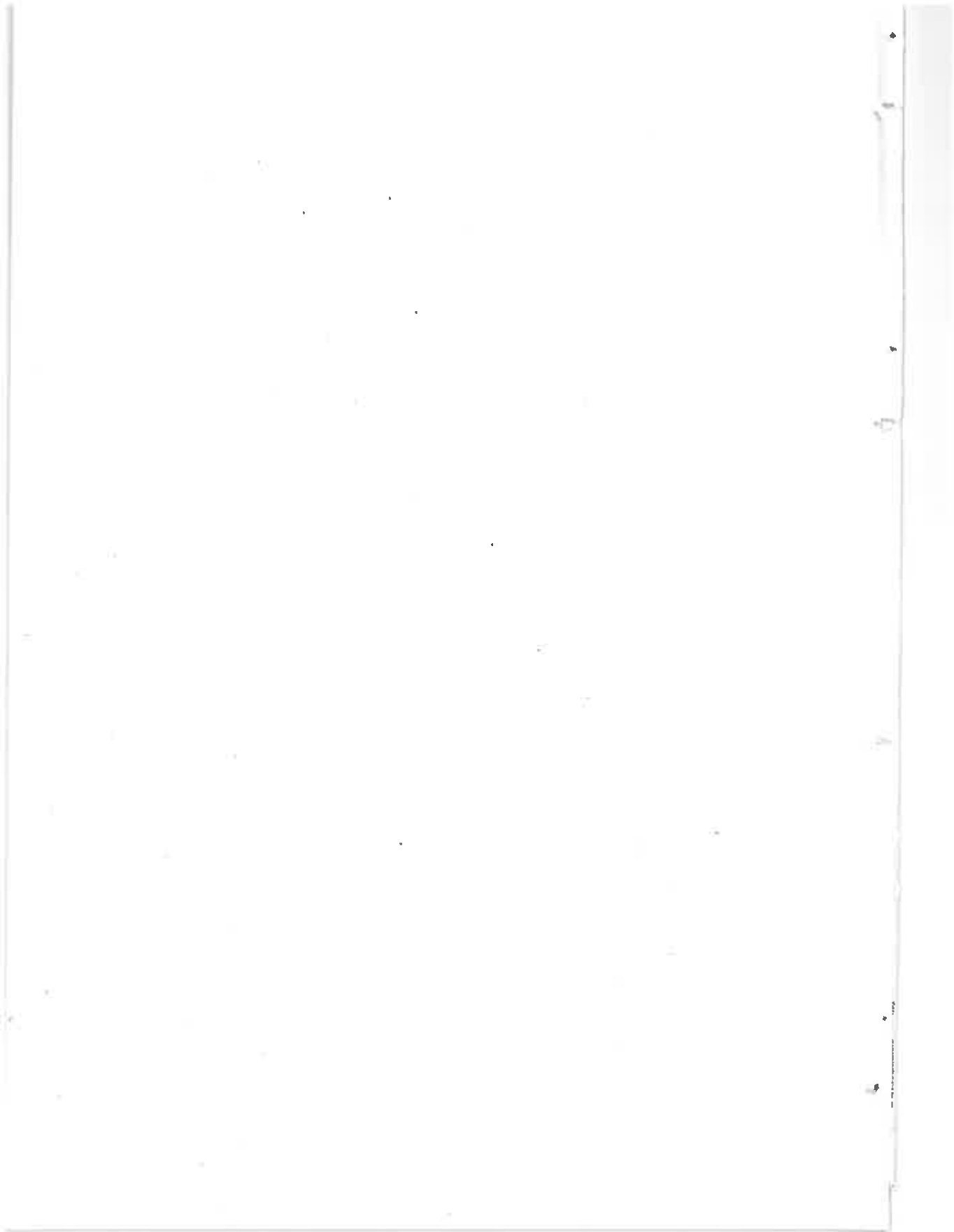
Są trzy podstawowe i charakterystyczne dla całej populacji badanych postawy wobec szkoły, a co za tym idzie – trzy rodzaje „pamięci szkoły”.

Pamięć wdzięczna – charakteryzuje osoby o pozytywnej postawie wobec szkoły. Są to badani, dla których szkoła jest ważnym etapem ich życia. Wartością jest dla nich na równi i wiedza jaką zdobyli, i system moralny, jaki został im wpojony. Wspominają oni swoich nauczycieli z nieukrywaną wdzięcznością. Podkreślają wypełnianie przez nich nie tylko funkcji przekazicieli wiedzy, ale również wychowawców i opiekunów dzieci i młodzieży. Wypowiedzi tych respondentów były najczęściej bardzo obszerne i silnie zabarwione emocjonalnie. Osoby te mają zwykle pozytywny, a czasami nawet wyidealizowany obraz siebie jako ucznia.

Pamięć obojętna – charakteryzuje osoby o roszczeniowej postawie wobec szkoły. Należą do tej grupy ci badani, dla których szkoła była jedynie etapem na drodze do zdobycia pracy. Szkoła miała dla nich wartość, a czasami nawet prawo istnienia, jedynie wtedy gdy dostarczała informacji przydatnych w przyszłej pracy zawodowej. Najczęściej osoby te mało pamiętają z lat szkolnych, gdyż okres ten nie ma dla nich większego znaczenia. Wspomnienia tych osób dotyczą częściej relacji z rówieśnikami niż nauczycieli czy samego procesu edukacyjnego. Obraz siebie w roli ucznia jest u tych osób bardzo obiektywny, z nutą autoironii.

Pamięć negatywna – jest udziałem osób o negatywnej postawie wobec szkoły. Badani ci albo źle czuli się w szkołach jakie ukończyli i negatywnie oceniają całą instytucję, albo, szanując szkołę jako miejsce zdobywania wiedzy i przekazywania systemu wartości, źle oceniają prace swych nauczycieli. Często w ich wypowiedziach były uczucia złości, niechęci czy wręcz nienawiści do nauczycieli. Badani ci często mieli wyidealizowany obraz siebie jako ucznia, a winą za wszelkie porażki obwiniali warunki zewnętrzne lub innych ludzi.

„Pamięć szkoły” jest czymś bardzo osobistym i trudno poznać do końca jej budowę i zasady powstawania. Mam nadzieję, że moje badania choć w części pomogą przybliżyć nam tę wiedzę.



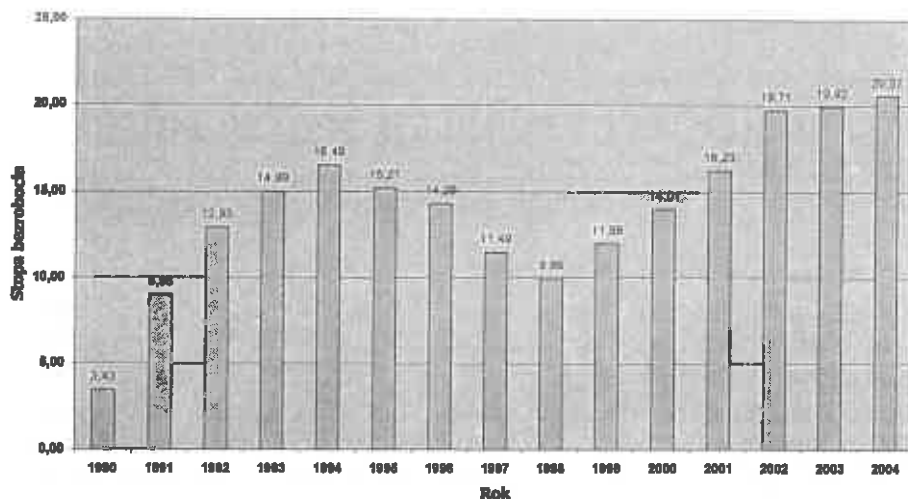
Anna Wawrzonek

BEZROBOCIE JAKO PROBLEM SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ

Ostatnia dekada XX wieku była dla Polski czasem zasadniczych zmian politycznych, gospodarczych i społecznych, zmian które spowodowały ogromne konsekwencje dla całego społeczeństwa i dla poszczególnych jednostek. Dynamika tych przemian spowodowała, iż wielu Polaków stanęło w obliczu nowych, złożonych problemów, nieuświadomionych przed 1989 rokiem – jednym z nich jest bez wątpienia zjawisko bezrobocia, które wcześniej było w Polsce nieznane. Nie wykluczało to okresowych wahań i napięć na lokalnych rynkach pracy w postaci występowania pewnych nadwyżek podaży w pracy nad zapotrzebowaniem, ale napięcia te miały charakter krótkotrwały i niechroniczny. Wiązały się one głównie z ruchem pracowników, sezonowością zatrudnienia i zmianami w technice wytwarzania, a programowo realizowana przez państwo polityka pełnego zatrudnienia prowadziła do występowania stałego i pogłębiającego się niedoboru rąk do pracy. Konsekwencją tej polityki było nadmierne zatrudnienie, a właściwie bezrobocie ukryte, polegające na niedostatecznym wykorzystaniu czasu pracy i kwalifikacji formalnie zatrudnionych pracowników, powodując spadek dyscypliny pracy, nadmierną płynność pracowników oraz niską wydajność pracy.

Zapoczątkowana w 1989 roku transformacja systemowa wyzwoliła szczególnie silne i szybkie zmiany na polskim rynku pracy, czego konsekwencją jest lawinowo narastające bezrobocie. Odzwierciedlenie owych zmian ilustruje rys. 1

Stopa bezrobocia w latach 1990-2004



Rys. 1. Dynamika bezrobocia w Polsce w latach 1990-2004

Źródło: Biuletyn statystyczny GUS 2004

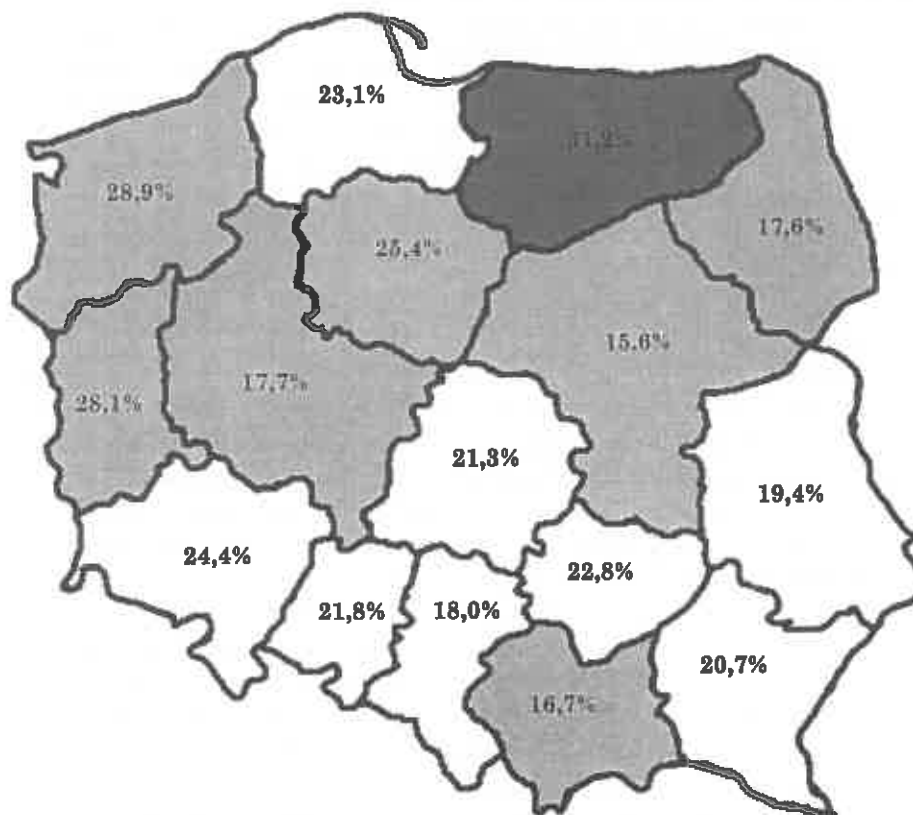
Wraz z dynamiką przemian w obrębie pracy wskazać należy najwyraźniejsze tendencje przekształceń polskiego rynku pracy od początku lat dziewięćdziesiątych. Według J. Witkowskiego warto podkreślić takie zjawiska, jak: znaczący spadek aktywności zawodowej ludności (zwłaszcza w wieku okołoemerytalnym), zmniejszony popyt gospodarki na pracę, przy jednoczesnym demograficznym przyroście podaży siły roboczej, postępujące zmiany w strukturze ludności pracującej oraz pojawienie się masowego bezrobocia, które od 1989 roku nieustannie wzrasta¹.

Oprócz wymienionych tendencji niezwykle ważną i charakterystyczną cechą polskiego rynku pracy jest, wskazywane przez E. Solarczyk-Ambrozik, silne zróżnicowanie przestrzenne zatrudnienia². Znajduje to wyraźne odzwierciedlenie w zwiększającej się z roku na rok rozpiętości stopy bezrobocia

¹ J. Witkowski, *Demograficzne i przestrzenne aspekty bezrobocia*, [w:] *Przeciw ubóstwu i bezrobociu: lokalne inicjatywy obywatelskie*, red. J. Hryniewicz, Warszawa 2002, s. 29-30.

² E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004, s. 51.

między województwami³. Obecną sytuację na polskim rynku pracy przedstawia rys. 2.



Rys. 2. Stopa bezrobocia w poszczególnych województwach w lutym 2004 roku

Źródło: Biuletyn statystyczny GUS 2004

Wyraźne zróżnicowanie przestrzenne bezrobocia powoduje, iż zjawisko braku pracy zaczyna być postrzegane i traktowane przez coraz większą liczbę ludzi jako najważniejszy problem społeczny. Zaistniała sytuacja sprawia, iż granice społecznej przestrzeni bezrobocia ulegają znacznemu rozszerzeniu. Rozwijają się instytucje obsługi bezrobocia, powstają projekty badawcze, prowadzone są publiczne dyskusje na temat bezrobocia, wreszcie pojawiają się ogólnokrajowe i lokalne strategie oraz programy przeciwdziałania

³ Narodowa Strategia Wzrostu Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich w latach 2000-2006.

bezrobociu. Pojawia się również nowe spojrzenie na bezrobocie. Problem braku pracy jest coraz częściej postrzegany jako problem poszczególnych regionów czy społeczności lokalnych, w rozwiązywanie którego zaangażowane są nie tylko instytucje państwowe, ale także władze samorządowe i mieszkańcy poszczególnych społeczności. Takie postrzeganie problemu jest związane ze znacznymi różnicami w strukturze bezrobocia nie tylko między poszczególnymi województwami, ale również na ich terenie, między powiatami czy gminami. Zjawisko to charakteryzują dane z województwa wielkopolskiego, zaprezentowane na rys. 3.

Nowa perspektywa postrzegania zjawiska bezrobocia jest związana z decentralizacją polityki społecznej, ograniczeniem zaangażowania państwa w rozwiązywanie pojawiających się problemów społecznych oraz odrodzeniem się idei lokalności i rozwojem demokracji lokalnej.

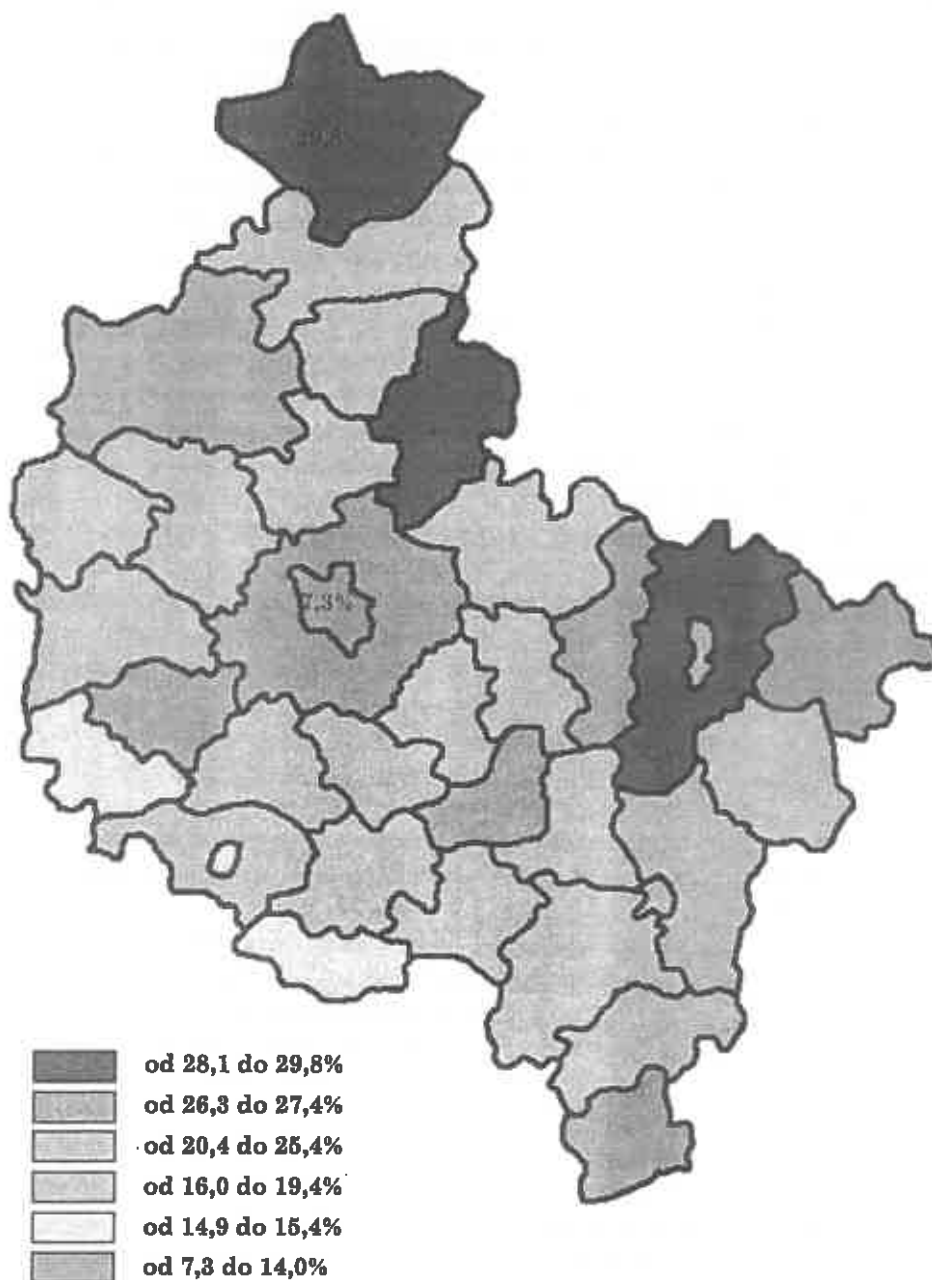
Rozwiązania te skłaniają do wniosku, że skuteczna walka z bezrobociem nie jest możliwa bez nadania jej większej rangi w polityce społeczno-gospodarczej, w skali kraju, regionów, powiatów i gmin. Dopiero połączenie środków i instrumentów ekonomicznych oraz wysiłków województw, władz lokalnych, a także Sejmu RP może stworzyć szansę odwrócenia procesu dezaktywacji setek tysięcy ludzi i realizacji zasady prymatu zatrudnienia nad bezrobociem, dochodu z pracy nad zasiłkiem.

Dlatego współcześnie coraz częściej w literaturze przedmiotu⁴, podkreśla się rolę i znaczenie społeczności lokalnych w rozwiązywaniu problemów społecznych. Zwraca się uwagę na to, że od zasad i sprawności działania społeczności lokalnych jest uzależniona efektywność oraz stabilność systemu społecznego, ponieważ właśnie w społecznościach tkwi ogromny potencjał, który ciągle nie jest dostatecznie doceniany i wykorzystywany⁵. Konieczne i oczywiste wydaje się zatem rozwiązywanie problemów społecznych oraz ich postrzeganie nie tylko w skali globalnej, lecz także, a nawet przede wszystkim, w skali lokalnej. Stąd zaproponowane w tytule ujęcie zjawiska bezrobocia.

Wydaje się, że modelowym przykładem społeczności lokalnej ze względu na podział terytorialny są gminy, jednak ponieważ Ustawa o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu nie przewiduje specjalnych zadań gminy związanych z polityką zatrudnienia, na potrzeby niniejszego opracowania za społeczność lokalną autorka przyjęła powiat – drugą jednostkę terytorialną odpowiedzialną za politykę lokalną.

⁴ *Społeczności lokalne w perspektywie integracji europejskiej*, red. R.W. Woźniak, Koszalin 2000.

⁵ *Tamże*.



Rys. 3. Stopa bezrobocia w powiatach województwa wielkopolskiego w lutym 2004 roku

Źródło: Biuletyn statystyczny GUS 2004

Na mocy Ustawy z dnia 5 czerwca 1998 roku o samorządzie powiatowym powiat jest uważany za komplementarną jednostkę samorządu lokalnego i w swej konstrukcji stanowi uzupełnienie gminy⁶. Przez pojęcie powiatu należy rozumieć lokalną wspólnotę samorządową oraz odpowiednie terytorium. Powiat jest jednostką samorządu powołaną do realizacji zadań o charakterze ponadgminnym w takich dziedzinach, jak np. edukacja, drogi publiczne, ochrona środowiska, przeciwdziałanie bezrobociu, zagospodarowanie przestrzenne itp.⁷

Zgodnie ze zmianami wprowadzonymi do Ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu w 1998 roku, samorząd powiatowy jest organem odpowiedzialnym za politykę zatrudnienia w zakresie przekazywanych mu zadań własnych⁸.

Do zadań powiatu w zakresie polityki pracy należą m.in.: działania prowadzące do ograniczenia bezrobocia i jego negatywnych skutków, udzielanie pomocy bezrobotnym i poszukującym pracy w znalezieniu jej, a także pracodawcom w poszukiwaniu pracowników, pozyskiwanie środków finansowych na realizację zadań z zakresu przeciwdziałania bezrobociu oraz inicjowanie tworzenia dodatkowych miejsc pracy i aktywizacji lokalnego rynku pracy, udzielanie pomocy bezrobotnym w podejmowaniu działalności na własny rachunek, a także ścisła współpraca w tym zakresie z izbą rolniczą w odniesieniu do bezrobotnych zamieszkałych na wsi⁹. Ponadto władze powiatu odpowiadają za: inicjowanie i finansowanie prac interwencyjnych, robót publicznych, zatrudnianie absolwentów, realizację programów specjalnych i szkoleń, wspieranie działalności klubów pracy oraz opracowywanie analiz i sprawozdań dotyczących problematyki zatrudnienia i przeciwdziałania bezrobociu w powiecie¹⁰.

Samorząd powiatowy wykonuje te zadania przez powiatowe urzędy pracy i we współpracy z organami, organizacjami i instytucjami zajmującymi się problematyką zatrudnienia i przeciwdziałania bezrobociu, a w szczególności z organizacjami związków zawodowych, pracodawców i bezrobotnych, a także innymi jednostkami samorządu terytorialnego. Starosta, a

⁶ Ustawa o samorządzie powiatowym z dnia 5 czerwca 1998.

⁷ S. L e g a t, *Analiza regulacji prawnych dotyczących przygotowania zawodowego i zatrudnienia młodzieży*, [w:] *Społeczności lokalne wobec problemu bezrobocia młodzieży*, red. E. Giermanowska, M. Raclaw-Markowska, Warszawa 2003.

⁸ *Tamże*, s. 68. *Samorząd terytorialny. Ustrój i gospodarka*, red. Z. Niewiadomski, Bydgoszcz-Warszawa 2001, s. 107.

⁹ Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z dnia 20 kwietnia 2004 roku.

¹⁰ *Tamże*.

prezydent w wypadku miast na prawach powiatu, stał się organem zatrudnienia i zwierzchnikiem powiatowych urzędów pracy¹¹.

Postawione przed powiatem zadania dotyczące polityki zatrudnienia, w odczuciu autorki, nie wyczerpują możliwości stojących przed społecznościami lokalnymi. W celu zaktywizowania społeczności lokalnych, a tym samym – ograniczenia zjawiska bezrobocia i tworzenia nowych miejsc pracy, konieczne wydaje się stworzenie szeroko rozumianej „sieci współpracy” między poszczególnymi podmiotami lokalnych rynków pracy. Pomocna wydaje się koncepcja partnerstwa społecznego, które, według J. Wodza, należy definiować jako „[...] nową formę demokracji lokalnej. Polega ono na tym, że na poziomie lokalnym władza funkcjonuje nie tylko poprzez podejmowanie decyzji przez radę i wykonywanie jej przez zarząd gminy (powiatu), ale także poprzez ustawiczne poszukiwanie kontaktu z różnymi grupami społecznymi, instytucjami, organizacjami, stowarzyszeniami, czyli wszystkimi tymi społecznymi aktorami życia lokalnego, którzy mogą wskazać, co jest ważnym problemem społeczności i jak należy dany problem rozwiązać”¹².

Za przykładowe rozwiązanie partnerstwa społecznego na terenie społeczności lokalnej oraz inspirację badawczą może posłużyć Model Partnerstwa Lokalnego opracowany przez Departament Pracy USA zaprezentowany na rys. 4.

Zaprezentowany Model Partnerstwa Lokalnego został opracowany na podstawie doświadczeń zdobytych podczas restrukturyzacji przemysłu w Ameryce Północnej w ciągu minionego dwudziestolecia, a następnie rozpropagowany i wdrożony na terenie Polski przez Instytut Współpracy i Partnerstwa Lokalnego, pod honorowym patronatem Prezydenta RP Aleksandra Kwaśniewskiego. Przedstawiony program może być pomocny, gdy obszar danego powiatu, gminy wymaga szczególnego wsparcia, jeżeli budżet powiatu jest niewystarczający i powiat chce pozyskać dodatkowe fundusze na realizację projektów rozwojowych oraz gdy przez lokalne władze dostrzegana jest waga i potrzeba promowania aktywności mieszkańców społeczności.

Głównym celem wdrażania Modelu Partnerstwa Lokalnego jest budowanie trwałego partnerstwa między instytucjami rządowymi, lokalnymi przedsiębiorstwami, samorządem i organizacjami pozarządowymi, instytucjami infrastruktury oraz mieszkańcami społeczności lokalnej na rzecz ożywienia gospodarczego oraz poprawy sytuacji na rynku pracy. Program Partnerstwa Lokalnego polega na zaangażowaniu lokalnych społeczności we wspólne definiowanie i rozwiązywanie lokalnych problemów¹³. Oprócz celu głównego pomysłodawcy projektu wskazują także na liczne cele szczegółowe,

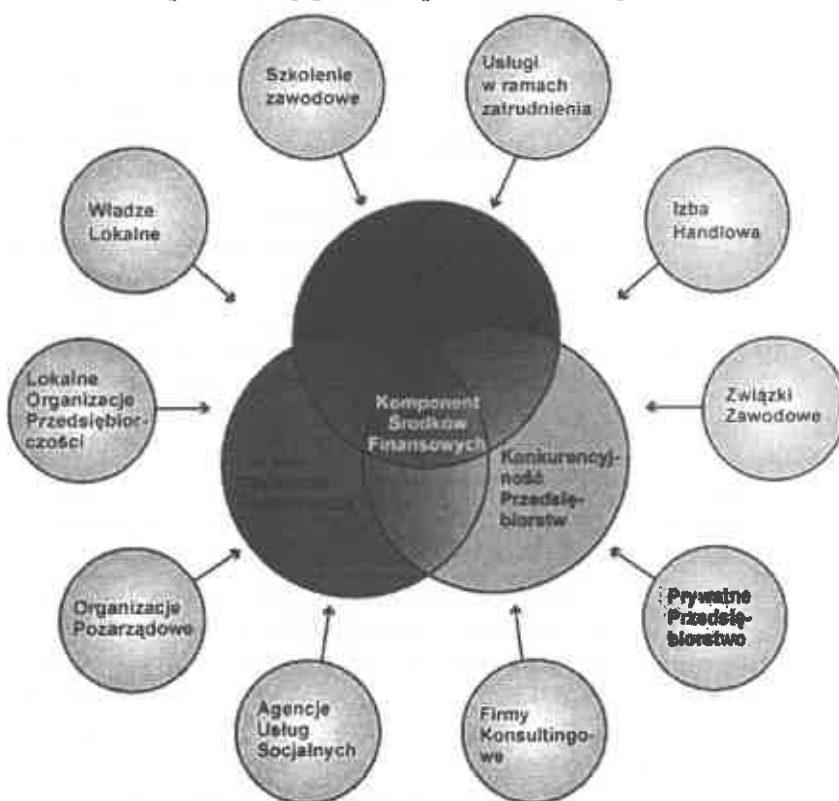
¹¹ S. L e g a t, dz. cyt., s. 68-69.

¹² J. W ó d z, *Partnerstwo społeczne*, www.wsb.edu.pl.

¹³ www.wup.gdansk.pl/part_lokal/schem-1.htm.

wśród których wymieniają: przygotowanie pracowników z zagrożonych lub restrukturyzowanych zakładów do aktywnego poszukiwania źródeł utrzymania, pomoc w podejmowaniu działalności gospodarczej i samozatrudnieniu dla osób zagrożonych bezrobociem i bezrobotnych, wypracowanie aktywnych form rozwiązywania problemów bezrobocia w ożywianiu gospodarczym regionu poprzez tworzenie projektów gospodarczych, stworzenie sieci Specjalistów Partnerstwa Lokalnego, wymianę doświadczeń z zakresu partnerstwa lokalnego między społecznościami lokalnymi oraz współpracę z lokalnymi mediami, w celu zwiększenia świadomości społecznej, co do konieczności samodzielnego i partnerskiego sposobu rozwiązywania istniejących problemów¹⁴.

MODEL PARTNERSTWA LOKALNEGO
opracowany przez Departament Pracy USA



Rys. 4. Model Partnerstwa Lokalnego opracowany przez Departament Pracy USA
Źródło: www.wup.gdansk.pl/part_lokal/schem-1.htm

¹⁴ *Tamże.*

Zaprezentowana koncepcja skłania do refleksji, iż szeroko rozumiana współpraca między podmiotami lokalnych rynków pracy stwarza warunki przeciwdziałania bezrobociu i jest skuteczną formą rozwoju oraz promocji społeczności lokalnej.

W celu ukazania szerokich możliwości społeczności lokalnej w kształtowaniu Modelu Partnerstwa Lokalnego zaproponowałam własną koncepcję partnerstwa społecznego na terenie społeczności lokalnej, którą przedstawia rys. 5.

Uważam, że szczególną rolę należy przypisać dwóm podmiotom, a mianowicie: instytucjom samorządowym oraz szeroko pojętemu systemowi oświaty dorosłych.

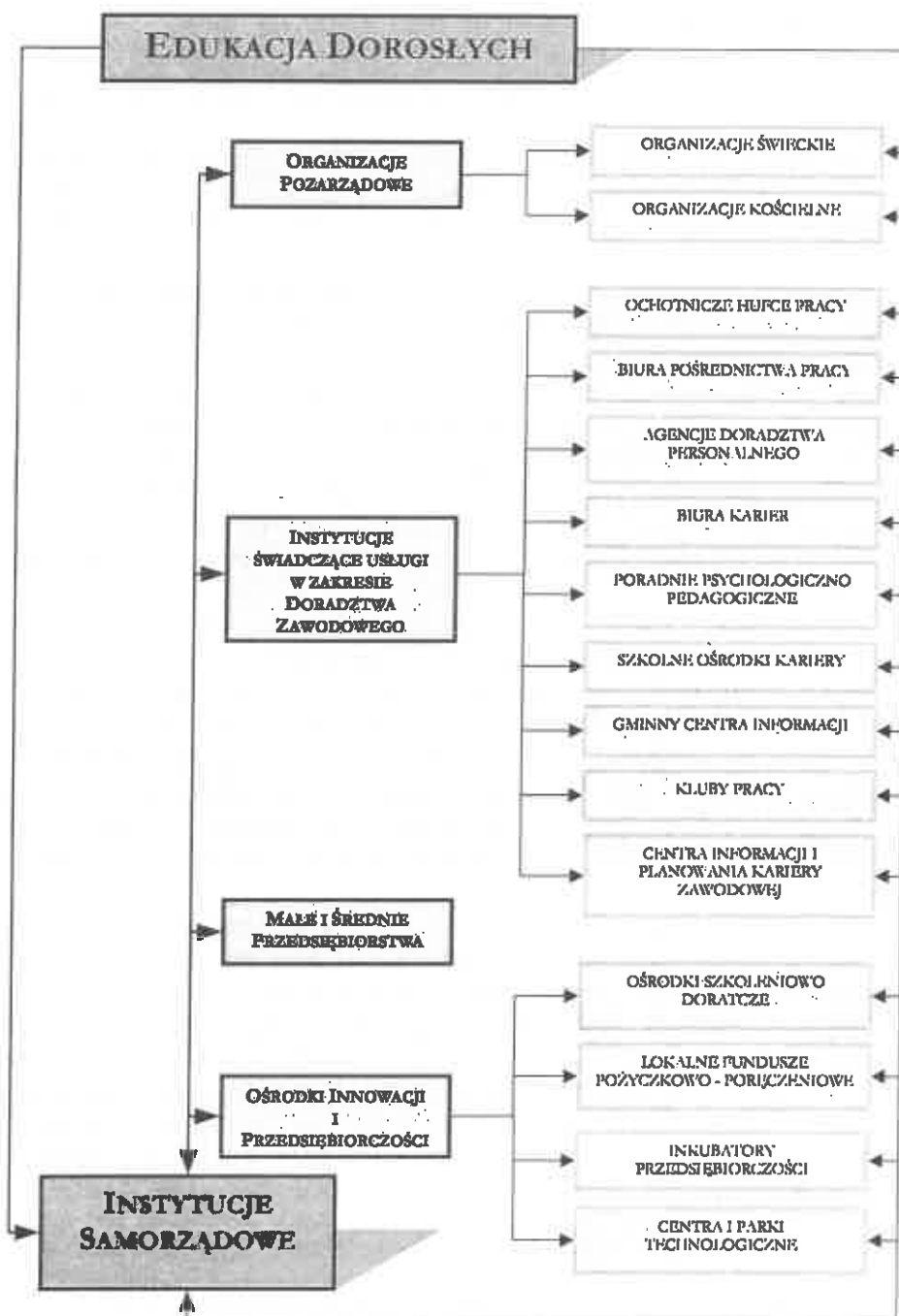
Podmiotem inicjującym i zarazem nadzorującym działania podjęte w zakresie kształtowania partnerstwa społecznego pragnę uczynić instytucje samorządowe, z racji nałożonych na nie zadań, wynikających z Ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu (wymienionych przy prezentacji zadań powiatu), realizowanych głównie przez powiatowe urzędy pracy; Ustawy o samorządzie terytorialnym oraz z Ustawy o samorządzie powiatowym.

Do zadań administracji samorządowej (samorząd terytorialny i powiatowy), które związane są bezpośrednio z powstawaniem miejsc pracy na terenie społeczności lokalnej należą: tworzenie przedsiębiorstw komunalnych jako podmiotów gospodarczych wykonujących pracę na rzecz danej społeczności i przyczyniających się do powstania miejsc pracy; rozszerzanie „przestrzeni pracy”, czyli obiektów, w których nowi przedsiębiorcy mogą rozpocząć działalność gospodarczą; prowadzenie polityki zintegrowanego rozwoju zatrudnienia i gospodarki oraz tworzenie zasobów pracy kwalifikowanej¹⁵.

Niezwykle ważną rolę w rozwiązywaniu problemów społecznych powinna odegrać edukacja dorosłych, która ze względu na jej ścisłe relacje z rynkiem pracy zajmuje bardzo ważne miejsce w walce z bezrobociem, a doświadczenia krajów rozwiniętych wskazują, że edukacja może odegrać istotną rolę w pokonywaniu kryzysu gospodarczego i przeciwdziałaniu negatywnym skutkom wypływającym z niego¹⁶. Współpraca instytucji oświaty z partnerami społecznymi w zakresie rozwiązywania problemów lokalnych rynków pracy, aktywizacja mieszkańców zwiększająca ich szansę zatrudnienia na lokalnych rynkach pracy, inicjowanie oraz wspieranie rozwoju przed-

¹⁵ J. J. P a r y s e k, *Podstawy gospodarki lokalnej*, Poznań 2001, s. 177.

¹⁶ E. S o l a r c z y k – A m b r o z i k, *Oświata dorosłych wobec problemu bezrobocia*, [w:] K. Przyszczykowska, E. Solarczyk-Amborzik, *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Koszalin 1995.



Rys. 5. Model Partnerstwa Społecznego na terenie społeczności lokalnej

Źródło: Opracowanie własne

siębiorności, doskonalenie prac nad monitoringiem zawodów deficytowych i nadwyżkowych w celu polepszenia efektywności kształcenia zawodowego w aspekcie potrzeb rynku pracy, doradztwo edukacyjne w zakresie prowadzenia działalności gospodarczej oraz kształtowanie umiejętności poszukiwania zatrudnienia to, zdaniem E. Solarczyk-Ambrozik, nowe obszary działań oświaty dorosłych, szczególnie istotne dla rozwiązania problemu bezrobocia¹⁷. Biorąc pod uwagę przydatność działań edukacyjnych w Modelu Partnerstwa Społecznego, należy również uwzględnić kierunki działań systemu edukacji, które mają na celu zwiększenie konkurencyjności i zabezpieczenie zatrudnienia wskazane przez S.M. Kwiatkowskiego. Należą do nich m.in.: przygotowywanie do wykonywania zawodów najbardziej poszukiwanych, znajomość zapotrzebowania na kwalifikacje potrzebne na rynku, kształtowanie u uczniów umiejętności wyższego rzędu (umiejętność rozwiązywania problemów, podejmowania trudnych decyzji, komunikacji itp.), kształtowanie kompetencji wielostronnych, umożliwiających zmianę zawodu, zmienianie relacji między kształceniem ogólnym a zawodowym, określanie kryteriów porównywalności kompetencji już zdobytych, kształcenie profesjonalnych doradców zawodowych i pośredników pracy oraz organizowanie szkoleń dla bezrobotnych i osób zagrożonych utratą pracy¹⁸.

Nie ulega, zatem wątpliwości, że działania podejmowane przez edukację dorosłych są wysoce pożądane w walce z bezrobociem i stanowią ważne ogniwo Modelu Partnerstwa Społecznego. Ponieważ edukacja dorosłych swoim działaniem obejmuje wszystkie podmioty zaproponowanego przeze mnie modelu, należy przypisać jej rolę „koordynatora merytorycznego” w realizacji proponowanego programu.

Bardzo ważną i niekwestionowaną rolę w zwalczaniu zjawiska bezrobocia bez wątpienia odgrywają instytucje doradcze, ukierunkowane na kształtowanie kompetencji społecznych pozwalających na swobodne i skuteczne poruszanie się po rynku pracy. Wśród instytucji podejmujących działalność doradczą należy wymienić: Urzędy Pracy, Gminne Centra Informacji, Ochotnicze Hufce Pracy, Biura Karier, Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne, Kluby Pracy, Centra Informacji Zawodowej, Biura Pośrednictwa Pracy, Agencje Doradztwa Personalnego, Szkolne Ośrodki Kariery i inne.

Kolejnym partnerem proponowanej koncepcji są wskazane wcześniej małe i średnie przedsiębiorstwa (MSP), gdyż w ostatniej dekadzie coraz większe znaczenie w tworzeniu nowych miejsc pracy przypisuje się sektorowi prywatnemu, a w tym, w szczególności, małym i średnim przedsiębiorstwom, z kolei doświadczenia krajów rozwiniętych sugerują, że rosnący

¹⁷ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne...*, s. 37.

¹⁸ *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, red. S. Kwiatkowski, Warszawa 2001.

udział w absorpcji siły roboczej mają właśnie te przedsiębiorstwa¹⁹. Sektor małych i średnich przedsiębiorstw. MSP ma duże znaczenie w gospodarkach wielu państw wysoko rozwiniętych. Z tego też względu stają się one przedmiotem zainteresowania rządu, różnych agencji i organizacji, towarzystw oraz władz regionalnych i lokalnych. Wszystkie te podmioty dostrzegają w zjawisku przedsiębiorczości skuteczny sposób na stymulowanie rozwoju ekonomicznego i społecznego państw oraz regionów, a także łagodzenie problemów rynku pracy²⁰. Również w Polsce dokonano wnikliwej analizy znaczenia MSP dla rozwoju zatrudnienia, z której wynika jednoznacznie, iż MSP powstałe po 1990 roku stanowią główny rezerwuár nowych miejsc pracy²¹. Sektor MSP wchłania pracowników zwalnianych z przekształcanych przedsiębiorstw państwowych i spółdzielni, jak też z dużych zakładów będących już własnością prywatną²².

W związku z doniosłą rolą małych i średnich przedsiębiorstw w tworzeniu nowych miejsc pracy, zarówno w kraju jak i za granicą, wypracowano liczne programy wspierania przedsiębiorczości oraz prywatnych małych i średnich przedsiębiorstw, wśród nich należy wymienić:

- Program wspierania przedsiębiorczości w Deklaracji i Programie Działania Rozwoju,
- Narodową Strategię Wzrostu Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich w latach 2000-2006,
- Program Ministerstwa Gospodarki: „Zwiększenie innowacyjności gospodarki w Polsce do 2006 roku” przyjętego przez Radę Ministrów w lipcu 2000 roku,
- założenia do pakietu „Przed wszystkim przedsiębiorczość” (styczeń 2002 roku).

Realizacja wymienionych programów oznacza w praktyce tworzenie różnego typu instytucji wyspecjalizowanych w działaniach na rzecz rozwoju przedsiębiorczości.

W wyniku podjętych działań powstały „ośrodki innowacji i przedsiębiorczości”, kolejny podmiot Modelu Partnerstwa Lokalnego. Struktura i zakres podejmowanych przez poszczególne ośrodki zadań są zdeteminowa-

¹⁹ M. K a b a j, *Strategie i programy przeciwdziałania bezrobociu*, Warszawa 1998, s. 83.

²⁰ *Nadzieja rynku pracy. Małe i średnie przedsiębiorstwa w gospodarce*, red. J. Klich, Warszawa 2000, s. 57.

²¹ *Tamże*, s. 46.

²² J. K l i c h, G. L i p i e c, *Małe i średnie przedsiębiorstwa na rynku pracy – wnioski i rekomendacje*, [w:] *Nadzieja rynku pracy. Małe i średnie przedsiębiorstwa w gospodarce*, red. J. Klich, Warszawa 2000.

ne celami lokalnej i regionalnej strategii rozwoju, uwarunkowaniami kulturowymi, sytuacją ekonomiczną i poziomem rozwoju gospodarczego²³.

Podstawową cechą ośrodków jest ich niekomercyjny charakter, a celem ich działania nie jest maksymalizacja zysków, ale zaspokojenie nietypowych potrzeb, inicjowanie zmian i transformacji lokalnych społeczności. Funkcjonalnie ośrodki innowacji i przedsiębiorczości koncentrują swoją aktywność na newralgicznych dla procesów rozwojowych obszarach wspierania przedsiębiorczości i procesów innowacyjnych w formie ośrodków szkoleniowo-doradczych, odpowiedzialnych za szerzenie wiedzy i kształtowanie pożądanych umiejętności poprzez doradztwo, szkolenia i informację; centrów transferu technologii i rozpowszechniania informacji, które świadczą usługi w zakresie transferu i komercjalizacji nowych technologii; lokalnych funduszy pożyczkowo-poręczeniowych (LFPP), gwarantujących pomoc finansową osobom i podmiotom bez historii kredytowej oraz inkubatorów przedsiębiorczości, centrów i parków technologicznych, tworzących skupiska przedsiębiorstw (*cluster*) i innowacyjne środowiska poprzez łączenie na określonym zagospodarowanym terenie usług biznesowych oraz różnych innych form pomocy firmom²⁴. Z pomocy tych ośrodków korzystają osoby i podmioty rozpoczynające działalność gospodarczą, nie mogące ze względów finansowych lub merytorycznych skorzystać z pomocy instytucji rynkowych²⁵.

Kolejnym podmiotem kreującym lokalne rynki pracy mogą być organizacje pozarządowe, stanowiące silne grupy nacisku występujące w interesie społeczności lokalnej. Przez swoją aktywność, zdaniem M. Załuskiej, mogą one wyrażać sprzeciw wobec niektórych postaw i przekonań, jak również akcentować akceptację i poparcie dla zachowań obywatelskich, niezwykle ważnych w odradzających się strukturach lokalnych²⁶.

Oprócz wymienionej funkcji organizacji *non-profit*, warto również zwrócić uwagę na ich rolę w kreowaniu miejsc pracy. Można powiedzieć, że organizacje i instytucje *non-profit* są liczącym się pracodawcą (np. w 1997 roku zatrudniały one 96 tysięcy pracowników: ponad sześciokrotnie więcej niż największy pracodawca sektora prywatnego i niemal tyle samo, ile drugie co do wielkości przedsiębiorstwo państwowe²⁷).

²³ K.B. Matusiak, *Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości. Instytucjonalne wspieranie przedsiębiorczości i samozatrudnienia*, [w:] *Nadzieja rynku...*, s. 107-123. *Innowacje. Podaż, popyt, instrumenty transferu, finansowanie*, red. J. Guliński, B.M. Marciniak, Poznań 2000.

²⁴ *Tamże*.

²⁵ *Tamże*.

²⁶ *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim*, red. M. Załuska, J. Boczoń, Katowice 1998, s. 41-42.

²⁷ E. Leś, S. Nałęcz, *Sektor non-profit. Nowe dane i nowe spojrzenie na społeczeństwo obywatelskie w Polsce*, Warszawa 2001.

Znaczący potencjał ekonomiczny i społeczny polskiego sektora *non-profit* jest w dużym stopniu dziełem organizacji i społecznych instytucji Kościoła, stąd uczynienie partnerem modelu zarówno organizacji świeckich, jak i kościelnych. Badania wybranych społeczności lokalnych prowadzone przez J. Kurczewską wskazują, iż organizacje kościelne „wpływają na treści zaangażowania obywatelskiego większości mieszkańców i ich aktywności na rzecz innych”²⁸. Ponadto instytucje kościelne i religijne biorą czynny udział w życiu społeczności lokalnych, różnych akcjach społecznych na rzecz ogółu mieszkańców, większości uroczystości lokalnych i wielu dziedzinach pracy społecznej. Można nawet powiedzieć, za J. Kurczewską, iż instytucje te w niejednej miejscowości odegrały rolę „szkół uobywatelnienia”, przygotowując chociażby do udziału w wyborach lokalnych i krajowych, czy ucząc współdziałania z władzą polityczną miejscową i centralną. W ten sposób instytucje kościelne stają się współorganizatorami lokalnej przestrzeni publicznej i sprzyjają pojawieniu się ogólnospołecznej świadomości i pojęcia dobra wspólnego, co niewątpliwie pozytywnie wpływa na budowanie partnerstwa społecznego na terenie wspólnoty lokalnej²⁹.

Przedstawiony Model Partnerstwa Społecznego, jest jedynie teoretyczną koncepcją zwalczania bezrobocia na terenie społeczności lokalnej, który w toku badań zostanie poddany weryfikacji. Chcę jednocześnie zaznaczyć, iż zaproponowana koncepcja jest propozycją dynamicznie rozwijającą się i otwartą na nowych, aktywnych partnerów.

Celem niniejszego opracowania było ukazania problemu bezrobocia w innej perspektywie – lokalnej, jako problemu poszczególnych jednostek terytorialnych, w rozwiązanie którego powinny angażować się osoby i podmioty bezpośrednio tym problemem dotknięte. Proponowany Model Partnerstwa Społecznego, w moim odczuciu, stwarza takie możliwości i zwraca uwagę na to, że niezależnie od warunków makroekonomicznych oraz polityki społecznej państwa, bez aktywności na poziomie lokalnym nie ma możliwości rozwiązania tych problemów, społecznie ważnych dla poszczególnych wspólnot lokalnych. Przedsięwzięcia podjęte i realizowane w środowiskach lokalnych często ograniczają się jedynie do inicjatyw obywatelskich. Tymczasem, jak wskazuje J. Witkowski, społeczności lokalne, to także instytucje i organizacje odpowiedzialne lub współodpowiedzialne za kreowanie aktywności na

²⁸ J. Kurczewska, *Lokalne społeczeństwa obywatelskie w Polsce lat dziewięćdziesiątych. Próba diagnozy*, [w:] *Rozumienie zmian społecznych*, red. E. Hałas, Lublin 2001, s. 121-122.

²⁹ *Tamże*, s. 122-123; E. Shils, *Co to jest społeczeństwo obywatelskie?*, [w:] *Europa i społeczeństwo obywatelskie*, Warszawa 1999, s. 45.

rzecz rozwiązywania problemów środowiska, także w zakresie ograniczania bezrobocia⁸⁰.

Jakkolwiek aktywność społeczności lokalnych, w tym również aktywność obywatelska, nie rozwiąże problemu bezrobocia – działania te muszą współwystępować z polityką makroekonomiczną i polityką rozwoju regionalnego. Muszą być istotną częścią działań systemowych stwarzających warunki poprawy na rynku pracy.

Literatura

Biuletyn statystyczny, GUS 2004.

Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej, red. S. Kwiatkowski, Warszawa 2001.

Europa i społeczeństwo obywatelskie, Fundacja Stefana Batorego, Warszawa 1999.

Innowacje. Podaż, popyt, instrumenty transferu, finansowanie, red. J. Guliński, B.M. Marciniak, Poznań 2000.

Kabaj M., *Strategie i programy przeciwdziałania bezrobociu*, Warszawa 1998.

Kurczewska J., *Lokalne społeczeństwa obywatelskie w Polsce lat dziewięćdziesiątych. Próba diagnozy*, [w:] *Rozumienie zmian społecznych*, red. E. Hałas, Lublin 2001.

Legat S., *Analiza regulacji prawnych dotyczących przygotowania zawodowego i zatrudnienia młodzieży*, [w:] *Społeczności lokalne wobec problemu bezrobocia młodzieży*, red. E. Giermanowska, M. Racław-Markowska, Warszawa 2003.

Leś E., Nałęcz S., *Sektor non-profit. Nowe dane i nowe spojrzenie na społeczeństwo obywatelskie w Polsce*, Warszawa 2001.

Matusiak K.B., *Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości. Instytucjonalne wspieranie przedsiębiorczości i samozatrudnienia*, [w:] *Nadzieja rynku pracy. Małe i średnie przedsiębiorstwa w gospodarce*, red. J. Klich, Warszawa 2000.

Nadzieja rynku pracy. Małe i średnie przedsiębiorstwa w gospodarce, red. J. Klich, Warszawa 2000.

Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim, red. M. Załuska, J. Boczoń, Katowice 1998.

Parysek J.J., *Podstawy gospodarki lokalnej*, Poznań 2001.

Przeciw ubóstwu i bezrobociu: lokalne inicjatywy obywatelskie, red. J. Hryniewicz, Warszawa 2002.

Przyszczykowski K., Solarczyk-Ambrozik E., *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Koszalin 1995.

Rozumienie zmian społecznych, red. E. Hałas, Lublin 2001.

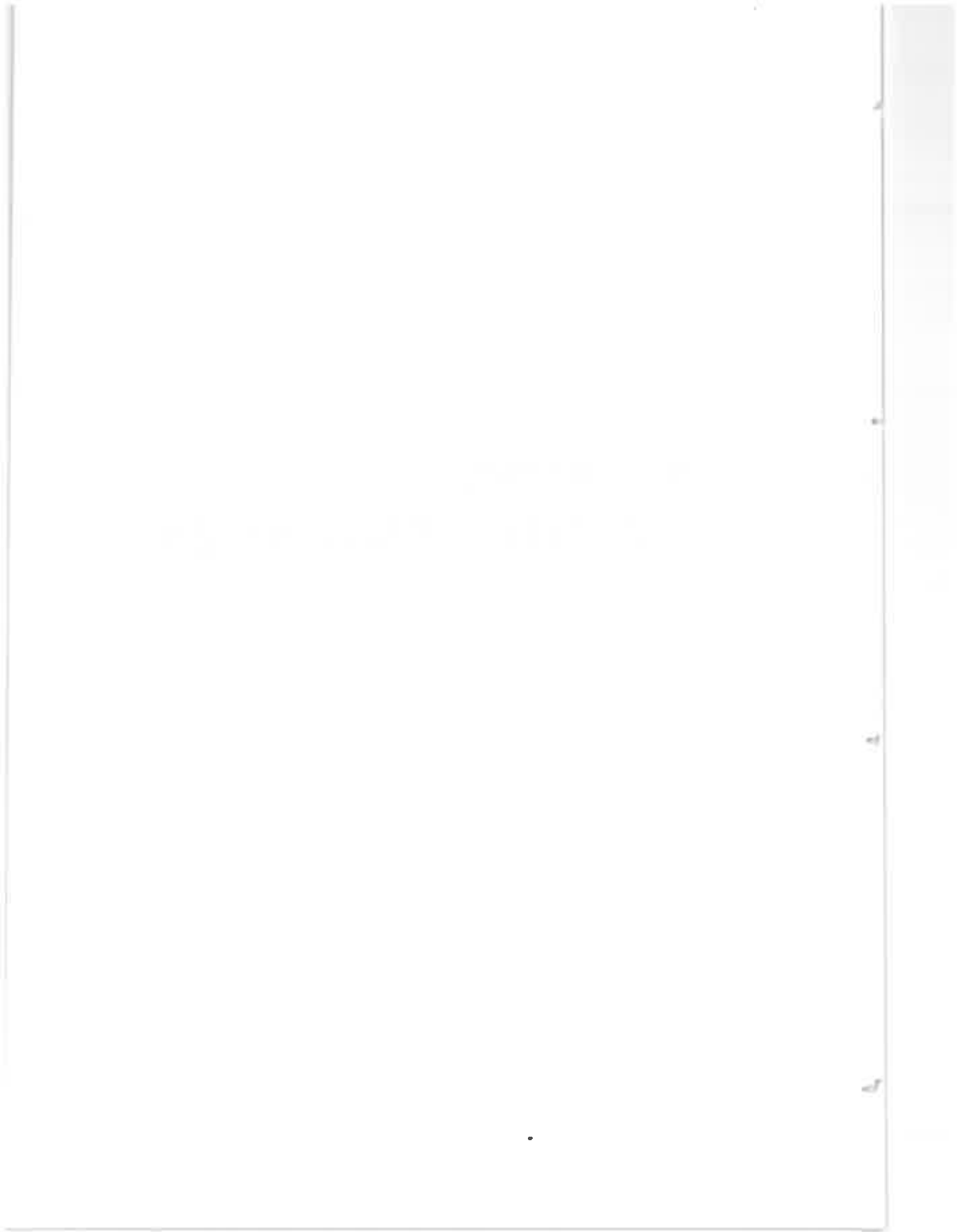
Samorząd terytorialny. Ustrój i gospodarka, red. Z. Niewiadomski, Bydgoszcz-Warszawa 2001.

Shils E., *Co to jest społeczeństwo obywatelskie?*, [w:] *Europa i społeczeństwo obywatelskie*, Fundacja Stefana Batorego, Warszawa 1999.

⁸⁰ J. Witkowski, dz. cyt., s. 27.

- Solarczyk-Ambrozik E., *Oświata dorosłych wobec problemu bezrobocia*, [w:] Przy-
szczypkowski K., Solarczyk-Ambrozik E., *Zmiana społeczna a kompetencje edu-
kacyjne dorosłych*, Koszalin 1995.
- Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej.
Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań
2004.
- Społeczności lokalne wobec problemu bezrobocia młodzieży*, red. E. Giermanowska,
M. Raclaw-Markowska, Warszawa 2003.
- Społeczności lokalne w perspektywie integracji europejskiej*, red. R.W. Woźniak, Ko-
szalin 2000.
- Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z dnia 20 kwietnia 2004
roku.
- Ustawa o samorządzie powiatowym z dnia 5 czerwca 1998 roku.
- Ustawa o samorządzie terytorialnym z dnia 8 marca 1990 roku.
- Ustawa o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu z dnia 14 grudnia 1994 roku.
- Witkowski J., *Demograficzne i przestrzenne aspekty bezrobocia*, [w:] *Przeciw ubóstwu
i bezrobociu: lokalne inicjatywy obywatelskie*, red. J. Hryniewicz, Warszawa
2002.
- Wódz J., *Partnerstwo społeczne*, www.wsb.edu.pl.
- www.wup.gdansk.pl/part_lokal/schem-1.htm.

DYSKURS KULTUROZNAWCZY



Jarosław Klebaniuk

TELEWIDZ WOBEC SZANS I ZAGROŻEŃ. PERSPEKTYWA PSYCHOLOGICZNA

Wszyscy jesteśmy lub byliśmy telewidzami. Oglądanie telewizji jest czynnością codzienną, wydawałoby się równie banalną, jak spożywanie posiłku czy przywdziewanie szat. A jednak na jej temat napisano wyjątkowo dużo w rozmaitych humanistycznych kontekstach: kulturoznawczym, komunikologicznym, socjologicznym, pedagogicznym czy psychologicznym. Część refleksji ma charakter teoretyczny, czy wręcz eseistyczny, część zaś stanowi prezentację i podsumowanie badań nad zawartością programów telewizyjnych (a niekiedy i formą przekazu), specyficznymi charakterystykami widowni czy – w perspektywie psychologicznej – widza, a także zależnościami między tymi dwiema domenami. Bezgraniczne niemal uniwersum znaczeń, jakie zostały wykreowane przez znawców telewizji i jej odbioru nie pozwala się pomieścić w ograniczonych ramach artykułu, ale przynajmniej niektóre, szczególnie istotne problemy, przed którymi – nie zawsze zresztą do końca zdając sobie z tego sprawę, a niekiedy wręcz w ogóle o nich nie wiedząc – staje telewidz, zostaną zasygnalizowane. Problemy, o których będzie mowa mają dwojaki charakter: jedne wiążą się z możliwościami i ewentualnymi pozytywnymi dylematami wyboru, inne zaś niosą zagrożenie dla samorozwoju, adekwatności obrazu świata i – w pewnym sensie – osobistej wolności telewidza. Te dwie strony konsekwencji odbioru telewizji nie są symetryczne, ale z perspektywy psychologicznej nie można jednoznacznie określić, która jest awersem, a która rewersem. Istnieją nie tylko duże różnice indywidualne w zakresie wspomnianych pożytków i szkód, ale i spory jednostkowy potencjał zarówno do zmian na lepsze, jak i do pogrążenia się w medialnej otchłani. Sporo wydaje się zależeć od wiedzy telewidza o swoich szansach i zagrożeniach, a także od motywacji do znalezienia optymalnego stanu równowagi między osobistą użytecznością tej formy konsumpcji, jaką zapewnia telewizja a psychologicznymi kosztami, które za sobą niesie. Przynajmniej kilka frapujących obszarów może stanowić materiał do refleksji dla widza, który stanie się zmotywowany do tego, by konsumować medialne przekazy bardziej świadomie.

Szanse

Telewizji są przypisywane różne pożyteczne funkcje, a ich charakter zależy od perspektywy dostrzeganej funkcjonalności. Do najczęściej wymienianych funkcji mass mediów, w tym telewizji, zaliczane są: *dostarczanie informacji i zapewnianie rozrywki*. Socjolog Denis McQuail oprócz nich wskazuje jeszcze na siedem innych funkcji, którym nadaje następujące etykiety: *korelacja* – umożliwianie podejmowania działań zgodnych z obrazem otoczenia; *interpretacja* – nadawanie znaczeń faktom i zjawiskom; *utrzymywanie ciągłości* – przypominanie, kontynuacja tematów, podtrzymywanie poglądów, postaw i wartości; *mobilizacja* – podejmowanie wspólnych działań, propaganda; *artykułowanie poglądów*; *umacnianie tożsamości* – przekazywanie poczucia własnego miejsca w świecie zgodnie z bliskimi odbiorcy wartościami oraz *interakcja i integracja społeczna* – dostarczanie odbiorcy treści łączących go z innymi ludźmi i uruchamiających komunikację interpersonalną¹. Jak łatwo zauważyć nie wszystkie z tych obszarów mają charakter rozłączny (np. nadawanie znaczeń i propaganda, integracja społeczna i umacnianie tożsamości), nie wszystkie też dotyczą funkcjonalności z perspektywy odbiorcy komunikatów medialnych – wszak nieliczni na masową skalę mogą artykułować i nagłaśniać poglądy, a kontynuowane są często tematy i poddawane apoteozie wartości niekoniecznie zgodne z tymi, które odbiorca uważa za własne.

W refleksji pedagogicznej na uwagę zasługują rozważania Jadwigi Izdebskiej nad miejscem telewizji w życiu rodziny. Autorka, która wyróżniła pięć pozytywnych funkcji: *inspirującą* (poprzez budzenie zainteresowań, kształtowanie postaw, tworzenie aspiracji oraz warunków do rozwoju potrzeb poznawczych, kulturalnych i społecznych), *integrującą* (poprzez wspólny wybór programu, spędzanie czasu przed telewizorem i porozumiewanie się członków rodziny podczas tej czynności i po jej zakończeniu, a również poprzez bieżące wyjaśnianie dziecku przez rodziców niezrozumiałych dla niego treści), *kompensacyjną* (poprzez zaspakajanie potrzeb dotyczących uczestnictwa w kulturze, uzyskiwania wiedzy, przeżywania wydarzeń, w których z różnych względów nie można uczestniczyć osobiście), *wychowawczą wobec dziecka* (poprzez rozwój zainteresowań, wprowadzenie w świat wartości, dostarczenie wzorów zachowania, inspiracje do działania, źródło wiedzy, rozrywki i odpoczynku), wreszcie *inicjującą w wychowaniu rodzinnym* (poprzez pomoc ro-

¹ J. Mikułowski-Pomorski, *Funkcje telewizji ze względu na sposób dystrybucji przekazu*, „Oświata i Wychowanie” 1989, nr 14, s. 29-33.

dzicom w przekazywaniu dzieciom języka, norm społecznych, wzorów postępowania, obyczajów i wartości)².

Maciej Mrozowski z kolei opiera swoją typologię funkcji telewizji na cechach programu i intencjach nadawcy, by wskazać funkcje: p o z n a w c z ą, p r o p a g a n d o w ą, s o c j a l i z a c y j n ą i r o z r y w k o w ą, a w i n n y m m i e j s c u d o d a ć d o n i c h f u n k c j e o d z w i e r c i e d l a j ą c e s k u t k i w p ł y w u t e l e w i z j i n a o d b i o r c ę, a m i a n o w i c i e n a d a w a n i e s t a t u s u o s o b o m, i n s t y t u c j o m i p r o b l e m o m o r a z u m a c n i a n i e n o r m s p o ł e c z n y c h³. W innym miejscu wymienia aż dwadzieścia szczegółowych powodów oglądania telewizji, grupując je w czterech obszarach tematycznych, z których dwa stanowią poszerzenie poprzednich podziałów: uzyskanie lub utrzymanie poczucia tożsamości oraz nawiązanie lub zachowanie interakcji ze społeczeństwem⁴.

Janusz Gajda zwraca natomiast uwagę na kulturotwórcze aspekty telewizji, do których należą: u p o w s z e c h n i a n i e r ó ż n y c h t r e ś c i (funkcja informacyjna, edukacyjna, estetyczna, eksplikacyjna i kompensacyjna), a także funkcje: l u d y c z n a (rozrywkowa, relaksowa, estetyczna), s t y m u l u j ą c a (estetyczna i wychowawcza), w z o r o t w ó r c z a (wychowawcza i edukacyjna) oraz i n t e r p e r s o n a l n a (wychowawcza i informacyjna)⁵.

Na jeszcze wyższym poziomie ogólności można wyróżnić trzy podstawowe funkcje telewizji związane z relacją nadawca–odbiorca: p e r s w a z y j n ą – przekonywanie odbiorcy do pewnych idei czy sposobów widzenia rzeczywistości, p r e z e n t a t y w n ą – ukazywanie się nadawcy, którym może być: dysponent lub właściciel mediów, ośrodek władzy, „telewizja” funkcjonująca w świadomości odbiorcy jako abstrakcyjna instytucja lub konkretny człowiek (np. dziennikarz) oraz f a t y c z n ą (kontaktową) – wywoływanie i utrzymywanie kontaktu między nadawcą i odbiorcą⁶.

Ten pobieżny przegląd niektórych typologizacji funkcji telewizji nie ułatwia odpowiedzi na pytanie, jakie szanse stawia przed widzom trywialna czynność, której się godzinami oddaje. Wyeksponowane kategorie przychy-

² J. I z d e b s k a, *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*, Białystok 1995.

³ M. M r o z o w s k i, *Funkcje telewizji w społeczeństwie ze względu na jej wartość treściową: kształtowanie postaw i zachowań*. „Oświata i Wychowanie”, 1989, nr 14; t e n ż e *Funkcje telewizji w społeczeństwie*, [w:] *Człowiek a telewizja*, red. K. Jakubowicz, B. Puszczewicz, Warszawa 1990.

⁴ M. M r o z o w s k i, *Użytkownik telewizji i współtwórca komunikowalnych znaczeń*, „Oświata i Wychowanie” 1989, nr 14.

⁵ J. G a j d a, *Telewizja. Oupowszechnianie kultury*, Warszawa 1982.

⁶ J. B r a l c z y k, *Język telewizyjny*, [w:] *Człowiek a telewizja*, red. K. Jakubowicz, B. Puszczewicz, Warszawa 1990.

lają się w znacznej swej części ku tezie, że telewizja służy raczej nadawcy we wpływowaniu na widza, jego przekonywaniu, socjalizowaniu, wychowywaniu i utrzymywaniu z nim kontaktu. Oczywiście, możemy wyobrazić sobie, że przekonywanie będzie wiodło do zmiany postawy na słuszniejszą, socjalizacja – ku lepszemu przystosowaniu, wychowywanie – ku pełniejszej partycypacji w aktualnie uznanych za pożądane formach społecznej użyteczności, a ekranowy kontakt z siłami społecznymi, autorytetami i ekspertami okaże się ożywczy, inspirujący lub wręcz zbawienny. Nie taką jednak telewizja ma opinię, zwłaszcza w społeczeństwie o bogatej tradycji niedostatków demokracji, a w dobie olbrzymich technicznych możliwości realizacji celów odległych od indywidualnego szczęścia, krojonego na jednostkową miarę. Czy więc szanse są takimi jedynie dla wielkich a bogatych korporacji, przebiegłych a cynicznych polityków, abstrakcyjnych niemal w swym zbiurokratyzowaniu instytucji? Odpowiedź nie wydaje się, zważywszy na patos pytania, nadmiernie pesymistyczna. Wszak wiele z wymienionych funkcji telewizji to korzyści, jakie może ona przynosić, przynajmniej potencjalnie, właśnie widzowi. Zaczniemy od tych oczywistych, by następnie zająć się tymi rzadziej rozpoznawanymi.

Niekwestionowaną zaletą korzystania z telewizji jest łatwy i niewymagający wysiłku dostęp do informacji. Można wyróżnić tutaj dwa uzupełniające się i przenikające obszary: pierwszy związany z szeroko rozumianą edukacją, drugi – z orientacją w bieżących wydarzeniach i problemach społecznych, politycznych, gospodarczych, kulturalnych i innych, ale zazwyczaj stanowiących przedmiot zainteresowania szerokiej publiczności (np. przestępstwa rzeczywiste i domniemane, komisyjne śledztwa, ciekawostki ogrodnicze). Edukacyjny charakter telewizji przejawia się w specyficznych gatunkach, spośród których niegdyś wyróżniały się ewidentnie dydaktyczne lekcje telewizyjne (NURT), obecnie zaś – programy popularno-naukowe, dokumentalne i niektóre publicystyczne (dyskusje raczej na temat niż wokół osoby i z udziałem ekspertów, a nie ludzi z ulicy). Telewizja częściowo – niekiedy przyjmując formę kanałów tematycznych – zastępuje więc książkę i czasopismo jako źródło wiedzy, z dziedzin humanistycznych (np. *Discovery Civilisation*, *Platnete*), przyrodniczych (np. *Animal Planete*) czy ścisłych (np. *Discovery Science*), prezentując w atrakcyjnej wprawdzie formie, ale zaledwie część tego, co zawarte jest nawet w popularnych mediach drukowanych i innych linearnych (strony WWW). Zmęczony czytaniem lub po prostu leniwy, a spragniony wiedzy użytkownik mediów może znaleźć lekką strawę dla zaspokojenia swojego poznawczego apetytu. Warto jednak podkreślić, że rosnąca dostępność komputerowych programów edukacyjnych sprawia, iż ta bardziej interaktywna i wymagająca większego zaangażowania, ale też pozwalająca na bardziej elastyczne dysponowanie własnym czasem, forma

poszerzania wiedzy zaczyna stanowić konkurencję dla jednokierunkowego i ograniczonego ramówką szklanego ekranu.

Znacznie bardziej interesująca wydaje się sfera informacji bieżących, które chce konsumować współczesny człowiek. Programy informacyjne są najczęściej – według deklaracji polskich widzów – oglądanym rodzajem programu telewizyjnego⁷. Fenomen tego powodzenia tkwi, z jednej strony, w typowo telewizyjnej konstrukcji, z drugiej zaś – w trafianiu w obszar żywotnych potrzeb odbiorcy. Wiadomości telewizyjne mają cechy deprecjonujące je jako rzetelne i wewnętrznie zrównoważone kompendium chwilowej wiedzy o najnowszych wydarzeniach w kraju i na świecie, ale jednocześnie nadające im bezprecedensową atrakcyjność. Do właściwości tych można zaliczyć aktualność (mniejszą niż w Internecie) i spektakularność uzyskiwaną dzięki eksploatacji ruchomego obrazu z miejsca zdarzenia. Jednak najbardziej uderzające są fragmentacja i natychmiastowość⁸. Ta pierwsza oznacza, że poszczególne informacje nie są powiązane ze sobą, a uwaga widza ogniskowana jest kolejno na kilku zdarzeniach o nieporównywalnej wadze – relacje z wydarzeń politycznych o brzemiennej konsekwencji przeplatają się np. z relacjami z wypadków komunikacyjnych czy rytualnych fet religijnych. Zjawiska bardzo ważne bywają więc bagatelizowane, marginalne zaś otrzymują rangę wydarzeń wielkiego formatu. Niepowiązane ze sobą informacje często nie tylko nie mają ze sobą nic wspólnego, ale też w strumieniu komunikacyjnym są równoważnie traktowane, co osłabia wymowę jednych, prowadząc do ich trywializacji (np. bieda czy bezrobocie), szczególną rangę nadaje się zaś innym (np. czynności codzienne publicznie czczonych jednostek czy zabawne wypowiedzi polityków). Nawet informacje z czołówki wiadomości, sygnalizowane w tzw. wprowadzeniu (ang. *lead*) niewątpliwie mają postać raczej sensacyjnej anegdoty (np. o wyjeździe bogatego biznesmena za granicę) niż wartościowej poznawczo relacji. Pomysł na wiadomości Roberta McNeila, wydawcy i głównego prowadzącego jednego z telewizyjnych programów informacyjnych, jak on sam pisze, „polega na ciągłej dbałości o zachowywanie krótkiej formy, aby nie nadużywać niczyjej uwagi, a zamiast tego dostarczać nieustających impulsów poprzez różnorodność, oryginalność, działanie i ruch [...], by jednorazowo nie poświęcać uwagi jakiegokolwiek pojęciu, postaci

⁷ Przeciętnie oglądaniu wiadomości telewizyjnych poświęcane są cztery godziny tygodniowo, a więc więcej niż jakiegokolwiek innemu pojedynczemu rodzajowi, chyba że filmy fabularne, niezależnie od ich charakteru, potraktujemy jako jeden rodzaj – wówczas programy informacyjne zajmą drugie miejsce w budżecie telewizyjnego czasu. Zob. J. K l e b a n i u k, *Telewizyjny obraz codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, numer specjalny, s. 243-265, tab. 1.

⁸ Kategorie te i ich definicje pochodzą z: H. I. S c h i l l e r, *Sternicy świadomości*, Kraków 1976. Przypis czynię w tym miejscu, gdyż ogłędne nawiązania do współczesności pochodzą z obserwacji poczynionych w XXI wieku.

czy problemowi dłużej niż przez kilka sekund". Według niego, dla widowiska informacyjnego „najlepsze jest to, co zawiera się w jednym ugryzieniu”. Twierdzi też, „że trzeba unikać złożoności, że niuanse są zbędne, że dodatkowe określenia komplikują prostą wiadomość, że podnieta wizualna jest substytutem myśli oraz że słowna precyzja jest anachronizmem”⁹.

Fragmentacji nieodłącznie towarzyszy natychmiastowość. Poszczególne migawki są emitowane jedna po drugiej, a błyskawiczne tempo utrudnia, czy wręcz uniemożliwia nadanie im znaczenia przez odbiorcę (np. jeszcze nie zdążył zastanowić się, co w praktyce oznacza obniżenie świadczeń socjalnych dla samotnych matek, a już musi skupić się na planach Duchowego Przywódcy na jutrzejsze popołudnie). Fakt, że zanim jedna porcja wiadomości zostanie zrozumiana i przemyślana, już pojawia się następna, nie pozostawia czasu na refleksję czy nabranie krytycznego dystansu. Natychmiastowość służy więc wywołaniu bierności i bezrefleksyjności. Wysokie tempo zmienności przekazu nie jest przy tym cechą wyłącznie typowych programów informacyjnych, ale również bloków reklamowych i zwiastunów. Natłok informacji, nawet jeśli nie wiąże się z dramatycznym spadkiem ich jakości i wiarygodności, wywołuje niepełną, powierzchowną i zdeformowaną ich recepcję przez widza. Pośpiech nie służy zaspokajaniu potrzeb poznawczych. Niezdrowe jedzenie (*junk food*) jest niezdrowe nie tylko na mocy swojego składu, ale także przez sposób, w jaki jest podawane, konsumowane i trawione.

Czy wobec tego telewizja daje jakieś szanse poszukującemu informacji, czy choćby zainteresowanemu odbiorcy? Odpowiedź nie jest jednoznaczna. Większość osób badanych podaje, że najważniejszym powodem, dla którego ogląda telewizję jest to, że dostarcza ona informacji¹⁰. Czy jednak są to informacje możliwe do zrozumienia, zatrzymania w pamięci i przywołania w razie potrzeby? Czy służą one budowaniu i poszerzaniu wiedzy o świecie, a także bieżącej orientacji w rozwoju wypadków? Jak pokazują badania, pomimo deklaracji, że telewizyjne programy informacyjne są uważane za najważniejsze źródło wiedzy o wydarzeniach lokalnych, krajowych i zagranicznych, zadziwiająco niski jest poziom ich rozumienia i zapamiętania. Wśród czynników wpływających na typ i zakres zapamiętywanych wiadomości można wymienić ich aktualność, sensacyjność (niecodziennność), ładunek emocjonalny, a także oczekiwania odbiorców co do formalnej budowy programu informacyjnego, wiarygodność (lepiej zapamiętywane są informacje

⁹ Cyt. za: N. P o s t m a n, *Zabawić się na śmierć*, tłum. L. Niedzielski, Warszawa 2002, s. 153.

¹⁰ J. Kalebaniuk, *Odbiór przekazu telewizyjnego a system znaczeń osobistych widza*, Nieopublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 1999.

niewiarygodne!), a także subiektywna użyteczność informacji¹¹. Większość tych czynników nie zależy od woli odbiorcy, może jednak stać się przedmiotem namysłu. Szansa telewizora wydaje się leżeć w bardziej selektywnym oglądaniu, a także niepoddawaniu się dyktatowi fragmentacji i natychmiastowości. Powierzchniowość informacji może natomiast zostać zażegnana dzięki korzystaniu z innych źródeł. Czerpanie informacji wyłącznie z telewizji wydaje się stanowić pułapkę, w której może znaleźć się prawda i adekwatność sądów widza. Natomiast daje szansę na zaspokojenie potrzeby kontroli poznawczej nad wydarzeniami. Widzowi może wydawać się, że wie i komfort tego przekonania osiągany jest niewielkim wysiłkiem. Świat, nawet jeśli pełen katastrof, przemocy i zbrodni, przynajmniej jest znany i jako taki wydaje się bezpieczniejszy. Owo poznawcze okiełznanie świata stanowi korzyść dla telewizora, który nie musi doświadczać niepewności, poszukując złożonych odpowiedzi na nieznane pytania. Zarówno pytania, jak i odpowiedzi są gotowe i podawane w atrakcyjnej formie przez dziennikarzy i prezenterów. Szybka konsumpcja tryumfuje nad poszukiwaniem wytwornej restauracji.

Inną psychologiczną korzyścią z oglądania telewizji jest wypełnianie i strukturyzacja czasu. Wobec – niekiedy osobowościowo, a niekiedy ekonomicznie uwarunkowanego – braku alternatyw, nieskomplikowane, niekosztowne i pozbawione bezpośrednich negatywnych konsekwencji zajęcie może być użyteczne zwłaszcza ludziom bez pochłaniających czas zaangażowań rodzinnych, zawodowych czy hobbystycznych. Poszczególne programy telewizyjne mogą stanowić ważne wydarzenia w życiu codziennym, a oczekiwanie na ulubioną pozycję z ramówki – organizować aktywność tak, aby widz nie utracił tego, co ważne i niezmiennie w ekranowej rzeczywistości. Przykład rolników regularnie oglądających prognozę pogody, gospodyń domowych nieopuszczających żadnego odcinka ulubionych seriali czy kogoś, kto dzień bez wiadomości uznaje za bezwartościowy – to tylko niektóre przejawy strukturyzacji czasu. Bloki reklamowe w programach o najwyższej oglądalności tak silnie organizują zachowania widzów, że w czasie ich trwania daje się zaobserwować spadek ciśnienia wody w sieci wodociągowej¹². Jednak aktywność widza organizowana jest częściej wokół niż przez same programy i ich strukturę. Regularny tryb życia i poczucie bezpieczeństwa związane z powtarzalnością i przewidywalnością otoczenia (te same twarze, ci sami bohaterowie o tych samych porach dnia i w te same dni tygodnia) – to

¹¹ P. Francuz, P. Fortuna, *Zapamiętywanie treści telewizyjnych programów informacyjnych: studium psychologiczne*, [w:] *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji*, red. P. Francuz, Lublin 1999.

¹² J. Lull, *The Social Uses of Television*, „Human Communication Research” 1980, Vol. 4, No. 3.

może niezbyt wiele, ale w świecie zdominowanym przez niepewność, zmiany i ryzyko, wystarczająco wiele.

Telewizja dostarcza jednak nie tylko poczucia pewności, ale i nowych wrażeń. Pojawianie się coraz silniej oddziałujących na odbiorcę tematów i wizerunków (np. ofiary wojny, porwania i egzekucje), a niekiedy wręcz typów programów (np. *reality show* z niemal bezgranicznym podglądaniem intymności), wychodzi naprzeciw zapotrzebowaniu na stymulację. Wprawdzie telewizja nie dostarcza ekstremalnych wrażeń, takich jakich łakną osoby temperamentalnie poszukujące wrażeń (*sensation seeking*)¹⁸, ale potrafi szokować stopniowym przesuwaniem granic tego, co można pokazywać (widok prawdziwych zmasakrowanych zwłok jeszcze dekadę temu, inaczej niż dziś, nie był częstym gościem szklanego ekranu). Jednak w bardziej podstawowym sensie telewizja dostarcza wrażeń nie tylko poprzez wywołujące emocje treści (przemoc, erotyka, rywalizacja sportowa), ale przez samo emitowanie zmieniających się świetlnych plam i dźwięku. W wielu domach telewizor pełni funkcję tapety audiowizualnej i nie jest szczególnie istotne, jakie treści konkretnie zawiera emitowany akurat program. Każde źródło światła i dźwięku – również telewizor – jest w stanie zaspokajać potrzebę stymulacji.

Za kluczowe zadanie wszystkich mediów kultury masowej uznawane jest dostarczanie rozrywki. Przez telewizję jest ono wypełniane zarówno przez umożliwienie zastępczego, symbolicznego uczestniczenia w wydarzeniach, które fizycznie są niedostępne widzowi (np. imprezy kulturalne czy sportowe), jak i specyficznie konstruowane, dzięki technicznym możliwościom, programy o charakterze rozrywkowym. Programy te nie ograniczają się do wesołych ekranowych spotkań ze znanymi osobistościami świata artystycznego i medialnego, ale obejmują niemal wszystkie gatunki, począwszy od muzycznych teleturniejów i kabaretu, przez komedie i seriale komediowe, filmy sensacyjne i przygodowe, a skończywszy na wiadomościach i programach informacyjnych. Również i te ostatnie, dzięki swojej spektakularności i żywości, przy jednoczesnym braku wymagań intelektualnych, dostarczają rozrywki, bardziej nawet niż informacji.

Rozrywka dostarczana przez telewizję, w kategoriach psychologicznych, oznacza przede wszystkim regulowanie stanów emocjonalnych widza. Zazwyczaj dzieje się to dzięki oderwaniu się od rzeczywistości, ucieczce w świat fikcji, daleko od własnych problemów. Tego rodzaju eskapizm jest możliwy zwłaszcza, jeśli narracja fabularna jest na tyle absorbująca, że skupia uwagę i maksymalnie absorbuje zasoby poznawcze widza. Badania wykazały, że oglądanie telewizji może wręcz pełnić funkcję terapeutyczną, a w szczegó-

¹⁸ M. Zuckermann, *Sensation Seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal*. Hillsdale, New York 1979.

ności: podwyższać obniżony nastrój¹⁴, dostarczać pocieszenia po doświadczonym niepowodzeniu¹⁵, obniżać poziom stresu¹⁶ lub nawet regulować cykliczne zmiany nastroju o podłożu hormonalnym¹⁷. Zdaniem niektórych badaczy, również przeżywanie negatywnych emocji pod wpływem pełnych napięcia scen rozgrywających się na ekranie może spowodować emocjonalne oczyszczenie się (*katharsis*)¹⁸.

Terapeutyczna funkcja telewizji może mieć również inny, niezwiązany z bezpośrednią regulacją stanów afektywnych, a raczej z obrazem własnej osoby, charakter. Dokonywanie porównań z postaciami telewizyjnymi może powodować zmiany w poziomie samooceny, a więc wzrost (lub spadek) poczucia własnej wartości. Podobny efekt może mieć posiadanie (lub brak) kompetencji w zakresie rozumienia i pamiętania przekazu telewizyjnego, znajomości specyfiki form telewizyjnych i środków wyrazu używanych w tym medium. Jednak to zjawisko, stosunkowo słabo zbadane, związane jest ze sferą, w której owa kompetencja, niekiedy nazywana kapitałem kulturalnym¹⁹, przejawia się najpełniej, a więc ze sferą funkcjonowania społecznego telewidza.

Oglądanie telewizji jest nie tylko zajęciem absorbującym, a przez to ograniczającym zakres kontaktów społecznych, ale i pretekstem do nawiązania czy podtrzymywania takich kontaktów. Nie musi więc prowadzić drogą samotności do izolacji i wyalienowania, a wręcz przeciwnie – może integrować, co często zachodzi na poziomie rodziny (wspólne oglądanie, dawanie okazji i tematu do rozmowy, inicjowanie wychowawczych zabiegów rodziców)²⁰. Kapitał kulturalny, jaki daje telewizja, ułatwia także komunikację w gronie rówieśników, gdzie pewne medialne tematy, postaci czy powiedzenia stają się modne, a ich nieznajomość może stanowić towarzyskie utrudnienie. Świadomość odbioru tych samych treści równocześnie z innymi, nawet nie-

¹⁴ M.L. Dittmar, *Relations Among Depression, Gender, and Television Viewing of College Student*, „Journal of Social Behavior and Personality” 1994, No. 9, s. 317-328.

¹⁵ *Media Effects. Advances in Theory and Research*, red. J. Bryant, D. Zillman, New York 1994.

¹⁶ D.R. Anderson, P.A. Collins, K.L. Schmitt, R.S. Jacobwitz, *Stressful life events and television viewing*, „Communication Research” 1996, Vol. 23, No. 3, s. 243-260.

¹⁷ M. Medowcroft, D. Zillmann, *Women's Comedy Preferences During the Menstrual Cycle*, „Communication Research” 1987, Vol. 14, s. 204-218.

¹⁸ S. Feshbach, R.D. Singer, *Television and Aggression: An Experimental Field study*, San Francisco 1971.

¹⁹ S. O'Donohoe, *Advertising Uses and Gratifications*, „European Journal of Marketing”, 1994, Vol. 28, No. 8.

²⁰ J. Izdebska, dz. cyt.

znany mi ludźmi, może także – zdaniem niektórych teoretyków²¹ – budzić poczucie więzi, choćby przez projekcję własnych ocen programów na anonimową większość. Ten ostatni mechanizm, nawet jeśli nie jest do końca spekulacją, wydaje się mieć stosunkowo najmnijšie znaczenie pośród psychosocjalnych funkcji oglądania telewizji.

Trudno natomiast traktować w sposób marginalny tezę o telewizyjnym programowaniu wartości, postaw, motywów działania i ról społecznych u widza. Zarówno poczucie autentyczności przekazu, jak i silna niekiedy identyfikacja z ekranowymi postaciami, sprawiają że treści fabularne bywają dobrze zapamiętywane, a ich afektywne nasycenie zwiększa głębokość ich przetwarzania i pamięciową dostępność. Również treści niefikcyjne, zawierające informacje o świecie społecznym, zasady postępowania i obowiązujące normy moralne wchodzą w skład „gorących” (zawierających wartościowanie) schematów odnoszących się do poszczególnych dziedzin życia. Za pośrednictwem śledzenia życia społecznego w telewizji, podobnie jak za pośrednictwem brania w nim udziału i bezpośredniej, często uczestniczącej obserwacji, zachodzi społeczne uczenie się²². Bohaterowie telewizyjni są więc źródłem wzorów postępowania, postaw i motywów, a społeczne interakcje tych postaci są traktowane tak, jakby zachodziły w prawdziwym życiu, stając się matrycą stosunków typowych dla realnego świata. Pożytek telewizora jest bezsporny, jednak tylko przy założeniu, że ekranowe wizerunki są zasadniczo odzwierciedleniem typowych zdarzeń w prawdziwym świecie, czy choćby postulatem lepszej rzeczywistości. Słabość tego założenia obnażymy już niedługo, tymczasem poprzestańmy na twierdzeniu, że przynajmniej niekiedy możliwość społecznego uczenia się dzięki czerpaniu z niezmiernych zasobów masowego świata symbolicznego stanowi raczej szansę niżli zagrożenie dla telewizora.

Ostatnią psychosocjalną funkcją odbioru telewizji jest zastępcze zaspokajanie potrzeb społecznych. Otóż telewizja, wciąż aktywna, żywa, mówiąca i obecna, dostarczając bogatej stymulacji i łącząc atrakcyjną komunikację werbalną z jeszcze atrakcyjniejszą niewerbalną (obrazową), może być antropomorfizowana i pełnić funkcję zastępczego towarzysza. Dzieje się tak zwłaszcza w wypadku osób samotnych, o ograniczonej możliwości utrzymywania realnych kontaktów społecznych, nieprzystosowanych i nieśmiałych. Samo zjawisko traktowania mediów tak, jak traktuje się ludzi w serii pomy-

²¹ B. Sułkowski, *Rozrywka elektroniczna. Próba zastosowania perspektywy interakcyjnej i psychologii społecznej*, [w:] *Film i telewizja*, red. D. Palczewska, A. Kumor, Wrocław 1982.

²² A. Bandura, *Social Foundations of Thought and Action*, Englewood Cliffs, New York, 1986.

słowych badań eksperymentalnych zbadali Byron Reeves i Clifford Nass²³. Telewizor, podobnie jak komputer, w pewnym sensie może być jeszcze jednym, niekiedy bardzo ważnym domownikiem.

Ale też telewizja z plejadą barwnych postaci, fotogenicznych twarzy i życzliwych uśmiechów, jest nieocenionym źródłem kontaktów paratowarzystkich, parapoufałych, a nawet paraintymnych. Fenomen interakcji paraspołecznych został po raz pierwszy opisany w latach pięćdziesiątych przez Donalda Hortona i Richarda R. Whohla²⁴, a i współcześnie budzi zainteresowanie psychologów²⁵. Odbiorca programu spostrzega wizerunek prezentera radiowego czy telewizyjnego tak, jakby był on medialnym ujawnieniem się rzeczywiście istniejącej osoby, a nie jedynie kreacją (za pomocą konwencji i środków technicznych) i autokreacją (przez kontrolę własnego wyglądu i zachowań w czasie programu) nieistniejącej postaci. Pomyłka ta umożliwia odczuwanie zainteresowania, podziwu, sympatii, tęsknoty, a nawet miłości wobec owego widma, symulakrum, jakby to określił Jean Baudrillard²⁶. Oczywiście, takie zaangażowanie jest namiastką tego, co ludzie odczuwają wobec innych ludzi w realnych kontaktach społecznych, i jako takie może pełnić pożyteczną funkcję zastępczego zaspokajania niektórych potrzeb społecznych (atrakcyjny prezenter czy gwiazda filmowa przemawiająca uprzejmie z ekranu to mimo wszystko więcej niż puste ściany). Jednakże w sytuacji skrajnej, nadmiernego zaangażowania, może przybrać formy patologiczne. Traktowana jako życiowa szansa pozorna dostępność wyobrażonej osoby stanowi w istocie zagrożenie, zarówno dla obiektu uczuć, jak i dla samego telewidza.

Zagrożenia

Chorobliwa odmiana paraspołecznej interakcji rujnuje życie telewidza, gdyż dezorganizuje, a ostatecznie zastępuje wszelką ewentualną aktywność zmierzającą do osiągania celów realistycznych i wchodzenia w relacje przynajmniej materialnie możliwe do zaistnienia. Miraż obcowania z wizerunkiem nie jest wyłącznie pochodną ulegania telewizyjnym czarom. Z jego odmianą

²³ B. Reeves, C. Nass, *Media i ludzie*, tłum. H. Szczerkowska, Warszawa 2000.

²⁴ D. Horton, R.R. Wohl, *Komunikacja masowa i paraspołeczna interakcja. Uwagi o intymności na odległość*, [w:] *Pejzaże audiowizualne: telewizja, wideo, komputer*, red. A. Gwóźdź, Kraków 1997.

²⁵ W. Cwalińska, *Interakcje paraspołeczne między widzami a osobami prowadzącymi programy telewizyjne*, [w:] *Psychologiczne aspekty...*, red. P. Francuz, Lublin 1999.

²⁶ J. Baudrillard za: J. Fiske, *Postmodernizm i telewizja*, [w:] *Pejzaże audiowizualne...*, red. A. Gwóźdź, Kraków 1997.

mamy do czynienia w stanach zakochania, które również można uznać za skupione wokół urojeń. Szkodliwość ekstremalnej interakcji paraspolecznej polega jednak na zderzeniu złudzenia medialnego (wizerunek) z nieznanym zupełnie człowiekiem wiodącym prywatne życie. Czarujący czy nawet ułudzielski wizerunek nie ma wiele wspólnego z aktorem go tworzącym. Dostępność wizerunku jest natychmiastowa (za naciśnięciem przycisku pilota), dostępność człowieka, którym za nim stoi – wątpliwa (może mieć już dobrze zorganizowane życie prywatne), dostępność zaś wizerunku w realnym życiu – po prostu żadna (prezenter nie jest swoim telewizyjnym wizerunkiem). Rozczarowanie jest więc nieuniknione, cierpienie prawie pewne, tragedia prawdopodobna. Realizm telewizji w połączeniu z siłą potrzeb zwycięża nad zdrowym rozsądkiem. Na szczęście są to przypadki dosyć rzadkie, a w każdym razie na tyle kontrolowane, że tylko przy wyjątkowych okazjach telewizor popada w konflikt z prawem, lub – co gorsza – z własnym instynktem samozachowawczym.

Jednak deformacje poznawcze związane z odbiorem telewizji nie kończą się na personalizacji wizerunków czy, wspomnianej wcześniej, mniej groźnej, jak się zdaje, personalizacji samego telewizora, w którym te wizerunki się pojawiają. Z faktu, że bohaterowie programów, zarówno ci fikcyjni (z seriali i filmów fabularnych, sztuk teatralnych czy kabaretowych inscenizacji), jak i żyjący (prezenterzy, dziennikarze, eksperci, autorytety moralne, artyści i inni sławni ludzie) dają swoim postępowaniem i wypowiedziami świadectwo temu, jak zachowują się ludzie, jak zachowywać się można, wypada, a nawet trzeba, nie wynikałoby nic godnego uwagi, gdyby różnorodność przykładu czyniła go raczej wehikułem inspiracji czy poszerzenia pola wyboru aniżeli narzędziem przymusu. Niestety, różnorodność ta jest ograniczona, a to telewizyjną manierą, a to modą ulotną, a to wreszcie normami, których postać publiczna, a zwłaszcza postać fabularna jest wasalem. Ta zbieżność sposobów postępowania, głoszonych poglądów, przejawianych postaw, deklarowanych wartości jest swego rodzaju odzwierciedleniem poglądów, postaw i wartości dominujących w danym społeczeństwie lub – mówiąc ściślej – preferowanych przez klasę rządzącą, preferowanych, czyli stanowiących fasadę ideologiczną, za którą mogą się skrywać inne postawy (np. za rygoryzmem moralnym może ukrywać się libertyński hedonizm). Ów kanon poglądów i postaw, dominujący w danym środowisku kulturowym stanowi główny nurt (*mainstream*), w obrębie którego pozostaje zdecydowana większość masowych przekazów kulturowych. Telewizja jest niejako tygłem, w którym różne poglądy i stanowiska stapiają się, by zostać skanalizowane właśnie w głównym nurcie. Telewizja zastępuje tradycyjne źródła przekazu kulturowego,

takie jak np. instytucje religijne²⁷, by stać się najistotniejszym forum wyrażania, ale przede wszystkim upowszechniania i czerpania idei, wzorców postępowania i norm etycznych. Pozorna mozaikowość i polifoniczność telewizji, związana choćby z mnogością stacji, nie przeszkadza w wywieraniu wyraźnego wpływu na świadomość telewidza, zwłaszcza jeśli poświęca on na oglądanie dużo (umownie: średnio ponad cztery godziny dziennie) czasu, a szklany ekran jest dla niego podstawowym lub jedynym źródłem wiedzy o świecie. Obserwacja ta, poparta następnie licznymi badaniami, stała się podstawą teorii kulturywacji George'a Gerbnera²⁸.

Jakie zagrożenia są związane z traktowaniem telewizji jako głównego źródła informacji? Tendencyjność telewizji w doborze tematów sprawia, że niektóre poglądy nie są w ogóle nagłaśniane, a nawet nie stawia się ich jako problemów, które należałoby dyskutować, co powoduje wycofywanie się z publicznego dyskursu i zachowanie w prywatności niepopularnych poglądów²⁹. W Polsce takimi tematami tabu są np. wizja innego niż neoliberalny systemu społeczno-politycznego, krytyka jakiegokolwiek posunięcia papieża-Polaka czy dyskusja nad społecznym sensem wzrostu gospodarczego. Natomiast wiele tematów i poglądów jest szeroko przedstawianych, wyznaczając to, co także przez telewidzów uznawane jest za najważniejsze w danym okresie (w Polsce, od lat – zapewnienie warunków działalności prywatnym przedsiębiorcom i dyrektywy obyczajowe Kościoła katolickiego).

Nie zawsze ideologiczna dyskusja jest dostrzegalna i widoczna. Główny nurt jest określany przez wiele subtelnych oddziaływań, niekiedy pozornie niezwiązanych z ideologią. W polskich telenowelach nie ma np. szczęśliwych rozwodników czy kobiet, które z ulgą dokonałyby aborcji. Rodziny są z reguły (wielu)dzietne, a kobiety pełnią tradycyjne role matek i gospodyń, nawet jeśli udaje im się godzić te zajęcia z pracą zawodową. Nie istnieją też praktycznie żadne konflikty między pracodawcą a pracobiorcą³⁰. Polskie badania z końca lat dziewięćdziesiątych wykazują, że oglądanie telewizji w dużych ilościach jest związane z uważaniem ludzi za przekupnych, złych, samolubnych i niegodnych zaufania, nietolerowaniem małżeństw osób o różnym kolorze skóry, opowiadaniem się za karami fizycznymi w szkołach, karą śmierci i dostępem do broni palnej, spostrzeganiem ulicy jako miejsca

²⁷ E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, tłum. O. i W. Kubińscy, M. Kacmajor, Gdańsk 2003.

²⁸ G. Gerbner, L. Gross, *Living with Television: the Violence Profile*, „Journal of Communication”, Vol. 26, No. 2, s. 171-180.

²⁹ Por. E. Noelle-Neumann, *Spirala milczenia*, przekł. J. Gilewicz, Poznań 2004.

³⁰ Szerzej na ten temat w: J. Klebanik, *Obraz przemian społecznych w polskich mass mediach*, [w:] *Demokracja spektaklu? Kondycja polskiego życia publicznego 15 lat po zmianie systemowej*, red. P. Żuk, Warszawa 2004.

niebezpiecznego, podporządkowaniem się władzy i woli większości, popieraniem całkowitej delegalizacji strajków, udziału wojska w rządzeniu i nieograniczonej władzy rodzicielskiej. Zależności te, choć ogólnie słabe, utrzymują się nawet po uwzględnieniu wpływu zmiennych demograficznych³¹. Są one spójne z wynikami uzyskiwanymi w badaniach amerykańskich, zgodnie z którymi telewidzowie poświęcający dużo czasu na oglądanie, w porównaniu z telewidzami sporadycznymi, mają bardziej prawicowe poglądy w takich kwestiach, jak: segregacja rasowa, homoseksualizm, aborcja czy prawa mniejszości, natomiast w kwestiach gospodarczych domagają się większej opieki społecznej, a jednocześnie niższych podatków³². Przejawiają także autorytaryzm społeczno-polityczny, rozumiany jako niechęć do praktyk demokratycznych, skłonność do zachowań stadnych i podporządkowania się władzy w szkole i w domu, szczególnie jeśli przynależą do wyższej klasy społecznej³³, a także wykazują tendencję do seksizmu: przypisują kobietom stereotypowe role i wąski zakres aktywności³⁴, uważają, że miejsce kobiet jest w domu, a mężczyźni rodzą się bardziej ambitni niż kobiety³⁵. Nie można więc powiedzieć, choć korelacyjny charakter badań nie pozwala do końca ustalić kierunku związku przyczynowo-skutkowego, że oglądanie telewizji jest obojętne dla poglądów na tematy społeczno-polityczne.

Jednak to nie jawnie uprawiana w telewizji ideologia jest najważniejsza, a wizerunki, a więc to, co pokazywane jest najczęściej. Te zaś dotyczą zazwyczaj zjawisk możliwych do pokazania w widowiskowy sposób i grup zawodowych związanych z tymi widowiskami. Osoby oglądające dużo telewizji przeszacowują w górę powszechność występowania takich patologii, jak: przestępstwa z użyciem przemocy³⁶, przemoc polityczna³⁷, prostytutka czy

³¹ J. K l e b a n i u k, *Telewizyjny obraz codzienności*, [w:] „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, numer specjalny, s. 243-265.

³² G. G e r b n e r, L. G r o s s, M. M o r g a n, N. S i g n o r e l l i, *Growing up with Television: The Cultivation Perspective*, [w:] *Media Effects...*

³³ J. S h a n a h a n, *Television Viewing and Adolescent Authoritarianism*, „Journal of Adolescence” 1995, 18, s. 271-288.

³⁴ N. S i g n o r e l l i, M. L e a r s, *Television and Conceptions about Chores. Attitudes and Behaviors*, „Sex Roles” 1992, No. 27, s. 157-170.

³⁵ M. M o r g a n, *Television and Adolescents' Sex Role Stereotypes. A Longitudinal Study*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1982, No. 43, s. 947-955.

³⁶ P. H a w k i n s, S. P i n g r e e, I. A d l e r, *Searching for Cognitive Processes in the Cultivation Effect*, „Human Communication Research” 1987, No. 13, s. 553-577.

³⁷ E. C a i r n s, *Impact of Television News Exposure on Children's Perceptions of Violence in Northern Ireland*, „Journal of Social Psychology” 1990, No. 4, s. 447-452.

użycie narkotyków³⁸, w wypadku wzmożonej oglądalności oper mydlanych – zbrodni, kłótni małżeńskich oraz liczebności lekarzy i prawników w społeczeństwie³⁹, a także proporcję ludzi bogatych w społeczeństwie⁴⁰. Najbardziej jednak uderzającą cechą ludzi spędzających przed telewizorem ponadprzeciętnie dużo czasu jest nieufność. Uważają oni świat za zły i niebezpieczny, a większość ludzi za egoistycznych, nieuczciwych i niegodnych zaufania. George Gerbner wraz ze współpracownikami nazwał ten zespół poglądów hipotezą złego świata (*mean world hypothesis*)⁴¹. Jeśli przyjmuje on skrajne nasilenie, może prowadzić do izolacji i ucieczki w świat telewizyjny (m.in. filmy kryminalne i doniesienia o przestępstwach w programach informacyjnych), gdzie przekonania te mogą zostać potwierdzone. Tego rodzaju telewizja wpada więc w pułapkę błędnego koła.

Czerpanie wiadomości o realnym świecie społecznym z telewizji nie byłoby niebezpieczne, gdyby nie to, że nie odzwierciedla ono rzeczywistości, a raczej ją tworzy. Świat ukazany w telewizji jest znacznie bardziej niebezpieczny niż rzeczywisty. Znacznie częściej popełniane są przestępstwa z użyciem przemocy, a bohaterowie zabijają i sami giną. Ich niezgodne z prawem i konwencjonalną moralnością postępowanie jest często uzasadniane wyższą koniecznością, akceptowane społecznie czy wręcz nagradzane. Nie jest zatem niczym niezwykłym, że telewizja oglądająca dużo tego rodzaju zdarzeń nie tylko może zgodnie z hipotezą złego świata stracić zaufanie do ludzi, ale też przyswaja scenariusze postępowania wobec innych ludzi, zawierające przemoc i – zazwyczaj instrumentalną – agresję. Związki między przemocą ogladaną w telewizji a zachowaniami agresywnymi i antyspołecznymi widza są jedną z lepiej udokumentowanych w psychologii społecznej zależności i dotyczą zarówno krótkiej (badanej w sposób eksperymentalny), jak i bardzo długiej (badanej w trwających nawet kilkadziesiąt lat badaniach longitudinalnych) perspektywy czasowej⁴². Jak dotąd to najpoważniej-

³⁸ L.J. Shrum, T. C. O'Guinn, *Processes and Effects in The Construction of Social Reality. Construct Accessibility as an Explanatory Variable*, „Communication Research” 1993, No. 20, s. 436-471.

³⁹ L.J. Shrum, *Psychological Processes Underlying Cultivation Effects. Further Tests of Construct Accessibility*, „Human Communication Research” 1996, Vol. 22, No. 4, s. 482-509.

⁴⁰ L.J. Shrum, R.S. Wyer, T. C. O'Guinn, *The Effects of Television Consumption on Social Perceptions: The Use of Priming Procedures to Investigate Psychological Processes*, „Journal of Consumer Research” 1998, No. 24, s. 447-458.

⁴¹ G. Gerbner, L. Gross, M. Morgan, N. Signorelli, *The „Mainstreaming” of America: Violence Profile no. 11*, „Journal of Communication” 1980, No. 30, s. 10-29.

⁴² Metaanaliza: H. Paik, G. Comstock, *The Effects of Television Violence on Antisocial Behavior: Meta-Analysis*, „Communication Research” 1994, No. 4, s. 516-546.

sze chyba zagrożenie, jakie niesie oglądanie telewizji dla jakości (a niekiedy i trwałości!) życia, choć dobrze rozpoznane, nie jest zażegnane, a merkantylne względy i oczekiwania widzów okazują się ważniejsze od szerszej rozumianego interesu społecznego⁴³.

Nierównowaga między nadawcą a odbiorcą w zakresie edukacji medialnej i psychologicznej, oprócz niewystarczającej regulacji tego, co może być pokazywane (skoro alkohol i papierosy dla szkodliwości swej są wysoko opodatkowane, to dlaczego nie przemoc w mediach?), jest również przyczyną skuteczności telewizyjnych oddziaływań perswazyjnych. Typowym przykładem są reklamy, zazwyczaj tworzone ze świadomością psychologicznych mechanizmów wpływu, a przy tym emitowane wielokrotnie, co wspomaga ich zapamiętywanie i akceptację⁴⁴. Zmiany postaw często mają niekontrolowany przez odbiorcę komunikatów charakter, a pożądane przez reklamodawcę zachowania są wyzwalane na poziomie automatycznym, np. dzięki rozpoznawaniu jakiejś marki. Tak więc możemy sięgnąć w sklepie po artykuł wyprodukowany przez konkretną firmę nie dlatego, że jest najlepszy (wysoka jakość, niska cena), ale po prostu dlatego, że znamy akurat tę nazwę czy wizerunek (nie musimy przy tym zdawać sobie sprawy z przyczyn naszego postępowania).

Nie tylko reklama jest jednak obszarem perswazji. Równie ważny wydaje się obszar przekonywania do określonych poglądów i udzielenia poparcia politykom i ugrupowaniom politycznym. Telewizja jest tutaj pierwszoplanowym medium, a jej obrazowość i zapewniana przez nią duża siła wyrazu sprawiają, że przekaz może odwoływać się do emocji. Podobnie jak w wypadku tradycyjnie rozumianych produktów i usług, również w wypadku polityki, wykorzystywane są prawa warunkowania. Wartościowanie osób może zachodzić na drodze kojarzenia ich z czymś pierwotnie (biologicznie) lub wtórnie (po wcześniejszym uwarunkowaniu) przyjemnym bądź przykrym, a więc przez odwołanie się do emocji raczej niż do rozumu. Ten irracjonalny charakter efektów perswazji niesie za sobą wiele oczywistych zagrożeń: nieprawdziwy, ale poruszający fakt medialny, odwołanie się do silnych, instynktownych potrzeb, użycie atrakcyjnej osoby do przekazania przesłania perswazyjnego – to wszystko może wpłynąć na postawę tak dużej rzeszy ludzi, że wspólnie udzielą poparcia sile politycznej, która po zwycięstwie wyborczym niekoniecznie zadba o ich interesy. Wykorzystanie takich zabiegów, jak: tendencyjne przedstawienie problemu, a więc stworzenie odpowiedniego kontekstu, odwołanie się do sentymentów, resentymentów,

⁴³ Por. J. K l e b a n i u k, *Przemoc w telewizji a zachowania agresywne widza*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów* – 3, red. J. Kargul, Zielona Góra 2002.

⁴⁴ P. F r a n c u z, *Powtarzanie informacji w środkach masowego komunikowania: przegląd badań psychologicznych*, [w:] *Psychologiczne aspekty...*

poczucia tożsamości i wartości odbiorcy, korzystanie z pośrednictwa sławnych, lubianych czy uznawanych za autorytety osób, manipulowanie strukturą i miejscem przekazu wśród innych komunikatów, wreszcie odwrócenie uwagi od rzeczy istotnej lub jej zaabsorbowanie czymś widowiskowym, ale nieważnym dla istoty zagadnienia – wszystko to sprawia, że telewizja może służyć jako narzędzie manipulacji postawami i stanowi największą tubę propagandową naszych czasów⁴⁵.

Na szczęście telewizja zazwyczaj – zapytany – okazuje się, przynajmniej na bardzo ogólnym poziomie, świadomy zagrożenia związanego z manipulacją informacjami: ukrywania jednych, wyolbrzymiania innych, łączenia ich w sposób uruchamiający podziw, dumę, wzburzenie czy lęk. Wie, że telewizja jest źródłem propagandy, choć to, czy jej ulegnie, jest związane m.in. z tym, w jaki sposób będzie przetwarzał telewizyjną informację. Jeśli ta stanowi dlań coś żywotnie ważnego, a więc dotyczy istotnych dla niego osobiście spraw, a przy tym dysponuje on czasem i zasobami poznawczymi, niezbędnymi do głębokiego przemyślenia – wówczas prawdopodobne jest, że w sposób racjonalny skorzysta z informacji zawartej w przekazie, oceni ją pod względem prawdziwości, wagi i użyteczności, by ewentualnie spożytkować w tworzeniu własnej opinii. Jeżeli jednak treść przekazu perswazyjnego nie wiąże się z niczym osobiście ważnym dla odbiorcy i/lub nie dysponuje on możliwością dokładnego przetwarzania napływających informacji – wówczas może zmienić opinię tylko dlatego, że głosiła ją osoba z autorytetem lub atrakcyjna, dlatego, że argumentów było dużo lub też dlatego, że inni odbiorcy (czy to wspólnie oglądający telewizję, czy to znajdujący się po drugiej stronie ekranu) wyrażają swoją aprobatę lub poklask. Tak więc rolę odgrywać będą w tym wypadku czynniki nieistotne zupełnie dla zgodności z prawdą, powagi i siły argumentacji. Zmiana postawy dokona się w sposób nieracjonalny⁴⁶. Przedstawiony model, którego autorami są Richard Petty i John Cacioppo, niesie ważne implikacje dla naszego postrzegania zagrożeń stwarzanych przez telewizję. Oto telewizja bombardowana setkami przekazów, większość z nich uznaje zapewne za niezbyt dla niego istotne. Nawet jednak, jeśli coś jest dla niego ważne, konsekwencją nieprzerwanego oglądania jest brak czasu na głębokie przetwarzanie (wspomniana wcześniej natychmiastowość), a i w trakcie samego odbioru osobiście frapującego przekazu, jego widowiskowość, dynamika, a często również afektywne nasycenie, sprawiają, że zasoby poznawcze są na tyle pochłonięte przez owe czysto telewizyjne atrybuty komunikacji, że na dogłębne zajmowanie się samą istotą

⁴⁵ A. Pratkanis, E. Aronson, *Wiek propagandy. Używanie i nadużywanie perswazji na co dzień*, tłum. J. Radzicki, M. Szuster, Warszawa 2003.

⁴⁶ B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2002.

rzeczy ich już nie staje. Forma z reguły pokonuje więc treść i w tym sensie telewizja jeszcze kilkanaście lat temu była znacznie mniej niebezpieczna niż obecnie.

Telewidz nie zawsze pozostaje wystarczająco czujny wobec socjalizacyjnych (przemoc) i propagandowych (uleganie fałszywej lub stronnictwej argumentacji) zagrożeń, jakie niesie telewizja. Ale nie są to jedyne źródła kosztów, jakie ponosi, poszukując informacji, rozrywki, uciekając od codziennych problemów czy próbując radzić sobie z samotnością. Do często wymienianych kosztów należy absorbowanie czasu wolnego, które w konsekwencji prowadzi do zaniedbania innych sfer aktywności (np. kontaktów z ludźmi, pozatelewizyjnych zainteresowań, nauki). Ów efekt wyporności⁴⁷ sprawia, że zaczyna brakować czasu nawet na wypełnianie obowiązków i sprawne funkcjonowanie w rolach społecznych, nie mówiąc już o samorozwoju w sensie ogólnym czy doskonaleniu umiejętności o charakterze instrumentalnym. Telewizja, dzięki swej atrakcyjności i niskim wymaganiom, jakie stawia, wypiera np. lekturę książek czy czasopism. Dzieci w wieku szkolnym, zwłaszcza zdolne, które poświęcają zbyt dużo czasu na jej oglądanie, zaczynają się gorzej uczyć⁴⁸. Nie jest też najnowszym odkryciem, że u osób oglądających ponadprzeciętnie dużo telewizji – to samo w ostatnim dziesięcioleciu można odnieść także do korzystania z komputera – spada sprawność fizyczna, a nawet dają się zauważyć takie materialne zmiany w ich ciałach, jak zwiotczenie i spadek masy mięśni. Jadwiga Izdebska nazywa to chorobą telewizyjną⁴⁹, by podkreślić negatywne oddziaływanie fizycznego bezruchu na organizmy młodych ludzi. Wydaje się, że groźniejsza patologia związana jest jednak z bezmyślnym, biernym i nieselektywnym odbiorem programów telewizyjnych. Konsumpcja gotowych wizerunków prowadzi do zubożenia wyobraźni twórczej⁵⁰, a zaabsorbowanie myślenia wizerunkami aktów konsumpcji i relacji z innymi ludźmi o charakterze rywalizacyjnym – wpływa na życie zubażająco. Telewidz konsumuje wizerunki, przetrawione idee, uproszczone tezy, doświadcza emocji wywoływanych przez wirtualną rzeczywistość, a jego partycypacja w świecie rzeczywistym kurczy się niebezpiecznie, zwłaszcza jeśli telewizja działa magnetycznie i absorbuje go na długie godziny czy całe dni. Niektóre dane wskazują na to, że oglądanie te-

⁴⁷ H. Himmelpweitz: J. Mikułowski-Pomorski, dz. cyt., s. 31.

⁴⁸ M. Morgan, *Television and School Performance*, „Adolescent Medicine” 1993, Vol. 3, No. 3, s. 607-622.

⁴⁹ J. Izdebska, dz. cyt.

⁵⁰ P.M. Valkenburg, T.H.A. vander Voort, *Influence of TV on Daydreaming and Creative Imagination. A Review of Research*, „Psychological Bulletin” 1994, Vol. 116, No. 2, s. 316-339.

lewizji może być uzależniająca⁵¹, sama czynność oglądania wywołuje zmianę w aktywności mózgu (jest ona mniejsza niż podczas czytania książki), możliwą do stwierdzenia pomiarem encefalograficznym, a objawy takie, jak: nadużywanie, utrata kontroli, zaniedbanie innych sfer życia, problemy społeczne, psychologiczne i zdrowotne, a także objawy odstawienia, można uznać za spełniające psychiatryczne kryteria diagnostyczne (pięć z siedmiu) uzależnienia. Na szczęście stosunkowo niewielu widzów można by zakwalifikować jako nałogowych, choć w kanadyjskich badaniach aż kilkanaście procent studentów określiło się jako uzależnionych od telewizji⁵².

Przedstawione dane pokazują rozległe obszary zagrożeń związanych z niewinną z pozoru i banalną czynnością, jaką jest oglądanie telewizji. Czy aby ustrzec się tych niebezpieczeństw warto zdecydować się na rozwiązanie radykalne: zrezygnować ze szkodliwego zachowania w imię zachowania własnego zdrowia psychicznego i fizycznego, racjonalności przekonań, adekwatności wyobrażeń o świecie czy niezależności wyborów i decyzji? Odpowiedź nie jest łatwa, zwłaszcza jeśli wspomnimy korzyści i szanse, jakie daje oglądanie telewizji, wymienione w pierwszej części naszych rozważań. Dajmy zatem widzowi jeszcze jedną szansę.

Ostatnia szansa

Przekonanie o bezbronności odbiorcy komunikatu masowego ma długą tradycję (początki w latach trzydziestych ubiegłego stulecia), a w najbardziej klasycznym wydaniu przybiera postać modelu podskórnego ukłucia, zastrzyku lub pocisku – trafiony komunikatem odbiorca zostaje zainfekowany (lub uzdrowiony) ze stuprocentową skutecznością, zwłaszcza jeśli oddziaływania są powtarzane⁵³. Na szczęście (dla odbiorcy) zbyt duża liczba czynników decyduje jednocześnie o skuteczności owych zabiegów „medycznych”, aby uznać tego rodzaju przekonanie za podstawne. Mniej więcej w połowie ubiegłego wieku narodziło się nowe podejście do relacji człowiek–komunikacja masowa. Zgodnie z nim, odbiorca komunikatów nie jest bezbronną ofiarą (pacjentem), ale aktywnym i w dużym stopniu świadomym użytkownikiem środków masowego przekazu. Model zaproponowany przez Elihu Katza,

⁵¹ R. Kubey, M. Csikszentmihalyi, *Television Addiction is Not Mere Metaphor*, „Scientific American” 2002, nr 2, s. 74-80.

⁵² R. McIlwraith, R. Smith-Jacobwitz, R. Kubey, A. Alexander, *Television Addiction. Theories and Data Behind the Ubiquitous Metaphor*, „American Behavioural Scientist” 1991, Vol. 35, No. 2, s. 104-121.

⁵³ B. Dobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław 2002.

Jaya Blumlera i Michela Gurevitcha⁵⁴ przewiduje istotną rolę prasy, radia, telewizji, książek i kina w zaspokajaniu potrzeb człowieka, częściową wzajemną ekwiwalentność tych mediów, ale też ich specyfikę, co sprawia, że użytkownik staje przed wyborem i możliwościami korzystania z różnych alternatyw, także wobec tego, co oferują bezpośrednie kontakty z ludźmi. Część potrzeb może być zaspokojona bez odwoływania się do mediów, większość jednak, potencjalnie przynajmniej, pozostaje w ich gratyfikacyjnym zasięgu. Telewizja w rankingu stworzonym dla różnych mediów ma największe znaczenie w zaspokajaniu potrzeb osobistych: samorozumienia, przyjemności i eskapizmu, w następnej zaś kolejności – w zaspokajaniu potrzeb społecznych: wywierania wpływu na innych, wspólnych doświadczeń, aspiracji i dążeń, a także więzów rodzinnych i przyjaźni⁵⁵. Jak widać, nie są to marginalne dla funkcjonowania człowieka obszary.

Aktywna rola jednostki jest warunkiem optymalnego stosowania telewizji do zaspokojenia własnych potrzeb. Świadomość tych potrzeb i zdawanie sobie sprawy z wpływu oglądania na sferę afektywną, poznawczą i społeczną – oto szansa, którą telewidz dysponuje niezależnie od stopnia swojej teoretycznej orientacji. Zarówno potrzeby, jak i możliwości, które daje, oprócz innych mediów, korzystanie z telewizji, nie muszą być werbalizowane czy analizowane w formalny sposób. Potrzeby odgrywają przecież motywacyjną rolę nawet bez ich nazywania czy kwantyfikowania. Jednak metarefleksja dotycząca przyczyn i celowości korzystania z telewizji, kontekstu naszych – niekiedy silnych i długotrwałych – reakcji, a także zagrożeń związanych z rytualizacją oglądania, biernością, bezwładem i nadmiarem – oto szansa, którą możemy wykorzystać, jeśli przynajmniej chwilami zachowamy dystans do naszych medialnych zaangażowań. Wiedza o pożytkach i zagrożeniach towarzyszących czynności oglądania, niebudzącej przecież zazwyczaj ani czujności, ani niepokoju, może być pomocna w zachowaniu lub odzyskiwaniu dystansu przez telewidza. Stojąc w obliczu szans i zagrożeń, dostrzegając jedno i drugie, telewidz może dokonać wyboru, może też zmienić sposób korzystania z tak istotnego dla siebie medium komunikowania masowego. Wprawdzie skomplikowanie prostego niekiedy odbiera część przyjemności, ale obniża też cenę, którą musimy płacić.

⁵⁴ E. Katz, J. Blumler, M. Gurevitch, *Uses and Gratifications Research*, „Public Opinion Quarterly” 1973/1974, Vol. 37, Issue 4, s. 509-523.

⁵⁵ J. Fiske, *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, przekł. A. Gierczak, Wrocław 1999, s. 37.

Daria Zielińska-Pękał

PRZEKAZ TELEWIZYJNY W PERSPEKTYWIE NAUK SPOŁECZNYCH

Media, jak również cała kultura popularna, analizowane były z różnych perspektyw teoretycznych, które umożliwiały dostrzeganie w nich coraz to nowych, innych wymiarów. Perspektywami tymi są m.in. marksizm, teoria krytyczna, strukturalizm, semiologia, postmodernizm. W niniejszym artykule dokonuję więc opisu tła teoretycznego, który – w moim przekonaniu – może stać się pomocny w wyjaśnianiu istoty i działania współczesnych mediów.

Analiza mediów w poglądach szkoły frankfurckiej

W literaturze funkcjonuje kilka sposobów rozumienia środowiska naukowego, ukształtowanego w ramach tzw. szkoły frankfurckiej. J. Szacki dokonuje rozróżnienia na trzy jej znaczenia. W pierwszym przyjmuje się, że szkołę frankfurcką tworzyli członkowie Instytutu Badań Społecznych, który powstał w 1923 roku na uniwersytecie we Frankfurcie. Drugie rozumienie, które w ujęciu J. Szackiego jest dość dużym zawężeniem, odnosi się do środowiska ukształtowanego w tymże Instytucie po objęciu w 1931 roku jego dyrekcji przez Maxa Horkheimera. Oprócz niego w skład szkoły frankfurckiej wchodził również Theodor Adorno, Herbert Marcuse i inni¹. Wyróżnia się jeszcze trzecie, tzw. szersze rozumienie szkoły, które J. Szacki nazywa jej „drugim pokoleniem”. Jej skład zostaje tu poszerzony o nazwiska młodszych niemieckich autorów, którzy nie byli członkami Instytutu. W tym ujęciu wymienia się Jürgena Habermasa jako jej głównego przedstawiciela².

Punktem wyjścia poglądów w ramach szkoły frankfurckiej były dzieła Marksa. Jeszy Szacki pisze nawet, iż: „Marksizm był dla szkoły nie tylko punktem wyjścia, lecz również stałym układem odniesienia i źródłem inspi-

¹ Szkoła frankfurcka w węższym rozumieniu obejmuje oprócz wspomnianych w tekście uczonych, również Fridericha Polloka, Leo Löwenthala, Waltera Benjamina, Ericha Fromma, Franza Neumana.

² J. S z a c k i, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2003, s. 522.

racji”³. Ogólnym celem omawianego środowiska naukowego było rozwinięcie krytycznej teorii dotyczącej społecznych sprzeczności nowoczesnego kapitalizmu. Szkoła powstała, aby wyjaśnić przyczyny, dlaczego na Zachodzie nie zdarzyła się prowokowana przez Marksa rewolucja komunistyczna. „Wyjaśnienia szukano – jak pisze T. Goban-Klas – w koncepcji dominacji nadbudowy, czyli kultury, a zwłaszcza idei propagowanych przez burżuazyjne media masowe”⁴.

W ramach poglądów tzw. szkoły frankfurckiej wyłoniły się dwie koncepcje, które można zastosować do analizy mediów. Jest to teoria krytyczna oraz krytyczna teoria polityczno-ekonomiczna.

Przekaz telewizyjny w teorii krytycznej

Dzieło Karola Marksa ma wartość dla rozwoju analizy mass mediów i kultury popularnej z punktu widzenia ekonomii politycznej. Marksistowska teoria mediów opiera się na stwierdzeniu bezpośredniego związku między własnością a rozpowszechnianiem przekazów. Media w takim ujęciu podlegają więc ogólnym zasadom kapitalizmu. Stanowisko to najsilniej uwidacznia dzieło Marksa i Engelsa pt. *Ideologia niemiecka*. Autorzy stawiają tezę, że dominujące idee każdego społeczeństwa są formułowane przez klasę rządzącą w celu utrzymania się u władzy. W związku z tym cała kultura popularna odzwierciedla idee klasy panującej. Treści przekazywane przez środki masowego przekazu są przezeń tworzone i rozpowszechniane po to, by zdominować pozostałe klasy społeczne (tu: odbiorców tychże mediów).

Szkołę frankfurcką można postrzegać jako uzupełniającą marksowski obraz kapitalizmu, uwzględniając miejsce i wagę kultury oraz ideologii. Krytyka kapitalistycznego sposobu produkcji przekształciła się jednak w krytykę szczególnej postaci rozumu, tzw. rozumu instrumentalnego. Badacze krytyczni twierdzą, że termin *rozum instrumentalny* pierwotnie ograniczony jedynie do opisu rzeczywistości odnoszącej się do sfery techniki, objął jednak swoim władaniem wszystkie sfery życia, w tym również stosunki między ludźmi. W związku z tym M. Horkheimer mówi nawet o nieograniczonej niczym dominacji rozumu instrumentalnego. Konsekwencje tej dominacji są widoczne w obecnym zniewoleniu człowieka. Oznacza to, iż człowiek staje się dla drugiego jedynie narzędziem osiągania celów materialnych, a nawet przedmiotem manipulacji. Zdaniem autora, powstaje więc społeczeństwo masowej technologii, w którym jednostka przestaje już być panem własnego

³ *Tamże*, s. 524.

⁴ T. G o b a n - K l a s, *Media i komunikowanie masowe. Teorie prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa-Kraków 2000, s. 136.

życia⁵. Owa dominacja rozumu instrumentalnego ma swoje konsekwencje również w odniesieniu do kultury popularnej i działania mediów. W jej ujęciu, media stają się instytucją politycznej propagandy. Członkowie szkoły wprowadzili nawet pojęcie przemysłu kulturowego⁶, które miało zastąpić pojęcie kultury masowej. T. Adorno w swojej książce pt. *The Culture Industry*, podjął próbę zdefiniowania owego przemysłu kulturowego. Zdaniem autora, towarami przezeń produkowanymi rządzi potrzeba zrealizowania ich wartości rynkowej. Naturę form kulturowych (w tym wytworów medialnych) określa więc motyw korzyści. T. Adorno w swoich rozważaniach posuwa się jeszcze dalej, poddając przemysł kulturalny ostrej krytyce. Stwierdza on, że ów przemysł łączy się z kłamstwem, a nie prawdą, z potrzebami i rozwiązaniami fałszywymi, a nie rzeczywistymi. Oferowanie pozorów oraz substytutu rzeczywistego rozwiązania problemów powoduje przejmowanie kontroli nad świadomością mas. Zdaniem T. Adorno: „klient nie jest królem, jak każe nam wierzyć przemysł kulturalny, nie jest jego podmiotem, ale przedmiotem”⁷. W takim rozumieniu masy są więc całkowicie bezbronne, a siła leży po stronie przemysłu kulturalnego.

Więcej miejsca chciałam tu poświęcić istotnemu zjawisku, bezpośrednio związanemu z rolą omawianego przemysłu – generowaniu „potrzeb fałszywych”. Według przedstawicieli szkoły frankfurckiej, przemysł kulturalny kształtuje gusty i preferencje odbiorców, formując ich świadomość przez wpajanie im pragnienia zaspokojenia właśnie fałszywych potrzeb. Koncepcja ta jest związana zwłaszcza z dziełem H. Marcusa pt. *Człowiek jednowymiarowy*. Zakłada ona przekonanie, że ludzie naturalnie dążą do zaspokajania swoich prawdziwych, rzeczywistych potrzeb. W rozumieniu autora, są to potrzeby bycia twórczymi, niezależnymi i autonomicznie kontrolującymi swoje przeznaczenia, w pełni uczestniczącymi członkami demokratycznych wspólnot. Pojawia się tu również potrzeba myślenia za samych siebie oraz wolności⁸. Jak więc widać, za rzeczywiste potrzeby człowieka H. Marcuse uznaje te najwyższego rzędu; używając określeń A. Masłowa, można stwierdzić, że są to potrzeby samourzeczywistnienia⁹. Jednakże nie mogą one zo-

⁵ Por. M. H o r k h e i m e r, *Krytyka instrumentalnego rozumu*, [w:] *Spółeczna funkcja filozofii* Warszawa 1987.

⁶ Pojęcie przemysłu kulturowego – przemysł jako fundamentalna siła kapitalizmu (odniesienie do marksizmu) oraz kultura jako podstawowy czynnik przyczynowy o własnych prawach (wkład szkoły).

⁷ T. A d o r n o, *The Culture Industry*, London 1991, s. 85.

⁸ Patrz H. M a r c u s e, *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwinętego społeczeństwa przemysłowego*, Warszawa 1991.

⁹ A. Masłow jest twórcą koncepcji potrzeb. Stworzona przez niego hierarchia potrzeb składa się kolejno z: potrzeb bazalnych (fizjologicznych, biologicznych), estetycznych (potrzeby duchowe) oraz potrzeb samourzeczywistnienia. Warunkiem osią-

stać zrealizowane, ponieważ kapitalizm wprowadza mechanizmy tworzenia tzw. potrzeb fałszywych. To one tłumia rzeczywiste potrzeby i zaprzeczają ich istnieniu. Co więcej, ludzie, ulegając rozmaitym podnietom i zaspakajając fałszywe potrzeby, są przekonani, że zaspakajają te właściwe, rzeczywiste, własne.

Odnosząc koncepcję fałszywych potrzeb na grunt medialny można wymienić przynajmniej kilka z nich, m.in. potrzebę konsumpcji. „Nagle” człowiek odnalazł w sobie potrzebę wydawania pieniędzy, kupowania coraz nowszych, modniejszych, ładniejszych towarów. Zbyszko Melosik słusznie zauważa, że w potrzebę konsumpcji jest nieodłącznie wpisana kategoria niedopełnienia i zużycia. Konsumentowi wydaje się, że już osiągnął ostateczny punkt, że zaspokoił swoją największą potrzebę (najnowsza marka samochodu, strój na miarę wymagań mody, najefektowniejszy makijaż). Jednak – pod presją przekazów medialnych – powstaje za chwilę kolejny „brak satysfakcji”, kolejna niespełniona potrzeba. Media wytwarzają więc w odbiorcy stan ciągłego „konsumpcyjnego niepokoju”¹⁰. Z tym wiąże się kolejna potrzeba – życia w natychmiastowości. Mass media odwołują się głównie do tego, co afektywne, natychmiastowe. Zbyszko Melosik wykorzystuje tu metaforę „kultury typu instant”, której symbolem jest triada: *fast food, fast sex, fast car*¹¹.

Można zauważyć również związek koncepcji fałszywych potrzeb z motywami powstawania niektórych ofert telewizyjnych. Producenci programów np. z cyklu *reality-show* tłumaczą pojawienie się tych programów w ofercie telewizyjnej rosnącym zapotrzebowaniem na tego typu rozrywkę. Nagle więc telewizzowie dowiadują się, że w ich naturze i potrzebie jest podglądanie życia innych ludzi i przysłuchiwanie się ich rozmowom (nawet tym najbardziej intymnym). Podobnie jest również z innymi programami telewizyjnymi. Jako przykład nasuwa mi się tu teleturniej *Ostatnie ogniwo*, w którym uczestnicy są niemiło traktowani przez prowadzącego, a nawet ośmieszani. Producenci programu tłumaczą tę sytuację skrywanym dążeniem ludzi do poniżania innych i uwłaczania ich godności. Telewizzowie otrzymali więc to, czego sami chcieli. Przywołując w tym miejscu koncepcję fałszywych potrzeb, należałoby się zastanowić, czyje właściwie potrzeby są zaspakajane. Czy są to oczekiwania widzów odnoszące się do ich prawdziwych, rzeczywistych

gnięcia potrzeb najwyższego rzędu jest realizacja potrzeb niższych. Zob. A. Maslow, *Teoria hierarchii potrzeb*, [w:] *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*, red. J. Reykowski, Warszawa 1964.

¹⁰ Z. Melosik, *Mass media, edukacja i przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniowski, Toruń 2002, s. 44.

¹¹ Z. Melosik, *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. W. Burszt, A. Tchorzewski, Bydgoszcz 2002.

potrzeb? Czy mowa raczej o potrzebach twórców poszczególnych programów i ukrytych potrzebach rynkowych? Herbert Marcuse udziela jednoznacznej odpowiedzi na te pytania. Jego zdaniem, właściciele kapitału (tu: producenci telewizyjni) manipulują potrzebami ludzi. W myśl wspomnianej koncepcji, potrzeba podglądania czy poniżania innych jest jedynie fałszywą potrzebą widzów, stworzoną po to, by ją zaspakajać.

Nawiązanie do kultywowania fałszywych potrzeb można odnaleźć również w pracach T. Adorna. Analizując przemysł kulturalny, autor sformułował teorię muzyki popularnej stwierdzając m.in., iż muzyka ta zdominowana jest przez dwa procesy: standaryzację i pseudoindywidualizację. Myślę, że mechanizm tworzenia współczesnych ofert telewizyjnych w dużym stopniu odwołuje się do obu tych procesów. W poniższej tabeli zamieściłam obraz procesów standaryzacji i pseudoindywidualizacji, które mogą pojawić się przy oglądaniu programów telewizyjnych (korzystałam przy tym z analiz muzyki popularnej dokonanych przez T. Adorna).

Tabela 1

Proces standaryzacji i pseudoindywidualizacji wytworów kultury masowej

PROCES STANDARYZACJI	PROCES PSEUDOINDYWIDUALIZACJI
Zawiera się w istotnych podobieństwach popularnych piosenek (tu: programów telewizyjnych);	Zawiera się w przypadkowych różnicach między popularnymi piosenkami (tu: programami telewizyjnymi);
określa sposób, w jaki przemysł kulturalny uniemożliwia jakiegokolwiek rodzaj prowokacji, oryginalności, autentyczności;	kusi konsumenta pozorną nowością i oryginalnością ofert kultury masowej;
powoduje, że wytwory kultury masowej są coraz bardziej podobne, a ich elementy wymienne.	ukrywa proces standaryzacji podobieństw, powoduje, że programy telewizyjne wydają się bardziej różnić od siebie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie T. Adorno, *The Culture Industry*, London 1991.

Zdaniem autora, standaryzacja jest korelatem pseudoindywidualności. Standaryzacja programów telewizyjnych pozawala zdobyć dla nich publiczność. Elementy tego procesu to stosowanie podobnych mechanizmów w produkcji poszczególnych ofert. Natomiast pseudoindywidualizacja pozwala sądzić już zdobytej publiczności, że ogląda to, czego pragnie. W tym miejscu

rozważania T. Adorno nawiązują więc bezpośrednio do koncepcji potrzeb fałszywych H. Marcusego¹².

Sądzę, że debata nad rolą kultury masowej i środków masowego komunikowania podjęta przez przedstawicieli szkoły frankfurckiej ciągle jeszcze pozostaje aktualna. Zdaniem D. Strinati: „Debata pomiędzy szkołą frankfurcką a jej późniejszym dziedzictwem – od strukturalizmu i semiologii, przez marksizm Althussera i Gramsciego, po feminizm i postmodernizm – wskazuje na ciągle znaczenie tejże szkoły. [...] Trudno w każdym razie zrozumieć analizę kultury popularnej bez zrozumienia dzieła szkoły frankfurckiej”¹³. Przejdę więc w tym miejscu do przeanalizowania wspomnianego już „późniejszego dziedzictwa szkoły frankfurckiej”.

Przekaz telewizyjny w krytycznej teorii ekonomiczno-politycznej

O ile poprzednio w twierdzeniach twórców szkoły frankfurckiej można było znaleźć jedynie przesłanki do krytycznej analizy mediów, o tyle P. Golding i G. Murdock próbują zaadaptować spojrzenie Marksa do tejże analizy, tworząc tzw. krytyczną teorię ekonomiczno-polityczną¹⁴. Autorzy są zdania, że media służą do reprodukcji nierówności społecznej, co wynika z ogromnej roli, jaką odgrywają one w życiu społecznym. Klasy podporządkowane czerpią większość wiedzy o świecie z informacji rozpowszechnianych przez środki masowego przekazu. Informacje te są kontrolowane, celowo dobierane, interpretowane i przekazywane przez klasy rządzące; służą ich interesom. Sytuacja selekcji przekazywanych treści sprzyja więc, zdaniem Murdocka i Goldinga, odtwarzaniu systemu nierówności klasowych. W opracowaniu autorów czytamy, iż: „mass media są instytucjami odgrywającymi ważną rolę w legitymizowaniu nierówności porządku społecznego, ale ich związek z tym porządkiem jest złożony i zmienny, więc należy badać zarówno co one robią, jak i to czym są”¹⁵. Tym stwierdzeniem autorzy odcinają się od prymitywnego i uproszczonego determinizmu ekonomicznego.

Wspomniana krytyczna ekonomia polityczna ukazuje związki między strukturą ekonomiczną a przemysłem medialnym. Podstawowa jej teza głosi, że media są częścią systemu gospodarczego i pozostają w ścisłym związku

¹² Przykładów obu tych procesów dostarcza przeprowadzona przez mnie analiza gier medialnych.

¹³ D. Strinati, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, Poznań 1998, s. 51-52.

¹⁴ T. Goban-Klas, dz. cyt., s. 123.

¹⁵ G. Murdock, P. Golding, *Capitalism, Communication and Class Relation*, [w:] *Mass Communication and Society*, red. J. Curran, M. Gurevitch, J. Woollcott, London 1997.

z polityką. Ich działaniem kierują więc ekonomiczne interesy posiadaczy. D. McQuail szczegółowo wylicza założenia tej teorii:

- decydującą rolę odgrywa logika rynku i ekonomiczna kontrola;
- media służą do koncentracji;
- rozwija się globalna integracja mediów;
- zawartość i publiczność ulegają utowarowieniu;
- różnorodność zmniejsza się;
- opozycyjne i alternatywne głosy są marginalizowane;
- interes publiczny w komunikowaniu zostaje podporządkowany prywatnym interesom¹⁶.

W dalszych rozdziałach pracy będę często nawiązywała do krytycznej teorii polityczno-ekonomicznej, starając się ukazać wpływ ekonomii i polityki mediów na treści przez nie lansowane.

Prezentowany punkt widzenia zaowocował również innymi badaniami nad mediami. Mam tu na myśli twórczość Louisa Althussera oraz Antonia Gramsciego. Pierwszy z nich reprezentuje teorię ideologii strukturalnego marksizmu. Dla L. Althussera więc, podobnie jak i dla Marksa, edukacja, kultura popularna, w tym również media są składnikami ideologicznego aparatu państwa. Autor nazywa je nawet „władzą bez podmiotu”¹⁷. Media w tym ujęciu są więc tworzone przez wyznawców dominującej ideologii. Zdefiniowanie pojęcia ideologii staje się głównym zagadnieniem teorii L. Althussera. Ostatecznie dokonuje tego w opracowaniu pt. *Ideology and Ideological State Apparatus*, wskazując na trzy sposoby ujęcia ideologii. Pierwszy odnosi się do wyobraźniowego związku jednostek z rzeczywistymi warunkami życia. Drugie ujęcie traktuje ideologię jako materialną siłę zawartą w poszczególnych społeczeństwach. Trzecie natomiast odwołuje się do jednostek jako poddanych¹⁸. Nie jest moim celem omówienie każdego z wymienionych ujęć ideologii w rozumieniu L. Althussera. Myślę jednak, że trzeci sposób odnosi się pośrednio do sposobu funkcjonowania kultury popularnej. Według autora, odbiorcy przekazów medialnych pełnią rolę poddanych w stosunku do potrzeb i interesów podmiotów tworzących owe przekazy. Co więcej, odbiorcy pełnią niewielką rolę w całym tym procesie. Kultura popularna traktuje więc jednostki jako konsumentów, których status poddanego definiowany jest przez wzory konsumpcyjne.

¹⁶ D. McQuail, *Mass Communication Theory*, London 1994, cyt. za: T. Goban-Klas, dz. cyt., s. 126.

¹⁷ L. Althusser, *Lenin and Philosophy and Other Essays*, London 1971.

¹⁸ L. Althusser, *Ideology and Ideological State Apparatus*, [w:] dz. cyt., s. 152-163. Omówienia wymienionych trzech elementów ideologii dokonuje również D. Strinati, dz. cyt., s. 126-127.

Zdaniem D. Strinati, idee L. Althussera są ważną próbą zarysowania marksistowskiej teorii ideologii, a jego dzieło jest istotne dla analizy kultury popularnej i mass mediów, mimo iż nie dotyczy bezpośrednio tych kwestii¹⁹. W sposób bardziej oczywisty nawiązuje do nich drugi z wymienionych badaczy – A. Gramsci. Marksistowska analiza mass mediów w ujęciu tego autora koncentruje się w jego rozumieniu pojęcia hegemonii (reprezentuje on zresztą teorię hegemonii ideologicznej). Zdaniem A. Gramsciego hegemonia to kulturalne i ideologiczne środki, dzięki którym dominujące struktury społeczne utrzymują swoją dominację nad grupami podporządkowanymi²⁰. Ujęcie Gramsciego odróżnia się od pozostałych marksistów wprowadzeniem elementów zgody i konsensusu. Chodzi tu mianowicie o przyzwolenie, jakiego grupy podporządkowane udzielają klasom panującym. Gramsci nie zgadza się więc na przymus i przemoc wywierane przez media. Wprowadzone przez niego pojęcie hegemonii zakłada dobrowolną akceptację idei i wartości wyznawanych w grupach dominujących przez grupy podporządkowane. Hegemonia odzwierciedla zgodę na panowanie dyskursu dominującej grupy społeczeństwa. Grupa podporządkowana godzi się na to nie z powodu przymusu, ale dlatego, że ma w tym swój własny interes. Grupa dominująca czyni pewne ustępstwa na rzecz grup podporządkowanych; wyraża więc w pewien sposób ich potrzeby. Według Gramsciego kultura popularna i mass media muszą być interpretowane i wyjaśniane właśnie w kategoriach pojęcia hegemonii.

Dokonując podsumowania wszystkich wymienionych poglądów zauważyłam, że kultura popularna zapewnia – zdaniem przedstawicieli szkoły frankfurckiej – stabilność i kontynuację kapitalizmu. Szkoła ta, jak również inne wersje marksizmu, takie jak teoria krytyczna ekonomiczno-polityczna, teoria Althussera czy Gramsciego, ujmują kulturę popularną jako formę dominującej ideologii. Przy przyjęciu innych perspektyw teoretycznych zagadnienie to jest wyjaśniane i definiowane odmiennie.

Kultura popularna a strukturalizm i semiologia

Badania nad przekazem masowym podjęte m.in. w socjologiczno-filozoficznym środowisku pierwszej szkoły frankfurckiej (wspomniani Adorno, Horkheimer i inni) doprowadziły w pewnym momencie do odczucia potrzeby stworzenia semiologicznych podstaw dla badanych problemów i formułowanych zasad²¹. Od momentu pojawienia się metodologii strukturalnej, jak i

¹⁹ D. Strinati, dz. cyt., s. 127.

²⁰ *Tamże*, s. 134.

²¹ U. Eco, *Nieobecna struktura*, Warszawa 2003, s. 398.

semiologii (tj. od lat pięćdziesiątych XX wieku) wywarły one pewien wpływ na badania kultury popularnej. Zdaniem Umberta Eco, badanie semiologiczne korzysta z wielu owoców metodologii strukturalistycznej. Rozwinęła się ona przede wszystkim w lingwistyce (dzieła m.in. Ferdinanda de Saussure'a) oraz antropologii strukturalnej (prace Claude'a Lévi-Starussa). Terminy *semiologia* i *strukturalizm* stosowano zamiennie, przyjmując, iż oznaczają to samo. Współcześnie jednak „sprawy nie mają się tak prosto”, jak powiedziałby D. Strinati. Strukturalizm definiowany jest jako teoretyczna i filozoficzna podstawa istotna dla całokształtu nauk społecznych. Z kolei semiologia określana jest jako naukowe badania nad systemami znaków, znaczeń i sposobów komunikowania się ludzi. Jest ona więc pewnym podejściem do przedmiotu; strukturalizm zaś jest metodą badania tego przedmiotu.

Zdaniem U. Eco nie można utożsamiać nauki o znakach z metodą strukturalną. Samo słowo *strukturalizm* mówi niewiele, ponieważ używa się go w wielu znaczeniach. Akademicka definicja ujmuje go jako uwydatnienie związków między elementami rozpatrywanej całości, przy założeniu, że wyjaśnienie charakteru owych związków, jak też wyjaśnienie natury poszczególnych elementów jest równie ważne²². Mówiąc „strukturalizm” mam na myśli przede wszystkim koncepcję stworzoną we Francji przez C. Lévi-Starussa. Jego sposób ujmowania strukturalizmu jest dość charakterystyczny, czego powodem jest zapewne wpływ lingwistyki strukturalnej F. de Saussure'a²³. „Jeśli chcemy zrozumieć czym jest sztuka, religia, prawo, a może nawet i kuchnia lub zasady uprzejmości – mówi C. Lévi-Staruss – należy je rozumieć jako kody utworzone przez artykulację znaków, według modelu lingwistycznego porozumiewania się²⁴. Podążając krokiem autora, można stwierdzić, że w ten sam sposób można zrozumieć wytwory kultury popularnej; mediów.

W opracowaniu pt. *Antropologia strukturalna* C. Lévi-Staruss dał wyraz swojemu rozumieniu strukturalizmu. Jego zdaniem, działalność naukowa nie opiera się na prostym rejestrowaniu różnych obyczajów, wierzeń itp. Powinna ona polegać na próbach dotarcia do tego, co ukryte pod powierzchnią badanych zjawisk. Jak widać, autor wyraźnie odcina się od naiwnego empiryzmu. Za przyjęciem takiej strategii przemawiał przykład nowoczesnego językoznawstwa, które Lévi-Staruss uznał za wzór postępowania (bezpośrednie nawiązanie do lingwistyki F. de Saussure'a). Jego wersja

²² J. S z a c k i, dz. cyt., s. 683-684.

²³ F. de Saussure'a zazwyczaj uważa się zarówno za ojca lingwistyki strukturalnej, jak i strukturalizmu C. Lévi-Starussa.

²⁴ G. C h a r b o n n i e r, *Rozmowy z Claude Lévi-Starussem*, Warszawa 1961, s. 142.

strukturalizmu koncentruje się więc na ukrytych wspólnych zasadach strukturalnych. W jego ujęciu, struktura nie należy do porządku obserwacji empirycznej, ale generuje to, co można uchwycić empirycznie. Jeśli więc przyjąć, że jest ona nieobserwowalna i jest sprawczą przyczyną, oznacza, że musi mieć charakter nieuświadomiany. Autor tłumaczy tę sytuację przykładem języka – ludzie, mówiąc danym językiem, nie wiedzą o jego regułach; analogicznie więc – ludzie, żyjąc w pewnych strukturach, nie są świadomi jej wpływu. Inaczej mówiąc, należy przejść od opisu niezliczonych faktów składających się na życie ludzkości do analizy rządzących nim praw. Celem antropologii jest więc zawsze (w rozumieniu C. Lévi-Starussa) rozwikłanie znaczącej i opartej na związkach logicznych mentalnej całości ukrywającej się za zjawiskami²⁵. Taki sposób ujmowania strukturalizmu odnajduje też swoje miejsce w badaniach nad kulturą popularną oraz społecznym funkcjonowaniem mediów. W myśl C. Lévi-Starussa można zdefiniować tę kulturę jako pewną całość, której zrozumienie jest możliwe w momencie odczytania tego, co ukryte oraz nazwania rządzących nią reguł. Przyznam, że takie rozumienie jest mi dość bliskie; wykorzystam je w swoich analizach.

Prezentując wybrane aspekty strukturalizmu, chcę wskazać również na jego związek z semiologią, tj. nauką o znakach charakterystycznych dla poszczególnych kultur. Zgodnie z tym ujęciem teoretycznym, przyjmuje się istnienie kodów i znaków tworzących pewne znaczenie, dzięki którym jednostki mogą interpretować świat i czynić go zrozumiałym. Rzeczywistość jest tworzona i staje się dostępna ludzkiemu zrozumieniu dzięki kulturowo specyficznym systemom znaczeń. Jednak owe kody i znaki nie są nigdy uniwersalnie dane. Są one bowiem określone historycznie i społecznie względem interesów i celów kryjących się za nimi. Te określone, ukryte cele (lub interesy) mogą zostać ujawnione właśnie dzięki semiologii. Jak twierdzi Roland Barthes, semiologia zajmuje się tworzeniem znaków czyli „procesem sygnifikacji”²⁶. Dla Umberta Eco jest ona dyscypliną badającą wszystkie zjawiska kulturowe jako systemy znaków²⁷. Mówiąc o semiologii przywołuję na myśl dzieła wymienionych autorów, jak również strukturalizm Lévi-Strausa. Kolejno więc zaprezentuję sposób wykorzystania semiologii do wyjaśnienia i zrozumienia istoty kultury popularnej.

Semiologiczne badania kultury popularnej (w tym mediów) swój rozkwit zawdzięczają z pewnością pismom R. Barthes’a, a zwłaszcza jego książce pt. *Mythologies*, w której autor podjął temat funkcjonowania mitów tejże kultury. Jego zdaniem, mity są nie tylko formą kultury popularnej: „mit jest

²⁵ C. Lévi-Staruss, *Antropologia strukturalna*, Warszawa 2001.

²⁶ Na podstawie: R. Barthes, *Mit i znak. Eseje*, wyb. J. Jabłoński, Warszawa 1970, s. 273-281.

²⁷ U. Eco, *Semiologia życia codziennego*, Warszawa 1996, s. 6.

systemem komunikacji, jest przekazem, sposobem sygnifikacji, formą, typem mowy"²⁸. System semiologiczny ujmuje on w trzy zasadnicze elementy – znaczący (forma), znaczone (pojęcie) i znak (*sygnifikacja*), łączący w sobie znaczące i znaczone. Twierdzi więc, że mit działa przez szczególny związek między formą, pojęciem a sygnifikacją. Roland Barthes tłumaczy system semiologiczny na przykładzie zdjęcia młodego Murzyna we francuskim mundurze: „jest tu znaczące, uformowane w ramach poprzedniego systemu (czarny żołnierz oddaje francuskie honory); jest znaczone (celowe połączenie francuskości i militarystyki); wreszcie mamy obecność znaczonego poprzez znaczące [...] francuski imperializm”²⁹.

W dalszej części wyjaśnia, iż semiologia jest niezbędna do wytłumaczenia, że mit jest systemem znaczeniowym. Często konsumenci (w tym również kultury popularnej) traktują mit w sposób dosłowny, oczywisty. Zdaniem autora, nie może on być jednak pojmowany w ten właśnie sposób. W rozumieniu autora, chodzi tu o przejście od znaczeń oczywistych, ku znaczeniom zakorzenionym w historycznych okolicznościach i interesach klasowych, ku znaczeniom symbolicznym. Jest to, w ujęciu R. Barthes'a, przejście „od semiologii do ideologii” (czyli metody semiologii odsłaniają idee zawarte w mitach kulturowych). Znowu więc pojawia się pojęcie idei. Semiologia Barthes'a odnosi znaki kultury popularnej do sił społecznych i interesów klasowych. Podzielam pogląd D. Strinati, że mówiąc o ideologii R. Barthes zbliża się ku marksistowskiej wersji tego ujęcia, w myśl zasady, iż mity kultury popularnej mają służyć interesom burżuazji³⁰.

Zdaniem U. Eco, dzieła R. Barthes'a, pojawiające się już od lat sześćdziesiątych, stanowiły bodziec do pracy nad systemami znaków i procesami komunikacji. W swojej książce pt. *Nieobecna struktura* włoski autor często odwołuje się do twierdzeń prezentowanych przez R. Barthes'a i jego sposobu „uprawiania” semiologii³¹.

Mnie interesuje jednak sposób wykorzystania semiologii do wyjaśniania i odczytywania znaczeń prezentowanych przez media. Dla U. Eco klucz semiotyczny okazał się niezwykle przydatny właśnie w badaniach nad kulturą masową. Jego zdaniem: „semiologia poszukuje kodów również tam, gdzie nie podejrzewa się ich istnienia, odkrywa konwencjonalność aktów komunikacji, ujawniającą się najpełniej w świecie kultury masowej, której

²⁸ R. Barthes, *Mythologies*, London 1973, cyt. za: D. Strinati, dz. cyt., s. 95.

²⁹ R. Barthes, *Mythologies*, s. 125-128.

³⁰ Odsyłam do opinii D. Strinati na temat twórczości E. Barthes'a, D. Strinati, dz. cyt., s. 98-100.

³¹ Szczegółowe zarysowanie istoty semiologii w ujęciu R. Barthes'a prezentuje U. Eco w: *Nieobecna struktura*.

przekazy wiernie odwzorowują obowiązujące kody"⁸². Dużo miejsca w swoich rozważaniach U. Eco poświęca telewizji. Ujmując ją w kategoriach hiperrealności, symulacji (pojęcia zaczerpnięte z Baudrillarda), znaku bez znaczenia. Autor pisze: „Wiemy, czym są dzisiejsze radio i telewizja. Niekontrolowaną wielością przekazów, którymi wszyscy się posługują, aby za pomocą pilota, ułożyć je na swój sposób”⁸³. Autor dostrzega proces „bombardowania” odbiorcy mnóstwem komunikatów docierających do niego jednocześnie. Na skutek tego treści informacji niwelują się i przestają różnić od siebie. Współczesny świat telewizji jest więc dla U. Eco światem wielości znaków i znaczeń. Autor wprowadza też pojęcie multiplikacji, tzn. mediów do kwadratu. Stwierdza, że we współczesnym świecie mamy do czynienia nie z jednym, lecz dwoma, trzema a nawet większą ilością mass mediów oddziałujących na różnych kanałach. Umberto Eco zadaje pytanie o miejsce środka masowego przekazu. Na przykładzie reklamy podkoszulka zastanawia się nad istotą przekazu i – stawia wiele pytań: „czy jest nim [przekazem] reklama na łamach gazety, czy jest nim program telewizyjny, czy też sam podkoszulek? [...] Kto zatem nadaje przekaz? Ten, kto produkuje podkoszulki, kto je nosi, kto o nich mówi w telewizji?”⁸⁴. Odpowiedzią jest zjawisko multiplikacji, czyli tworzenia się tzw. mediów mediów (tzn. mediów do kwadratu). Skoro mnożą się media, środki przekazu, mnożą się również kody i znaki. Autor proponuje więc stosowanie semiologii do rozszyfrowywania mechanizmów współczesnych mass mediów. To właśnie w niej upatruje on możliwości „uwolnienia się od dyktatury kodów”.

Zdaniem D. Strinati, semiologia, jak i strukturalizm utraciły swoją pozycję na rzecz m.in. marksizmu, jednak stosowane w nich pojęcia i procedury, takie jak: znak, znaczące, znaczone, dekodowanie, są ciągle aktualne w analizie kultury popularnej⁸⁵.

Miejsce mediów w poglądach postmodernistów kulturowych

Współczesne nowe spojrzenia na społeczeństwo określają je jako postindustrialne, postnowoczesne, postrukturalne. Jego cechy polityczne, społeczne i kulturowe są trudne do zdefiniowania. Pojęcie, które lepiej je wyraża to *postmodernizm*. Kierunek ten to krytyka modernizmu, gruntowne przewartościowanie modernistycznych wartości. T. Goban-Klas, dokonując opisu postmodernizmu, zwraca uwagę na takie jego cechy, jak: odejście od ideolo-

⁸² U. Eco, *Semiologia życia...*, Warszawa 1996, s. 6.

⁸³ *Tamże*, s. 171.

⁸⁴ *Tamże*, s. 172.

⁸⁵ D. Strinati, dz. cyt., s. 77.

gii politycznej i wszelkiej utopii, utrata wiary w bogów nauki i rozumu. Postmodernizm to czas relaksu, hedonizmu i indywidualizmu³⁶. Chcąc wyliczyć cechy charakteryzujące omawiany kierunek kulturowy, trzeba zwrócić uwagę na zjawiska, takie jak:

- konsumpcja jako ośrodek uwagi ludzi ponowoczesnych (ludzie w roli konsumentów);
- małe przywiązanie jednostek do jednego miejsca, zawodu (ludzie stają się koczownikami);
- zanik dawnych metanarracji, które wyznaczały dla wszystkich ogólne cele;
- zanik jednolitego kanonu kultury, kultura staje się masowa;
- ogromny wzrost potęgi środków masowego przekazu;
- kryzys tożsamości spowodowany rozkładem wszystkich grup odniesienia.

Zdaniem T. Gobana-Klasa, w społeczeństwie postmodernistycznym nowe, telematyczne media odgrywają zasadniczą, wręcz konstytutywną rolę³⁷. To one w dużej mierze tworzą kulturę ponowoczesną. W poprzednim rozdziale częściowo omówiłam stanowisko postmodernistyczne, analizując odtwarzający i kreujący charakter mediów. W tym miejscu jednak chciałam dokonać pewnego uzupełnienia.

Najbardziej radykalne deklaracje postmodernistyczne dotyczące skutków oddziaływania mediów na kulturę można odnaleźć w twórczości J. Baudrillarda³⁸. Zdaniem autora współczesna kultura cechuje się nadmiarem rzeczy oraz nadmiarem informacji. Ta nadprodukcja znaków ma za zadanie wywołać w odbiorcy poczucie wolnego wyboru (według twierdzenia: wybieram to, czego ja sam chcę) oraz indywidualizmu (przekonanie: to moja samodzielna, świadoma decyzja). W rzeczywistości jest jednak odwrotnie. Autor mówi o poczuciu dużej niepewności odbiorcy właśnie z powodu przytłoczenia zalewem informacji. Powstaje swoista niepewność, „która nie jest skutkiem braku informacji, ale samej informacji, a nawet nadmiaru informacji. To sama informacja wytwarza niepewność”³⁹.

Kluczowym pojęciem w koncepcji J. Baudrillarda jest zjawisko cechujące współczesność – symulacja. W epoce postmodernizmu znak „nie ma żadnego odniesienia do jakiegokolwiek rzeczywistości: jest on swym

³⁶ T. G o b a n - K l a s, dz. cyt., s. 147.

³⁷ *Tamże*, s. 147.

³⁸ Zob. m.in. J. B a u d r i l l a r d, *Rozmowy przed końcem*, Warszawa 2001; t e n ż e, *Simulacra and Simulation*, Ann Arbor 1981; t e n ż e, *Selected Writings*, London 1992.

³⁹ J. B a u d r i l l a r d, *Selected Writings*, cyt. za: T. C h a w z i u k, *Co nam mówi Jean Baudrillard?*, „Kultura Współczesna” 1997, nr 1, s. 38.

własnym czystym simulacrum"⁴⁰. Świat nie jest już przez media reprezentowany – jest symulowany przez jego przerysowane „kopie” pozbawione odniesień do oryginałów. Powodem takiego stanu jest zerwanie więzi między znakiem a układem odniesienia. Owe *simulacrum* to, w ujęciu J. Baudrillarda, „kopia bez oryginału”. Obraz telewizyjny pojmowany jest więc tu jako fikcja, świat iluzji, tworzący swoją własną iluzoryczność w oderwaniu od jakiegokolwiek rzeczywistości. Z dzieł J. Baudrillarda wynika więc, że w dobie postmodernizmu ważniejsza staje się forma danego przekazu medialnego, a nie sam przekaz. J. Turner, analizując dzieła autora, opisuje to zjawisko w następujący sposób: „Popularną formę komercyjnych programów telewizyjnych można nazwać stylem MTV. Pewne grupy ludzi reagują na te programy nie z powodu lansowanego w nich produktu ani nawet nie z powodu wyobrażeń zawartych w reklamach, lecz z powodu całościowej formy przekazu, zupełnie nie zwracając uwagi na jego treść”⁴¹.

Jean Baudrillard mówi nawet o zjawisku, które nazywa *symulacją symulacji*. Jest to sytuacja braku odniesienia do jakiegokolwiek rzeczywistości; to ukrycie nierzeczywistości życia codziennego. W ostateczności więc kultura popularna obrazuje radykalną zmianę roli mediów, które zamazują różnicę między wyobrażeniem a rzeczywistością. Oprócz wspomnianego J. Baudrillarda, również inni postmoderniści kulturowi kładli nacisk na badanie oddziaływań środków masowego przekazu. Byli to m.in. Norman Denzin, Douglas Kellner, Mark Gottdiener, Thomas Luckmann oraz Zygmunt Bauman ⁴².

⁴⁰ J. Baudrillard, *Simulacra and...*, s. 6.

⁴¹ J. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2004, s. 709.

⁴² N. Denzin i D. Kellner, w przekonaniu których media ukształtowały ludzkie poglądy i działania w taki sposób, w jaki dawniej czyniły to mit i rytuał, wprowadzają jednostki w społeczną strukturę wartości, norm i ról. Autorzy ci zalecają pewną metodę aktywizmu społecznego: krytyczne odczytywanie tekstów, którymi są prezentacje medialne, w celu ujawnienia leżących u ich podstaw ideologii, dyskursów i znaczeń, będących wytworami polityczno-ekonomicznymi. M. Gottdiener natomiast stara się podtrzymać krytyczne stanowisko wobec mediów, wskazując na trywializowanie kultury ponowoczesnej przez media. T. Luckmann uznaje ważność mediów i reklamy w tworzeniu kultury ponowoczesnej. Koncentruje się on jednak na procesie deinstytucjonalizacji wypychającej ludzi w kulturowe rynki, które można odnaleźć w mass mediach.

Analizy wybranych stanowisk postmodernistycznych w odniesieniu do mediów dokonuje J. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2004, s. 706-713.

Media w koncepcji „neoplemiennnej wspólnoty”

Oprócz wspomnianych wcześniej teorii, w świetle których media są nośnikami ideologii odgórnie ustanawianych i odpowiadają potrzebom politycznym i ekonomicznym grup rządzących, istnieją również koncepcje, w których na pierwszy plan wysuwa się ich wspólnotowy aspekt. Początków ujmowania mediów w aspekcie wspólnotowym można doszukać się już w pracach Marshalla McLuhana, badacza okrzykniętego w latach siedemdziesiątych wizjonerem kultury współczesnej. Jego prace, m.in. *The Understanding Media* czy *The Medium is the Message*, zrewolucjonizowały ówczesne poglądy na temat mediów i środków masowego oddziaływania, tworząc oryginalną teorię kultury masowej, a ściślej – kultury środków elektronicznych. U podstaw systemu McLuhana leży jego najgłośniejsze hasło – „przekazem jest przekąźnik”. Oznacza to, że: „każdy nowy przekąźnik wpływa na życie jednostki i społeczeństwa w ten sposób, że rozszerza skalę naszego życia i działania”⁴³. Zdaniem autora, charakterystyczne dla wszystkich przekąźników jest, że treścią danego przekąźnika jest inny przekąźnik: „treścią pisma jest mowa, wszelkie zaś słowo pisane jest treścią druku, podobnie jak druk jest zawartością telegrafu”⁴⁴. Marshall McLuhan uważa, że przekąźniki są przedłużeniem zmysłów ludzkich. Radio, w jego przekonaniu, przedłuża zmysł słuchu, fotografia – zmysł wzroku. Telewizja natomiast jest nie tyle środkiem wizualnym, ile dotykowo-słuchowym, angażującym wszystkie zmysły do głębokiego współdziałania⁴⁵. Autor celowo przeinacza naczelne hasło swojej teorii, mówiąc: *medium is a massage*, czyli przekąźnik jest masażem. Chce przez to podkreślić, iż człowiek poddany działaniu danego środka elektronicznego jest przezeń „masowany” (zarówno w intelektualnym, jak i dosłownym zmysłowym znaczeniu). Może to się odbywać, zdaniem McLuhana, przez „gorące” i „zimne” środki masowego przekazu. W terminologii autora przekąźniki „gorące” to takie, które zawierają skrótowe i zredukowane komunikaty, to m.in. radio, druk, film. Ten rodzaj przekąźników powoduje niewielki udział odbiorcy w samym procesie przekazu. „Zimne” natomiast są przekąźniki zawierające bogate i wielostronne komunikaty, które wymagają aktywnego współuczestnictwa w uzupełnianiu przekazywanej treści. Przekąźnikami „zimnymi” w ujęciu autora są m.in. telefon, mowa. Jednak najbardziej „zimnym” spośród elektronicznych środków przekazu jest telewizja. Zdaniem McLuhana: „telewizja nie może służyć za tło: wyma-

⁴³ M. M c L u h a n, *Wybór pism*, Warszawa 1975, s. 45.

⁴⁴ *Tamże*, s. 46.

⁴⁵ *Tamże*, s. 189.

ga bowiem współudziału, zaangażowania i nie pozwala na odwrócenie uwagi od ekranu"⁴⁶.

Teoria McLuhana została wyłożona przez zbiór bardzo oryginalnych pojęć. Do dnia dzisiejszego jego dzieło jest często analizowane i interpretowane. Przypomniałam je, ponieważ to właśnie McLuhan po raz pierwszy wprowadził i zastosował termin *globalna wioska*. Autor bardzo wyraźnie rysuje przejście człowieka od tzw. wioski plemiennej, poprzez „galaktykę Gutenberga”, aż do „wioski globalnej” (tzw. neoplemiennej). Mieszkańcy dawnej plemiennej wioski, stanowiącej przestrzeń ograniczoną, porozumiewali się słowem mówionym; funkcjonowali więc jedynie w obrębie kultury oralnej. Ich kontakty odbywały się w sposób bezpośredni; mieli wspólne doświadczenia, wierzenia, wspólnie odczuwali. Sytuacja uległa zmianie w momencie pojawienia się druku (tzw. kultury pisanej); narodziła się więc „galaktyka Gutenberga”. Charakteryzuje się ona, zdaniem autora, rozczłonkowaniem i sformalizowaniem funkcji społecznych. Pojawiła się konieczność systematyzowania, klasyfikowania i segregowania wszystkiego i wszystkich. Likwidacji ulega rola poznania intuicyjnego; *sacrum* zawarte w dawnym życiu plemiennym ustępuje miejsca empiryzmowi i logice. Kontakt człowieka z człowiekiem doznaje spłycenia.

Kluczem, który w przekonaniu McLuhana pozwoli człowiekowi funkcjonować na dawnych, dobrych zasadach plemiennych jest kultura środków elektronicznych. Dla autora owe środki są wynalazkiem, który nie umniejsza, lecz potęguje sferę doznań zmysłowych człowieka. Media są wszędzie; oddziałują na odbiorców w sposób prawie nieograniczony tworząc tzw. globalną wioskę obejmującą cały świat. Środki elektroniczne stanowią wręcz przedłużenie systemu nerwowego człowieka. W owej globalnej, neoplemiennej wiosce media są dla człowieka środowiskiem naturalnym i to dzięki nim może on odzyskać swoje dawne zagubione poczucie uczestnictwa w wielkiej plemiennej wspólnotcie.

W tym miejscu wypada przywołać wspomnianego już Z. Baumana i jego antropologiczne ujęcie wspólnoty jako pewnej praktyki konstruowania jaźni. Autor mówi o tzw. neoplemionach funkcjonujących jako w s p ó l n o t y w y o b r a ż e n i o w e⁴⁷. W myśl tej koncepcji, jednostki traktują innych jako punkty odniesienia i przejmują od innych symbole przynależności. Do takich wspólnot można przystąpić lub je opuścić bez proszenia o zgodę; nie ma tu więc mechanizmów włączania czy wykluczania. Neoplemiona są tworzone dzięki powtarzającemu się odgrywaniu rytuałów symbolicznych; istnieją tak długo, jak długo członkowie je odgrywają. Przykładową wspólnotą

⁴⁶ *Tamże*, s. 165.

⁴⁷ Zob. Z. B a u m a n, *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995.

wyobrażeniową, w ujęciu Z. Baumana, są np. fani grup muzycznych, często rozproszeni i nieznający się nawzajem. Jednak przybierają oni określony, charakterystyczny dla swojego idola sposób zachowania, ubierania, mówienia – to wszystko pozwala im uważać się za członka fanklubu danego idola. Wspólnota w ujęciu antropologicznym rozumiana jest więc jako pewna forma więzi społecznych między członkami neoplemion, organizującymi się wokół określonych spektakli.

Interesujące są również rozważania na temat wspólnotowego aspektu mediów z pedagogicznego punktu widzenia. T. Szkudlarek pisze, że: „media współczesne pełnią wręcz fundamentalną rolę w procesie konstruowania wspólnego świata. [...] Są dziś podstawowym budulcem wspólnego świata, są maszynami produkującymi banalność, codzienność, a mówiąc językiem filozoficznym – tworzą horyzont rozumienia”⁴⁸. Częściowo zagadnienie to podjęłam w poprzednim rozdziale, analizując odtwarzający i kreujący charakter mediów. Stwierdziłam, że dla wielu badaczy kultury współczesnej media nie tyle przedstawiają rzeczywistość, co ją wytwarzają. W konsekwencji powstaje kultura upozorowania, w której rzeczywistość społeczna miesza się z medialną (nawiązanie do pojęcia hiperrzeczywistości J. Baudrillarda). Zbyszek Melosik zauważa, że życie we współczesnym świecie nabiera „charakteru telewizyjnego”; ludzie zdobywają swoje doświadczenia życiowe głównie przez kontakt z mediami⁴⁹. Co więcej – życie telewizyjnych postaci jest, w przekonaniu odbiorców, bardziej interesujące niż ich zwykłe, codzienne życie. „Fikcyjna przestrzeń relacji telewizyjnej – pisze T. Szkudlarek – staje się bardziej znacząca od realnej przestrzeni życiowego doświadczenia”⁵⁰.

Twórcy poszczególnych przekazów dbają bowiem o „medialny image”; dbają aby przekaz telewizyjny zawierał to wszystko, o czym marzą odbiorcy. Przykładem specyficznej wspólnoty powstałej pod wpływem przekazu medialnego są m.in. rozmowy prowadzone przez kobiety na temat aktualnych wydarzeń z życia serialowych bohaterów. T. Szkudlarek stwierdza, że oglądanie serialu może stanowić akt włączenia się do określonej społeczności – „widzowie seriali przenoszą dyskusje w nich prowadzone do świata realnego, komentują je i rozwijają, spekulują o możliwych konsekwencjach, odtwarzają nie kończące się koligacje i rodowody bohaterów”⁵¹. Jednym słowem – żyją życiem serialu, nie swoim własnym. Zdarzają się jednak sytuacje, w której grupy odbiorców (tu: kobiety oglądające ulubione seriale) „wypracują”

⁴⁸ T. S z k u d l a r e k, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 1999, s. 104, 118.

⁴⁹ Zob. Z. M e l o s i k, *Mass media...*, s. 43-59.

⁵⁰ T. S z k u d l a r e k, dz. cyt., s. 60.

⁵¹ *Tamże*, s. 94.

własne, odmienne od stworzonych przez profesjonalistów standardy interpretacyjne oglądanego programu (filmu, serialu). Wspólnota okazuje się więc bardzo silna, wytwarza bowiem własne, podzielane wspólnie z innymi członkami grupy, interpretacje. W takiej sytuacji mamy do czynienia ze „wspólnotą interpretującą”. Koncepcję tę wykorzystała m.in. Janice Radway w swoich badaniach nad czytelniczkami powieści romansowych⁵². Z koncepcją wspólnoty interpretującej nie zgadza się Paul Lichterman. Jego zdaniem nie można uznawać za podstawę budowania trwałych i znaczących więzi społecznych jedynie spontanicznego, prywatnego i okazjonalnego czytania (tu: oglądania). Więzy społeczne między odbiorcami są bowiem zbyt luźne, rozproszone. Tworzą one pozorną wspólnotę. Autor przyrównuje koncepcję kultury rozrzedzonej do metafory cząstek rozrzedzonego powietrza – wiadomo o nich, że są, choć ich nie widać. Paul Lichterman dostrzega więc obecność wspólnot tworzonych przez osoby czytające te same lektury czy oglądające te same programy telewizyjne. Nie można jednak, jego zdaniem, mówić o wspólnocie w aspekcie bliskości, bezpośredniości⁵³.

Można pokusić się nawet o stworzenie pojęcia wspólnoty rozproszonej, które już w punkcie wyjścia zakłada rozbieżność. Z jednej strony, faktem są tworzące się wspólnoty odbiorców poszczególnych przekazów medialnych. Ludzie często komunikują się ze sobą, używając charakterystycznych sformułowań (np. swoisty język serialowej rodziny Kiepskich), używają jednoznacznych gestów, decydują się na aktywne uczestnictwo w wybranych ofertach telewizyjnych (udział w audio-tele, korzystanie z usług sms, udział w teleturniejach itp.). Z drugiej jednak strony, wspólnoty te to zbiór pojedynczych, wolnych atomów, nietworzących żadnych grup społecznych. Pozostają więc – jak powiedziałby P. Lichterman – rozproszone. Fizyczna odległość miejsc przestaje odgrywać dominującą rolę w kontakcie z innymi.

Jedną z konsekwencji konstruowania wspólnego świata przez media jest powstanie tzw. kultury globalnej. Pojęcie to wprowadził Z. Melosik, a kultura ta charakteryzuje się następującymi cechami:

– oderwanie od jakiegokolwiek kontekstu (międzynarodowy styl miast, architektury, domów towarowych);

⁵² Niezgodność w „ocenach” harlekinów przez czytelniczki i przez krytyków była przepastna. Profesjoniści dostrzegli w powieściach romansowych bardzo proste i naiwne przesłania na temat kobiecego poddaństwa czy seksualnej uległości. Natomiast czytelniczki odczytały z tych samych powieści przekaz m.in. o kobiecej asertywności. Badania opisane przez E. Z i e r k i e w i c z, *Poradnik – oferta wirtualnej pomocy*, Kraków 2004, s. 161, na podstawie J. R a d w a y, *Reading the Romans. Women. Patriarchy, and Popular Literature*, Chapel Hill, N.C. University Press of North Carolina Press, 1984.

⁵³ P. L i c h t e r m a n, *Self-help Reading as a Thin Culture*, „Media, Culture and Society” 1992, vol. 14, cyt. za: E. Z i e r k i e w i c z, dz. cyt., s. 162-168.

– charakter „bezczasowy” (jest oderwana od przeszłości, nie ma historii);

– brak odwołań do jakichkolwiek tożsamości historycznych, narodowych, kulturowych (jest zawieszona w próżni)⁵⁴.

T. Szkudlarek mówi o procesie „deterytorializacji”, tj. o rozerwaniu związku tekstu z określonym miejscem w przestrzeni. „Powierzchnia globu – pisze autor – staje się coraz mniej zróżnicowana. Trwa proces swoistej deterytorializacji świata, pozbawiania miejsc ich kulturowej specyfiki”⁵⁵. Bardzo obrazowo prezentuje się istota kultury globalnej w wypowiedzi dziennikarza Pico Iyra: „Należę do całkowicie nowej generacji ludzi, plemienia wędrowców. Mieszkańcy bez miejsca zamieszkania, przejeżdżamy przez kraje, jakbyśmy przychodzili przez drzwi obrotowe. [...] Jestem wielonarodową duszą na wielonarodowym globie. Możemy iść przez świat, jak przez jarmark cudów, zabierając coś na każdym przystanku, traktując świat jak supermarket. Nie mamy domów, mamy setki domów”⁵⁶.

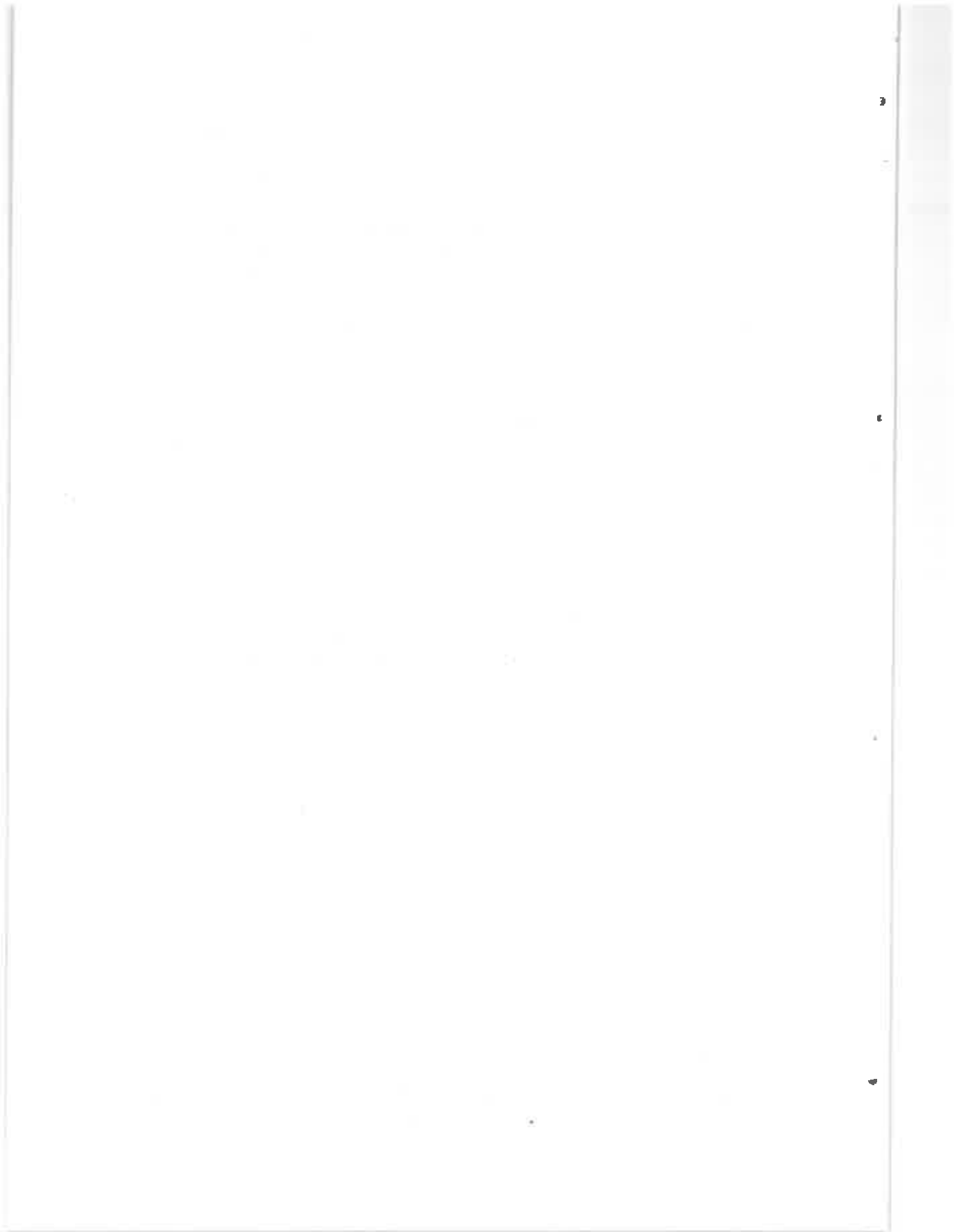
Tak rozumiana kultura zmienia tożsamość człowieka – wytwarza tzw. tożsamość przezroczystą. Osoba o takiej tożsamości staje się niewrażliwa na różnice kulturowe, dostrzega przede wszystkim to, co wspólne dla różnych miejsc i ludzi.

Podsumowując, muszę stwierdzić, że bardziej jednak niż aspekt wspólnotowy mediów interesuje mnie relacja między odbiorcą a nadawcą przekazów medialnych. Dlatego też w swoich rozważaniach przede wszystkim sięgnęłam do teorii interakcjonizmu symbolicznego. Mam nadzieję, że wybór ten okaże się pomocny w wyjaśnianiu istoty i działania współczesnych mediów.

⁵⁴ Z. Melosik, *Kultura instant...*, s. 25-28.

⁵⁵ T. Szkudlarek, dz. cyt., s. 60.

⁵⁶ P. Iyer, *The Soul of an Intercontinental Wanderer*, „Harper's Magazine” April 1993, s. 13-17, cyt. za: Z. Melosik, op. cit., s. 25.



Anna Kowal-Orczykowska

REKLAMA W ŚWIECIE PARADYGMATU KRYTYCZNEGO

Problematyka reklamy stanowi znaczący przedmiot badań i refleksji teoretycznej. Znajduje się ona zarówno w obszarze zainteresowań interdyscyplinarnych jak i poszczególnych dziedzin nauki – pedagogiki, socjologii, psychologii, językoznawstwa itp. Jest ona już od dawna atrakcyjnym przedmiotem zainteresowań, bynajmniej nie tylko dla dyscyplin *stricte* ekonomicznych. Dzieje się tak z prostej przyczyny – reklama obecnie stanowi nie tylko element strategii marketingowej, ale niejednokrotnie niezależny proces rządzący się swoimi prawami i generujący praktyczne implikacje dla życia społecznego. Już bez ryzyka można powiedzieć, że reklama stała się swoistym procederem edukacyjnym¹ biorącym udział w konstruowaniu społecznej wiedzy na temat świata i tożsamości człowieka. Zatem należy patrzeć na reklamę nie tylko jako na sztukę pozyskiwania nabywców, ale także, a może przede wszystkim, rozumieć ją jako tekst² kulturowy przesycony znacze-

¹ J. Kargul operuje pojęciem edukowania „przez” czas wolny. W jego rozumieniu jest to uczenie się „przez doświadczenie, przez naśladownictwo, przez działanie. Innymi słowy, w czasie, który mamy do dyspozycji, uczymy się wykonywać rozmaite czynności, ucząc się od innych, korzystając z przekazów medialnych; czynimy to niesystematycznie, w rozmaitych formach, czyli jest to edukacja incydentalna” (J. K a r g u l, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Wrocław 2001, s. 105).

² Tekst to pojęcie umowne, metaforyczne, obecne w humanistyce i oznaczające jakiś fragment rzeczywistości społecznej przepełnionej znaczeniami zawartymi w ludzkich zachowaniach, rytuałach, symbolach; jako tekst możemy rozumieć zarówno wypowiedź pisemną czy ustną, jak i przestrzeń instytucji, sytuację społeczną, reklamę, taniec, program zajęć itd.; dla Jacques’a Derridy cały świat jest książką, Michaił Bachtin nazywa tekst „faktem kultury”, a Michel Foucault używa określenia praktyki dyskursywnej, co rozumie jako „przestrzeń epistemologiczną” i określoną praktykę społeczną, sam zaś dyskurs jest dla niego kategorią służącą analizie systemów wiedzy. „Badanie dyskursu miało ujawniać strukturę danego systemu wiedzy, ukryte w nim założenia i przeświadczenia, a w szczególności bodaj granice, których nie jest w stanie przekroczyć” (J. S z a c k i, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2003, s. 905). S. Hall – badacz komunikowania masowego, w ogólnej dyskusji na temat tekstów kulturowych pisze, że mass media funkcjonują w świecie znaczeń i poprzez znaczenia i że nie istnieje żadna gotowa, obiektywna, niedyskusyjna „treść”, która

niami, kodami kulturowymi, wiedzą. A jeśli wiedzą, to także władzą – jeśli chcieć podążać tokiem myślenia Michela Foucaulta, zgodnie z którym nie ma takiej wiedzy, która nie miałaby związku z władzą i na odwrót – władzy, która nie generowałaby wiedzy. Innymi słowy, współczesny dyskurs reklamy stanowi nowy kontekst do postrzegania i definiowania nas samych w świecie. Jest także drogą transmisji określonych idei, które chcą pretendować do bycia obiektywnymi i niepodważalnymi.

Konstatacja taka wymaga od badaczy wyciągnięcia określonych wniosków metodologicznych i przyjęcia takiej optyki teoretycznej, która da nowy i świeży wgląd w zjawisko reklamy, tzn. ujawni mechanizmy i konsekwencje agresywnego marketingu oraz uniemożliwi ignorancję płynących z reklamy symbolicznych, ukrytych znaczeń. Znaczeń, które paradoksalnie sprawują z ukrycia „rząd dusz” nad konsumentami, a więc adresatami reklam. Teoria taka powinna umożliwiać swoistą emancypację, czyli wyzwalamie się od wizji świata precyzyjnie nakreślonej i narzuconej przez dyskursy społeczne, w tym wypadku przez przekaz reklamowy, który jest nośnikiem interesów ekonomicznych określonych grup. Jeśli zgodzimy się z tym, że żyjemy w świecie konstytuowanym przez tzw. wiedzę milczącą czy ukrytą, musimy przyjąć także, że jest to rodzaj wiedzy niezbędnej dla naszego bycia w codziennym świecie, ale, z drugiej strony, stwarzającej ograniczenia naszego pojmowania rzeczywistości i siebie samych w niej. Według P. Bourdieu, te ograniczenia w postaci narzucania ukrytych przekonań, założeń, aksjomatów są formą przemocy symbolicznej, która stanowi podstawowy mechanizm socjalizacji pierwotnej i w związku z tym – ze wszystkich form ukrytej perswazji jest najbardziej nieubłagana, bo dokonuje się przez porządek rzeczy³. Niniejszy tekst jest próbą przedstawienia reklamy w świetle jednego z istniejących paradygmatów – paradygmatu krytycznego, który spełnia, w moim przekonaniu, postulat uprawiania nauki, która „rozjaśnia świat” – pozwala zobaczyć jego mechanizmy i „ukryte” znaczenia i przez to daje możliwość wyzwalamie się z sytuacji i warunków ograniczających nasze życiowe możliwości.

Tekst podzieliłam na trzy główne części. Rozpaczynam od próby zdefiniowania, czym jest teoria i jak kształtuje nasz sposób odbioru świata. Następnie przedstawiam teorię krytyczną, jako przykład jednej ze szkół intelektualnych i badawczych. Wreszcie, opierając się na tekście R. Kwaśnicy, podejmuję próby charakterystyki reklamy pod kątem przeświadczeń, na podstawie których konstruowany jest jej przekaz.

„przenosi” się do czystych umysłów i świadomości odbiorców (S. H a l l, *Teoria komunikowania a ideologia*, „Przekazy i Opinie” 1990, nr 3/4).

³ M. Zi ó ł k o w s k i, *Sprawowanie władzy a przekonania ludzkie*, „Studia Socjologiczne” 1994, nr 2.

Teoria – odkrycie prawdy czy polityka reprezentacji?

Nauki społeczne charakteryzuje „wieloparadygmatyczność”⁴, a więc koegzystowanie rozmaitych pomysłów metodologicznych, teoretycznych w ramach określonej dyscypliny. Zarówno socjologia, jak i pedagogika czy inne nauki społeczne mają wiele istniejących obok siebie koncepcji, nurtów, teorii, doktryn. Każda z tych zróżnicowanych „ofert” stanowi odrębną optykę widzenia i rozumienia świata. Bazują one na różnych szkołach myślowych i operują różnymi warsztatami metodologicznymi. Koncepcje te tworzą coś, co M. Malewski nazywa „wzorcem owocnej praktyki naukowej”, którego zadaniem jest integrowanie badaczy „w profesjonalną wspólnotę, modelując ich poczynania poznawcze i socjalizując kandydujących do zawodu adeptów”⁵. Zdaniem Zbyszka Melosika, ów „wzorec praktyki naukowej” zawarty w teoriach epoki nowoczesnej wyznacza drogę odkrywania obiektywnej prawdy o obiektywnie istniejącym świecie. Precyzyjne procedury badawcze mają przybliżać człowieka do „prawdziwej wiedzy”, a więc mają stanowić źródło oświecenia i postępu. W ramach wielu istniejących koncepcji teoretycznych rozgrywa się więc walka o status wersji obowiązującej, a więc takiej wereji, która uzyskuje prawo do prezentowania „legalnej”, niepodważalnej prawdy. Stąd teza wymienianego autora, że teoria to polityka reprezentacji. „Teoria – pisze Z. Melosik – aktywnie uczestniczy w walce o kształt rzeczywistości. Z perspektywy ponowoczesnej teoria stanowi przejaw dążenia do kontrolowania granic rzeczywistości, która w danym miejscu i czasie uważana jest za normalną i naturalną”⁶. Jürgen Habermas z kolei zauważa, że „[...] niewyjaśniony pozostaje [...] problem, jak mają się dyskursy, naukowe i inne, do praktyk oraz czy jedne sterują drugimi; czy ich stosunek należy sobie wyobrażać jako stosunek bazy i nadbudowy, czy raczej według modelu kolistej przyczynowości, czy wreszcie jako struktury i zdarzenia”⁷. Nawet jeśli kwestia ta nie daje się sprowadzić do prostej i jednoznacznej odpowiedzi, niewątpliwym faktem pozostaje to, że rodzi się zapytanie o związek między tradycją naukową a praktyką społeczną.

Pojęciem, które bierze czynny udział w konstruowaniu wiedzy społecznej jest już sam język, któremu przypisuje się moc kształtowania ram myślenia. Amerykanka L. Tyson zauważa, że „[...] to, jak postrzegamy i rozumiemy siebie i świat jest zarządzane przez język, którego byliśmy uczeni, by móc siebie i świat zobaczyć. Tak więc język zapośrednicza nasze doświad-

⁴ Por. J. Szacki, dz. cyt., s. 6-7.

⁵ M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 20.

⁶ Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza*, Poznań-Toruń 1996, s. 25.

⁷ J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, Kraków 2000, s. 277.

czenie siebie samych i świata. A dla dekonstrukcji język jest całkowicie ideologiczny: w całości złożony jest z ogromnej ilości konfliktowych dynamicznych ideologii – lub systemu przekonań i wartości – funkcjonujących w dowolnym czasie i dowolnej kulturze”⁸. W perspektywie postmodernistycznej i krytycznej język, w tym język teorii, jest formą specyficznego terroru nad rzeczywistością. Pogląd taki wynika z przekonania, że „rządzące” idee wykluczają inne, narzucając swoją prawomocność, gdyż *de facto* „nie ograniczają one swojego panowania do Akademii. Posiadają one autorytet społeczny. To sprawia, że naturalna rzeczywistość, która jest wytwarzana w laboratoriach i na stronicach książek, staje się – w efekcie złożonych procesów transformacji i adaptacji – częścią zdrowego rozsądku i potoczności. To właśnie wiedza, wytwarzana w ramach Akademii, uważana jest za »najczystsza«; to ona kontroluje w dużej mierze kształty społecznie akceptowanych form prawdy”⁹. Owa dwuwartościowa logika¹⁰ dzieląca sądy na fałszywe i prawdziwe jest oczywiście domeną paradygmatu pozytywistycznego, który miarą prawdziwości obdarza te twierdzenia, które charakteryzuje pewność i techniczna użyteczność.

W każdym bądź razie, analizując teorie, warto zadać sobie kilka podstawowych pytań, pytań o ramy postrzegania badanej rzeczywistości i świata w ogóle. Owe pytania mogą brzmieć np. tak:

- Jaką wizję świata stwarza dana teoria?
- Kim jest człowiek? (Jaki jest?)
- W jaki sposób działa w świecie? (lub w jaki powinien działać?)
- Czy w świetle tej teorii należy umiejętnie dopasować się (zaadaptować) do istniejących w świecie warunków czy poszukiwać niezależnej drogi emancypacyjnej?
- Jakie założenia interpretacyjne są dopuszczalne na gruncie tej teorii?

Te, wydaje się, proste pytania są punktem wyjściowym dla całego procesu badawczego i intelektualnego. Zgodnie bowiem ze słowami D. Scotta „Sposób, w jaki rozumiemy świat społeczny, będzie determinował to, jak go wiemy i w konsekwencji będzie wpływał na sposób zbierania danych o nim”¹¹.

Praktyczne implikacje metodologiczne wynikające z teorii są, w moim przekonaniu, niebagatelne i nieoczekiwanie zasadniczo przesadzają o

⁸ L. T y s o n, *Critical Theory Today*, New York 1999, s. 249.

⁹ Z. Melosiak, dz. cyt., s. 26-27.

¹⁰ Por. R. K w a ś n i c a, *Dwie racjonalności ku „milczącej wiedzy pedagogicznej”*, Wrocław 1987, s. 74.

¹¹ D. S c o t t, *Making Judgements about Educational Research*, [w:] D. S c o t t, R.S. U s h e r, *Understanding Educational Research*, London 1996, s. 74, cyt. za: M. M a l e w s k i, dz. cyt., s. 71.

kształcie i jakości uzyskiwanej w ramach przyjętego paradygmatu wiedzy. Metodologia może stanowić pewien rodzaj manipulacji naukowej – tym bardziej, im bardziej sztywne i kontrolujące są techniki, jakimi operuje. Stosowanie określonych technik badawczych może systematycznie „zamykać oczy” badacza na niektóre obszary wiedzy niedające się ujawnić, np. przy zastosowaniu kwestionariusza. Statystyka może nam ukazać ilościowy obraz świata, ale nigdy nie dotrze do sedna ludzkich problemów. Oczywiście, nie można jej zdyskredytować, oskarżając o zafałszowywanie rzeczywistości, ale przyjęcie jej jako jedynej perspektywy oglądu świata społecznego, będzie już zafałszowaniem.

Jeden z przykładów metodologicznej „rewolty” mogą stanowić feministyczne koncepcje w ramach paradygmatu krytycznego, które poddały krytyce prawomocność standardowych działań metodologicznych. Zakwestionowano założenia epistemologiczne nauki „pozytywistycznej” – jako nauki naznaczonej płciowością i w związku z tym – odtwarzającej za pomocą pewnych założeń metodologicznych uprzedzenia na temat płci kulturowej. Amerykańskie socjolożki M. Millman i R. Moss Kanter w ramach krytycznego dyskursu feministycznego stwierdziły np., że „męska” socjologia „nie dostrzega ważnych płaszczyzn życia społecznego, bo skupia się tylko na »oficjalnych aktorach i działaniach«, a ignoruje prywatne, nieoficjalne i lokalne struktury społeczne, w których często przeważają kobiety. Millman np. stwierdza, że w badaniu dewiacji i kontroli społecznej często kładzie się nacisk na opis miejsc, takich jak pokoje sędziowskie czy szpitale psychiatryczne, lecz nie docenia się »ważności badania codziennej, interpersonalnej kontroli społecznej oraz subtelnych, nieustannych serii manewrów, które stosują jednostki, aby trzymać się wzajemnie na oku podczas zwykłych przyziemnych spraw«¹².

J. Bernard, analizując praktyki metodologiczne przeważające w „męskiej” socjologii, stwierdziła, że koncentrują się one wokół modelu stawiającego w centrum nie jednostkę wraz z jej subiektywnym doświadczeniem oraz współuczestniczeniem, lecz zagadnienie sprawczości i zmiennych: „Sprawczość funkcjonuje dzięki biegłości i kontroli; wspólnota – dzięki naturalistycznej obserwacji, wrażliwości na jakościowe uwzorowanie i większemu osobistemu udziałowi badacza [...] – pisze Amerykanka. Specyficzne procesy obecne w badaniu sprawczości [sic!] stanowią typowo męski typ zajęcia. [...] Naukowiec stosujący to podejście tworzy swą własną kontrolowaną rzeczywistość. Może nią manipulować. Jest panem. Ma władzę. Podejście oparte na współuczestniczeniu jest skromniejsze. Odrzuca kontrolę, ponie-

¹² J. H. T u r n e r, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2004, s. 676.

waż kontrola niszczy wyniki. Jego wartość polega właśnie na braku kontroli"¹³.

Nowa strategia metodologiczna, wyzbyta z ideologii płciowych, uwzględniłaby np. analizę tekstów jako środek ujawniania uprzedzeń związanych z płcią kulturową, techniki wizualne (fotografia, wideo) do zbierania lub odtwarzania danych czy tzw. triangulację, a więc jednocześnie stosowanie kilku technik badawczych. Nowe podejście metodologiczne oczywiście wymaga także zredefiniowania podstawowych założeń – takich jak np. obiektywność naukowca w sytuacji badawczej.

Również badanie percepcji reklamy należy przeprowadzić poza modelem uprawomocnionych ideologii i uprawomocnionego sposobu postrzegania – w świecie zdominowanym przez racjonalność celową. W świetle tejże weberowskiej racjonalności reklama stanowi neutralny czy, chciałoby się rzec, niewinny aspekt gospodarki rynkowej regulujący prawa popytu i podaży. Reklama jako atrakcyjny kolorowy komunikat, który ma nam ułatwić życie. Czy tylko? Czy dostrzegamy negatywne konsekwencje natarczywego przekazu reklamowego? Teoria krytyczna jest odpowiedzią na subtelna, dokonującą się przez porządek rzeczy, inwazję reklamy w nasz sposób myślenia, postrzegania, działania. W świetle tej teorii możemy demaskować pewne praktyki dokonywane rzekomo w imię naszych interesów. Zanim uszczegółowię swoją analizę reklamy w świetle wspomnianej teorii, chciałabym zacząć od tego, czym ona jest.

Teoria krytyczna: krytyka i wiara w modernistyczne projekty

Era nowoczesności stworzyła marzenie o postępie, który przyniesie dobrobyt i rozwiązanie wszelkich problemów. Tradycje intelektualne epoki nowoczesności, zwłaszcza pozytywistyczne, nie tylko nie przyniosły upragnionych rozwiązań, ale spowodowały nieufność wobec wizji Uniwersalnego Rozumu czy Boskiej Transcendencji, a nawet upadek wiary w modernistyczne projekty. W tzw. modernie w warunkach rozwoju naukowo-technicznego miała nastąpić realizacja zasad sprawiedliwości społecznej, a więc umożliwienie ludziom dostępu do demokracji, dostatku, wolności itd. Pozytywistyczny nurt intelektualny, którego tradycje sięgają czasów Oświecenia i biegną przez XIX-wieczną socjologię Augusta Comte'a, logiczny pozytywizm Koła Wiedeńskiego i współczesny funkcjonalizm, zachłysnął się przekonaniem o istnieniu tzw. obiektywnych faktów. Prawa logiki rządzącej światem przyro-

¹³ J. B e r n a r d, *My Four Revolutions: An Autobiographical History of the ASA*, "American Journal of Sociology" 1973, nr 78, s. 785, cyt. za: J.H. T u r n e r, dz. cyt., s. 675.

dy rozciągnięto na świat społeczny. Uproszczony sposób rozumienia postępu w kategoriach rozwoju nauki i techniki, okazał się jednak zbyt naiwny. Praktyka społeczna pokazała bowiem m.in., że „zdolność technik do polepszania losu człowieka – jak napisał Francis Fukuyama – w ogromnym stopniu zależy od tego, czy równolegle następuje postęp moralny w nim samym. Wykluczenie paralelności postępu technicznego z jednej i moralnego z drugiej strony oznacza, że zaawansowana technologia zostanie wprzęgnięta do realizacji nagannych moralnie celów, a zatem człowiekowi będzie gorzej niż w dawnych czasach”¹⁴. Jürgen Habermas doszedł z kolei do wniosku, że to, co jest najistotniejsze w rozwoju społecznym, to nie tyle moralność, ile komunikacja i dialog. Techniczny sposób myślenia nie uwzględnił złożoności i symboliczności świata społecznego i zbankrutował... A w każdym bądź razie, kredyt zaufania ludzi do takiego sposobu myślenia zachwiał się.

Jedną z teorii, która podjęła dyskusję z modernistycznym ładem społecznym jest właśnie teoria krytyczna – zwana niekiedy szkołą frankfurcką. Frankfurczycy jednakże nie odrzucili – wzorem postmodernistów – wiary w moc modernistycznych projektów, przeciwnie – w duchu heglowskiej idei *praxis* uznali, że teoria powinna brać czynny udział w zmianie świata. Powinna umożliwiać ludzką emancypację i inicjować zmianę opresywnych warunków życia na lepsze.

Jeden z kontynuatorów szkoły frankfurckiej, J. Habermas, ponowił spór z pozytywizmem, krytykując wywodzącą się z tego nurtu absolutyzację wzorów nauk przyrodniczych. Zaoponował przeciwko rozciąganiu racjonalności celowościowo-instrumentalnej na całość życia społecznego, dostrzegając w tym m.in. przyczynę zaciemniania struktur panowania i dominacji w świecie. Pozytywistyczne postulaty, takie jak pochwała empirycznej sprawdzalności czy krytyczny stosunek do tzw. mętnych sądów metafizyki, mogły rzeczywiście przyczynić się do rozwoju wiedzy technicznie użytecznej, ale zdecydowanie nie odpowiadały na potrzeby czysto ludzkie, nie rozjaśniły samowiedzy jednostek, nie rozwiązały problemów marginalizacji społecznej, nie przyczyniły się do ujawnienia stosunków władzy i dominacji.

Cechą charakterystyczną dla dogmatu pozytywistycznego stało się, po pierwsze, uczynienie z efektywności głównego kryterium życia człowieka, po drugie, zastąpienie samoświadomości instrukcją obsługi – zjawisko tak dobrze znane z reklam. Pierwsza z wymienionych spraw istotnie przyczyniła się do szeroko rozumianych zjawisk wykluczenia i marginalizacji społecznej, druga zredukowała kompetencje intelektualne człowieka do umiejętności sprawnego wdrażania coraz to nowych zwyczajów, mód, trendów do praktyki codziennego życia, bez potrzeby refleksji nad propozycjami płynącymi z kul-

¹⁴ F. F u k u y a m a, *Koniec historii*, Poznań 1996, s. 30.

tury masowej. Konsekwencje lansowania powszechnej idei efektywności – urzeczywistnianej w dużej mierze za pomocą reklamy, są ogromne. Każdy, kto odstaje od standardu nakreślonego w mediach, powinien czuć się nieadekwatnie. Wydaje się, że szczególnie dotyczy to tych, którzy mają najmniejsze szanse na osiągnięcie lansowanej normy, czyli np. osoby niepełnosprawne¹⁵.

„Produkowanie” wiedzy poradnikowej, przypominającej instrukcję obsługi, to inny rodzaj praktyki. W dzisiejszym świecie człowiek nie musi się zastanawiać, czy do czegokolwiek jest mu potrzebny kolejny żel (do golenia, pod oczy, do włosów, do ciała, do zębów itd.), tylko musi wiedzieć, jak go używać i jaka firma jest najmodniejsza, nie ma też potrzeby, by myślał nad tym, czy idea, np. walki ze starością – wyraźnie obecna w reklamie – ma sens. Ważne jest, aby nabył pragmatyczną wiedzę na temat skutecznego działania w tym zakresie. Oto proste recepty na istnienie w świecie transmitowane za sprawą mediów, a zwłaszcza nośnej i atrakcyjnej „reklamy”. Poniżej podejmę próbę scharakteryzowania założeń reklamy w świetle paradygmatu krytycznego.

Reklama a racjonalność adaptacyjna

R. Kwaśnica¹⁶ dokonał ciekawego przeglądu przeświadczeń – z których część przedstawię poniżej – podtrzymujących adaptacyjny sposób rozumowania, czyli w taki sposób, który jest zorientowany na działanie instrumentalne, celowe. Racjonalność adaptacyjna operuje przede wszystkim pytaniami typu: „jak?”, „za pomocą jakich środków?”, nie wymaga refleksyjności, za to

¹⁵ Anna Sobolewaka, krytyk i historyk literatury i matka Cecylii – dziewczynki z zespołem Downa, w swojej książce *Cela – odpowiedź na Zespół Downa* (Warszawa 2002) przytacza wiele gorzkich refleksji na temat marginalizowania lub wręcz wykluczania osób niepełnosprawnych z przestrzeni społecznej, pomimo „poprawnej politycznie” atmosfery rzekomej akceptacji takich osób. Matka upośledzonej dziewczynki dostrzega, że wrogość do dzieci z Downem uprawomocnia nasza kultura masowa. „Matki dzieci z Zespołem Downa znają wiele rodzajów niechęci i odrzucenia, przybierających formę wulgarnych komentarzy albo subtelnych pouczeń w rodzaju owego: »Dlaczego pani nie zrobiła badań?«. Takie pytanie można usłyszeć [...] nawet wówczas, gdy dziecko jest okazem zdrowia i radością rodziców, nie szukających żadnego pocieszenia. Nawiasem mówiąc, wszystkie nie najmłodsze aktorki w ciąży zwracają się w prasie kobiecej, że zrobiły badania genetyczne, i to najczęściej za granicą, żeby mieć pewność, że nie urodzi się »Down«. Niepełnosprawność nie jest na czasie w obrębie kultury, w której obowiązującym wzorem kariery jest sukces finansowy, szczęśliwe życie rodzinne (przynajmniej na pozór) i standard »udanego« dziecka” s. 104.

¹⁶ R. Kwaśnica, dz. cyt., s. 74-75

dostarcza „instrukcji obsługi świata”, stwarzając przez to doraźne poczucie ładu i bezpieczeństwa. Jednak owa doraźność jest dobra na „tu i teraz”, gdyż w gruncie rzeczy nie rozwiązuje głębszych problemów człowieka, ba, nawet zdaje się ich nie dostrzegać. Ten rodzaj racjonalności obowiązuje w reklamie, jako doskonałej egzemplifikacji myślenia i działania instrumentalnego. Oto niektóre z imperatywów racjonalności adaptacyjnej, które odnajduję w rzeczywistości reklam, jak i w ich społecznym odbiorze:

Poczucie ontologicznej oczywistości – wyraża się to w przekonaniu, że rzeczywistość jest oczywista, a to, co jest dostępne naszemu poznaniu jest takie, jak nam się przedstawia.

Reklama w tym świetle jest zatem rozumiana jako element normalnych działań, np. marketingowych i nie należy się doszukiwać w niej niczego więcej, żadnego drugiego dna znaczeniowego, żadnego związku ze sprawowaniem władzy nad konsumentami itd. Czasopismo „Polityka” zamieszcza w dziale „Gospodarka” artykuł pt. *Zawód trend setter*, poświęcony nowej technice reklamowej, jaką jest lansowanie produktów i – co za tym idzie – stylów bycia za pomocą tzw. trendy ludzi (*trend setter* – od ang. *trend* – moda, *set* – wyznaczać). Osoby medialne, powszechnie rozpoznawalne takie jak obecnie Kuba Wojewódzki, aktorzy z serialu *Kasia i Tomek* i inni sławni ludzie, dostają od firm produkty do testowania (samochody, ubrania, środki antykoncepcyjne). Używanie tych produktów przez nich ma powodować „samoistną” modę na określone rzeczy. Bo skoro osoby te wyznaczają opinię w swoim środowisku, mogą też wyznaczać modę. Jest to jeszcze bardziej podstępna technika reklamowa niż spot telewizyjny, bo przekracza pewną granicę iluzji – bajkowego przedstawienia w mediach, staje się bardziej agresywna i dosłowna. Obecnie planuje się rozszerzenie tych działań poza krąg tzw. gwiazd. Szef jednej z agencji reklamowych mówi, że planują zbieranie danych na temat tzw. lanserów w szkołach, gimnazjach, liceach. „W każdej klasie szkolnej zawsze jest ten najfajniejszy chłopak i ta najfajniejsza dziewczyna, którzy są wzorem dla innych. To lanserzy. Są jak pas transmisyjny – łapią nowe trendy i podają je dalej. Takich szukamy – mówi Budziszewski [...] Dla firm, które żyją z młodych ludzi i muszą cały czas być na topie, to informacja warta każde pieniądze. [...] Jest w tym pewna perfidia – właśnie ze względu na to, że młodzi odwracają się od reklamy. Dokonując decyzji zakupowych, często się radzą przyjaciół, czy jak to się teraz nazywa ziomeków. Teraz reklama wróci do nich właśnie poprzez usta ziomałi”¹⁷. Działania te wychodzą swoim znaczeniem daleko poza działania czysto gospodarcze, ekonomiczne. Oczywiście, przynoszą one zysk, wzrost sprzedaży produktów, ale przede wszystkim stanowią jakiś rodzaj inżynierii spo-

¹⁷ P. Stasiak, *Zawód trend setter*, „Polityka” 28 sierpnia 2004, nr 35, s. 43.

łecznej. Są rodzajem manipulacji dyktowanej potrzebą zysku. Nie da się prawdopodobnie uciec od tej i innych technik marketingowych, które rozwijają się nieustannie, można je jednak ujawniać i oceniać w sposób krytyczny. A więc redefiniować pewne znaczenia – w tym wypadku choćby to, że nie mamy już do czynienia z gospodarką – wkraczamy w przestrzeń życia społecznego, a więc być może należałoby tu uwzględnić np. aspekt etyczny takiego działania.

P r a g m a t y z a c j a s e n s u – znaczenie ma to, co podnosi efektywność działania, uniwersalnym motywem poznawczym jest redukcjonowanie niepewności i podporządkowywanie sobie świata.

Aspekt pragmatyzacji sensu jest jedną z najważniejszych cech reklamy. Wszystko, co pojawia się w reklamie i co ma zostać sprzedane, jest zredukowane do aspektu praktycznej użyteczności. To, co niezrozumiałe, zbyt wyrażone, symboliczne budzi niepokój, niejasność. Spragmatyzowane może zostać nawet to, co w tradycyjnym ujęciu rozumiane jest za święte, za coś ze sfery *sacrum*. Jednym z szokujących (przynajmniej wciąż jeszcze dla Polaków) eksperymentem przeprowadzonym w USA (zresztą z wielkim powodzeniem) jest relacjonowana przez *Przekrój* akcja marketingowa polegająca na stworzeniu modnej... Biblii. W artykule „Jezus trendy pasterzem”¹⁸ możemy przeczytać, że wydawnictwo Thomas Nelson Inc., opierając się na badaniach marketingowych, wykreowało „produkt” *Biblezine*, tzn. biblię, która do złudzenia przypomina kolorowe czasopismo młodzieżowe – ma kolorowe zdjęcia, ploteczki, quizy (czy charakterem przypominasz bardziej Marię czy Magdalenę?) itp. Książka rozeszła się w rekordowym nakładzie – zysk wydawnictwa został podniesiony o 100%. W związku z tym zdarzeniem można zadać kilka pytań, np.: Czy religia może stanowić taki sam produkt, jak czekolada, proszek i auto? Czy uproszczenie jest niezbędnym i totalnym wymogiem kultury popularnej, poza który nie można uciec? Czy w imię efektywności sprzedaży możemy zrobić wszystko?

Pragmatyzacja sensu polega także w reklamie na tym, że szczęście, powodzenie, sukces sprowadza się do banalnych, trywialnych wymiarów – pięknych włosów, białych zębów albo posiadania szybkiego auta. *Absolutna kobiecość* to perfumy Diora, zapach *Eternity for man and woman* to z kolei po prostu *love, sweet love*. Szczęściem może się okazać także posiadanie dobrego kremu na zmarszczki albo środka do toalet, któremu „możemy zaufać”.

F u n d a m e n t a l i z m ś w i a t o p o g l ą d o w y – rozumowanie i zachowania odbiegające od obowiązującej normy są pozbawione sensu, a nawet mają znamiona dewiacji, sensowna jest wiedza adaptacyjna, czyli ta,

¹⁸ M. M a l i c k a, *Jezus trendy pasterzem*, „Przekrój” 7 listopada 2004, s. 62.

dzięki której możemy lepiej dostosować się do obowiązujących zasad, zwyczajów, oczekiwań.

Kanadyjska dziennikarka Naomi Klein¹⁹, autorka książki *No Logo* wzbudziła światowy ferment w związku z próbą ukazania, w jaki sposób wielkie marki (Coca-Cola, Microsoft, Nike itd.) agresywnie wkraczają w nasze życie, odpowiedzią na to była publikacja konserwatywnego „The Economist” pod tytułem *Pro logo. Dlaczego istnienie marki jest korzystne dla ciebie*. Autor tekstu przekonywał m.in., że marki służą lepszej orientacji na rynku i są gwarancją jakości. W ten sposób dokonano redukcji problemu, poruszając się przy kontrodpowiedzi w tych samych utartych ramach znaczeniowych. R. Kwaśnica dowodzi, że w wypadku myślenia technicznego nie zadaje się pytań „dlaczego”, a „mówiąc ściślej pytania te są uwzględniane, jednak rozpatruje się je w sposób, rzec by można, rytualny. Odpowiadając na nie, przywołuje się typowe dla danej kultury uzasadnienia, bez prób dotarcia do głębszych źródeł tych uzasadnień”²⁰. Kontestacja i krytyka są więc raczej

¹⁹ To właśnie w książce kanadyjskiej dziennikarki Naomi Klein *No Logo* padły dość znane i jednocześnie szokujące przez swoją bezpośredniość zdania: „Reklamy są już na ławkach w parkach i na kartach bibliotecznych, a NASA zapowiedziała licytację miejsc na reklamę na stacjach kosmicznych. Groźba umieszczenia przez Pepsi reklamy na księżycu jeszcze się nie zmaterializowała, ale to, że żyjemy sponsorowanym życiem, to dziś truizm”¹⁹. Książka wspomnianej autorki stała się swoistym manifestem, czy też wręcz biblią dla antyglobalistów, chociaż N. Klein nie uważa się za globalistkę, a raczej skłania się do pojęcia alterglobalizmu. Ten nurt sprzeciwu wobec globalnych praktyk społecznych nie odrzuca globalizmu jako takiego, tylko domaga się m.in. zmiany niesprawiedliwych traktatów handlowych, przestrzegania prawa pracy nawet w najsłabiej rozwiniętych krajach. Książka tej młodej dziewczyny demaskuje niesprawiedliwe układy władzy we współczesnym świecie polegające na bezwzględnej ekonomicznej dominacji (np. pracownik fizyczny w fabryce Nike w Chinach zarabia 16 centów za godzinę, a produkty tej firmy – jak wiadomo – osiągają w sprzedaży ceny kilkaset razy wyższe niż wydane na jej produkcję nakłady).

Książka ujawnia mechanizmy agresywnego marketingu, pokazując, w jaki sposób koncerny sterują ludźmi, narzucając im sposoby życia, rozumienia siebie, mówiąc, co jest *cool* i *trendy*, a co już nie jest adekwatne, słuszne, wartościowe. Podaje przykłady dyktatu korporacji, np. przytacza historię związaną z amerykańską siecią supermarketów Wal-Mart. Owa sieć nie chciała sprzedawać albumu *In utero* kultowego zespołu Nirvana – bo nie zgadzała się ze zdjęciem zamieszczonym na okładce, żądano także zmiany jednego z tytułów. W ten sposób decyzję o tym, czego możemy słuchać podjęto za biurkami biznesmenów. „Kanadyjska dziennikarka dowodzi: w zamian za globalny świat, czyli szybki przepływ informacji, łatwość podróżowania, lawinowy wzrost inwestycji zagranicznych – musieliśmy oddać wolność wyboru, bo wielkie korporacje podzieliły rynki pomiędzy siebie. Wybór między Pepsi i Coca-Colą nie jest prawdziwą decyzją” (M. K u ą m i c z, Naomi Klein – inteligentna złość, „Wysokie Obcasy” 24 kwietnia 2004.)

²⁰ R. K w a ś n i c a, dz. cyt., s. 71

postrzegane jako zbędny, niezdrowy nonkonformizm, który utrudnia raczej proces adaptacji wedle przyjętych z góry założeń, niż wnosi coś pozytywnego.

Wiele krytycznych publikacji na temat reklamy, podważających „uświęcone” sposoby postrzegania, powstaje na fali ruchów feministycznych, które dostrzegają w reklamie owe „foucaultowskie” praktyki dyskursywne stawiające kobiety w gorszym położeniu społecznym. N. Wolf dostrzega w reklamie konwencje „miękkiej pornografii”, w ramach której uprzedmiotawia się kobietę, pokazując ją w kontekście erotyzmu i seksualności²¹. Ta sama autorka opisuje też sposób zniewalania kobiety przez silny zestaw nakazów i zakazów transmitowanych przez popularne teksty kulturowe, w tym przez reklamę²².

Można powiedzieć, że właśnie w tym obszarze dokonuje się rodzaj przemocy symbolicznej, której sens polega na dzieleniu ludzi na udanych i nieudanych, mądrych i błędzących, właściwych i niewłaściwych. Symboliczne procesy marginalizacji i wykluczania są dokonywane szczególnie za pomocą reklamy, gdzie transmituje się bardzo precyzyjne standardy i idee. „Analiza tekstów kultury popularnej (np. reklamy i mody) – pisze Z. Melosik – prowadzi do zrozumienia totalnego charakteru systemu piękna. Ma się wrażenie, że kobieta, która nie jest piękna, młoda, szczupła i wysoka powinna się tego wstydzić i robić wszystko, aby dążyć do ideału. A kiedy jej się to nie udaje (choćby z powodu uwarunkowań biologicznych) powinna mieć »poczucie nieadekwatności«”²³.

Przedkrytyczna samoświadomość – samoświadomość kształtująca się w ramach racjonalności adaptacyjnej nie ma rozbudzonej krytyki rozumianej jako refleksja nad przedrozumieniem czy tzw. wiedzą milczącą, a więc człowiek myślący technicznie nie próbuje rozumieć głębokich struktur wiedzy. Rzeczy i relacje w świecie rozumie, postrzega jako obarczone wrodzonym znaczeniem.

²¹ N. W o l f, *The Beauty Myth. How Images of Beauty are used against Women*, London 1990, s. 148, 150-151.

²² Nakazy te wymuszają na kobiecie stosowania niezliczonej ilości rytuałów pielęgnacyjnych i nieustannego dyscyplinowania własnego ciała – poprzez diety, zabiegi itd. J. Wycisk porusza problem transmitowania przez reklamy wzorów, które bezwzględnie „odbijają” się na zdrowiu kobiet, a nawet młodych dziewcząt. „Podatność na wpływ mody i reklamy – pisze ona – u dziewcząt w wieku szkolnym jest jedną z cech podnoszących ryzyko zachorowania na pełnoobjawową anorexia nervosa w przyszłości. Dzieje się tak ze względu na rolę, jaką propagowane wzorce odgrywają w kształtowaniu się tożsamości młodych ludzi, co – przypomnijmy – najbardziej zachodzi w trakcie adolescencji” (J. W y c i s k, *Anorexia nervosa – popularny sposób (nie)istnienia*, [w:] *Kobiety w kulturze popularnej*, red. E. Zierkiewicz, Wrocław 2002.

²³ Z. M e l o s i k, dz. cyt., s. 81.

Tymczasem w świecie społecznym postrzeganym jako zbiór wieloznacznych tekstów kulturowych nie ma „niewinnych”, jednoznacznych czy obiektywnych przekazów, gdyż zawsze nasączone są one jakimś rodzajem wieloznaczności i wiedzy, którą ktoś skonstruował, opierając się na swoich mniej lub bardziej jasnych interesach ekonomicznych, społecznych czy innych. Wprowadzanie na rynek określonego produktu czy usługi za pomocą reklamy łączy się z całym zbiorem „ukrytych” niewerbalizowanych bezpośrednio oczekiwań co do reakcji ze strony konsumenta. Zadaniem potencjalnego użytkownika jest m.in. nauczenie się wykonywania pewnych rytuałów czy przyjęcia określonych wzorów narzucanych przez reklamowane urządzenia i produkty²⁴. Korzystanie z McDonalds'a czy używanie perfum Diora łączy się z wprowadzaniem do naszego życia wielu konkretnych treści kulturowych, które trudno dostrzec przez pryzmat myślenia technicznego.

*

Teoria krytyczna jest projektem zanurzonym w oświeceniowym pragnieniu emancypowania ludzi za pomocą wiedzy i komunikacji, pomagania im w uzyskiwaniu podmiotowego, humanistycznego wymiaru życia. Oświeceniowe aspiracje tej teorii wobec społecznej praktyki sprawiają, że pozostaje ona w pewnym sensie w duchu modernistycznym, który charakteryzuje się wiarą w postęp. Sam J. Habermas uznaje, że ważność tej teorii może potwierdzić się jedynie w praktycznym dyskursie tych, których dotyczy²⁵. W literaturze przedmiotu ten rodzaj zaangażowanej moderny (jeśli można użyć takiego określenia) może być rozumiany równie dobrze jako przejaw postmodernizmu, gdyż, jak pisze Z. Bauman, „Ponowoczesność to nic innego niż umysł nowoczesny przyglądający się uważnie, trzeźwo i z namysłem własnym dokonaniom i intencjom, jakie im przyświecały, wcale nie zachwycony tym, co widzi, a więc ogarnięty pragnieniem zmiany. Ponowoczesność to tyle, co nowoczesność wkraczająca w wiek dojrzały; nowoczesność spoglądająca na siebie z dystansu raczej niż od środka, sporządzająca remanent zysków i strat, poddająca się psychoanalizie”²⁶. Z pewnością możemy uznać, że teoria krytyczna uderza w zastany porządek świata, dokonując jego krytyki i ujawniając mechanizmy dominacji i sprawowania władzy w świecie.

Dzięki uważnej analizie i krytyce reklamy jako jednego z wielu popularnych tekstów kulturowych możemy świadomie ocenić, czy chcemy korzystać z przekonań oferowanych przez media, czy też wybieramy swoją drogę. Wydaje się, że umiejętność dekodowania drugiego dna reklamy i działań z

²⁴ Por. P. S z t o m p k a, *Socjologia*, Kraków 2002, s. 371.

²⁵ M. M a l e w s k i, dz. cyt., s. 38.

²⁶ Z. B a u m a n, *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995, s. 314.

nią związanych powinna stać się umiejętnością nauczaną w szkołach – bo ta kompetencja jest prawdopodobnie niezbędna w świecie globalnego przepływu informacji i znaczeń, a także wobec rozwijającego się w ogromnym tempie marketingu. Teoria krytyczna stanowi natomiast, w moim przekonaniu, dobrą optykę dla poszukującego badacza, który dostrzega wieloznaczność świata społecznego.

Teresa Samulczyk-Pawluk

WIELOWYMIAROWY SENS SZTUKI TEATRALNEJ

We współczesnej teorii i praktyce wychowania podnosi się coraz częściej zagadnienie potrzeby jak najpełniejszego wykorzystania sztuki jako bogatego instrumentu kształtowania wszechstronnej osobowości człowieka (B. Suchodolski, I. Wojnar, M. Gołaszewska, M. Tyszkowa i inni). Pedagodzy i psycholodzy twórczości postulują, że jednym z naczelných celów systemu wychowania musi być kształcenie, umożliwienie każdej jednostce sprawdzenia się w twórczych działaniach. W nich bowiem człowiek może odnaleźć „wyjątkowość własnych dyspozycji”¹.

Znaczenie sztuki w każdym okresie rozwoju człowieka podkreślał Stefan Szuman², także Irena Wojnar³ twierdziła, że istnieje spora ilość możliwości estetycznego oddziaływania na ludzi w każdym okresie ich życia. R. Gloton i C. Clero⁴ określali postawę twórczą jako dyspozycję do tworzenia, jaka w stanie potencjalnym istnieje u wszystkich ludzi i w każdym wieku. Pogląd taki podtrzymywał Jerzy Kujawiński⁵, pisząc, że twórczym może być każdy człowiek, w każdym okresie życia i w każdej dziedzinie działalności.

Poznawanie, jak i przeżywanie oraz tworzenie sztuki są ważne szczególnie dzisiaj, gdyż czasy współczesne to okres niezmiernie szybko rozwijającej się techniki (a z nią komputeryzacji, telekomunikacji, zwiększającej się ilości kanałów TV itp.). Szybki rozwój cywilizacyjny prowadzi do zmiany warunków, w jakich człowiek żyje, pracuje, spędza wolny czas, dlatego w ostatnich latach wzrasta zapotrzebowanie na jednostki twórcze i samodzielne. Przy podejmowaniu i realizowaniu nowych celów, rozwiązywaniu no-

¹ *Teoria wychowania estetycznego*, red. J. Wojnar, Warszawa 1997.

² S. S z u m a n, *Wychowawcza rola teatru ochotniczego*, [w:] *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969; t e n ż e, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1975.

³ I. W o j n a r, *Sztuka i edukacja*, [w:] *Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesnej*, red. T. Szkotuł, Lublin 1995, s. 160.

⁴ R. G l o t o n, C. C l e r o, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985, s. 28.

⁵ J. K u j a w i Ń s k i, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Warszawa 1990, s. 5.

wych zadań; poruszaniu się w świecie, który nie wiadomo jaki będzie, niezbędna jest twórcza aktywność jednostki⁶.

Wielu myślicieli, twórców teatru i pedagogów wskazuje na szerokie możliwości oddziaływania na jednostkę przez różnorodne działania teatralne. Bogdan Suchodolski⁷, zastanawiając się nad znaczeniem teatru w edukacji współczesnego człowieka, twierdził, że teatr, angażując ludzi intelektualnie i emocjonalnie w konkretne sytuacje i wydarzenia, stanowi przeciwwagę w stosunku do jednostronności nowoczesnej cywilizacji industrialnej, zurbanizowanej i zinstytucjonalizowanej, w której człowiek jako jednostka po prostu znika. „Teatr wprowadza doświadczenie życia, jako rzeczywistości wyobraźalnej, obecnej tu i teraz, angażowanej osobiście”. Dzięki edukacji teatralnej człowiek staje się pełniejszy, zaangażowany.

Szeroko pojęta edukacja teatralna – jak pisał Andrzej Hausbrandt⁸ – może „pobudzać lub dynamizować”:

1) wrażliwość estetyczną („wszystko, wywołując w widzu rezonans, uaktywnia go estetycznie”);

2) sprawność intelektualną (śledzenie i rozwiązywanie fabuły, poznanie i rozumienie konwencji, zmusza do samodzielnego myślenia, uczy posługiwania się symbolami);

3) ciekawość (teatr pobudza do pogłębiania wiedzy, stawiania pytań i szukania odpowiedzi, analizy ukazanych spraw, zachęca do ich badania i objaśniania, głębszego rozumienia.);

4) porównywanie własnych doświadczeń z przeżyciami ukazanymi przez aktorów;

5) rozumienie innych ludzi, a tym samym i siebie;

6) krytyczny stosunek do prezentowanych stanowisk, a z drugiej strony – akceptację i tolerancję „różnych wariantów rzeczywistości”;

7) weryfikowanie własnych sądów i poglądów. Każdy człowiek musi szukać własnej prawdy i musi znaleźć siebie samego, a teatr mu to umożliwia. Sztuka teatralna ukazuje fragment życia, wyraża czyjeś przesady, poglądy, uczucia, wybory. Widz musi dokonać własnego wyboru.

Specyfiką sztuki teatru jest to, że jej materia jest nie tylko język, obraz, ale przede wszystkim c z ł o w i e k. Obraz poznania poszerza się więc o sferę psychologiczną i społeczną. Zbigniew Osiński⁹ ujmował to w ten spo-

⁶ J. G n i t e c k i, *Kierunki badań nad twórczą aktywnością uczniów klas początkowych*, [w:] *Twórcza aktywność uczniów klas początkowych*, red. J. Jakowicka, J. Kujawiński, Zielona Góra 1989; K. R o g u l s k a, *Tworzenie warunków twórczej aktywności dziecka w klasach początkowych*, [w:] *Twórcza aktywność...*

⁷ B. S u c h o d o l s k i, *Z cyklu artykułów „Teoria i Szkoła”, „Scena” 1970, nr 7-8, s. 6.*

⁸ A. H a u s b r a n d t, *Teatr w społeczeństwie*, Warszawa 1983.

⁹ *Z teorii teatru*, red. Z. Osiński, Warszawa 1972, s. 58.

sób: „Przedmiotem teatru jest nie muzyka i plastyka jako fakt sam w sobie, lecz człowiek w nich i poprzez nie się wypowiadający. [...] teatr nie jest całością składającą się z innych samodzielnych dziedzin sztuki. Stanowi dziedzinę odrębną, swoistą i autonomiczną. Teatr jest swoistym zjawiskiem towarzyszącym współżyciu ludzi ze sobą”. I. Wojnar¹⁰ podkreślała, że teatr powinien nie tylko afirmować wzory pozytywnego postępowania, ale też ukazywać „dramaturgię”, inspirując niepokój i „poczucie konfliktowości ludzkiego istnienia”, pogłębiając refleksję widza.

Teatr daje sposobność kontaktu ze sztuką, odnalezienia radości w tworzeniu, uświadomienia sobie różnych płaszczyzn własnej wielowymiarowości, ujrzenia posiadanych możliwości. Przez aktywność w zakresie teatru możliwe jest wszechstronne rozwijanie osobowości.

Coraz większa liczba instruktorów zaczyna traktować pracę z zespołem jako możliwość rozwoju osobowości jego członków. Dla tych instruktorów mniejsze znaczenie mają osiągnięcia artystyczne. Wystawienie sztuki nie jest dla nich celem do osiągania nagród, lecz zakończeniem etapu pracy wychowawczo-dydaktycznej, którego instruktor jest tylko inspiratorem. Nauczyciela-instruktora łączy z zespołem wspólne tworzenie spektaklu, radość z jego powstania, doskonalenia umiejętności, rozwijania zainteresowań, wspólnych spotkań. Znana w ruchu amatorskim instruktorka Alina Stanowska¹¹ stała na stanowisku, że „[...] działania wypływające z zamiłowań i zainteresowań, z potrzeby samorealizacji i ekspresji, działania mające charakter zabawy i twórczości jednocześnie, wywierają decydujący wpływ na poziom i charakter naszego uczestnictwa w kulturze, na rozwój naszej osobowości”. Nabywanie umiejętności dostrzegania potrzeb innych ludzi, a także chęci i umiejętności ich zaspokajania, stanowi o naszym rozwoju społecznym. Rozwój kulturalny i społeczny członków zespołu, dokonujący się poprzez wspólną twórczość, nadaje sens tej pracy i pozostaje jej celem najistotniejszym”.

W pracy wielu instruktorów, opiekunów grup teatralnych można zauważyć skupienie uwagi na kilku wymiarach – jak sformułował to Lech Śliwonik¹² – „nowych polach teatru”. Istniały one już wcześniej, ale w ostatnich latach coraz częściej podkreśla się ich ważność.

¹⁰ I. W o j n a r, *Możliwości wychowawcze sztuki*, [w:] *Sztuka dla najmłodszych*, red. M. Tyszkowa, Warszawa-Poznań 1997, s. 35 i nast.

¹¹

¹² L. Ś l i w o n i k, *Teatr: jak przeżyć śmierć*, „Scena” 1991, nr 10-12.

Wymiar profilaktyczno-integracyjny

Sztuka nie powinna być traktowana tylko jako sposób na kształtowanie wrażliwości estetycznej. Mocno podkreśla się jej drugi aspekt, czyli kształtowanie całego człowieka, jego stosunku do samego siebie, do innych ludzi [B. Suchodolski, I. Wojnar, M. Tyszkowa]. Teatr ułatwia rozumienie drugiego człowieka, wzmacnia wrażliwość na los innej jednostki. Wczuwanie się w stany uczuciowe innych osób i zestrzeganie ich z własnymi stanami emocjonalnymi – określane jako empatia – oraz kształtowanie procesów zrozumienia, powinny znaleźć się w centrum zainteresowania wychowawców. Współcześnie wielu autorów (B. Dziemidok, A. Kuczyńska, W. Szulc i inni) prezentuje pogląd, że sztuka może pomóc w wychowaniu człowieka nowoczesnego, harmonijnego i integralnego, dzięki uaktywnieniu wszystkich dyspozycji psychicznych człowieka. Można tu wspomnieć o idei człowieka uskrzydlonego, czerpiącego siły do życia, rozwoju i pracy z trzech głównych źródeł: doświadczenia, nauki i sztuki. Człowiek we współczesnym świecie jest jak ptak z odciętym skrzydłem (H. Read, M. Gołaszewska). Nauczony przez szkołę logicznego myślenia, uwikłany w technikę, pozbawiony jest odrobiny magii, czarów, wyobraźni. Teatr może być lekiem na „bólące skrzydło”. Ładysława Bobrowska¹³ pisała, że teatr jest jak lek działający synergetycznie. Integrując różne sztuki (muzykę, plastykę, literaturę, taniec), oddziałuje na wszystkie zmysły człowieka. Działa mocniej niż każda z wymienionych dziedzin sztuki osobno. Teatr stwarza szansę aktywności, twórczości oraz samo-realizacji. Operując różnymi środkami wyrazowymi – od literatury do ciała człowieka – daje możliwości rozwoju, ciekawej zabawy, pokonania nudy. Umożliwia ukazanie problemów i sposobów radzenia sobie z nimi. Wiele psychologów i pedagogów twierdzi, że zamiast później leczyć, lepiej wcześniej przygotować człowieka do życia we współczesnym trudnym świecie.

Ciągle otwarty jest problem, jak kształcić umiejętność radzenia sobie w życiu, w stale zmieniającej się rzeczywistości. Można to uzyskać m.in. przez wyzwalanie aktywności i kreatywności. Wśród wielu pedagogów i twórców teatru, wychowanie przez teatr zyskało zwolenników, jako jedna z możliwości rozwijania wielu różnych dyspozycji. A w epoce dominującej techniki, oddzielającej nas od innych ludzi, udział w zajęciach teatralnych, będących pracą zespołową jest antidotum na samotność. Teatr pozwala na doświadczanie takich stanów emocjonalnych, których nie doświadczamy w życiu. Ułatwia akceptację siebie i pozytywne myślenie dzięki wyzwalaniu się z kompleksów, nabierania wiary w siebie, poczucia własnej wartości. To pro-

¹³ Ł. B o b r o w s k a, *Ekspresja dramatyczna i pedagogika*, „Przegląd Pedagogiczny” 1974, nr 1.

wadzi do szeroko pojętego zdrowia psychicznego¹⁴. „Profilaktyka ukierunkowana na dowartościowanie człowieka i rozwijanie w nim zamiłowań i zainteresowań, wydaje się najwłaściwszą drogą nie tylko prowadzącą skutecznie do zapobiegania chorobom psychicznym, psychopatiom czy zjawiskom patologii społecznej, ale równocześnie prowadzącą do różnorodnych pozytywnych działań i wszechstronnego rozwoju osobowości”¹⁵.

Ważną sprawą jest także doświadczanie wartości¹⁶. W teatrze amatorskim wykorzystuje się różnorodne techniki całkowicie angażujące podmiot. Próbuje się docierać do jakości charakteryzujących człowieka i jego świat. Poprzez tworzenie scen teatralnych człowiek doświadcza siebie i świata, kształtuje wrażliwość na wartości, ich odbiór, ich odkrywanie i tworzenie.

Wymiar katarsko-terapeutyczny

Poszczególne dziedziny sztuki, jak muzyka, taniec, teatr czy plastyka, wykorzystywano do leczenia różnych dolegliwości od najdawniejszych czasów. A. Hausbrandt¹⁷ (1983, s. 88) opisał sposoby leczenia obłądu w Pergamonie, a także kurację w szpitalach w Turcji, gdzie teatr spełniał rolę uzdrawiającą lub stymulującą. Autor twierdził, że w epoce szczególnych przeciążeń psychicznych, w jakiej przyszło nam żyć „[...] kathartyczna funkcja teatru, zwłaszcza oczyszczanie przez śmiech, jakie przynosi widzowi komedia, farsa, burleska, słowem widowiska wesołe, jest rodzajem działania relaksowego. [...] Widz po takim spektaklu, jak z ożywczej kąpieli leczniczej wraca do codziennego, zatroskanego świata własnej rzeczywistości, silniejszy i bardziej

¹⁴ We współczesnej psychologii humanistycznej stosuje się w coraz większym wymiarze różne oddziaływania teatru na ludzi zdrowych, celem ich pełniejszego rozwoju. Metody zaprojektowane w celu wykorzystania możliwości tkwiących w człowieku to tzw. synergiczna psychodrama Johna Manna (za: K. P a n k o w s k a - M i l c z a r e k, *Drama na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka” 1986, nr 1, s. 31).

¹⁵ B. H o ł y s t, *Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*, Warszawa 1991, s. 121.

¹⁶ Wspomaganie integracji osobowości człowieka na podstawie doświadczania wartości jest głównym celem kulturoterapii, która jest procesem wychowania organizowanym „na podstawie uczestnictwa w kulturze”. Uznaje się tu, że wartości umożliwiają znalezienie punktów orientacyjnych dla budowy struktur tworzących osobowość. „Bo rozwój, to stwarzanie możliwości przemian, ale z zachowaniem ciągłości, równowagi funkcjonowania sfer osobowości, na podstawie wartości” (D. Z a l e w s k a, *Kulturoterapia jako edukacja aksjologiczna*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, red. K. Olbrycht, t. I, Katowice 1994, s. 91).

¹⁷ A. H a u s b r a n d t, dz. cyt., s. 88.

odporny na los i wyzwania życia, które musi podejmować. [...] Katharsis¹⁸ jest wynikiem nie naszego działania w teatrze, lecz działania teatru w nas. Albo jako środka uśmierzającego gnębiące nas nastroje i rozładującego napięcia, albo jako substytutu naszych »litości« i »trwóg«. [...] Teatr może w szczególnych okolicznościach stać się także seansem psychodramatycznym [...] dla czynnych uczestników przedstawienia”¹⁹.

Na terapeutyczne walory odtwarzania i improwizowania ról zwrócił uwagę w latach dwudziestych ubiegłego stulecia psychiatra, dr Jacob Levy Moreno. Prowadząc amatorski teatr zauważył terapeutyczne możliwości oddziaływania na członków grupy poprzez odgrywane role. Opracował on metodę, którą nazwał psychodramą. Nie jest to spektakl, choć operuje zespołem teatralnych środków i metod. Jest swoistą grą, odtwarzaniem w sposób improwizowany określonych zachowań w danej sytuacji. Psychodrama jest traktowana jako metoda głębokiej analizy zachowania się człowieka, której celem jest wykrycie interpersonalnego podłoża jego osobowości. W centrum zainteresowań znajduje się bowiem osobowość każdego członka grupy i możliwości wyleczenia ze schorzeń, np.: nerwicowych²⁰. Jak pisał Mieczysław Łobocki²¹ „chodzi tu o odreagowanie przeżyć o zabarwieniu

¹⁸ Bohdan Dziemidok, pisząc o psychologicznych mechanizmach katartyczno-kompensacyjnego oddziaływania sztuki, zwracał uwagę, że już od Arystotelesa istnieją dwie zasadnicze interpretacje mechanizmu *katharsis*. Według jednej uważa się, że sztuka sublimuje, oczyszcza same emocje, według drugiej, że umożliwia wyładowanie ich i oczyszczenie psychiki z przeżyć zakłócających równowagę duchową. Autor zaznaczał, że często można spotkać próby godzenia obu koncepcji (B. D z i e m i d o k, *Katartyczno-kompensacyjna funkcja sztuki*, [w:] *Sztuka i społeczeństwo*, red. A. Kuczyńska, t. II: *Kreatywne funkcje sztuki*, Warszawa 1976, s. 105-106.

¹⁹ *Tamże*, s. 89.

²⁰ C. i G. C z a p ó w, *Psychodrama*, Warszawa 1978, s. 24.

²¹ Znane są także inne sposoby terapii przez teatr, jak np.:

Teatr pierwotności – według Aleca Rubina – twórcy idei – teatr może być pomocny w odnajdywaniu autentyczności zagubionej w procesie asymilowania się z regułami życia w rodzinie, w świecie.

Imagination workshop – metoda stosowana przez Lyle Kesler i Margaret Ladd w klinice psychiatrycznej. Wykorzystują one krótkie scenki pantomimiczne do wyrażenia uczuć pacjenta. Natomiast pełne zadanie terapeutyczne mają starannie przygotowane spektakle, w których pacjenci są współautorami i aktorami. Problemy artystyczne to projekcja ich problemów psychicznych.

Teatr więzienny – jako terapia lecząca schorzenia społeczne. Dane statystyczne wykazują dużą skuteczność w readaptacji więźniów poprzez teatr.

Inna forma dramatyzacji powstała wśród członków Synanonu (zespół byłych alkoholików, narkomanów, przestępców i prostytutek). Założył ją w 1958 roku Ch. Dederich (były alkoholik) w Santa Monica w Stanach Zjednoczonych. Terapia polega na „uczynieniu swego życia jawnym”. Obowiązuje reguła mówienia całej prawdy bez oszczędzania członków grupy, celem dotarcia do sposobów zachowania się i zmiany postępowania („Dialog” 1976, nr 10.).

traumatycznym poprzez ponowne wywołanie ich w świadomości jednostki". Arystoteles dostrzegał dobroczynny wpływ sztuki na odbiorców, a Moreno zauważył także oddziaływanie na aktorów.

W Polsce również obserwujemy próby teatralnego oddziaływania na grupy ludzi chorych lub zagrożonych społecznie. Najbardziej znana jest Olsztyńska Pantomima Głuchych, która powstała z inicjatywy braci Ostaszewiczów, a filar grupy – Bohdan Głuszcak – to absolwent szkoły teatralnej. Najpierw funkcjonowała jako kółko taneczno-teatralne, stając się fenomenem artystycznym i społecznym. Tworząc sztukę i służąc rehabilitacji niepełnosprawnych przez wiele lat, dostarczała wzruszeń widzom i stwarzała szanse samorealizacji ludziom upośledzonym przez naturę. W 1990 roku dr Marek Konopczyński z Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej opracował projekt zorganizowania teatru – centrum psycho-dramatycznego. Istotą pomysłu miało być „połączenie funkcji” artystycznej teatru z funkcjami psychologiczno-terapeutyczną i socjoterapeutyczną, czyli poszukiwanie nowych form ekspresji oraz rozwiązywania ludzkich problemów poprzez warsztaty teatralne, seanse psychodramatyczne, tworzenie spektakli²².

Znane są próby wprowadzania zajęć teatralnych do ośrodka MONAR, Marek Kotański prowadził tam ćwiczenia z Szekspira. Idąc za tym pomysłem, I. Kałamaja, dawniej aktor, później terapeuta, opracował spektakl *Ćwiczenia z Norwida*, z pacjentami oddziału dla narkomanów w Ciborzu. (Później były próby do tekstów Edwarda Stachury i spektakl *Kołędniczy*).

Takich przykładów można by przytoczyć o wiele więcej.

Teatr jako sposób na przechowanie relikwii kultury

Tutaj możemy zaliczyć grupy kołędnicze i zapustne, które do lat dziewięćdziesiątych funkcjonowały na marginesie życia kulturalnego, a w ostatnich latach w całej Polsce powstało wiele takich zespołów (spektakli)²³.

Innym przykładem może być działalność społeczności Szypliszek (dawne województwo suwalskie). Odnalazła ona i opracowała zwyczaj „chodzenia

²² Jak pisał L. Śliwonik dr M. Konopczyński poparł tę ideę faktyczną działalnością, zakładając Stowarzyszenie Reedukacyjne „Art pro educationis”. Skupiło ono ludzi zainteresowanych działalnością integrującą wychowanie, terapię i reedukację artystyczną oraz kulturalną. Powstała scena Coda, która zaprezentowała w 1991 roku dwuczęściowy spektakl przygotowany z dziewczętami z Zakładu Poprawczego na temat „ja po wyjściu z poprawczaka” (L. Śliwonik, dz. cyt., s. 5-11).

²³ Dla przykładu w pierwszych spotkaniach takich grup organizowanych przez Towarzystwo Kultury Teatralnej na terenie województwa zielonogórskiego w 1990 roku udział wzięło siedem zespołów, a w 1994 roku już 44 (spotkania te są kontynuowane przez RCAK).

z ewangelią". Powstał jakby *quasi*-spektakl: rodzina przy stole, rozmowy, śpiewy, przekazywanie słów Pisma. Nigdzie w Polsce nie było takiego obyczaju, nigdy nie został zapisany – twierdził L. Śliwonik²⁴; pisząc: „Nie dla artysty jest tu teatr używany, ale zdarzenie stać się może sztuką, tych sfer nie oddziela mur”.

Podobny cel mają spotkania seniorów w Zielonogórskim Uniwersytecie Trzeciego Wieku, którzy poznają kulturę innych narodowości m.in. poprzez realizację spektakli teatralnych (np.: *Po Cyganach wiatr zaciera ślady, A pokój niech będzie z nami – Hewemu shalom alehem*). Spektakle te integrują różne społeczności i stanowią często przyczynek do kultywowania zapomnianych już tradycji.

Myślę, że można by wskazać jeszcze inne kierunki. Wyodrębniłam trzy – moim zdaniem – najistotniejsze ze względu na rozwój osobowości człowieka.

W ten sposób teatr, „zbaczając” ze ścieżki artystycznej²⁵, wkracza w obszary pedagogiki. Rozszerza to powszechne rozumienie sztuki teatru. Teatr jest tu tylko pretekstem do szerokiego widzenia człowieka i jego problemów. Działania teatralne są poszukiwaniem siebie, własnego miejsca w świecie. Są spotkaniem ze sobą i z drugim człowiekiem. Poprzez wstrząs, ukojenie, zrozumienie, porozumienie, mogą stać się lekarstwem, ratunkiem, sposobem na życie, na powrót do „normalnego” funkcjonowania.

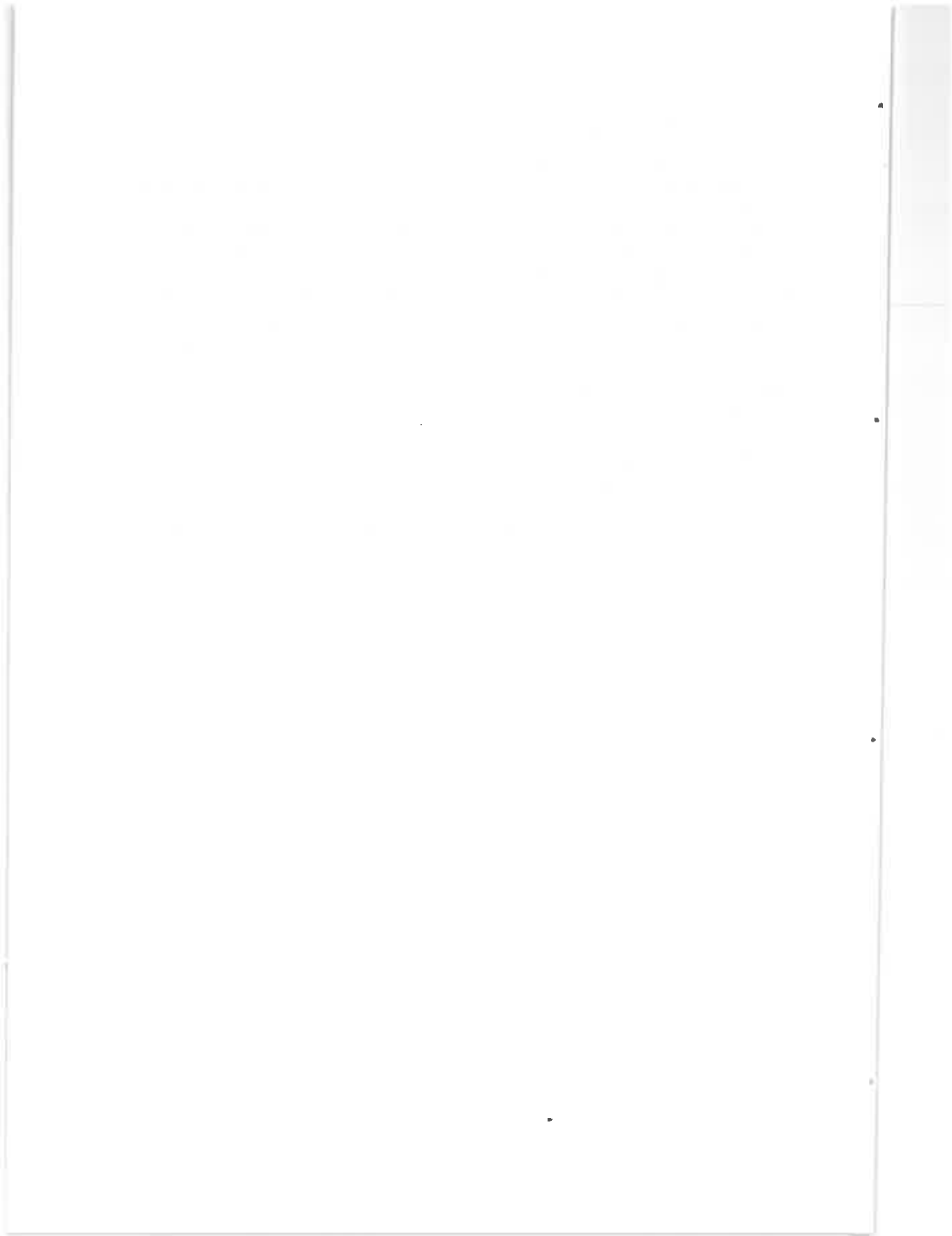
Literatura

- Bobrowska Ł., *Ekspresja dramatyczna i pedagogika*, „Przegląd Pedagogiczny” 1974, nr 1.
 Czapów C. i G., *Psychodrama*, Warszawa 1978.
 „Dialog” 1976, nr 10.
 Dziemidok B., *Katartyczno-kompensacyjna funkcja sztuki*, [w:] *Sztuka i Społeczeństwo*, t. II: *Kreatywne funkcje sztuki*, red. A. Kuczyńska, Warszawa 1976.
 Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985.
 Gnitecki J., *Kierunki badań nad twórczą aktywnością uczniów klas początkowych*, [w:] *Twórcza aktywność uczniów klas początkowych*, red. M. Jakowicka, J. Kujawiński, Zielona Góra 1989.
 Hausbrandt A., *Teatr w społeczeństwie*, Warszawa 1983.
 Hołyst B., *Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*, Warszawa 1991.

²⁴ L. Śliwonik, dz. cyt., s. 15.

²⁵ Znane są przykłady takich twórców jak J. Grotowski, i W. Staniewski i innych, którzy odeszli od „czystego” uprawiania sztuki teatru, realizując różniące się między sobą „projekty”.

- Kujawiński J., *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Warszawa 1990.
- Z teorii teatru*, red. Z. Osiński, Warszawa 1972.
- Pankowska-Milczarek K., *Drama na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka” 1986, nr 1.
- Rogulska K., *Tworzenie warunków twórczej aktywności dziecka w klasach początkowych*, [w:] *Twórcza aktywność uczniów klas początkowych*, red. M. Jakowicka, J. Kujawiński, Zielona Góra 1989.
- Stanowska A., *Z drugiej strony parawanu*, [w:] *Teatr lalek. Zagadnienia metodyczne*, red. H. Jurkowski, H. Ryl, A. Stanowska, Warszawa 1980.
- Suchodolski B., *Z cyklu artykułów „Teatr i Szkoła”, „Scena”* 1970, nr 7-8.
- Szuman S., *Wychowawcza rola teatru ochotniczego*, [w:] *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1975.
- Śliwonik L., *Teatr: jak przeżyć śmierć*, „Scena” 1991, nr 10-12.
- Teoria wychowania estetycznego*, red. I. Wojnar, Warszawa 1997.
- Wojnar I., *Możliwości wychowawcze sztuki*, [w:] *Sztuka dla najmłodszych*, red. M. Tyszkowa, Warszawa-Poznań 1977.
- Wojnar I., *Sztuka i edukacja*, [w:] *Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesnej*, red. T. Szkołut, Lublin 1995.
- Zalewska D., *Kulturoterapia jako edukacja aksjologiczna*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, red. K. Olbrycht, t. I, Katowice 1994.



Małgorzata Olejarsz

WYKORZYSTANIE NARRACJI BIOGRAFICZNYCH W KSZTAŁCENIU PRZYSZŁYCH ANIMATORÓW KULTURY

W ostatnich latach wśród badaczy nauk humanistycznych obserwuje się wzmożone zainteresowanie badaniem narracji biograficznych ludzi. Zainteresowanie to – zdaniem J. Trzebińskiego – wynika z faktu, że ludzkie myśli i treść tego, co ludzie mówią sobie nawzajem mają najczęściej formę narracji, a idee świata i ludzkiego życia są przekazywane jako opowiadania¹. Narracja jest zatem rozumiana najczęściej jako opowiadanie komuś o czymś, czyli jako pewien rodzaj komunikowania się z ludźmi. Psycholodzy nadają narracjom również głębsze znaczenie – uznając je za wyrażany przez jednostkę sposób rozumienia świata. Obie te postaci narracji są ze sobą powiązane, ale nie są tożsame, tzn. forma narracyjnej komunikacji nie oznacza jeszcze narracyjnej wiedzy. Struktura narracyjnej reprezentacji – według autora – pokazuje, że „narracja opisuje bohatera z określonymi intencjami, który napotyka na trudności w ich realizacji, a trudności te – w wyniku zdarzeń toczących się wokół zagrożonych intencji – zostają bądź nie zostają przewyżczone”².

Narracyjny sposób rozumienia rzeczywistości objawia się zatem w tym, że w strumieniu otaczających zdarzeń ludzie widzą historie, pamiętają przeszłość jako ciąg określonych historii i wyobrażają sobie przyszłość w formie scenariuszy możliwych opowiadań. Szczególne znaczenie – zdaniem J. Trzebińskiego – mają dla jednostki tzw. autonarracje, których bohaterem jest sam autor opowieści. Pozwalają one na pogłębione doświadczanie przeżywanych sytuacji, nadawanie im nowych znaczeń z perspektywy czasu, przyjmowanie wobec nich postawy refleksyjnej i rozwijanie narracyjnej tożsamości, która umożliwia jednostce rozumienie siebie, swoich celów i działania w świecie. Historie konstruowane przez ludzi odznaczają się pewną stabilnością, co wynika z działania schematów poznawczych, tj. aktywnych

¹ *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 13.

² *Tamże*, s. 14.

schematów wiedzy, które po zaaktywizowaniu sterują w uporządkowany sposób interpretacjami świata³.

Co interesujące – artykulacja różnych elementów schematu autonarracyjnego (np. reprezentacji własnych celów albo sposobów praktycznego działania w kierunku osiągnięcia tych celów) przekłada się na regulacyjne funkcje schematu wobec zachowania jednostki (np. może sprzyjać większej skuteczności działań, podnosić kompetencje komunikacyjne lub przeciwdziałać skłonności do depresji)⁴. To oznacza, że już samo zastosowanie schematu autonarracyjnego w przetwarzaniu pewnej porcji wiedzy sprzyja lepszemu funkcjonowaniu jednostki w tym zakresie. Z kolei czytanie i słuchanie narracji na temat przeżyć innych osób może – jak pisze K. Stemplewska-Żakowicz – inicjować proces narracyjnego strukturalizowania własnych analogicznych przeżyć lub dostarczać alternatywnych wzorców strukturalizacji, a czasem wręcz wpływać modyfikująco na schemat autonarracyjny w wypadku, gdy ten okazał się dysfunkcyjny⁵.

Narracje i autonarracje konstruowane przez dzieci, młodzież i dorosłych uczniów mogą być nieocenionym źródłem wiedzy zarówno dla pedagogów, jak też dla samych bohaterów tych opowieści, dla ich rozumienia siebie i swojego miejsca w rzeczywistości społecznej. Tymczasem – zdaniem D. Klus-Stańskiej – dla edukacji opartej na transmisji wiedzy publicznej, legitymizowanej przez podręczniki, narracje osobiste uczniów są wyłączone z zakresu zainteresowań szkoły⁶. Autorka pisze, że „nadmierna koncentracja na paradygmatach wiedzy publicznej i konspekcie lekcji jako wyznacznikach treści nauczania prowadzi wprost do sytuacji, w której myślenie narracyjne, wymagające otwarcia się na osobiste doświadczenia uczniów, elastyczności w podejściu do czasowych rygorów lekcji i rezygnacji z kultu treści podręcznikowych, jest postrzegane przez nauczyciela jako zbędne, nieekonomiczne, niezwiązane z wiedzą”⁷.

Poglądy te skłoniły mnie do podzielenia się pewną refleksją dotyczącą wykorzystania narracji i autonarracji w praktycznym kształceniu animatorów kultury – ta specjalność pedagogiczna jest przedmiotem mojego naukowego zainteresowania. Postaram się zaprezentować niektóre obszary i warunki konstruowania narracji biograficznych studentów na przykładzie pewnego doświadczenia dydaktycznego, jakie mam w tym zakresie.

³ *Tamże*, s. 78.

⁴ K. Stemplewska-Żakowicz, *Koncepcje narracyjnej tożsamości. Od historii życia do dialogowego „ja”*, [w:] *Narracja jako...*, s. 85.

⁵ *Tamże*.

⁶ D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole*, [w:] *Narracja jako...*, s. 204.

⁷ *Tamże*, s. 204.

Z animatorem kultury są związane szczególnie takie cechy osobowości, jak: elastyczność, otwartość na ludzi i ich doświadczenia, komunikatywność, kreatywność, refleksyjność, empatia, tolerancja itp. To znaczy, wszystkie te cechy, które służą zbliżeniu do ludzi, tworzeniu twórczej atmosfery, wzbudzaniu w ludziach zaufania, pobudzaniu ich do działania, a także umożliwianiu im odkrywania i ujawniania potrzeb, zainteresowań i zdolności twórczych, które często są przez nich nieuświadamiane. Sami animatorzy, jak wskazują badania, stwierdzają, że wartość ich pracy przejawia się nie tyle w tym, co sami stworzą i dokonają, ile w tym, co potrafią wydobyć z „wnętrza innych”⁸.

Józef Kargul, postrzegając animację jako stymulację aktywności, pisze o konieczności wyposażenia przyszłych animatorów (oprócz określonego rodzaju wiedzy pedagogiczno-społecznej i kulturowej) w techniki animacyjne, tj. pewne umiejętności ekspresji i komunikowania – sposoby wypowiadania się i komunikacji zarówno w stosunkach grupowych, jak i w kontaktach *face to face*⁹. Animator – twierdzi autor – musi dysponować m.in. umiejętnościami dekodowania komunikatów nadawanych przez jednostkę lub grupę w kontaktach międzyludzkich w różnorodnych, często alternatywnych do oficjalnych, kodach komunikacji kulturowej. Ponadto – na co dalej zwraca uwagę – działań animacyjnych nie można traktować jako wyizolowanych od tych, którym jednostka podlega w życiu społecznym, będą one zatem ściśle związane z tym, co jednostka przeżywa, doświadcza, z czym się zmagą, jakim wpływom podlega, jak postrzega rzeczywistość i swoje w niej miejsce. Treści animacji nie można więc, zdaniem J. Kargula, ograniczać tylko do kultury artystycznej i symbolicznej; może ona dotyczyć problematyki życia codziennego, ekspresji cielesnej, aktywności turystycznej czy sportowej. Oznacza to też, że repertuar technik animacyjnych, jakimi dysponuje animator winien być stosunkowo różnorodny i szeroki¹⁰.

Wspomniane techniki animacyjne są częścią składową warsztatu teatralnego, który prowadzi ze studentami I roku animacji kultury w ramach zajęć dydaktycznych. Niektóre z tych ćwiczeń, w szczególności te o charakterze integracyjno-komunikacyjnym i ekspresyjno-kreatywnym, przybierają postać narracyjną, co oznacza, że w naturalny sposób wykorzystuje się w nich narracje biograficzne uczestników do realizacji takich celów, jak :

⁸ B. J e d l e w s k a, *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Lublin 1999, s. 159.

⁹ J. K a r g u l, *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*, Toruń 1998, s. 127.

¹⁰ *Tamże*, s. 127-128.

- budowanie integracji, zaufania i umiejętności współdziałania w grupie twórczej;

- nabywanie i rozwijanie umiejętności komunikacyjnych zarówno w grupie, jak i w kontaktach z drugim człowiekiem, tj. umiejętności nawiązywania tzw. pierwszego kontaktu, przełamywania barier, aktywnego słuchania, prowadzenia rozmów i dyskursów;

- rozwijanie postawy otwartości w kontaktach międzyludzkich, zarówno w wyrażaniu własnych myśli, emocji i poglądów, jak też otwartości wobec odmienności poglądów, postaw i zachowań innych ludzi;

- kształtowanie umiejętności inicjowania, organizowania, projektowania sytuacji twórczych, kreowania sytuacji animacyjnych;

- kształtowanie umiejętności pobudzania wyobraźni twórczej, wyzwala-
nia ekspresji artystycznej.

Trzeba tu wyraźnie zaznaczyć, że artykułowanie, czy też sceniczne kreowanie opowieści ze swojego życia nie jest celem samym w sobie, czyli nie zakłada się z góry, że efektem ćwiczenia ma być tzw. publiczne otwieranie się, dzielenia historiami życiowymi, obnażanie własnych problemów, rozterek i wewnętrznych konfliktów. Wręcz odwrotnie, studenci – w tym wypadku przyszli animatorzy kultury – uczą się, doświadczając tego na sobie, w jaki sposób stwarzać warunki do budowania jedności i dialogu w grupie, podejmowania aktywności twórczej i działań autokreacyjnych, tak, by jednocześnie zagwarantować uczestnikom poczucie bezpieczeństwa, intymności, poszanowania prawa do prywatności i możliwości samodecydowania o zakresie tematycznym budowanych narracji. Tego rodzaju założenie jest konieczne, by uniknąć błędów obserwowanych nierzadko w działaniach tzw. nawiedzonych animatorów, czy też pseudoterapeutów, którzy w zamierzony bądź niezamierzony sposób wkraczają nachalnie w te, traumatyczne niekiedy, obszary ludzkich biografii, które wymagają pomocy wykwalifikowanych terapeutów – psychologów czy psychiatrów. Zastrzeżenie to jest niezwykle ważne, gdyż teatr, czy też sztuka w ogóle, w szczególny sposób prowokuje i skłania do uzewnętrzniania odczuć i przeżyć, dokonywania samooczyszczenia ukrytych emocji, dzielenia się z innymi najskrytszymi doznaniem, pragnieniami i doświadczeniami wewnętrznymi. Niektórzy badacze uznają zresztą, że jest to podstawowa funkcja teatru, warunkująca niejako wszystkie inne, nazywana też jego funkcją odradzającą, rozumianą jako „otwieranie” i „odkrywanie” człowieka¹¹. Ćwiczenia teatralne, czy też „okołoteatralne” (np. integracyjno-komunikacyjne) również w naturalny sposób prowadzą do otwarcia wewnętrznego uczestników, ale – co niezwykle istotne – nie powinny mieć cech psychicznego ekshibicjonizmu, czy też charakteru tre-

¹¹ Zob. W. W i t a l e w s k a, *Teatr a człowiek współczesny*, Warszawa 1983, s. 31.

ningu interpersonalnego, którego prowadzenie wykracza poza kompetencje animatora.

Jednym z ćwiczeń integracyjno-komunikacyjnych, o charakterze narracyjnym, wykorzystywanym w kształceniu animatorów kultury, które wydaje się, że zachowuje odpowiednie proporcje między otwieraniem się ludzi a ich psychicznym obnażaniem jest ćwiczenie „Pytanie do grupy”. Chcąc podzielić się doświadczeniami dydaktycznymi w tym zakresie, dokonałam wyboru tego właśnie ćwiczenia, ponieważ ma ono niejako uniwersalny charakter, tzn. może być wykorzystywane w kształceniu studentów różnych specjalizacji artystycznych, a może także – różnych specjalności pedagogicznych. Uniwersalność tego ćwiczenia polega również na tym, że może ono być wykorzystywane na różnych etapach warsztatu teatralnego i może służyć realizacji różnych celów, np. rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych w grupie.

W tym wypadku, ćwiczenie „Pytanie do grupy” jest przeprowadzane w początkowej fazie warsztatu teatralnego, w sytuacji tzw. pierwszych spotkań z grupą. Jest to dla animatora moment niezwykle ważny, od którego często zależą efekty jego dalszej pracy, ale też moment szczególnie trudny ze względu na pewnego rodzaju psychiczne napięcie i onieśmienie towarzyszące uczestnikom. W takiej sytuacji nie jest łatwo zachęcić ludzi to podejmowania narracji, czy też budowania autonarracji. Wprawdzie na różnego rodzaju warsztatach artystycznych, w których miałam okazję uczestniczyć podejmuje się niemal zawsze tego rodzaju próby, jednak niejednokrotnie kończą się one niepowodzeniem. Zdarza się bowiem, że próby wywołania dialogu narracyjnego polegają na wystosowaniu przez animatora lub instruktora prośby-polecenia do uczestników typu: „opowiedzcie proszę coś o sobie”. Odpowiedzi na tę prośbę-polecenie sprowadzają się zazwyczaj do kilku zdawkowych, ogólnych zdań informujących np. o wieku uczestnika, jego stanie cywilnym i rodzinnym, rodzaju ukończonej szkoły, miejscu zamieszkania itp. W konsekwencji działanie to przypomina raczej wypełnianie metryczek osobowych w ankietach aniżeli podejmowanie narracyjnego dyskursu.

Specyfiką ćwiczenia „Pytanie do grupy” jest to, że jego kształt i efekt końcowy prawie w zupełności zależą od samych studentów, to oni są niejako reżyserami i twórcami scenariusza tego „spotkania”, autorami narracyjnego dyskursu, a rola prowadzącego sprowadzona jest do roli „czujnego obserwatora” i „milczącego słuchacza”, ingerującego w ćwiczenie tylko w sytuacjach koniecznych, wymykających się spod kontroli samych uczestników. Być może w tym należy upatrywać szans na stworzenie studentom, w ramach tego rodzaju ćwiczeń, możliwości budowania narracji i zaistnienia swobod-

nej, nieskrępowanej wymiany myśli – nieukierunkowanej, nieocenianej i nieinspirowanej z zewnątrz.

Warunki właściwego przeprowadzenia ćwiczenia „Pytanie do grupy” dotyczą trzech jego etapów:

I. ETAP WSTĘPNY:

właściwe przygotowanie ćwiczenia – zapoznanie studentów z istotą i regułami działania, celowością narracyjnego wglądu, a także znaczeniem tego rodzaju doświadczenia w pracy animatora;

wybór przestrzeni, w której odbywa się ćwiczenie – w tym wypadku warsztat teatralny jest przeprowadzany w niewielkiej, częściowo wyciemnionej sali teatralnej, która dla większości uczestników stwarza poczucie intymności, wyciszenia, izolacji od świata zewnętrznego. Przestrzeń tę wypełnia scena i podesty teatralne, pozbawiona jest ona atrybutów typowych dla sal dydaktycznych, tj. tablic, ławek, biurek itp.;

zapewnienie odpowiedniego sposobu bycia w tej przestrzeni uczestnikom spotkania – w tym wypadku studenci siedzą na podłodze, w dowolnie wybranej swobodnej pozycji. Tworzą krąg, w którym każdy zajmuje tak samo ważne miejsce, nikt nie jest wyeksponowany (łącznie z prowadzącym zajęcia), wszyscy widzą siebie nawzajem, nikt nikogo nie przysłania;

budowanie odpowiedniej atmosfery spotkania – budowanie atmosfery może rozpocząć (jeśli grupa zupełnie się nie zna) ćwiczenie polegające na przedstawieniu się z imienia innym oraz ułatwiające zapamiętanie pozostałych imion bądź pseudonimów, a także ćwiczenia relaksujące, wyciszające, oddechowe, pozwalające się skoncentrować i zmniejszyć napięcie emocjonalne. Dodatkowym elementem budującym atmosferę, wymagającym jednak dodatkowych warunków, może być np. wspólne picie herbaty;

zapewnienie wystarczającego czasu trwania spotkania – ważne jest, aby spotkaniu nie towarzyszył nadzwyczajny rygor czasowy i pośpiech. Czas przeprowadzenia ćwiczenia zależy zarówno od jego dynamiki, jak i liczby uczestników. Dobrze jest tak zaplanować czas spotkania, aby w jego trakcie nie przyspieszać sztucznie tempa, nie ponaślać, nie prosić o skracanie wypowiedzi. W tym wypadku (około 12-15 studentów w grupie) zazwyczaj wystarczają jedne zajęcia planowane w wymiarze 4 godzin lekcyjnych;

zdefiniowanie roli prowadzącego spotkanie – w tym wypadku nauczyciela, który na czas ćwiczenia wchodzi w rolę animatora. Raczej jest on wnikliwym i skupionym słuchaczem, uważnym obserwatorem aniżeli aktywnym mówcą. Niemniej jednak, przez cały czas

trwania spotkania animator czuwa, by nie rozwijało się ono w kierunku zbiorowej psychodramy, czy też publicznego psychicznego ekszhibicjonizmu;

określenie roli uczestników spotkania – od aktywności uczestników ćwiczenia zależy efekt końcowy, bo to oni wypełniają treścią jego ramy. Oczywiście, nie bez znaczenia jest „kim są” i „skąd przychodzą”. Ważne są tu zarówno ich doświadczenia, jak też motywacje i odpowiednie nastawienie do udziału w spotkaniu. Chociaż ćwiczenie dotyczy studentów animacji kultury studiujących z wyboru specjalność artystyczną teatr, to nie można z całą pewnością stwierdzić, że mamy do czynienia z jednorodną grupą. Łączyć ich tu będzie zarówno zainteresowanie teatrem (ale o różnym poziomie intensywności), jak też pozytywne nastawienie do udziału w ćwiczeniu (skoro dokonali wyboru tej specjalności artystycznej). Różnice dotyczyć będą zarówno rodzaju i wielości doświadczeń, jakie mają w zakresie aktywności teatralnej, jak też rodzaju motywacji, którymi kierowali się, wybierając studiowanie specjalności teatralnej oraz oczekiwań, jakie mają w tym zakresie.

II. ETAP ZASADNICZY:

odpowiedni sposób przeprowadzenia ćwiczenia – każdy z uczestników formułuje jedno pytanie i zadaje je po kolei pozostałym uczestnikom siedzącym w kręgu. Istnieje – co istotne – całkowita dowolność, jeśli chodzi o tematykę, rodzaj i charakter pytania. Ważne jest, by nie stwarzać uczestnikom żadnych barier w zakresie treści formułowanych pytań. Mogą to być pytania tzw. poważne i niepoważne (dowcipne), ogólne i szczegółowe, dociekliwe i prowokacyjne, intymne i osobiste itd. Odpowiadający są „chronieni” możliwością odmowy udzielenia odpowiedzi. To znaczy, że każdy student musi zadać pytanie, ale nie na każde pytanie uczestnicy muszą odpowiedzieć. W ćwiczeniu tym nie ma „nieodpowiednich pytań”, „złych pytań”, czy też pytań „nie na miejscu”. Uczestnicy powinni mieć poczucie, że pytać można o wszystko; pytanie może pozostać bez odpowiedzi (np. nikt jej nie udzieli), ale ma prawo być postawione. Podobnie uczestnicy powinni mieć poczucie, że mogą w ogóle nie odpowiadać na zadane pytania, jeśli tego nie chcą. W innym wypadku istnieje niebezpieczeństwo stworzenia – zamiast autentycznego, narracyjnego dyskursu – sytuacji rozmowy kontrolowanej, grzecznościowej, fasadowej, a nie o taki rodzaj narracji tutaj chodzi.

Odpowiadający mogą udzielać odpowiedzi w dowolnej formie – w postaci pojedynczych wyrazów, krótkich zdań, czy też rozbudowanych narracji. Nie muszą specjalnie dbać o poprawność i estetykę wypowiedzi, mogą mówić w sposób dla siebie naturalny, a prowadzący – na czas ćwiczenia – powstrzymuje się od udzielania uwag poprawnościowych i wytykania błędów gramatycznych, stylistycznych, fonetycznych itp. Animator zwraca jedynie

uwagę na początku spotkania, że w ćwiczeniu chodzi o wypowiedzi autentyczne, szczere i zgodne z prawdą, i że zamiast udzielać wymijającej odpowiedzi lepiej nie odpowiadać w ogóle. Zaznacza też, że zasadą tego ćwiczenia jest „pozostawienie” usłyszanych historii, informacji i poglądów – „wewnątrz sali” i niewykorzystywanie ich na zewnątrz. Oczywiście nikt nie może zagwarantować, że tak się nie stanie, więc uczestnicy muszą sami zdecydować o czym chcą mówić, a o czym nie.

III. ETAP KOŃCOWY:

właściwe zakończenie ćwiczenia – w związku z tym, że narracyjny charakter ćwiczenia prowokuje do dzielenia się z innymi swoimi doświadczeniami, uczuciami, historiami z życia, konieczne jest, by w końcowej fazie spotkania doszło do stopniowego wygaszenia emocji i wewnętrznego wyciszenia, co należy do zadań prowadzącego. Na tym etapie uczestnicy dzielą się też wrażeniami i refleksjami dotyczącymi udziału w spotkaniu, analizują jego przebieg oraz poznawczą, integracyjną i komunikacyjną wartość ćwiczenia dla działań animacyjnych.

Spełnienie wymienionych warunków w przeprowadzaniu opisanego ćwiczenia zwiększa niewątpliwie szansę na doprowadzenie wśród uczestników do sytuacji autentycznego dyskursu narracyjnego, a także dzielenia się historiami ze swojego życia. Zwiększa szansę, ale nie gwarantuje, że tak się stanie. Każde bowiem spotkanie w tym ćwiczeniu, z kolejną grupą studentów, jest na swój sposób odmienne, nieprzewidywalne, niepowtarzalne, a czasem zaskakujące.

Charakterystyczną cechą tego działania jest to, że na ogół nabiera ono narracyjnego charakteru dopiero w trakcie swego trwania i rozwoju. Początkowa faza ćwiczenia służy uczestnikom do tzw. wzajemnego oglądu i obserwacji terenu. W tej fazie pytania są najczęściej nieśmiało stawiane, mają ogólny charakter, a odpowiedzi udzielane są w sposób krótki i zdawkowy. Dopiero w miarę rozwoju ćwiczenia, gdy uczestnicy czują się bezpiecznie i nabierają pewności, że rzeczywiście o wszystko mogą spytać i nie na wszystkie pytania muszą odpowiadać, że mają pełną wolność wyboru, tego o czym chcą, a o czym nie chcą mówić, zaczyna się tworzyć sytuacja autentycznej rozmowy, autentycznego spotkania ludzi ze sobą i ze swoimi historiami.

W ciągu kilkunastu lat pracy dydaktycznej wielokrotnie doświadczyłam takich spotkań ze studentkami narracjami i autonarracjami. Współuczestniczenie w tych działaniach, wnikliwa ich obserwacja i analiza kolejnych tego typu doświadczeń pozwoliły mi dokonać pewnej próby syntezy, uogólnienia i uporządkowania nasuwających się w związku z tym refleksji i wniosków.

1. Pierwsza myśl była taka, aby uporządkować pytania, które formułują uczestnicy ćwiczenia, charakteryzujące się różnorodnością form, rodzajów i

bardzo szerokim spektrum tematycznym. Pojawiające się pytania podzieliłam na kilka grup:

– pytania o przeszłość – typu: jakie najmilsze wydarzenie pamiętasz z dzieciństwa? (i odpowiednio – najbardziej smutne wydarzenie, najbardziej straszne, najbardziej bolesne, najbardziej śmieszne itd.), czy pamiętasz swój pierwszy dzień w szkole?, czy miałeś ulubionego (znenawidzonego) nauczyciela?, jak wspominasz kolegów z dzieciństwa, pierwszą miłość, szkołę średnią?, o czym marzyłeś, będąc dzieckiem?, czy występowałeś w przeszłości na scenie?, czy zdarzyło ci się popełnić tzw. błąd życiowy, czego dotyczył?

– pytania o teraźniejszość – typu: jak czujesz się na tych studiach?, dlaczego je wybrałeś?, czego się obawiasz na studiach?, jak się czujesz w tej sali i na tych zajęciach?, czy masz pracę dorywczą?, o czym teraz myślisz?

– pytania o przyszłość – typu: co zamierzasz robić po studiach?, o jakiej pracy marzysz?, ile chciałbyś mieć dzieci?, jak wyobrażasz sobie swą przyszłość? (i odpowiednio – swoją pracę, swój dom, swojego męża, żonę, swoją starość itp.);

– pytania o poglądy – typu: co sądzisz o eutanazji?, o prawach dla homoseksualistów?, o zapładnianiu in vitro?, o legalizacji tzw. miękkich narkotyków?, o wojnie w Iraku?, o karze śmierci?, o ataku terrorystycznym na Amerykę?, jakie poglądy polityczne są ci najbliższe?

– pytania o wartości – typu: czym dla ciebie jest Bóg, wiara, religia?, czym dla ciebie jest miłość?, przyjaźń?, rodzina?, co dla ciebie jest najważniejsze w twoim życiu?, jakie miejsce w twojej hierarchii wartości zajmują pieniądze?

– pytania o cechy charakteru – typu: jaką najbardziej cenisz w sobie cechę?, jaką najmniej?, co drażni cię szczególnie u innych ludzi?, jakich cech charakteru i związanych z tym zachowań nie akceptujesz?, jakie cechy charakteru utrudniają według ciebie osiągnięcie sukcesu, a jakie ułatwiają?

– pytania o gusty, upodobania i zainteresowania – typu: jaki jest twój ulubiony film?, książka?, zespół muzyczny?, aktor?, ulubiona potrawa?, napój alkoholowy?, kolor ubrania?, jak spędzasz czas wolny?, gdzie najchętniej wyjeżdżasz na wakacje?, jak regenerujesz siły?, odreagowujesz stresy?, czy lubisz zwierzęta?, czy wolisz kąpiel w wannie czy pod prysznicem?, czy jesz mięso?

– pytania tzw. metryczkowe – typu: ile masz lat?, czy masz partnera życiowego?, rodzeństwo?, gdzie mieszkasz?, czy masz samochód?, jaką szkołę kończyłeś?

– pytania tzw. na wyobraźnię (projekcyjne) – typu: co zrobiłbyś z wielką wygraną pieniężną?, co zrobiłbyś, gdybyś stracił w pożarze cały majątek?, jak zachowałbyś się po zdradzie partnera życiowego?

– pytania tzw. dowcipne – typu: jaki masz numer buta?, czy zawsze myjesz wannę po kąpieli?, jakie robisz na tobie wrażenie?;

2. Wzajemne poznawanie się uczestników w trakcie ćwiczenia odbywa się poprzez różne formy komunikacyjne, zarówno werbalne, jak i niewerbalne.

Do werbalnych zaliczyłam:

– stawianie pytań – dotyczy tego, o co poszczególne osoby pytają, co ich ciekawi w drugim człowieku, czy są to pytania tzw. odważne czy ostrożne, oryginalne czy schematyczne, dociekliwe czy też ogólne; jakich obszarów życia dotyczą, w jaki sposób są zadawane – w sposób jasny i otwarty, czy też nieprecyzyjny i niezrozumiały itd.;

– udzielanie odpowiedzi – dotyczy tego, w jaki sposób ludzie odpowiadają na zadane pytania, czy chętnie rozwijają wypowiedzi, czy też odpowiadają krótko i rzeczowo, czy często i chętnie nawiązują do historii swojego życia, jakich obszarów te historie dotyczą, jaką rolę spełnia w nich sam bohater, czy są to narracje częściej o innych, czy też o sobie itd.;

Niewerbalne formy komunikowania w trakcie ćwiczenia to m.in.:

– słuchanie – dotyczy tego, czy zadający pytania potrafią w skupieniu i milczeniu słuchać odpowiedzi, czy nawiązują i utrzymują kontakt wzrokowy z odpowiadającym, czy stwarzają wrażenie, że słuchają, ale jednocześnie nie słyszą się nawzajem, czy pozostali uczestnicy koncentrują się na tym, co mówią inni itd.;

– milczenie – dotyczy tego, co nie jest wypowiedziane, dotyczy pytań na które nie zostają udzielone odpowiedzi, dotyczy tych obszarów życia, o których poszczególne osoby nie chcą mówić, tematów, których unikają, czy też świadomie pomijają je w swoich opowieściach itd.;

– pozycja ciała, gestykulacja, mimika – dotyczy tego, w jaki sposób zachowują się uczestnicy w trakcie dyskursu, np. czy siedzą swobodnie, czy też ich pozycja ciała wyraża napięcie, czy gestykulują w sposób naturalny, czy też nerwowy, jakie stany emocjonalne wyraża ich mimika twarzy itd.

3. Wydaje się, że pomimo iż intencje towarzyszące formułowaniu pytań są bardzo różne (od autentycznej ciekawości, chęci wywołania dyskusji, chęci zablęśnięcia oryginalnością i intelektem, aż po spełnienie formalnego obowiązku zadania pytania, czy też chęci rozbawienia grupy lub dokonania zmiany dyskutowanej problematyki), to jednak zarówno tematyka, jak i forma zadawanego pytania dostarczają animatorowi i pozostałym uczestnikom pewnej wiedzy o osobie formułującej pytanie. W ćwiczeniach daje się też zauważyć pewną zależność – im starsi uczestnicy ćwiczenia (np. studenci zaoczni), tym wyraźniejsza jest dominacja pytań o przeszłość i pytań o wartości. Im młodszy uczestnicy, tym częściej pojawiają się pytania o poglądy na tzw. kontrowersyjne tematy i pytania o przyszłość. Wydaje się również,

że mimo przemilczania pewnych kwestii przez uczestników, tj. udzielania odmowy odpowiedzi – sytuacje te są cenne z poznawczego punktu widzenia zarówno dla pedagoga, jak i członków grupy, gdyż wskazują obszary narracji, których jednostka unika, dystansuje się do nich, przemilcza je, co jest ważną informacją o niej samej, wymagającą uwzględnienia przy dalszej pracy twórczej.

4. Większość uczestników ćwiczenia, tj. ludzi dorosłych (reprezentujących zarówno młodsze, jak i starsze pokolenie) ma wyraźną potrzebę dzielenia się z innymi swoimi emocjami, poglądami, historiami swojego życia, o czym świadczyć mogą częste sytuacje wykraczania poza problematykę pytania i następnie „enucia historii” odbiegających od wątku głównego. Poza tym, pomimo iż część stawianych pytań to pytania rozstrzygnięcia, wymagające właściwie jedynie odpowiedzi „tak” lub „nie”, to jednak niezwykle często stawały się one dla odpowiadających pretekstem do budowania osobnej narracji na pokrewny lub odległy temat. Z pewnością wpływ na stan rzeczy mogła mieć też specyficzna, prowokująca do rozmowy atmosfera samego spotkania, a także predyspozycje samych jego uczestników – studentów ze specjalności teatralnej, którzy wydaje się, że i odważniej i chętniej niż inni studenci wyrażają głośno swe myśli i emocje, konstruują narracje oraz dzielą się nimi z innymi. Jednocześnie pojawiać się tu może niebezpieczeństwo, o którym wspominałam wcześniej, zbyt głębokiego wchodzenia we własne przeżycia, zbliżające nas do sytuacji psychodramy, czy też treningu interpersonalnego, wykraczające poza kompetencje animatora. Istotne jest, by prowadzący potrafił nie dopuścić do takiego rozwoju wypadków, a gdy już zaistnieją, by potrafił w sposób dyskretny i delikatny przerwać tego rodzaju sytuacje, wyciszyć emocje i rozładować napięcie w grupie.

5. Nie każde tego typu ćwiczenie prowadzi do sytuacji dzielenia się z innymi narracjami biograficznymi. Zdarza się, że uczestnicy do końca nie przełamują wobec siebie bariery nieufności, nieśmiałości czy wstydu. Z poznawczego punktu widzenia jest to również cenne doświadczenie dla animatora, dostarczające mu pewnej wiedzy o specyfice danej grupy, wymuszające konieczność przemyślenia następnych etapów pracy, zmiany podejścia do tej akurat grupy osób, zastosowania być może innego rodzaju ćwiczeń integracyjno-komunikacyjnych. W tym sensie nie można wobec ćwiczenia „Pytanie do grupy” stosować kategorii oceniających typu udane–nieudane, dobre–złe. Każdorazowe tego rodzaju doświadczenie (jeśli tylko zostaną stworzone wszystkie wcześniej wymienione warunki) jest cenne poznawczo zarówno dla animatora, jak i dla samych uczestników spotkania.

*

Opisane przeze mnie ćwiczenie integracyjno-komunikacyjne, poprzez swoją konstrukcję i specyfikę, stwarza dla przyszłych animatorów pewną

przestrzeń spotkania i kontaktu z drugim człowiekiem, przestrzeń budowania narracji i dzielenia się nimi z innymi. Może to być również przestrzeń spotkania z samym sobą, czy też jedna z prób określenia swojego miejsca w świecie. Opowiadanie historii i słuchanie historii innych ludzi stwarza też możliwość dostrzegania podobieństw i różnic we wzajemnych narracjach, pobudzania do autorefleksji i dokonywania przewartościowań.

Podsumowując, można najogólniej stwierdzić, że narracje biograficzne konstruowane w ćwiczeniach integracyjno-komunikacyjnych mogą być wykorzystane w kształceniu przyszłych animatorów kultury na kilka sposobów:

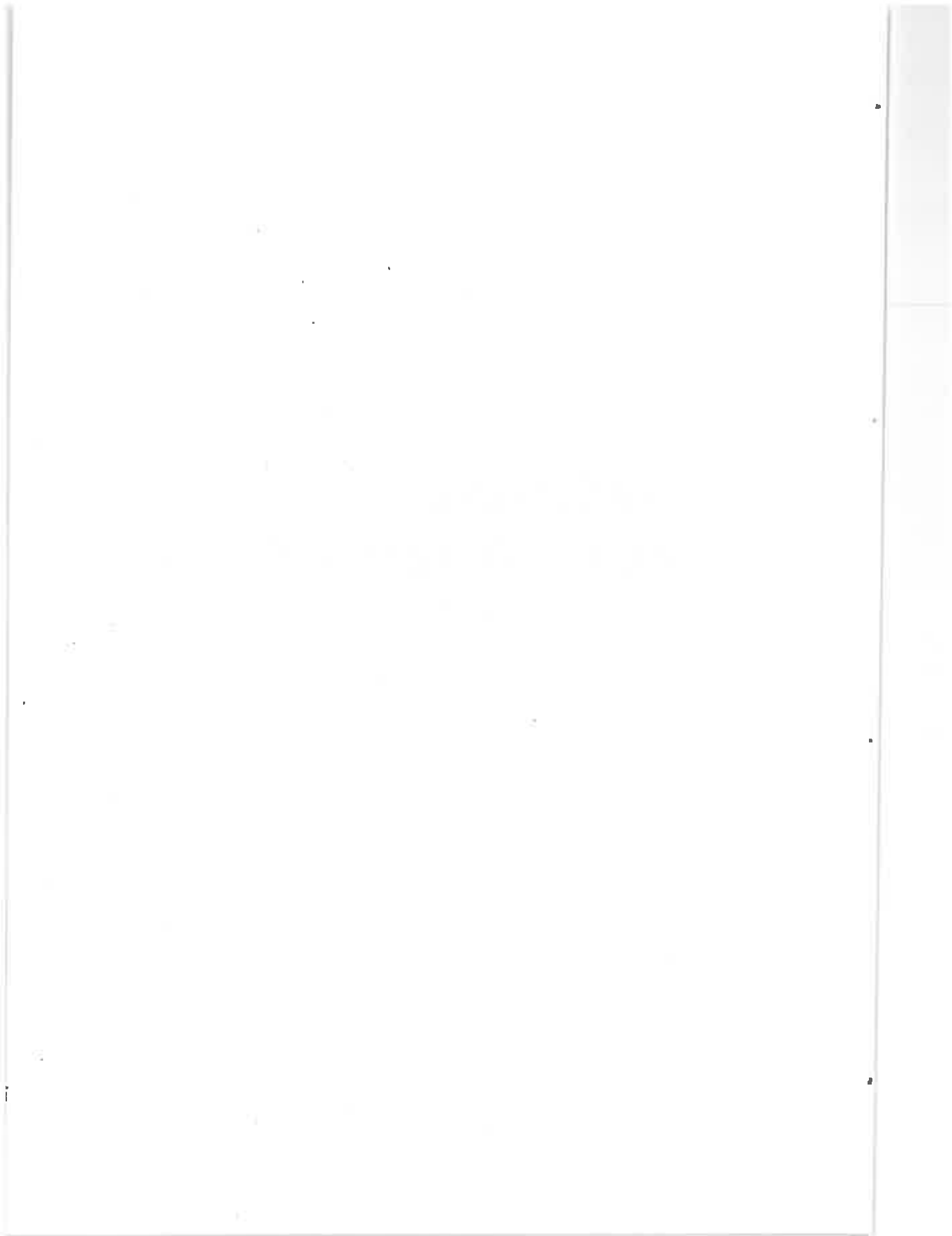
- jako element procesu poznawania uczestników działania animacyjnego – ich przeżyć, doświadczeń, poglądów. Mogą one stanowić dla animatora źródło wiedzy o uczestnikach – kim są, skąd przychodzą, dokąd zmierzają, jak postrzegają rzeczywistość i swoje miejsce w świecie;

- jako element procesu wzajemnego poznawania się uczestników działania animacyjnego, zbliżania się do siebie, budowania integracji grupy i atmosfery wzajemnego zaufania;

- jako element procesu samopoznawania poszczególnych uczestników spotkania, tj. – poprzez artykułowanie narracji biograficznych – podejmowanie próby układania elementów swojego życia w pewną całość, próby określenia swojego miejsca w świecie, artykułowania sposobu postrzegania rzeczywistości i budowania własnej tożsamości.

Ćwiczenie typu integracyjno-komunikacyjnego, którego analizy dokonałam jest tylko jednym z przykładów na możliwości wykorzystania narracji biograficznych w kształceniu przyszłych animatorów kultury. Tego rodzaju sytuacji narracyjnych w ramach warsztatu teatralnego jest więcej, jak chociażby realizacja etiud scenicznych, obrazujących fragmenty własnych historii, czy też historii innych ludzi. Ich analiza stanowi dla mnie jako nauczyciela-badacza nieocenione źródło wiedzy o studentach, o ich postrzeganiu świata, jest też źródłem inspiracji i przyczynkiem refleksji dydaktycznych oraz naukowych. Z pewnością obszary te, stwarzające korzystne warunki do konstruowania narracji i dzielenia się nimi z innymi, będące jednocześnie swoistym rodzajem międzyludzkiej komunikacji, zasługują na uwagę nie tylko pedagogów-praktyków, ale też badaczy różnych dyscyplin naukowych penetrujących tę problematykę.

DYSKURS PORADOZNAWCZY



Edyta Zierkiewicz

OD MARGINALNEGO STOSOWANIA PORADNIKÓW W POMOCY PROFESJONALNEJ DO SAMODZIELNEJ AKTYWNOŚCI POMOCOWEJ CZYTELNIKA JAKO RADZĄCEGO SIĘ

Pomaganie drugiemu człowiekowi, który rozpoznaje siebie jako osobę zagubioną, bezradną, niepewną, w problemie itp. może być realizowane na wiele sposobów. W literaturze przedmiotu dokonuje się kilku podstawowych rozróżnień i wskazuje się m.in. na pomoc profesjonalną *us.* nieprofesjonalną, bezpośrednią *us.* pośrednią, dyrektywną *us.* niedyrektywną. Bez względu na to, o jakiej formie pomocy mowa, zawsze w mniej lub bardziej znaczący sposób zostaje zaakcentowany udział doradcy stwarzającego warunki dla zaistnienia relacji poradniczej, przedstawiającego swoją ofertę pomocową, wykorzystującego określone „narzędzia” diagnozy i metody wspierania klienta w rozwiązywanie zgłaszanego mu problemu. I nawet zakładanie sporej aktywności wspomaganego w procesie wychodzenia z życiowego impasu – w rozważaniach większości autorów – nie jest w stanie wyeliminować lub istotnie zredukować obecności doradcy w sytuacji niesienia pomocy. Ktoś przychodzi komuś z pomocą, ktoś udziela komuś wsparcia, ktoś komuś doradza. Zawsze więc – gdy mowa o poradnictwie lub pomaganiu – występują dwa podmioty: doradca i radzący się, terapeuta i klient, pomagający i osoba przez niego wspomagana.

Ciekawie jednak dzieje się, kiedy w procesach rozwiązywania problemów (wychodzenia z trudnej sytuacji) pojawia się książka poradnikowa. Poradnik może być zalecony klientowi przez doradcę jako zadanie domowe, fragmenty jakieś książki mogą być wykorzystywane podczas sesji terapeutycznych, a czasami też poradniki bywają podstawą do nawiązania relacji pomocowej między pomagającym i wspomaganym (wówczas mamy do czynienia z biblioterapią). Sądzę, że o poradnictwie lub szerzej: niesieniu pomocy można mówić także w wypadku zupełnie samodzielnej lektury poradnika; tutaj co prawda znika realny doradca, jednak „na jego miejsce” pojawia się wirtualny odpowiednik: pomagający „wpisany w tekst poradnika”, z drugiej zaś strony – sam czytelnik „wciela” się we własnego doradcę.

W tym tekście chcę pokrótce przedstawić miejsce poradnika w tych trzech typach relacji pomocowych: poradnictwie bezpośrednim, biblioterapii i kontakcie, który jest zapośredniczany książką poradnikową. W pierwszym

typie pomocy poradnik w ogóle może się nie pojawić, w drugim bywa używany – poza innymi typami tekstów – do wywoływania określonych zmian w zachowaniu klienta, natomiast w trzecim typie poradnik wytwarza wręcz tę relację.

W procesach profesjonalnej pomocy (tu: w poradnictwie, doradztwie) pomagający, mówiąc ogólnie, ułatwia wspomaganemu przedstawienie swego problemu, a później „wdrożenie” – opracowanych i przećwiczonych podczas wspólnych spotkań – strategii radzenia sobie z daną trudnością w określonych sferach jego funkcjonowania. „Elementami” konstituującymi relację poradniczą są: doradca i klient – między nimi wytwarza się specyficzna więź oparta na kompetencjach pierwszego i bezradności drugiego. Ogląd taki jest co najmniej uproszczony, jednakże w tym miejscu chodzi nie tyle o przedstawienie złożoności profesjonalnego czy zinstytucjonalizowanego kontaktu pomocowego, ile o rozważenie roli, jaką może tu odgrywać książka poradnikowa (jeśli w ogóle pojawi się na którymkolwiek etapie tej relacji).

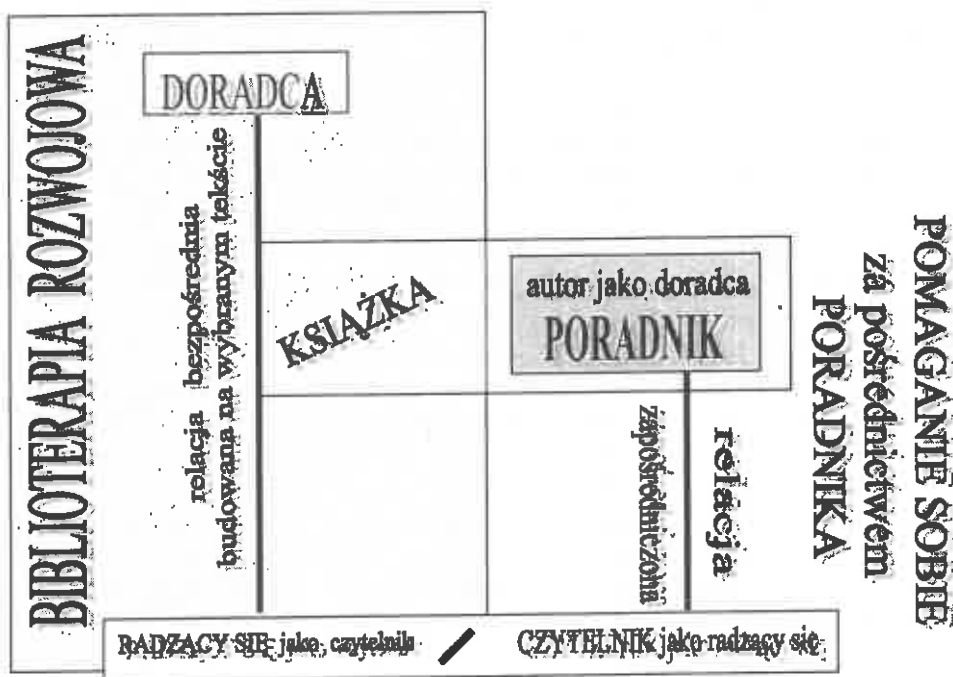
W biblioterapii schemat relacji pomocowej ulega pewnej zmianie – nadal twarzą w twarz spotyka się doradca (tu: biblioterapeuta) i radzący się, lecz między nimi zawsze znajduje się wybrany przez tego pierwszego materiał tekstowy lub audiowizualny. Biblioterapeuta wybiera odpowiedni – tzn. odpowiadający potrzebom klienta lub po prostu uznany przez niego za wartościowy – tekst i proponuje pracę nad nim jednemu lub grupie radzących się. Ci ostatni czytają polecony tekst na sesji lub w domu, albo też oglądają przygotowany dla nich film, a następnie analizują go wraz z biblioterapeutą w kontekście swoich własnych problemów i doświadczeń. Przeczytane teksty i obejrzone filmy pozwalają im lepiej zrozumieć siebie i odczuwaną trudność, przemyśleć wątpliwości, postawić nowe pytania, zdać sobie sprawę ze swojej normalności¹ oraz – co niezwykle ważne – uczyć się na błędach innych, wzorować się na cudzym postępowaniu, planować swoje działania, naśladując tych, którym się powiodło w przezwyciężeniu, podobnych do ich, problemów. Można więc powiedzieć, że biblioterapia jest niejako „podwójną dawką pomocy”, gdyż, z jednej strony gwarantuje bezpośrednie spotkanie ze specjalistą od pomagania, z drugiej – umożliwia spotkanie z samym sobą dzięki lekturze poradnika. W biblioterapii jednak teksty są traktowane bardzo instrumentalnie – wielu biblioterapeutów uważa, że praca czy to z materiałem wyobrażeniowym (literaturą piękną) czy dydaktycznym (poradnikiem) nie przyniesie żadnych korzyści, albo wręcz wyrządzi czytelnikowi wiele szkód, jeśli w procesie lektury zabraknie spotkania z kompetentnym poma-

¹ Ludzie w sytuacji trudnej miewają tendencję do myślenia o sobie w sposób bardzo negatywny: „jestem nienormalny”, „jestem dewiantem”, „tylko mi przydarzają się takie okropności” itd.

gającym, który umożliwi konkretnemu klientowi zrozumienie treści i przeanalizowanie jej w perspektywie jego własnych doświadczeń.

W trzeciej z interesujących mnie tu relacji pomocy mamy do czynienia wyłącznie z kontaktem nawiązywanym za pośrednictwem poradnika. Nie można jednak mówić, że ten typ pomocy jest bardziej ubogi od dwóch pozostałych; z pewnością jest inny i wymaga większej aktywności i samodzielności osoby w problemie niż w dwóch pierwszych wypadkach.

Dwie ostatnie relacje pomocowe można przedstawić graficznie. Pierwszej z nich nie zamieszczam na wykresie, ze względów, o których już wspomniałam i co głębiej uzasadniam dalej.



Rys. 1. Przejście od biblioterapii (poradnictwa bezpośredniego) do poradnictwa pośredniego realizowanego za pośrednictwem poradnika

(Marginalne) miejsce poradnika w poradnictwie bezpośrednim

Poradnictwu bezpośredniemu poświęcono bardzo wiele miejsca w literaturze przedmiotu², lecz rzadko kiedy w tym kontekście pojawia się wzmianka na temat „zastosowania” poradników przez doradców względem klientów zgłaszających się do nich z prośbą o pomoc³. Trzeba więc zakładać, że wniesienie poradnika na sesję – czy to przez doradcę, czy przez klienta – nie zdarza się na co dzień. Można sobie oczywiście wyobrazić sytuację, gdy doradca rekomenduje radzącemu się lekturę wybranego poradnika, treść którego rozwiłaby część wątpliwości lub pozwoliłaby temu drugiemu lepiej zrozumieć specyfikę dręczącego go problemu, albo też sytuację, gdy klient zachwycony/zaciekawiony tekstem poradnika dzieli się z doradcą swoimi spostrzeżeniami lub próbuje wciągnąć doradcę w rozmowę na temat książki. Wydaje się jednak, że stosunek doradców i terapeutów do publikacji poradnikowych jest bardzo nieufny, a czasami nawet wyraźnie niechętny czy wrogi. Być może niepokoją się oni – jak czasami głoszą⁴ – zagrożeniami czyhających na czytelników nieświadomych marketingowych manipulacji, ale, co bardziej prawdopodobne, obawiają się, że rozczytane w poradnikach osoby zrezygnują z ich usług lub zaczną podważać ich kompetencje. Czasami można odnieść wrażenie, że doradcy, a jeszcze bardziej terapeuci, chcąc niepodzielnie rządzić swym królestwem, nie tylko nie zamierzają oddawać „władzy” niespecjalistom, ale wręcz wszelkimi sposobami bronią swego terytorium. Czasami można usłyszeć ich żądania, by jako kryterium rozstrzygające o przyznawaniu prawa do wykonywania zawodu, czyli o rozpoczęciu własnej praktyki pomocowej, decydowało zdobycie odpowiednich kompetencji, na które składałyby się: wiedza psychologiczna zdobywana w trakcie wielu lat studiów akademickich oraz umiejętności nabywane podczas licznych treningów i warsztatów. Dlatego też, ich zdaniem, dostępu do zawodu należy pilnie strzec obwarowując go licznymi utrudnieniami⁵. Jednocześnie niejako unie-

² W tym tekście nie będę omawiała poradnictwa bezpośredniego, a jedynie spróbuję wskazać, gdzie w tej relacji może się pojawić przestrzeń dla poradnika.

³ Zob. A. K a r g u ł o w a, *Przeciw bezradności. Nurty, opcje, kontrowersje w poradnictwie i poradownictwie*, Wrocław 1996; t a ż, *O praktyce i teorii poradnictwa. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004.

⁴ A. S t r z a ł k o w s k a, M. K o ś c i e l s k a, L. G r z e s i u k, K. K o r z e n i o w s k i, J. C z a p i ń s k i, J. B r a l c z y k, *Popularyzacja wiedzy psychologicznej*, „Nowiny Psychologiczne” 1996, nr 2.

⁵ Terapeuci stowarzyszeni w Polskim Towarzystwie Psychologicznym co jakiś czas biją alarm, że każdy kto chce może otworzyć gabinet psychoterapeutyczny. „Wystarczy go zarejestrować jako działalność gospodarczą w odpowiedniej placówce administracyjnej. Nie stawia się większych wymagań co do wykształcenia czy doświad-

możliwia się laikom (tu: radzącym się) przejmowanie inicjatywy w procesie rozwiązywania problemów lub zniechęca się ich do samodzielnego wychodzenia z trudnej sytuacji.

Zdarza się, że doradcy nie akceptują klientów, którzy „pomagają” im stawiać diagnozę lub sugerują kierunek działania, korzystając z wcześniej przeczytanych poradników, zadają doradcom trudne pytania, upierają się przy swoich racjach itp. Doradcy i terapeuci często – mniej lub bardziej nieświadomie – zakładają, że ich klienci są osobami niezaradnymi, wymagającymi eksperckiej porady, że mają problemy dające się rozwiązać tylko dzięki ich udziałowi w tym procesie itp. Osoby niepasujące do tego schematu budzą w doradcach m.in. lęk, niepewność, poczucie niekompetencji lub bezradności w obliczu spotkania z trudnym, niedającym sobie wmówić, że nie ma racji i że powinien się oddać w ręce profesjonalisty klientem, albo też, z drugiej strony, wywołują w nich niechęć, złość, wrogość. Doradcy i terapeuci często nie są przygotowani do pracy z bardziej dociekliwymi osobami, które zanim przedstawia swój problem – a czasami także w trakcie kolejnych sesji – stawiają pytania np. o przygotowanie doradcy do pracy, a więc o kwalifikacje zawodowe, założenia i wartości, albo o metody oddziaływań i koncepcję czy szkołę, z których się one wywodzą itp. Tacy klienci często na samych pytaniach nie kończą, lecz polemizują z doradcami i proszą np. o uzasadnienie wyższości jednej praktyki pomocowej nad drugą. Uznający siebie za bardziej kompetentnych doradcy nie chcą wdawać się w „czcze”, ich zdaniem, dywagacje, a tym bardziej nie chcą, aby kwestionowano leżące u podstaw ich

czenia psychoterapeutycznego, nie mówiąc już o kwalifikacjach psychoterapeutycznych. Pacjent może trafić na pseudo-specjalistę, który ukończył kurs korespondencyjny, lub po 2-letnich studiach, po których dyplom otrzymuje się w Moskwie. Bezradne wobec takich nieprofesjonalnych gabinetów i terapeutów jest Polskie Towarzystwo Psychologiczne, które nie dysponuje w tym względzie żadnymi sankcjami” (A. K o c h e l, *Psychoterapeuta z kwalifikacjami*, „Polityka” nr 41 za: <http://www.afektywne.webpark.pl/psychoter.html>). Nie zamierzam w tym miejscu polemizować z sensownością wydawania licencji potwierdzających kwalifikacje terapeutów, gdyż jednym z celów wprowadzenia takich systemów jest zaświadczenie o jakości oferowanych usług (w tym wypadku: usług psychoterapeutycznych). Warto jednak za Irvinem Yalomem stwierdzić, że przecież skuteczność pomagających nie zależy od posiadanych certyfikatów, uwiarygadniających prowadzoną praktykę, lecz zazwyczaj wiąże się ona z subiektywnym poczuciem zadowolenia klientów i ich przeświadczeniem o uzyskaniu kompetentnej pomocy. Yalom, powołując się na własne doświadczenia, udowadnia, że jakość pomocy zasadza się raczej na ciepłym, humanistycznym, głębokim spotkaniu człowieka z drugim człowiekiem, a nie na stosowaniu wyszukanych metod czy wyrafinowanym użyciu ich (I. Y a l o m, *Dar terapii. List otwarty do nowego pokolenia terapeutów i ich pacjentów*, przekł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 2003).

działań założenia – w pewnym sensie nie chcą rozmawiać z klientem, lecz wywierać na niego (konstruktywny, ich zdaniem) wpływ.

Bardzo często zdarza się, że przyszli doradcy w procesie przygotowywania się do zawodu (tj. w trakcie studiów uniwersyteckich czy podczas rozmaitych szkoleń praktycznych) nie są nakłaniani do krytycznego myślenia, które każałoby im kwestionować tzw. oczywistości, podawać w wątpliwość istnienie uniwersaliów, dokonywać naprawdę samodzielnych wyborów szkół terapeutycznych i – co za tym wszystkim idzie – uwrażliwiać się na kontekst społeczno-kulturowy⁶. Zazwyczaj więc rozważa się jedynie zagadnienia tolerancji dla poglądów klienta oraz akceptacji jego osoby – ale i to często dotyczy wyłącznie koncepcji humanistycznych, a tu: deklarowanych postaw. Doradcy zapominają jednak, lub co gorsza zupełnie nie mają świadomości tego, iż poradnictwo, czy szerzej: pomaganie, zawsze odbywa się na gruncie aksjologicznym, a zatem w pryzmacie określonych wartości wyznawanych przez konkretne osoby. Henryk Kaja⁷, rozwijając rozważania na temat własnej koncepcji poradnictwa (tj. „poradnictwa życia”), pisał, iż pomaganie to doradzanie wartości. Brzmi to dość paradoksalnie, ale, niestety, taki charakter ma większość oddziaływań społecznych: czy to wychowując, kształcąc, czy wspierając wprost i nie wprost komunikujemy własne systemy wartości, a w ten sposób – chcąc czy nie chcąc – wpływamy na naszych wychowanków/klientów. A, zazwyczaj, przyjęcie przez doradcę lub terapeutę założenia o posiadaniu specjalistycznej wiedzy i umiejętności niesienia pomocy, jakich nie nabył klient-laik pociąga za sobą przeświadczenie lub wręcz pewność, że oferowane „wraz z” kompetentnym oddziaływaniem wartości są niezbędne do przyswojenia sobie przez klienta, albo też przekazywanie wartości odbywa się w sposób ukryty, niejawni i dla klienta i dla doradcy. Nieprzejrzystość systemów wartości terapeutów i doradców, oraz – co się z tym niejako wiąże – brak rozeznania co do przesłanek leżących u podstaw własnej praktyki lub niechęć do ujawnienia antropologicznych założeń uprawianej kon-

⁶ Piszą o tym m.in. R. Nelson-Jones, *Practical Counselling and Helping Skills*, London 1997; B. Okun, *Skuteczna pomoc psychologiczna*, przekł. J. Suchacki, Warszawa 2002. (Por. też E. Zierkiewicz, *O konieczności włączenia problematyki społeczno-kulturowej tożsamości płci i tożsamości nienormatywnych do zawodowego przygotowania pedagogów-doradców*, [w:] *Odmiany odmienia. Mniejszościowe orientacje seksualne w perspektywie gender*, red. T. Basiuk, D. Ferens, T. Sikora, Katowice 2002; t a ż, *Wykorzystanie poradników w procesie samopomocy. Wprowadzenie do biblioterapii rozwojowej*, [w:] *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*, red. W. Jakubowski, E. Zierkiewicz, Kraków 2002.).

⁷ H. Kaja, *Założenia teoretyczne poradnictwa życia*, [w:] *Poradnictwo we współczesnym społeczeństwie. Rola poradnictwa i doradztwa w optymalizowaniu rozwoju osobowości i podnoszeniu kultury pedagogicznej społeczeństwa. Materiały Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego*, red. A. Kargulowa, M. Jędrzejczak, Wrocław 1980.

cepcji poradnictwa jest jednym z największych „grzechów” profesjonalnego wspierania. W tym kontekście czytanie poradników może się stać odtrutką na jednowymiarowość i aksjologiczną monolityczność pomocy bezpośredniej. Czasami można odnieść wrażenie, że terapeuci i doradcy starają się chronić jakiś sekret (zawodowy) i stąd ich obawa przed ujawnieniem, że... właściwie żadnej tajemnicy nie ma. Dość dobrze ujmując to Irvin Yalom w świetnym poradniku *Dar terapii*⁸ pisząc, iż bycie otwartym i transparentnym nie zawsze jest na rękę również samym klientom, którzy chcą widzieć w pomagającym osobę o nadnaturalnych mocach, potrafiącą skutecznie przemienić ich życie. Z nieco innej strony profesjonalne tajemnice „ujawnia” amerykański terapeuta Martin Shepard. W bardzo interesującym i ciągle aktualnym w swej treści poradniku *Games analysts play*⁹ pisze on o grach, w które często grają terapeuci popadający w rutynę, doświadczający lęku przed określonymi grupami klientów, odczuwający znużenie lub zafascynowanie radzącymi się itp.¹⁰

Wydaje się jednak, że terapeuci i doradcy nie korzystają z poradników dla własnych celów, lub też nie chcą się do tego przyznać. Jednak obecnie na rynku polskim znaleźć można naprawdę wartościowe poradniki wspomagające ich w wykonywaniu zawodu; wymienić tu można choćby *Kompetentne pomaganie* G. Egana, *Pomaganie mężczy* J. Fenglera, *Rozmowy, które pomagają* W. Sztander, *Podaj dłoń* D. Johnsona, czy świeżo wydaną publikację dwójki emerytowanych profesorów psychologii i psychiatrii *Jak pomagać dobrą radą. Poradnik*¹¹.

Można założyć, że niektórzy doradcy – nawet ci bardzo niechętni klientom korzystającym z poradników – sami podejmują lekturę wybranych publikacji, aby np. zapoznać się z najnowszymi trendami, „doutczyć się”, zrozumieć jakieś zagadnienie (przedstawione w poradniku w sposób przystępny i atrakcyjny), rozeznać się w ofertach „konkurencji”, sprawdzić, które ewen-

⁸ I. Y a l o m, dz. cyt.

⁹ M. S h e p a r d, *Games Analysts Play*, New York 1970.

¹⁰ Z takich, jak te wspomniane w tekście, poradników i doradcy i ich klienci mogą się wiele nauczyć, np. lepiej rozumieć siebie czy jak unikać niektórych błędów. Na pewno omawianie poruszanych w nich kwestii mogłoby być krepujące lub nawet trudne dla doradców, gdyż Yalom i Shepard skoncentrowali się na nie zawsze sprawnym czy konstruktywnym funkcjonowaniu pomagających w relacji.

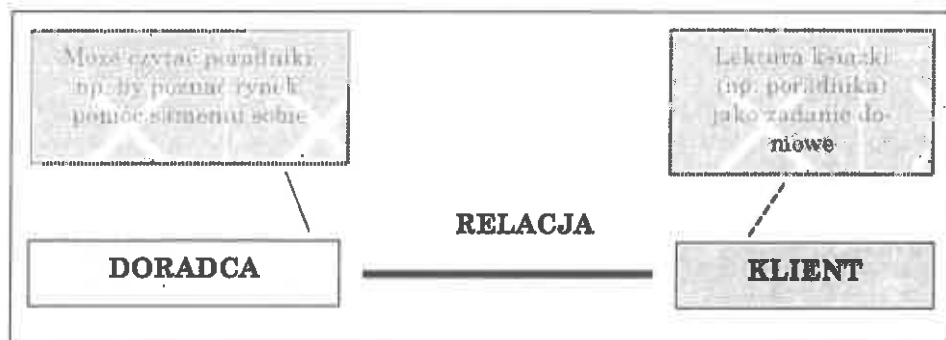
¹¹ G. E g a n, *Kompetentne pomaganie. Model pomocy oparty na procesie rozwiązywania problemów*, przekł. J. Gilewicz, E. Lipska, Poznań 2002; J. F e n g l e r, *Pomaganie mężczy. Wypalenie w pracy zawodowej*, przekł. K. Pietruszewski, Gdańsk 2000; W. S z t a n d e r, *Rozmowy, które pomagają*, Warszawa 1999; D. J o h n s o n, *Podaj dłoń*, przekł. B. Czarnecka, Warszawa 1992; E. K e n n e d y, S. C. C h a r l e s, *Jak pomagać dobrą radą. Poradnik*, przekł. J. Kołacz SJ, Kraków 2004.

tualnie pozycje nadają się do polecenia upartym w swych żądaniach radzącym się¹².

Trudno jednak stwierdzić, jak często/rzadko zdarza się, że doradcy czytają poradniki dla zaspokojenia ciekawości czy na własne potrzeby, ponieważ raczej nie przyznają się do kontaktu z poradnikami, nieważne czy chodzi o kontakt osobisty czy profesjonalny. Na szczęście, coraz więcej doradców twierdzi, że nie można negatywnie oceniać wszystkich poradników, ponieważ oferta wydawnicza jest bardzo zróżnicowana (niektóre poradniki są rzeczywiście miałkie w treści, inne zaś mają sporą wartość poznawczą, dydaktyczną) i przeznaczona dla różnych grup odbiorców. Poza tym te poradniki coraz częściej pisane są właśnie przez terapeutów i doradców, kierujących się różnymi motywami, np. odkrywają w sobie pasję twórczą lub przekonują się, że istnieje społeczne zapotrzebowanie na wydanie popularnego opracowania dotyczącego określonego zagadnienia, albo też po prostu chcą podzielić się swoimi doświadczeniami pomocowymi itp.

Podsumowując tę część rozważań, chcę podkreślić, że w poradnictwie bezpośrednim raczej nie ma konkretnego miejsca dla poradników – jeśli klienci niezachęceni przez doradców próbują przedyskutować na spotkaniu przeczytane wcześniej poradniki, to spostrzegane jest to jako utrudnienie kontaktu, odchodzenie od tego, co istotne, przejawianie oporu przed eksploatacją określonych doświadczeń i wspomnień. Relacja bezpośrednia jest wypełniona rozmową, na początku której głównie mówi klient, a później wspólnie z doradcą lub dzięki uwagom pomagającego dopracowuje strategie skutecznego działania/rozwiązywania problemów. Jeśli poradnik pojawi się w poradnictwie bezpośrednim, to tylko na marginesie pomocowych oddziaływań – zaistnieć tu może jako dodatek w postaci np. zadań domowych, co zdaje się oddawać rys 2.

¹² W tym wypadku doradcy nie muszą czytać wszystkiego, co wyszło na dany temat, mogą bowiem skorzystać z adnotowanych zestawień bibliograficznych sporządzanych z myślą o biblioterapeutach. Bardzo interesującym przykładem takiego zestawienia jest np. opracowanie wydane w roku 2000 przez zespół Johna Norcrossa. J.C. Norcross, J.W. Santrock, L.F. Campbell, T.P. Smith, R. Sommer, E.L. Zuckerman, *Authoritative Guided to Self-help Resources in Mental Health*, New York-London 2002.



Rys. 2. Poradnik w poradnictwie bezpośrednim

Kolejna forma pomocy, której chcę się przyjrzeć zupełnie inaczej traktuje książki (w tym również poradniki), tutaj są one bazą spotkania i impulsem powołującym relację pomocy między doradcą i radzącym się, jednakże sposób ich wykorzystania czy podejścia do nich trzeba określić mianem instrumentalnego.

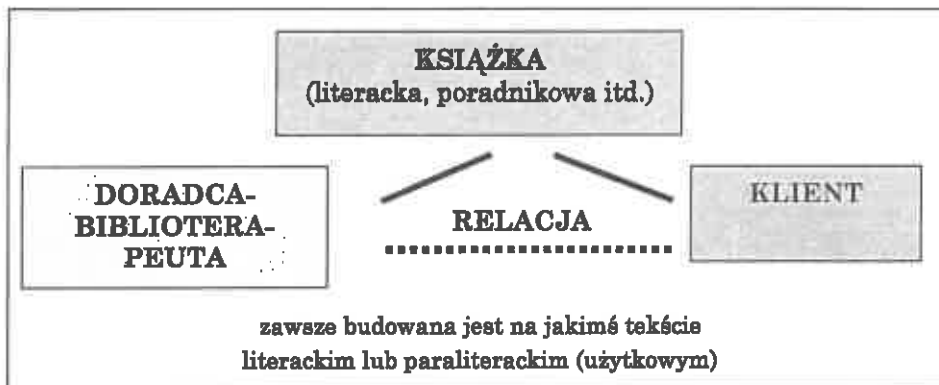
Instrumentalne potraktowanie książki (poradnikowej) w biblioterapii

Biblioterapia¹³, mówiąc ogólnie, oznacza działania pomocowe podejmowane przez doradcę (nazywanego biblioterapeutą) na rzecz określonego klienta lub grupy klientów, które to działania bazują lub koncentrują się wokół odpowiednio dobranego tekstu literackiego/paraliterackiego, gotowego lub stworzonego (tj. napisanego) przez samych klientów. Choć nazwa tych oddziaływań może nieco mylić (tu: *biblio* – książka, *terapia* – leczenie), to ich istotą nie jest leczenie słowem drukowanym w sensie *stricte* klinicznym, lecz przede wszystkim wspieranie, podtrzymywanie, radzenie, doradzanie, motywowanie itd., czyli działania o charakterze psycho-edukacyjnym.

Biblioterapia wyrasta z założenia, że czytelnictwo jest w stanie oddziaływać na nastawienia jednostki i wpływać na jej zachowanie, dlatego też może mieć bardzo duże znaczenie w modelowaniu, dostarczaniu wzorców i zmienianiu systemu wartości osoby zaangażowanej w te działania. W tej koncepcji przyjmuje się, iż zmiana postaw lub zachowań czytelników jest skutkiem właśnie procesu czytania, i że zmiana ta jest wyraźna, a nawet –

¹³ Wyjaśnieniu istoty biblioterapii nie poświęcę wiele uwagi. To zagadnienie było już wielokrotnie omawiane w opracowaniach Ireny Boreckiej, Wity Szulc, Lidii Ippold i wielu innych autorów i autorek.

w pewnych warunkach – możliwa do precyzyjnego przewidzenia¹⁴. Założenie to odnosi się również do kontaktu czytelnika z książką poradnikową, która bywa czasami stosowana przez profesjonalnych doradców (zwłaszcza amerykańskich¹⁵) jako środek oddziaływania w relacji bezpośredniej z radzącym się. (Oczywiście takie podejście jest znacznie uproszczone, gdyż praktycznie niemożliwe jest zbadanie wpływu dowolnego czynnika na proces przemiany człowieka, lub choćby stylu jego myślenia czy działania.)



Rys. 3. Poradnik w biblioterapii

Biblioterapię – wyrastającą na bazie książki poradnikowej – budowaną przez doradcę ze zdrowymi (a nie zaburzonymi psychicznie w głębszym stopniu) klientami uznałam za plasującą się w odmianie rozwojowej¹⁶, którą

¹⁴ R.S. Lenkowski, *Bibliotherapy. A Review and Analysis of the Literature*, „Journal of Special Education” 1987, Vol. 21, No. 2.

¹⁵ S. S. Starker, *Psychologists and Self-help Books. Attitudes and Prescriptive Practices of Clinicians*, „The Personnel and Guidance Journal” 1981, Vol. 60, No. 3.

¹⁶ Różnice między biblioterapią kliniczną a jej odmianą rozwojową uwiadamiają się już w samych tytułach opracowań z tego zakresu. I tak np. do klinicznej odmiany biblioterapii odnoszą się: J. Borecka, *Metodyka pracy z czytelnikiem chorym i niepełnosprawnym. Wstęp do biblioterapii*, Olsztyn 1991; J.T. Pardack, *Self-help Books and Clinical Intervention*, „Journal of Instructional Psychology” 1991, December, Vol. 18, Issue 4; tenże, *Using Books to Prevent and Treat Adolescent Chemical Dependency*, „Adolescence” 1992, Spring, vol. 26, issue 10. Natomiast w obrębie rozwojowej odmiany biblioterapii wymienić można np.: M.R. Jalong, *Bibliotherapy. Literature to Promote Socioemotional Growth*, „The Reading Teacher” 1983, No. 4; M. Coleman, L.H. Gannon, *The Uses of Juvenile Fiction and Self-help Books with Stepfamilies*, „Journal of Counseling & Development” 1990, Vol. 68, No. 3; J.T. Pardack, *Using Literature to Help Adolescents cope with problems*, „Adolescence” 1994, Summer, Vol. 29, Issue 114.

można nazwać biblioprowadnictwem¹⁷. Sądzę, że biblioterapia jest źródłem i rodzajem udzielanego i odczuwanego przez radzącego się wsparcia, które wypływa tak z relacji pomocowej radzącego się z doradcą lub terapeutą, jak i z samej sytuacji czytania tekstu, a więc z relacji czytelnika z autorem wpisanym w tekst lub z książką, czyli głównie ze sobą samym.

Biblioterapia rozwojowa wiąże się z kierowanym – przez doradcę – czytelnictwem książek przez klienta. Przez czytanie wskazanych (fragmentów) publikacji klient zdobywa większe rozumienie siebie i swojej sytuacji życiowej lub uzyskuje pomoc w rozwiązywaniu problemów, tj. sugestie, informacje, wskazówki, inspiracje itp.¹⁸ Mianem biblioterapii można również określać rozmaite programy pracy z radzącymi się oparte na „interaktywnych procesach zastosowania drukowanych i niedrukowanych materiałów, zarówno wyobrażeniowych, jak i informacyjnych, ułatwiających przy pomocy bibliotekarza lub innego profesjonalisty osiąganie wglądu w normalny rozwój lub dokonywanie zmian w zaburzonym zachowaniu”¹⁹. Dla innej jeszcze autorki biblioterapia rozwojowa oznacza „proces asymilacji wartości psychologicznych, społecznych i estetycznych z książek z ludzkim charakterem, osobowością i zachowaniem”²⁰.

Rozwojowa odmiana biblioterapii – jak wynika z przytoczonych definicji – nastawiona jest na umożliwienie wzrostu czy rozwoju osobistego czytelnika, na przygotowanie go do samodzielnego radzenia sobie z własnymi problemami, na osiąganie wglądu i większego rozumienia własnych emocji, sytuacji życiowej, konsekwencji podejmowanych działań. Treści zawarte w książkach mają dostarczać wartości i inspiracji, nie zaś leczyć czy terapeutyzować. Tak więc cele formułowane przez doradców posługujących się biblioterapią rozwojową można porównać do tych, które stawiają przed sobą profesjonaliści w poradnictwie – zwłaszcza dialogowym i liberalnym²¹.

W polskiej biblioterapii poradniki ciągle jeszcze nie są zbyt często „stosowanym” środkiem oddziaływań pomocowych. Można by jednak przyjąć, iż w pewnym sensie biblioterapia dąży do przekształcenia każdego dowolnego tekstu właśnie w „poradnik”, czyli w tekst pomocowy, treść którego wskaże czytelnikowi-radzącemu się kierunek poszukiwania i możliwości zmiany, ułatwi zrozumienie problemu, podpowie co robić, zasugeruje rozwiązania.

¹⁷ S.T. Glading, C. Glading, *The ABCs of Bibliotherapy for School Counselors*, „The School Counsellor” 1991, Vol. 39.

¹⁸ R.J. Riordan, L.S. Wilson, *Bibliotherapy. Does it work?*, „Journal of Counseling and Development” 1989, Vol. 67, No. 9, s. 506-508.

¹⁹ I. Borecka, *Metodyka pracy...*, s. 8.

²⁰ W. Szulc, *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w leczeniu*, Poznań 1994, s. 52.

²¹ A. Kargulowa, *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradownictwa*, Wrocław 1986.

Wspólna – pomagającego i wspomaganego – analiza wybranego utworu ma na celu wywołanie zamierzonych efektów, np. wypracowanie konstruktywnych zachowań czy mobilizację wewnętrznych sił klienta. Wydaje się, że w profesjonalnym pomaganiu budowanym na bazie pracy z poradnikiem nawiązują się dwie komplementarne relacje: (1) doradcy z klientem i (2) klienta z książką poradnikową; jednakże ta druga relacja jest uznawana za poślednią względem pierwszej i bez niej prawie zupełnie nieistotna. Obecność doradcy w biblioterapii jest obligatoryjna, to on bowiem – we współpracy ze wspomagającym – ustala cele procesu pomocy, rozważa użycie określonych metod oddziaływania i, oczywiście, wybiera odpowiednie teksty na kolejne spotkania z klientem. Dana książka może stać się zatem pretekstem do spotkania, lub też jest kontekstem porównawczym dla określonego problemu radzącego się. W pierwszym wypadku biblioterapeuta przedstawia radzącym się przygotowany wcześniej program (zestaw zagadnień, które, jego zdaniem, warto omówić), w drugim natomiast – doradca dobiera odpowiednie utwory po zapoznaniu się z potrzebami klientów, „zdiagnozowaniu” ich problemów.

Najogólniej można powiedzieć jednak, iż ciągle jeszcze w polskiej biblioterapii dominuje podejście kliniczne, odbierające samodzielność i sprawstwo radzącemu się – literatura i omawiane w jej kontekście problemy czy trudności (a więc treść spotkań, przedmiot rozmów) są narzucane przez pomagającego. To biblioterapeuta „diagnozuje” problemy radzącego się i to on wie, które utwory nadają się do zastosowania w danej trudnej sytuacji²². Wyselekcjonowana przez niego literatura traktowana jest jako środek w procesie leczenia pacjenta, jako szczególny rodzaj antidotum. Doradca, po (diagnoścycznej) rozmowie z radzącym, aplikuje odpowiednie, jego zdaniem, lekarstwo, które dawkowane w przepisanych porcjach prawdopodobnie poskutkuje i „wyleczy”. Działania tego typu służą korygowaniu niepożądanych zachowań czy zmianie sposobu myślenia pacjenta.

Sytuacja w pomocy profesjonalnej skoncentrowanej na wykorzystaniu książki zaczyna się powoli zmieniać; wiąże się to m.in. ze zmianami na rynku książki w Polsce, z pojawianiem się coraz bardziej świadomych czytelników, powszechnością różnych mediów oferujących szeroką ofertę treści nadających się do zastosowania w procesach samopomocy itd.

²² Por. np. bardzo ciekawe, choć dość dawno wydane opracowanie *The Abnormal Personality Through Literature*, eds. A.A. Stone, S. Smart-Stone, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1966.

Pomaganie samemu sobie za pośrednictwem lektury poradnika

Przyjmowane przez biblioterapeutów założenie, iż podczas czytania zostaje nawiązana bliska, dynamiczna interakcja między czytany tekstem a osobowością czytelnika pozwala na postawienie tezy, iż relacja zapośredniczona książką poradnikową jest szczególną odmianą biblioterapii, jak i szczególną odmianą poradnictwa. Czytanie poradników w amerykańskiej literaturze przedmiotu określane bywa np. jako terapia zaordynowana sobie czy jako samodzielnie ukierunkowane poradnictwo (*self-administrated therapy, self-oriented counseling*), a nawet jako autoterapia²³, poradniki zaś są często polecane przez profesjonalnych doradców i terapeutów – traktujących je jako rodzaj uzupełnienia – do samodzielnego studiowania bez wspólnego dyskusowania ich treści podczas spotkań terapeutycznych czy poradniczych. W takim nastawieniu ujawnia się „większa wiara” doradców w możliwości osób radzących się i w ich rosnące umiejętności do samopomocy oraz przekonanie, że czytelnik nie musi być kontrolowany czy bezpośrednio kierowany, aby mógł konstruktywnie skorzystać z takiego narzędzia czy źródła informacji, jakim jest poradnik.

Tradycyjni biblioterapeuci najprawdopodobniej stanowczo odrzucają możliwość uznania samodzielnej lektury poradnika za odmianę biblioterapii. Dla nich bowiem w ten proces immanentnie wpisana jest – oprócz czytania książki przez czytelnika – bezpośrednia relacja pomocowa z doradcą, w czasie trwania której pacjent uczy się określonych umiejętności i zapoczątkowuje własne samorozumienie. Dialog z doradcą na temat książki prowadzi do rozmowy ze sobą samym o treściach własnych doświadczeń, uczuć i jest to najbardziej znaczący czynnik leczący.

Z kolei niektórzy autorzy poradników są skłonni uznawać proponowane przez siebie programy jak swoiste oddziaływanie o charakterze biblioterapeutycznym, oddziaływanie wpływem osobistym, choć zapośredniczonym słowem drukowanym oraz jego uzdrawiającą mocą. Tak więc potraktowaliby oni poradnik jako relację kierowaną przez nich w sposób pośredni. Co więcej, dla niektórych autorów książka poradnikowa jest substytutem kontaktu bezpośredniego, lub możliwością dotarcia do jak najszerszego grona potencjalnych klientów potrzebujących wsparcia, pomocy i kompetentnej porady, klientów, którym zostaje zaoferowana pomoc o charakterze doradczym, z

²³ Podobnie jak w przypadku biblioterapii używanie terminu autoterapia jest nieco mylące, gdyż terapia odnosi się do postępowania klinicysty leczącego chorego pacjenta.

Z tego też względu znacznie bardziej precyzyjne jest pojęcie autoedukacji.

własnego upoważnienia i których zachęca się niejako do skorzystania z pomocy w relacji bezpośredniej.

Tutaj omówię relację zapośredniczoną poradnikiem, tzn. taką, którą czytelnik nawiązuje sam ze sobą dzięki lekturze wybranego samodzielnie tekstu pomocowego. W kontekście takiego rodzaju korzystania z lektury można mówić o „zewnętrznej” i „wewnętrznej” relacji pomocy.



Rys. 4. Pomaganie sobie zapośredniczone książką poradnikową

Relacja wewnętrzna istnieje i w pewnym sensie jest już gotowa, dokonana zanim potencjalny czytelnik przystąpi do lektury danego poradnika. Relacja ta została bowiem zapisana przez autora książki w jej treści. Na stronach każdego poradnika czytelnicy poszukujący rady, pocieszenia spotykają nie tyle realnego autora, co doradcę wpisanego w treść, „autora wewnętrznego”. Oczywiście, rola doradcy wirtualnego ewokuje rolę wirtualnego radzącego się; jeśli więc autor realny chciał przedstawić jakiś problem i ukażać sposoby radzenia sobie z nim formuje co najmniej zarysy obu ról/postaci, z którymi w różny sposób może się utożsamiać rzeczywisty czytelnik. Ta relacja nie jest jednak zupełnie niepodatna na lekturę, tj. rozumienie i interpretację dokonywane przez czytelnika; każdy czytelnik czyta inaczej, zwraca uwagę na inne aspekty, w odmienny sposób wykonuje zalecone ćwiczenia itp.²⁴

Z kolei relacja zewnętrzna nawiązuje się właśnie między konkretnym czytelnikiem a daną książką poradnikową. W pewnym sensie taki kontakt (czytelnika z książką) zachodzi w biblioterapii, z tym że tu biblioterapeuta jest nieobecny i czytelnik samodzielnie kieruje procesem pomocy sobie. W tym wypadku osoba czytająca poradnik staje się dla siebie doradcą/pomagającym i jednocześnie „obiekt” oddziaływań, eksperymentów, poznania.

²⁴ E. Zierkiewicz, *Poradnik – oferta wirtualnej pomocy?*, Kraków 2004.

Pomaganie sobie może się zacząć w dowolnym momencie, lecz zazwyczaj nie jesteśmy w stanie dokładnie określić momentu rozpoczęcia tego procesu. Rozpoczęcie lektury nie jest wcale równoznaczne z zainicjowaniem relacji pomocy sobie – można bowiem przeczytać poradnik i nie podejmować żadnych świadomych prób poradzenia sobie z trudnością (tu: powstrzymać się od wykonywania zalecanych ćwiczeń, rozważania uznawanych przez danego autora za istotne zagadnień itp.). Jeśli poszukując pomocy czytelnik sięga po poradnik, to zwykle na początku działa intuicyjnie, spontanicznie, po omacku. Zaciekawiony okładką, tytułem książki, rekomendacją znajomych, albo też załamany czy zdesperowany, podejmuje lekturę jakiegoś poradnika. Gdy czytelnik próbuje samodzielnie wyselekcjonować odpowiednią książkę poradnikową, lub w trakcie czytania uzna, że chce spróbować zmierzyć się ze swoim problemem zgodnie przynajmniej z częścią sugestii i rad przedstawionymi w poradniku, to najprawdopodobniej właśnie ta świadoma decyzja stanowi przełom lub otwiera zasadniczy etap autoedukacji/„autoterapii”. Samo czytanie poradnika nie wystarcza, choć może ono np. w jakimś stopniu zaniepokoić czytelnika i skłonić, by w najbliższym czasie podjął intencjonalną próbę rozwiązania problemu. Z drugiej strony jednak, przeczytanie książki poradnikowej – mimo że „nieprzepracowanej” zgodnie z pomysłem jej autora – może pozostawić w czytelniku niezatarte wspomnienia, jakieś rozpoznania, które stopią się z jego innymi poglądami, a po latach zostaną uznane przez daną osobę za skuteczne i pomocne w radzeniu sobie z problemami²⁵.

Wydaje się, że w procesach pomocy sobie zapośredniczonych piśmienictwem poradnikowym uaktywniają się podobne mechanizmy psychiczne, jak w biblioterapii, tzn. że zaistnieje identyfikacja, *katharsis* i wgląd. Te trzy mechanizmy stanowią warunek pojawienia się określonych zmian w kliencie. Identyfikacja polega na odczuwaniu przez czytelnika podobieństwa z bohaterem lub sytuacją opisaną w tekście. *Katharsis* pojawia się wówczas, gdy czytelnik doświadcza motywacji i konfliktów zaprezentowanych przez autora jako swoje własne i gdy w substytutywny, zastępczy sposób przeżywa ulgę lub oczyszczenie po rozwiązaniu „literackich” problemów bohatera książki. Zarówno identyfikacja, jak i *katharsis* nie odbywają się poza świadomą refleksją czytelnika; choć czasem mogą pozostawać nieuświadomione. Jednak dopiero rozpoznanie w sobie – przez radzącego się – tych dwóch mechanizmów pozwala czytelnikowi na zdobycie wglądu we własne motywy działań, preferowane wartości, potrzeby, istotę nierozwiązanych dotąd problemów itd. A zatem z wglądem mamy do czynienia wówczas, gdy czytelnik

²⁵ G. Halliday, *Psychological Self-help Books. How Dangerous are they?*, „Psychotherapy” 1991, No. 28.

widzi siebie w zachowaniach opisanych w czytany tekście²⁶. Do wspomnianych mechanizmów Ewa Tomasik dodaje jeszcze jeden: projekcję, polegającą na tym, że „uczestnik wyciąga wnioski co do sensu wyrażonego przez autora w kategoriach własnej »teorii życia«, którą może »narzucić« bohaterowi”²⁷.

Tylko nieco inaczej mechanizmy zachodzące w czasie lektury tekstu pomocowego przedstawione zostały w *Dictionary of Psychotherapy*: „[...] celem [biblioterapii klinicznej, gdzie terapeuci pomagają pacjentom z problemami emocjonalnymi i behawioralnymi – przyp. aut.] jest rozwój wglądu lub zmiana zachowania poprzez wykorzystanie literatury wyobraźniowej umożliwiającej przeżycie *katharsis* i doświadczenie empatii, a w biblioterapii rozwojowej – gdzie pacjenci są normalni, choć w danym momencie mogą być w kryzysie – celem jest wzrost i samoaktualizacja poprzez wykorzystanie literatury wyobraźniowej i dydaktycznej”²⁸.

Wydaje się, że czytelnicy poradników wspierani przez doradców wpisanym w teksty tych książek mogą skutecznie i konstruktywnie przeżywać wspomniane mechanizmy i doświadczać pojawiających się – w wyniku pracy nad rozwiązaniem problemu – zmian w zachowaniu i myśleniu. Literatura wyobraźniowa (tj. beletrystyka) nie podaje żadnych wskazówek jak pracować nad sobą, jak sobie pomagać, nad czym warto jest się zastanowić itp., natomiast poradniki są wypełnione różnymi sugestiami, podpowiedziami, wzorami do naśladowania, informacjami dydaktycznymi, wzmocnieniami itd., które umożliwiają lub przynajmniej ułatwiają udzielanie pomocy sobie.

Literatura

- Borecka I., *Metodyka pracy z czytelnikiem chorym i niepełnosprawnym. Wstęp do biblioterapii*, Olsztyn 1991.
- Borecka I., *Biblioterapia – nowa szansa książki*, Olsztyn 1992.
- Brammer L.M., *Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*, Studium Pomocy Psychologicznej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1984.
- Coleman M., Ganong L.H., *The Uses of Juvenile Fiction and Self-help Books with Stepfamilies*, „Journal of Counseling & Development” 1990, Vol. 68, No. 3.
- Dictionary of psychotherapy*, red. Walrond-Skinner S., London-New York 1986.

²⁶ Por. np. M.R. J a l o n g o, dz. cyt., s. 798; F.A. S c h r a n k, D.W. E n g e l s, *Bibliotherapy as a Counseling Adjunct: Research Findings*, „The Personal and Guidance Journal” 1981, Vol. 60, No. 3, s. 143-147.

²⁷ E. T o m a s i k, *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Warszawa 1994, s. 11.

²⁸ *Dictionary of Psychotherapy*, ed. S. Walrond-Skinner, London-New York 1986, s. 36.

- Egan G., *Kompetentne pomaganie. Model pomocy oparty na procesie rozwiązywania problemów*, przekł. J. Gilewicz, E. Lipska, Poznań 2002.
- Fengler J., *Pomaganie męczy. Wypalenie w pracy zawodowej*, przekł. K. Pietruszewski, Gdańsk 2000.
- Glading S.T., Glading C., *The ABCs of Bibliotherapy for School Counselors*, „The School Counselor” 1991, Vol. 39.
- Grzesiuk L., *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska techniki i specyficzne problemy*, red. L. Grzesiuk, Warszawa 1994.
- Halliday G., *Psychological Self-help Books. How Dangerous are they?*, „Psychotherapy” 1991, No. 28.
- Ippold L., *Przegląd piśmiennictwa z zakresu biblioterapii za lata 1945-1990*, „Bibliotekarz” 1992, nr 2.
- Jalongo M.R., *Bibliotherapy. Literature to Promote Socioemotional Growth*, „The Reading Teacher” 1983, No. 4.
- Johnson D., *Podaj dłoń*, przekł. B. Czarnecka, Warszawa 1992.
- Kaja H., *Założenia teoretyczne poradnictwa życia*, [w:] *Poradnictwo we współczesnym społeczeństwie. Rola poradnictwa i doradztwa w optymalizowaniu rozwoju osobowości i podnoszeniu kultury pedagogicznej społeczeństwa. Materiały Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego*, red. A. Kargulowa i M. Jędrzejczak, Wrocław 1980.
- Kargulowa A., *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradoznawstwa*, Wrocław 1986.
- Kargulowa A., *Przeciw bezradności. Nurty, opcje, kontrowersje w poradnictwie i poradoznawstwie*, Wrocław 1996.
- Kargulowa A., *O praktyce i teorii poradnictwa. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004.
- Kargulowa A., Ferenz K., *Spółeczny kontekst poradnictwa. Poszukiwanie szans dla poradnictwa w działalności kulturalno-oświatowej*, Warszawa 1991.
- Kennedy E., Charles S.C., *Jak pomagać dobrą radą. Poradnik*, przekł. J. Kołacz SJ, Kraków 2004.
- Lenkowski R.S., *Bibliotherapy. A Review and Analysis of the Literature*, „Journal of Special Education” 1987, Vol. 21, No. 2.
- Murgatroyd S., *Poradnictwo i pomoc*, przekł. E. Turlejska, Poznań 2000.
- Nelson-Jones R., *Practical Counselling and Helping Skills*, London 1997.
- Norcross J.C., Santrock J.W., Campbell L.F., Smith T.P., Sommer R., Zukerman E.L., *Authoritative Guide to Self-help Resources in Mental Health*, New York-London 2000.
- Okun B.F., *Skuteczna pomoc psychologiczna*, przekł. J. Suchecki, Warszawa 2002.
- Pardeck J.T., *Self-help Books and Clinical Intervention*, „Journal of Instructional Psychology” 1991, Dec., Vol. 18, Issue 4.
- Pardeck J.T., *Using Books to Prevent and Treat Adolescent Chemical Dependency*, „Adolescence” 1992, Spring, Vol. 26, Issue 10.
- Pardeck J.T., *Using Literature to Help Adolescents Cope with Problems*, „Adolescence” 1994, Summer, Vol. 29, Issue 114.
- Riordan R.J., Wilson L.S., *Bibliotherapy. Does it Work?*, „Journal of Counseling and Development” 1989, Vol. 67, No. 9.
- Saper Z., Forest J., *Effects of Types of Instruction on Solution of Psychological Self-help Problems*, „Psychological Reports” 1992, No. 70.
- Schrank F.A., Engels D.W., *Bibliotherapy as a Counseling Adjunct: Research Findings*, „The Personnel and Guidance Journal” 1981, Vol. 60, No. 3.

- Starker S., *Psychologists and Self-help Books. Attitudes and Prescriptive Practices of Clinicians*, „American Journal of Psychotherapy” 1988, Vol. XLII, No. 3.
- Strzałkowska A., Kościelska M., Grzesiuk L., Korzeniowski K., Czapiński J., Bralczyk J., *Popularyzacja wiedzy psychologicznej*, „Nowiny Psychologiczne” 1996, nr 2.
- Sztander W., *Rozmowy, które pomagają*, Warszawa 1999.
- Szulc W., *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w leczeniu*, Poznań 1994.
- The Abnormal Personality Through Literature*, red. A.A. Stone, S. Smart-Stone, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1996.
- Tomasik E., *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Warszawa 1994.
- Yalom I., *Dar terapii. List otwarty do nowego pokolenia terapeutów i ich pacjentów*, przekł. A. Tanalska-Duleba, Warszawa 2003.
- Zierkiewicz E., *O konieczności włączania problematyki społeczno-kulturowej tożsamości płci i tożsamości nienormatywnych do zawodowego przygotowania pedagogów-doradców*, [w:] *Odmiany odmienca. Mniejszościowe orientacje seksualne w perspektywie gender*, red. T. Basiuk, D. Ferens, T. Sikora, Katowice 2002.
- Zierkiewicz E., *Wykorzystanie poradników w procesie samopomocy. Wprowadzenie do biblioterapii rozwojowej*, [w:] *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*, red. W. Jakubowski, E. Zierkiewicz, Kraków 2002.
- Zierkiewicz E., *Poradnik – oferta wirtualnej pomocy?*, Kraków 2004.
- <http://www.afektywne.webpark.pl/psychoter.html>

Wiktor Czernianin

- KAŻDEMU ODPOWIEDNIA LITERATURA - CZYLI O ASPEKCIE PORADOZNAWCZYM W BIBLIOTERAPII

Aspekt poradniczy w biblioterapii wynika z jej definicji. Przynajmniej z tej powszechnie przyjętej w 1961 roku, która pojawiła się w drugim wydaniu *Ilustrowanego Słownika Webstera (Webster's Third New International Dictionary)* w brzmieniu: „użycie wyselekcjonowanych materiałów czytelnich jako pomocy terapeutycznej w medycynie i psychiatrii, także p o r a d n i c t w o [podkr. – W.C.]” w rozwiązywaniu problemów osobistych przez ukierunkowanie czytanie¹. W roku 1966 Amerykańskie Stowarzyszenie Bibliotekarzy przyjęło ją jako oficjalną. Implikacje tego ujęcia przejawiały się m.in. w równie ogólnie przyjętym podziale na biblioterapię kliniczną, którą określa się mianem leczniczej oraz na wychowawczą, zwaną rozwojową. Zdaniem Edyty Zierkiewicz to właśnie: „Biblioterapia rozwojowa bliższa jest p o r a d n i c t w u [podkr. – W.C.] i z tego też względu wspomaganymi są najczęściej osoby zdrowe, tzw. normalne, niezaburzone w stopniu głębokim, zaradne, posiadające problemy natury adaptacyjnej, motywacyjnej, decyzyjnej”². Biblioterapia rozwojowa jest zatem – według niej – szansą dla piśmiennictwa poradnikowego w ogóle. Choć zapotrzebowanie na takie piśmiennictwo można różnie tłumaczyć, to jednak w biblioterapii prawie wyłącznie zjawiskiem samopomocy lub pomagania wzajemnego. W pierwszym wypadku model zachowania się czytelnika w procesie biblioterapii dyktuje tekst i nic więcej. W drugim, owszem, biblioterapeuta powinien zalecić odpowiednią lekturę i pozwolić, w wypadku literatury pięknej, wnikać treścią literacką w psychikę czytelnika-użytkownika biblioterapii tak dalece, by wytworzył się w niej – w jej swoistej materii – możliwie adekwatny obraz utworu, stanowiącego właściwy przedmiot terapeutycznej analizy. I właśnie ów dobór literatury terapeutycznej, jawi się jako podstawowy – właśnie „po-

¹ W. S z u l c, *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w leczeniu*, Poznań 1994, s. 32.

² E. Z i e r k i e w i c z, *Wykorzystanie poradników w procesie samopomocy. Wprowadzenie do biblioterapii rozwojowej*, „Biblioterapeuta. Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego” 2002, nr 3, s. 5.

radoznawczy" – problem biblioterapii, zawierający się w zdaniu: każdemu odpowiednia literatura. Jest ono zresztą trawestacją jednego z pięciu słynnych praw bibliotekarstwa Shiyalego Ranganathana, mianowicie drugiego: „Dla każdego czytelnika właściwa książka”. (Pozostałe to: 1. Książki służą do użytku, 2. Każda książka musi mieć swego czytelnika, 3. Oszczędzaj czas czytelnika, 4. Biblioteka jest żywym organizmem)³. Głębia myśli bibliotekarza i uczonego indyjskiego, powszechnie nazywanego filozofem bibliotekarstwa, zawarta w cytowanym zdaniu, inspiruje do refleksji biblioterapeutycznej i to zarówno nad problemem poradnictwa w zakresie samopomocy, jak i doboru odpowiednich książek dla czytelnika chorego. Obydwa zagadnienia są złożone i wymagają osobnych ujęć. Trudniejsza wydaje się to drugie, że względu na konieczną relację biblioterapeuta – „użytkownik” biblioterapii. A propos pierwszego, pisze E. Zierkiewicz, że: „Podjęcie lektury dowolnego poradnika nie zawsze wypływać musi – jak zwykło się potocznie zakładać – z bezradności czytelnika, z poczucia zagubienia w obliczu doświadczanych trudności. Co więcej, korzystanie z piśmiennictwa poradnikowego powinno zostać potraktowane jako przejaw aktywności samopomocowej czytelników. [...] Nieco inny charakter mają natomiast działania, podejmowane przez osoby pomagające profesjonalnie, w których wykorzystywane jest piśmiennictwo poradnikowe. Takie działania, noszą nazwę »biblioterapia«⁴. Drugie ujęcie wymaga zatem większego skupienia nad problematyką doboru lektury terapeutycznej dla czytelnika – chorego i niepełnosprawnego. A więc chodzi o takie czynniki określające jego sylwetkę, jak: stan zdrowia, aktualne samopoczucie, potrzeby psychiczne, zainteresowania, stopień czytania, poziom intelektualny. Mogą one pomóc przy ustalaniu przewidywanej reakcji konkretnego czytelnika na odpowiednio dobieraną dla niego książkę.

„Dla każdego czytelnika właściwa książka” – to zdanie Ranganathana skłania do kulturowo-psychologicznej refleksji nad problemem nie tylko jakiej lektury potrzebują chorzy, ale d l a c z e g o potrzebują właśnie takiej a nie innej? Innymi słowy, co sprawia, że pewne lektury chorzy ignorują, a inne (te właściwe) działają nań tak korzystnie? Odpowiedź na to pytanie jest następująca. Szukanie przez biblioterapeutę w różnego rodzaju literaturze właściwej książki, to szukanie w niej takiego m i t u, który byłby właśnie odbiciem aktualnego kryzysu osobistego konkretnego użytkownika biblioterapii. Mitu, który stanowiłby autointerpretację własnego wewnętrzznego „ja” tegoż użytkownika, poszukiwanej przez niego własnej tożsamości w relacji do świata zewnętrznego. Wreszcie takiego, który mógłby być narracyjnym wzorem, nadającym egzystencji chorego głębokie indywidualne zna-

³ M. K o c ó j o w a, *Edukacja permanentna bibliotekarzy i pracowników informacji naukowej w międzynarodowej perspektywie*, Kraków 1999, s. 30.

⁴ E. Z i e r k i e w i c z, dz. cyt., s. 2-3.

czenie. Mówiąc metaforycznie, „wołanie” o taki mit, przybierające czasami formę milczenia, intuicyjnie słyszy biblioterapeuta, próbując wnikać w psychikę swojego pacjenta. W biblioterapii właśnie mity mogą służyć pomocą choremu w wyjściu na zewnątrz siebie, mogą być sposobem wypróbowania i zastosowania nowych struktur życia albo nawet desperacką niekiedy próbą przebudowy złamanego życia⁵. Obecność mitów jest konieczna jako pomost łączący przepaść między biologiczną i osobową naturą człowieka. Zatem problem poszukiwania właściwej książki, to najczęściej problem odnalezienia przez biblioterapeutę właściwych mitów, czy też mitu dla konkretnej jednostki. I doprawdy nieważne, czy znajdzie ten mit w literaturze wysokoartystycznej czy popularnej, powieści, bajce, noweli, dramacie, wzorze bohatera, charakterze przeżyć, poezji, filmie, opowiedzianym przez siebie zdarzeniu itp. Musi znaleźć taki, który aktualnie jakby króluje w nieświadomości chorego, przybliżyć mu wiedzę o nim tak, aby pojawił się bezpośrednio także w jego świadomości. Znaleziona książka lub inny materiał biblioterapeutyczny z odpowiednim mitem, nieważne czy antycznym, czy stworzonym współcześnie – odegra tylko rolę katalizatora. Treść mitu, jego porządek i spójność, wyzwoli bowiem u chorego strumień doznań, emocji i idei, który w sposób uporządkowany dotrze do jego świadomości z zewnątrz i wewnątrz. W ten sposób słowa mitu uwolnią indywidualną moc chorego, dając narracyjny wzór terapeutyczny porządkujący jego wewnętrzny świat. Według tego wzoru, chory uczyni wysiłek zmieniający istniejący stan rzeczy w jego wnętrzu duchowym. I trzeba go do tego nakłaniać w chwili zwątpienia.

Jednakże trudno jest omawiać zapotrzebowanie na mity wśród użytkowników biblioterapii, kiedy współczesna kultura tak bardzo przyzwyczaiła nas do traktowania mitów jako nieprawdy. Przecież po to, by coś zdeprecjonować, używa się określenia: „to tylko mit”⁶. Takie użycie słowa *tylko*, w sensie deprecjonującym, wprowadzili Ojcowie Kościoła chrześcijańskiego w III wieku naszej ery. Był to ich sposób walki z powszechną wiarą w greckie i rzymskie mity – jak pisze Rollo May w książce *Błaganie o mit*. Ojcowie Kościoła zwalczali mity antyczne jako religię. Podczas gdy dla nas zawierają one głęboką wiedzę *p s y c h o l o g i c z n ą*. W tym sensie są prawdziwe. Tak więc mit, jak to ujął wielki pisarz Tomasz Mann, jest ponadczasową prawdą psychologiczną, w przeciwieństwie do prawdy religijnej czy empirycznej. Jest formą ekspresji, odsłaniającą proces myśli i uczucia – ludzką świadomość i odbiór wszechświata, innych ludzi i swe odrębne istnienie. Stanowi projekcję lęków i pragnień w konkretną i dramatyczną formę, która jest jedynym sposobem ich ujawnienia i wyrażenia⁷. Dlatego mit pokonuje

⁵ R. M a y, *Błaganie o mit*, przekł. B. Moderska, Poznań 1997, s. 18.

⁶ *Tamże*, s. 21.

⁷ *Tamże*, s. 25.

czas, jest ponadczasowy. Stąd nie ma najmniejszego znaczenia, czy np. Edyp był tylko postacią z greckich podań, czy też istniał historycznie. Narracja Homera nadała mu rangę mitu, który – uwieczniony przez Sofoklesa – stał się mitem bohatera poszukującego swej własnej rzeczywistości, dążącego do czegoś, co dziś zwiemy docieraniem do własnej tożsamości. Wołanie: „Muszę dowiedzieć się, kim jestem”, wyartykułowane przez Edypa, który buntuje się przeciwko własnej rzeczywistości, nie odnosi się tylko do tego Greka, ale do wszystkich mężczyzn w ambiwalentnej walce o tożsamość⁸.

Jednak dla biblioterapeutów problem mitu, to nie tyle problem jego definicji, ile wewnętrznej zgody, psychologicznego i duchowego wysiłku, by zebrać się na odwagę i spojrzeć w pełne światło jego prawdy. W tym świetle moc terapeutyczną mają nie tylko mity same, ale – jak się już rzekło – także jego przejawy w różnych rodzajach i gatunkach literackich, również formach sztuk. Wobec tych ustaleń odpowiedź na kolejne pytanie: czy chodzi o to, abyśmy szukali w literaturze mitów klasyków antycznych? – jest taka: niekoniecznie, aczkolwiek odwoływanie się do nich bywa nieraz nieuniknione. A co z użytkownikami biblioterapii, którzy są niewykształceni i nigdy nie czytali greckich czy innych klasyków? Otóż nie istnieje konieczność znajomości szczegółów mitów, ani ich samych. Mity są archetypowymi wzorami ludzkiej świadomości, jak wykazał to wybitny religioznawca Joseph Campbell i inni uczeni. Wszyscy jesteśmy zrodzeni z matki i wszyscy umieramy; wszyscy przechodzimy konfrontację z seksem lub jego brakiem, pracujemy lub nie mamy pracy itd. Wielkie dramaty, jak *Hamlet*, są mityczne w tym sensie, że przedstawiają egzystencjalny kryzys każdego życia. Pomniejsza literatura zawiera opis zdarzeń o mniejszej skali, nie tak ogólną problematykę, może bardziej szczegółową, np. dotyczącą osoby niepełnosprawnej. Ma jednak taki sam sens mityczny, gdyż przedstawia także egzystencjalny kryzys doświadczonych przez los ludzi. Nie sposób uniknąć zatem twierdzenia, że mit i samoświadomość są do pewnego stopnia synonimami. Tam, gdzie istnieje świadomość, tam będzie istnieć mit. Mówiąc inaczej – tzn. słowami wybitnego psychologa klinicznego Mariana Kulczyckiego – mitologia jednostki jest do pewnego stopnia mitologią kulturową w mikrokosmosie⁹. Mity nie są fałszem – referujemy dalej poglądy polskiego uczonego – mają być kluczami do duchowych możliwości ludzkiego życia. Tworzą raczej sposób, w jaki ludzie sygnalizują i organizują swoje życie wewnętrzne. Wyznaczając bieg życia człowieka, określają całość niepowtarzalnego losu w otaczającym świecie. Odgrywają też rolę obronną, chronią przed załamaniem psychicznymi i wzmacniają wolę życia. Pojawienie się mitu wywołuje zazwyczaj swoiste

⁸ Tamże.

⁹ M. Kulczycki, *Psychologiczna problematyka mitów konkretnej osoby*, [w:] *Prace Kulturoznawcze VII. Kultura i świadomość*, Wrocław 1999, s. 128.

olśnienie: głębokie zrozumienie czegoś bardzo ważnego oraz osiągnięcie stanu poznania istoty interesujących lub niepokojących zjawisk i zależności w złożonym środowisku. Co było trudne i niejasne, staje się wręcz przezroczyście, zagmatwany świat lub jakiś jego fragment stają się uporządkowane, proste i możliwe do opanowania¹⁰. Mity nie są bowiem zimnymi, racjonalnymi, często powierzchownymi przekonaniem, lecz pełnymi wiary, gorących uczuć, głębokimi i wyrastającymi z całej struktury osoby poglądami na życie człowieka: na to, co się w nim wydarzyło i może lub powinno się wydarzyć¹¹. Funkcje mitów ściśle korespondują więc z aspektem poradniczym w biblioterapii. Ich problematyka – jak słusznie pisał M. Kulczycki – jest obszarem, który może zainteresować badaczy z wielu dyscyplin naukowych, ponieważ obejmuje zjawiska i zależności charakterystyczne dla egzystencji konkretnych współczesnych nam ludzi, bardzo złożone i o rozmaitych funkcjach. Wspólne wysiłki poznawcze w tym zakresie mogą doprowadzić do głębszego poznania i zrozumienia człowieka oraz jego życia w otaczającym go i pełnym dynamicznych zmian świecie. Będzie to miało zarówno teoretyczne, jak i praktyczne znaczenie w całościowym dążeniu do ulżenia doli pojedynczej osoby i całych grup społecznych¹². Jeżeli aspekt poradniczy w biblioterapii warunkują zjawiska samopomocy lub pomagania wzajemnego, to zdanie z tytułu niniejszego artykułu – każdemu odpowiednia literatura – musi mieć przesłanki nie tylko kulturowe, ale i głęboko psychologiczne. O kulturowych już nadmieniliśmy, natomiast o psychologicznych wypadnie nam teraz krótko dopowiedzieć w perspektywie dwóch wspomnianych zjawisk.

Pierwsze, samopomocowe, określają psychologiczne warunki radzenia sobie w życiu. Myśl ta zapożyczona jest znów, ale z innej pracy M. Kulczyckiego¹³. Radzenie sobie w życiu przez poszczególną jednostkę, cieszy się zwykle szerokim uznaniem społecznym i stanowi chyba istotny cel poradnictwa w biblioterapii. Najczęściej chodzi w takim uznaniu o stwierdzenie, że określona osoba realizuje swoje cele życiowe, przezwyciężając pojawiające się przeszkody i trudności skutecznie, a całość jej wysiłków i starań jest uznana za wskazaną lub co najmniej dopuszczalną przez ludzi formułujących takie oceny¹⁴. Owa samopomocowa realizacja swoich celów życiowych przez określoną osobę przebiega – zdaniem wspomnianego autora – według

¹⁰ *Tamże*, s. 130.

¹¹ *Tamże*, s. 134.

¹² *Tamże*, s. 135.

¹³ M. K u l c z y c k i, *Psychologiczne warunki radzenia sobie w życiu*, [w:] *Poradnictwo wobec złożoności problemów człowieka i świata. Materiały V Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego. Karpacz 11-14 maja 1987*, red. A. Kargulowa, t. I, Wrocław 1990, s. 11.

¹⁴ *Tamże*.

sześciu zasadniczych faz: wstępnej, wyboru celu, wyboru programu, bezpośrednich prób zmieniania rzeczywistości, osiągania celu i przejściowej¹⁵. W pierwszej fazie – wstępnej – występujące pragnienia konkretnej osoby budzą jej określone zainteresowanie lub zaniepokojenie. Pojawia się nowy obraz własnej sytuacji życiowej, nasycony dążeniami i emocjami. Towarzyszy mu poczucie pewnego panowania nad sobą i otoczeniem. W drugiej fazie – wyboru celu – zostają przez podjęcie odpowiednich decyzji, wybrane pewne wartości jako cel, który ma zostać w danych warunkach zrealizowany. W trzeciej fazie – wyborze programu – dana osoba przystępuje do konstruowania i konstruuje program własnych czynności, który ma zapewnić osiągnięcie wybranego celu. Podjęcie odpowiednich decyzji w tym zakresie musi uwzględnić zarówno aktualny stan rzeczy, jak też ich rozwój. Faza czwarta – bezpośrednich prób zmieniania rzeczywistości – charakteryzuje się podejmowaniem rzeczywistych wysiłków prowadzących do realizacji przyjętego programu i wywołania określonych zmian wzajemnych relacji ze światem. Pojawia się wówczas zazwyczaj konieczność systematycznych starań, której towarzyszą zwykle przykre emocje, aby w danych warunkach doprowadzić realizację programu do końca. Powinny więc wystąpić wartościowe procesy kontroli i korekty, za pomocą których będzie można dopiero zaspokoić swe pragnienia. Wymaga to zazwyczaj dostatecznego i długotrwałego panowania nad sobą. W piątej fazie – osiągania celu – dzięki procesom orientacyjnym występują domysły i przekonania, że pożądaný stan rzeczy zostaje lub już został osiągnięty, albo też nastąpiła porażka. Zazwyczaj pojawiają się w związku z tym zmiany w postawach dążeniowych i emocjonalnych. Zaczynają dominować i ogarniać całą świadomość uczucie radości, ulgi, zwycięstwa lub strachu, lęku, złości, poniżenia. Jest to ważny okres dla doświadczenia jakości własnego życia i ujmowania jego dalszych perspektyw w osobistym wymiarze. W szóstej fazie – przejściowej – rozwiązująca dotychczas określony problem osoba rozpatruje sytuację z jej bliższymi oraz dalszymi zmianami. Przygotowuje się różnie nastawiona emocjonalnie do uświadomienia sobie, co nowego czeka ją w najbliższym czasie. Próbuje ustalić, jak przedstawia się jej położenie życiowe dzięki zaistniałym relacjom i snuje odpowiednie do pojawiających się ocen, mniej lub bardziej określone plany¹⁶. M. Kulczycki zastrzega jednak, że w skróconych formach rozwiązywania problemu niektóre z wymienionych faz mogą uświadamiać się bardzo słabo, a nawet w ogóle nie występować, stąd w praktyce mogą być pomijane.

Drugie zjawisko, tzn. psychologiczna problematyka pomagania wzajemnego, jest ściśle związane z przebiegiem procesu biblioterapeutycznego. Rozważając dalej tę problematykę wypada stwierdzić z kolei za Lwem Wy-

¹⁵ *Tamże*, s. 26.

¹⁶ *Tamże*, s. 26-28.

gotskim, autorem książki *Psychologia sztuki*, że żadna analiza charakteru i przebiegu procesu reakcji estetycznej, znamiennej dla percepcji czytelniczej, nie może być pełna i adekwatna w stosunku do swego przedmiotu, czyli postawy czytelnika, jeśli pomija psychologię¹⁷. „Dzieło artystyczne – czytamy dalej u niego – jest to zespół znaków estetycznych, ukierunkowanych tak, aby budzić e m o c j e”. Zapamiętajmy ten fragment o emocjach, bo jest dla nas najistotniejszy. W ten sposób bowiem forma reakcji estetycznej, ukształtowana na gruncie kontaktów z dziełem, „przezwyćieża” i przetwarza „życiowe” treści psychiki. Stąd właśnie terapeutyczna rola dzieła artystycznego polega na organizowaniu p r z e ż y ć. Moment zasadniczego ich przetworzenia w obrębie reakcji estetycznej określa Wygotski jako *katharsis*. Jest to podstawowy termin psychologicznej warstwy jego koncepcji, mający wszelako ściśle odpowiedniki artystyczne, przejawiające się na wszystkich piętrach struktury dzieła, we wszystkich gatunkach literackich i wszystkich rodzajach sztuk¹⁸. W sferze reakcji estetycznej wiąże się ów moment z przetworzeniem „życiowych”, prywatnych afektów czytelnika w estetyczne i zakorzenienie w świecie kultury. Każde dzieło literackie winno być traktowane przez biblioterapeutę jako system bodźców zorganizowanych świadomie w celu wywołania u czytelnika-pacjenta reakcji estetycznej. Analizując strukturę bodźców emocjonalnych, intelektualnych, potencjalnie zawartych w tekście, można bowiem odtworzyć strukturę reakcji estetycznej czytającego. Tak więc biblioterapeuta musi czasami z samych dzieł literackich odtwarzać odpowiadającą im psychikę, ażeby następnie poznawać prawa nią rządzące.

Trzeba tutaj – według Józefa Szockiego – rozważyć dwie kwestie wiążące się z odczuwaniem satysfakcji przez czytelnika w trakcie odbioru dzieła literackiego w procesie biblioterapii, składającego się, jak wiadomo, z trzech etapów, tj. identyfikacji, *katharsis* i wglądu. Pierwsza z tych kwestii dotyczy aktu utożsamienia się z bohaterem na etapie identyfikacji i przez to ma charakter klasycznej oczyszczającej z napięcia psychicznego *katharsis*. Uwzględniając przy tym oczywiście etap wglądu, na którym czytelnik uzyskał pozytywne spojrzenie na daną postać i jej problem. Druga kwestia z kolei odnosi się do przeciwnego stanu, mianowicie gdy czytelnik ma dystans do bohatera jako do postaci niezwiązanej ze sobą, zmuszonej być taką, jaką nakreślił pisarz w swym utworze. Czytelnik nie pragnie utożsamienia się z bohaterem, raczej czuje do niego antypatię, ba, jest usatysfakcjonowany, gdy tenże przeżywa tragiczne perypetie. Etap identyfikacji tu nie zachodzi, gdyż nie pozwala na to etap wglądu. Ten ostatni pokazuje, że kontakt z bohaterem jest związany z pragnieniem czytelnika ujawnienia całej

¹⁷ L. Wygotski, *Psychologia sztuki*, przedm. M. Zagóraka, oprac. i przekł. T. Szyma, oprac. nauk., wstęp i kom. S. Balbus, Kraków 1980, s. 33.

¹⁸ *Tamże*, s. 32.

prawdy dotyczącej bohatera, z ciekawością i z chęcią poznania. Ciekawość czytelnika w tym wypadku należy traktować jako rodzaj impulsu do jego aktywności, za pomocą którego chroni się on przed zagrożeniem związanym z chorobą, poszerza swoje możliwości, badając biografię innych postaci (w tym wypadku bohaterów literackich), aby znaleźć takie jej elementy, które mogłyby być zastosowane w pokonywaniu własnych trudności. A to już jest etap *katharsis*. Bowiem taki kontakt czytelnika z bohaterem odbierany jest przez niego jako *katharsis*, a jednocześnie jako objawienie pewnej prawdy życiowej (etap wglądu)¹⁹.

W czytaniu literatury powieściowej te dwa przeciwstawne kierunki jej przeżywania, łączą się ze sobą w jedną niepodzielną emocję. Jeżeli chodzi o pierwszą kwestię, pewne uszczerbki w zdrowiu czytelnika rodzą jego pragnienie przeniesienia się, przynajmniej w wyobraźni, w świat fikcji, w świat idealnego bohatera, zrzucenia z siebie stanu rzeczywistego. U podłoża tego procesu leży odczuwanie kultury, literatury jako czegoś bliskiego. Dlatego projekcja bohatera i jego perypetii jest czymś w rodzaju substytutu wyzwolenia się od siebie samego, od choroby, wydaje się czytelnikowi jego autentyczną prawdą. Ale jednocześnie kryje się w tym doświadczenie życiowe, trud w pokonywaniu problemów związanych z chorobą, których nie może się wyzbyć. Zawsze towarzyszy mu świadomość jego samego i choroby. Świadomość swej ludzkiej kondycji jest u każdego człowieka rozszczepiona, przejawia się na dwóch przeciwstawnych płaszczyznach: *n a t u r y i k u l t u r y*. Ciągła świadomość swej choroby to symptom pierwszej prawdy o człowieku, w akcie upodabniania się zaś z bohaterem literackim mamy do czynienia z kolejną. Natomiast jeżeli chodzi o drugą kwestię, tj. dystansu czytelnika do bohatera, to w istocie dotyczy to jego dystansu do kultury. Czytelnik odnajduje wtedy tożsamość z bohaterem jedynie na płaszczyźnie naturalnej, przyrodniczej. Przejawia się to u niego w impulsie aktywności poznania problemów związanych ze sobą w konfrontacji z bohaterem, którego chce się poznać w celu pokonania swoich problemów. Ale i w tym wypadku czytanie to swoisty dialog wewnętrzny z bohaterem, z książką, skłaniający do refleksji i warunkujący osobisty rozwój pacjenta. Jednakże pełną swoją tożsamość może odnaleźć jedynie na obydwu płaszczyznach: naturalnej i kulturowej. I tylko dzięki temu może dojść u niego, mniej lub bardziej świadomie, do poznania tej sprzeczności.

Bardzo cenna w biblioterapii jest własna twórczość pacjentów. Zauważono np., że w czasie zaostrzenia się choroby psychicznej oraz okresie zmiany wzorów zachowania, pacjenci często piszą wiersze. Eksterioryzacja bowiem, czyli przetwarzanie treści własnego świata wewnętrznego w postać

¹⁹ J. S z o c k i, *Istota terapeutycznego oddziaływania książki*, „Arteterapia II” 1990, s. 116.

np. poezji, przekształca byt potencjalny w byt realny. Ponieważ przed napisaniem tekstu, założmy że właśnie poetyckiego – ale niekoniecznie tylko takiego, może nim być bajka, opowiadanie itp. – nasz świat wewnętrzny jest tylko „bytem dla nas”, dopiero dzięki eksterioryzacji w tekst staje się również „bytem dla innych”. Zresztą i dla nas samych istniejemy naprawdę dopiero wtedy, kiedy zaczynamy obserwować, porządkować, nazywać, wyrażać, a więc – jak pisze Andrzej Nowicki w książce *Człowiek w świecie dzieł* – eksterioryzować to, co istnieje w nas w postaci nieuformowanej i nienazwanej, mętnej mgławicowej energii potencjalnej, którą dopiero akt eksterioryzacji przekształca w rzeczywistość²⁰. Tak więc eksterioryzacja jest procesem konstytuującym i rozwijającym człowieczeństwo. To, co się nie eksterioryzuje – przepada. Sens tworzenia artystycznego jest wobec tego czynnikiem kreującym godność pacjenta, która przekształca go w aktywny podmiot komunikacji międzyludzkiej, a także swego samopoznania i autoterapii. Pisanie terapeutyczne ma oczywiście ogromne znaczenie lecznicze, choć walor artystyczny takich tekstów jest zróżnicowany, w zależności od osób piszących, tzn. od stopnia ich upośledzenia. Na przykład prof. Helmut Koch z Niemiec przyznał wartość estetyczną następującemu tekstowi terapeutycznemu, bardzo prostemu na pierwszy rzut oka. Pisała go jednak osoba o znacznym upośledzeniu umysłowym i było to dla niej dużym wysiłkiem. Oto fragment tego tekstu w tłumaczeniu na język polski:

„Co już osiągnąłem?

1. Co dwa lub trzy dni kąpię się, myję włosy.
2. Rano i wieczorem myję zęby.
3. Wieczorem o 22 idę do łóżka.
4. Coraz bardziej zajmuję się sobą.
5. Daję sobie radę ze sprzątaniem pokoju.
6. Utrzymuję porządek dnia [...]”²¹.

Wśród różnych form pracy biblioterapeutycznej, poczesne miejsce muszą więc zajmować spotkania poetyckie, podczas których pacjenci piszą i czytają swoje wiersze i pod kierunkiem biblioterapeuty dyskutują na ich temat; wiersze te są z reguły projekcją ich stanów emocjonalnych. Własne doznania pacjentów związane z cierpieniem, „przelane na papier”, stwarzają zwykle pozytywne tło dla dalszych przeżyć emocjonalnych i pozwalają im na lekturę trudniejszą, na literaturę o charakterze refleksyjnym. Jak bowiem pisze Andrzej Szczeklik w swej znakomitej, a niedawno wydanej książce pt. *Katharsis. O uzdrowicielskiej mocy natury i sztuki*: „Medycyna i sztuka wywodzą się z jednego pnia. Obie biorą początek z magii – systemie opartym na

²⁰ A. Nowicki, *Człowiek w świecie dzieł*, Warszawa 1974, s. 332.

²¹ *Pogranicza – literatura, teatr i psychiatria: polsko-niemiecki bilans badań naukowych i doświadczenia praktycznego*, red. A. Radzik, Kraków 2001, s. 62.

wszechmocy słowa. [...] Sztuka słowa, wspomagana doświadczeniem gromadzonym przez pokolenia kapłanów i lekarzy, pozwalała przywrócić człowiekowi jego miejsce w kosmosie”²² – szerzej, odnalezienie harmonii ze światem, ludźmi i z sobą.

Moim celem było przedstawienie złożoności aspektu poradniczego w biblioterapii, a więc przede wszystkim wiedzy na temat istoty kulturowo-psychologicznej tego zagadnienia, ale także zwrócenie uwagi na jego podstawową rolę i zmienność, możliwą do wyszczególnienia zarówno wówczas, gdy chodzi o zjawisko samopomocy (biblioterapia rozwojowa), jak i pomagania wzajemnego (biblioterapia kliniczna).

Literatura

- Kocójowa M., *Edukacja permanentna bibliotekarzy i pracowników informacji naukowej w międzynarodowej perspektywie*, Kraków 1999.
- Kulczycki M., *Psychologiczne warunki radzenia sobie w życiu*, [w:] *Poradnictwo wobec złożoności problemów człowieka i świata. Materiały V Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego Karpacz 11-14 maja 1987*, red. A. Kargulowa, Wrocław 1990.
- Kulczycki M., *Psychologiczna problematyka mitów konkretnej osoby*, [w:] *Prace Kulturoznawcze VII. Kultura i świadomość*, Wrocław 1999.
- May R., *Błaganie o mit*, przekł. B. Moderska, Poznań 1997.
- Nowicki A., *Człowiek w świecie dzieł*, Warszawa 1974.
- Pogranicza – literatura, teatr i psychiatria: polsko-niemiecki bilans badań naukowych i doświadczenia praktycznego*, red. A. Radzik, Kraków 1974.
- Szczeklik A., *Katharsis. O uzdrowicielskiej mocy natury i sztuki*, wstęp C. Miłosz, Kraków 2002.
- Szocki J., *Istota terapeutycznego oddziaływania książki*, „Arteterapia II” 1990.
- Szulc W., *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie*, Poznań 1994.
- Wygotski L., *Psychologia sztuki*, przedm. M. Zagórska, oprac. i przekł. T. Szyma, oprac. nauk., wstęp i kom. S. Balbus, Kraków 1980.
- Zierkiewicz E., *Wykorzystanie poradników w procesie samopomocy. Wprowadzenie do biblioterapii rozwojowej*, „Biblioterapeuta. Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego” 2002, nr 3.

²² A. S z c z e k l i k, *Katharsis. O uzdrowicielskiej mocy natury i sztuki*, wstęp C. Miłosz, Kraków 2002, s. 17.

Marcin Szumigraj

DEWALUACJA TRADYCYJNEGO WZORU PRACOWNIKA

*Murarz domy buduje,
krawiec szyje ubrania
Ale gdzież by, co uszył
gdyby nie miał mieszkania*

*A i murarz by przecie
na robotę nie ruszył
gdyby krawiec mu spodni
i fartucha nie uszył*

*Piekarz musi mieć buty
więc do szewca iść trzeba
no a gdyby nie piekarz
Toby szewc nie miał chleba.*

*Tak dla wspólnej korzyści
i dla dobra wspólnego,
wszyscy muszą pracować
mój maleńki kolego.*

Julian Tuwim, Wszyscy dla wszystkich

Wiersz ten, co najmniej od trzech pokoleń towarzyszy szkolnej edukacji dzieci w poznawaniu świata pracy. Przedstawia krótko i obrazowo cztery popularne niegdyś zawody: murarza, krawca, piekarza i szewca, ale co ważniejsze – pokazuje sens każdej pracy ludzkiej w budowaniu wspólnego dobra społeczeństwa, przynoszącego wymierne korzyści każdemu z obywateli. Wszyscy wraz z wykonywaną przez siebie pracą, bez wyjątku, są sobie nawzajem potrzebni. Pokazuje trud pracy, czyniąc jej właściwością wzajemną solidarność, a nie rywalizację. Która z tych wartości dominuje dziś i czy rzeczywiście w społeczeństwie produkcyjno-konsumpcyjnym XXI wieku wszyscy jesteśmy potrzebni?

Towar – odpad

Zygmunt Bauman¹ kreśli obraz naszej cywilizacji jako permanentny i dycho-
tomiczny proces wytwarzania i odrzucania. Zdaniem Z. Baumana, produ-
kowanie usług i towarów jest realizowaniem projektu oswajania i ulepszania
świata. W wypadku udoskonalania świata funkcje zarówno produktów, jak i
odpadów pełnią istoty ludzkie. Zygmunt Bauman wskazuje, że do „odrzu-
tów” należą Ci wszyscy, którzy są „skazani na eleganckim, pogodnym kraj-

¹ Z. B a u m a n, *Życie na przemiał*, Kraków 2004.

obrazie"², a więc ludzie kalecy, uchodźcy, bezrobotni – biedacy żyjący na metaforycznych (i nie tylko) wysypiskach naszego globalnego świata. Zwiększanie wydajności pracy osiąga się w wyniku wzrostu produkcji przy jednoczesnym obniżeniu poziomu zatrudnienia. Wzrost produktywności wpłynął na długość czasu pracy na dwa sposoby. Po pierwsze dlatego, że wprowadzono technologie oszczędzające pracę i czas, co pozwoliło firmom na masowe zwolnienia robotników. Po drugie, ci, którzy nadal mają pracę, są zmuszeni pracować dłużej, częściowo po to, by zrekompensować sobie spadek płac i świadczeń³.

Dane statystyczne z lipca 2004 mówią, że jedynie (aż) 50% Polaków w tzw. wieku produkcyjnym pracuje. Jest to najniższy odsetek pracujących wśród krajów Unii Europejskiej. Przy czym polscy pracownicy pracują najdłużej wśród obywateli państw Europy. Można, zatem podejrzewać, że połowa obywateli w naszym kraju zdolna do pracy jest „niepotrzebna” i – z punktu widzenia neoliberalnej polityki – stanowi obciążenie podatników. „Niepotrzebni” bowiem są beneficjentami opieki społecznej pochłaniającej coraz wyższe kwoty z budżetu państwa. Środki te, w myśl tej samej doktryny, powinny zostać przeznaczone na inwestycje, prowadzące do wzrostu produkcji i – w konsekwencji – do zysku, a nie być przejadane przez – jak to określają neoliberalowie – rzesze bezrobotnych, nieudaczników, „niepotrzebnych”.

Jak przewidują niektórzy ekonomiści i socjologowie, liczba ludzi „niepotrzebnych”, zbędnych z ekonomicznego (wydajności) punktu widzenia będzie rosła aż do 80% całej światowej populacji. Jedynie 20% ludzi będzie pracowało, utrzymując globalny wzrost gospodarczy.

Niewolnik korporacji i niepotrzebny – dwie strony tego samego medalu

Od lat osiemdziesiątych XX wieku dominującą rolę na rynkach pracy zaczęły pełnić korporacje. Współcześnie, jak zauważa K. Poznański, „tak naprawdę w wymiarze globalnym działają wielkie korporacyjne monopole”⁴. Korporacja to wielkie rozgałęzione przedsiębiorstwo, będące najczęściej spółką akcyjną, o skomplikowanej strukturze własności i strukturze władzy, której działalność jest ukierunkowana na generowanie zysków. Współczesne kor-

² *Tamże*, s. 51.

³ J. R i f k i n, *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, Wrocław 2001, s. 281.

⁴ *Kraj w likwidacji. Z prof. Kazimierzem Poznańskim rozmawia Andrzej Zybała*, „Obywatel. Polityka. Społeczeństwo. Ekologia” 2004, nr 1.

poracje charakteryzują coraz prostsze, zautomatyzowane sieci zarządzania, oparte najczęściej na tzw. zarządzaniu projektami⁵. Specyfika współczesnych przedsiębiorstw, zakładów pracy, to dekomponowanie tradycyjnych firm. Korporacja to raczej „płynna struktura” ukierunkowana na zysk. Funkcjonujące stare firmy w globalnym świecie, są zmuszane do nieustannego redukowania kosztów. Najczęściej czynią to przez podnoszenie wydajności pracy i redukowanie zatrudnienia. Pracownicy korporacji są pozbawieni poczucia bezpieczeństwa związanego z przynależnością do stałych struktur i własności swoich miejsc pracy. Minimalne poczucie bezpieczeństwa realizują przez identyfikację i budowanie bardziej bądź mniej trwałych wspólnot z współpracownikami i przedstawicielami tego samego zawodu. „Każdy, kto chce pracować musi sam dbać o swą pozycję na rynku [...]. Kłeska (zawiniona lub nie), definitywnie eliminuje pechowca z określonego rynku i siatki współpracowników”⁶. Szefowie są nieustannie zobligowani do zadawania sobie pytania: „czy nasi pracownicy wnoszą nową wartość? Jesteśmy zobowiązani pozbyć się niepotrzebnego personelu, którego praca nie przyczynia się do tworzenia wartości”⁷.

R. Ziemkiewicz w jednym z felietonów⁸ wyraził myśl, że do najcięższej harówki zmusza dziś ludzi nie bieda, a chęć bogactwa. Owe 50% pracuje z miesiąca na miesiąc coraz więcej, pozostali wydają się coraz bardziej zbędni. Najcenniejszymi poszukiwanymi specjalistami w korporacji zdają się być, jak dowcipnie pisze R. Ziemkiewicz, „ci którzy potrafią skłonić wyciskającego z siebie siódme poty pracownika, by jeszcze mocniej zacisnął zęby i zdobył się na poty ósme”⁹. Pracownik staje się więc traktowany coraz częściej jako narzędzie przynoszenia zysków, już nie tylko przez redukowanie kosztów związanych z jego utrzymaniem, ale zmuszaniem go do pracy ponad siły, w ponadwymiarowym czasie pracy; staje się niewolnikiem, a współczesnymi kajdanami stają się laptop i telefon komórkowy.

Pracownicy godzą się, a może dokonują wyboru takiego funkcjonowania z konieczności zdobywania środków do życia, z „wiary w złote, kolorowe sny”, a może przede wszystkim z lęku przed utratą pracy, czyli znalezienia się na śmietniku, w grupie „niepotrzebnych”, bezrobotnych.

Fotografii „niewolników korporacji” dostarcza film M. Kramarczuk i M. Kuc pt. *Wyciśnięci*. Bohaterowie tego obrazu, jak mówi jeden z nich,

⁵ M. Dobrzyński, *Nowe tendencje w zarządzaniu a budowa kariery. Poradnictwo zawodowe w przededniu przystąpienia Polski do Unii Europejskiej. 15-16 grudnia 2003. Materiały konferencyjne*, Warszawa 2003.

⁶ Tamże.

⁷ J. Rifkin, dz. cyt., s. 198.

⁸ R. Ziemkiewicz, *Frajerzy*, Lublin 2004, s. 260-264.

⁹ Tamże, s. 261.

„chcieli być dobrymi pracownikami, zaniedbywali rodzinę, dzieci, dom dla pracy, bo myśleli, że tam jest ich przyszłość”. Mordercza, codzienna praca bez dnia wolnego (w jednym wypadku nawet przez 11 miesięcy [!]), przynosiła wymierne zyski nie tylko firmie, ale i pracownikom. Dzięki pracy w korporacji odnosili sukcesy finansowe i towarzyskie. Większość z nich przez dłuższy czas czuła się jak wybrańcy losu, szczęściarze, byli potrzebni. Dosłownie z dnia na dzień ich życie uległo diametralnej zmianie. Zostali wyrzuceni z pracy, bez żadnego wyjaśnienia, z niezastąpionych stali się „niepotrzebnymi”. Konsekwencją bycia „niewolnikiem korporacji” – jak pokazuje przykład pięciu bohaterów filmowego dokumentu, jest: wypalenie zawodowe, rozgoryczenie, brak pracy, brak nadziei, samotność, depresja, a niekiedy psychoza. „Wyciśnięci”, jak nazywają ich autorki dokumentu, to „byli twarde”, „uczciwi pracownicy”, którzy dali się uwieść pokusie sukcesu.

W komentarzu do filmu psychiatra A. Araszkiewicz stwierdza: „to bieg szczurów – coraz więcej ludzi nie wytrzymuje”. Jeśli nasza cywilizacja – jak chce Z. Bauman – jest udoskonaleniem produktów, tworzeniem nowości, które zastępują wyrzucane na śmietnik starsze wersje, więc potencjalnie każdy z ludzi, wcześniej czy później, może się tam znaleźć. Ciężka praca (nie tylko w korporacji) wydaje się rodzajem ucieczki od śmietnika, ale – paradoksalnie – często wyścig ten kończy się właśnie na wysypisku śmieci. Celem „wyścigu szczurów” okazuje się miejsce składowania odpadów. By tam trafić, wystarczy drobiazg: prośba o wolny dzień, katar, byle pretekst, będący marnym usprawiedliwieniem dla wymiany „wyciśniętego”, a więc już nie „soczystego”, zużytego człowieka na „lepszy, nowszy model”. Radykalna zmiana tożsamości – od niezastąpionego, lojalnego pracownika do zbędnego nieudacznika, będąca udziałem bohaterów filmu, jest niezależna od ich działań. Po prostu dokonuje się dosłownie w ciągu minuty. Przypomina wciągnięcie w trajektorię opisaną przez F. Schützego.

„Wyciśnięty” jest niepotrzebny, wyrzucony poza margines dotychczasowego życia społecznego. Często tracąc pracę, traci rodzinę i przyjaciół, jego dominującym uczuciem staje się samotność, brak nadziei na zmianę swojej sytuacji oraz poczucie zbędności.

Współczesne korporacyjne niewolnictwo jest niezamierzonym, ale konsekwentnie realizowanym efektem ciągłego ulepszania świata, rosnących wymagań co do ludzi i ich wytworów. Przymus podnoszenia jakości, nieustannego rozwoju prowokuje potrzeby typu „wiedzieć więcej”, „nadażać”, „być *trendy*”, „orientować się”, „być przed wszystkimi”. Jest to wymarzony moment dla wszelkiego typu „wąskich specjalistycznych” edukacji i doradców różnej maści. Tymczasem edukacja jest przecież przygotowaniem do życia. Odpowiada, według T. Parsonsa, za socjalizację i selekcję w społeczeń-

stwie¹⁰. Za jej pomocą ludzie są wiązani z wartościami istniejącymi w danej kulturze. „Wyścig szczurów” jest elementem kultury zachodniej, wytworem cywilizacji produkcji i konsumpcji. Edukacja, przygotowując do życia, wyposaża więc jednostki w różnorodne kompetencje, a więc i w umiejętność udziału w tym wyścigu, co można przyrównać do wytwarzania coraz „lepszich produktów”. Zatem pytanie, co rzeczywiście znaczy „lepszy produkt” jest pytaniem o cele edukacji. Implikuje ono bowiem kolejne pytanie: czy edukacja nie jest procesem produkowania towarów w coraz ładniejszych opakowaniach, potencjalnych rezydentów „ludzkich wysypisk”?¹¹

Nie podejmując się udzielenia na nie pełnej odpowiedzi, ale posługując się w dalszym ciągu retoryką Baumanowską, poradnictwo kariery (zawodu) można określić terminem recyklingu, odzyskiwania dla społeczeństwa, dawania kolejnej szansy, nowego opakowania człowiekowi, który znalazł się na wysypisku.

Outsider – odrzucający „wyścig” w procesie produkcji i konsumpcji

Czy można jednak odrzucić świat korporacji, a więc odrzucić cywilizację produkcyjno-konsumpcyjną i wybrać los outsidera. Kogoś, kto odłączy się od „biegnących szczurów”, kto będzie dla nich obcy, kogoś, kto wcale w wyścigu udziału nie bierze. Kogoś, kto przez niewolników korporacji może być postrzegany jako „odpad”.

Tak, można. Zdarzają się jednostki, które mają dość tyrani biegu i porzucają świat korporacji. Zwalniają (*downshifting*), uciekając od wielkich korporacji i pieniędzy do małych, własnych przedsięwzięć na wieś lub małych miasteczek. Szacuje się, że w całej Unii Europejskiej w 2007 roku porzucenie niewolniczej pracy w korporacjach rozważać będzie około 12 mln ludzi.

Dotychczasowe przykłady takich osób pokazują, że drastycznie spadają ich dochody, ale za to zyskują one spokój, nie drżą przed kolejnymi zwolnieniami w firmie, żyją w kontakcie z przyrodą, mają czas na to, co lubią¹².

Outsider więc, to ktoś, dla kogo ważny jest nie zysk, ale dobro, szczęście i spełnienie w życiu. Ktoś, kto pogodzony jest z tym, co przynosi każdy dzień. Zgoda na świat, który go otacza i małe przywiązanie do materialnej strony życia, pozwalają mu uniknąć lęku przed skończeniem na wysypisku, w świecie outsidera bowiem nie ma diady produkcja-konsumpcja.

¹⁰ Podaję za: Z. M e l o s i k, *Strukturalno-funkcjonalna teoria edukacji*, „Edukacja” 1993, nr 1.

¹¹ Por. Z. B a u m a n, dz. cyt.

¹² A. K r a j e w s k a, M. R y b a r c z y k, *Pieprzyć firmę, „Przekrój”* 2004, nr 43.

Outsider jest być może kimś, kto wie, jakie jest jego własne życie zawodowe, opierając się na paradygmacie kariery¹³ zarysowanym w propozycji R. Jarowa oraz W. Lanthalera, J. Zugmanna¹⁴, uzasadniający następujące wymiary projektu kariery: wymiar pierwszy: marzenia; wymiar drugi: jedność; wymiar trzeci: działanie; wymiar czwarty: samozatrudnienie.

Niewolnik i „niepotrzebny” są tożsamościami charakteryzującymi cywilizację produkcyjno-konsumpcyjną. Outsider jest tożsamością charakterystyczną dla cywilizacji alternatywnej. Żyjąc i pracując w świecie pierwszego rodzaju, skazujemy się na ryzyko bycia odpadem. Świat drugi nie zawiera w sobie tego ryzyka, ale pytanie, jak w tym świecie zamieszkać? Czy edukacja rozumiana jako zmienianie się, a więc obejmująca i działania poradnicze, może pomóc znaleźć się w tym świecie? Sądzę, że powinniśmy podjąć próby, by tak właśnie się stało, w przeciwnym razie być może wiersz Tuwima recytowany w szkole będzie brzmieć mniej więcej tak:

*Tak dla wspólnej korzyści
i dla dobra wspólnego,
zbędni dziś muszą wymrzeć
mój maleńki kolego.*

Literatura

- Bauman Z., *Życie na przemiał*, Kraków 2004.
 Dobrzyński M., *Nowe tendencje w zarządzaniu a budowa kariery. Poradnictwo zawodowe w przededniu przystąpienia Polski do Unii Europejskiej. 15-16 grudnia 2003. Materiały konferencyjne*, Warszawa 2003.
Informacja o sytuacji społeczno – gospodarczej kraju, lipiec 2004, <http://www.stat.gov.pl>
 Jarow R., *Antykariera. W poszukiwaniu pracy życia*, Łódź 1999.
 Kraj w likwidacji. Z prof. Kazimierzem Poznańskim rozmawia Andrzej Zybala, „Obywatel. Polityka. Społeczeństwo. Ekologia” 2004, nr 1.
 Krajewska A., Rybarczyk M., *Pieprzyć firmę, „Przekrój”* 2004, nr 43.
 Kramarczuk M., Kuc M., *Wycisnięci*, Agencja Filmowa dla Programu 2 TVP.
 Lanthaler W., Zugmann J., *Akcja ja, nowy sposób myślenia o karierze*, Warszawa 2000.
 Melosik Z., *Strukturalno-funkcjonalna teoria edukacji*, „Edukacja” 1993, nr 1.
 Rifkin J., *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrynkowej*, Wrocław 2001.
 Ziemkiewicz R., *Frajerzy*, Lublin 2004.

¹³ Szczegółowo omawiam ten paradygmat w: M. S z u m i g r a j, *Kariera – spełnianie życiowych marzeń*, [w:] *Doradca profesja, pasja, powołanie?*, red. B. Wojtasik, A. Kargulowa, Warszawa 2003.

¹⁴ R. J a r o w, *Antykariera. W poszukiwaniu pracy życia*, Łódź 1999.

Katarzyna Bulewicz

PORADNIA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNA, JEJ FUNKCJE ZAŁOŻONE I RZECZYWISTE

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w Polsce ma długoletnią tradycję. Pierwsze instytucje poradnicze działały już na początku XX wieku, a ich intensywny rozwój nastąpił w dwudziestoleciu międzywojennym. Początek istnienia obecnie działających poradni datuje się na rok 1964, kiedy powstały poradnie wychowawczo-zawodowe z połączenia poradni psychologiczno-zawodowych resortu oświaty i społeczno-wychowawczych Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. W roku 1993 otrzymały nazwę poradni psychologiczno-pedagogicznych i jako takie działają do dziś.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna zakłada wykorzystanie interdyscyplinarnej wiedzy dotyczącej człowieka, a więc psychologicznej, pedagogicznej, a także lingwistycznej, logopedycznej, medycznej, prawnej i socjologicznej. Wiedza ta służy wszechstronnemu rozpoznaniu sytuacji problemowej i udzieleniu adekwatnej pomocy¹.

W ciągu ostatnich lat organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej podlega zmianom, które dotyczą przejścia od pomocy szkole w kłopotach z uczniem do wspierania dziecka i jego rodziny. Jeszcze do niedawna dziecko do poradni kierowała szkoła. Obecnie coraz więcej osób trafia do poradni bez skierowania, czując potrzebę kontaktu z psychologiem, pedagogiem lub logopedą i oczekuje profesjonalnej pomocy w rozwiązaniu problemów osobistych oraz rodzinnych. Zgłaszane problemy powoli przestają oscylować wokół problemów szkolnych. Rodzice oczekują wsparcia, obserwując niepokojące symptomy w rozwoju psychofizycznym swojego dziecka, liczą również na to, że będzie ono miało możliwość uczestniczenia w zajęciach organizowanych na terenie poradni. Zwiększona motywacja do korzystania z usług poradni stwarza lepsze warunki współdziałania z rodziną, pogłębia współpracę poradni i szkoły na rzecz konkretnego dziecka. W zakresie problemów szkolnych znaczącą pozycję zajmuje szeroko rozumiana dysleksja, której diagnozowanie jest zadaniem psychologów i pedagogów pracujących w poradni. Opinia o dysleksji, dysgrafii bądź dysortografii jest w dzisiejszej

¹ *Ministerstwo Edukacji Narodowej o pomocy psychologiczno-pedagogicznej, Warszawa 2001 [Biblioteczka Reformy].*

szkole bardzo pożądanym przez uczniów dokumentem, który zdecydowanie ułatwia przebrnięcie przez sprawiające trudności przedmioty.

Od sześciu lat pracuję jako logopeda w jednej z łódzkich poradni i uczestniczę w dyskusjach na temat kierunku rozwoju poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego oraz jego miejsca w systemie oświaty. Mają na to wpływ niepokojące sygnały dochodzące z innych miast oraz lokalnego szczebla władz administracyjnych. Dotyczą one redukcji etatów lub wręcz likwidacji placówek tego typu. Praktyka pokazuje jednak, że zapotrzebowanie na pomoc psychologiczno-pedagogiczną jest ogromne, a świadczą o tym bardzo odległe terminy wizyt proponowane osobom zgłaszającym się oraz dane statystyczne przedstawione poniżej.

W ciągu ostatnich lat liczba poradni w Polsce zmniejszyła się. W roku szkolnym 1999/2000² działało 590 publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, natomiast w roku szkolnym 2002/2003³ było ich już 575, w tym 31 poradni specjalistycznych (w dwunastu województwach). W województwie łódzkim działało 37 poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym trzy specjalistyczne. W całej Polsce zatrudnionych było łącznie 7073 pracowników pedagogicznych, z czego prawie połowę stanowią psycholodzy.

Dokładne dane dotyczące sieci poradni psychologiczno-pedagogicznych w Polsce przedstawia mapka (w nawiasach podano liczbę poradni/liczbę poradni specjalistycznych).

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż mimo mniejszej liczby placówek więcej osób skorzystało z pomocy. Pracownicy poradni udzielili pomocy ponad 1,300 tys. dzieci i młodzieży, co stanowi 13% całej populacji. Z pomocy skorzystało również ponad 350 tys. osób dorosłych (nauczyciele, wychowawcy, rodzice i inni), a ponad 10 tys. rodzin uczestniczyło w terapii. Pracownicy poradni przeprowadzili ponad 18 tys. prelekcji i wykładów dla nauczycieli, rodziców, wychowawców placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych oraz innych osób. Dla porównania w roku szkolnym 1999/2000⁴ z pomocy w poradni skorzystało prawie 909 tys. osób, co stanowiło niecałe 8% populacji.

² *Tamże.*

³ Źródło: strona internetowa Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie.

⁴ *Ministerstwo Edukacji...*



Rys. 1. Sieć poradni psychologiczno-pedagogicznych w Polsce

Źródło: strona internetowa Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie.

W Łodzi istnieje sześć rejonowych poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz trzy poradnie specjalistyczne: Poradnia dla Młodzieży, Specjalistyczna Poradnia Wspierania Rozwoju i Terapii, Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna Doradztwa Zawodowego i dla Dzieci z Wadami Rozwojowymi. W łódzkich poradniach zatrudnionych jest 196 pracowników pedagogicznych, w tym: 122 psychologów, 52 pedagogów i 19 logopedów. W roku szkolnym 2002/2003⁵ z pomocy w poradniach skorzystało prawie 19 tys. dzieci i młodzieży, co stanowi około 14% łódzkiej populacji. Ponadto pracownicy poradni przeprowadzili 290 prelekcji i wykładów dla nauczycieli i rodziców, a 354 rodziny uczestniczyły w terapii.

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 6 w Łodzi, obejmująca opieką dzieci i młodzież z dzielnicy Łódź-Górna zatrudnia 31 pracowników pedago-

⁵ Dane zebrane wśród dyrektorów łódzkich poradni oraz na Wydziale Edukacji Urzędu Miasta Łodzi.

gicznych: siedemnastu psychologów, jedenastu pedagogów (w tym pięciu nauczycieli terapii pedagogicznej), trzech logopedów oraz lekarza-specjalistę psychiatrii dziecięcej.

W roku szkolnym 2002/2003 pracownicy poradni udzielili pomocy ponad 2300 dzieciom i młodzieży. Pomoc ta polegała głównie na dokonywaniu diagnozy psychologicznej i pedagogicznej oraz prowadzeniu terapii pedagogicznej i logopedycznej. Oprócz tego na terenie szkół były prowadzone zajęcia z klasami, dotyczące radzenia sobie z emocjami oraz sytuacjami stresowymi, rozwiązywania konfliktów, integracji, asertywności, samoakceptacji oraz świadomego wyboru kierunku kształcenia. Prowadzono także warsztaty i prelekcje dla nauczycieli i rodziców, dotyczące dysleksji, agresji, nadpobudliwości psychoruchowej, dojrzałości szkolnej oraz rozwoju mowy dziecka. Na terenie poradni odbywały się również zajęcia grupowe dla dzieci, dotyczące alternatywnych sposobów uczenia się oraz podnoszenia samooceny. Działała też grupa wsparcia – szkoła dla rodziców.

Dość szerokie spektrum działalności poradni skłoniło mnie do przeanalizowania jej funkcji. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne realizują zadania określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu⁶, pełniąc określone funkcje z a ł o ż o n e, którym można przyporządkować formy świadczonej pomocy. Oto ich krótka charakterystyka.

Formy pomocy realizowane w zakresie funkcji diagnostycznej, to diagnoza psychologiczna, pedagogiczna i logopedyczna oraz wynikające z nich działania postdiagnostyczne, czyli orzecznictwo do indywidualnego nauczania, kształcenia i wychowania specjalnego, zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim oraz opiniowanie w sprawach przyspieszenia lub odroczenia obowiązku szkolnego, pozostawienia ucznia klas I-III szkoły podstawowej na drugi rok w tej samej klasie, dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia, kwalifikowania do klas terapeutycznych, udzielenia zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki, zwolnienia ucznia z wadą słuchu z nauki drugiego języka obcego, przyjęcia ucznia gimnazjum do oddziału przysposabiającego do pracy. Funkcja terapeutyczna jest realizowana poprzez prowadzenie terapii korekcyjno-kompensacyjnej, logopedycznej oraz psychoterapii. Funkcja profilaktyczna z kolei wiąże się z psychoedukacją, prelekcjami, wykładami i zajęciami warsztatowymi. W zakresie funkcji doradczej natomiast prowadzone jest doradztwo wychowawcze i doradztwo zawodowe.

Tyle wynika z rozporządzenia ministerialnego, ja natomiast chciałabym przedstawić teraz funkcje rzeczywiste poradni psychologiczno-

⁶ DzU 2003, nr 5, poz. 46.

pedagogicznej, opracowane na podstawie własnego doświadczenia i obserwacji działalności poradni, w której pracuję. W znacznej mierze pokrywają się one z już wymienionymi, dlatego nie zamieszczam już tych form świadczonej pomocy. Są jednak uwzględnione istotne, moim zdaniem, funkcje, które nie znalazły się w cytowanym wcześniej rozporządzeniu.

I tak, w zakresie funkcji diagnostycznej są realizowane trzy rodzaje wymienionych diagnoz, czyli diagnoza psychologiczna, pedagogiczna i logopedyczna. W działaniach postdiagnostycznych nie prowadzi się jednak orzecznictwa do zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim oraz opiniowania w sprawie zwolnienia ucznia z wady słuchu z nauki drugiego języka obcego, gdyż zadania te realizują poradnie specjalistyczne.

Diagnoza dokonywana w poradni dotyczy głównie dzieci mających trudności szkolne. Wśród nich coraz liczniejszą grupę stanowią dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – dysleksją, dysgrafią, dysortografią, dyskalkulią. Określenie *specyficzne* wskazuje na szczególny charakter trudności i pozwala je odróżnić od powszechnie znanych, wynikających z obniżonej sprawności intelektualnej bądź braków środowiska rodzinnego oraz szkolnego. Trudności dziecka dyslektycznego występują pomimo normy intelektualnej, posiadanej wiedzy oraz motywacji do nauki. Z przeprowadzonych badań⁷ wynika, że dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce o różnym stopniu nasilenia zaburzeń stanowią 15% populacji. Dlatego zaliczono je do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wymagającymi w procesie uczenia się szczególnych warunków, odpowiadających zarówno ich indywidualnym możliwościom, jak i potrzebom. Są nimi specjalistyczne metody nauczania i opieka odpowiednio przygotowanego nauczyciela, zróżnicowane tempo pracy oraz dostosowanie wymagań do możliwości i potrzeb ucznia. Jest to możliwe w wypadku uzyskania przez ucznia opinii z poradni. Zapotrzebowanie na taką opinię wśród uczniów i rodziców jest ogromne, ponieważ zdecydowanie ułatwia ono karierę szkolną.

Diagnoza psychologiczna i pedagogiczna dokonywane na terenie poradni, natomiast w zakresie diagnozy logopedycznej można wyróżnić szczególny jej rodzaj, czyli tzw. badania przesiewowe, które odbywają się na terenie przedszkoli. Pozwala to na wczesne wykrycie wad mowy oraz umożliwia wczesną interwencję terapeutyczną.

Funkcja terapeutyczna i realizowane w jej zakresie rodzaje terapii w pełni pokrywają się z wymienionymi wcześniej. Pragnę jednak zwrócić uwagę, że podejmowane działania nie zaspokajają potrzeb w tym zakresie. Mimo często odległych terminów badań psychologicznych lub

⁷ Ministerstwo Edukacji...

pedagogicznych, w zasadzie nie zdarza się, żeby ktoś nie został przyjęty, natomiast na zajęciach terapii korekcyjno-kompensacyjnej, która wynika niejako ze wspomnianych badań, bardzo wiele dzieci nie znajduje miejsca. Podobnie przedstawia się sytuacja w terapii logopedycznej. Wielu logopedów przyjmuje wszystkich zgłaszających się pacjentów kosztem częstotliwości wizyt, co oczywiście wpływa na efekty prowadzonej terapii. Psychoterapia zaś odsuwa się na dalszy plan z powodu dużego obciążenia psychologów diagnozą w kierunku wspomnianej już dysleksji.

Jeśli zaś chodzi o funkcję profilaktyczną, jej realizacja zostaje poszerzona o wspomniane już logopedyczne badania przesiewowe, dzięki którym odpowiednio wcześniej można zasugerować rodzicom terapię oraz zapobiec niepowodzeniom szkolnym wynikającym z wad mowy, które dotyczą głównie problemów z poprawnym pisaniami.

Funkcja doradcza i prowadzone w jej zakresie doradztwo wychowawcze realizowane są zarówno na terenie poradni, jak i w przedszkolach oraz szkołach. Pracownicy poradni pełnią bowiem dyżury w placówkach, aby przybliżyć rodzicom i nauczycielom odpowiednią pomoc. Przygotowanie uczniów do wyboru drogi zawodowej może mieć charakter pracy z grupą lub rozwiązywania problemów indywidualnych. Adresatami grupowego poradnictwa są przede wszystkim uczniowie klas kończących poszczególne etapy edukacji. Pracownicy poradni organizują dla tych uczniów lekcje zawodoznawcze, pogadanki i warsztaty, których celem jest stymulowanie aktywności i kreatywności, poznawanie siebie i własnych możliwości psychofizycznych. Odbywają się również spotkania informacyjne dla rodziców.

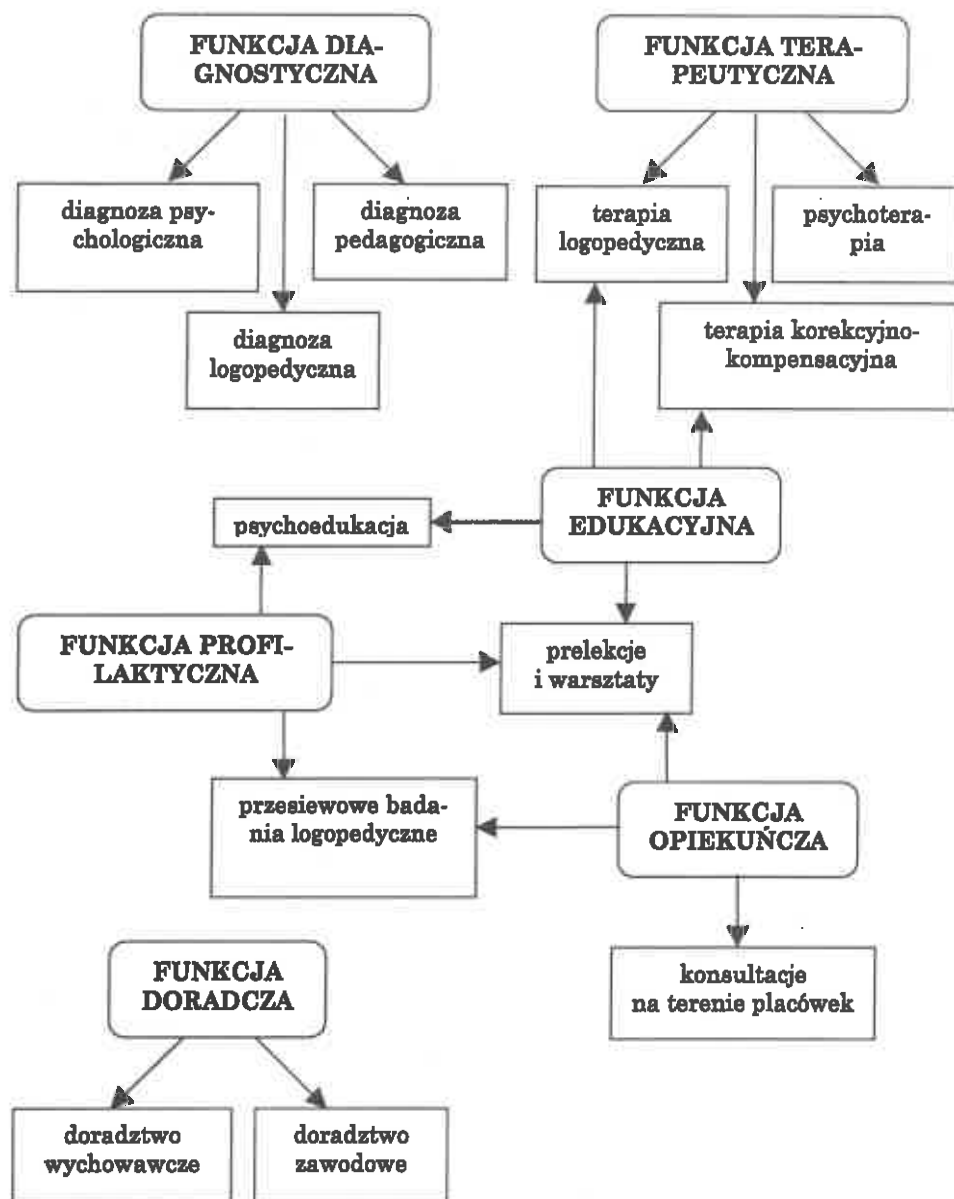
Wyróżnić można również funkcję opiekuńczą, która wynika ze sprawowania opieki psychologiczno-pedagogicznej nad konkretnymi placówkami przez pracowników poradni, co wiąże się z kontaktem dziecka podczas pierwszej wizyty w poradni ze sprawującym opiekę nad placówką psychologiem lub pedagogiem, wspomnianymi wcześniej dyżurami pracowników poradni w przedszkolach i szkołach, podczas których nauczyciele i rodzice mogą skorzystać z konsultacji specjalisty, prowadzeniem zajęć grupowych z dziećmi na terenie placówki (rodzaj zajęć zależy od specjalizacji opiekuna oraz potrzeb sygnalizowanych przez tę placówkę) oraz prowadzeniem prelekcji i zajęć warsztatowych dla nauczycieli i rodziców. Opiekę nad placówkami sprawują również logopedzi, a z tym związane jest prowadzenie badań przesiewowych wśród dzieci w wieku przedszkolnym, prowadzenie terapii dzieci z określonych placówek oraz prowadzenie prelekcji i zajęć warsztatowych dla nauczycieli i rodziców.

Godna podkreślenia jest, moim zdaniem, także funkcja edukacyjna, mimo że formy jej realizacji w zasadzie pokrywają się z wymienionymi przy funkcji profilaktycznej, czyli prelekcjami, zajęciami warsztato-

wymi dla rodziców i nauczycieli oraz zajęciami psychoedukacyjnymi. Jednak funkcja edukacyjna może być realizowana także w zakresie terapii pedagogicznej i logopedycznej. Mam tu na myśli edukację rodzica przez uczestnictwo w zajęciach terapii dziecka. W tym kierunku skłaniają się również moje zainteresowania badawcze. Terapia logopedyczna, którą prowadzę w poradni dotyczy dzieci, ale podczas zajęć bardzo pożądana jest obecność rodzica, na którym przecież głównie spoczywają oddziaływania terapeutyczne. Prawidłowa współpraca rodzica i logopedy odgrywa kluczową rolę w efektywności prowadzonej terapii. Dlatego nie wyobrażam sobie innej formy prowadzenia zajęć, jak trzyosobowy zespół: dziecko, jego rodzic i logopeda. Dzięki obecności podczas zajęć prowadzonych z dzieckiem matka lub ojciec poznaje sposoby wywoływania głosek, dowiaduje się o uwarunkowaniach anatomicznych prawidłowego rozwoju mowy oraz jego przebiegu, czyli zdobywa niezbędną do prowadzenia w domu ćwiczeń wiedzę z dziedziny logopedii. Wiedza ta okazuje się często przydatna, gdyż – jak wynika z niektórych wypowiedzi – matki moich pacjentów rozpoznają nieprawidłowości w mówieniu dzieci swoich znajomych lub rodziny, sugerując tym samym konsultację logopedyczną. I choć takie postawy nie zdarzają się często, wydaje się to ze wszech miar pożyteczne i budujące, ponieważ wskazuje na podniesienie świadomości logopedycznej w lokalnym środowisku poradni. Zdarza się czasem również, że matka, która ze starszym dzieckiem uczestniczyła w terapii, zgłasza się po kilku latach z młodszym dzieckiem, zaniepokojona podobnymi problemami. Okazuje się wtedy, że doskonale pamięta ćwiczenia, jakie kiedyś wykonywała z dzieckiem i obecnie jest to dla niej łatwiejsze.

Często zastanawiam się też i prowadzę rozmowy z rodzicami na temat ich aktywności edukacyjnej w związku z terapią dziecka. Interesuje mnie, czy rodzic jedynie wykonuje z dzieckiem zalecone ćwiczenia, czy też poszukuje dodatkowej wiedzy w poradnikach lub czasopismach. Okazuje się, że bardzo niewielu rodziców, z którymi do tej pory rozmawiałam na ten temat jest zainteresowanych zdobywaniem dodatkowej wiedzy z dziedziny logopedii, uważając, że to, czego dowiadują się ode mnie, zupełnie wystarcza. Dlatego też przeprowadzę badania na ten temat wśród rodziców dzieci-pacjentów wszystkich łódzkich poradni rejonowych, a także, dla porównania, poradni w miastach satelitarnych, takich jak Konstantynów, Zgierz i Pabianice. W literaturze z zakresu andragogiki wiele miejsca poświęca się projektom edukacyjnym, aktywności edukacyjnej dorosłych, ale nie znalazłam spojrzenia na tę aktywność przez pryzmat terapii logopedycznej, jakiej poddawane jest dziecko w poradni psychologiczno-pedagogicznej. A jest to zagadnienie bardzo interesujące i mam nadzieję, że badania, które przeprowadzę choć w części wypełnią tę lukę.

Funkcje poradni psychologiczno-pedagogicznej można przedstawić również w formie graficznej:



Źródło: opracowanie własne

Niektóre funkcje są ściśle związane z określonymi formami działań, tak jak to się dzieje w wypadku funkcji diagnostycznej czy doradczej, a inne wykorzystują te same formy, choć niekoniecznie w tym samym zakresie. Dotyczy to funkcji profilaktycznej, opiekuńczej i edukacyjnej, w ramach których realizowane są prelekcje i zajęcia warsztatowe. I tak np. prelekcje dotyczące rozwoju mowy dziecka, dojrzałości szkolnej czy agresji można przyporządkować wszystkim trzem funkcjom, ponieważ przekazywana jest konkretna wiedza (funkcja edukacyjna), dzięki której można podjąć wczesną interwencję (funkcja profilaktyczna), a przekazują tę wiedzę przeważnie opiekunowie placówki (funkcja opiekuńcza). Z drugiej zaś strony, jeśli prelekcja podejmuje tematykę dysleksji i prowadzona jest dla nauczycieli gimnazjum, to będzie ona związana tylko z funkcją edukacyjną, bo niekoniecznie musi ją prowadzić opiekun szkoły, nie można również mówić o profilaktyce dysleksji na poziomie wieku gimnazjalnego.

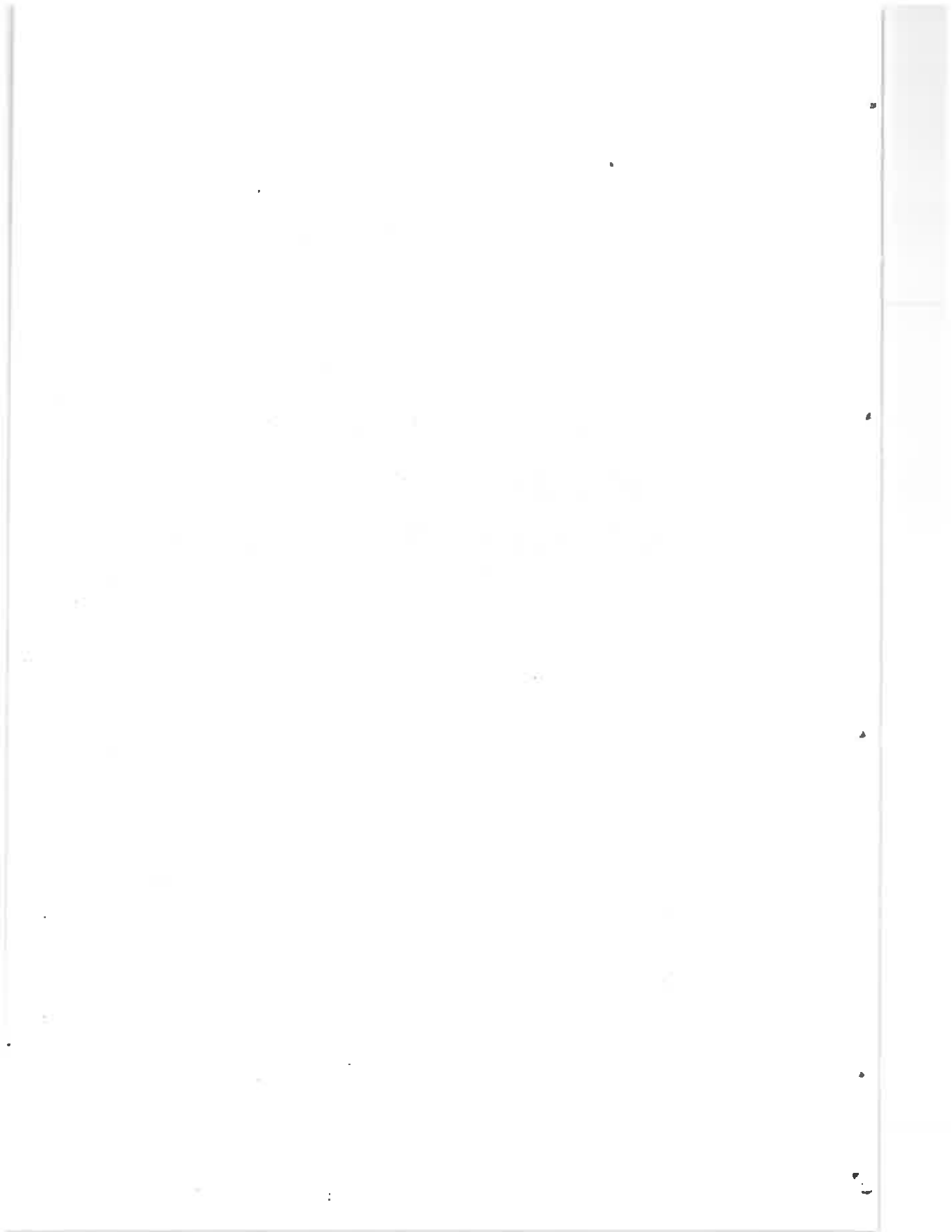
Przesiewowe badania logopedyczne są natomiast ściśle związane z dwiema funkcjami: profilaktyczną i opiekuńczą, ponieważ służą one wczesnemu wykrywaniu wad mowy i są przeprowadzane przez logopedów-opiekunów poszczególnych przedszkoli lub szkół podstawowych, pod warunkiem istnienia klasy 0. Prowadzenie badań przesiewowych, tak potrzebne z jednej strony, z drugiej niesie za sobą trudniejszy dostęp do logopedy i terapii logopedycznej, ponieważ więcej osób zmobilizowanych w przedszkolach pragnie skorzystać ze specjalistycznej pomocy, a co za tym idzie – wydłuża się czas oczekiwania na wizytę w poradni. Jest to dylemat wielu logopedów, a jego rozwiązanie jest ściśle związane z finansami.

W podsumowaniu swojej wypowiedzi pragnę podkreślić, że poradnia psychologiczno-pedagogiczna jest placówką pomocową, której nie da się zastąpić zatrudnieniem psychologa w szkole czy przedszkolu, a informacje o takich zamiarach coraz częściej docierają do pracowników poradni. Ich realizacja byłaby również przejawem niekonsekwencji ze strony władz, ponieważ Minister Edukacji Narodowej we wstępie do cytowanej tu publikacji podkreśla, że „[...] pomoc powinna docierać do każdego dziecka, rodzica i nauczyciela możliwie jak najszybciej. Organy prowadzące przedszkola, szkoły i placówki oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne powinny zadbać o to, aby tę pomoc maksymalnie przybliżyć do tych, którzy jej oczekują”⁸. Przybliżenie pomocy nie może być jednak utożsamiane z likwidacją poradni i zatrudnieniem specjalistów tylko w szkołach i przedszkolach, bo rodzice lub dzieci chcące skorzystać z pomocy często pragną zachować anonimowość, a może być ona zapewniona pod warunkiem umiejscowienia tej pomocy poza szkołą. Nie kwestionuję tutaj potrzeby zatrudniania psychologów w szkołach

⁸ Ministerstwo Edukacji...

i przedszkolach, ponieważ niewątpliwie rozwiązałoby to problem odległych terminów wizyt u specjalisty w poradni, który mógłby się wtedy zająć pomocą indywidualną i diagnozą zamiast odbywania dyżurów w placówkach i prowadzenia zajęć z klasami.

DYSKURS KOMPARATYSTYCZNY



Sylvia Słowińska

KONCEPCJE EDUKACJI KULTURALNEJ DOROSŁYCH W NIEMCZECH I ICH KONTEKSTY

Tekst ten jest próbą zaprezentowania najważniejszych koncepcji edukacji kulturalnej w Niemczech. Wybrane przeze mnie zostały te projekty, które miały lub nadal mają istotne znaczenie dla praktyki i refleksji w tym obszarze. Źródła owych koncepcji są rozmaite. Niektóre powstały jako klasyczny projekt teoretyczny, inne wyłoniły się na podłożu spłotu rozmaitych zjawisk występujących obszarze praktyki, polityki oświatowej i kulturalnej oraz stanowisk teoretycznych. Jednocześnie każda z nich powstała w innym czasie i w odmiennych warunkach społecznych, politycznych oraz historycznych. Ponieważ zawsze warunki te miały niebagatelny wpływ na kształt koncepcji, opisując każdą z nich będę starała się także zarysować ją w szerszym kontekście. Wybrałam cztery koncepcje: wychowania estetycznego Fryderyka Schillera, edukacji muzycznej, koncepcję masowej pracy kulturalnej oraz projekt edukacji socjokulturalnej.

Wychowanie estetyczne jako wychowanie polityczne według Fryderyka Schillera

Uważa się, że funkcjonujący dziś w literaturze przedmiotu termin *wychowanie estetyczne* pochodzi właśnie z twórczości filozoficznej Fryderyka Schillera¹. Istotne tu jest jednakże to, że termin ten jest dziś używany w odmiennym od Schillerowskiego znaczeniu gdyż wiązany jest z kształtowaniem gustu estetycznego oraz wrażliwości na piękno. Natomiast sens, jaki F. Schiller nadał wychowaniu estetycznemu był zgoła odmienny. Stephan Kolffhaus określa tę koncepcję jako wychowanie polityczno-estetyczne², co jednoznacznie sugeruje szerszą, głębszą i odmiennie ukierunkowaną interpre-

¹ I. W o j n a r, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa 1995, s. 15.

² S. K o l f a h u s, *Von der musischen zur soziokulturellen Bildung: Entwicklung, Neuansätze und Modelle kultureller Erwachsenenbildung in d. Bundesrepublik Deutschland*, Köln-Wien-Böhlau 1986, s. 141 i nast.

tacją tej teorii. W niemieckiej literaturze, w analizach tej koncepcji można też spotkać określenia takie jak „wychowanie estetyczne jako propedeutika wychowania do wolności politycznej”³.

Fryderyk Schiller jako pierwszy stworzył rozległy projekt wychowania estetycznego, na który wpłynęła w dużym stopniu filozofia oświecenia, m.in. Immanuela Kanta, a jednocześnie bliski był on niemieckiemu romantyzmowi i idealizmowi⁴. Sformułował go w swym najgłośniejszym dziele filozoficznym – *Listach o wychowaniu estetycznym człowieka*⁵. Listy, pisane w 1793 roku do księcia duńskiego von Augustenburg, zostały rok później opublikowane, a powstały krótko po straceniu króla Francji i pod wpływem tego wydarzenia oraz skutków Rewolucji Francuskiej⁶. Autor, krytycznie komentując wydarzenia historyczne, jako zwolennik wolnościowych idei i haseł rewolucji, dawał jednocześnie wyraz swojemu rozczerowaniu obrotem spraw i umacniał w przekonaniu, że człowieka najpierw trzeba wychować do zadań moralno-politycznych, a potem można od niego oczekiwać umiejętności dokonywania zmian społecznych⁷. Dlatego projekt wychowania estetycznego nakreślony przez F. Schillera w tej sławnej rozprawie nie może być interpretowany jedynie jako propozycja edukacji odbioru czy tworzenia sztuki, lecz raczej jako próba uczynienia człowieka zdolnym do wolności politycznej i obywatelskiej⁸.

Autor koncepcji pojmuje człowieka jako istotę fragmentaryczną i tragicznie rozdartą wewnątrz. W jego przekonaniu utraconą pełnię, „totalność” może on odzyskać na drodze wychowania estetycznego. Piękno umożliwiający harmonijny rozwój człowieka daje szansę na jego integrację. Godząc wszelkie sprzeczności, konflikty i przeciwieństwa pozwoli ono też na przebudowę społeczeństwa oraz stworzenie nowego idealnego państwa. Mówiąc inaczej, sztuka, umożliwiając kształtowanie harmonii wewnętrznej człowieka, wiedzie ku harmonii społecznej. Odnowieniu państwa posłuży odnowienie jednostki, czego dokona sztuka. Państwo, jakie powstanie dzięki wychowaniu estetycznemu – „państwo estetyczne” – będzie państwem wolności politycznej i równości.

³ H.-J. Meyer, *Klassik – Idealismus – Romantik*, [w:] *Handbuch der Erwachsenenbildung*, red. H. Pöggeler, t. IV, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1975.

⁴ S. Kolfaus, dz. cyt., s. 147.

⁵ F. Schiller, *Listy o wychowaniu estetycznym człowieka i inne rozprawy*, tłum. I. Krońska, J. Prokopiuk, Warszawa 1972.

⁶ M.J. Siemek, *Fryderyk Schiller*, Warszawa 1970, s. 35.

⁷ H.-J. Meyer, dz. cyt., s. 38.

⁸ *Tamże*, s. 39.

W analizach *Listów*, z jednej strony, można spotykać zarzut, że Schillerowska koncepcją jest ucieczką w świat pozoru⁹. Jednakże, z drugiej strony, obecne są także poglądy, wedle których błędem jest odczytywać wychowanie estetyczne F. Schillera jako legitymizację dla oddalonego od rzeczywistości i życia estetyzującego myślenia o edukacji. C. Menze podkreśla, że wychowanie estetyczne jest raczej immanentną częścią edukacji politycznej, ono bowiem ma uczynić z człowieka istotę zdolną do rozumnego i odpowiedzialnego działania politycznego¹⁰.

Nie rozstrzygając tego sporu, przyznać należy, że znaczenie tej teorii jest nie do przecenienia. Oto bowiem w tej koncepcji, odwołującej się do platońskiej tradycji kształtowania harmonijnego całokształtu człowieka za pomocą wartości estetycznych, zostało jasno i dobitnie sformułowane założenie wychowawczej roli sztuki i to w sposób, który do dziś budzi zainteresowanie, jest źródłem inspiracji, odwołań czy krytyki.

Pojmowanie wychowania estetycznego jako propedeutyki wychowania obywatelskiego zarzucono w Niemczech pod koniec XIX wieku na rzecz estetyzującego modelu wychowania, który z kolei został wyparty na początku XX wieku przez edukację muzyczną.

Koncepcja edukacji muzycznej

Koncepcja edukacji muzycznej czy wychowania muzycznego zajmuje ważne miejsce w tradycji edukacji kulturalnej w Niemczech. Choć w pierwszym rzędzie dotyczyła ona pedagogiki szkolnej i skierowana była do dzieci i młodzieży, to jednak jej założenia przeniknęły także do sfery wychowania pozaszkolnego i edukacji dorosłych. „Edukacją muzyczną lub wychowaniem muzycznym nazywa się koncepcję, która rozwinęła się gruncie ruchu młodzieżowego (*Jugendbewegung*) i pedagogiki reformy w Republice Weimarskiej jako odnowienie tradycyjnego wychowania estetycznego, a przede wszystkim, ale nie tylko, w ramach nowego akademickiego kształcenia nauczycieli i także m.in. zdobyła pewne znaczenie dla uniwersytetu ludowego. Właśnie ta koncepcja została reaktywowana po 1945 roku, następnie poddana krytyce i w końcu odsunięta na dalszy plan, jednakże w międzyczasie ponownie ten lub inny motyw zdobywał zwolenników pod inną nazwą i w

⁹ Zob. G. Albrecht, J. Mittenzwei, *Klasycyzm niemiecki. Życie i twórczość Goethego i Schillera*, Warszawa 1970.

¹⁰ C. Menze, *Bildung*, [w:] *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, red. J. Speck, G. Wehle, t. I, München 1970, s. 143.

zmienionej formie¹¹. Edukacja muzyczna miała częściowo zastąpić wychowanie estetyczne – jako propedeutykę wychowania politycznego (F. Schiller), gdyż kontemplację i refleksję nad dziełem sztuki proponowała uzupełnić lub zastąpić własną aktywnością, najlepiej przejawianą w grupach. Nie należało więc już tylko ograniczać się do recepcji sztuki, ale samemu ją tworzyć, wraz z innymi muzykować, śpiewać, grać w teatrze amatorskim, malować, tańczyć itd.¹²

Etymologia terminu „muzyczny” (*musisch*) każe odnosić edukację muzyczną do sfery muz, greckich i rzymskich bogiń śpiewu, sztuk pięknych, nauk.

Korzeni edukacji muzycznej w Niemczech należy szukać w pierwszym trzydziestoleciu XX wieku. W literaturze przedmiotu używa się też określenia ruch muzyczny (*musische Bewegung*), akcentując, że apogeum osiągnął on w latach dwudziestych minionego stulecia¹³. Jednocześnie uświadamia to, że koncepcję tę zrodziła przede wszystkim praktyka, a nie myśl teoretyczna. Genezę tej koncepcji można odnaleźć w pedagogice reformy i w mniej lub bardziej związanych z nią ówczesnych ruchach, w pierwszym rzędzie – w ruchu młodzieży (*Jugendbewegung*), ruchu wychowania artystycznego (*Kunsterziehungsbewegung*), równie często wymieniana się także młodzieżowy ruch muzyki (*Jugendmusikbewegung*), ruch teatru amatorskiego (*Laien-spielbewegung*), ruch rytmiki (*rythmische Bewegung*)¹⁴.

Główne idee pedagogiki reformy są obecne także w ruchu wychowania muzycznego, szczególnie krytyka cywilizacji i technizacji życia, unaukowienie, racjonalizmu, sprzeciw wobec humanistycznej tradycji edukacji, wobec uprzedmiotowienia dziecka, skostnienia i zbytniego intelektualizmu „starej szkoły” oraz uznanie wagi aktywności twórczej dziecka i przyznanie mu wolności, swobody i samodzielności w działaniu. Pedagogika reformy proponowała alternatywny świat wychowania wolny od przymusu i represji, w którym znalazło się miejsce na wychowanie muzyczne.

Tradycyjną edukację muzyczną cechowało krytyczne nastawienie wobec cywilizacji technicznej. W dużym stopniu pod wpływem ruchu młodzieży rozwiązania problemów społeczeństwa przemysłowego poszukiwano w powrocie do natury, do tego, co pierwotne, elementarne, ludowe¹⁵. Ruch młodzieży (*Jugendbewegung*) „to powstały na obszarze niemieckojęzycznym na

¹¹ H.-H. G r o o t h o f f, *Musische Bildung*, [w:] *Handwörterbuch der Erwachsenenbildung*, red. J. Wirth, Paderborn 1978, s. 502 (tłum. własne).

¹² Tamże.

¹³ N. K l u g e, *Einleitung*, [w:] *Vom Geist musischer Erziehung. Grundlegende und kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip*, red. N. Kluge, Darmstadt 1973, s. 1.

¹⁴ Tamże, s. 2.

¹⁵ Tamże, s. 17.

przełomie XIX i XX wieku ruch, którego zwolennicy łączyli się w grupy młodzieżowe i dążyli do nowego, indywidualnego kształtowania życia w prostocie i związku z naturą; organizowano przede wszystkim wędrowki, uprawiano taniec, muzykę ludową, teatr amatorski oraz pielęgnowano dorobek ludowy¹⁶. Punktem wyjścia dla powstania „Jugendbewegung” było stowarzyszenie „Wandervogel”, założone w 1895¹⁷ roku, którego członkami byli gimnazjaliści z Berlina–Steglitz uprawiający wędrowki¹⁸. Rudolf Matsch pisze, że stowarzyszenie „Wandervogel” było oznaką tęsknoty za duchową odnową. Hasło ruchu „Chcemy odmłodzić świat!” młodzież realizowała w naturalnym, związanym z naturą sposobie życia, w wędrowkach i śpiewie¹⁹.

Edukacja muzyczna czasów Republiki Weimarskiej przyjęła owe romantyczne, wywodzące się z ruchu młodzieży koncepcje lepszego życia, życia związanego z naturą, wolności oraz entuzjazmu wobec aktywności artystycznej, twórczości ludowej, amatorskiej, śpiewu, zabawy.

Kolejny ruch, w którym tkwią korzenie edukacji muzycznej to ruch wychowania artystycznego. Pod koniec XIX wieku pojmowanie wychowania estetycznego tak, jak to zaproponował F. Schiller, jako immanentnej części wychowania politycznego zostało zastąpione estetyzującym modelem kształcenia. W obszarze szkolnym jego realizacja dokonywała się na lekcjach rysunku, które głównie polegały na kopiowaniu, a największą wagę przykładano tu do precyzji i czystości wykonania. Po 1880 roku model tego przedmiotu uległ zmianie, za najistotniejsze uznano bowiem kształcenie smaku estetycznego, estetyczne przygotowanie do konsumpcji sztuki. Ten proces zmian rozpoczął się wraz z początkami ruchu wychowania artystycznego w ramach pedagogiki reformy²⁰.

Na początku stulecia zaczął krystalizować się ruch na rzecz nowo ukształtowanego wychowania artystycznego, skupiający zainspirowanych pedagogiką reformy nauczycieli, artystów polityków, działaczy kultury oraz różne osoby zaangażowane. Ludzi tych łączyło przeświadczenie, że edukacji ludowej i szkole potrzebna jest odnowa przez rozległe wychowanie artystyczne²¹. Jedną z czołowych postaci ruchu wychowania artystycznego był Alfred Lichtwark²², który sformułował istotne dla idei ruchu myśli, a zwłaszcza postulat kształcenia także artystycznych zdolności narodu nie-

¹⁶ Duden. *Deutsches Universalwörterbuch*, Mannheim 1996.

¹⁷ W literaturze nie ma zgodności co do daty powstania stowarzyszenia „Wandervogel”, oprócz roku 1895 wymieniane są jeszcze 1896 lub 1898.

¹⁸ Duden. *Deutsches...*

¹⁹ R. Matsch, *Das Musiche in der Erziehung*, [w:] *Vom Geist...*, s. 124.

²⁰ S. Kolfhaus, dz. cyt., s. 149-150.

²¹ Zob. W. Schreiber, *Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932*, Weinheim, Basel 1976, s. 141.

²² S. Kolfhaus, dz. cyt., s. 170.

mieckiego. Żądał on przyznania wychowaniu artystycznemu istotnego miejsca w edukacji ludowej, upatrując w tym możliwości odnowy moralnej niemieckiego narodu²³. Później A. Lichtwark w kontekście tak pojmowanej edukacji ludowej zarysował także założenia koncepcji muzeum jako miejsca edukacji, które otwarte byłoby dla wszystkich warstw społecznych²⁴.

Na gruncie tych zjawisk zrodziła się edukacja muzyczna. Osiągnęła ona apogeum w latach dwudziestych minionego stulecia, jednakże to dopiero po 1945 roku rozpoczęła się ożywiona interdyscyplinarna dyskusja nad tym, co stanowi istotę „muzyczności” i edukacji muzycznej oraz jaką wagę ma ona dla wychowania. Dla tej dyskusji nie bez znaczenia pozostały opublikowane w okresie powojennym czołowe dzieła prezentujące idee wychowania muzycznego: trzynomowa *Edukacja muzyczna* Georga Götscha²⁵ i *Muzyczne życie* Otto Haase²⁶. Poglądy obu autorów na temat edukacji muzycznej nie różnią się w zasadniczych kwestiach. Wizja wychowania muzycznego, jaka wyłania się ze wspomnianych dzieł opiera się na kilku podstawowych myślach²⁷:

- wychowanie muzyczne ma charakter całościowy, czyli jest kształceniem pełnego człowieka;
- wychowanie muzyczne nawiązuje do greckiej paidei;
- punktem wyjścia dla edukacji muzycznej jest chrześcijańsko-humanistyczny obraz człowieka;
- w obszarze muzycznym panuje specyficzny sposób poznania, opozycyjny wobec procesów kognitywno-racjonalnych (poznanie przez obrazy);
- wychowanie muzyczne wyrasta z krytyki technokracji, ideologii sukcesu, umasowienia, pośpiechu zagrażających bytowi ludzkiemu, nie uwzględnia nowych mediów (krytyka kina);
- „muzyczność” to zasada wychowania i nauczania, a nie przedmiot szkolny, ale istnieją dziedziny, które szczególnie nadają się do realizacji aktywności muzycznej: ruch (taniec, sport, zabawa), muzyka, sztuki plastyczne, język/literatura (tzw. muzyczne quadrivium);
- aktywność muzyczna nie jest celem samym w sobie, lecz służy ogólnemu kształceniu człowieka, ma przyczyniać się do odnowy moralnej, przybliżać do Boga i wychowywać do wspólnoty oraz wspierać więzi międzyludzkie.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże, s. 171-172.

²⁵ G. G ö t s c h, *Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges*, t. I: *Besinnung*, Wolfenbüttel 1953, t. II: *Bericht*, Wolfenbüttel 1956, t. III: *Aufgabe*, Wolfenbüttel 1956.

²⁶ O. H a a s e, *Musisches Leben*, Hannover 1951.

²⁷ Zob. N. K l u g e, dz. cyt., s. 3-6.

Jak zaznaczyłam na wstępie, zasadniczo koncepcja edukacji muzycznej rozwijała się przede wszystkim w ramach pedagogiki szkolnej i to w tym obszarze została wypracowana zarówno systematyczna, jak i dydaktyczna strona wychowania muzycznego, jednakże jej idea przeniknęła także do obszaru edukacji dorosłych, zwłaszcza do uniwersytetu ludowego.

W latach sześćdziesiątych nastąpiła krytyka koncepcji wychowania muzycznego. Wątpliwości, jakie pojawiły się wobec omawianej koncepcji, dotyczyły po pierwsze tego, że miejsce wielkiej sztuki, szczególnie współczesnej, zajmuje tu rzemiosło artystyczne. Koncepcja ta była zorientowana jedynie na prostą sztukę, amatorską, ludową pozostawiając poza obszarem zainteresowania tzw. sztukę wielką. Po drugie zaś, uważano, że tego rodzaju działania mają raczej mniejsze znaczenie dla radzenia sobie z problemami egzystencjalnymi (moralnymi, czy też politycznymi) niż wychowanie estetyczne²⁸. Zdaniem krytyków, współczesna rzeczywistość stała się zbyt skomplikowana, a jej problemy zbyt złożone, aby można je było rozwiązywać za pomocą konceptów z przeszłości. Za niesłuszne uznano także negatywne nastawienie wobec nowoczesnych mediów²⁹. W konsekwencji – stopniowo odchodzono od tradycyjnej koncepcji wychowania muzycznego, uznając ją za nieadekwatną, anachroniczną, oddaloną od rzeczywistości, irracjonalną i utopijną, a jej miejsce zaczęły zajmować rozmaite inne propozycje, inspirowane zarówno bieżącą sytuacją społeczną i polityczną w Niemczech, jak i nowymi teoriami, np. „teorią krytyczną”. Krytyka i sprzeciw wobec idei edukacji muzycznej były także punktem wyjścia dla interesujących projektów edukacji muzycznej w unowocześnionej wersji³⁰.

Program masowej pracy kulturalnej w Niemieckiej Republice Demokratycznej

W podzielonych po 1945 roku Niemczech życie kulturalne rozwijało się odmiennie. Każde z państw realizowało inną politykę kulturalną, wynikającą z innych założeń. Funkcją kultury w NRD, jak i w pozostałych krajach socjalistycznych było „wychowanie”, czy to w wymiarze kwalifikacji pod kątem produktywności, czy to w kategoriach moralnego wychowania człowieka socjalistycznego. To instrumentalne określenie funkcji legitymizowało sztu-

²⁸ H.-H. Groothoff, dz. cyt., s. 502.

²⁹ G. Otto, *Musische Bildung und Realität*, [w:] *Vom Geist...*, s. 239.

³⁰ L. Kossolapow, *Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität*, Frankfurt/M 1975, E. Orel-Bergman, *Zur Problematik musischer Erziehung – Notwendigkeit einer Revision und Ansätze einer Neuorientierung*, München 1977, K. Patt-Wüst, *Alternative: Musische Bildung*, Frankfurt/M 1980.

kę i kulturę. W przeciwieństwie do Niemiec Zachodnich, gdzie wysiłki instytucji kultury kierowały się przede wszystkim na zindywidualizowane światy przeżyć i doznań, powiązane z samorealizacją, sztuka i kultura w NRD odnosiła się do celów zewnętrznych³¹.

Instrumentem sterującym kulturą w NRD była polityka, w Niemczech Zachodnich – przede wszystkim rynek. Uprzywilejowana pozycja sztuki w NRD była związana z przypisaną jej programową funkcją moralnego wychowania mas i orientowania ich na utopię socjalizmu. Partia określała socjalistyczne cele i sposoby ich osiągania. Państwo natomiast służyło partii jako instrument wychowania mas do tych celów³².

Podczas gdy po 1945 roku Niemcy Zachodnie sięgnęły do tradycji przedwojennej i kontynuowały koncepcję wychowania muzycznego, państwo wschodnie poszło inną drogą, choć także czerpało z dorobku przeszłości. W NRD nie została wypracowana odrębna koncepcja edukacji kulturalnej, natomiast stworzono tu projekt masowej pracy kulturalnej (*kulturelle Massenarbeit*), który był programem szeroko zakrojonego wychowania estetyczno-politycznego.

Masowa praca kulturalna to projekt partii politycznej. Pomyślana była jako obszar agitacji i propagandy Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED)³³. Obejmowała ona wszystkie działania zorganizowane w czasie wolnym. W jej ramach znajdowała się amatorska twórczość kulturalna (*kulturelles Volksschaffen*), a ta z kolei zawierała m.in. amatorską twórczość artystyczną (*künstlerisches Volksschaffen*). Amatorska twórczość kulturalna była pojmowana bardzo szeroko. Pojęcie to odnoszono i do form aktywności, i do określonych realizujących je placówek. Obejmowało ono tzw. kulturę świąt i obchodów (*Fest- und Feierkultur*), a także placówki sportowe, kulturalno-turystyczne, kluby i domy kultury, rozrywkę, taniec, zabawę, poradnictwo, kulturę w gastronomii oraz właśnie amatorską twórczość artystyczną³⁴.

Pod pojęciem amatorskiej twórczości artystycznej rozumiano szerokie spektrum form sztuki amatorskiej, realizowanej w ramach zespołów miłośniczych i kółek zainteresowań. Horst Groschopp wylicza tu: grafikę, malarstwo i literaturę, kółka teatralne i zespoły muzyczne i kabaretowe, chóry, należała tu także praca z ceramiką, drewnem, metalem i tkaniną; przedze-

³¹ A. Göschel, *Verlassene „Strecke“ und enttäuschendes „Erlebnis“: kulturelle Perspektiven im vereinten Deutschland*, [w:] *Kultur-Enquete. Mitteilungen aus der kulturwissenschaftlicher Forschung*, red. P. Alheit, Berlin 1994, s. 56.

³² *Tamże*, s. 63-64.

³³ Sozialistische Einheitspartei Deutschlands – Socjalistyczna Zjednoczona Patria Niemiec.

³⁴ H. Groschopp, *Breitenkultur In Ostdeutschland. Herkunft und Wende-wohin?*, „Aus Politik und Zeitgeschichte” 2001, nr 11, s. 15.

nie, fotografowanie, młode talenty, folklor (np. koronkarstwo, sznycerstwo), a także kabarety, kluby karnawałowe, muzyka kameralna, piszący i komponujący robotnicy, muzyka ludowa, pantomima, teatr muzyczny, teatr lalkowy; recytatorzy, robotnicze orkiestry symfoniczne, ruch śpiewaczy, muzyka taneczna, teatr amatorski, magia, kluby filmowe. Była to działalność zakrojona na szeroką skalę, pokrywająca gęstą siecią placówek teren Niemiec Wschodnich. Jak podaje autor, w latach osiemdziesiątych w NRD zarejestrowanych było ponad 10 tys. takich kółek, ponad 1000 domów kultury, 800 klubów „pracujących”, 4,2 tys. klubów młodzieży, 4,5 tys. klubów wiejskich itd.³⁵

Jak można zauważyć, w ramach tak pomyślanej pracy kulturalnej, oprócz form o charakterze czysto rozrywkowym czy wypoczynkowym i rekreacyjnym, *gros* zajęć służyło rozwojowi, nabywaniu i doskonaleniu umiejętności artystycznych lub zdobywaniu czy poszerzaniu wiadomości w określonej dziedzinie kultury.

Pojęcie pracy kulturalnej (*Kulturarbeit*) kojarzy się dziś przeważnie ze zjawiskiem typowym dla Niemiec Wschodnich i łączy się z przeświadczeniem, że zostało ono bezpośrednio przeniesione z języka rosyjskiego. „Zapomina się powszechnie, że pojęcie »praca kulturalna« powstało długo przed NRD”, zauważa H. Groschopp. Praca kulturalna i związane z nią instytucje oraz działania mają europejską i ogólnoniemiecką tradycję³⁶.

W większym stopniu niż wzory radzieckie przy konstruowaniu struktur pracy kulturalnej i polityki kulturalnej w NRD zaznaczyły się tradycyjne koncepcje końca XIX stulecia ruchu robotniczego i oświaty ludowej³⁷. Pierwsze stowarzyszenia robotników powstały około 1848 roku (*Allgemeine Deutsche Arbeiterverbrüderung*). Stawiały one sobie za cel walkę o demokratyczną konstytucję, polepszenie ekonomicznej sytuacji pracujących oraz polepszenie systemu oświaty ludowej³⁸. Ich aktywność po 1848 roku została restrykcyjnie ograniczona. Ożyła ona ponownie dopiero około 1860 roku, kiedy wraz z tendencjami do liberalizacji życia społecznego pojawiły się możliwości kontynuacji stowarzyszeniowej działalności robotniczej. W ramach ruchu robotniczego nie było jednak jedności, szybko wyodrębniło się lewe skrzydło bardziej zainteresowane aktywnością polityczną i forsowaniem celów socjal-

³⁵ Tamże, s. 16.

³⁶ H. Groschopp, *Ostdeutsche Kulturarbeiterschaft im Stellungswechsel*, [w:] *Kultur - Enquete...*, s. 142.

³⁷ H. Groschopp, *Ein System der perfekten Kulturverwaltung? Kulturpolitikstrukturen in der DDR bis zum Herbst 1989*, [w:] *Kultureller Wandel bei den Deutschen. Mitteilungen aus der kulturwissenschaftlicher Forschung*, red. H. Glaser, Berlin 1991, s. 37-38.

³⁸ K. Birker, *Die Deutschen Arbeiterbildungsvereine 1840-1870*, Berlin 1973, s. 49, za: S. Kolfhaus, dz. cyt.

demokratycznych, które przeistoczyło się w partię. Natomiast sprawy edukacji odsunięto tu na dalszy plan³⁹.

Równolegle do krystalizującego się i przybierającego na sile ruchu robotniczego rozwijać się zaczął ruch „Volkswohl”. W 1844 roku pojawiła się koncepcja wykorzystania wolnych stowarzyszeń do dyscyplinowania klasy robotniczej. Andreas Fallati zaproponował, aby z ramienia państwa powołać stowarzyszenia i prowadzić za ich pośrednictwem wychowanie ludowe, oraz by przynależność do nich była obowiązkowa. Celem tych przedsięwzięć miało być „uszlachetnienie rozrywek” niższych warstw społecznych oraz „wprowadzenie umiaru”, jeśli chodzi o potrzeby i roszczenia ludu. Andreas Fallati proponował realizację tych celów przez utworzenie stowarzyszeń artystycznych, śpiewaczych czy tanecznych, łączenie ich działalności z nauczaniem, wypożyczaniem książek⁴⁰. Ta praca kulturalna i oświatowa miała odbywać się w nowym typie instytucji, nawiązującym do idei klubu i angielskiego *settlement*. W ten sposób w Niemczech powstał ruch domów ludowych (*Volkshausbewegung*). Do realizowanego tu programu społeczno-kulturalnego nawiązała później w kolejnym wieku Niemiecka Republika Demokratyczna. Ta koncepcja pracy społeczno-kulturalnej łączyła interesy komunalne i interesy przedsiębiorstwa. Wykreowali ją przedstawiciele warstw posiadających, po to, by przeciwdziałać niezadowoleniu pracowników w zakładach. W myśl tej idei tworzono dla robotników ofertę oświatową i kulturalną w czasie wolnym. W zamian za to oczekiwano rezygnacji z politycznych i finansowych roszczeń. Organizowano zakładowe święta i jubileusze, święta Bożego Narodzenia, wykłady, wieczory z programem rozrywkowym, wycieczki zakładowe, np. na wystawy sztuki, urlopy, ogródki pracownicze, domy wczasowe, biblioteki powszechne, czytelnie, teatry ludowe, zakładowe lub przez zakłady wspierane komunalne domy ludowe i młodzieżowe⁴¹.

Na przełomie wieku nastąpiły zmiany w ruchu robotniczym. Starając się utrzymać organizacje robotnicze w nowych warunkach i dalej je rozbudować, uwzględniono w większym wymiarze sferę prywatną robotników. Zaczęto zakładać rozmaite własne stowarzyszenia społeczno-kulturalne, a także organizować domy ludowe. Stowarzyszenia ruchu robotniczego tworzyły niekomercyjną ofertę rozrywki, życia towarzyskiego czy uczestnictwa w imprezach artystycznych. Podjęły jednocześnie konkurencję z intensywnie

³⁹ S. K o l f h a u s, dz. cyt., s. 153.

⁴⁰ A. F a l l a t i, *Das Vereinswesen als Mittel zur Sittigung der Fabrikarbeiter*, „Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft”, 1844, nr 4, s. 734-791, za: H. G r o s c h o p p, *Breitenkultur...*

⁴¹ H. G r o s c h o p p, *Breitenkultur...*, s. 17.

rozwijającym się rynkiem czasu wolnego, instytucjami kościelnymi i stowarzyszeniami „Volkswohl”⁴².

Ruch robotniczy organizował własne instytucje oświaty i wychowania, które były podobne do tych z ruchu „Volkswohl”, czyli organizowanych przez wyższe warstwy społeczne dla niższych. Ruch robotniczy, przez sieć związków i stowarzyszeń, organizował wieczory poetyckie, przedstawienia muzyczne, wieczory sztuki i wieczory recytatorskie itd. W domach ludowych ruchu robotniczego realizowano przedsięwzięcia, bardzo przypominające późniejszą strukturę oferty w Niemieckiej Republice Demokratycznej. Były to święta związków zawodowych, fundacji, święta majowe, święta wiosny, Bożego Narodzenia, Wielkanocy, wykłady, wieczory muzyczne, teatralne, koncerty⁴³. W latach dwudziestych XX wieku ruch robotniczy osiągnął szczyt swojego rozkwitu.

Wraz z przejęciem władzy przez narodowy socjalizm została zakazana działalność partii robotniczych i ich stowarzyszeń kulturalnych, za tym poszła likwidacja instytucji ruchu robotniczego i przejęcie ich mienia⁴⁴.

W ustalaniu polityki kulturalnej NRD po 1945 roku niebagatelną rolę odegrały wpływy radzieckie. Interesujące jest natomiast, że wyobrażenia sowieckich oficerów kulturalnych (*Kulturoffiziere*) w dużym stopniu odwoływały się do dorobku ruchu robotniczego w Niemczech. W latach dwudziestych bowiem Związek Radziecki przejmował idee niemieckiego ruchu robotniczego, z powodu braku własnej tradycji w tym obszarze, na której można by było bazować⁴⁵.

Rosyjscy komuniści w ogóle dość mocno orientowali się na niemiecki ruch robotniczy. Szczególnie ważna okazała się idea domu ludowego, która stała się punktem zaczepienia dla własnej pracy⁴⁶. Jednak idea domu ludowego została w Związku Radzieckim wypaczona. Od klubów i domów kultury oczekiwano upowszechniania ideologii pod pretekstem sztuki, a praca kulturalna miała przyczyniać się do upowszechniania społecznie konformistycznych zachowań. Ludzie autentycznie zainteresowani aktywnością kulturalną nie uzyskali możliwości samodzielnego rozwoju kulturalnego. Po 1945 roku tak zdeformowana koncepcja proletariackiego domu ludowego została przeniesiona przez sowieckich oficerów kulturalnych do Niemiec Wschodnich i wpłynęła w istotnym stopniu na charakter pracy kulturalnej w Niemieckiej Republice Demokratycznej⁴⁷.

⁴² Tamże, s. 18.

⁴³ Tamże, s. 19.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ Tamże, s. 20.

⁴⁶ H. D e h n e, *Vom Ede des proletarischen Volkshauses in Deutschland*, [w:] *Kultureller Wandel...*, s. 89.

⁴⁷ Tamże, s. 90.

Ze Związku Radzieckiego NRD przejęło przede wszystkim ideę rewolucji kulturalnej. W latach dwudziestych w Rosji, zgodnie z poglądami Lenina i Trockiego, skoncentrowano się na zorganizowaniu rewolucji kulturalnej. Polegała ona na upowszechnianiu technik kulturalnych wśród ludu, a także na wychowawczym kształtowaniu „nowego człowieka”, zorientowanego na postęp, świadomego czasu oraz produktywnego. W latach pięćdziesiątych (1958) w NRD przejęto ten program⁴⁸.

Koncepcję masowej pracy kulturalnej realizowanej w NRD charakteryzowały następujące założenia i stanowiska:

- masowa praca kulturalna służyła podwyższaniu poziomu kulturalnego mas pracujących⁴⁹;
- masowa praca kulturalna przeciwstawiała się kulturze masowej⁵⁰;
- masowa praca kulturalna była partyjną strategią rewolucji kulturalnej, związaną z celem podwyższania wszelkimi środkami wydajności pracy⁵¹;
- masowa praca kulturalna zakładała kształcenie socjalistycznej wszechstronnej osobowości polegające nie tylko na przekazywaniu wiedzy, ale także na kształtowaniu uczuć socjalistycznych przez przeżycia, na wykształcaniu woli socjalistycznej przez praktyczną twórczą aktywność oraz na rozwoju fizycznej strony osobowości⁵²;
- masowa praca kulturalna była wychowaniem polityczno-estetycznym w interesie partii wyrażającej państwo⁵³;
- masowa praca kulturalna realizowała wizję piszącego, muzykującego, rysującego, grającego w teatrze i tańczącego chłopca i robotnika⁵⁴;
- masowa praca kulturalna wykorzystywała dziedzictwo kulturowe, przyczyniające się do ukształtowania socjalistycznej osobowości; socjalistyczna kultura narodowa NRD jako pielęgnowanie i przyswajanie wszelkich humanistycznych i postępowych osiągnięć kulturalnych przeszłości⁵⁵;

⁴⁸ D. M ü h l b e r g, *Scheitern des Staatssozialismus in der DDR*, [w:] *Kultureller Wandel...*, s. 27.

⁴⁹ H. G r o s c h o p p, *Kulturelle Arbeit im sozialen Umbruch. Ein Beitrag zur Diskussion über die „kulturelle Substanz“ der DDR im deutschen Einigungsprozeß*, [w:] *Kultur in Deutschlands Osten. Mitteilungen aus wissenschaftlicher Forschung*, red. H. Glaser, Berlin 1992, s. 51.

⁵⁰ *Tamże*, s. 52.

⁵¹ V. G r a s n o v, *Kulturpolitik in der DDR*, Westberlin 1975, s. 90.

⁵² E. J o h n, *Technische Revolution und kulturelle Massenarbeit*, Berlin 1965.

⁵³ J. S t ü d e m a n n, *Soziokultur in Ost und Westen. Kulturelles Experimentier- und demokratisches Lernfeld*, [w:] *Was bleibt – was wird. Der kulturelle Umbruch in den neuen Bundesländern*, red. H. Glaser, Bonn 1994, s. 101.

⁵⁴ H. G r o s c h o p p, *Ein System...*, s. 40.

⁵⁵ *Kulturpolitisches Wörterbuch*, red. H. Bühl, Ostberlin 1978, s. 525.

– procesy masowej pracy kulturalnej były włączone w plany kulturalne i oświatowe⁵⁶;

– koncepcja pracy kulturalnej w NRD zakładała, że działalność ta będzie alternatywą wobec Republiki Federalnej Niemiec⁵⁷;

– koncepcja zakładała koncentrację pracy kulturalnej w państwowym zakładzie pracy, zgodnie z poglądem, że dla rozwoju kulturalnego pracujących miejsce pracy i kolektyw robotniczy są najważniejsze⁵⁸;

– u gruntu koncepcji leżało przekonanie, że indywidualnie spędzany czas wolny to relikwyt mieszczańskiej świadomości, który należało zwalczać⁵⁹;

– masowa praca kulturalna w NRD była realizowanym przez państwo programem wychowawczym, centralistycznie zorganizowanym, pozostawiającym niewielkie możliwości zachowaniom nonkonformistycznym jednostki⁶⁰.

W NRD państwo uzyskało pełny monopol kulturalny. Po pierwsze dlatego, że dwa ważne podmioty życia kulturalnego: stowarzyszenia i gminy, nie odgrywały w tu żadnej roli. Po drugie, oferta komercyjna została zredukowana do minimum. Zamiast kulturalnego pluralizmu starano się wszelkimi sposobami wytworzyć jednolitą kulturę narodową Niemieckiej Republiki Demokratycznej. Podstawowymi metodami było selektywne wspieranie określonych form życia kulturalnego, ścisła kontrola oraz wykluczanie tego, co nie było zgodne z oficjalną linią polityki kulturalnej⁶¹.

Przełom 1989 roku, koniec NRD i zjednoczenie Niemiec to jednocześnie olbrzymi przełom kulturowy niosący za sobą koniec omawianej koncepcji masowej pracy kulturalnej oraz daleko idące zmiany w pejzażu kulturalnym Niemiec Wschodnich.

Projekt edukacji socjokulturalnej

Podczas gdy w Niemczech Wschodnich trwał nieprzerwanie proces umacniania monopolu kulturalnego państwa i powszechna realizacja koncepcji masowej pracy kulturalnej, w Niemczech Zachodnich w latach siedemdzie-

⁵⁶ E. Pralle, *Kulturarbeit als Bestandteil sozialistischer Erwachsenenbildung in der DDR*, Frankfurt/M. 1976, s. 117.

⁵⁷ H. Groschopp, *Ein System...*, s. 40.

⁵⁸ T. Strittmatter, *Zur Umgestaltung der kulturellen Infrastruktur in den neuen Bundesländer*, [w:] *Kultureller Wandel...*, s. 63.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ J. Stüdemann, *Soziokultur in Ost und West. Kulturelles Experimentier- und demokratisches Lernfeld*, [w:] *Was bleibt...*, s. 103.

⁶¹ D. Mühlberg, *Scheitern des Staatssozialismus in der DDR*, [w:] *Kultureller Wandel...*, s. 29.

siątych zaczęły się zaznaczać nowe tendencje w zakresie edukacji kulturalnej.

Zarówno w debacie politycznej czy naukowej jak i w praktyce pojawiły się w tym czasie nowe stanowiska, odmienne poglądy na działalność kulturalną i edukacyjną oraz na jej rolę w społeczeństwie. Najbardziej charakterystyczne i brzemienne w skutki było zjawisko socjokultury, z którym należy bezpośrednio wiązać nurt edukacji kulturalnej, zrywający z kierunkiem tradycyjnym, nazywany edukacją socjokulturalną (*soziokulturelle Bildung*) lub edukacyjną pracą socjokulturalną (*soziokulturelle Bildungsarbeit*). Trudno jest tu mówić o jasno sprecyzowanej konkretnej koncepcji, tym bardziej że mamy tu do czynienia z deficytem refleksji teoretycznej. Jest to przede wszystkim pewien nurt działań, które charakteryzowała orientacja na codzienność, co wiązało się z uwzględnianiem zainteresowań i potrzeb uczestników oraz ich doświadczeń w świecie życia.

Pojęcia *edukacja socjokulturalna* czy *socjokulturalna praca edukacyjna* używa się w literaturze przedmiotu na określenie praktyk realizujących projekt socjokultury. Przedsięwzięcia socjokulturalne są traktowane jako swoista dziedzina czy nurt edukacji kulturalnej, w którym spotykają się edukacja, praca kulturalna i praca socjalna. Takie stanowisko reprezentują m.in. Stephan Kolffhaus⁶² czy Max Fuchs⁶³. Ten ostatni autor, pisząc o edukacji socjokulturalnej dalszej (*soziokulturelle Weiterbildung*), twierdzi, że oferty socjokulturalne burzą konwencjonalne poglądy na edukację dalszą i tradycyjną praktykę edukacyjną. Można je traktować jako edukację, gdyż rzadko kiedy mają one charakter czysto konsumpcyjny, a prawie zawsze u ich podstaw leży założenie kształtowania świadomości, przekazywania wiedzy, chęć przekonywania oraz praktycznego przełożenia na aktywność polityczną. Koncept socjokultury znosi rozgraniczenie polityki, edukacji i kultury⁶⁴. Uczenie się, tak jak jest ono pojmowane przez edukację socjokulturalną, często odbywa się nie w zamkniętych pomieszczeniach instytucji edukacyjnej, a w lokalach stowarzyszeń, w miejscach wydarzeń historycznych, na ulicy w rozmowie z innymi ludźmi⁶⁵.

Przemiany ku edukacji socjokulturalnej dokonały się w kontekście splatających się ze sobą zjawisk w obszarze teorii naukowej i praktyki kulturalnej oraz polityki kulturalnej. Jako najistotniejsze konteksty tej nowej orientacji jawią się m.in.:

– nowe koncepcje w obrębie szkolnej pedagogiki sztuki;

⁶² *Tamże*.

⁶³ M. F u c h s, *Kulturelle Weiterbildung*, „GdW.Ph” 2000, nr 37.

⁶⁴ *Tamże*, s. 10-11.

⁶⁵ M. F u c h s, *Kulturpädagogik und gesellschaftlicher Anspruch. Theorie und Praxis*, Remscheid 1990, s. 164.

- debata nad pojęciem kultury i przyjęcie jej rozszerzonego rozumienia;
- przemiany rozumienia edukacji;
- nowa komunalna polityka kulturalna (projekt socjokultury);
- koncepcja animacji społeczno-kulturalnej – Rada Europy, UNESCO.

Krytyka edukacji muzycznej wiązała się jednocześnie z postulatami nowego, odmiennego spojrzenia na kwestię kultury i edukacji. Pod wpływem „teorii krytycznej” w połowie lat sześćdziesiątych zrodziły się ważne koncepcje w obszarze szkolnej pedagogiki sztuki. Stąd idee te z kolei przeniknęły do edukacji pozaszkolnej i w istotnym stopniu przyczyniły się do pojawienia się nowych tendencji w edukacji kulturalnej. Przełomowe znaczenie miała tu, nawiązująca do tradycji Schillerowskiej, koncepcja „wychowania estetyczno-politycznego” oraz koncepcja „komunikacji wizualnej” (*visuelle Kommunikation*) jako alternatywy wobec tradycyjnych zajęć ze sztuki⁶⁶. W tych nowych koncepcjach żądano rozszerzenia tradycyjnego pojęcia sztuki i wprowadzenia do postulowanego przez siebie krytycznego wychowania estetycznego zjawisk medialnych, nowych technologii, reklamy itd. W projektach tych zakładano też połączenie subiektywnych doświadczeń estetycznych z celami zmiany społecznej.

Idee szkolnej pedagogiki sztuki bardzo mocno oddziaływały na rozgrywaną się w tym czasie w obszarze uniwersytetów ludowych debatę nad sposobem rozumienia edukacji kulturalnej dorosłych i kultury. Dla nowego rozumienia działalności kulturalnej istotne było bowiem przyjęcie rozszerzonego pojęcia kultury, nad którym dyskusja toczyła się począwszy od lat siedemdziesiątych w związku z debatą nad definicją i zadaniami polityki kulturalnej i edukacji kulturalnej. Jak pisze Hannelore Bastian, początkowo przyjęcie rozszerzonej definicji kultury było wyrazem odejścia od humanistycznej i idealistycznej tradycji pojmowania kultury jako całokształtu intelektualnych i artystycznych wartości, jako sfery wartości wyższych, przeciwstawianej cywilizacji⁶⁷. Do rozpropagowania szerokiego ujęcia kultury, zarówno w obszarze teoretycznych rozważań, jak i w praktyce kulturalnej, przyczynił szczególnie się Hilmar Hoffmann, jeden z głównych aktorów debaty nad nową polityką kulturalną. Wedle niego, kultura oznacza długotrwały nigdy niekończący się proces rozwoju człowieka, w którym to procesie kształtowany jest jego stosunek do swojej istoty, innych ludzi, natury i własnego społeczeństwa, a przez to – do własnej historii⁶⁸. Zgodnie z takim rozumieniem,

⁶⁶ S. K o l f h a u s, dz. cyt., s. 200-201, zob: H.R. M ö l l e r, *Gegen den Kunstunterricht Versuche zur Neuorientierung*, Ravensburg 1971.

⁶⁷ H. B a s t i a n, *Kursleiterprofile und Angebotsqualität*, Bad Heilbrunn 1997, s. 22.

⁶⁸ H. H o f f m a n n, *Kultur als Lebensform. Ansätze zur Kulturpolitik*, Frankfurt/M. 1990, s. 59.

tworzenie kultury jest specyficzną podstawową aktywnością ludzką, właściwą człowiekowi jako gatunkowi⁶⁹.

Dużą rolę w procesie rozszerzania pojęcia kultury odegrał tzw. projekt socjokultury, czyli projekt nowej polityki kulturalnej, omawiany szczegółowo w dalszej kolejności. W tym miejscu trzeba zaznaczyć, iż określenia *socjokultura* używano także w odniesieniu do kultury, pojmowanej w szeroki sposób, zgodnie z założeniami projektu socjokultury. Pojęcie kultury ograniczone wcześniej jedynie do sztuki i aktywności artystycznej zostało rozszerzone w wyniku uwzględnienia w nim sfery codzienności i świata życia wszystkich ludzi⁷⁰. Pojęcie to rozszerzyło się dzięki odrzuceniu wartościowania i uznaniu, że obejmuje ono więcej obszarów życia czy poziomów twórczości niż wcześniej. Tak więc uwzględniało ono nie tylko sztukę i naukę, lecz także np. podstawową kulturę codzienną – rozrywkę, erotykę i nawet pracę oraz produkcję. Kultura w tym ujęciu zatem to nie mieszczańska kultura wysoka, lecz i kultura robotnicza, imigrancka czy subkultura⁷¹. Dla tek pojmowanej kultury używano określenia *socjokultura*.

Omawiane zjawiska zbiegły się także z procesem rozszerzania pojęcia edukacji (*Bildung*). Humanistyczna tradycja edukacji była związana z jej idealizacjami, edukację pojmowano jako autoteliczne przyswajanie wartości duchowych⁷². Przez edukację rozumiano przyswajanie uświęconych tradycją dóbr. Już sam kontakt z wartościami i dobrami duchowymi – religią, sztuką, nauką miał uszlachetniać człowieka⁷³. Tradycyjnie edukacja była wiązana ze szkołą, z instytucjonalną, sformalizowaną, oświatą publiczną⁷⁴. Nowe rozumienie edukacji natomiast, jak twierdzi Ulf Preuss-Lausitz, odwołując się do humanistycznych haseł oświecenia, przełamuje jednak ich ograniczenia, oddalenie od rzeczywistości, myślenie hierarchiczne i deficyt społeczno-polityczny, orientuje się na bogactwo kulturalne, całościowość, demokratyczną różnorodność⁷⁵. Rozszerzone rozumienie edukacji odnosi się do procesów edukacyjnych w paradygmacie „samo-

⁶⁹ H. Bastian, dz. cyt., s. 23.

⁷⁰ M. Fuchs, *Kulturpädagogik...*, dz. cyt., s. 162, 163.

⁷¹ E. Schlutz, *Weiterbildung und Kultur*, [w:] *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, red. R. Tippelt, Opladen 1994, s. 214.

⁷² S. Kolffhaus, dz. cyt., s. X.

⁷³ F. Pöggeler, *Inhalte der Erwachsenenbildung*, Freiburg-Basel-Wien 1965, s. 3.

⁷⁴ W. Zacharias, *Das Leben bildet. Soziokultur und Allgemeinbildung. Eine Spekulative Skizze*, [w:] *Bestandsaufnahme Soziokultur. Beiträge – Analysen – Konzepte*, red. N. Sievers, B. Wagner, Stuttgart-Berlin-Köln 1992, s. 83.

⁷⁵ U. Preuss-Lausitz, *Auf dem Weg zu einem neuen Bildungsverständnis*, [w:] *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen*, red. O. Hansmann, W. Marotzki, Weinheim 1988, s. 416.

edukacji", „własnej aktywności", „samoregulacji", „uczenia się wedle własnej reżyserii"⁷⁶.

Najistotniejszy kontekst edukacji socjokulturalnej stanowi projekt socjokultury. W latach siedemdziesiątych w Niemczech Zachodnich nastąpiła ożywiona debata na temat polityki kulturalnej, na gruncie której zrodziła się nowa jej koncepcja. U podstaw reformatorskiej orientacji „nowej polityki kulturalnej” tamtego okresu leżało założenie emancypacji, demokratyzacji społeczeństwa przez kulturę, co zamierzano realizować na drodze wspierania uczestnictwa oraz własnej aktywności kulturalnej⁷⁷.

Socjokultura w omawianym znaczeniu odnosi się do specyficznych koncepcji polityki kulturalnej, nieograniczającej się jedynie do wpierania i pielęgnacji sztuki, lecz zakładającej tworzenie struktur komunikacyjnych między różnymi formami sztuki, kultury i życia oraz ich powiązanie z kulturalną działalnością codzienną. Ten projekt polityki kulturalnej zakłada realizację zasady równości szans przez stworzenie możliwości dostępu do sztuki i kultury, zachęcenie i umożliwienie człowiekowi samodzielnej aktywności twórczej. Socjokultura dąży do demokratyzacji społeczeństwa przez kulturę za pomocą zintensyfikowania procesów kulturalnych i przez ich otwarty charakter⁷⁸.

Zgodnie z postulatami nowej polityki kulturalnej, sztuka i estetyka powinny być traktowane jako media komunikacji, refleksji oraz partycypacji. Najistotniejsze założenia socjokultury: równości szans kulturalnych i demokracji kulturalnej odzwierciedlały hasła: „kultura dla wszystkich” (*Kultur für alle*) i „kultura wszystkich” (*Kultur von allen*)⁷⁹. Inne hasła programu to m.in.: „Polityka kulturalna jest polityką społeczną” (*Kulturpolitik ist Gesellschaftspolitik*), „estetyzacja codzienności” (*Aesthetisierung des Alltags*)⁸⁰.

Program socjokultury był projektem komunalnej polityki kulturalnej. Istotnym jego założeniem była decentralizacja kultury, odwrót od wielkich scentralizowanych nieprzejrzystych instytucji. Akcentowano w nim swobodę działania, opartą na improwizacji i odejściem od zbyt mało elastycznych, szczegółowo zaplanowanych programów działalności, w których nie ma miejsca na spontaniczność i zmiany. Zgodnie z tą orientacją, nowa polityka kulturalna powinna wychodzić od konkretnych potrzeb i zainteresowań ludzi, zwłaszcza tych, którzy do tej pory byli wyłączeni z uczestnictwa kulturalnego. W programie socjokultury akcent został przesunięty z receptywnej po-

⁷⁶ O. N e g t, *Selbstregulierung als Realitätsprinzip pädagogischer Arbeit*, [w:] *Alternative Bildung?*, red. H.G. Jürgenmeier, Hannover 1986, s. 27.

⁷⁷ N. S i e v e r s, B. W a g n e r, *Soziokultur und Kulturpolitik*, [w:] *Bestandsaufnahme Soziokultur...*, s. 11.

⁷⁸ Tamże, s. 21-22.

⁷⁹ Tamże, s. 15.

⁸⁰ Tamże, s. 19.

stawy konsumenta kultury na aktywną postawę twórcy (*Kulturproduzent*). Kulturalna animacja pedagogiczna miała wspierać i wdrażać proces rozwijania kreatywności i fantazji, praca z konkretnymi grupami celowymi powinna umożliwiać aktywizację wszelkich grup ludzi, które do tej pory były wyłączone z kontaktu ze sztuką. Podkreślano konieczność rozwijania umiejętności krytycznych, niezbędnych, aby stawiać opór pasywności wywoływanej przez media masowe. Umiejętności krytyczne powinny prowadzić do refleksyjnego korzystania z nowych mediów⁸¹. Jednocześnie należy zaznaczyć, że mimo krytycznego podejścia do massmediów autorzy programu socjokultury dostrzegali także ich pozytywne strony. Podkreślano zwłaszcza, że stwarzają one olbrzymie możliwości demokratyzacji w nowoczesnym społeczeństwie masowym⁸². Nałożenie się tej reformatorskiej opcji polityki kulturalnej ze zjawiskiem tzw. wolnej kultury (*freie Kultur*), „kultury alternatywnej” z lat siedemdziesiątych umożliwiło szeroki zakres rozwoju praktyki socjokulturalnej⁸³.

Rozwój programu i praktyki socjokultury nie postępował równolegle. W latach osiemdziesiątych pojęcie socjokultury przeniknęło do sfery praktyki i zaczęło oznaczać specyficzny rodzaj działalności kulturalnej⁸⁴. Niemiecka Rada Kultury definiuje socjokulturę jako: „działalność kulturalną, która ułatwia dostęp do kultury, która zamiast konsumpcji kulturalnej wspiera artystyczną aktywność możliwie wielu ludzi i rozwija ich estetyczne, komunikacyjne i społeczne potrzeby oraz umiejętności; która uwzględnia codzienny świat życia i dąży do oddziaływania zwrotnego powstałych w ten sposób form sztuki i kultury w naszej społecznej rzeczywistości”⁸⁵.

Praktyka socjokulturalna wykazuje cztery cechy, uwidaczniające różnice między tradycyjnym uprawianiem kultury a innowacyjną pracą kulturalną. Pierwszą cechą ujmuje się pod hasłem *Vermittlung* – przekaz/pośrednictwo, co wiązać należy nie tylko z kognitywno-receptywnym odbiorem estetycznym, ale także z otwartością i różnorodnością oraz z ofertą aktywnego uczestnictwa w tychże sytuacjach przekazu. Recepcja, przekaz pewnych treści są związane z formami aktywnymi, np. warsztatem, projektem. Powstają w ten sposób formy mieszane. Rozszerzenie tradycyjnego spektrum tematów to kolejna cecha. Nowa tematyka dotyczy, przykładowo, kwestii związanych ze środowiskiem, mediami czy estetycznym przeobraża-

⁸¹ T. R ö b k e, *Der frühe „politische Programm“ der Soziokultur*, [w:] *Bestandsaufnahme Soziokultur...*, s. 47-48.

⁸² H. G l a s e r, *Kybernetikon. Neue Modelle der Information und Kommunikation*, München 1971.

⁸³ N. S i e v e r s, B. W a g n e r, dz. cyt., s. 13.

⁸⁴ N. S i e v e r s, *Soziokultur – Zur Karriere eines kulturpolitischen Konzepts*, [w:] *Kultur macht Politik*, red. A.R.T., Köln 1988, s. 12.

⁸⁵ Deutscher Kulturrat 1988a, za: M. F u c h s, *Kulturpädagogik...*, s. 162.

niem miasta, emancypacji kobiet czy problemów Trzeciego Świata itd. Oferty zwracają się do nowych adresatów, rozmaitych grup społecznych, szczególnie upośledzonych i zmarginalizowanych. Ostatnią cechą jest forma organizacyjna praktyki socjokulturalnej. Realizują ją instytucje publiczne samorządne, ale może także zaistnieć jako prywatne przedsięwzięcie⁸⁶.

Popularne formy pracy socjokulturalnej to projekt, warsztat czy kurs. Inną formą to „otwarty obszar” (*der offene Bereich*), która polega na udostępnianiu przestrzeni do spotkań, stwarzaniu możliwości do spotkań nieformalnych i okazji do komunikacji. Także formy o charakterze receptywnym, jak wystawy, koncerty, przedstawienia itp., mimo że ze swej natury nie spełniają hasła socjokultury „robić kulturę samemu” (*Kultur selbermachen*) mogą być wykorzystywane w pracy socjokulturalnej, np. gdy łączy się w tzw. akcje, gdzie konsumpcji, rozrywce, recepcji towarzyszy aktywność własna uczestników, np. prezentację filmową wiąże się z akcją malowania czy zabawą⁸⁷.

Podsumowując charakterystykę omawianego nurtu, należy podkreślić następujące główne stanowiska i założenia edukacji socjokulturalnej⁸⁸:

- szerokie rozumienie kultury rozszerzone o formy życia codziennego (jako socjokultury);
- orientacja na codzienność, świat życia ludności, na miejsce życia codziennego, zwłaszcza osiedle mieszkaniowe lub dzielnicę miasta;
- rozmaite społeczne, polityczne, edukacyjne doświadczenia oraz potrzeby i zainteresowania uczestników jako punkt wyjścia edukacji socjokulturalnej;
- uzupełnianie, poszerzanie, zmienianie świata życia ludzi przez pracę edukacyjną wykorzystującą różne media jako cel edukacji socjokulturalnej;
- pobudzanie, podchwytywanie, uwzględnianie zainteresowań i potrzeb potencjalnych uczestników (animacja) przez poradnictwo pedagogiczne, wsparcie materialne, udostępnianie im przestrzeni i stwarzanie możliwości dla kreatywności i komunikacji;
- uwzględnianie wszelkich zjawisk wizualnych i audialnych/medialnych;
- założenie przygotowania do krytycznego postrzegania otoczenia;
- estetyczne przetwarzanie otoczenia;
- założenie uczenia się społecznego (przez interakcje) w grupie.

Koncepcję tę zrodziła praktyka. Realizowały ją od początku lat siedemdziesiątych centra kultury (*Kulturzentren*). Pojawiały się one w zwią-

⁸⁶ E. Hollenstein, *Profilen und Konturen soziokultureller Praxisfelder*, [w:] *Bestandsaufnahme...*, s. 116, 117.

⁸⁷ *Tamże*, s. 154-166.

⁸⁸ S. Kolhau, dz. cyt., s. 309.

szanej ilości w tym czasie, z inicjatywy prywatnej oraz publicznej, na gruncie dyskusji politycznej o uczestnictwie kulturalnym wszystkich warstw społecznych i żądania demokratyzacji kultury. Centra kultury traktowano jako „kulturalne miejsca uczenia się” (*kulturelle Lernorte*), które integrowały różne oferty kulturalne i edukacyjne, jak kino, uniwersytet ludowy, bibliotekę, teatr, galerie itd. Centra te odnosiły się do społecznych, ekonomicznych, ekologicznych i kulturalnych warunków swojego otoczenia, przyjmowały je jako wytyczne w swoim programie skierowanym do określonych grup adresatów, aby potem wyniki swej pracy wnieść do danej dzielnicy miasta, osiedla, danej grupy, społeczności lokalnej jako kolejne możliwości aktywizacji społeczno-kulturalnej⁸⁹.

Założenia socjokultury przeniknęły także do tradycyjnych instytucji edukacyjnych i kulturalnych, np. uniwersytetów ludowych, edukacji dalszej. Sprzyjał temu fakt, że nowe koncepcje edukacji dalszej wykazywały duże pokrewieństwo z socjokulturą. Dotyczyło to koncepcji człowieka, dalece wychodzącej poza wyobrażenia człowieka uczącego się, chodziło o człowieka twórczo działającego, samodzielnego i aktywnego we własnym świecie życia, który sam potrafi zorganizować się w działaniu⁹⁰.

*

Zaprezentowane przeze mnie koncepcje, rzecz jasna, nie dają pełnego obrazu edukacji kulturalnej w Niemczech. Starałam się pokazać przykłady różnych koncepcji, typowych dla różnych momentów w skomplikowanych dziejach Niemiec. Dodatkowo są to i przykłady klasycznych projektów teoretycznych, i koncepcje, które zrodziła praktyka, impulsy z obszaru polityki, ruchy społeczne. Wszystkie te koncepcje nie powstały jako projekty edukacji kulturalnej dorosłych, a jedynie przeniknęły do niej z innych obszarów, np. z pedagogiki szkolnej i uzyskały tu dość duże znaczenie. W mniejszym lub większym stopniu ich idee stanowią dziś punkt odniesienia czy inspiracji i pojawiają się w toczącym się dziś w Niemczech dyskursie na temat edukacji kulturalnej. Obecnie bowiem trudno jest mówić o jasnych, sprecyzowanych koncepcjach edukacji kulturalnej dorosłych. W Niemczech mamy do czynienia z ciekawą sytuacją – bardzo intensywnie rozwijającej praktyce, bogatej i urozmaiconej towarzyszy deficyt refleksji teoretycznej. Brak jest dziś wyraźnych nowych projektów edukacji kulturalnej. Jednakże, z drugiej strony, jak pokazują zaprezentowane przykłady np. edukacja muzyczna, być może rodzą się one dopiero lub już funkcjonują w praktycznych działaniach, a refleksja teoretyczna jeszcze ich nie ujęła.

⁸⁹ *Tamże*, s. 265.

⁹⁰ E. Hollenstein, dz. cyt., s. 122.

Artur Fabiś

ORGANIZATORZY KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH W SZWAJCARII

Ogólna charakterystyka zasad organizacji edukacji dorosłych w Szwajcarii

Szkoły dla dorosłych oraz instytucje i działania warunkujące ich pracę tworzą autonomiczny zakres oświaty dorosłych, zwany szkolnictwem dla dorosłych. Jego autonomia wynika nie tylko z odrębnych potrzeb i celów edukacji dorosłych, ale także z prawidłowości psychologicznych, które u osób dorosłych są odmienne niż u dzieci i młodzieży¹. Szwajcarska oświata dorosłych z pewnością należy do rozwiniętych, jeśli przyjmiemy za J. Pólturzyckim, że trwałość, powszechność i różnorodność edukacji dorosłych, to trzy podstawowe prawidłowości rozwiniętej edukacji dorosłych². Jej korzenie sięgają XVII wieku, a jej stan obecny wskazuje na ciągły i dynamiczny rozwój. Jednocześnie przy sięgających daleko w przyszłość planach rozwojowych można z pewnością mówić w tym miejscu o „trwałości” jako jednej z prawidłowości rozwiniętej edukacji dorosłych. Nie inaczej jest z „powszechnością” i „różnorodnością” i te prawidłowości można uznać za istniejące, przywołując choćby liczbę aktywnych edukacyjnie dorosłych Szwajcarów, która wynosi około 1,9 miliona i stanowi prawie 40% dorosłego społeczeństwa. Różnorodność ofert na rynku edukacji dorosłych w Szwajcarii oraz niezwykła różnorodność instytucji kształcenia dorosłych, szczególnie w sektorze prywatnym, sprawia, że wielu Szwajcarów znajduje w nich także jakąś część dla siebie. Choć i na tym obszarze dostrzega się wiele niedoskonałości, jak choćby mniej „uprzywilejowane” grupy społeczne (kobiety, starsi, biedni, obcokrajowcy itp.), których dostęp do kształcenia ustawicznego jest znacznie ograniczony.

Odpowiednie akty prawne w zakresie edukacji dorosłych regulują kompetencje państwa, które reprezentuje wiele urzędów podlegających Ministerstwu Gospodarki Narodowej oraz Ministerstwu Spraw Wewnętrznych. Wymienić tutaj można kilkanaście aktów prawnych. Pięć kantonów ma nawet odrębne ustawy, regulujące działalność edukacji dorosłych.

¹ J. Pólturzycki, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 759.

² J. Pólturzycki, *Akademicka edukacja dorosłych – nowe potrzeby i możliwości*, [w:] *Rocznik Andragogiczny 2002*, Warszawa-Toruń 2002, s. 67.

W Szwajcarii dominuje edukacja dorosłych w tradycjach cywilno-liberalnych, dlatego jest tak dużo prywatnych organizatorów. Gotowość do płacenia za naukę wydaje się bardzo wysoka w porównaniu z innymi krajami. „System kształcenia dorosłych jest bardzo bogaty w sukcesy i jest ciągle rozwijającym się sektorem”³. Obok siebie działają placówki państwowe i prywatne, instytucje użyteczności publicznej i nastawione na zysk, kształcające w kierunkach zawodowych i ogólnych⁴.

W Szwajcarii brak jednej centralnej, państwowej organizacji koordynującej działania organizatorów kształcenia dorosłych. Podobnie jest w Niemczech, gdzie „[...] o wspólnych dla wszystkich krajów związkowych zadaniach i celach edukacji dorosłych decydują gremia narodowe: Konferencja Ministrów Edukacji (*Kulturministerkonferenz* – KMK), Komisja Federacji Krajów Związkowych ds. Planowania Edukacji i Wspierania Badań (*Bundes-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschung* – BLK), Rada Naukowa (*Wissenschaftsrat*)⁵. Wymienionych gremiów nie tworzą instytucje prywatne, niepubliczne, w przeciwieństwie do Szwajcarii, gdzie prywatni organizatorzy, małe zrzeszenia łączą się tworząc rodzaj organizacji „centralnych” (o czym będzie mowa w dalszej części tekstu). Inaczej jest we Francji, gdyż „podstawową rolę w organizacji i rozwoju oświaty dorosłych we Francji pełni państwo, zarówno w zakresie kształcenia ogólnego, zawodowego, jak i w innych formach edukacji. Traktując rozwój edukacji dorosłych jako narodowy obowiązek, państwo koordynuje działania instytucji państwowych i prywatnych, stowarzyszeń i organizacji, związków zawodowych i zakładów pracy”⁶.

Ta różnica w podejściu do edukacji dorosłych w Szwajcarii uwidacznia się również w jej finansowaniu, które ma rozmaity charakter i formy, a fundusze na oświatę dorosłych pochodzą z różnych źródeł. Dofinansowywane są:

– projekty edukacji dorosłych o zasięgu międzynarodowym, ale również krajowym (obejmującym całą Szwajcarię) lub regionalnym;

³ K. K a l c s i c s, *Ausbildung der WeiterbildnerInnen in der Schweiz und in Österreich*, [w:] „Grundlagen der Weiterbildung Zeitung” 2001, nr 3, s. 119.

⁴ Zob. także A. F a b i ś, *Edukacja dorosłych w Szwajcarii*, *Rocznik Andragogiczny* 2004, s. 113;

t e n ż e, *Idea kształcenia ustawicznego w ujęciu szwajcarskim – stan obecny i wskazania na przyszłość*, [w:] *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, red. R. Góralska, J. Pólturzycki, Płock-Toruń 2004, s. 247.

⁵ H. S o l a r c z y k, *Edukacja ustawiczna w Niemczech w kontekście międzynarodowym*, Toruń 2001, s. 136-137.

⁶ L' *Education des adultes France 1972-1985*, red. J.M. Gouault, Paryż 1985, s. 59, za: E.A. W e s o ł o w s k a, *Oświata dorosłych we Francji*, Warszawa 1988, s. 42.

- kursy w zakresie edukacji dorosłych dla chcących podnieść swoje kwalifikacje, bezrobotnych, obcokrajowców itp. oraz doradztwo edukacyjne;
- stypendia dla uczestników kształcenia ustawicznego;
- badania w zakresie edukacji dorosłych, przede wszystkim na szczeblu międzynarodowym;
- konkretne zrzeszenia i ich związki oraz różnego rodzaju instytucje organizujące kształcenie dorosłych, jeśli podejmują kroki mające na celu usprawnienie działań w dziedzinie edukacji dorosłych;
- udział fachowców reprezentujących instytucje edukacji dorosłych w Szwajcarii w konferencjach krajowych i zagranicznych.

Ta wielość sposobów finansowania w środowisku organizatorów edukacji dorosłych powoduje pewien niedosyt i od dłuższego czasu mówi się w Szwajcarii o braku jednolitych przepisów, co sprawia, że finansowanie edukacji dorosłych jest różnorodne w poszczególnych kantonach. Największy chaos panuje na płaszczyźnie legislacyjnej. To jednak, jakie są przepisy związkowe i kantonalne nie interesuje przeciętnego uczestnika kształcenia dorosłych. Dla niego ważne jest, że przepisy traktujące o dofinansowaniu jego kursów i szkoleń nie są jednolite we wszystkich kantonach, co sprawia, że tworzą się grupy (regiony) uprzywilejowane. Nie jest to sprawiedliwe i prowadzi do nieporozumień. Dofinansowanie edukacji jest związane z miejscem zamieszkania. Studiując na tej samej uczelni, osoby z różnych regionów Szwajcarii płacą różne kwoty, wszystko zależne jest od kantonu, z którego pochodzą.

Istnieje 60-70 związkowych przepisów prawnych regulujących finansowanie kształcenia dorosłych. Bardzo trudno nakreślić obraz finansowania edukacji dorosłych w Szwajcarii. Tylko niektóre instytucje zajmujące się finansowaniem tej części edukacji przedstawiły sprawozdania i podzieliły się uwagami na temat finansowania edukacji dorosłych w Szwajcarii.

Około 200 milionów franków wydawanych jest na kształcenie dorosłych w Szwajcarii bezpośrednio przez państwo. Nie jest to kwota duża, wynosi bowiem 1,5% wszystkich wydatków państwa na kształcenie. I tak Urząd Kształcenia Zawodowego i Technologii (*Bundesamt für Berufsbildung und Technologie*) przeznaczają rocznie subwencje na kształcenie dorosłych w kierunkach zawodowych w wysokości około 50 milionów franków, podobną kwotę przeznaczają na ten cel kantony. Na kształcenie w kierunkach ogólnych wydawanych jest około połowę mniej pieniędzy. Koszty są rozłożone na instytucje zarówno szczebla gminnego, kantonalnego jak i związkowego. Kształcenie w zakresie edukacji dorosłych na poziomie uniwersyteckim w znacznym stopniu finansuje Urząd Kształcenia i Nauki (*Bundesamt für Bildung und Wissenschaft*). Rocznie na ten cel przeznaczają około 5 milionów franków. Około milion franków przeznaczanych jest przez urząd do Centrali

Edukacji Dorosłych Kształcenia Kadry Nauczycielskiej Szkół Średnich (*Weiterbildungszentrale der Mittelschullehrkräfte*). Urząd Rolnictwa (*Bundesamt für Landwirtschaft*) przeznacza aż 20 milionów franków na doradztwo i kształcenie rolnicze w zakresie edukacji dorosłych. Z tych pieniędzy jest finansowane także kształcenie kantonalnych doradców w zakresie rolnictwa. Dofinansowaniem ośmiu organizacji centralnych zajmuje się Urząd Kultury (*Bundesamt für Kultur*), który rocznie przeznacza na ten cel około 1,3 miliona franków. Sekretariat Związkowy Gospodarki (*Staatssekretariat für Wirtschaft*) wspiera działania 144 Regionalnych Centrów Pośrednictwa Pracy (*Regionale Arbeitsvermittlungszentren*), które w ramach działań na rynku pracy przeprowadzają kursy, symulacje, organizują praktyki. Działania na płaszczyźnie kulturowej oraz edukacji dorosłych są wspierane przez fundację Pro Helvetia działającą na zlecenie parlamentu. Rocznie fundacja ta rozdziela około 2 milionów franków.

Także kantony przeznaczają środki – około 150 milionów – na edukację dorosłych. Rozpiętość kwot jest jednak ogromna. Począwszy od kantonu Thurgau, którego budżet nie przewiduje takich wydatków poprzez prawie symboliczne kwoty jak 10 tys. franków szwajcarskich kantonu Appenzell, po 6,8 miliona franków stołecznego kantonu. Wszystkie te kantony należą do niemieckojęzycznej Szwajcarii. Kantony, w których mówi się po włosku i retoromańsku przeznaczają znaczne kwoty na edukację dorosłych. Tessin deasygnuje aż 3 miliony franków, a drugi pod względem wielkości kanton Grubünden niespełna 300 tysięcy. Dla kantonów francuskojęzycznych brak danych. Wiadomo jednak, że jeden z mniejszych kantonów Szwajcarii – Genewa – przekazuje na ten cel aż 3,8 miliona franków.

Dalsze kształcenie leży także w interesie zakładów pracy, które partycypują w koszty kształcenia pracownika, pokrywając w jakiejś części lub w całości koszty związane z rozwojem pracownika. Jest to jednak zależne wyłącznie od zakładu pracy.

Jak widać z tego wyliczenia istnieje możliwość uzyskania funduszy na organizowanie aktywności edukacyjnej z rozmaitych źródeł. Przyjrzyjmy się zatem, jakie podmioty są najbardziej aktywne w organizacji oświaty dorosłych w Szwajcarii.

Instytucje kształcące dorosłych w Szwajcarii

Autorzy opracowania *Erwachsenenbildungspolitik in der Schweiz; Strukturen, Rechtsgrundlagen, Tendenzen*⁷ wyróżniają sześć typów instytucji kształcących dorosłych w Szwajcarii.

⁷ *Erwachsenenbildungspolitik in der Schweiz; Strukturen, Rechtsgrundlagen, Tendenzen*, SVEB Zürich 1995, s. 10.

1. Instytucje użyteczności publicznej. Są to instytucje powstałe i działające jako społeczne. Częściowo wynagradzana może być kadra zajmująca się kierowaniem placówki. W centrum działalności tego typu placówek, jak np. uniwersytety ludowe, organizacje kształcące rodziców itp., jest kształcenie dorosłych. Instytucje te mają także inne cele: pomoc socjalną, reprezentowanie pracobiorców, walkę o równouprawnienie, ochronę środowiska itp.

2. Instytucje, będące częścią przedsiębiorstwa, oferujące ogólnodostępne kursy. Są one w całości lub częściowo finansowane przez dane przedsiębiorstwo. Przykładem na skalę ogólnokrajową są Szkoły Mygros.

3. Komercyjne, prywatne instytucje. Szczególnie rozwinęły swoją działalność w kształceniu dorosłych w kierunku ogólnym z wykorzystaniem w zawodzie. Najczęściej są to kursy językowe, z zakresu informatyki, zarządzania i komunikowania się. Są to zarówno ogromne instytucje z filiami w całym kraju, jak również jednoosobowe firmy. Szkoły tego typu to najczęściej szkoły średnie prowadzące do matury i szkoły przygotowujące do zdobycia dyplomu zawodowego.

4. Szkoły państwowe i gminne. Dla kształcenia dalszego szczególne znaczenie mają kantonalne i samorządowe szkoły zawodowe. Także kantonalne szkoły średnie mają oferty edukacyjne dla dorosłych.

5. Instytucje prowadzone przez Kościół. W większości kantonów Kościół zreformowany i rzymskokatolicki mają oficjalny status, pozwalający zatrudniać personel na pełny etat, poza tym mają całą rzeszę pracujących nieodpłatnie.

6. Duże firmy i administracja państwowa prowadzą również swoją wewnętrzną politykę oświatową. Oferta edukacyjna jest podporządkowana zapotrzebowaniu jednostki zarządzającej. Istnieje jednak tendencja do otwierania oferty tych instytucji szerszemu gronu z zewnątrz.

Około połowa wszystkich kursów, z których korzystają Szwajcarzy pochodzi z instytucji prywatnych. Instytucje prowadzone przez duże firmy mają około 30% udziału w rynku edukacji dorosłych ukierunkowanej zawodowo; kolejne 15% przypada państwu⁸.

W innej publikacji autorzy sumują samodzielnych edukatorów oraz instytucje oświatowe i przedsiębiorstwa, w których głównym udziałowcem jest prywatny inwestor, podając liczbę 80% jako udział sektora prywatnego na rynku edukacji dorosłych w Szwajcarii.

⁸ *Tamże*, s. 10.

Najwięksi organizatorzy kształcenia dorosłych

W Szwajcarii można zauważyć tendencję do wzrostu liczby instytucji zajmujących się edukacją dorosłych. Powstają nowe mniejsze firmy specjalizujące się w jakiejś ściśle określonej dziedzinie, np. informatyce czy językach obcych. Jak już wcześniej wspomniano, także wielkie koncerny otwierają się z ofertą edukacyjną na szersze grono odbiorców. Zwiększa się oferta skierowana do bezrobotnych, a szkoły zawodowe poszerzają swój wachlarz ofert edukacyjnych ukierunkowanych zawodowo.

Procentowy udział największych instytucji oświaty dorosłych w Szwajcarii obrazuje poniższa tabela, z której jasno wynika, że największy potentat na rynku (znajdujący się w rękach prywatnych) Klubschulen Migros zagarnął prawie połowę rynku edukacyjnego dorosłych.

Tabela 1

Udział procentowy w rynku edukacyjnym największych instytucji oświatowych w Szwajcarii

	Oryginalna nazwa instytucji	Polska nazwa instytucji	Udział procentowy
1.	Klubschulen Migros	Szkoły Migros	44,5%
2.	AKAD (Akademikergesellschaft für Erwachsenenbildung)	Stowarzyszenie Akademickie Edukacji Dorosłych	19,3%
3.	Verband Schweizerischer Volkshochschulen	Związek Szwajcarskich Uniwersytetów Ludowych	9,1%
4.	VSP Verband Schweiz. Privatschulen	Stowarzyszenie Szwajcarskich Szkół Prywatnych	2,9%
5.	KAGEB Kath. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung	Katolicka Grupa Robocza Edukacji Dorosłych	2,8%
6.	SRK Kaderschule für die Krankenpflege	Szkoła Kadr Pielęgniarskich	2,6%
7.	Coop Freizeitzentren/Schulen	Centra Czasu Wolnego Coop	1,8%
8.	Zentrum für berufliche Weiterbildung Zürich	Centrum Doskonalenia Zawodowego w Zurychu	1,3%
9.	Berufsschule für Weiterbildung	Szkoła Zawodowa Dalszego Kształcenia	1,2%
10.	Schweiz. Bund für Elternbildung	Szwajcarski Związek Kształcenia Rodziców	1,1%

Źródło: R. Schröder-Naef, *Schweiz – Erwachsenenbildung, Länderbericht zuhanden der OECD*, Bern 2000.

Prawie 3/4 aktywnych edukacyjnie dorosłych wybiera ofertę Migros, AKAD lub Związku Szwajcarskich Uniwersytetów Ludowych. W ofercie Migros można znaleźć prawie wszystkie rodzaje ofert, AKAD to oferta dla tych, którzy potrzebują akademickiego wykształcenia, gwarantuje dyplom o wysokim prestiżu, Związek Szwajcarskich Uniwersytetów Ludowych to tradycyjna już oferta dla licznego grona osób zawierająca szeroki wachlarz kursów i szkoleń – obecnie prężnie rozwija się w tych szkołach nauka języków obcych. Pozostali organizatorzy, to przede wszystkim wyspecjalizowane w określonych kierunkach instytucje jak np. Szwajcarski Związek Kształcenia Rodziców, Szkoła Kadr Pielęgniarskich itp.

Szkoły Migros

Oferta szkół Migros jest podzielona na trzy obszary. Część pierwsza – języki obce – zawiera zestawienie kursów na różnych poziomach, w różnych wielkościowo grupach dla wielu języków (w niektórych ośrodkach nawet 26 języków obcych). Część druga została nazwana „Biznes”, a zawiera oferty edukacyjne z zakresu informatyki, ekonomii, zarządzania, handlu, kształcenia edukatorów, treningu osobowości itp. Ostatnią grupą są oferty „czasu wolnego”: kursy artystyczne, fotografia, sport, gotowanie itp.

Stowarzyszenie Akademickiej Edukacji Dorosłych (AKAD)

Stowarzyszenie to istnieje od przeszło 40 lat. Jego pionierskim rozwiązaniem było przystosowanie oferty edukacyjnej skierowanej do młodzieży do potrzeb dorosłego odbiorcy oraz zapewnienie otrzymania uznawanych w całej Szwajcarii dyplomów, a nie dyplomów organizatora kształcenia. Dlatego oferta AKAD stała się szansą dla zdolnych, ambitnych dorosłych osób, które chciały poszerzać swoją wiedzę, zdobywając jednocześnie uznany dyplom. Obecnie w czterech aglomeracjach: Bazylei, Zurychu, Lucernie i Bernie prowadzona jest we własnych ośrodkach akademickich działalność edukacyjna obejmująca studia, kursy i szkolenia w bardzo szerokim zakresie. Szkoły AKAD są alternatywą dla szkół publicznych i wydają dorosłym absolwentom dyplomy, certyfikaty, maturę i inne dokumenty, do których są uprawnione szkoły i uczelnie publiczne.

Uniwersytety Ludowe⁹

Pierwsze trzy szwajcarskie Uniwersytety Ludowe¹⁰ powstały w 1919 roku w Bazylei, Bernie i Zurychu. Idea uniwersytetów została zaczerpnięta oczywiście z duńskich tradycji oraz angielskiego *University Extensions*. Chodziło o szersze kształcenie narodu i tworzenie instytucji edukacyjnych, których działalność przyczyni się do zwalczania przeciwności między klasami. W okresie międzywojennym nastąpił ich rozwój, w samym kantonie Zurych powstało 36 lokalnych instytucji, w pozostałej części kraju 8 nowych szkół.

W styczniu 1943 roku zostało założone Stowarzyszenie Szwajcarskich Uniwersytetów Ludowych (*Verein Schweizerischen Volkshochschulen* – VSV). Na pierwszym spotkaniu organizacyjnym chęć zrzeszenia się wyraziło 9 Uniwersytetów Ludowych. Na pierwszego prezesa wybrano znanego biologa, profesora Uniwersytetu w Bazylei Adolfa Portmanna, który kierował związkiem przez 12 lat. Jednym z założeń młodego związku była pomoc w powstawaniu nowych uniwersytetów, aby zapewnić edukację możliwie wielu dorosłym Szwajcarom. Wkrótce powstaje wiele nowych szkół, po II wojnie światowej pojawiają się także na terenie francuskojęzycznej Szwajcarii, w kantonie Tessin, a nawet w romańskiej części Graubünden. Tak utworzono około 100 uczelni, prócz tego sam Uniwersytet Ludowy w Zurychu zrzeszał około 50 swoich filii.

W latach pięćdziesiątych położono nacisk na jakość kształcenia. Coraz częściej odchodzono od prowadzenia zajęć w formie wykładowej, urozmaicając je. Wprowadzono wycieczki edukacyjne, spotkania tygodniowe, krótkie kursy, a nawet kilkusemestralne studia, których ukończenie wieńczył uznany w Szwajcarii certyfikat. Związek otrzymał wkrótce dotacje na swoją działalność z fundacji Pro Helvetia, później bezpośrednio z ministerstwa kultury.

Kantony i gminy wspierają finansowo działalność Uniwersytetów Ludowych na swoim obszarze, by umożliwić całemu społeczeństwu dostęp do kształcenia. Jednakże dotacje finansowe nie są zbyt wysokie i, uśredniając, pokrywają około 20% kosztów utrzymania tych instytucji. Uniwersytety są neutralne politycznie, wyznaniowo i niezależne od wpływów gospodarczych.

⁹ Podrozdział napisany na podstawie danych Szwajcarskiego Urzędu Statystycznego (Bundesamt für Statistik), www.statistik.admin.ch, stan z listopada 2001 roku oraz strony internetowej Stowarzyszenia Szwajcarskich Uniwersytetów Ludowych (Verband Schweizerischer Volkshochschulen) www.up-vhs.ch, stan z grudnia 2002 roku.

¹⁰ W niektórych językach Uniwersytet Ludowy i Uniwersytet Powszechny określany jest jednym pojęciem, co może rodzić nieporozumienia, tak też jest z językiem niemieckim. *Volkshochschule* przyjmuję w tym artykule za określenie Uniwersytetu Ludowego.

Obecnie Związek Szwajcarskich Uniwersytetów Ludowych liczy 84 członków rozsianych po całym obszarze konfederacji, są to samodzielne Uniwersytety Ludowe, lub większe instytucje skupiające mniejsze jednostki (filie), czego przykładami mogą być: Szwajcarski Uniwersytet Ludowy Kantonu Zurych (*VHS des Kantons Zürich*) zrzeszający 42 filie (niesamodzielne jednostki), czy Uniwersytet Ludowy Lucerny (*VHS Luzern*) z 17 filiami. Inne szkoły, np. kantonu Aargau, należą do stowarzyszenia *Verband Aargauische VHS*, jednak występują jako samodzielni członkowie VHS. Kierowanie VSV przejął w roku 1996 Pierre Cevey. Rocznie kształci się w Uniwersytetach Ludowych całej Szwajcarii około 120 tys. dorosłych obywateli, wybierając z około 6 tys. ofert tych szkół w ponad 600 gminach¹¹.

Do zadań VSV należy przede wszystkim wspieranie dialogu o problemach edukacji dorosłych w Szwajcarii i szukanie ich rozwiązań w murach Uniwersytetów Ludowych. Stowarzyszenie opracowuje dokumentację i dane statystyczne o swoich członkach i dla nich samych, a także reprezentuje interesy szwajcarskich Uniwersytetów Ludowych na forum międzynarodowym i w kraju. Do jego zadań należy również koordynacja działań członków VSV oraz dbanie o dalsze kształcenie wykładowców i pracowników administracyjnych uniwersytetów, dbając jednocześnie o profesjonalizację pracy administracyjnej wszystkich placówek. Od niedawna ważnym zadaniem VSV jest kierowanie komórką zajmującą się certyfikacją kursów językowych TELC, co stało się zresztą obszarem aktywnego działania edukacyjnego szwajcarskich Uniwersytetów Ludowych.

Pracownikami dydaktycznymi w Uniwersytetach Ludowych są przede wszystkim wykładowcy akademicki szkół wyższych, nauczyciele szkół średnich, ale także praktycy-specjaliści z przemysłu, administracji, usług, jak również artyści, rękodzielnicy itd. W ciągu roku w pracę na Uniwersytecie Ludowym zaangażowało się około 3 tys. wykładowców.

Jednak *grundtvigowski* charakter uniwersytetu ludowego wydaje się już przeszłością, komercjalizacja rynku edukacyjnego sprawiła, że uczelnie te istnieją i są na rynku szwajcarskim mocno ugruntowane, jednak ich działania coraz bardziej zbliżają je do instytucji komercyjnych walczących o klienta – nie pełnią już funkcji centrum kulturowego, nie dbają o oświecenie wsi...

W ofercie edukacyjnej Uniwersytetów Ludowych znajdziemy podobne zestawienie kursów, szkoleń, spotkań do tych, które oferuje wymieniona już instytucja handlowo-usługowa Migros: kursy językowe, rękodzielnicze, spotkania autorskie, kursy komputerowe itp.

¹¹ Stowarzyszenie Uniwersytetów Ludowych Szwajcarii (VSV – Verein der Schweizerischen Volkshochschulen) www.up-vhs.ch, stan ze stycznia 2003 roku.

Stowarzyszenia oświatowe

Drugim znaczącym podmiotem organizującym działalność edukacyjną dorosłych są stowarzyszenia oświatowe

Jak już wspominałem w Szwajcarii działalność oświatową, oprócz autonomicznych instytucji, takich jak Akademia Edukacji Dorosłych w Lucernie, podejmują rozmaite związki i stowarzyszenia oświatowe. Są to często małe zrzeszenia, często kilkusobowe małe „instytucje” kształcące dorosłych, które często potrzebują wsparcia organizacyjnego, finansowego i merytorycznego. Te właśnie małe zrzeszenia łącząc się, tworzą organizację „centralną”, która będzie wspierać ich działania. Rola organizacji centralnych (*Dachorganisationen*) jest szczególnie ważna dla organizowania rozwoju kształcenia ustawicznego. Koordynacja działań poszczególnych członków, reprezentowanie ich interesów na zewnątrz, inicjowanie działań zmierzających do rozwoju edukacji dorosłych, występowanie na arenie politycznej i międzynarodowej sprawiają, że organizacje te muszą działać prężnie i współpracować ze sobą dla dobra szeroko rozumianej edukacji dorosłych. Dlatego tak istotne jest stworzenie silnych organizacji, których centrala będzie działać dla dobra swoich członków.

Różnorodność tych zrzeszeń na rynku edukacyjnym Szwajcarii sprawia, że reprezentowane są różne obszary edukacji dorosłych, a powstanie nowej nadrzędnej, stworzonej przez nie organizacji może się przyczynić do bardziej dynamicznego rozwoju edukacji dorosłych w Szwajcarii¹².

Szwajcarskie organizacje naczelne, centrale, pełnią różnorakie funkcje, by zaspokajać potrzeby instytucji kształcących, osób kształcących się, mediów, polityki i zainteresowanego edukacją dorosłych społeczeństwa.

Najbardziej prężną i ciągle rozwijającą się organizacją stało się, założone w 1951 roku Szwajcarskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych (SVEB). Następnie można wymienić Stowarzyszenie Szwajcarskich Uniwersytetów Ludowych (*Verband der Schweizerischen Volkshochschulen*), które kształciło „edukatorów” oraz pośredniczyło przy współpracy między uczelniami i działało na arenie międzynarodowej, współpracując z innymi tego typu organizacjami z innych państw. Kolejną organizacją jest Szwajcarski Związek Kształcenia Rodziców (*Schweizerischer Bund für Elternbildung*), który wydaje fachowe czasopisma i współpracuje z instytucjami ukierunkowanymi na kształcenie rodziców. Podobne funkcje spełniała Katolicka Grupa Robocza Edukacji Dorosłych (*Katholische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung* – KAGEB). Natomiast Czytać i Pisać (*Lesen und Schreiben*) to organizacja, która zajmuje się koordynacją działań skupionych na kształceniu osób

¹² Pressemitteilung Nr. 48/2000, Szwajcarski Urząd Statystyczny (Bundesamt für Statistik), www.statistik.admin.ch, stan z listopada 2001.

z problemami z czytaniem i pisanem¹³. Sądzę, że warto poświęcić kilka zdań wymienionym stowarzyszeniom jako podmiotom organizującym edukację dorosłych w Szwajcarii

Szwajcarskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych (SVEB)¹⁴

Osiem organizacji zajmujących się kształceniem dorosłych: *Coop Bildung Schweiz, Freunde Schweizerischer Volksbildungsheime, Klubschulen Migros, Schweizerische ArbeiterInnenbildungszentrale, Schweizerische Arbeiterschule, Schweizerische Staatsbürgerliche Gesellschaft, Schweizerische Vereinigung für Christliche Kultur, Soziale Arbeiterschule des Christlich-sozialen Arbeiterbundes* oraz *Verband der Schweizerischen Volkshochschulen* założyło 7 lutego 1951 roku Szwajcarskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych (SVEB). Jeszcze do 1981 roku SVEB zrzeszało tylko 31 instytucji, obecnie jest ich ponad 200, pracuje w nich ponad 20 tysięcy nauczycieli dorosłych¹⁵.

Rolą tego stowarzyszenia jest reprezentowanie zrzeszeń działających w obszarze edukacji dorosłych i działanie mające na celu umocnienie pozycji edukacji dorosłych wśród elit politycznych oraz informowanie opinii publicznej o działaniach i trudnościach związanych z edukacją dorosłych. Ważnym wyzwaniem ostatnich lat dla SVEB jest zaangażowanie się w prace nad kodyfikacją ogólnoszwajcarskiego prawa oświaty dorosłych. W związku z tym to stowarzyszenie wysuwa propozycje rozwiązywania problemów i wyznacza kierunki rozwoju edukacji ustawicznej, koordynuje działalność swoich członków, prowadzi badania, udziela porad instytucjom czy władzom samorządowym. Stowarzyszenie czynnie uczestniczy we wszelkiego rodzaju projektach innowacyjnych jako kompetentny partner zarówno instytucji państwowych, jak i prywatnych. Współpracując z instytucjami zagranicznymi i międzynarodowymi, SVEB reprezentuje także środowisko osób powiązanych z edukacją dorosłych w Szwajcarii na arenie europejskiej.

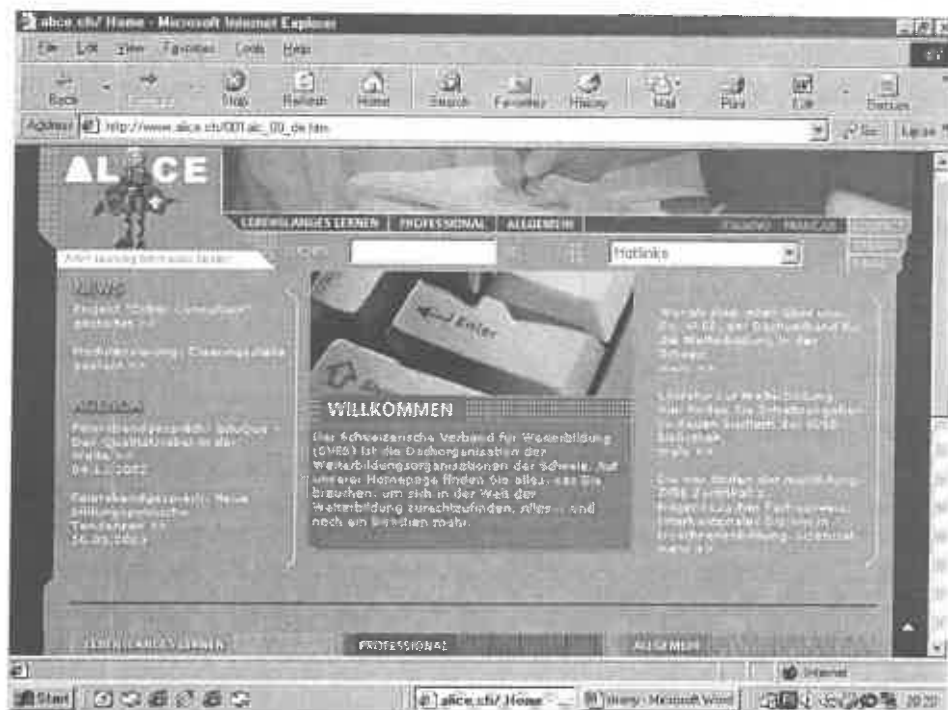
Organizacja wydaje czasopisma i publikacje o charakterze naukowym, pod jej patronatem jest czasopismo „Education Permanente” wydawane w języku niemieckim i francuskim i poświęcone tematyce oświatowej. Wydawany jest także biuletyn zawierający informacje o aktualnościach oraz zestawienie imprez związanych z edukacją dorosłych. Corocznie pracownicy

¹³ A. S c h l ä f l i, P. G o n o n, *Weiterbildung in der Schweiz*, Zürich 1999, s. 36.

¹⁴ Na podstawie strony internetowej Szwajcarskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych SVEB, www.alice.ch, stan z sierpnia 2001 roku oraz materiałów informacyjnych i reklamowych SVEB.

¹⁵ Stowarzyszenie Urzędów Kształcenia Zawodowego Niemieckojęzycznej Szwajcarii (Deutschschweizer Berufsbildungsämter-Konferenz) – www.dbk.ch, stan z sierpnia 2002 roku.

SVEB sporządzają zestawienie swoich instytucji kształcących „edukatorów” w całej Szwajcarii. Oprócz czasopism, Szwajcarskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych wydaje także pozycje książkowe o tematyce bliskiej aktualnym problemom edukacji dorosłych w Szwajcarii. Także na stronach internetowych www.alice.ch można uzyskać informacje na temat samej instytucji, jak również przeczytać aktualne artykuły współpracowników SVEB. Stowarzyszenie prowadzi ogólnie dostępną bibliotekę.



Rys. 1. Strona internetowa SVEB

Dbając o jakość usług, jakie świadczą Szwajcarom członkowie SVEB, organizuje się dwa lub trzy razy w roku Forum Wymiany Doświadczeń (*Forum für Erfahrungsaustausch*), podczas którego są poruszane kwestie związane z działalnością członków SVEB. Dochodzi wówczas do wymiany doświadczeń między współpracującymi instytucjami, zarówno z zakresu organizowanych ofert edukacyjnych, jak również z organizacji i zarządzania tymi placówkami. Stowarzyszenie jest także współorganizatorem licznych konferencji naukowych i imprez związanych z edukacją dorosłych.

Ważnym kierunkiem działań SVEB jest koordynacja kształcenia „edukatorów”, czyli specjalistów jakiejś dziedziny, którzy podejmują dalsze

kształcenie celem uzyskania niezbędnych, andragogicznych kompetencji w nauczaniu dorosłych, tak by swoją wiedzę fachową przekazać innym w jak najbardziej efektywny sposób. Stowarzyszenie pracuje nad rozwojem systemu jakości kształcenia edukatorów, organizuje seminaria, kursy, szkolenia w tym zakresie, udziela także certyfikatów (*SVEB-Zertifikat I* i *SVEB-Zertifikat II*), które są uznawane w całej Szwajcarii. Jak wynika z broszury informacyjnej stowarzyszenia, która ma charakter portretu SVEB, jego działania są zdeteminowane sześcioma głównymi założeniami polityki kształcenia:

1. Edukacja dorosłych dla wszystkich. Każda osoba ma prawo do dalszego kształcenia.
2. Integracja dalszego kształcenia kierunku ogólnego i zawodowego.
3. Wspieranie i wzmacnianie pluralizmu edukacji dorosłych.
4. Opracowanie nowego, skoordynowanego systemu kształcenia dorosłych i uznawanie dyplomów.
5. Opracowanie modeli finansowania edukacji dorosłych skierowane na przyszłość.
6. Ciągłe wspieranie i umacnianie edukacji dorosłych.

Warto wspomnieć, że zrzeszenie, instytucja lub osoba prywatna, które pragną ubiegać się o członkostwo w stowarzyszeniu, muszą dokonać, stosując się do kryteriów zawartych w specjalnej ankiecie, odpowiedniej samooceny. Umowa wraz z samooceną, dzięki dołączonym dokumentom (plan kursu, formularz zgłoszeniowy, plan nauczania, materiały ewaluacji i inne materiały dotyczące kursu) to podstawa do sprawdzenia kursu kandydata. Procesem sprawdzania oferty zajmują się specjaliści pełnomocnicy w każdym z obszarów językowych, tworzą oni drugą ocenę. Obydwie oceny: od samego organizatora kształcenia i od pełnomocnika trafiają do delegata Komisji Ochrony Jakości (*Kommission für Qualitätssicherung*). Na ich podstawie delegat komisji wydaje decyzje o ewentualnym przydzieleniu danej ofercie certyfikatu. Siedmiu delegatów wybieranych jest na zebraniu członków stowarzyszenia, są to praktycy w zakresie edukacji dorosłych. Sama komisja wybiera spośród siebie trzech delegatów odpowiedzialnych za certyfikację AdA (skrót od *Ausbildung der Ausbildenden* – kształcenie edukatorów) w trzech obszarach językowych. Rolą delegata jest również podejmowanie działań wtedy, gdy są jakieś niejasności, problemy, potrzebne są wyjaśnienia w relacjach SVEB–organizator kształcenia. Jeśli jakaś instytucja kształcąca straci uprawnienia do wydawania certyfikatów, ma szansę ponownie biegać się o te uprawnienia¹⁶.

¹⁶ A. S t u k e r, *Modell Schweiz, Ausbildung für Ausbildende*, Pressemitteilung, Szwajcarski Urząd Statystyczny (Bundesamt für Statistik), www.statistik.admin.ch, stan z listopada 2001 roku.

Obecnie Szwajcarskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych (SVEB) jest organizacją cieszącą się ponad 50-letnią tradycją oraz renomą w całej Szwajcarii. Reprezentuje prywatne i państwowe instytucje oraz osoby prywatne, czynne zawodowo w edukacji dorosłych, kantonalne stowarzyszenia i związki oraz wewnątrzzakładowe działy zajmujące się kształceniem ustawicznym. Członkowie to zarówno instytucje komercyjne, jak również organizacje *non-profit*. Stowarzyszenie ma swoje biura w miastach wszystkich trzech obszarów językowych Szwajcarii: Zürich – niemieckojęzyczny, Lousanne – francuskojęzyczny oraz Vezia – włoskojęzyczny. Członkostwo w Szwajcarskim Stowarzyszeniu Edukacji Dorosłych zobowiązuje do regulowania rocznych opłat, które są negocjowane przez przedstawicieli SVEB z zainteresowaną instytucją i uzależnione od jej wielkości oraz kategorii zaszerzegowania. Dla indywidualnych osób działających jako osoby kształcące dorosłych opłata członkowska jest stała i wynosi 150 franków szwajcarskich miesięcznie. W zamian za to członek SVEB otrzymuje publikacje stowarzyszenia, korzystne warunki umieszczania w nich swoich reklam oraz możliwość przekazywania wraz z publikacjami własnych materiałów informacyjnych. Na stronach internetowych Stowarzyszenia, w bazie członkowskiej, są wymienione wszystkie organizacje współpracujące ze SVEB oraz linki do tych instytucji. Członkowie stowarzyszenia mogą także liczyć na pewne przywileje w organizowanych przez SVEB imprezach. Instytucje członkowskie korzystają z biblioteki stowarzyszenia z możliwością wypożyczenia wszystkich pozycji. Członek SVEB może zabrać głos podczas zebrania delegatów instytucji członkowskich.

Szwajcarskie Forum Edukacji Dorosłych

W 1998 ukazało się, na zlecenie Urzędu Edukacji Zawodowej i Technologii oraz Urzędu Kultury, sprawozdanie o stanie edukacji dorosłych w Szwajcarii pod tytułem *Edukacja ustawiczna w Szwajcarii: sytuacja i zalecenia*. Autorami publikacji byli: wykładowca uniwersytetu w Bernie i Trier, dr Philip Gonon oraz dyrektor SVEB, dr Andre Schläfli. 6 czerwca 2000 roku powstało Szwajcarskie Forum Edukacji Dorosłych (*Forum Weiterbildung Schweiz*) – organ koordynujący działanie członków, czyli najważniejszych podmiotów kształcenia dorosłych. Historyczne uwarunkowania spowodowały, że podział kompetencji poszczególnych instytucji, organizacji i prywatnych form edukacyjnych, na poziomie związkowym, kantonalnym czy gminnym jest różnorodny i niejasny. Dlatego Forum ma koordynować współpracę i przydzielać konkretne role poszczególnym instytucjom: prywatnym organizacjom oświatowym, stowarzyszeniom i związkom, ale także kantonom i instytucjom związkowym.

Powstała instytucja jest platformą informacyjną i koordynującą w zakresie edukacji dorosłych w Szwajcarii. Forum ma wspierać działania mające na celu rozwój edukacji ustawicznej. W organizacji tej działa już 10 podmiotów – począwszy od stowarzyszeń społeczno-kulturalnych poprzez stowarzyszenia wyznaniowe, do państwowych urzędów. O efektach tego nowego podmiotu nie można jeszcze zbyt wiele powiedzieć, ze względu na zbyt krótki czas jego działania. Pokłada się jednak w nim wielkie nadzieje.

Podsumowanie

Organizatorzy kształcenia edukacji dorosłych w Szwajcarii to przede wszystkim instytucje prywatne – wyjątkowo silne, prężnie działające i bardzo aktywne. To dzięki nim ukształtował się obecny stan oświaty dorosłych. Gdyby działania prywatnych przedsiębiorców były w większym stopniu wspierane przez organy państwowe i samorządowe, można by spodziewać się jeszcze lepszych efektów ich wspólnego działania. Państwo jednak oddaje inicjatywę instytucjom od niego niezależnym. Z pewnością ciesząc się ponad 50-letnią tradycją SVEB odegrało i ciągle odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu oświaty dorosłych w Szwajcarii. Jednak brakuje jednej nadrzędnej organizacji centralnej, która zrzeszałaby możliwie jak najwięcej instytucji kształcących dorosłych, wyznaczając im odpowiednie standardy kształcenia. Zadaniem organizacji byłoby reprezentowanie tych instytucji na arenie politycznej, ze szczególnym uwzględnieniem dążeń do sprawiedliwych, ogólnie obowiązujących prawnych rozwiązań (w szczególności dotyczących dofinansowania).

Niewątpliwą zasługą omówionych instytucji oraz innych działających na rynku edukacyjnym Szwajcarii jest ogromna liczba ofert edukacyjnych przyczyniająca się do zmniejszenia marginalizacji pewnych grup społecznych, motywująca do dalszego kształcenia się – przez całe życie. Za tym jednak powinna iść pomoc prawna (urlop szkoleniowy) i finansowa (dofinansowanie), co nie leży już w gestii organizatorów kształcenia.

Działania organizacji centralnych zmierzają właśnie do realizacji celów stawianych w międzynarodowych raportach traktujących o edukacji (Raport Delorsa, Biała Księga itp.). Dlatego kierunki rozwoju edukacji dorosłych w Szwajcarii wydają się jasne, zgodne z wymaganiami uczącego się europejskiego społeczeństwa.

Literatura

- Fabiś A., *Edukacja dorosłych w Szwajcarii*, *Rocznik Andragogiczny* 2004.
- Fabiś A., *Idea kształcenia ustawicznego w ujęciu szwajcarskim – stan obecny i wskazania na przyszłość*, [w:] *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, red. R. Góralska, J. Pólturzycki, Płock-Toruń 2004.
- Gonon P., Schläfli A., *Weiterbildung in der Schweiz: Situation und Empfehlungen*, Zürich 1998.
- Schräder-Naef R., *Schweiz – Erwachsenenbildung. Länderbericht zuhanden der OECD*, Zürich 2000.
- Pólturzycki J., hasło: „Szkolnictwo dla dorosłych”, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997.
- Kalcsics K., *Ausbildung der WeiterbildnerInnen in der Schweiz und in Österreich*, „GdWZ” 2001, nr 3.
- Pressemitteilung Nr. 48/2000, Szwajcarski Urząd Statystyczny (Bundesamt für Statistik), www.statistik.admin.ch, stan z listopada 2001 roku.
- H. Solarczyk, *Edukacja ustawiczna w Niemczech w kontekście międzynarodowym*, Toruń 2001.
- Wesołowska E.A., *Oświata dorosłych we Francji*, Warszawa 1988.
- Strona internetowa Szwajcarskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych SVEB, www.alice.ch, stan z sierpnia 2001 roku.
- Strona Szwajcarskiej Konferencji Urzędów Oświaty, www.dbk.ch, stan z sierpnia 2002 roku.

Notka o autorach

Bulewicz Katarzyna, mgr – Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 6
w Łodzi

Czernianin Wiktor, dr – Uniwersytet Wrocławski

Druczak Katarzyna, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP
we Wrocławiu

Fabiś Artur, dr – Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała
Augusta Hlonda, w Mysłowicach

Kargul Józef, prof. dr hab. – Uniwersytet Zielonogórski

Klebaniuk Jarosław, dr – Uniwersytet Wrocławski

Kowal-Orczykowska Anna, mgr – seminarium doktorskie prof. dr. hab.
Józefa Kargula

Olejarz Małgorzata, dr – Uniwersytet Zielonogórski

Rosalska Małgorzata, dr – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Pozna-
niu

Samulczyk-Pawluk Teresa, dr – Uniwersytet Zielonogórski

Słowińska Sylwia, mgr – Uniwersytet Zielonogórski

Sobiesiak-Pałka Danuta, mgr – Centrum Edukacji Ustawicznej, Bytom

Stelmaszczyk Joanna, mgr – Uniwersytet Łódzki

Sulik Monika, mgr – Uniwersytet Śląski

Szumigraj Marcin, mgr – Uniwersytet Zielonogórski

Wawrzonek Anna, mgr – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Zielińska-Pękał Daria, dr – Uniwersytet Zielonogórski

Zierkiewicz Edyta, dr – Uniwersytet Wrocławski

