

7

DYSKURSY

MŁODYCH

ANDRAGOGÓW

REDAKCJA NAUKOWA

Józef Kargul

Małgorzata Olejarz

UNIwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2006

RADA WYDAWNICZA

Krzysztof Urbanowski (*przewodniczący*), Marian Adamski,
Adam Bydalek, Rafał Ciesielski, Dariusz Dolański,
Magdalena Graczyk, Marian Nowak, Paweł Szczaniecki,
Romuald Świtka, Zdzisław Wołk,
Irena Bulczyńska (*sekretarz*)



UNIwersytet
Zielonogórski

RECENZJE

Olga Czerniawska

REDAKCJA

Zygmunt Rybczyński

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2006

ISBN 83-7481-020-3

OFICyna WYDAWNICZA UNIwersYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO

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

SPIS TREŚCI

Małgorzata Olejarz

*Szkoła Młodych Andragogów miejscem wzajemnego uczenia się
nauczycieli akademickich* 5

Agnieszka Dziublewska

*Sprawozdanie z VII Letniej Szkoły Młodych Andragogów.
Zielona Góra, 9-13 maja 2005* 23

DYSKURS ANDRAGOGICZNY

Katarzyna Druczak

*Znaczenie całościowego uczenia się w projektowaniu biografii
przez osoby dorosłe* 31

Joanna Stelmaszczyk

Elementy „pamięci szkoły” w polskiej literaturze wspomnieniowej i pięknej 41

Katarzyna Wypiorczyk

*Stowarzyszenie absolwentek Prywatnego Gimnazjum
i Liceum Heleny Miklaszewskiej w Łodzi jako forma kontynuowania tradycji
szkoły oraz aktywności osób starszych* 63

Ewa Szumigraj

Worek różności, czyli o nieformalnej edukacji studentów 67

Jarosław Klebaniuk

Sprawiedliwość społeczna w refleksji psychologicznej 77

Małgorzata Rosalska, Anna Wawrzonek

Lokalność jako kontekst rozwoju instytucji oświatowych 91

Hanna Świerczyńska

*Wykonywanie zawodu technika elektroradiologa
w świetle zmian cywilizacyjnych* 105

Anna Pabiańczyk

*Wykorzystanie niektórych metod aktywizujących
w pracy ze studentami zaocznymi* 117

DYSKURS METODOLOGICZNY

Monika Sulik

*Biograficzna mapa życia jako sposób odnalezienia drogi do siebie i innych
– andragogiczne konteksty* 127

Joanna Kłodkowska

Metafora kultury i metafora teatru – interpretatywne badania organizacji 137

DYSKURS PORADOZNAWCZY

Marcin Szumigraj

W poszukiwaniu misji polskiego poradnictwa kariery 149

Alicja Czerkawska

*Instrumentalne i egzystencjalne problemy zawodowe w życiu człowieka
– implikacje dla poradnictwa zawodowego* 161

DYSKURS KULTUROZNAWCZY

Sylwia Słowińska

*Koncepcja wychowania estetycznego Fryderyka Schillera
– inspiracja dla edukacji kulturalnej dorosłych?* 173

Wiktor Czernianin

*Przeżycie estetyczne jako kluczowe pojęcie biblioterapii
– na przykładzie poglądów Romana Ingardena* 183

Mirosław Gancarz

*Przyczyny absencji dorosłych w domach kultury
w świetle wypowiedzi studentów* 193

Joanna Olszewska

*Animator teatralny – cechy, motywacje, kompetencje
(w świetle badań teatrów młodzieżowych na terenie Krakowa)* 199

Agnieszka Dziublewska

Poglądy młodzieży na temat sekt 209

Daria Zielińska-Pękał

*Podtrzymywanie strategii interakcji paraspółecznej w triadzie:
telewizja – Świat Seriali – telewidz* 219

Edyta Zierkiewicz, Izabela Kowalczyk

*Wygadani internauci. Komunikator internetowy Gadu-Gadu „miejscem”
produkowania i praktykowania nowych tożsamości?* 231

Nota o autorach 243

7

DYSKURSY MŁODYCH ANDRAGOGÓW

REDAKCJA NAUKOWA
Józef Kargul
Małgorzata Olejarz

UNIwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2006

RADA WYDAWNICZA

Krzysztof Urbanowski (*przewodniczący*), Marian Adamski,
Adam Bydalek, Rafał Ciesielski, Dariusz Dołański,
Magdalena Graczyk, Marian Nowak, Paweł Szczaniecki,
Romuald Świtka, Zdzisław Wołk,
Irena Bulczyńska (*sekretarz*)



UNIWERSYTET
ZIELONOGÓRSKI

RECENZJE

Olga Czerniawska

REDAKCJA

Zygmunt Rybczyński

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2006

ISBN 83-7481-020-3

OFICyna WYDAWNICZA UNIWERSYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO

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

SPIS TREŚCI

Małgorzata Olejarz

*Szkoła Młodych Andragogów miejscem wzajemnego uczenia się
nauczycieli akademickich* 5

Agnieszka Dziublewska

*Sprawozdanie z VII Letniej Szkoły Młodych Andragogów.
Zielona Góra, 9-13 maja 2005* 23

DYSKURS ANDRAGOGICZNY

Katarzyna Druczak

*Znaczenie całościowego uczenia się w projektowaniu biografii
przez osoby dorosłe* 31

Joanna Stelmaszczyk

Elementy „pamięci szkoły” w polskiej literaturze wspomnieniowej i pięknej 41

Katarzyna Wypiorczyk

*Stowarzyszenie absolwentek Prywatnego Gimnazjum
i Liceum Heleny Miklaszewskiej w Łodzi jako forma kontynuowania tradycji
szkoły oraz aktywności osób starszych* 63

Ewa Szumigraj

Worek różności, czyli o nieformalnej edukacji studentów 67

Jarosław Klebaniuk

Sprawiedliwość społeczna w refleksji psychologicznej 77

Małgorzata Rosalska, Anna Wawrzonek

Lokalność jako kontekst rozwoju instytucji oświatowych 91

Hanna Świerczyńska

*Wykonywanie zawodu technika elektroradiologa
w świetle zmian cywilizacyjnych* 105

Anna Pabiańczyk

*Wykorzystanie niektórych metod aktywizujących
w pracy ze studentami zaocznymi* 117

DYSKURS METODOLOGICZNY

Monika Sulik

*Biograficzna mapa życia jako sposób odnalezienia drogi do siebie i innych
– andragogiczne konteksty* 127

Joanna Kłodkowska

Metafora kultury i metafora teatru – interpretatywne badania organizacji 137

DYSKURS PORADOZNAWCZY

Marcin Szumigraj

W poszukiwaniu misji polskiego poradnictwa kariery 149

Alicja Czerkawska

*Instrumentalne i egzystencjalne problemy zawodowe w życiu człowieka
– implikacje dla poradnictwa zawodowego* 161

DYSKURS KULTUROZNAWCZY

Sylwia Słowińska

*Koncepcja wychowania estetycznego Fryderyka Schillera
– inspiracja dla edukacji kulturalnej dorosłych?* 173

Wiktor Czernianin

*Przeżycie estetyczne jako kluczowe pojęcie biblioterapii
– na przykładzie poglądów Romana Ingardena* 183

Mirosław Gancarz

*Przyczyny absencji dorosłych w domach kultury
w świetle wypowiedzi studentów* 193

Joanna Olszewska

*Animator teatralny – cechy, motywacje, kompetencje
(w świetle badań teatrów młodzieżowych na terenie Krakowa)* 199

Agnieszka Dziublewska

Poglądy młodzieży na temat sekt 209

Daria Zielińska-Pękał

*Podtrzymywanie strategii interakcji paraspolecznej w triadzie:
telewizja – Świat Seriali – telewizja* 219

Edyta Zierkiewicz, Izabela Kowalczyk

*Wygadani internauci. Komunikator internetowy Gadu-Gadu „miejsce”
produkowania i praktykowania nowych tożsamości?* 231

Nota o autorach 243

Małgorzata Olejarsz

SZKOŁA MŁODYCH ANDRAGOGÓW MIEJSCEM WZAJEMNEGO UCZENIA SIĘ NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

W Letniej Szkole Młodych Andragogów uczestniczę od początku jej istnienia, to jest od 1999 roku, kiedy to z inicjatywy prof. dra hab. Józefa Pólturzyckiego, prof. dr hab. Eugenii Anny Wesołowskiej i prof. dra hab. Józefa Kargula doszło w Zielonej Górze do zorganizowania pierwszego tego typu spotkania młodych nauczycieli akademickich z wybitnymi postaciami polskiej nauki. Od tamtej pory jako (nie najmłodszy już co prawda) andragog corocznie uczestniczę w tygodniowych seminariach, warsztatach, konwersatoriach i wykładach odbywających się pod naukowym kierownictwem prof. dra hab. Józefa Kargula. Te siedmioletnie doświadczenia pozwalają mi spojrzeć na Szkołę z pewnego dystansu i zarazem dokonać pewnej próby oglądu tej formy edukacji w kontekście możliwości „uczenia się” młodych nauczycieli akademickich. Nie jest to jednocześnie próba dokonania podsumowania dotychczasowego dorobku i osiągnięć Szkoły (ewentualny, „okrągły” jubileusz działalności dopiero przed nami), lecz raczej chęć odpowiedzenia sobie na pytanie: czego w Szkole Andragogów mogą uczyć się nauczyciele akademicki?

Inspiracją do postawienia tego rodzaju pytania i pytań kolejnych stał się dla mnie zaprezentowany w ubiegłorocznej Szkole Andragogów wykład prof. dra hab. Mieczysława Malewskiego, dotyczący poszukiwania teorii uczenia się ludzi dorosłych. W wykładzie autor, odwołując się do koncepcji „Situatied Learning” J. Lave i E. Wengera, mówił o uczeniu się sytuacyjnym, uczeniu się przez praktykowanie¹. Najpierw w świecie danej praktyki znajdujemy się na peryferiach – jesteśmy „nowicjuszami”. Naszym celem jest przejście do obszaru centrum. Przechodzenie do centrum i zmiany, które temu towarzyszą to właśnie „uczenie się”. Nie jest ono czymś dodanym, zewnętrznym, odseparowanym od życia; podobnie jak wiedza, która nie jest „przynoszona z zewnątrz”, lecz jest następstwem interakcji zachodzących w świecie praktyki. Tego rodzaju wiedza jest autentyczna, dzięki niej człowiek się zmienia; jest częścią tożsamości człowieka, nie jest dodanym do niego „bagażem”. Uczenie się ma charakter biograficzny i jest wędrówką z

¹ Opieram się tu na osobistych notatkach sporządzonych podczas wykładu prof. M. Malewskiego inauguracyjnego VII Letnią Szkołę Młodych Andragogów w dniu 9 maja 2005 roku w Zielonej Górze.

jednego obszaru praktyki do drugiego. Według tej koncepcji w uczeniu się całościowym chodzić będzie o to, by „nowicjusz stał się starym wygą”².

Słuchając wykładu prof. Małewskiego nie mogłam oprzeć się wrażeniu, że oto za przyczyną Szkoły Młodych Andragogów znaleźliśmy się poniekąd w sytuacji swoistego spotkania „nowicjuszy” ze „starymi wygami” w świecie nauki. Sprowokowało to dalsze pytania – co z tego spotkania może (dla obu zresztą stron) wynikać? Czy stwarza ono sytuację dogodną dla „uczenia się”, czego owo uczenie może dotyczyć i w jakich obszarach „szkolnej” i „pozaszkolnej” praktyki zachodzić? Mówiąc jeszcze inaczej – czy i w jaki sposób Szkoła Andragogów może pomagać młodym ludziom („nowicjuszom”) w pokonywaniu drogi do wspomnianego „centrum”?

Zanim spróbuję odpowiedzieć na te pytania przypomnę, jaka jest główna idea Szkoły Młodych Andragogów. Otóż została ona pomyślana jako miejsce cyklicznych, corocznych spotkań młodych adeptów nauki z całego kraju, stawiających swoje pierwsze kroki na gruncie badań andragogicznych oraz wybitnych naukowców posiadających bogaty dorobek naukowo-badawczy w dziedzinie nauk społecznych. Spotkania odbywają się w Zielonej Górze (bądź w urokliwych miejscowościach pod Zieloną Górą), trwają około tygodnia, mają swoją specyficzną konwencję oraz wynikający z niej ramowy „scenariusz działania”. Zgodnie z nim młodzi andragodzy publicznie prezentują przygotowane wcześniej wystąpienia naukowe, uczestniczą w profesorskich wykładach, prowadzą tzw. spotkania z mistrzem, biorą udział w grach symulacyjnych. Tradycją zielonogórskich spotkań stały się też cykliczne wyjazdy do niemieckich (na ogół berlińskich) instytucji społeczno-kulturalnych i oświatowych. Po zakończeniu Szkoły jej uczestnicy przygotowują na podstawie swoich wystąpień artykuły naukowe, które publikowane są w wydawanych corocznie *Dyskursach młodych andragogów*, będących owocem spotkań młodych badaczy.

Bazując na swoich kilkuletnich doświadczeniach związanych z aktywnym uczestnictwem w Szkole oraz na obserwacjach tego, co w jej ramach „działo się” w ciągu siedmiu kolejnych edycji i jak w tym „dzianiu się” odnajdywali się poszczególni jej słuchacze, postanowiłam dokonać oglądu tych obszarów aktywności młodych ludzi uczestniczących w Szkole Andragogów, w których możliwe jest ich „uczenie się”; w których owo „uczenie się” może (nie musi) zachodzić. Z pewnością refleksje, które temu oglądowi towarzyszą mają swoje źródło również w mojej kilkunastoletniej obserwacji życia naukowego w ogóle. Mam też nadzieję, że tym samym odnosić się mogą nie tylko do uczenia się w ramach zielonogórskiej szkoły, ale mogą mieć też charakter bardziej uniwersalny i prowokować do szerszej refleksji nad uczeniem się młodych pracowników nauki w ogóle. Pokrótkę zaprezentuję teraz wspomniane obszary aktywności uczestników Szkoły Andragogów i omówię je.

² *Ibidem*.

1. Spotkania z mistrzem

„Uczenie się” w tym obszarze dotyczyć może dwojakiego rodzaju sytuacji (roli) uczących się: Po pierwsze – „uczący się” jako słuchacze (odbiorcy) profesorskiego wykładu mistrza (eksperta) w danej dziedzinie, po drugie – „uczący się” jako prowadzący (gospodarze) spotkania z mistrzem.

Sytuacja pierwsza, to jest obcowanie z mistrzem bezpośrednio „twarzą w twarz” w ramach wykładu, z pewnością posiada, z punktu widzenia uczących się młodych andragogów, wiele zalet. Jedną z nich jest niewątpliwie możliwość bezpośredniego uczestniczenia w „żywej” formie prezentacji wiedzy naukowej, która sugestywnie i interesująco przeprowadzona w wielu przypadkach ułatwia uczącym się (bardziej niż forma pisana rządząca się swoimi prawami) zrozumienie, przyswojenie, zasymilowanie skomplikowanych pojęć, aspektów i analiz naukowych. Interesujące treści w sposób interesujący przekazane mogą być niejednokrotnie źródłem inspiracji naukowych dla młodych badaczy, mogą prowokować do stawiania sobie na nowo zasadniczych pytań, weryfikowania ustalonych już poglądów, zmiany nastawień wobec pewnych zjawisk, mogą w końcu tylko (aż) prowokować słuchaczy do refleksji. Śledzenie profesorskiego toku myślenia „na żywo” daje też szansę bardziej bezpośredniego (aniżeli na przykład poprzez książkę) poznawania tajników warsztatu badawczego mistrza i jego sposobów analizowania zjawisk społecznych. Może też skłaniać młodych ludzi do sięgnięcia po profesorskie publikacje i samodzielnego już studiowania konkretnego dorobku naukowego. Z pewnością wiedza w ten sposób uzyskana może być przydatna młodym andragogom zarówno w ich pracy naukowej, jak i dydaktycznej. Oczywiście byłabym mocno naiwna sądząc, że do tak silnych oddziaływań i relacji dochodzi w sytuacji każdego wykładu naukowego. Od wysłuchania treści do ich przyswojenia czy też zgłębienia, a tym bardziej „przeżycia”, droga nieprosta i nieoczywista. Nie wszystkie treści są „łatwo przyswajalne”, nie wszystkie formy ich prezentacji czytelne i interesujące. Wynika to być może też z faktu, że – co zrozumiałe – nie wszyscy mistrzowie nauki są jednocześnie mistrzami „słowa żywego” czy też „porywającymi mówcami”. Część z nich wręcz preferuje pisemną formę wypowiedzi naukowej, a formy „żywe” traktuje jako konieczny obowiązek. Istnieje nawet wśród młodzieży akademickiej nieformalny podział na profesorów „lepiej piszących niż mówiących” i odwrotnie – „profesorów lepiej mówiących niż piszących”. Podział ten, nawet gdyby poważnie brać go pod uwagę, jest czymś zupełnie naturalnym i w żadnym razie nie podważa ani kompetencji profesorskich, ani ich wartości dla świata nauki i dydaktyki. Wydaje się zresztą, że tego rodzaju predyspozycje i „talenty” (krasomówcze i pisarskie), które uwzględnia ów podział daje się również zaobserwować u młodych nauczycieli akademickich, spośród których część z pewnością zapowiada się na tych „lepiej piszących”, część zaś – na tych „lepiej mówiących”. Na szczęście, zarówno wśród profesorów, jak i młodszych nauczycieli nie brakuje także tych, którzy i w jednej i drugiej formie przekazu czują się dobrze i doskonale komunikują się ze światem.

Kolejną zaletą bezpośredniego spotkania z wybitnymi postaciami nauki jest możliwość podjęcia z nimi rozmowy, dyskursu, zadania pytań, prośby o wyjaśnienie, czy też

rozwińnięcie tematu, odniesienie się do zajmujących nas problemów. Wbrew pozorom, dla wielu młodych adeptów nauki nie jest to aktywność przychodząca im łatwo i bezstresowo. Z moich obserwacji, jak i nieformalnych rozmów wynika, że szczególnie na początku drogi zawodowej sprawia im to sporo trudności wynikających z irracjonalnych czasem lęków przed ośmieszeniem, zbłaźnieniem, wystawieniem na krytykę. Zdaniem moich rozmówców do tego rodzaju sytuacji może dojść, gdy źle sformułują pytanie, niewłaściwie zrozumieją postawiony problem, niepoprawnie zbudują wypowiedź, bądź też po prostu zdenerwują się przy zabieraniu głosu i będzie to widoczne. Odnoszę czasami wrażenie, że wiele interesujących pytań czy też celnych spostrzeżeń nie mamy okazji publicznie poznać tylko dlatego, że komuś (najczęściej początkującemu badaczowi, ale nie tylko) po prostu zabrakło odwagi, by je głośno wypowiedzieć. Niewątpliwie podejmowanie prób zmieniania tego stanu rzeczy, przełamywania wewnętrznych oporów i lęków przed zabieraniem publicznie głosu, podejmowanie prób zadawania jasno sformułowanych pytań, dzielenia się z innymi swoimi spostrzeżeniami i poglądami jest właśnie sytuacją uczenia się w świecie praktyki. Wydaje mi się też, że w Szkole Andragogów w większym stopniu, niż na przykład na konferencjach naukowych (gdzie i czasu na dyskursy „jakby” mniej i onieśmienie przed mistrzami „jakby” większe) tego rodzaju sytuacje uczenia się stwarza czy też wręcz je prowokuje. Młodzi naukowcy muszą tylko chcieć z tych sytuacji (prowokacji) skorzystać.

Jeszcze inną z zalet spotkania się z mistrzem „twarzą w twarz” jest możliwość (jeśli oczywiście taka potrzeba zaistnieje u „uczącego się”) podjęcia z mistrzem bezpośredniej polemiki, zaprezentowania wobec niego zgoła odmiennego stanowiska czy poglądu, poddania w wątpliwość niektórych z głoszonych przez niego kwestii. Osobną sprawą jest tu jednak nabycie (uczenie się) tego rodzaju „cywilnej odwagi”, która pozwoliłaby młodemu badaczowi na „zaryzykowanie” takiej aktywności naukowej. Nie wszyscy bowiem profesorowie – mówiąc ogólnie – „dobrze reagują” na podejmowanie wobec nich publicznej polemiki, na poddawanie w wątpliwość ich koncepcji czy też nawet na zadawanie im tzw. trudnych pytań. Prof. Malewski we wspomnianym przeze mnie wcześniej wykładzie również zwracał uwagę na napięcia, do jakich często dochodzi pomiędzy – jak to określił – „nowicjuszami” a „starymi wygami”, szczególnie w sytuacji wymiany pokoleniowej. Z moich własnych obserwacji (poczynionych nie tylko w Szkole Andragogów) wynika, iż bywa tak, że młodzi badacze, chcąc uniknąć tego rodzaju napięć (a także konsekwencji tych napięć), nauczeni swoim lub kolegów doświadczeniem, przyjmują często postawę „milczącej zgody” czy też „biernej akceptacji” wobec poglądów mistrzów, chociaż wewnętrznie nie zgadzają się z nimi czy też mają zgoła odmiennie (czasami nigdy publicznie niewyartykułowane) zdanie. Ale jeśli nawet nie udaje im się tego rodzaju oporów przełamać (szczególnie podczas pierwszego pobytu w Szkole) to zawsze istnieje możliwość uczenia się poprzez „podglądanie” jak robią to inni – w jaki sposób prowadzą dyskusje i polemiki starsi koledzy i profesorowie, w jaki sposób wyrażają swoje odmienne zdanie, jak formułują komentarze, jak konstruują pytania. Warto dodać, że uczenie się może tu następować zarówno poprzez naśladownictwo i czerpanie wzorów, jak też przez odrzucenie powszechnie stosowanych konwencji oraz proponowanie (wypraco-

wywanie) własnego stylu i sposobu prowadzenia polemik i sporów naukowych. Okazji do tego rodzaju uczenia się nie brakuje, gdyż otwarte dyskusje naukowe stały się już niezmienną tradycją zielonogórskich spotkań.

Wydaje mi się, że w Szkole Andragogów stwarza się młodym ludziom dobre warunki do pozbywania się swego rodzaju konformistycznych postaw i podejmowania (również „gorących”) dyskusji naukowych, stawiania (również „trudnych”) pytań, negocjowania (skrajnie czasami odmiennych) stanowisk. Te sprzyjające warunki to z jednej strony – wytworzona w Szkole (w dużej mierze dzięki kierownictwu, jak też przez samych jej uczestników) atmosfera twórczego dialogu, w którym jest miejsce i na konstruktywną, acz życzliwą krytykę, i na szacunek dla odmienności poglądów; z drugiej zaś strony – fakt zapraszania do niej takich, a nie innych mistrzów ze świata nauki. Mam tu na myśli takich profesorów, którzy chętnie podejmują dyskurs z młodzieżą akademicką, zachęcają, a nawet prowokują do zadawania im pytań i podejmowania polemik, potrafią się też zdobyć na – konieczny w takich sytuacjach – pewien dystans zarówno do własnej osoby, jak i głoszonych przez siebie „prawd naukowych”. Myślę, że ci profesorowie, wchodząc w bezpośrednie interakcje ze swoimi słuchaczami również mają możliwość (okazję) uczenia się rzeczy nowych, zdobywania nowych doświadczeń, rewidowania utrwalonych już poglądów, przełamywania pewnych schematów myślenia, czerpania inspiracji ze „świeżości” oglądów naukowych młodych badaczy, którzy często – jak to określił prof. Kargul we wstępie do jednego z *Dyskursów* – „niezwykle trafnie postrzegają wagę określonych zmian w naszym życiu społecznym i ich wpływ na edukację dorosłych”³.

W ciągu siedmiu kolejnych edycji Szkoły Andragogów mogliśmy wysłuchać blisko osiemdziesięciu wystąpień profesorów⁴ – często wybitnych postaci, nie tylko polskiej

³ J. K a r g u l, *Wstęp*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów 3*, red. J. Kargul, Zielona Góra 2002, s. 5.

⁴ Trudno w tym miejscu oprzeć się pokusie, by chociażby dla przykładu (bo jak zastrzegłam wcześniej nie jest to artykuł jubileuszowy), przynajmniej w części nie wymienić tych z mistrzów, których pojawienie się w Szkole było odbierane przez słuchaczy jako cenne, „uczące” i inspirujące doświadczenie. Znaleźli się wśród nich (podaję według kolejności alfabetycznej nazwisk): prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander, dr hab. Stefan Bednarek prof. UW, dr hab. Stanisław Borawski prof. UZ, prof. zw. dr hab. Ryszard Borowicz, prof. zw. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. zw. dr hab. Olga Czerniawska, prof. zw. dr hab. Janusz Gajda, Prof. Dr Wiltrud Gieseke, dr hab. Leszek Gołdyka prof. UZ, dr Norbert F.B. Greger, prof. zw. dr hab. Edward Hajduk, prof. zw. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska, dr hab. Bogdan Idzikowski prof. UZ, prof. zw. dr hab. Dzierżymir Jankowski, prof. zw. dr hab. Urszula Kaczmarek, prof. zw. dr hab. Alicja Kargulowa, prof. zw. dr hab. Józef Kargul, prof. zw. dr hab. Krzysztof Konarzewski, prof. zw. dr hab. Jan Kurowicki, dr hab. Robert Kwaśnica prof. DSWE, prof. zw. dr hab. Mieczysław Malewski, prof. zw. dr hab. Andrzej Malinowski, prof. zw. hab. Ewa Marynowicz-Hetka, prof. zw. dr Zbyszek Melosik, prof. zw. dr hab. Aleksander Nalaskowski, ks. dr hab. Marian Nowak prof. KUL, dr hab. Wielisława Osmańska-Furmanek prof. UZ, prof. zw. dr hab. Andrzej Pawłucki, prof. zw. dr hab. Wojciech Pasterniak, dr hab. Jacek Piekarski prof. UŁ, prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki, prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki, dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak prof. UO, prof. dr Erhard Schlutz, prof. zw. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik, dr hab. Agnieszka Stopińska-Pajak prof. UŚ, prof. zw. dr hab.

nauki. Są wśród nich profesorowie, którzy wielokrotnie gościli z wykładami w Szkole, a także tacy, którzy uczestniczyli w każdej z siedmiu jej edycji. Należy tu podkreślić szczególnie rolę takich profesorów jak prof. Olga Czerniawska, czy prof. Alicja Kargulowa, które przyjeżdżając corocznie od siedmiu lat do Szkoły Andragogów towarzyszą młodym ludziom w ich zmaganiach przez cały czas trwania Szkoły, aktywnie współuczestnicząc z nimi we wszystkich proponowanych formach działania, wspierają młodzież andragogiczną zarówno od strony merytorycznej, jak i od strony psychicznej – czysto ludzkiej, zachęcają do aktywności naukowej, do podejmowania odważnych dyskursów i dzielenia się swoimi refleksjami. Stała obecność i wsparcie tych właśnie nauczycieli są szczególnie cenione przez uczestników Szkoły, czemu dali oni wielokrotnie wyraz nie tylko w swoich sprawozdaniach, ale przede wszystkim w formalnych i nieformalnych rozmowach prowadzonych w trakcie jej trwania.

Wykłady mistrzów prezentowane na przestrzeni siedmiu lat w Szkole Andragogów, indywidualne narracje, którymi dzielili się ze słuchaczami można by było porównać do swego rodzaju opowieści naukowej pisanej na żywo. Odwołując się do określeń prof. Alicji Kargulowej (odtwarzanych tu z pamięci) można by rzec, że jest to naukowa opowieść o tym, jaki jest człowiek, jaki jest świat i jakie są relacje pomiędzy człowiekiem a światem. Każdy odcinek tej powieści tworzony jest przez osobnego autora, oznacza to, że pełno w niej rozmaitych wątków, odwołań, zwrotów akcji, różnych spojrzeń (czasami bardzo wręcz odmiennych) na te same problemy i zjawiska. Dlatego też czyta się ją niełatwo, gdyż nie daje ona gotowych recept i niepodważalnych mądrości, a więcej w niej przypuszczeń, domniemań, niedookreśloności, autorskich interpretacji świata. Ale to właśnie stanowi jednocześnie o jej wielkiej wartości powodującej, że słucha się jej często z zafascynowaniem, i z zaciekawieniem oczekuje się kolejnego jej „odcinka”. Ważne jest też, że to do odbiorcy – słuchacza (uczącego się) należy ostateczna interpretacja i ocena tej „powieści naukowej” oraz wybór tych „wątków” i „fragmentów”, z którymi utożsamia się najbardziej lub które po prostu najbardziej go interesują.

Treści profesorskich narracji prezentowanych w Szkole Andragogów z pewnością mogłyby być (powinny być?) przedmiotem analizy osobnego (niejednego) artykułu naukowego. By zobrazować jedynie obszar i zakres tych narracji podam dla przykładu tematykę niektórych z nich⁵ i jednocześnie w największym skrócie dokonam ich podziału na:

– **narracje andragogiczne** (na przykład: Współczesne tendencje w edukacji dorosłych na świecie; Autoedukacja wyzwaniem współczesności; Drogi edukacyjne w aspekcie biograficznym; Promotorzy i doktoranci – andragogiczna galeria typów; Płaszczyzny

Bogusław Śliwerski, prof. zw. dr hab. Eugenia Anna Wesołowska, dr hab. Bożena Wojtasik prof. DSWE, dr hab. Zdzisław Wołk prof. UZ.

⁵ Dokładne tytuły wystąpień profesorów, a czasami też krótkie ich streszczenia odnaleźć można w sprawozdaniach z kolejnych edycji Szkoły Andragogów pisanych przez jej uczestników, umieszczanych w kolejnych tomach *Dyskursów młodych andragogów*, a także w takich czasopi-smach naukowych, jak: „Edukacja Dorosłych”, „Rocznik Andragogiczny”, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”.

aktywności ludzkiej jako obszar edukacji dorosłych; Odmiany myślenia o pedagogice; Zagadnienie ciała i cielesności w pedagogice; Granice autonomii edukacji dorosłych; Edukacja dorosłych wobec perspektywy kryzysu; Miejsce edukacji w nowoczesnym przedsiębiorstwie; Doskonalenie zawodowe dorosłych; Wykształcenie jako wartość; Konsekwencje marginalizacji i wykluczenia społecznego; Uczenie się więźniów w zakładach karnych; Kontrowersje wokół celów edukacji dorosłych; Polityka edukacyjna i jej znaczenie dla edukacji dorosłych; Podróż i jej andragogiczny wymiar; Refleksje andragogiczne w polskich ośrodkach akademickich; Idea całożyciowego uczenia się w społeczeństwie ryzyka; Sposoby rozumienia rzeczywistości i ich konsekwencje dla postrzegania roli edukacji we współczesnym świecie; Kształcenie ustawiczne w społeczeństwie opartym na wiedzy; Społeczne i edukacyjne problemy ludzi „trzeciego wieku”; Edukacyjne dylematy pamięci; Poszukiwanie teorii uczenia się ludzi dorosłych);

– **narracje metodologiczne** (na przykład: Badania ilościowe i jakościowe w andragogice; Rola języka w badaniach jakościowych; Relacje między badaniem a działaniem; Dylematy metodologiczne w pedagogice kultury; Od badań biograficznych do dydaktyki biograficznej; Problemy metodologiczne w badaniach polskiej młodzieży; Teoretyczne i interpretacyjne problemy w socjologicznych badaniach transgraniczności; Metodologiczne problemy badań nad efektywnością testów jako narzędzi pomiaru dydaktycznego; Drugoplanowe warunki perspektywy badawczej; Kategorie działania społecznego w perspektywie metodologicznej; Zmiany w metodologii badań społecznych i sposobach uprawiania nauki);

– **narracje poradoznawcze** (na przykład: Edukacyjne i terapeutyczne aspekty poradnictwa; Powstanie i rozwój naukowego środowiska poradzoznawców w Polsce; Rola doradcy zawodu w ponowoczesnym świecie; Kierunki zmian w polskim poradnictwie zawodowym);

– **narracje kulturoznawcze** (na przykład: Kultura popularna a edukacja kulturalna; Kultura popularna jako płaszczyzna działań pedagogicznych; Relacje między edukacją kulturalną a animacją kulturalną; Praktyczny wymiar animacji kultury; „Znaki firmowe” jako wyróżniki narodu polskiego; Komunikacja masowa – interakcje między mówcą a audytorium; Edukacja medialna – przenikanie przestrzeni; Otwartość kultury – jej wartość i uniwersalność);

– **narracje (auto)biograficzne** (na przykład: Wędrowka po andragogice, czyli droga do andragogiki – prof. Tadeusz Aleksander; Dochodzenie do pisarstwa pedagogicznego – prof. Eugenia Anna Wesołowska; Droga rozwoju naukowego – prof. Alicja Kargulowa, prof. Józef Półturzycki, prof. Janusz Gajda, prof. Stefan Bednarek; Strategie kreowania biografii naukowej – prof. Teresa Hejnicka-Bezwińska);

– **narracje komparatystyczne** (na przykład: System edukacyjny Francji – inicjatywy edukacyjne dla dorosłych; Działalność Akademii Edukacji Dorosłych w Lucernie (Szwajcaria); Tendencje rozwojowe edukacji dorosłych w Niemczech; Polsko-niemieckie badania nad edukacją kulturalną dorosłych; Formy kształcenia andragogów na Uniwersytecie w Bremie; Funkcjonowanie Uniwersytetów Ludowych w Niemczech; Sposoby kształcenia andragogów na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie).

Ze zrozumiałych względów zastosowany przeze mnie podział obszarów tematycznych jest nieostry i ma w pewnym sensie sztuczny charakter. Obszary te bowiem wzajemnie przenikają się i nakładają na siebie. Tym sposobem część narracji z powodzeniem mogłaby się znaleźć w kilku wyróżnionych przeze mnie obszarach równocześnie. Pomimo tych słabości uznałam, że ów podział daje jednak pewien ogólny obraz tego, „o czym się mówi i dyskutuje” w trakcie „spotkań z mistrzem” w Szkole Andragogów. Dla porządku dodam też, że wymienione tematy profesorskich narracji to oczywiście tylko część spośród tych, w których uczestnicy Szkoły mogli na przestrzeni siedmiu lat uczestniczyć.

Drugą możliwą sytuacją uczenia się w ramach „spotkania z mistrzem” jest wystąpienie „nowicjusza” w roli prowadzącego owo spotkanie. Do obowiązków prowadzącego należy tu: przedstawienie mistrza i zaprezentowanie jego dorobku naukowego (najważniejszych publikacji i osiągnięć naukowych), krótkie podsumowanie wykładu profesora, zagajenie dyskusji, i w końcu – prowadzenie dyskusji. Wbrew pozorom nie jest to dla młodych ludzi łatwe zadanie, szczególnie dla tych, którzy robią to po raz pierwszy. W końcu niewielu z nich miało wcześniej okazję przewodniczyć jakimś zebraniom, posiedzeniom, obradom, czy dyskusjom panelowym. Napięcie, które występuje u nich przed wejściem w tę rolę jest zupełnie naturalne i zrozumiałe, i wynika na ogół, (czego łatwo się domyślić, lub o czym sami mówią w nieformalnych rozmowach) z lęku przed przejęciem, popełnieniem gafy (np. pomyłkowe przypisanie mistrzowi publikacji kolegi profesora!), niezapanowaniem nad dyskusją, niemożnością ukrycia widocznych oznak tremy (trzęsące się ręce, drżący głos itp.). W niewielkim stopniu jest tu pomocna – jak sami przyznają – wiedza teoretyczna (jaką często posiadają jeszcze ze studiów) z zakresu komunikowania międzyludzkiego, jeśli jest ona tylko zbiorem suchych reguł i zasad dotyczących występowania przed większym audytorium. Najskuteczniejszym sposobem pozbywania się lęków, uczenia się i zdobywania autentycznej wiedzy na ten temat jest – również zdaniem uczestników – po prostu praktykowanie tego rodzaju sytuacji. Trzeba tu przyznać, że owo praktykowanie w Szkole Andragogów przebiega w takiej atmosferze, w której ewentualne błędy czy gafy popełniane przez młodych ludzi w tego rodzaju sytuacjach raczej wywołują u publiczności życzliwość i wyrozumiałość niż jakąkolwiek krytykę.

2. Wystąpienia młodych andragogów

Uczenie się w tym obszarze aktywności może dotyczyć dwojakiej sytuacji (roli) młodego andragoga, w której po pierwsze – występuje on jako autor i prezenter własnego referatu naukowego, a po drugie – w której występuje jako odbiorca (słuchacz) wystąpienia kolegów.

Pierwsza sytuacja to niewątpliwie jedno z trudniejszych zadań, przed którymi stoją „nowicjusze” w Szkole Andragogów. Uczenie się następuje tu na długo przed jej rozpoczęciem, kiedy to młodzi badacze muszą zdecydować, czego będzie dotyczyło ich wystą-

pienie, muszą przygotować i opracować odpowiedni jego tekst. Z pewnością towarzyszy im wtedy sporo pytań, wątpliwości, rozterek. Ważne jest (choć czasami utrudnia to sprawę autorom), że tematyka wystąpienia nie jest w żaden sposób odgórnie narzucana czy sugerowana, jest zupełnie dowolna. W zasadzie młodzi ludzie mogą w tej Szkole, używając potocznego określenia „mówić o czym chcą”, byleby potrafili swoje stanowisko, poglądy tezy obronić. Warto w tym miejscu dodać, że dla młodego badacza wybór kierunku jego drogi naukowej w ogóle, w tym wyraźne sprecyzowanie obszaru zainteresowań, problematyki badawczej i metod, jakimi się posłuży, to jeden z ważniejszych momentów na jego drodze w podążaniu do „centrum”. Musi on sobie odpowiedzieć na pytanie – co go interesuje w świecie, jak chce ten świat „oglądać” i – być może najważniejsze pytanie i pierwsze – po co ma się tym zajmować (oprócz oczywiście praktycznego celu, jakim jest zdobycie kolejnych stopni awansu naukowego). Ten moment może decydować o tym, jak będzie przebiegała w przyszłości jego wędrówka do wspomnianego „centrum” i jakich obszarów praktyki społecznej będzie dotyczyła.

Wydaje się, że uczestnicy Szkoły doceniają wolność wyboru i swoistą wolność słowa, jaką im się tu zapewnia. Podkreślają ten fakt w sprawozdaniach pisząc na przykład, że do osiągnięć Szkoły należy zaliczyć „stworzenie szansy młodym naukowcom «mówienia własnym głosem» o kwestiach dla nich znaczących”⁶. W innym miejscu dodają: „Doskonalenie warsztatu badawczego i sięganie po metody badań, które nie mają dużej tradycji badawczej oraz podejmowanie nierozpoznanych jeszcze problemów, to wyzwanie dla młodych pracowników nauki”⁷. Część młodych ludzi z dużą determinacją i odwagą to wyzwanie podejmuje. W ten sposób co roku jesteśmy nierazko świadkami bardzo interesujących, a nawet i śmiałych prób penetracji naukowych tych obszarów badawczych, które bądź to są zapomniane, bądź w niewielkim jeszcze stopniu odkryte i opisane przez starszych kolegów badaczy, bądź też były wielokrotnie badane, ale wymagają dalszych, pogłębionych analiz naukowych. Młodzi ludzie dokonują oglądu świata za pomocą interesujących i czasem rzadko w nauce wykorzystywanych metod badawczych, które pozwalają spojrzeć na pozornie dobrze nam już znane i zbadane zjawiska z zupełnie nowej perspektywy. Dyskurs podejmowany przez młodych naukowców dotyczy zatem bardzo rozmaitych i badanych na rozmaite sposoby aspektów życia społecznego i świadczy jednocześnie o wyraźnym poszerzaniu pola zainteresowań andragogiki. Z pewnością, podobnie jak w przypadku dyskursu profesorów, dałoby się w nim zastosować umowny podział na narracje: andragogiczne, metodologiczne, poradnicze, kulturoznawcze i komparatystyczne (ze zrozumiałych względów brakuje jedynie narracji autobiograficznych rozumianych tu jako prezentacja własnej biografii i drogi naukowej). Nie wydaje mi się jednak konieczne podawanie w tym miejscu przykładów tytułów

⁶ A. J u r g i e l, *II Letnia Szkoła Młodych Andragogów – Ochla’ 2000*, „Rocznik Andragogiczny” 2000, s. 297.

⁷ E. M i a n o w s k a, E. P a p r z y c k a, *IV Letnia Szkoła Młodych Andragogów, Uniwersytet Zielonogórski 6-11 maja 2002 r.*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2002/3, s. 150.

tych narracji, gdyż wszystkie one (lub prawie wszystkie) zostały opublikowane w formie artykułów naukowych w kolejnych tomach *Dyskursów młodych andragogów*⁸.

Publiczna prezentacja refleksji naukowych i publiczne odpowiadanie na pytania (stawiane na ogół po prezentacji) to praktyka niełatwa i na ogół mocno stresująca szczególnie początkujących naukowców. To praktyka niełatwa, ale też wyjątkowo skutecznie ucząca (sami uczestnicy mówią – „pouczająca”) jak radzić sobie w tego rodzaju sytuacjach. To „radzenie sobie” dotyczy kilku kwestii, które ogólnie można by było ująć w pytania typu:

- jak przygotować wystąpienie, by było ono poprawne merytorycznie i metodologicznie?

- jak zaprezentować wystąpienie, by było ono odebrane jako jasne, czytelne, zrozumiałe i interesujące?

- jak odpowiadać na pytania słuchaczy, by uznali oni te odpowiedzi za satysfakcjonujące, wyczerpujące i wyjaśniające wątpliwości?

- jak radzić sobie z krytyczną oceną, jak ukryć zdenerwowanie, pozbyć się tremy, pozostawić po sobie (czasami pomimo popełnionych błędów) tzw. dobre wrażenie?

Niewątpliwie sytuacja publicznego konfrontowania z innymi własnych poglądów i refleksji naukowych, pomimo swego stresującego charakteru, może przynosić młodym badaczom sporo korzyści – może dostarczać im wiedzy naukowej (ale też i wiedzy na swój własny temat), może pomagać doskonalić warsztat badawczy, wyposażać w nowe umiejętności, rewidować utrwalone poglądy, przełamywać schematy, pozbywać się barier, oduczać złych nawyków (zarówno w sferze komunikacyjnej, jak i na polu naukowo-badawczym), może w końcu wzmacniać, dowartościowywać, inspirować, mobilizować, pobudzać do myślenia i działania.

Druga sytuacja edukacyjna, to jest słuchanie wystąpień kolegów, również stwarza „dobrą okazję” do zdobywania autentycznej wiedzy. Często bowiem bywa tak, że dopiero odbierając wystąpienia innych, posiadając odpowiedni dystans i krytyczne spojrzenie, potrafimy zauważyć niektóre błędy merytoryczne, niejasności i niedociągnięcia metodologiczne, w tym także te, których we własnych pracach dostrzec nie umiemy (na przykład z powodu braku owego dystansu). Uczyc się tu można również poprzez słuchanie i analizowanie uwag, wskazówek, zaleceń i podpowiedzi, jakich udzielają innym występującym uczestniczący w dyskursie profesorowie i pozostali koledzy. W tej sytuacji, mówiąc potocznie, „uczenie się na błędach” obejmuje z pewnością, oprócz błędów własnych, również błędy cudze. Ale uczenie się od innych to również „podglądanie” (niekoniecznie „naśladowanie”, ani tym bardziej „kopiowanie”), w jaki sposób uprawiają naukę młodzi koledzy z innych, często bardzo odległych, ośrodków akademickich – jak badają świat i co ich w tym świecie interesuje? Tego rodzaju wiedza daje nam nie tylko ogólny ogląd tego, czym zajmują się młodzi badacze andragodzy w Polsce (o „starszych”

⁸ *Dyskursy młodych andragogów* wydawane są corocznie pod redakcją naukową prof. J. Kargula począwszy od II edycji Szkoły. Wystąpienia prezentowane w I Szkole Młodych Andragogów opublikowane zostały w pracy zbiorowej: *Edukacja pozaszkolna a integracja europejska*, red. Z. Wołk, Zielona Góra 1999.

badaczach, nie tylko andragogach, dowiadujemy się ze spotkań z mistrzem), ale też może być dla nas inspiracją (bądź „antyinspiracją”) do podejmowania (bądź niepodejmowania) w przyszłości określonych tematów badawczych.

Młodzi ludzie przyjeżdżający do Szkoły (szczególnie ci znający jej konwencję) są świadomi tego, że ich wystąpienia naukowe zostaną tu poddane krytycznemu oglądowi. Niemniej jednak uczestniczą oni (dobrowolnie?) w tej stresującej dla nich praktyce, wychodząc być może z założenia (to moje przypuszczenie), że uprawiając działalność naukową nie da się tak naprawdę uniknąć tego rodzaju konfrontacji. Wcześniej czy później twórczość naukowa każdego z nas musi zostać poddana publicznemu oglądowi, profesorskiej krytyce, ocenie, recenzji. Wydaje się, że możliwość zdobywania tego rodzaju doświadczeń nie na szerokim forum konferencyjnym, lecz w warunkach niejako laboratoryjnych, specjalnie do tego celu stworzonych, w szczerzej, acz życzliwej atmosferze, jest dla początkujących badaczy wystarczającym argumentem, by z tej sytuacji uczenia się jednak skorzystać.

3. Gry symulacyjne

W każdej edycji Szkoły przewidziany jest udział uczestników w kilku grach symulacyjnych, na ogół opracowanych i przygotowanych przez jej kierownika naukowego prof. Józefa Kargula (podczas III Szkoły Andragogów grę symulacyjną przeprowadził również prof. Bogusław Śliwowski; czasami też udział w grze według „własnego pomysłu” proponowali młodzi badacze). Gry mają swój ramowy scenariusz, w którym nakreślony jest: obszar praktyki społecznej, której gra dotyczy; główny problem, który muszą rozwiązać jej uczestnicy; role, w jakich wystąpią oraz ogólne zasady działania. Założona z góry swego rodzaju teatralizacja gier symulacyjnych powoduje, że młodzi ludzie (ale również obecni profesorowie) chętnie w nich uczestniczą traktując to na ogół jako dobrą zabawę i odpoczynek od poważnych dyskusji naukowych. Odpoczynek ten bywa jednak w pewnym sensie pozorny, gdyż problemy, które stawia przed „graczami” autor scenariusza na ogół wcale do najłatwiejszych nie należą, a wręcz odwrotnie – ich rozwiązanie wymaga włożenia weni sporo wysiłku – wejścia w rolę, uruchomienia wyobraźni, wczucia się w sytuację, wykorzystania rozmaitej wiedzy i umiejętności w celu rozwiązania problemu. By zobrazować, czego owe problemy mogą dotyczyć podam kilka przykładów gier, w których przyszło nam uczestniczyć w Szkole Andragogów. Były to na przykład gry symulacyjne typu:

R e k l a m u j e m y s p e c j a l i z a c j ę a n d r a g o g i c z n ą – w tej grze poszczególne ośrodki akademickie miały za zadanie zareklamować studentom, w sposób jak najbardziej obrazowy, kompetentny i przekonujący, tworzoną właśnie na ich Wydziale specjalizację andragogiczną. Cały przebieg gry był sfilmowany, co pozwalało na późniejszą dokładną analizę poszczególnych wystąpień. Oceny prezentacji dokonywali wszyscy uczestnicy według wcześniej ustalonych kryteriów: siły przekonywania,

sposobu prezentacji, zawartości merytorycznej prezentacji i wykorzystania wiedzy andragogicznej.

Jak pomóc wójtowi ze wsi Gromadka koło Bolesławca? – w tej grze uczestnicy wcielili się w role andragogów poproszonych przez wójta pewnej wsi (w tej roli – prof. J. Kargul) o znalezienie (zapropionowanie) ofert pracy dla jej mieszkańców, z których znaczna część, formalnie bezrobotna, sezonowo pracuje w Niemczech, a pozostałą część roku spędza „pod sklepem” przepijając zarobione pieniądze. Andragodzy byli podzieleni na grupy, z których każda miała przedstawić swoje alternatywne propozycje mieszkańcom wsi.

Inwestycje edukacyjne czy gospodarcze? – Posiedzenie Rady Gminy – w tym przypadku młodzi badacze wcielili się w rolę radnych wsi, którzy mając do dyspozycji pewną sumę pieniędzy muszą ją przeznaczyć na jedyny tylko cel. Jedna z grup radnych miała przekonać do wydania tych środków na edukację, druga – na remonty i bieżące potrzeby wsi. Gra również została zarejestrowana na video, co pozwoliło na późniejszą jej analizę i interpretację.

Posiedzenie Rady Wydziału w sprawie wszczęcia przewodu habilitacyjnego – tu uczestnicy Szkoły „stali się” członkami Rady Wydziału, która miała zdecydować o otwarciu przewodu habilitacyjnego „doktorowi” Józefowi Kargulowi, na podstawie jego pracy „Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej”. Odgórnie został tu narzucony podział na profesorów oceniających publikację krytycznie (w roli eksperta prof. M. Malewski) i tych, którzy wyrażają pozytywne o niej opinie (w roli eksperta prof. B. Idzikowski). W dyskusji poprzedzającej głosowanie członkowie Rady, w zależności od roli, jaka została im przydzielona („za” lub „przeciw”), mieli za zadanie w sposób przekonujący wyrazić swoje sądy i uzasadnić swoje stanowisko w sprawie wszczęcia tego przewodu.

Posiedzenie zespołu redakcyjnego czasopisma pedagogicznego – tym razem uczestnicy mogli wcielić się w rolę członków zespołu redakcyjnego czasopisma pedagogicznego, które zostało przedstawione jako pismo o wysokiej randze, zaliczane przez Komitet Badań Naukowych do kategorii „B” i starające się o kategorię „A”. Zadaniem „redaktorów” było zdecydowanie czy nadesłane do redakcji artykuły naukowe zostaną przyjęte do publikacji⁹. Redaktorzy pracowali w małych grupach, w których musieli dokonać analizy nadesłanych tekstów wedle przyjętych wcześniej kryteriów¹⁰, ustalić wspólne stanowisko i przygotować pisemne, wyczer-

⁹ Warto na marginesie dodać, że w tej grze uczestnicy pracowali na autentycznych tekstach naukowych opublikowanych już wcześniej w czasopiśmie naukowym lub pracy zbiorowej, nie znając jedynie nazwisk ich autorów. Tym niemniej dość często bywało tak, że poszczególne grupy „redaktorów”, przyjmując wyraźnie określone kryteria oceny wydawały, niezależnie od siebie, negatywną opinię na temat nadesłanych tekstów uznając, że w takiej postaci „nie nadają się one do publikacji”.

¹⁰ Kryteria te, sformułowane w postaci pytań dotyczących kwestii merytorycznych, strukturalnych, formalnych, językowych itd., zostały opublikowane w *Dyskursach młodych andragogów* 5, red. J. Kargul, Zielona Góra 2004, s. 233-234.

pujące uzasadnienie stanowiska w sprawie przyjęcia, lub odrzucenia nadesłanego artykułu.

Już krótkie opisy przykładowo wybranych gier symulacyjnych wyraźnie wskazują, że w tego typu sytuacjach edukacyjnych z pewnością może zachodzić uczenie się. Udawanie kogoś lub czegoś w pewnym momencie przestaje być tylko zabawą, a staje się również poważną próbą znalezienia wyjścia z konkretnej, czasami trudnej sytuacji, zaproponowania dobrego rozwiązania, uzgodnienia wspólnego stanowiska, znalezienia przekonujących argumentów, wygłoszenia kompetentnych sądów i opinii itd. Teatralizacja gry pozwala postawić się na chwilę w wymaginowanej roli i spróbować odpowiedzieć sobie na pytanie: jak ja zachowałbym się w danej sytuacji, jak ja rozwiązałbym dany problem, jak ja bym sobie poradził? Uczenie się dotyczyć może tu co najmniej kilku sfer naszego poznania i działania, takich jak:

- sfera aktywności naukowej (w stosunku do wyżej wymienionych gier pytania typu: jakie treści naukowe powinien obejmować plan studiów na specjalności andragogicznej; jakie kryteria naukowe należy przyjąć decydując o wszczęciu przewodu habilitacyjnego na podstawie publikacji, jakim kryteriom oceny podlegają artykuły naukowe i co to znaczy, że tekst nadaje się do publikacji itd.);

- sfera praktyki edukacyjnej (jak wykorzystać posiadaną wiedzę, by pomóc konkretnym grupom społecznym wyjść z trudnej sytuacji; jak skutecznie zainwestować środki finansowe w edukację, tak by przyniosło to oczekiwane efekty; jak skonstruować oryginalny program studiów andragogicznych, tak, by wyposażać studentów w odpowiednie kompetencje i jednocześnie wzbudzić zainteresowanie kandydatów itd.);

- sfera komunikowania międzyludzkiego (jak skutecznie przekonać słuchaczy do swych racji; jak efektywnie współpracować w grupie; jak ustalić wspólne stanowisko; jak przeprowadzić negocjacje; jak doprowadzić do porozumienia stron itd.).

Ważne jest, co również podkreślają uczestnicy zarówno w swoich sprawozdaniach, jak i nieformalnych rozmowach, że biorąc udział we wspólnej grze-zabawie nie odczuwamy presji, przymusu, atmosfery „bycia nauczany” przez kogokolwiek i konieczności poddawania się uczeniu. Uczenie odbywa się tu w sposób naturalny, na ogół bezstresowy, niejako przy okazji wspólnej, czasami bardzo udanej, zabawy.

4. Wyjazdy studyjne do Niemiec

Stałym punktem programu Szkoły Andragogów, szczególnie cenionym, a nawet wyciekniętym przez słuchaczy, są wspólne, na ogół jednodniowe wyjazdy do Niemiec, w celach – nazwijmy to umownie – rekreacyjno-edukacyjnych. Oprócz, co zrozumiałe, pożądanej przez młodych ludzi rekreacji (zakupy, zwiedzanie miasta itp.), w każdy wyjazd wpisane jest (a wcześniej zaplanowane i przygotowane) odwiedzanie niemieckich instytucji edukacji dorosłych, ośrodków akademickich, stowarzyszeń społeczno-kulturalnych, klubów polonijnych itp. Do tej pory były to na przykład takie wizyty, jak:

- W 2001 roku – wizyta w Niemieckim Związku Uniwersytetów Ludowych DVV we Frankfurcie nad Odrą. Młodzi andragodzy mieli tu okazję zapoznać się ze strukturą DVV i różnorodnością oferty programowej Uniwersytetu, a także wziąć udział w wykładzie dra Norberta Gregera (przez kilka lat kierował on przedstawicielstwem DVV w Polsce), poświęconym polsko-niemieckiej współpracy w zakresie edukacji dorosłych.

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

- W 2003 roku – wizyta w Akademii Muzeów Państwowych (Akademie der Staatlichen Museen) w Berlinie – instytucji promującej sztukę, oferującej dorosłym rozmaite formy spędzania czasu wolnego oraz dokształcania się na różnego rodzaju kursach, warsztatach i seminariach. Również w tym samym roku – wizyta w berlińskim „Klubie Polskich Nieudaczników”, który jest prężnie działającym stowarzyszeniem społeczno-kulturalnym. Organizowane są tu wernisaże malarskie, koncerty muzyczne, przeglądy teatralne i filmowe, wydawane jest też pismo w języku polskim „Kolano”.

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

- W 2005 roku – wizyta na Uniwersytecie Humboldta w Zakładzie Edukacji Dorosłych i spotkanie z dyrektorem Instytutu Nauk o Wychowaniu – prof. dr Wiltrud Gieseke, która przybliżyła polskim naukowcom sposoby kształcenia andragogów na berlińskiej uczelni i problemy edukacji dorosłych w Niemczech, oraz opisała funkcjonowanie niemieckich Uniwersytetów Ludowych.

Wyjazdy młodych andragogów do niemieckich instytucji społeczno-kulturalnych i oświatowych z pewnością dostarczają im wiedzy o działalności tych instytucji, zasadach ich funkcjonowania, ofertach edukacyjnych, jakie posiadają one w swych programach. Młodzi ludzie mogą z jednej strony czerpać z tej wiedzy jako badacze, również poszukujący tu inspiracji naukowych, z drugiej zaś strony – jako nauczyciele akademicki poszukujący inspiracji dla konkretnych działań w sferze edukacji dorosłych. Spotkania w niemieckich instytucjach mogą być też okazją do porównywania rodzimych rozwiązań edukacyjnych z niemieckimi rozwiązaniami; mogą pomóc uświadomić sobie nie tylko specyfikę niemieckich działań, ale też specyfikę działań własnych, często niedostrzeganych. Mogą w końcu inspirować i skłaniać do podjęcia wspólnych, polsko-niemieckich badań i projektów naukowych. Osobną zaletą tej międzykulturowej sytuacji edukacyjnej jest możliwość wzajemnego poznawania się, dzielenia poglądami i doświadczeniami, a co za tym idzie – możliwość przełamywania wzajemnej nieufności, obcości, sztucznych barier i uprzedzeń głęboko niekiedy zakodowanych w naszych kulturach, rzutujących na takie, a nie inne, często stereotypowe, postrzeganie siebie nawzajem. Studyjne wyjazdy

do Niemiec, również poprzez swój częściowo rekreacyjny charakter (a może nawet dzięki temu) tego rodzaju możliwość „uczenia się” w naturalny sposób stwarzają i ułatwiają.

5. Spotkania i kontakty towarzyskie

Wyodrębniając „spotkania i kontakty towarzyskie” jako osobny obszar aktywności młodych andragogów chciałam podkreślić, że w tygodniowym, niemal ciągłym przebywaniu słuchaczy Szkoły ze sobą, ta sfera praktyki może odgrywać ważną rolę, również w kontekście wzajemnego uczenia się. Chodzi mi tu zarówno o spontanicznie organizowane spotkania towarzyskie (typu: ognisko, wspólne wyjście do pubu, kina, na koncert), jak też kontakty interpersonalne pomiędzy uczestnikami podejmowane niejako non stop w czasie zajęć, przed zajęciami i po nich, w czasie przerw, posiłków, spacerów, itd. W sprawozdaniach ze Szkoły, jak i rozmowach młodzi ludzie podkreślają, że możliwość wzajemnego poznawania się, zawierania kontaktów, wymieniania poglądów, dzielenia się doświadczeniami to niezwykle dla nich cenna zaleta uczestnictwa w Szkole. Kontakty nieformalne podejmowane pomiędzy słuchaczami mogą przynosić dla wzajemnego ich uczenia się istotne korzyści, w tym między innymi:

- stwarzają możliwość kontynuacji dyskusji i rozmów podjętych w czasie formalnych zajęć, w tym także możliwość wypowiadania tych poglądów, które z różnych względów (brak czasu, brak odwagi, zbyt duża kontrowersyjność poglądu itp.) w czasie spotkań oficjalnych nie zostały wyartykułowane;

- stwarzają możliwość nawiązania bezpośrednich interakcji z tymi wybranymi młodymi badaczami, których wystąpienia oficjalne, w tym ich opinie, odkrycia, refleksje, były dla nas najbardziej interesujące – zbieżne, bądź zdecydowanie rozbieżne, z naszymi opiniami, odkryciami, refleksjami. Istnieje tu możliwość bądź to nawiązania współpracy na polu naukowym, bądź też podjęcia, tym razem w naturalnych, nieoficjalnych warunkach, żywego dyskursu naukowego na interesujący nas temat;

- stwarzają możliwość wyrobienia w sobie poczucia przynależności do grupy młodych badaczy-andragogów, poczucia integracji ze środowiskiem andragogicznym w ogóle, które w czasie całego roku akademickiego kontaktuje się ze sobą, współpracuje, spotyka i „rozpoznaje” się na ogólnopolskich konferencjach, warsztatach, seminariach;

- stwarzają możliwość wzajemnego bliższego poznania się, również od tak zwanej ludzkiej strony; możliwość podzielenia się ze sobą różnymi dylematami, problemami, wątpliwościami, zarówno naukowymi, jak i czysto ludzkimi; pozwalają też przy okazji na zmniejszenie dystansu pomiędzy młodymi naukowcami a profesorami, na co dzień nieuchwytnymi lub znanymi tylko z książek i artykułów naukowych;

- stwarzają możliwość wytworzenia tego rodzaju więzi pomiędzy uczestnikami i zbudowania tego rodzaju atmosfery w Szkole Andragogów, nacechowanej życzliwością i otwartością, która niewątpliwie sprzyja sytuacji uczenia się, wzmacnia poczucie bezpieczeństwa, pomaga przełamywać wewnętrzne bariery, lepiej radzić sobie ze stresem, a w konsekwencji ułatwia angażowanie się w poszczególne formy szkolnej aktywności.

6. Przygotowanie tekstów naukowych do publikacji

Ten obszar aktywności młodych andragogów ma już miejsce poza Szkołą, chociaż ciągle ściśle jest z nią związany. Tu sytuacja uczenia się dotyczy przygotowania tekstu naukowego (na ogół na podstawie wystąpienia prezentowanego w Szkole) do publikacji w *Dyskursach młodych andragogów*. Uczenie się w tym przypadku może obejmować kilka kwestii między innymi takich, jak:

- konieczność przetransponowania języka wystąpienia naukowego (prezentowanego wcześniej „na żywo”) na język artykułu naukowego rządzący się jednak innymi prawami (pomocne mogą być tu kryteria poprawności tekstu naukowego wykorzystywane przez młodzież andragogiczną w grach symulacyjnych);
- uwzględnienie (bądź nieuwzględnianie) uwag krytycznych, sugestii lub wskazówek udzielonych młodemu badaczowi podczas dyskusji po jego wystąpieniu w Szkole;
- rozszerzanie i wzbogacanie tekstu o nowe myśli, zagadnienia, refleksje zrodzone w wyniku uzyskania (również podczas zajęć w Szkole) nowej wiedzy i nowych inspiracji naukowych;
- korygowanie tekstu i uwzględnianie uwag redaktora tomu, a w dalszej kolejności uwag recenzenta naukowego, dotyczących struktury tekstu, jego poprawności metodologicznej, formalnej, językowej itd.

Tego rodzaju aktywność naukowa przysparza czasem początkującym naukowcom sporo kłopotów i muszą w nią włożyć sporo wysiłku, tym bardziej, że wymagania redaktora naukowego *Dyskursów młodych andragogów* (od początku tj. od 2001 roku jest nim prof. Józef Kargul) oraz wymagania profesorów recenzujących kolejne ich tomy są dość wysokie. Oznacza to, że nie wszystkie wystąpienia naukowe młodych andragogów muszą automatycznie znaleźć się w publikacji w postaci artykułów naukowych. Te, które nie spełniają określonych kryteriów poprawności, po prostu nie zostają przyjęte do druku.

Próbując podsumować przeprowadzoną przeze mnie analizę poszczególnych obszarów aktywności uczestników Szkoły Andragogów w kontekście możliwości ich „uczenia się” chcę podzielić się kilkoma refleksjami:

Po pierwsze – analiza ta wyraźnie wskazuje, że uczenie się „młodych dorosłych” nie zawsze jest działalnością przyjemną, radosną i bezstresową¹¹. Wręcz przeciwnie – towarzyszy jej często sporo obaw, lęków, konieczności pokonywania wewnętrznych barier, oduczania się pewnych nawyków, pozbywania się, utrwalanych czasami przez lata, schematów myślenia i działania. Nie są to zmiany ani łatwe, ani dokonujące się od razu. Są raczej pewnym procesem, który odbywa się w naszej biografii, niż jednorazowym aktem, którego skutki są natychmiast widoczne. Proces ten wymaga ciągłego treningu i ciągłego konfrontowania tego, co już umiemy z wymaganiami i wyzwaniem,

¹¹ Również prof. M. Malewski w przywołanym przeze mnie wcześniej wykładzie wspominał o tym, że założenie, iż „uczenie się dorosłych jest zawsze twórczą, radosną działalnością” jest jednym z mitów, jakie w andragogice są powielane i pielęgnowane od wielu lat.

jakie stawiają przed nami nowe sytuacje i praktyki społeczne, w których przychodzi nam się znaleźć. Proces ten nie kończy się wraz ze zdobyciem kolejnego stopnia awansu naukowego, ani tym bardziej z osiągnięciem określonego wieku biograficznego. W tym sensie Szkoła Młodych Andragogów może być miejscem uczenia się nie tylko dla początkujących pracowników nauki, lecz również dla tych wszystkich, którzy nadal znajdują się w drodze (jedni bliżej, drudzy dalej) do wspomnianego „centrum”; którzy nadal ciągle poszukują (bądź po prostu nie unikają) nowych sytuacji stwarzających okazję uczenia się i dokonywania zmian w swoim życiu.

Po drugie – uczenie się w Szkole Andragogów może mieć miejsce w różnych, formalnych i nieformalnych, obszarach aktywności uczestników. Może też przebiegać w różnych wymiarach, które można by było określić jako:

- wymiar naukowy (zdobywanie wiedzy i doskonalenie warsztatu naukowego),
- wymiar praktyki edukacyjnej (poznawanie nowych form i metod pracy z dorosłymi, doskonalenie umiejętności przydatnych w roli nauczyciela akademickiego),
- wymiar komunikacyjny (doskonalenie umiejętności komunikacyjnych różnego rodzaju, dotyczących różnych poziomów i form komunikowania międzyludzkiego),
- wymiar międzykulturowy (edukacja międzykulturowa).

Wymiary te, co oczywiste, przenikają się nawzajem, uzupełniają i nakładają na siebie. Niemniej jednak w jakimś stopniu obrazują, jak szerokie może być spektrum uczenia się ludzi, którzy znaleźli się w jednym czasie i w jednym miejscu w określonych sytuacjach – zaplanowanych, zorganizowanych i zaaranżowanych, mających założony z góry cel i ustalone sposoby jego realizacji, ale też w sytuacjach niezaplanowanych, nieprzewidywanych, spontanicznie i naturalnie rodzących się i dziejących między ludźmi.

Po trzecie – specyfiką i atutem Szkoły Andragogów jest nie tylko wielość i różnorodność form aktywności, proponowanych uczestnikom przez organizatorów, ale również (a może przede wszystkim) możliwość spotkania się w jednym miejscu (i to nie na krótką chwilę) kilku pokoleń badaczy i nauczycieli akademickich jednocześnie, spotkania młodości z doświadczeniem, spotkania – cytując M. Malewskiego – „nowicjuszy” ze „starymi wygami”. To spotkanie, przybierające czasami formalny, a czasami nieformalny charakter, nie tylko stwarza dobrą (a może i niepowtarzalną) okazję do **wspólnego** uczenia się – dzielenia poglądami i doświadczeniami, wzajemnego inspirowania, podejmowania dyskursów i polemik, negocjowania odmiennych stanowisk itd., ale też stwarza możliwość bardziej ludzkiego poznania się, zmniejszenia dystansu dzielącego czasami te pokolenia, możliwość podjęcia próby nawiązania międzypokoleniowego dialogu, a w przyszłości również wspólnych działań w obszarze nauki. Problem polega tylko na tym, by przedstawiciele poszczególnych pokoleń chcieli z tych możliwości i okazji skorzystać.

Pisząc o możliwościach uczenia się w Szkole Młodych Andragogów starałam się używać trybu przypuszczającego, to jest zakładałam, że uczenie się jej uczestników **może** zachodzić w wyodrębnionych i analizowanych przeze mnie obszarach (sytuacjach). Nie podjęłabym się jednak próby odpowiedzenia na pytanie, czy owo uczenie się rzeczywiście zachodzi, czy jest skuteczne, a jego efekty czy są trwałe? Nie wymyślono bowiem jeszcze (na szczęście) testów sprawdzających i mierzących wyniki uczenia się młodych

andragogów. Trudno zatem jednoznacznie stwierdzić, jakie są wymierne i namacalne skutki ich uczenia się właśnie w zielonogórskiej Szkole. Nie wydaje się też, by kiedykolwiek tego rodzaju jednoznaczne stwierdzenie było w ogóle możliwe.

Niemniej jednak obserwując młodych ludzi, którzy przyjeżdżają do Szkoły po raz kolejny, nietrudno zauważyć jak z roku na rok zmieniają się jako badacze, jako nauczyciele akademicy i prelegenci, jak nabierają szlifów, jak doskonalą się w swoich rolach. Z pewnością nie jest to zasługa tylko uczestnictwa w Szkole, ale też ich udziału w różnego rodzaju praktykach społecznych. Nie można jednak wykluczyć, a nawet należy przypuszczać, że Zielonogórska Szkoła Andragogów w istotnym stopniu wspomaga tę młodzież w ich dojrzewaniu do roli badacza-andragoga i nauczyciela dorosłych, wspomaga młodych ludzi w ich biograficznej wędrówce i pokonywaniu drogi do „centrum”. Na tym przypuszczeniu pozwolę sobie poprzestać, bo i tak wydaje mi się ono wielce satysfakcjonujące dla tych, którzy tę Szkołę wymyślili, stworzyli i co roku dla młodych andragogów ją organizują.

* * *

Niniejszy tom *Dyskursów*, który oddajemy w Państwa ręce, zawiera prace naukowe młodzieży andragogicznej uczestniczącej w VII Letniej Szkole Młodych Andragogów.

Agnieszka Dziublewska

SPRAWOZDANIE Z VII LETNIEJ SZKOŁY MŁODYCH ANDRAGOGÓW ZIELONA GÓRA, 9-13 MAJA 2005

W dniach 9-13 maja 2005 r. odbyła się na naszym Uniwersytecie VII Letnia Szkoła Młodych Andragogów. Organizatorami byli: Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej Instytutu Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Kierownikiem naukowym Szkoły był prof. dr hab. Józef Kargul, a jej uczestnikami młodzi pracownicy naukowcy z różnych uczelni z całego kraju.

Szkołę Młodych Andragogów nasz Uniwersytet gości już od siedmiu lat. Jest to pięciodniowy cykl spotkań, wykładów znanych profesorów, dyskusji i obrad, podczas których mieliśmy okazję poznać wielu wybitnych postaci ze świata nauki, wymiany poglądów oraz zaprezentowania własnych referatów.

VII Letnią Szkołę Młodych Andragogów uroczystie otworzył prorektor Uniwersytetu Zielonogórskiego prof. UZ dr hab. Zdzisław Wołk. Wyraził swoje zadowolenie z faktu, iż Uniwersytet może gościć grono andragogów i życzył uczestnikom owocnych obrad.

Następnie zebranych powitał prof. dr hab. Józef Kargul. Wręczył też dzieło, które powstało po ubiegłorocznej Szkole Andragogów – szósty tom *Dyskursów młodych andragogów*. Znalazły się tu referaty wygłoszone rok temu przez uczestników.

Po oficjalnym otwarciu „Szkoły” wysłuchaliśmy inauguracyjnego wykładu prof. dr hab. Mieczysława Malewskiego z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP. Profesor mówił na temat poszukiwania teorii uczenia się ludzi dorosłych. Dotychczas na owo „uczenie się” andragodzy najczęściej patrzyli z perspektywy makrospołecznej, mezospołecznej i indywidualnej. Przyjmowano te poziomy oddzielnie. Podobnie oddzielnie, teorie uczenia się ludzi dorosłych próbowali stworzyć filozofowie, pedagogzy i psychologowie. Ta dezintegracja sprawiła, że nie udało się wypracować pełnej teorii uczenia się osób dorosłych. Aby to było możliwe, trzeba wziąć pod uwagę wszystkie aspekty. Próby stworzenia teorii już są czynione – podkreślał prof. Malewski. Rozwazał koncepcję „Situated Learning” J. Lave i E. Wegner, która mówi o tym, że człowiek uczy się przez

praktykowanie w warunkach życia codziennego. Człowiek początkujący w świecie danej praktyki znajduje się na peryferiach. Naturalne jest, iż dąży do centrum. Owo dążenie to uczenie się. „Stare wygi” znajdujące się w centrum bronią swojej pozycji przed „nowicjuszami” i tak rodzą się napięcia, które są źródłem rywalizacji. Zmiany miejsc w świecie praktyki trwają.

Rozważana koncepcja stała się podstawą do burzliwej dyskusji o „dążeniu do centrum”.

Kolejny wykład na temat: „Kształcenie ustawiczne w społeczeństwie opartym na wiedzy” wygłosiła prof. dr hab. Ewa Solarczyk – Ambrozik. Mówiła o potrzebie kształcenia ustawicznego, o tym, iż jest ono szansą dla jednostek. Dzięki uczeniu się przez całe życie buduje się społeczeństwo obywatelskie, a także rozwija tożsamość jednostek. Ludzie uczą się, aby być, działać, żyć z innymi. Pani profesor wyraziła wręcz przekonanie, że kształcenie ustawiczne jest kluczem do XXI wieku. Poza naświetleniem szans, powiedziała również o zagrożeniach: nierównym dostępie do oświaty, do kultury, nierównej dystrybucji szans. Problemem jest bezrobocie, marginalizacja społeczna, wykształcenie nieadekwatne do potrzeb rynku pracy, nierówne rozmieszczenie ofert edukacyjnych w przestrzeni terytorialnej i społecznej. To wszystko, niestety, pogłębia zróżnicowanie gospodarcze kraju i utrwała społeczną strukturę zawodową.

Po przerwie obiadowej przysła kolej na wystąpienia młodych uczestników Szkoły. Jako pierwsze swój referat wygłosiły mgr Anna Wawrzonek i dr Małgorzata Rosalska z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Tematem wystąpienia była lokalność jako kontekst rozwoju instytucji oświatowych. Autorki wyjaśniły pojęcia związane z lokalnością, przedstawiły model planowania rozwoju lokalnego, a także rozważyły problem połączenia lokalności z oświatą. W drugiej części przedstawiły „projekt Murowana-Goślina”. Badały liceum ogólnokształcące w tej miejscowości, jego słabe i mocne strony oraz szanse rozwoju. Przedstawiły również wyzwania i bariery dla oświaty dorosłych w społeczności Murowanej-Gośliny.

Mgr Monika Sulik z Uniwersytetu Śląskiego przedstawiła biograficzną mapę życia jako sposób dotarcia do siebie i do innych. Po części teoretycznej, zaprezentowała prace studentów. Były to mapy życia w przeróżnej postaci – metra krawieckiego, prezentacji multimedialnej, mini-szafy z sukienkami, szalika i wiele innych. Fantazja studentów i artystyczny sposób wykonania „map życia” wywarły na wszystkich ogromne wrażenie.

Następny referat przygotowała mgr Joanna Kłodkowska z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu. Prowadziła rozważania nad metaforą teatru i metaforą kultury. Zastanawiała się, jak postrzegać i opisywać instytucje, co jest jednocześnie problemem, jaki postawiła sobie w pracy doktorskiej.

Jako ostatnia w pierwszym dniu szkoły wystąpiła mgr Beata Baczukowa. Mówiła o sposobach nauczania andragogiki w Akademii Podlaskiej, gdzie prowadzi zajęcia z tego przedmiotu.

Każde z wystąpień uczestników szkoły, a także wykłady znakomitych profesorów pobudzały nas do ożywionych dyskusji. Tak było przez cały czas trwania Szkoły.

Drugi dzień rozpoczęliśmy od wysłuchania wykładu „Edukacyjne dylematy pamięci” pani prof. dr hab. Olgi Czerniawskiej, specjalistki z dziedziny andragogiki i gerontologii. Pani profesor rozpoczęła od nakreślenia teorii pamięci. Następnie ukazała rolę pamięci w andragogice. W pamięci występuje „ja”. Pamiętamy to, co dotyczy naszego życia – wydarzenia osobiste i globalne. Pamięć dziecka różni się od pamięci dorosłego, a także od pamięci osoby starszej. Dzięki temu procesowi powstaje w naszej głowie historia życia. Czasem ulatują różne wydarzenia, inne zostają przekształcone przez mijający czas. Z badań naukowych wynika, że najlepiej pamiętamy dzieciństwo. Tworzy się „mit dzieciństwa”. Pani profesor uświadomiła nam, jak ważną rolę pełni proces pamięci. „Płyniemy łódką ku przyszłości, mając za sobą przeszłość. Teraźniejszość zawarta jest w ruchu wiosła”.

Drugi wykład wygłoszony przez prof. dr hab. Bożenę Wojtasik dotyczył kierunków zmian w polskim poradnictwie zawodowym i roli doradcy zawodowego w ponowoczesnym świecie. Pani profesor omówiła cztery typy doradców odwołując się do opracowania prof. dr hab. Alicji Kargulowej – to jest typ: eksperta, informatora, konsultanta, spolegliwego opiekuna i leseferysty. Dawniej zawód wybierano raz na całe życie. Dziś sytuacja uległa zmianie. Wybór zawodu jest nieustannym procesem nabywania kompetencji. We współczesnym doradztwie zawodowym stawia się na samodzielne podejmowanie decyzji.

Po przerwie obiadowej prof. J. Kargul zaprosił nas do udziału w grze symulacyjnej. Wcieliliśmy się w role redaktorów wydawnictwa pedagogicznego i musieliśmy zdecydować, które z przydzielonych tekstów opublikować, a które odrzucić. Dyskutowaliśmy w małych grupach, a rezultaty naszej pracy przedstawialiśmy na forum. Udział w tej grze był pouczającym doświadczeniem. Dzięki wskazówkom czuwających nad nami profesorów, mieliśmy okazję poznać zasady pisania tekstów naukowych. Prof. J. Kargul omówił najczęściej popełniane przez naukowców błędy.

Trzeci dzień od rana obfitował w niezapomniane wrażenia. Dzięki organizatorom mieliśmy okazję pojechać do Berlina. Wysłuchaliśmy tam wykładu prof. dr hab. Wiltrud Gieseke, dyrektora Instytutu Nauk o Wychowaniu w Zakładzie Edukacji Dorosłych na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie. Profesor przybliżyła nam sposoby kształcenia andragogów na berlińskiej uczelni. Studenci studiują na trzech modułach – jest to poziom licencjata, bakałarza i magisterium. Mówiła również o problemach edukacji dorosłych i opisała funkcjonowanie niemieckich Uniwersytetów Ludowych. Oprócz spotkania z panią profesor mieliśmy także okazję do zwiedzania miasta. Część uczestników Szkoły obejrzała ekspozycje w muzeum Pergamonu, inni wybrali zakupy. Wróciliśmy zmęczeni, ale zadowoleni i pełni wrażeń.

Następny dzień zaczął się od wystąpień uczestników. Mgr Joanna Stelmaszczyk z Uniwersytetu Łódzkiego mówiła o pamięci szkoły zawartej w literaturze pięknej i popularnej. Jako przykłady wybrała liceum krzemienieckie opisane przez A. Kozieradzkiego oraz męskie gimnazjum im. J. Piłsudskiego w Łodzi, które opisał G. Timofiejew. Swoje wystąpienie ubarwiła cytatami z dzieł literackich.

Mgr Łukasz Hajduk z Uniwersytetu Jagiellońskiego wygłosił referat na temat harcerstwa. Omówił narosłe wokół tej organizacji mity oraz ukazał rolę instruktora w drużynie harcerskiej.

Prof. dr hab. Jacek Piekarski, dziekan Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego wygłosił wykład o drugoplanowych warunkach perspektywy badawczej. Składa się nań praktyka teoretyzowania, praktyka kooperacji i praktyka pisania. Praktyka teoretyzowania pozwala badaczowi charakteryzować problem z różnych punktów widzenia. Przyjmując praktykę kooperacji, badacz powinien być odpowiedzialny za rezultaty swoich badań, a w trakcie ich przeprowadzania powinien działać zgodnie z zasadami etyki. Praktyka pisania pozwala przelać na papier swoje myśli. Jest czynnością społeczną. Dzięki pisaniu podmiot przekazuje to, co uważa za warte upublicznienia. Omawiając tę praktykę, profesor zwrócił uwagę na rodzaje tekstów w pedagogice, zasady pisania, robienie przypisów.

Następny wykład dotyczył problemów społecznych i edukacyjnych ludzi *t r z e c i e g o w i e k u*. Wygłosiła go prof. dr hab. Eugenia Anna Wesołowska z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Osoby, które ukończyły 60-ty rok życia zaliczane są do kategorii *t r z e c i e g o w i e k u*. Na podstawie badań z 2003 roku pani profesor naświetliła problemy, z którymi zmagają się ludzie starsi. Wielu z nich jest niepełnosprawnych i samotnych. Część to wdowy i wdowcy mający większe poczucie osamotnienia z powodu straty osoby, z którą przeżyli większość życia. Z badań wynika, że 51% z nich ma zaledwie wykształcenie podstawowe, 18% średnie, a aż 12% nie skończyło szkoły podstawowej. Osoby starsze, oprócz osamotnienia, kłopotów ze zdrowiem i kłopotów finansowych przeżywają wiele innych problemów. To wszystko wpływa na samopoczucie. Dla tych osób ważna jest aktywizacja, wychodzenie z ofertą edukacyjną, taką, która ich zainteresuje – uwrażliwiała nas prof. E. Anna Wesołowska.

Po przerwie swoje wystąpienie miała Agnieszka Dziublewska, studentka V roku pedagogiki pracy socjalnej z Uniwersytetu Zielonogórskiego. Jej referat „Poglądy młodzieży na temat sekt” był fragmentem pracy magisterskiej pisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Alicji Kargulowej. Przedstawiła wyniki badań przeprowadzonych wśród młodzieży szkół gimnazjalnych i średnich. Sekty są jednym z problemów współczesnego świata. Ich negatywna działalność skierowana jest głównie do ludzi młodych. Z badań wynika, że uczniowie mają na ten temat wiedzę niepełną, niejednokrotnie zafałszowaną, lub w ogóle jej nie posiadają.

Mgr Joanna Olszewska z Uniwersytetu Jagiellońskiego wygłosiła referat na temat: „Animator teatralny – cechy, motywacje i kompetencje w świetle badań teatrów młodzieżowych na terenie Krakowa”. W przeważającej większości animatorami są kobiety z małym lub średnim stażem, posiadające motywację zewnętrzną i wewnętrzną. U animatora młodzi ludzie cenią komunikatywność, profesjonalizm, mądrość życiową, tolerancję, dojrzałość, poczucie humoru oraz talent do inspirowania.

Następnie wysłuchaliśmy referatu mgr Anny Markiewicz, która mówiła o metodach aktywizujących w edukacji dorosłych. Podkreślała, że pełnią one ważną rolę. Po-

nadto przybliżyła niektóre z metod stosowanych przez siebie w czasie prowadzenia zajęć z andragogiki ze studentami zaocznymi.

Mgr Ewa Trębińska z Uniwersytetu Zielonogórskiego mówiła o badaniach, jakie przeprowadziła wśród studentów pedagogiki pracy socjalnej i poradnictwa. Pytała ich, czego dowiedzieli się na studiach. Studenci zmienili stosunek do samych siebie, nawiązali nowe relacje z innymi oraz nauczyli się szeregu przydatnych i nieprzydatnych umiejętności.

Ostatnia tego dnia wystąpiła mgr Katarzyna Druczak z DSWE TWP we Wrocławiu. Poruszyła zagadnienie etycznego wymiaru analizy zdarzeń krytycznych w poradnictwie biograficznym. Mówiła o krytycznych wydarzeniach i roli, jaką pełni doradca.

Piątek był ostatnim dniem Szkoły Andragogów. Prof. J. Kargul wygłosił rano wykład o całościowym uczeniu się. Był to jednocześnie, stanowiący uzupełnienie najnowszego wydania, fragment jego książki pt.: *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Profesor wskazywał na ogromną rolę, jaką pełni uczenie się przez całe życie. Społeczeństwa, w których ludzie uczą się przez całe życie, szybciej się rozwijają. Zachodzi zależność między gospodarką, a edukacją. Prof. J. Kargul podkreślił, że już na początku lat dziewięćdziesiątych miejsce edukacji dorosłych zajęła idea całościowego uczenia się. I tak też należy rozumieć termin „live long learning”. Profesor przybliżył także szereg zadań całościowego uczenia się. Po wykładzie profesor podsumował VII Letnią Szkołę Młodych Andragogów. Podziękował za uczestnictwo i aktywny udział w dyskusjach.

Ostatnim punktem programu była wizyta w Centrum Astronomii Uniwersytetu Zielonogórskiego, gdzie dzięki życzliwości pracowników zapoznaliśmy się z budową teleskopu, obejrzelśmy zdjęcia gwiazd i księżyca, dowiedzieliśmy się, jakie badania są obecnie prowadzone w Centrum Astronomii, a także oglądaliśmy plamy na słońcu i podziwialiśmy panoramę Zielonej Góry.

Na zakończenie podziękowaliśmy prof. Józefowi Kargulowi za prowadzenie „Szkoły”, a także wyraziliśmy naszą wdzięczność prof. Alicji Kargulowej za wsparcie udzielane w dyskusjach i przekazywaną wiedzę.

Każdy z uczestników otrzymał pamiątkowy dyplom – Certyfikat uczestnictwa w VII Letniej Szkole Młodych Andragogów.

Wysoki poziom Szkoły Andragogów, możliwość dyskusji i rzeczowa, ale życzliwa krytyka na temat wystąpień młodych naukowców, skłaniają nas do uczestnictwa w kolejnej „Szkołe” za rok.



DYSKURS **andragogiczny**

Katarzyna Druczak

ZNACZENIE CAŁOŻYCIOWEGO UCZENIA SIĘ W PROJEKTOWANIU BIOGRAFII PRZEZ OSOBY DOROSŁE

Współcześnie dużo mówi się o całościowym uczeniu się. Myślenie o edukacji w perspektywie całościowej wskazuje na fakt, iż tego rodzaju aktywność może mieć duże znaczenie w przebiegu życia człowieka. Może być szczególnie istotna właśnie teraz, gdy coraz częściej mówi się o projektowaniu, (re)konstruowaniu biografii człowieka. Całościowe uczenie się zaczyna pełnić rolę wspierającą, towarzyszącą, stając się tym, co stwarza szansę kreowania drogi życiowej/edukacyjnej człowieka (także dorosłego).

W swoim artykule opiszę całościowe uczenie się osób dorosłych, następnie projektowanie biografii. Na zakończenie podzielę się refleksjami dotyczącymi znaczenia całościowego uczenia się w projektowaniu biografii przez osoby dorosłe.

1. Całościowe uczenie się osób dorosłych

Dziś uczenie się zostało umiejscowione w kontekście życia codziennego, społecznych układach i zmieniających się sytuacjach życiowych człowieka. „Uczenie się jest interaktywnym i dynamicznym procesem (...). Ucząc się przez interakcje z naszym środowiskiem, dzień po dniu, rok po roku, tkamy wiązki wydarzeń, przekonań, obrazów, zasad w procesie postępowania”¹. Tak pojęta edukacja umiejscawia aktywność edukacyjną człowieka w życiu codziennym, w kontaktach międzyludzkich. Edukacja jest integralną częścią życia codziennego. Edukacja może kwestionować niektóre „granice” pomiędzy tradycyjnymi formami oświaty opartymi na instytucjach, czyli na przykład pomiędzy domem i szkołą, nauczycielem i uczniem, profesjonalistą i laikiem. Może wręcz „znosić granice” pomiędzy uczeniem się i życiem². Życie, doświadczenia życiowe uczą człowieka

¹ M. Małewski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 2, s. 36-37.

² L. Węst, *Wstęp. Obszary sporu: badania nad edukacją i całościowym uczeniem się w Wielkiej Brytanii*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 1, s. 17-18.

czegoś nowego, czasem aktualizują, weryfikują wcześniej zdobytą wiedzę. Natomiast to, czego człowiek uczy się, doświadcza, służy tworzeniu kolejnego pomysłu na biografię.

Sądzę, że godną uwagi pomocą w porządkowaniu myślenia o edukacji dorosłych może być typologia zaproponowana przez P.H. Coombsa. W obrębie edukacji wyróżnił on trzy jakościowo odmienne subobszary – edukację formalną, pozaformalną i nieformalną³. Korzystając z tych źródeł uczenia się, człowiek może faktycznie gromadzić doświadczenia edukacyjne każdego dnia, w różnych instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych formach.

Edukacja formalna to system instytucji oświatowych zbudowanych w sposób hierarchiczny, który poprzez świadectwa i dyplomy szkolne selekcjonuje uczących się do rozlicznych ról społecznych i lokuje na różnych poziomach struktury społecznego zróżnicowania⁴. Uważam, że ten obszar uczenia się jest najczęściej postrzegany przez ludzi jako „właściwe” źródło wiedzy, kompetencji i umiejętności. Jest obszarem, wobec którego człowiek ma zwykle najwięcej oczekiwań (zdobycie kwalifikacji zawodowych, awans, „konkretna wiedza”, zdobycie ściśle określonych uprawnień itp.). Człowiek bardzo często łączy ten obszar uczenia się z przyszłą pracą, zdobyciem odpowiedniej dla siebie pozycji na rynku pracy (także tej wymarzonej). Dziś można zaobserwować ogromny popyt na tego typu edukację. Z. Kwieciński pisze:

Ważnym czynnikiem podnoszenia popytu na wykształcenie (orientacji na kształcenie się, aspiracji do kształcenia się) jest propagowanie, reklamowanie wykształcenia jako czegoś, co samo dla siebie jest warte osiągnięcia, jako jednej z centralnych wartości w życiu człowieka oraz jako środka podnoszenia jakości życia, w tym – sukcesu na rynku pracy⁵.

J. Kargul w swoich rozważaniach o edukacji dorosłych również zwraca uwagę na rosnące zainteresowanie społeczne edukacją i pisze:

Wolny rynek w edukacji to rynek ofert edukacyjnych⁶.

Przez edukację pozaformalną P. H. Coombs rozumie

[...] każdą zorganizowaną aktywność edukacyjną, usytuowaną poza formalnym systemem oświatowym, niezależnie od tego czy funkcjonuje ona odrębnie, czy jest ważnym składnikiem jakiejś szerszej aktywności społecznej; służy ona dającym się identyfikować klientom edukacji i pozwala osiągać cele edukacyjne⁷.

Typowymi formami edukacji pozaformalnej są kursy, seminaria, odczyty, koła miłośników, różne postacie dokształcania i doskonalenia zawodowego. Jest to obszar uczenia się, w którym ludzie upatrują, moim zdaniem, możliwości uzupełnienia wiado-

³ Podaję za: M. M a l e w s k i, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, „Teraz-niejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 1, s. 57.

⁴ *Ibidem*, s. 57.

⁵ Z. K w i e c i ń s k i, *Dostępność oświaty a mobilność społeczna*, [w:] *Edukacyjne drogi i bezdroża*, red. R. Kwiecińska i S. Kowal, Kraków 2002, s. 28.

⁶ J. K a r g u l, *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji dorosłych*, [w:] „Rocznik Andragogiczny” 1995/96, Toruń 1997, s. 66.

⁷ M. M a l e w s k i, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi...*, s. 59.

mości, pogłębienia dotychczasowej wiedzy, uczynienia jej bardziej aktualną. Człowiek decyduje się na korzystanie z ofert edukacyjnych, w głównej mierze mając na uwadze poszerzenie zakresu własnych kompetencji. Oferty edukacji pozaformalnej wzbogacają warsztat pracy człowieka, służą renowacji i rekonstrukcji tego, co człowiek zwykle już wie.

Najszerzy zakres ma termin „edukacja nieformalna”. Jest ona

[...] prawdziwym całościowym procesem, w którym jednostka przyswaja postawy, wartości, umiejętności i wiedzę z powszechnego doświadczenia oraz zasobów i wpływów środowiska życia – rodziny, sąsiedztwa, pracy i zabawy, z rynku, biblioteki i środków masowego przekazu⁸.

Kształcenie to zwane także nieoficjalnym w sposób naturalny towarzyszy codziennemu życiu (...) nie musi być czynnością świadomą. Dlatego nawet same jednostki mogą nie dostrzegać, że przyczynia się ono do rozwoju ich wiedzy i umiejętności⁹. Jest to obszar edukacji, który człowiek często może nie odbierać jako uczenie się, zasób nowych informacji, kompetencji.

J. Kargul proponuje wyodrębnienie obszarów edukacji, w których aktywność ujawnia przeciętny czy też statystyczny człowiek. Wyróżnił on następujące obszary edukacji: cielesność człowieka, edukację w życiu rodzinnym, stosunki międzyludzkie, czas wolny i edukację w procesie pracy¹⁰. Tak wyróżnione obszary w znaczący sposób poszerzają wiedzę o edukacji pozaformalnej i nieformalnej.

Biorąc pod uwagę wiedzę o celach, zadaniach, specyfice edukacji, o jej obszarach, możemy dojść do interesującego wniosku, że faktycznie edukacja jest procesem całościowym. „Uczenie się jest naturalnym procesem, który przebiega w życiu codziennym. Często nie traktujemy tego jako uczenie się”¹¹. Edukacja jest procesem naturalnym, związanym z powszechnością, przypisany kondycji człowieka we właściwym mu świecie życia. W związku z tym można tu przytoczyć opinię E. Gusińskiego:

kompozycja i architektura edukacji układa się w procesie życiowym i ustala się przez cały przebieg życia człowieka: przez strukturę i tendencje rozwoju jednostki i całokształt okoliczności środowiska. Nie można wskazać początku formowania edukacji – edukacja jako system jednostki tworzy się razem z nim¹².

Niemalże każda chwila naszego życia dostarcza nam szereg informacji, pozostawia w naszej świadomości spostrzeżenia, wiadomości, coś co nas ubogaca. Taki sposób myślenia pojmowania edukacji, znacznie wykracza poza tradycyjne sposoby jej ujmowania.

⁸ *Ibidem*, s. 59.

⁹ H. B e d n a r c z y k, *Ustawiczna edukacja zawodowa – nowe zadania pedagogiki pracy*, [w:] *Edukacja dorosłych- służba społeczna*, red. H. Bednarczyk, Radom 2002, s. 141.

¹⁰ J. K a r g u l, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przestanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław 2001.

¹¹ M. M a l e w s k i, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, s. 59.

¹² *Edukacja dorosłych: realia, problemy, prognoza*, red. S. Wierszłowski, Warszawa 1999.

Badacze sugerują, że najważniejsze procesy uczenia się mają miejsce poza edukacją formalną: w rodzinach, związkach z innymi ludźmi, poprzez środki masowego przekazu, a także w sposób nieformalny w określonych społecznościach¹³.

[...] pojawienie się idei całościowego uczenia się poszerzyło terytorium edukacji, zróżnicowało badaną populację osób uczących się i jeszcze bardziej skomplikowało kwestie zakresu i definicji samego terminu „edukacja”. (...) Po pierwsze, model całościowego uczenia się pomógł przenieść punkt ciężkości z pracy wykonywanej przez instytucje oświatowe („nauczanie”) na działania podejmowane przez jednostki i społeczności w celu nabycia nowych umiejętności i wiedzy („uczenie się”). (...) Po drugie, model całościowego uczenia się sygnalizuje, choć nie zawsze bezpośrednio, że uczenie się obejmuje całe życie, a nie tylko okres dorosłości¹⁴.

Takie spojrzenie na uczenie się pozwala dostrzec rolę tych kontaktów, które towarzyszą człowiekowi każdego dnia (które dawniej nie postrzegano jako ważne źródło uczenia się).

Uczenie się przedstawia się jako warunek konieczny do przeżycia, jako imperatyw biograficzny w świecie żarłocznej konkurencji gospodarczej, niepewności, niestabilności i ciągłych zmian¹⁵. Uczenie się staje się koniecznością, by móc radzić sobie z trudną, skomplikowaną rzeczywistością społeczną. Staje się istotne, że „przyszłość nigdy nie jest zdeterminowana, więc nie da się jej przewidzieć”¹⁶. Stąd trudno przewidzieć także rzeczywistość edukacyjną czy zawodową. U. Beck w wywiadzie mówi: „Nowoczesność to wielka przygoda. Nie wiemy, ku czemu zmierza”¹⁷. Uważam, że traktowanie uczenia się jako procesu całościowego, mającego miejsce w różnych kontekstach społecznych, sytuacjach życiowych człowieka pozwala żyć na miarę wymogów i wyzwań współczesnych czasów.

2. Projektowanie biografii przez osoby dorosłe

Biografię traktuje się potocznie jako historię życia określonej osoby w danych warunkach społecznych¹⁸. W odniesieniu do biografii N.K. Denzin stwierdza, że przedstawia ona doświadczenia i definicje danej osoby, danej grupy lub danej organizacji w taki sposób, jak owe doświadczenia są interpretowane przez tę osobę, grupę lub organizację. Zwraca on uwagę na założenie, iż ludzkie zachowanie musi być badane i rozumiane z

¹³ L. W e s t, *Wstęp*., s. 11.

¹⁴ J. F i e l d, *Badania nad całościowym uczeniem się dorosłych; tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja 2003, nr 1, s. 65-66.

¹⁵ L. W e s t, *Wstęp*, s. 12.

¹⁶ U. B e c k, *W szponach ryzyka* (wywiad), *Niezbędnik inteligenta*, „Polityka” nr 25, 25 czerwca 2005, s. 7.

¹⁷ *Ibidem*, s. 7-8.

¹⁸ M. P i o r u n e k, *Udział dziecka w diagnozowaniu sytuacji biograficznej*, [w:] *Dramaturgia poradnictwa. Materiały VII Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego Wrocław 12-13.06. 1995*, red. A. Kargulowa, Wrocław 1996, s. 103.

perspektywy osób, których dotyczy¹⁹. Biografia służy poznaniu człowieka, jego doświadczeń, postaw, przeżyć, koncentruje się na jednostce. Oznacza ona zgeneralizowany, względnie trwały sposób doświadczania przez ludzi własnej egzystencji. Jej podstawę stanowią zinterpretowane, rozumiane i przeżywane zdarzenia oraz świadomość własnego uczestnictwa w ich „dzianiu się”²⁰. Tak rozumiana biografia jest bytem indywidualnym i nieuchronnie subiektywnym, choć przeżywanym według społecznie obowiązujących wzorów. Indywidualne biografie dostarczają informacji na temat przeżyć jednostki w ciągu jej całego życia oraz wpływu tych przeżyć na sposób życia²¹.

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 osoby²².

P. Dominicé pisze: „biografia mówi o kształceniu, wyraźnie interesuje się tym, co czynią dorośli ze swojego kształcenia w budowaniu swojego życia”²³.

Biografia edukacyjna nie jest życiorysem. Służy poznaniu drogi edukacyjnej człowieka, ale i jest tym, co kształci go, przyczynia się do jego dalszego rozwoju. Człowiek może bliżej poznać, zrozumieć, zinterpretować i nadać znaczenia różnym zdarzeniom życiowym, które kreowały 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 w życiu człowieka wydarzyło się tworzy jego historię, także edukacyjną. Sądzę, że całożyciowe uczenie się, wielość doświadczeń edukacyjnych dnia codziennego czyni człowieka autentycznym podmiotem własnej edukacji (inicjuje autoedukację).

Dziś człowiek coraz częściej zaczyna projektować swoją biografię. Odchodzi się współcześnie od planowania, szczególnie tego długoterminowego. Wiele osób twierdzi, iż nie można, nie warto dokładnie planować czegoś, co może wydarzyć się za 5, czy 10 lat. To co mówią, piszą o swoim życiu za 5, 10 lat określają bardzo często jak marzenia, zdarzenia prawdopodobne, życzenia, łaskawość losu. Absolutnie nie ujmują planów w kategoriach „pewników”, czegoś co zapewne da się osiągnąć, zrealizować²⁴. Życie prze stało być ciągiem powiązanych ze sobą zdarzeń. Epizodyczność oznacza w czasach po-

¹⁹ *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa- Poznań 1990.

²⁰ M. M a l e w s k i, *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 1, s. 43.

²¹ M. Ż u r k o, *O przydatności metody biograficznej w psychologii*, [w:] *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, red. M. Straś-Romanowska, Warszawa-Wrocław 1995.

²² E. D u b a s, *Biograficzność w oświacie dorosłych – wybrane stanowiska*, [w:] „Rocznik Andragogiczny”, Toruń 1997/1998, s. 125.

²³ P. D o m i n i c é, *Historia życia jako proces kształcenia*, [w:] *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego. Materiały do studiowania*, red. H. Skłodowski, Łódź 1995, s. 26.

²⁴ Takie informacje, spostrzeżenia, głosy pojawiają się na moich zajęciach ze studentami.

nowoczesnych zarzucenie idei stałości. Mozaika epizodów życia ludzkiego stała się dzisiaj normą²⁵. Zatem życie człowieka, jego biografia to wielość zdarzeń, epizodów, projektów. Człowiek żyje od projektu do projektu. Każdy projekt ma początek, ale i określony koniec (niepodważalny termin zakończenia). Jest to pewien rodzaj umowy społecznej na czas ściśle określony. Dziś odchodzi się od tradycyjnie pojmowanych umów np. o pracę, pojawia się coraz częściej termin projekt. (...) nowoczesna historia jest historią projektowania, a jednocześnie muzeum/cmentarzyskiem projektów sprawdzonych, wykorzystanych, odrzuconych i zaniechanych podczas toczzonej nieustannie grabieżczej i/lub pozycyjnej wojny przeciw naturze²⁶. Projekty są najeżone niebezpieczeństwami. Wraz z postępem nowoczesności, coraz większa część projektanckiego zapachu i wysiłku wynikała z chęci ograniczenia, zneutralizowania lub zamaskowania „niepożądaných ubocznych skutków” wcześniejszych projektów. Projektowanie staje się celem samym w sobie; jest samonapędzającym się procesem²⁷. Jeśli się powiedzie, można co najwyżej zwiększyć prawdopodobieństwo, że przy kolejnym rozdawnictwie szans bardziej atrakcyjna opcja przypadnie w udziale²⁸. Życie człowieka może przypominać projekt, w którym każda niespodziewana okazja, szansa winna być wykorzystana, bo nie wiadomo kiedy pojawi się następna. Życie jest, jak dawniej, wędrówką – ale nie jest już „wędrówką do”. Kolejne przeżycia i doznania nie „zbliżają” do „celu” ani odeń nie „oddalają”. Zaplanowane „punkty docelowe” same są przecież w ruchu. „Naprzód” i „do tyłu” aż nadto często zamieniają się miejscami²⁹.

Przy sporządzaniu życiowych projektów upływ czasu należy wpisać po stronie pasywów; czas przynosi straty, nie zyski. Upływ czasu oznacza zaprzepaszczone okazje, które trzeba chwycić i wykorzystywać, gdy tylko się nadarzają³⁰. Gdy miejsca przeznaczenia umykają przed nami lub tracą swój czar, nim jeszcze zdołamy do nich dojść, dojechać lub dolecieć, bycie w ruchu ważniejsze jest od celu podróży³¹. Trwałość przyzwyczajęń, wierność zasadom, przywiązanie do miejsca i ludzkiego otoczenia, szacunek dla tradycji i doświadczenia, mocno osadzone zawodowe nawyki – wszystko te niegdyśjsze cnoty i recepty na powodzenie życiowe są w nowej sytuacji, zdecydowanie przeciwwskazane³². Rzeczywistość niejako nakazuje człowiekowi podążanie za tym, co w niej zmienne, wieloznaczne, bez ściśle określonego kierunku.

Uważam, że dziś człowiek ma biografię „zadaną”; ma ją tworzyć, przebudowywać, zmieniać stosownie do okoliczności dnia codziennego. Indywidualizacja oznacza więc, że biografia człowieka wyzwolona od zastanych stosunków, otwarta i uzależniona od

²⁵ B. W o j t a s i k, *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr spec., s. 345.

²⁶ Z. B a u m a n, *Życie na przemiał*, Kraków 2004, s. 42.

²⁷ *Ibidem*, s. 43.

²⁸ Z. B a u m a n, *Wieżność w opałach, czyli o wyzwaniach pedagogicznych płynnej nowoczesności*, dz. cyt., s. 20.

²⁹ *Ibidem*, s. 21.

³⁰ Z. B a u m a n, *Życie na przemiał...*, s. 170.

³¹ *Ibidem*, s. 182.

³² Z. B a u m a n, *Wieżność w opałach...*, s. 21.

własnych decyzji zostaje przekazana jednostce jako zadanie, które ma ona realizować w swych działaniach. Zmniejsza się udział możliwości życiowych zasadniczo zamkniętych dla decyzji, wzrastają natomiast obszary otwarte na nie oraz biografie, które trzeba stworzyć. Indywidualizacja położeń i karier życiowych oznacza więc, że biografie stają się „samorefleksyjne”³³. Każdy z nas nie tylko „ma”, ale przeżywa swoją biografię, którą układa refleksywnie w miarę przepływu społecznych i psychicznych informacji o możliwościach życiowych³⁴.

3. Udział całożyciowego uczenia się w projektowaniu biografii człowieka

Mając na uwadze zmiany zachodzące w uczeniu się, a także koncentrację na biografii człowieka, można dziś powiedzieć, że znaczenie całożyciowego uczenia się w projektowaniu biografii człowieka (także edukacyjnej) jest duże. Kultura płynnej nowoczesności nie przypomina już kultur opartych na uczeniu się i gromadzeniu wiedzy, znanych z historycznych i etnograficznych opisów. Wygląda na kulturę niezaangażowania, nieciągłości i zapomnienia³⁵. Zakłada więc zmienność i traktowanie biografii człowieka jako jednej z wielu możliwych (prawdopodobnych w przebiegu życia jednostki).

Całożyciowe uczenie się pozwala na ciągły dobór potrzebnych treści człowiekowi, na swobodne korzystanie z dobrodziejstw edukacji. Wielość źródeł wiedzy (obszarów), stwarza szanse szybszego przyswajania danych, ale i ich zapominania. Spożywać je na miejscu, usuwać po wykorzystaniu, i w żadnym wypadku nie przekraczać ich „sell – by date”, kiedy to ich użytkowanie może użytkownikowi zaszkodzić³⁶. Mając na uwadze uczenie się formalne, pozaformalne i nieformalne, człowiek może poszukiwać informacji niekoniecznie w murach szkolnych, ale także w mediach, codziennych relacjach międzyludzkich, rozmaitych osiągnięciach techniki (np. Internet, telefonia komórkowa, Ipad). Ciekawym doświadczeniem edukacyjnym dla człowieka mogą być również opowieści, narracje drugiego człowieka. Uważam, że możliwe są sytuacje, w których ludzka opowieść może drugiego człowieka wiele nauczyć, stworzyć mu szanse na autorefleksję, autoedukację.

Sądzę, że całożyciowe uczenie się pozwala wychodzić poza schematy dotyczące edukacji człowieka. Dziś kiedy mówimy właśnie o projektowaniu własnej biografii, człowiek ma tę dogodność, że każdego dnia czegoś dowiaduje się, zdobywa wiedzę czasem nawet tam, gdzie kompletnie nie upatruje doświadczeń edukacyjnych (np. przypadkowa rozmowa, notatka znaleziona w Internecie, hasło na billboardzie, książka kupiona przypadkowo z automatu). Coraz trudniej nie zauważyć, że w samym czasowniku ucze-

³³ U. B e c k, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 202.

³⁴ A. G i d d e n s, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 20-21.

³⁵ Z. B a u m a n, *Życie na przemiał...*, s. 182.

³⁶ I d e m, *Wieczność w opałach...*, s. 21.

nie się niezwykle ważna jest partykuła zwrotna „się”, wskazująca na podmiot, którego owa aktywność dotyczy, nie może więc odbywać się bez jego woli. Obecnie wyraźnie dostrzega się, że uczenie się to problem ogólnospołeczny, którego znaczenie i zasięg daleko wykracza poza szkolne mury³⁷. Uczenie się staje się coraz bardziej indywidualną sprawą człowieka, który decyduje o tym, które z usług edukacyjnych są mu potrzebne w danym momencie życia. Wydaje na ich temat opinie, ocenia je, poleca innym, bądź odradza korzystanie z nich.

T. Bauman pisze o uczeniu się rynkowym³⁸. Uczenie się rynkowe odbywa się przez naśladowanie; środki masowego przekazu oferują wzory, modele, które wymagają jedynie skopiowania. Ten obszar edukacji nie zachęca do samodzielności w myśleniu, do krytycyzmu, promuje bezrefleksyjną adopcję jako najlepszy sposób funkcjonowania w świecie. I o ile wartością edukacji szkolnej jest wiedza, a człowiek wykształcony jest traktowany jako godny podziwu i uznania, o tyle wartością edukacji rynkowej jest konsument³⁹. Wystarczy mieć odpowiedni model telefonu komórkowego, odpowiednio modny strój, używać reklamowanych kosmetyków, słuchać stosownej muzyki, oglądać właściwe filmy itp. I już można czuć się „cool”. Uczenie się tej wiedzy i umiejętności, których oczekują inicjatorzy tego procesu kształcenia, jest przyjemne, nie wymaga wysiłku, bardzo łatwo stać się „dobrym uczniem”, zasłużyć na pochwałę⁴⁰. Myślę, że dostępność dóbr stanowiących o uczeniu się rynkowym jest współczesnemu człowiekowi bardzo bliska. Trudno niejednokrotnie nazwać ten fakt uczeniem się, ale coraz więcej w naszej rzeczywistości przykładów na tego typu doświadczenia edukacyjne. Człowiek czasem nie wie, że słowa, hasła, obrazy, jakie wysyła do niego rzeczywistość, to swoista oferta edukacyjna.

A. Kargulowa pisząc m.in. o edukacji jako usłudze dla „zadowolonego klienta” stwierdza:

Edukacja jako usługa może wprawdzie być incydentalna, wyrywkowa, fragmentaryczna, doraźna, powinna w miarę przyjemnie i bez stresów dostarczać szybkich, jednoznacznych odpowiedzi na pytania nurtujące współczesnego nabywcę – konsumenta, dawać narzędzia do rozwiązania – żeby nie powiedzieć – rozwiązań – życiowych problemów⁴¹.

Uważam, że są to nowe oczekiwania formułowane wobec uczenia się (bardzo zaskakujące, ale prawdziwe). Autorka dodaje: „Jak widać, edukacja na nowym rynku ma polegać na dostarczaniu usług, które z natury rzeczy charakteryzuje efemeryczność, zmienność, nietrwałość”⁴². Przykładów można wskazać wiele np. biografie osób, które

³⁷ T. B a u m a n, *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*, [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Kraków 2005, s. 28.

³⁸ *Ibidem*, s. 28.

³⁹ *Ibidem*, s. 31.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 31.

⁴¹ A. K a r g u l o w a, *Przemiany edukacyjnego rynku. Rynek (dla) „zadowolonego konsumenta”*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna*, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkułdarek, Kraków 2005, s. 206.

⁴² *Ibidem*, s. 206.

podążają za rzeczywistością, nieustannie zmieniają kwalifikacje, od jednych uprawnień przechodzą do kolejnych (bardziej przydatnych, potrzebnych na współczesnym rynku pracy).

Projektowanie jest terminem używanym także w kontekście tworzenia, dokonywania zmian w biografii człowieka. Projekt zakłada, moim zdaniem, pewną elastyczność, otwartość na zmiany, gotowość do poszukiwania nowych pomysłów (także na życie, edukację). Stanowi o pewnych wytycznych, które ukierunkowują, tworzą zarys, ale nie zakładają planowania „krok po kroku”. Projekt zakłada prawdopodobieństwo zdarzeń, a nie ich pewne wystąpienie. Uwzględniając rzeczywistość zmienną, niekларowną, niestabilną, projektowanie biografii (także edukacyjnej) jest czymś ważnym dla człowieka, dla jego życia codziennego. Idee edukacji – oznaczającej uporządkowany przekaz wiedzy w formalnych ramach powołanych do tego celu instytucji – ustępuje szerszemu pojęciu „uczenia się”, które odbywa się w różnych kontekstach. Przejście od „edukacji” do „uczenia się” ma określone konsekwencje. Uczenie się dotyczy ludzi czynnych, ciekawych, którzy potrafią czerpać wiedzę z wielu różnych źródeł, nie tylko z zinstytucjonalizowanych form oświaty. Takie właśnie uczenie się nieschematyczne, wielokierunkowe, krótkotrwałe ma dziś rację bytu i jest bardzo ważne przy dokonywaniu częstych zmian w biografii człowieka. Edukacja jest epizodem, czasem bardzo krótkim, ale znaczącym w danym momencie życia. Zainteresowanie nauką wynika z przekonania, że umiejętności i wiedzę można zdobyć we wszelkiego rodzaju kontaktach – z przyjaciółmi i sąsiadami, na seminariach i w muzeach, przy rozmowie w pubie, przez Internet i inne środki przekazu itd.⁴³ Tak pojmując doświadczenia edukacyjne, można odnieść wrażenie, że pojęcia: życie i uczenie się są w pewnym stopniu bliskoznaczne.

Uważam, że właśnie całościowe uczenie się jest w stanie zagwarantować człowiekowi dostęp do rozmaitych źródeł wiedzy. Traktowanie o uczeniu się nie tylko formalnym, stwarza możliwości czerpania informacji, pomysłów na życie, edukację z takich miejsc, które jeszcze kilka lat temu nie byliśmy w stanie nazwać uczeniem się (dom, rodzina, sąsiedzi, media). Dziś jak nigdy wcześniej terminy: całościowe uczenie się, biografia, projektowanie biografii tworzą jedną platformę do rozważań nad życiem współczesnego człowieka.

⁴³ A. G i d d e n s, *Socjologia*, Warszawa 2004, s. 549.



Joanna Stelmaszczyk

ELEMENTY „PAMIĘCI SZKOŁY” W POLSKIEJ LITERATURZE WSPOMNIENIOWEJ I PIĘKNEJ

Treścią artykułu jest „ilustracja” literacka „pamięci szkoły”, która stała się elementem pamięci zbiorowej, a nawet narodowej. Nie jest to interpretacja i analiza krytyczno-literacka wybranych utworów a tylko przywołanie „pamięci szkoły” w minionych wiekach (XVIII-XX). Wybór literatury jest zdeterminowany strukturą pytań badawczych, jakie postawiłam przed sobą rozpoczynając badania nad „pamięcią szkoły” trzech pokoleń Polaków¹. Wybrano autorów i tytuły powszechnie znane, bo jest to propozycja „rozmowy” z czytelnikiem, u źródeł której leżą emocje biorących w niej udział i zawarte w utworach. Wykorzystano dłuższe cytaty, aby nie uronić nic z emocji wspomnień i utworów przetworzonych literacko, i ukazać opisywane przez nie nie tylko świat materialny, zastaną rzeczywistość, lecz także „stan ducha”.

Szkoła jest jednym z najważniejszych elementów kształtujących obraz świata i charakter człowieka, stąd jej uprzywilejowane miejsce we wspomnieniach dzieciństwa i wczesnej młodości. Jeśli autobiografia obejmuje wszystkie lata życia, to na pewno pojawia się wspomnienia o szkole, a w tym o ulubionych nauczycielach, kolegach, szkolnych tradycjach i obrzędach, często o tym jak wiele autor jej zawdzięcza, ale niektórym szkoła jawi się jako koszmar, instytucja skostniała, niszcząca osobowość i indywidualność uczniów, wroga wychowankom, a nawet represyjna. Liczni autorzy – prozaicy i poeci – pisząc o szkole i odwołując się do własnych doświadczeń, pozytywnych lub negatywnych, poszukują w tym okresie przyczyn swoich sukcesów i porażek w dorosłym życiu.

Wybór autobiografii, biografii i utworów z literatury pięknej był trudny ze względu na ich mnogość i konieczność powiązania z tematem pracy, to jest z „pamięcią szkoły” w kolejnych pokoleniach. Drogowskazem stała się „pamięć indywidualna”, która jest składnikiem „pamięci zbiorowej”. Są w polskiej literaturze wspomnieniowej i pięknej takie utwory, w których pamięć określonej szkoły czy wyjątkowych warunków, w jakich

¹ Zob. J. Stelmaszczyk, *Pamięć szkoły młodych dorosłych*, [w:] Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2001 nr 3; *Pamięć szkoły pięćdziesięciolatek*, [w:] *Dyskursy Młodych Andragogów 3*, Zielona Góra 2002; *Pamięć szkoły osób starszych*, [w:] *Dyskursy Młodych Andragogów 5*, Zielona Góra 2004.

istniała, stała się „pamięcią narodową”, jak np. Szkoła Rycerska, Liceum Krzemienieckie, szkoła powiatowa w Płusku tuż przed okresem rusyfikacji, gimnazjum w Kielcach, gimnazja w pierwszych latach niepodległości, oświata w czasach okupacji niemieckiej i sowieckiej, wreszcie obraz egzaminu maturalnego w PRL. Wszystkie utwory wykorzystane w pracy różnią się między sobą stylem i skalą oraz różnorodnością emocji związanych z okresem dojrzewania, formowania się osobowości i systemu wartości. Różnią się też perspektywą czasu tzn. w ile lat po ukończeniu szkoły owa „pamięć” została utrwalona (potwierdzają to przeprowadzone do pracy badania wskazujące, że upływ czasu ma wpływ na ocenę „wystawianą” jej przez absolwentów). Łączy natomiast pewien schemat „pamięci” obejmujący najczęściej opis: budynku szkoły, przebiegu lekcji, kolegów, a przede wszystkim nauczycieli, głównie tych „dobrych” i „złych”, „segregowanych” według indywidualnej oceny.

W pamiętnikach, wspomnieniach, biografiach, autobiografiach i w dziennikach z czasów I Rzeczypospolitej niewiele możemy znaleźć zapisów o szkole, ponieważ ich autorzy legitymujący się pochodzeniem szlacheckim byli najczęściej kształceni przez domowych nauczycieli. Jak wynika z krótkiej biografii Mikołaja Reja (spisanej przez Trzecieckiego) nie był on entuzjastą nauki. Uczęszczał krótko do różnych szkół w Skalmierzu, Lwowie i Krakowie.

I zdawało się ojcu, iż był już uczony człowiek a on przedsię, jak dawno, nic nie umiał, wziął go zasię do domu, do onego Żurawna [...] Tamże z rusznicą a wędką biegając koło Niestru aż do ośmnaście się lat ćwiczył baki strzelając [...] I dał go potem we dwudziestu lat do pana Andrzeja Tęczyńskiego [...] tam potem będąc, począł go pan w listy polskie wyprawować, bo łacińskiego języka bardzo mało, albo nic nie umiał².

Większość szlachty myślała tak jak Rej: dziecko powinno odebrać odpowiednie wykształcenie, ale Rejowski „człowiek poćwiwy” to, nie wszechstronnie wykształcony erudyta, lecz szlachcic wprawiony w jeździe konnej, tańcach, grze na lutni i innych „pożytecznych zabawkach” w dobrym towarzystwie. By uzupełnić edukację, młody człowiek mógł wyjechać za granicę, aby poznać obyczaje innych narodów. Niestety, w mniejszości byli ci, którzy myśleli inaczej, troszczyli się o właściwe wychowanie młodzieży – przyszłość narodu. Do nich należał Andrzej Frycz Modrzewski, który wychowaniu i nauczaniu poświęcił całą księgę „O szkole” w wielkim dziele *O poprawie Rzeczypospolitej*, domagając się zwiększenia środków na oświatę, reformy szkolnictwa i podniesienia społecznej rangi zawodu nauczyciela: „Jeśli bowiem idzie o pożytek, nie masz doprawdy większego nad ten, który ma ze szkół religia i państwo”³. Modrzewski należał do kręgu tych osób epoki renesansu, dla których pojęcie „człowiek renesansu” łączyło się z wszechstronnością, z nauką i poznaniem jako środkiem prowadzącym do osiągnięcia celu, czyli „bycia dobrym człowiekiem”⁴. Ostatecznie w Polsce siedemnasto- i osiemnastowiecznej zwyciężała Reyowska koncepcja szlachcica, któremu wystarczało kolegium jezuickie, przygotowujące głównie do łacińskiej retoryki, co opisuje m. in. Ignacy Kra-

² L. Eustachiewicz, *Literatura starożytna*, Warszawa 1962, s. 48, 49.

³ *Antologia tekstów*, Warszawa 1998, s. 213.

⁴ M. Hanczowski i inni, *Epoki literackie. Od antyku do współczesności*, s. 65.

sicki w powieści *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki*. Najpierw było wychowanie domowe, które Mikołaj tak wspomina:

Nim zacznę mówić o wychowaniu, nie od rzeczy zda mi się namienić [...] o moim ojcu i mojej matce [...] Ojciec mój po stopniach: skarbnik, wojski, miecznik, łowczy, cześnik, podstoli [...] stolnik [...] był albowiem z tego rodzaju ludzi, których to pospolicie nazywają „dobra dusza”. Nic on o tym nie wiedział, co robili Grecy i Rzymianie, i jeśli co zasłyszał o Czechu i Lechu, to chyba w parafii na kazaniu. Co mu powiedział niegdyś jego ojciec [...] to też samo on nam ustawnie powiadał tak dalece, iż u nas nie tylko wieś, ale i sposób mówienia i myślenia były dziedziczne. [...] Matka moja, z dzieciństwa wychowana na wsi, dla odpustu chyba nawiedzała poblizsze miasto [...] na wielu teraźniejszych jej talentach brakło [...] i mówiła w szczerości ducha, że woli prostą cnotę, niż grzeczne występki⁵.

Na nieszczęście Mikołaja i matki przybył wuj „człowiek urzędem, nauką i wiadomością świata znamienity”. Efekt jego pobytu był taki, że „po długich utarczkach, troskach, pożegnaniach, błogosławieństwach, na koniec w rzewnym płaczu do szkół został wyprowadzony”⁶. Mikołajka najbardziej przerażał cel, dla którego *wysłany był – nauka*. Kilkuletni pobyt w szkole, przerwany przez śmierć ojca, 16-letni Mikołaj tak ocenia:

Pierwiastki szkolne szły trybem zwyczajnym. Pojętność miałem wielką, ale wstręt od nauki jeszcze większy [...] Sposób dalszy sprawowania się mojego w szkołach podobień był pierwiastkom: przyjaźń współuczniów, a bardziej wspólne swywoli uczestnictwo było przyczyną mniej uważnych, lecz nie mniej szkodliwych konsekwencji⁷.

We wspomnieniach szkoła pojawiła się w większej liczbie na przełomie XVIII i XIX wieku. Po reformach Komisji Edukacji Narodowej (1773-1775) oświecona część społeczeństwa polskiego uznała szkołę za niezbędny składnik edukacji i wychowania, zwracając uwagę na konieczność utrwalania tożsamości narodowej i zachowania języka ojczystego w dobie rozbiorów. Z obszernej literatury wspomnieniowej wybrano te, które rozpoczęły „pamięć narodową” polskiej szkoły to jest Szkołę Rycerską z XVIII wieku i Liceum Krzemienieckie z początku XIX wieku, poświęcone im dwie biografie, zasługują na szczególne omówienie nie tylko ze względu na nazwiska ich autorów. Są to *Pamiętniki czasów moich* Juliana Ursyna Niemcewicza⁸ i *Wspomnienia z lat szkolnych* Aleksandra Kozieradzkiego⁹.

W sierpniu 1770 r. Niemcewicz „pierwszy raz porzucił progi domowe” i wyjechał do Warszawy, gdzie oddano go do pierwszej klasy korpusu kadetów, kształcącego elitę młodzieży. *Pamiętniki czasów moich* pisał w kilkadziesiąt lat po opuszczeniu murów szkoły, kiedy to ustaliła się już wysoka ocena Szkoły Rycerskiej. Wspomnienia Niemcewicza, racjonalisty, o tej niezwyklej szkole są dokładne, nawet drobiazgowo, stonowane. Przebija z nich jednak poczucie dumy, że dane mu było kształcić się w tak znakomitej

⁵ I. Krasicki, *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki*, [w:] L. Eustachiewicz, *Literatura starożytna*, Warszawa 1962, s. 145-146.

⁶ *Ibidem*, s. 149.

⁷ *Ibidem*, s. 151.

⁸ J. U. Niemcewicz, *Pamiętniki czasów moich*, Warszawa 1957, tom I.

⁹ A. Kozieradzki, *Wspomnienia z lat szkolnych*, Wrocław 1962.

szkole, przesiąkniętej ideami oświecenia i kultem patriotyzmu. Opisuje swój zachwyt dla munduru kadeckiego, dla którego porzucił „w kostki żupanik karmazynowy sukienny, kontusik i pas srebrem przetykany”¹⁰. Dyrektora i nauczycieli prezentuje z taką precyzją, mimo oszczędności w słowach, że widzimy ich jak na portrecie:

Dyrektorem nauk był p. Pfeleiderer z Wurtenbergu, sławny matematyk, mąż we wszystkich umiejętnościach niepospolicie biegły. Mały, wyschły, zawsze czysto ubrany, fryzował się w odstające od głowy jak skrzydła pukle i dlatego nazywaliśmy go gackiem. Człowiek ten był tak całkiem poświęcony naukom, iż nigdy słowa obcego nie usłyszeliśmy od niego i mniemali, iż prócz trójkątów o niczym w świecie nie mówił¹¹.

Dokładnie oddaje organizację szkoły – uczniów było „60 kompletowych i 20 nadkompletowych, podzielonych na 4 brygady”¹² – nazwiska brygadierów, pomieszczenie czyli „pałac Kazimierzowski”, rozkład dnia:

Bito pobudkę o godzinie 6: wstawaliśmy i ubierali się, o 6½ obzierał nas oficerowie, potem na mszę. Po mszy każdy dostawał kawał chleba z masłem, kto miał za co, posłał do Elżbietki po kawę. O ósmej do klas. O 11¼ czterech kadetów i gefrejter wychodzili, brali patrosze i broń i ciągli na wartę. Następowaly zmiany warty i parol [hasło]. O dwunastej obiad: cztery proste, lecz zdrowe potrawy na obiad, dwie na wieczerzę. Po obiedzie do drugiej wypuszczano nas na przechadzkę w tyle do ogrodu. Od 2 do 5 klasy, potem repetycje, o 8 wieczerza; zabawy od 9½ i do łóżka¹³.

Brzmi to jak wojskowy raport. Niemcewicz „pamięcią szkoły” obejmuje także pomieszczenia przeznaczone na sypialnię: „Każda sala podzieloną była na 4 klatek, dwie po sześć łóżek, dwie po cztery, jedna mała pośrodku dla podbrygadiera”¹⁴. Emocje dochodzą do głosu dopiero we fragmentach dotyczących króla Stanisława Augusta Poniatowskiego i księcia „jenerała” Adama Czartoryskiego:

Król zjeżdżał corocznie na nasze egzamina: wypytywał, rozdawał nagrody, słowem, jak do dzieła swego, czule interesował się do nas. [...] Największą stoli nauką, największym dobrem były upomnienia księcia jenerała Czartoryskiego, komendanta naszego. Nie opuszczał on żadnej okoliczności, by niw wpajać w młode serca nasze miłości ojczyzny, prawideł honoru i wstrętu, i oburzenia do tego wszystkiego, co przynosiło wstyd i zakałę. [...] Dalszy bieg życia wielu bardzo kadetów dowiódł, iż prawidła tego szanowanego najlepszego, nieodżałowanego męża głęboko w sercach ich zagnieździły się¹⁵.

O chęci zachowania obiektywizmu świadczy, ale tylko jednostkowa, krytyka wad systemu wychowawczego, a mianowicie, „że na zbyt wielkich panów byli prowadzeni. [...] W początkach sama tylko udowodniona szlachta przyjmowaną była do korpusu kadetów [...] Grywali w komediach, tych, którzy umieli tańczyć, wożono na bale po wszystkich najpierwszych domach. Szkodziło to, zdaniem Niemcewicza, i bogatym kadetom i niemającym, ponieważ niektórzy „przyzwyczaiwszy się do okazałości [...] nie

¹⁰ J.U. Niemcewicz, *op. cit.*

¹¹ *Ibidem*, s. 51.

¹² *Ibidem*, s. 51.

¹³ *Ibidem*, s. 52.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*, s. 83.

umiać się pogodzić z uczciwym ubóstwem, nieużytecznym byli dla społeczeństwa ciężarem”. Autor dokonuje też oceny siebie jako ucznia: „Nie byłem ani między najgorszymi, ani między najlepszymi uczniami. Do matematyki najtrwalszą miałem głowę”¹⁶ – i całego pobytu w szkole: „Nadchodził rok 1777, w którym kończyłem ostatnią, siódmą klasę a zatem bieg nauk moich w korpusie kadetów [...] Nie byłem uczony, lecz obeznany z literaturą i językami; nabrałem smaku do czytania i nauczyłem się wojskowej regularności. Pasja do pisania i czytania nie odstępowała mnie przez całe me życie”¹⁷.

Na koniec tak ocenia Szkołę Rycerską:

Nauki i umiejętności nie pierwszą były wychowanców szkoły tej korzyścią, stała się na zawsze w świadomości Polaków wzorem wychowania obywatelskiego i patriotycznego¹⁸.

Szkoła Rycerska wychowała obywateli dla których „miłość ojczyzny” była święta bo:

...kszałci kalectwo przez chwalebne blizny
dla Niej nie żał żyć w nędzy, nie żał i umierać¹⁹.

W „pamięć narodową” polskiej szkoły wpisują się następnie wychowankowie Szkoły Rycerskiej, którzy czynnie włączyli się w ratowanie Polski przed upadkiem, zaborem i wynarodowieniem. Z ich inicjatywy, ale w innej sytuacji politycznej, powstało Gimnazjum Krzemienieckie (od 1818 zwane także Liceum). Było ono „dzieckiem” Towarzystwa Przyjaciół Nauki (1800), którego członkowie, zawiązując je mieli świadomość, że wraz z upadkiem państwa polskiego może zginąć także język i dlatego konieczne wydało się wprowadzenie go do życia społecznego. Sprzyjało temu również objęcie tronu przez cara Aleksandra I, który poza zwolnieniem polskich zesłańców, przywróceniu skonfiskowanych za udział w powstaniu kościuszkowskim dóbr „miał szczerą wolę przeprowadzić w swym imperium gruntowną reformę oświaty, która znajdowała się w katastrofalnym stanie”²⁰. Powstało Ministerstwo Oświecenia Publicznego, a w Komisji Szkół znaleźli się m.in. wychowankowie Szkoły Rycerskiej Ignacy Potocki i Adam Czartoryski. Ogniskiem reformy stał się uniwersytet Wileński – dla tzw. Ziem Zabranych tzn. Podola, Wołynia i Ukrainy.

W swym pamiętniku *Wspomnienia z lat szkolnych* Aleksander Kozieradzki, uczeń szkoły parafialnej w Turzysku, powiatowej w Łucku i ostatnich dwóch lat istnienia Liceum – szkoły, której program edukacyjny, a przede wszystkim wychowawczy, jest cenniony przez Polaków do dziś, miłośnik historii, daje dokładny opis miasta, budowli tam się znajdujących, charakteryzuje również głównego założyciela szkoły, Tadeusza Czackiego „starosty nowogródzkiego, prawego Polaka, zacnego obywatela i męża wielkiej

¹⁶ *Ibidem*, s. 53-57.

¹⁷ *Ibidem*, s. 88.

¹⁸ *Ibidem*, s. 83.

¹⁹ I. K r a s i c k i, *Hymn do miłości ojczyzny*, [w:] M. B r u d z y ń s k a i in., *Antologia tekstów*, Warszawa 1997, s. 361.

²⁰ R. P r z y b y l s k i, *Krzemieniec – opowieść o rozsądku zwyciężonych*, Warszawa 2003, s. 17.

cnoty i nauki²¹, który „potrafił pozyskać łaskę cesarza Aleksandra i dochody z wiosek pojezuickich krzemienieckich jak i budynki – kościół i klasztor. Resztę potrzebnych funduszów wpływem swym uzyskał od obywatelstwa²² Wołynia, Podola i Ukrainy. Jak podkreśla Ryszard Przybylski w książce *Krzemieniec – opowieść o rozsądku zwyciężonych*:

Czacki bardzo dobrze wiedział, od kogo zbierać pieniądze. Przyjmował gotówkę i zapisy. Wsadzał swój nos w każdy kąt. Odwiedzał domy obywateli. Zjawiał się na kontraktach, stałych zjazdach właścicieli ziemskich w celach handlowych²³.

Kozieradzki pełen jest podziwu dla Czackiego:

Nie zrażał się on żadnymi przeszkodami. Denuncjowany o nie przyjazne zamiary rządowi musiał odbywać podróże do Petersburga i uniewinniać się, a powracał obdarzony jeszcze większym zaufaniem, aby dzieło rozpoczęte do końca doprowadzić i na szczęblu znakomitości postawić²⁴.

I chwali go:

Lecz Czacki nie tylko naukami chciał umysły młodzieży oświecić; żądał on, aby ta młodzież i powierzchownie była upolierowaną, że tak rzeknę, salonową. Założył w tym celu salę kasynową, na których w chwilach wolnych dawane były zabawy publiczne, gdzie pilniejsi uczniowie, nie tylko bogatsi ale i ubodzy, byli obowiązani czasami bywać²⁵.

Autorem planu edukacyjnego i organizacji szkoły, którym tak zachwycił się Kozieradzki, był nie Czacki a Hugo Kołłątaj, przebywający w latach powstawania Liceum w pobliżu Krzemieńca. Jak podkreśla Przybylski:

starosta nowogródzki [Czacki] był genialnym organizatorem [...] menadżerem nadzwyczajnej okazji [...] Był świadom swych talentów. Dlatego pracę intelektualną zlecił Hugonowi Kołłątajowi, który już w czasach niepodległej Rzeczypospolitej znany był ze świetnie przeprowadzonej reformy Akademii Krakowskiej²⁶.

Może zadziwiać czy nawet śmieszyć „pedantyzm” Kołłątaja, który zajął się nawet „wyprawą konwiktów”:

Co do porządku dotyczących się ochędóstwa, powinien mieć przybywający uczeń pomiędzy innymi: mydła funtów 4, szukwasu słoików kwartowych 4, igieł różnej wielkości 12, nici białe i farby uniformu, z przyborów do pisania gęsich kop 2, papieru liber 8 i atramentu butelek kwartową²⁷.

Kozieracki charakteryzując dokładnie krzemieniecką społeczność uczniowską podkreśla, że choć bogatsi uczniowie wyróżniali się posiadaniem osobistych guwernę-

²¹ A. K o z i e r a d z k i, *op. cit.*, s. 116.

²² *Ibidem*, s. 116.

²³ R. P r z y b y l s k i, *op. cit.*, s. 35.

²⁴ *Ibidem*, s. 120.

²⁵ *Ibidem*, s. 120.

²⁶ R. P r z y b y l s k i, *op. cit.*, s. 36.

²⁷ *Ibidem*, s. 41-42.

rów oraz „cudzoziemcami, metrami od języków”²⁸ to po kilku tygodniach po przybyciu do Krzemieńca już było inaczej:

wszystko węzłem braterstwa się łączyło [...] Młodzież krzemieniecka nie znosiła w swym gronie żadnych pochlebców, żadnych cenzorów, donosicieli i tych słabych stworzeń, co za najmniejszą obrazę lub figiel studencki grozili skargą przed zwierzchnością. Takich bez litości brano za przedmiot naigrawania i wkrótce tym sposobem przemieniono w braci kolegów i spory studenckie przez samą młodzież były rozstrzygane i władza szkolna nie mogła znaleźć usłużnych nauczycieli²⁹.

Bardzo obszernie charakteryzuje nauczycieli (około 40 stron), dokładnie oceniając ich wiedzę, umiejętności dydaktyczne, stosunek do uczniów i umiłowanie ojczyzny. Poznajemy między innymi Aleksandra Mickiewicza, brata poety, który wykładał prawo rzymskie i prawo krajowe cywilne, a który nauczał

sposobem uniwersyteckim [...] nie słuchał żadnej lekcji [...] stąd uczniowie nie odnosili takich korzyści, jakich się spodziewać należało z pięknego wykładu Mickiewicza [...] aż nadto skromny [...] rozwijał powoli spokojnym, lecz poważnym głosem przekonujące prawdy, najwznioślejsze myśli³⁰.

Kozieradzki jest jednak krytyczny, gdy chodzi o program nauczania, ponieważ

młodzież ukończywszy szkoły krzemienieckie musiała dopiero obierać sobie jakiś stan, czyli wydział nauk [...] chociaż nauki były obszerniej wykładane jak w uniwersytetach, ale ani lekarzem, ani prawnikiem żaden nie mógł zostać [...] i żadnych stopni naukowych nie dawano. Wypływała stąd wielka strata czasu, a uczeń krzemieniecki ze wszystkimi prawie naukami obeznany żadnej nie umiał pod względem całkowitego ukończenia...³¹

Autor do drobiazgowej charakterystyki nauczycieli dodaje jeszcze informacje na temat ich życia przed podjęciem obowiązków w Krzemieńcu i po zamknięciu szkoły w 1830 r., jest więc to „pamięć” rozszerzona przez ciągle zainteresowanie dalszymi losami swych byłych nauczycieli. Kozieradzki „pamięcią szkoły” obejmuje także: nauczycieli prywatnych, obywatelstwo mieszkające w Krzemieńcu i „spokrewnienie jego” ze szkołą, rekolekcje, mieszkania uczniów, zabawy z tańcami, rekreacje majowe, egzaminy, kary i nagrody. Wszystkie zjawiska zachodzące w szkole i około szkoły zostały dokładnie, z najdrobniejszymi szczegółami opisane, chociaż sam autor stwierdza, że „nieudolnym piórem został [pamiętnik] skreślony”³².

Charakteryzując program wychowawczy Liceum Przybylski podkreśla, że choć Czacki zabiegał o wychowanie lojalnych wobec „łaskawego” Aleksandra I obywateli, to nie było to jednoznaczne z uległością czy poddaństwem wobec władzy rosyjskiej.

W samym zaistnieniu Gimnazjum Wołyńskiego, podobnie jak w samej idei rekreacji polskiego szkolnictwa pod patronatem cara, kryło się więc napięcie o charakterze tragicznym. Zde-

²⁸ A. K o z i e r a d z k i, *op. cit.*, s. 125.

²⁹ *Ibidem*, s. 126.

³⁰ *Ibidem*, s. 149.

³¹ *Ibidem*, s. 122.

³² *Ibidem*, s. 173.

zenie rosyjskiej łaskawości z niepokornym polskim patriotyzmem skazane było na nieuchronny konflikt [...] Szkoła, która niebawem zacznie utrwalać tożsamość narodową i wpajać patriotyzm w duszę polskiej młodzieży, wychowa carowi niepokornych i podstępnych poddanych³³.

I w tym tkwi wielkość Liceum Krzemienieckiego. Szkołę zlikwidowano, ale pozostało kilkanaście tysięcy absolwentów i rodzin z nimi związanych, którzy już nie pozwolili odebrać sobie tożsamości narodowej, a co najważniejsze, utrwalali ją w następnych pokoleniach.

W tym samym czasie, kiedy istnieje Liceum Krzemienieckie, „nauki domowe pobierał” hrabia Aleksander Fredro. W zestawieniu z programem edukacyjnym i wychowawczym Liceum można je ocenić, co czyni zresztą sam zainteresowany w pamiętniku *Trzy po trzy*:

A działa się to [owe nauki] w czas najpiękniejszy, od 807 do 809, które pan Płachetko, domowy guwerner zabił, zamordował bez litości. [...] Książki w rękę nie wziętem. Jeślim czytał to romanse. Mój ojciec, zajęty interesami... rzadko bawił w domu. Pan Płachetko nic nie robił, nie robiłem i ja nic. Polowałem i jeździłem konno³⁴. [...] Boską to były plagą owe guwernery, chodzące wszechnice. Guwerner dawniej brał obowiązek kształcenia duszy i ciała. Uczenia przy tym kilku języków, wszystkich wiadomości i niektórych innych³⁵.

Fredro przewidywał, że

pod edukacyjnym panowaniem francuskich guwernerów [pan Płachetko był Francuzem] nie tylko że się gruntowna a do potrzeby kraju stosowna oświata cofnęła, ale co gorsze – wychowanie młodzieży i nadal fałszywy wzięto kierunek. Najbardziej szkodliwym [...] stało się zaszczepienie możliwości domowego wychowania, które dotąd jeszcze, niestety, rozkłada konary. Nauczyciele owi cudzoziemcy uczyli, co umieli i czego nie umieli, ale bez żadnego systemu³⁶.

Wychowanie domowe, tak krytykowane, przez Fredrę, miało przetrwać przez kolejne pokolenia czemu sprzyjała rozszerzająca się germanizacja i rusyfikacja szkół. Fredro boleje nad stanem oświaty w rozbiorowej Polsce, ale w *Notach gospodarczych* notuje pod hasłem „szkoła”:

Chłopi nagle rzucają się do stawiania szkoły. Ale zdaje się, że to pretekst, abym ja im karczmę odstąpił, gdzie by osadzili niby nauczyciela, ale właściwie pisarza gromadzkiego. Oczywiście karczmy im się nie odda, a gdyby się przegrało w drodze prawa, to albo nabyłoby się od gromady ten kawałek, na którym stoi, albo by się rozebrała. Ksiądz powiada, że parafialna szkołka nic nie warta, chce, aby była trywialną. Trzeba się zatem zapewnić, jaka to ma być ta szkoła. Ja obiecałem drzewa na szkołkę parafialną, to jest porządną chałupę. Ale jeżeli zachcą budynek duży stawiać z pomieszkaniem dla nauczyciela i może jeszcze stajnią, chlewem etc., etc., to się nie obowiązuje dać materiału. Bo to pod pozorem szkołki chcą budować sobie ratusz, gdzie by ich pisarz mieszkał i kancelaria była.

³³ R. Przybylski, *op. cit.*, s.34.

³⁴ A. Fredro, *Trzy po trzy*, [w:] *Pisma wszystkie*, Warszawa 1988, s. 152.

³⁵ *Ibidem*, s. 171.

³⁶ *Ibidem*, s. 172.

Nb. Nareszcie poty materiału na szkołę dać nie można, poki nie będzie rozstrzygnięte, czy karczma zostanie tak, jak jest. Bo jeżeliby mnie przymusili karczmę rozebrać, to natenczas nie dałbym nic materiału³⁷.

Nic dodać, nic ująć do tej scenki, kiedy to oświecony, bogaty i znany już dramatopisarz waha się czy we własnych „włościach” szkołę wybudować. Ten „przetarg” ze wsią łągodzi trochę zapis w tymże notatniku pod hasłem „Las”:

Tu wszystko się liczy na sagi, ale zawsze w ugodach pisać półtatek, to jest jeden sążeń wysokości, jeden sążeń szerokości, a polana długości 11/2 łokcia [...] Teraz dodawało się do dzierżawy półtatra [...] do szkoły rudeckiej³⁸.

„Pamięcią szkoły” i emocjonalnym zapisem ostatnich lat polskiej szkoły są *Wspomnienia niebieskiego mundurka*³⁹ będące zarazem nadzieją na przyszłą szkołę w niepodległej ojczyźnie. Młodzież dowiadywała się z nich, jaka była szkoła, gdy nie było jeszcze Hurków i Apuchtinów – owej „znenawidzonej zgrai rusyfikacyjnej”⁴⁰. W VI wydaniu tytułu, w 1918 roku autor napisał we wstępie:

Największą dla piszącego pociechą, a częstokroć i jedyną za pracę nagrodą, jest przeświadczenie, że jego książka zdobyła sobie życzliwość czytelników i w sercach ich przyjazne zbudziła echo⁴¹.

Książka była przeznaczona dla młodzieży, dlatego też piętnaście spośród osiemnastu rozdziałów poświęcone są uczniom, kolegom, ich życiu nie tylko w szkole, ale i na stancji, w prywatnych domach, wspólnym zabawom, spacerom, majówkom i spotkaniom. Trzy rozdziały to wspomnienia o nauczycielach, dobrych i złych z tytułami: „Nauczyciel starej daty”, „Kuracja mleczna profesora Jastrebowa” i „Nowy zwierznik”. Sylwetki innych nauczycieli również pojawiają się w tle przy różnych zachowaniach się uczniów, którzy w tej książce są najważniejsi. W atmosferę szkoły wprowadza czytelnika krótki opis budynku:

W kilka dni później, długim, półciemnym korytarzem, na kształt długiej, niebieskiej, o srebrnych cętkach lizki, posuwa się cała szkoła, szeleszcząc rytmicznie stopami⁴².

„Liszka” uczniowska jest długa, a jej „cętki” – uczniowie – bardzo różnorodni. Poznajemy zagubionego pierwszoklasistę, inaczej „knota”, prymusa – lizusa, chłopca co sypia w trumnie, „Dawida i Goliata” złączonych wzruszającą przyjaźnią, „artystów” i „poetów” klasowych, małych „bohaterów”. Uczestniczymy we wspólnych kąpielach, łapaniu chrabąszczy i pożegnalnym zebraniu. Uczniowie stworzyli taką atmosferę, że nikt nie odważył się „wywyższać” majątkiem rodziców czy pochodzeniem. Sytuacja materialna i społeczna każdego przyjmowana była jako oczywistość, co nie przeszkadzało w tym, aby biedniejsi mogli zawsze liczyć na koleżeńską pomoc i opiekę. Na tę

³⁷ A. F r e d r o, *Notaty gospodarskie*, [w:] *Pisma wszystkie*, Warszawa 1988, s. 320.

³⁸ *Ibidem*, s. 321.

³⁹ W. G o m u l i c k i, *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, Kraków 1968.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 8.

⁴¹ *Ibidem*, s. 7.

⁴² *Ibidem*, s. 17.

społeczność uczniowską duży wpływ mieli – jak zawsze – nauczyciele, którzy wzbudzali największe emocje, pozytywne lub negatywne. Lubianych chłopcy podziwiali za wiedzę, życzliwy stosunek i sprawiedliwą surowość. Do takich należał polonista Skowroński – „Skowron”:

Wiersz utkwił chłopcu w pamięci. [...] napętnia go to dziwnym, obcym mu dotąd uczuciem: zaczyna poznawać potęgę słowa. Z szacunkiem myśli o poezji i o swym starym nauczycielu. Ale i ta poezja, i ten nauczyciel, niepokoją go swą nadzwyczajną nieprzystępnością... Nie ma sposobu zbliżenia się do nich...⁴³ [...] Jednak o oschłość serca posądzać go nie można. Miewa czasem łzy w oczach – wówczas, gdy wiersze elegijne wygłasza. Uczniów swych kocha, wypożycza im książki ze swej biblioteki, ćwiczenia ich nadzwyczaj starannie poprawia, na marginesach wypisuje upomnienia nie tylko stylistyczne, lecz moralne i obywatelskie. Ale bardziej niż uczniów kocha przedmiot, który wykłada⁴⁴.

Nic więc dziwnego, że uczeń gdy dowiedział się o nagłej śmierci Skowrona „było mu smutno i strasznie. Chciał zapomnieć o starym nauczycielu, a widział go nieustannie przed sobą. [...] a usta jego powtarzały bezwiednie”:

Kiedy oczy śmierć zaciemni,
Lnianej płachty będzie dość...
W czterech deskach... w sążniu ziemi...
Dobrze się ten wyśpi gość...⁴⁵

Całkiem inne emocje wzbudzał w uczniach profesor Jastrebow, nauczyciel języka rosyjskiego, którego lekcje przed zrusyfikowaniem polskiej oświaty były tylko nauką języka obcego, ale nie obowiązkową i niechcianą. Jastrebow „nie był lubiany ani przez uczniów, ani przez kolegów”⁴⁶, choć powodem tego nie była ani jego narodowość, ani przedmiot, którego nauczał lecz to, że wyróżniał się „pewnymi właściwościami obyczajów i charakteru, rażącymi polskie przyzwyczajenia i uczucia. Zalecał wszystkim chleb razowy, wodę źródlaną i mleko. [...] Na nim samym skutki mlecznej diety objawiły się bardzo niezwykle. Chód miał niepewny, często zataczał się⁴⁷. W kościele, przy obowiązkowym śpiewaniu

„Boże caria chrani” widziano Jastrebowa ukrytego za filarem i ocierającego podpuchłe oczy czerwoną, kraciastą, niezbyt czystą chusteczką. Zarazem, gdy na szkolnej majówce starsi uczniowie huknęli „Pijmy zdrowie Mickiewicza” albo „Walecznych tysięcy”, Jastrebow dołączał swój bas do chóru i grubą laską do taktu wywijając⁴⁸.

Uczniowie mimo to nie szanowali go, co kiedyś „wypomniał” im „od tłumionego wzruszenia drżącym głosem wyrzekł: „Byłby ja Jastrebski albo Jastrebowski, wy by mnie lubili i pocztienje [uszanowanie] dla mnie mieli, ale że moja familia ruska, tak ja dla

⁴³ *Ibidem*, s. 80.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 81.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 91.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 208.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 208.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 209.

was coś? – proklatyj, [przeklęty] moskal, kacap...”⁴⁹. Chłopcy dopiero wtedy zrozumieli tragedię osobistą tego człowieka, którego „wyrwano” z ojczyzny, by stał się „forpocztą” nadciągającej rusyfikacji polskiej oświaty.

Wspomnienia niebieskiego mundurka stały się dla kilku pokoleń kanonem właściwych zachowań w szkole, gdyż opisywały różne sytuacje, których bohaterami byli i uczniowie, i nauczyciele.

Pod kierownictwem nowego rektora szkoły w Pułtuskusie uspokoiła się, umoralniła i wyszlachetniała. Nie słyszało się nigdy o żadnym skandalu, o masowych karach, o wydalaniu uczniów ze szkoły. [...] Przykład zwierzchnika oddział na podwładnych. Zmieniło się do gruntu postępowanie nauczycieli z uczniami. I ten stosunek, dawniej jakby obustronną niechęcią zaznaczony, stał się teraz przyjemnym, gładkim, na miłości i zaufaniu opartym. [...] Wiśniewski, prefekt nic w swym postępowaniu odmieniać nie potrzebował, zawsze był bowiem łagodny jak baranek, cierpliw i wyrozumiały. Dla profesorów: Salamonowicza, Żebrowskiego, Chrupczałowskiego reforma była również zbyteczna, gdyż żaden z nich nie wykroczył nigdy przeciw prawom grzeczności i przyzwoitości, obowiązujących nie tylko uczniów względem nauczycieli, lecz i odwrotnie⁵⁰.

O żadnym partnerstwie nie było mowy w klerykowskim gimnazjum, które opisał Stefan Żeromski w *Szyfowych pracach*⁵¹. Jest to przetworzona literacko „pamięć” jego szkoły, gimnazjum w Kielcach. W znacznej mierze jest to utwór o szkole poddanej ostrej rusyfikacji i przymuszanej do ślepego posłuszeństwa. To ostatnie było podstawowym wymogiem stawianym nauczycielom przez zaborcze władze rosyjskie, mniejszą rolę odgrywała ich wiedza czy umiejętności pedagogiczne. Ta szkoła odbierała radość życia, uczyła donosicielstwa, skłaniała do bezwolności. Gimnazjum w Klerykowie to nie szkoła a koszary dla rekrutów z tępą dyscypliną i wszechobecną indoktrynacją, kontrolą wszystkich uczniów i nauczycieli. Na wszystkie sposoby próbowano rusyfikować uczniów, co częściowo udało się w przypadku głównego bohatera Marcina Borowicza, który będąc pod wpływem rosyjskiego inspektora przyczynił się do powstania „małego stronnictwa ugodowego”. Na cotygodniowych zebraniach zachwycono się literaturą rosyjską, ale niektórzy „wygłaszali referaty treści politycznej a nawet religijno-politycznej”, a w wypracowaniach „masakrowali nieszczęsną «Polszę» [...] jako dom niewoli, gniazdo rozbitej szlachty, mordującej lud ruski⁵². Pomimo największych wysiłków i najskuteczniejszych metod rusyfikowania była to *szyfowa praca*, ponieważ szkoła nie mogła ostatecznie przeciwstawić się wpływowi domu, otoczenia, narodowej tradycji, religii katolickiej i innym objawom polskości. Tak stało się i z Marcinem. Wystarczyła jedna lekcja języka polskiego, prowadzona zawsze w języku rosyjskim przez załęcznionego profesora Sztettera, w której brał udział nowy uczeń Zygiel, wydalony ze szkół warszawskich. Kiedy Zygiel przy nieśmiałym zezwoleniu Sztettera, rozpoczął

ze spokojem i umiarkowaniem, ale jednocześnie z jakąś ukrytą w słowach wewnętrzną gwałtownością recytować *Redutę Ordo* Adama Mickiewicza Wszystkie oczy skierowały się na wypowiadającego „wiersze polskie” [...] Uczucia dziecięce i młodzieńcze, po milionkroć zniewa-

⁴⁹ *Ibidem*, s. 210.

⁵⁰ *Ibidem*, s. 257-259.

⁵¹ S. Ż e r o m s k i, *Szyfowe prace*, Warszawa 1971.

⁵² *Ibidem*, s. 201.

żane, leciały teraz między słuchaczy w kształtach słów poety, pękały wśród nich jak granaty, świszczały niby kule, ogarniały dusze na podobieństwo kurzawy bojowej⁵³.

Szyfrowe prace to także portrety wielu uczniów i nauczycieli: powoli wewnętrznie dojrzewającego Marcina Borowicza, Jędrzeja Radka – chłopskiego syna, który wbrew wszystkiemu zdobywał wykształcenie, Bernarda Siergiera (Zygiera), mającego odwagę recytować wiersze Mickiewicza, zastraszonego profesora Sztettera, donosiciela i łapówkarza Majewskiego, dyrektora Jaczmiejewa – bezdusznego rasyfikatora. Każdy z nauczycieli był klasyfikowany i oceniany według wiedzy, stosunku do uczniów i „zabiegów” rasyfikacyjnych.

„Pamięć szkoły” przetrwała w Marcinie Borowiczu również z powodu pierwszej miłości, jaką obdarzył w tym czasie „Birutę”. Po kilku przypadkowych spotkaniach marzył tylko o jednym, o jej spojrzeniu. Szczęście to osiągnął pewnego ranka, podczas przypadkowego spotkania w parku, kiedy to

z całym bezwstydem wielbił oczyma postać ukochaną [...] wysłał do niej w spojrzeniu całą swoją duszę, tysiące słodkich nazw, dzieje rozmyślań, tęsknot, żalów, błagał ją w myśli jak ginący z pragnienia o jedną kroplę wody. I oto po długim czasie te powieki z wolna się usunęły. Oczy „Biruty” zwyciężone i bezwładne przywitały miłosne wejrzenie. Na ustach jej błąkał się uśmiech niewypowiedziany ni to strach, ni wstyd, ni rozpacz... W tym uścisku spojrzeń przetrwali nadziemskie chwile⁵⁴.

Tak jak *Wspomnienia niebieskiego mundurka* utrwaliły ostatnie lata jeszcze polskiej szkoły pod „łaskawym” panowaniem cara, tak *Szyfrowe prace* uczyły kolejne pokolenia jak walczyć z rasyfikacją i germanizacją, z likwidacją norm etycznych.

Po 123 latach zaborów polscy uczniowie doczekali się wreszcie w 1918 roku polskiej szkoły, przed którą w II Rzeczypospolitej stało zadanie: wychowania młodego pokolenia Polaków w duchu obywatelskim przez szerokie poznanie ziemi ojczystej, jej tradycji, bogactw gospodarki i przygotowanie do twórczej pracy dla dobra ogólnego. Przypisywano ogromną rolę wychowaniu patriotycznemu i kładziono nacisk na nowe metody pracy z uczniem. Janusz Korczak, podkreślając prawo dziecka do nauki i do rzetelnej pracy ze strony nauczycieli, uważał, że wzajemne stosunki między wychowawcą a wychowankiem powinny być oparte na porozumieniu i szacunku a nie na despotycznym rygorze. Przykładem obywatelskiego i patriotycznego wychowania są bohaterowie tragicznego pokolenia Kolumbów: bohaterowie powieści Aleksandra Kamińskiego *Kamienie na szaniec* i poeci: Krzysztof Kamil Baczyński i Tadeusz Gajcy. Rudy, Alek i Zośka byli uczniami warszawskiego Liceum im. Stefana Batorego, w którym realizowano na wysokim poziomie program edukacyjny i wychowawczy, stwarzano warunki do rozwijania własnych zainteresowań, zachęcano do działalności w przyszkolnej drużynie harcerskiej. Szkolne przyjaźnie okazały się „na śmierć i życie”, a wyniesiona ze szkoły postawa moralna zaowocowała odważnym przeciwstawieniem się napaści hitlerowskiej.

Z okresu XX-lecia wybrano trzy „pamięci szkoły” zupełnie różne. Jedna – to należąca do kanonu lektur, a więc dobrze znana również dwudziestopięciolatkom, bardzo

⁵³ *Ibidem*, s. 231-232.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 259.

krytyczna „pamięć” Witolda Gombrowicza⁵⁵, druga to wspomnienia Grzegorza Timofiejewa⁵⁶, pisarza łódzkiego, poświęcone III Liceum Ogólnokształcącemu w Łodzi, szkole, która tkwi nie tylko w pamięci swych absolwentów ale także całej społeczności łódzkiej jako wzór. W jej murach uczył się wcześniej m.in. Julian Tuwim piszący: „Szkoło, gdy cię wspominam, [...] oczy mam pełne łez...”.

Ale za czasów Tuwima było to rosyjskie gimnazjum rządowe, w którym centralne miejsce w holu zajmowały portrety Mikołaja II i Karola Scheiblera – fundatora szkoły⁵⁷. Ostatnia – Henryka Krzyczkowskiego⁵⁸, w której pojawia się postać Aleksandra Kamińskiego.

Obraz szkoły w powieści *Ferdydurke* jest wyraźnie satyryczny i przerysowany, ale w tym szaleństwie jest metoda. W „pamięci” Gombrowicza, ucznia gimnazjum filologicznego im. św. Stanisława Kostki w Warszawie, „coraz wyraźniej objawiał się absurd programu i całego systemu nauczania”⁵⁹, narzucanie poglądów wbrew zainteresowaniom uczniów czyniło z nich niedojrzałych, niezdolnych do samodzielnego myślenia. Takim łatwiej było narzucić kolejne formy czyli „gęby”. Typowym przykładem „ugębień” jest lekcja, której zamysł zjawił się w głowie autora już w siódmej klasie, gdy, jak wspomina,

pławiłem się w cikliwym wykładzie pocziwego zresztą profesora Cieplińskiego o wieszczach narodowych⁶⁰ – lekcja o Juliuszu Słowackim: I niewiadomo kiedy ukazał się na katedrze nauczyciel [...] Zasiadłszy na krześle [...] otworzył dziennik, strząsnął pyłek z kamizelki, obrócił rękawy, żeby się na łokciach nie wytarły, zacisnął usta, stłumił coś w sobie i założył nogę na nogę, następnie westchnął i próbował przemówić, ale hałas w kasie nie ustawał, uczniowie krzyczeli a nawet wrzeszczeli. Nauczyciel zmarszczył się i skrzywił [...] wreszcie huknął dziennikiem w katedrę i krzyknął: Hm... hm! A zatem dlaczego Słowacki wzbudza w nas zachwyt i miłość? Dlaczego płaczemy z poetą czytając ten cudny, harfowy poemat „W Szwajcarii”? Hm... dlaczego? Dlatego, że Słowacki wielkim poetą był! Gałkiewicz. Dlaczego? Gałkiewicz miał tylko jedną odpowiedź: „Dlatego, że wielkim poetą był”⁶¹.

Nikt nie potrafił coś dodać do tego powtórnego stwierdzenia, więc nauczyciel dalej przekonuje o wielkości poety, zwłaszcza wobec protestu Gałkiewicza: „Ale kiedy ja się wcale nie zachwycam... Ale ja nie mogę rozumieć. Nie mogę zrozumieć, jak zachwyca, jeśli nie zachwyca!”⁶² Dyskusję – spór z Gałkiewiczem nauczyciel podsumowuje:

Jak widać Gałkiewicz nie jest inteligentny. Innych zachwyca [...] A więc jeszcze raz powtórzę proszę panów: wielki poeta, Juliusz Słowacki, wielki poeta, kochamy Juliusza Słowackiego i zachwycamy się jego poezją, gdyż on był wielkim poetą. Proszę zapisać temat wypracowania do-

⁵⁵ W. Gombrowicz, *Ferdydurke*, Kraków 1995.

⁵⁶ G. Timofiejew, *Miłość nie zna zmęczenia*, Łódź 1956.

⁵⁷ Zob. K. Ratajska, *Kraj młodości szczęśliwy. Śladami Juliana Tuwima po Łodzi i Inowłodzu*, Łódź 2002, s. 56.

⁵⁸ H. Krzyczkowski, *Dzielnica milionerów*, Warszawa 1989.

⁵⁹ W. Gombrowicz, *Wspomnienia polskie*, Kraków 2002, s. 30.

⁶⁰ *Ibidem*, s. 30.

⁶¹ W. Gombrowicz, *Ferdydurke*, ..., s. 41.

⁶² *Ibidem*, s. 42.

mowego „Dlaczego w poezjach wielkiego poety Juliusza Słowackiego mieszka nieśmiertelne piękno, które zachwyt wzbudza?”⁶³

Podobnie było z lekcją języka łacińskiego. Wywołany do odpowiedzi Mydlakowski nie był zdolny przetłumaczyć zadanego na dzisiaj Cezara⁶⁴, a co gorsze nie wiedział, że „*animis ablatis*” to „*ablativus absolutus*”⁶⁵. Nie wiedział „ani Koperski, ani Korecki, ani Kapuściński, ani Kołek jak i później: Jak będzie *passivum futurum conditionalis* w 3 os. l. mn, od czasownika zwrotnego *colleo*...”⁶⁶.

Te dwie lekcje: języka polskiego i łacińskiego – są w literaturze polskiej najśłynniejszą (i najzabawniejszą) satyrą na szkołę, która zamiast uczyć samodzielności – włącza do głów gotowe schematy, nie rozbudza zainteresowań, realizuje program w sposób nudny i nieciekawy. Szkoły, która tkwiąc w kulturze tradycyjnej, oderwanej od dwudziestowiecznej rzeczywistości, jest ogłupiająca i skostniała a jej nauczyciele nie potrafią zrezygnować ze starych metod, porzucić systemu lekcyjno-pamięciowego i tępią wszelką spontaniczność.

Gombrowiczowska „pamięć szkoły” objęła także kolegów. Dorastający chłopcy kpią z poleceń nieszanowanych pedagogów, starają się za wszelką cenę zachowywać się przeciwnie do narzuconych im form: klną, chcą być ordynarni, brutalni. Część walczy z wmawianą im „niewinnością”, ale część ulega infantylizacji a przykładem jest pojedynek na miny między Miętusem a Syfonem. Cały wysiłek uczniów skupia się na tym, jak uniknąć pytania na lekcji, jak znaleźć usprawiedliwienie dla nieuctwa, jak wymigać się od jakiegokolwiek pracy.

Karykaturalna rzeczywistość niedaleka jest od prawdopodobieństwa i tym wyrażniej nakreślone są typy „belfrów” i typy „szczeniackie”.

Tadeusz Kępiński⁶⁷, przyjaciel Gombrowicza, wspominając wspólne lata szkolne w gimnazjum w Warszawie, zwraca uwagę na to, że Gombrowicz, kształcony w domu, podjął naukę w szkole w wieku 11 lat i może dlatego

Witek był zaskoczony „wrzawą, chwylami ogłuszającą”. Spotkał się z czymś, czego sobie nie wyobrażał. Siedział w ławce i milczał. Nie wstawał z niej nawet w czasie pauz. Powoli zacząłem wyciągać go na dziedziniec. Szedł tam niechętnie [...] był trochę otoczeniem, całą szkołą przygaszony [...] Witek nie ukrywał, że szkoła mu się nie podoba. Nie lubił jej i nigdy nie polubił⁶⁸.

„Wprędce” życie szkolne „Witka trapiło”, ale i rozwinęło, jak stwierdza Kępiński, jego „poczucie humoru”.

Dwa te pierwiastki w jego duszy biegly koło siebie równolegle i zmagaly się w swych manifestacjach. Z jednej strony przytłoczenie otoczeniem, poczucie marności, niedotworzenia – z drugiej

⁶³ *Ibidem*, s. 43.

⁶⁴ *Ibidem*, s. 56.

⁶⁵ *Ibidem*, s. 56.

⁶⁶ *Ibidem*, s. 57.

⁶⁷ T. Kępiński, *Witold Gombrowicz i świat jego młodości*, Kraków 1974.

⁶⁸ *Ibidem*, s. 20-21.

bystra coraz ostrzejsza zjadliwość w obserwacji; śmieszność płynąca z oczywistej dekompozycji ludzi, naszego i nie tylko szkolnego środowiska, wspomagała ten drugi pierwiastek⁶⁹.

Sam Gombrowicz wspomina:

Byłem przerażony. Grała we mnie nie tylko moja wrażliwość, ale i wiejska nieśmiałość, nieotrząskanie się z ludźmi, właściwe synom domów ziemiańskich. [...] mimo to nie stoczyłem się do rzędu oferm – zacząłem szukać sprzymierzeńców i zabrałem się do organizowania zaczepno-odpornego bloku [...] Ale zanim to się stało, zanim nieco zadomowiłem się w tej nieszczęsnej budzie i poznałem jej sposoby i sposobi, przeszedłem przez wielkie męczarnie, którym towarzyszył dziki chichot oprawców⁷⁰.

Co ciekawe, w przeciwieństwie do uczniów z *Ferdydurke* dla Gombrowicza „Słowacki był jedyną istotą, której dominacji, jakże sublimowanej, byłby się poddał bez szemrania, tak jak się poddał jej duchowi”⁷¹.

Zupełnie przeciwną „pamięcią szkoły” są wspomnienia Grzegorza Timofiejewa. Rozpoczyna je opis budynku i otoczenia (ulicy i parku im. Henryka Sienkiewicza) Miejskiego Gimnazjum Męskiego im. Józefa Piłsudskiego – obecnie III Liceum Ogólnokształcącego – tak dobrze znane każdemu Łódzianinowi. To w tej szkole w 1922 roku znalazł się autor, rozpoczynając naukę od czwartej klasy: „Latem 1922 roku zdałem do czwartej klasy. Teraz z bijącym sercem, lękiem i uciechą wkraczałem w nieznany mi świat”⁷². Część tego „świata” trwa do dziś w prawie niezmienionej formie, na przykład wewnątrz: „szerokie schody, na piętrze okazałe posągi Apollina i Pallas Ateny”⁷³. Timofiejew, tak jak autor wspomnień o Liceum Krzemienieckim wszystkim, co związane ze szkołą, jest zachwycony: historią powstania szkoły, jej wyposażeniem w pracownię przyrodniczą i chemiczną, „atrakcją każdego piętra”: „Pierwsze – pracownie naukowe i bufet. Drugie – aula na uroczystości, matury, gimnastykę i poobiednie lekcje tańca”⁷⁴. „Pamięć szkoły” dotycząca nauczycieli jest obfita i bogata w szczegóły. Timofiejew wymienia aż 15 nauczycieli podając ich nazwiska, stopnie naukowe, oceniając również ich sposób prowadzenia lekcji i stosunek do uczniów. Pełno tu pochwał i zachwytów: „Leon Starkiewicz, przyrodnik, biolog wie, że młodzież trzeba otoczyć opieką i miłością, stworzyć jej w szkole drugie, może ważniejsze, ognisko rodzinne”⁷⁵. Janina Gastmanowa „ilekroć rozpoczynała lekcję z «Pana Tadeusza» [...] najczystsze łzy miłości spływały na stronie książki [...] tchnęła w nas wielkie umiłowanie języka ojczystego i piękna romantyzmu”⁷⁶. Historyk, Zygmunt Loretz „umiał przekazać nam miłość prawdy, odwagi, cnoty. Obudził w nas nienasycony głód wiedzy, żądze działania, a zarazem wyczulony krytycyzm, zmysł badawczości i niezależność własnego sądu. Co rzec o pozostałych?”⁷⁷ –

⁶⁹ *Ibidem*, s. 22-23.

⁷⁰ W. Gombrowicz, *Wspomnienia polskie*, ..., s. 14.

⁷¹ *Ibidem*, s. 94.

⁷² G. Timofiejew, *op. cit.*, s. 98.

⁷³ *Ibidem*, s. 102.

⁷⁴ *Ibidem*, s. 102.

⁷⁵ *Ibidem*, s. 103.

⁷⁶ *Ibidem*, s. 104.

⁷⁷ *Ibidem*, s. 116.

pisze na koniec autor: „Kochali swój przedmiot i umieli swą miłość przekazać nam w sposób, który chronił ucznia przed ostrą specjalizacją. Kochali naukę i ludzi”⁷⁸. Autor z dumą pisze, że w szkole stworzyli samorządy o ambicji moralnego wychowania młodzieży „nawet zabawy urządzano tak, by pomogły młodzieńcom w zdobywaniu kultury towarzyskiej”.

Nasuwa się tu porównanie do programu wychowawczego Liceum Krzemienieckiego i Szkoły Rycerskiej. Organizowano ponadto wycieczki regionalne i „dalekie wypad”: „...odczyty, koncerty, wystawy prac, konkursy literackie i recytatorskie, własne pismo literackie, tzw. Almanach sekcji literackiej – budziły w mieście żywy oddźwięk i chęć rywalizacji”⁷⁹. Spośród trzech gimnazjów, które wtedy funkcjonowały w Łodzi, Timofiejew podkreśla, że „rola naszego gimnazjum nabierała specjalnego charakteru w warunkach ówczesnego szkolnictwa [...] w 90% młodzież naszą stanowili synowie robotników”⁸⁰ (!) stąd „w szkole dożywiano, wspierano różnymi stypendiami. Gdy przychodził pierwszy, nauczyciele składali się, pomagali z własnej kieszeni [...] uczniowie osieroceni korzystali z bursy. A latem jechaliśmy na kolonie w świerkowych grotnickich lasach [...] Działkę pod budowę osiedla szkolnego w Grotnikach ofiarował adwokat Jasieński”⁸¹.

„Pamięć szkoły” we wspomnieniach Henryka Krzyczkowskiego pt. *Dzielnica milionerów* jest jedynie elementem „pamięci” o mieszkańcach Pruszkowa, ich biedzie w końcowej fazie I wojny światowej i dynamicznym rozwoju w dwudziestolecie międzywojennym. Mimo to w sposób prawie dokumentalny ukazuje trudności piętrzące się przy tworzeniu jednolitego systemu oświatowego po 123 latach zaborów.

Autor, syn kolejarza i sklepikarki nie rozpoczął nauki, chociaż ukończył 7 lat, bo „nie było miejsca dla wielu dzieci i brakowało nauczycieli [...] nie było klas szkolnych i pomocy naukowych”⁸². Naukę w 1918 r. rozpoczął tylko brat opóźniony o dwa lata⁸³. Dalsze wspomnienia współbrzmiały z wynikami badań dróg edukacyjnych 75-latków opowiadających o swoich rodzicach. Podobnie, jak pisze autor, rodzice jego i kolegów „najczęściej nie byli ani jednego dnia w szkole”⁸⁴ i dlatego nie rozumieli potrzeby uczenia dzieci. Dopiero po kilku latach zaczęto doceniać wartość nauki dla dzieci, gdy przekonano się, że „ludzie wykształceni łatwiej zdobywają pracę i więcej zarabiają”⁸⁵. Bohater w ósmym roku życia i w dwa lata po wojnie rozpoczął dopiero naukę w szkole. Już pod koniec lat dwudziestych „coraz więcej uczniów i uczennic dojeżdżało pociągami do Warszawy” na dalszą edukację bo, „coraz więcej rodziców zdawało sobie sprawę z konieczności kształcenia dzieci. Rezygnowali ze wszystkiego, aby tylko dziecko miało potrzebne książki, pomoce szkolne i mundurek, a w domu trochę spokoju do odrabiania

⁷⁸ *Ibidem*, s. 106-107.

⁷⁹ *Ibidem*, s. 117.

⁸⁰ *Ibidem*, s. 117-118.

⁸¹ *Ibidem*, s. 103.

⁸² H. Krzyczkowski, *op. cit.*, s. 29.

⁸³ *Ibidem*, s. 29.

⁸⁴ *Ibidem*, s. 29.

⁸⁵ *Ibidem*, s. 29.

lekcji”⁸⁶. Autor opisuje kolejno swoje sukcesy i porażki w szkole. Kolejnym stopniem edukacji jest gimnazjum w Warszawie, gdzie zdaje maturę w 1934 roku. Autor pisze: „Szkółka zrobiła na mnie ogromne wrażenie. Imponujący budynek, wspaniale urządzone pracownie, wygodne, pełne światła sale lekcyjne”⁸⁷. Zaskoczyło go też „pochodzenie nowych kolegów [...] jeden ewangelik, ośmiu katolików i dwudziestu dwóch Żydów”⁸⁸, a przede wszystkim ich wiedza i czynny udział w życiu kulturalnym stolicy: filharmonia, teatry – „Mnie to nic nie mówiło”⁸⁹ – stwierdza autor. On sam uczestniczył w Pruszkowie tylko w seansach kinowych, korzystał z biblioteki i był [...] harcerzem od 11 roku życia. „Drużynowym był wychowawca z bursy, student uniwersytetu Aleksander Kamiński, na którego wszyscy mówili «Kamień»”⁹⁰. Czas pozalekcyjny bohatera wypełniały zbiórki, ogniska, wędrowki i „niezapomniane gawędy «Kamienia» [...] Opowiadał, że w dawnej Polsce harcerzami nazywano rycerzy wyróżniających się odwagą i zręcznością”⁹¹. Mówił też „o przyczynach upadku Polski, o powstaniach, legionach i [...] o swoich tragicznych przygodach w czasie powrotu do Polski”⁹². I dalej autor pisze: „«Kamień» był dobrym psychologiem i wychowawcą [...] pochwalił mnie za pomysł (użycie zielonych, twardych szyszek), za odwagę (przyznanie się do nieumyślnego trafienia w policzki drużynowego tzn. «Kamienia») i celny (zwycięski) rzut”⁹³. Krzyckowski był dumny, że Aleksander Kamiński był jego „ojcem chrzestnym” w czasie harcerskiego przyrzeczenia w 1927 roku: „«Kamień» był moim «ojcem chrzestnym», stojąc krok za mną i trzymając w czasie ślubowania rękę na moim ramieniu”⁹⁴.

Autor snuje wspomnienia o szkole tylko do roku 1934, kiedy ukończył gimnazjum. Ostatni krótki rozdział zaczyna się stwierdzeniem: „Wojna zburzyła cały nasz świat i nadzwyczaj krwawo obeszła się z ludźmi z «dzielnicy milionerów». Groby naszych sąsiadów i kolegów są rozrzucone po całej Europie – od Katynia i Krasnowodska nad Morzem Kaspijskim aż do cmentarza lotników alianckich we Francji”⁹⁵. Podobnie wojna przerwała drogę edukacyjną badanych 75-latków, o kilka lat młodszych od autora wspomnień.

W 1939 roku pojawiają się w „pamięci szkoły” „nuty” tragiczne, ale i wyjątkowo bohaterskie. Ojczyzna nasza znalazła się pod okupacją hitlerowską i sowiecką, mimo to polska oświata nie znikła, działał nadal, z zadziwiającą sprawnością, system edukacji narodowej. Nauczyciele, uczniowie, studenci na trwale zapisali się w jej historii. Jedną z wojennych matur przeprowadzonych w ramach tzw. tajnego nauczania opisał Tadeusz

⁸⁶ *Ibidem*, s. 161.

⁸⁷ *Ibidem*, s. 161.

⁸⁸ *Ibidem*, s. 167.

⁸⁹ *Ibidem*, s. 168.

⁹⁰ *Ibidem*, s. 106.

⁹¹ *Ibidem*, s. 108.

⁹² *Ibidem*, s. 108.

⁹³ *Ibidem*, s. 128.

⁹⁴ *Ibidem*, s. 128.

⁹⁵ *Ibidem*, s. 289.

Borowski⁹⁶, w czasie okupacji już student filologii polskiej. Kilku uczniów musiało stać się na egzamin maturalny z chemii na ul. Targową. I choć wiedzieli, że wojna będzie trwała długie lata, że trwa w Warszawie jedna z pierwszych niemieckich łapanek i że są w samym jej środku to musieli jechać na drugą stronę Wisły, na Targową, zdać maturę. I wiedzieli, że tam pojadą choćby się ziemia waliła. I dotarli, a po skończonym egzaminie od profesora chemii usłyszeli: „No, panowie – to «panowie zaakcentowało ich dojrzałość – ...wierzcie w naukę. Przez nią wróćcie do człowieka... Ale jeden «człowiek», kolega nie dojechał: Złapano go między Nowym Światem a Alejami i ślad po nim zaginął»⁹⁷.”

Polska szkoła w czasie okupacji związała swoje losy z walczącym krajem w sposób, jakiego nie znały nasze dzieje. „Dostarczała mianowicie pokoleniom broni nie mniej skutecznej i celnej od karabinu, przeciwstawiała najeźdźcom poczucie narodowej tożsamości, bogaty dorobek dziejowy. I tu nie chodziło już tylko o ciągłość polskiego systemu nauczania i wychowania, lecz może przede wszystkim o ocalenie polskiej świadomości”⁹⁸. Potwierdzają to słowa byłego więźnia Auschwitz-Bikernau, w wywiadzie telewizyjnym z 27 stycznia 2005 roku, w którym stwierdził, że przetrwał obóz, bo był wyposażony przez szkołę w zasady: Bóg, Honor, Ojczyzna. Budując fabrykę chemiczną miał satysfakcję, że zrobił coś dla Polski – fabryka ta istnieje do dziś.

Wspomnienia Zofii Sierpińskiej (synowej Wacława Sierpińskiego, wybitnego polskiego matematyka), spisane w książce *Anatema*⁹⁹ uzupełniają obraz polskiej oświaty pod okupacją sowiecką. Tam nie było mowy o tajnym nauczaniu ponieważ sowietci od razu zlikwidowali polskie szkoły, wprowadzając swój system oświatowy, który był parodią programu szkolnego¹⁰⁰. Modlitwa przed lekcjami została oficjalnie zakazana, oporni „za karę” musieli brać udział w zebraniach na temat dogmatów komunizmu¹⁰¹. Co kilka dni uczniów „przepędzano po ulicach w pośpiesznie organizowanych defiladach, w rytm marszowej muzyki [...] Każda klasa, maszerując czwórkami, miała własny transparent ze sloganami ku chwale Marksa, Engelsa, Lenina i Stalina [...] Lekcje historii, literatury i wstępu do filozofii zostały zastąpione wykładami z marksizmu i ideologii komunistycznej, w których pełno było napastliwych uwag o innych systemach politycznych i społecznych”¹⁰².

Autorce było żal polskich nauczycieli, którzy musieli dostosować się do porządku propagandy komunistycznej, aby utrzymać swoje stanowiska. Tracili za nieposłuszeństwo polityczną posadę, a karą było więzienie i obóz koncentracyjny dla winowajców i zsyłka na Sybir rodziny. Sierpińska „wstydziała się” za swoją nauczycielkę, która czytała okólnik nawołujący do zapisania się do Komsomołu. Ponieważ nikt się nie zgłosił nie podniósł ręki [...] profesorka [...] schyliła głowę i zasłoniła twarz rękami. Aby ją ratować Sierpińska po lekcjach poprosiła o wpisanie na listę: „Nie miałam najmniejszego

⁹⁶ T. B o r o w s k i, *Matura na Targowej*, [w:] Opowiadania, Warszawa 1973.

⁹⁷ *Ibidem*, s. 183-184.

⁹⁸ W. J a ż d ż y ń s k i, Słowo wstępne do: *Pisarze o szkole 1918-1977*, Warszawa 1980, s. 10.

⁹⁹ Z. S i e r p i ń s k a, *Anatema*, Łódź 1994.

¹⁰⁰ *Ibidem*, s. 21.

¹⁰¹ *Ibidem*, s. 21.

¹⁰² *Ibidem*, s. 21.

zamiaru iść na zebranie Komsomołu, ale wydawało mi się, że to coś pomoże i moja profesorka nie zostanie ukarana za niewykonanie zadania zdobywania dusz dla nowej ideologii”¹⁰³.

Wkrótce tj. w lutym 1940 roku i nauczycieli, i uczniów – Polaków zaczęto masowo aresztować łądować do wagonów bydłych i towarowych, i deportować w głąb ZSRR¹⁰⁴. A więc o tajnym nauczaniu, nie tylko w Tarnopolu, nie mogło być mowy. Komuniści nie dali Polakom żadnych szans.

W złą pamięć wpisała się szkoła w PRL. Jej autentyczne obrazy w literaturze nie są liczne ze względu na istniejącą wówczas cenzurę, a na wspomnienia jest za wcześnie. Po „pamięć szkoły” tego okresu sięgnął Tadeusz Różewicz w dramacie *Kartoteka*¹⁰⁵, który ukazał się w latach sześćdziesiątych XX wieku, groteskowo przedstawiając egzamin maturalny. Nauczyciel oznajmia Bohaterowi, że jest spóźniony o 20 lat i musi dzisiaj koniecznie zdać maturę. Bohater odpowiada na „temat przyłączenia Rusi Czerwonej, sypie datami i nieistotnymi szczegółami: Siostrzeńcem obu książąt był Bolesław syn Trojdena, księcia mazowieckiego, który poślubił jedną z córek Giedymina, a więc siostrę Aldony, żony Kazimierza Wielkiego”¹⁰⁶. Zadowolony nauczyciel oznajmia, że maturzysta jest „doskonale przygotowany do życia”¹⁰⁷. Z dodatkowych odpowiedzi Bohatera wynika, że ten sam maturzysta nic innego nie czyta poza poradami w gazetach, nie umie streścić artykułu i w ogóle jest prymitywny i powierzchowny. Bezbłędnie natomiast powtarza wkute na pamięć formułki w rodzaju „Chopin ukrył armaty w kwiatach i spopularyzował imię Polski w świecie”¹⁰⁸.

W groteskowym skrócie scena ta przedstawia niewydolność systemu edukacyjnego, który nie nadążał za szybko zmieniającą się rzeczywistością i który nie jest zdolny przygotować do życia. Można w tej scenie dopatrzeć się również indoktrynacji peerelowskiego systemu oświaty (m.in. dorosłych). Bohater jest rówieśnikiem Kolumbów, którzy „przeżyli” i teraz ma około 40 lat. Jest to biografia typowa dla tego właśnie pokolenia Polaków, któremu przypadły doświadczenia najokrutniejsze, skądinąd i „najbogatsze”. Od początku wojny Bohater żyje w świecie znajdującym się w stanie rozpadu, dezintegracji, nie potrafi „poskładać świata w sobie i siebie w tym świecie”¹⁰⁹. Jak to się stało? – pyta Bohater. – „Nie mogę zrozumieć. Było przecież i we mnie było dużo różnych rzeczy, a teraz tu nic nie ma”¹¹⁰. Młodość badanych 75-latków była też ruiną i ich koleje losu wyznaczyła historia.

„Pamięć szkoły” zbiorowa, narodowa ma swój wyraz także w poezji. Jest dużo wierszy, ale większość z nich autorzy poświęcili nauczycielom: „w dniu...”, „Kwiaty dla...”, „z podziękowaniem...” i dlatego są dość stereotypowe. Wykorzystano trzy wier-

¹⁰³ *Ibidem*, s. 21.

¹⁰⁴ *Ibidem*, s. 22.

¹⁰⁵ T. R ó ż e w i c z, *Kartoteka*, Wrocław 1973.

¹⁰⁶ *Ibidem*, s. 40.

¹⁰⁷ *Ibidem*, s. 40.

¹⁰⁸ *Ibidem*.

¹⁰⁹ B. G ó r s k a, *XX-lecie międzywojenne i literatura współczesna*, Kraków 1996, s. 124.

¹¹⁰ T. R ó ż e w i c z, *op.cit.*, s. 22.

sze pełne subtelnych i różnorodnych uczuć: Juliana Tuwima *Nauka*, Zbigniewa Herberta *Pan od przyrody* i księdza Jana Twardowskiego *Do moich uczniów*.

W pierwszym z nich autor porównuje szkołę z późniejszym biegiem życia. W szkole otrzymał solidną wiedzę:

Nauczyli mnie mnóstwa mądrości,
[...] mam tej wiedzy zapas nieskończony;
2PIR i H₂SO₄,

Nie nauczono go jednak jak żyć: *Tumanili nauką daremną*, bo okazało się, że życie jest dopiero prawdziwą szkołą. Poeta przeżywa nadal „szkolną trwogę”, że „Bóg mnie wyrwie – a stanę bez słowa!” I dlatego prosi Go:

Zostaw mnie na drugie życie,
Jak na drugi rok w tej samej klasie¹¹¹.

Życie więc to szkoła, nieustająca nauka, a czy szkoła to życie? Jakież? Starałam się na to pytanie odpowiedzieć.

Drugi wiersz zawiera tragiczne nuty. Herbert kreśli sylwetkę swego nauczyciela – Pana od przyrody:

stawał wysoko nade mną
na długich rozstawionych nogach
widziałem
złoty łańcuszek
popielaty surdut...

Był to zwykły, nieco staroświecki, trochę śmieszny, dobry człowiek, ale...

w drugim roku wojny
zabili pana od przyrody
łobuzy od historii

Autor wierzy, że jego ukochany profesor żyje w zaświatach, tak jak żyje w jego sercu. Profesora już nigdy nie uda się spotkać, ale jego postać można odnaleźć w każdym drobnym zwierzątku – na przykład:

spotykam żuka który gramoli się
na kopiec piasku
podchodzę
szastam nogami
i mówię:
dzień dobry panie profesorze
pozwoli pan że mu pomogę¹¹²

Uczeń o nim pamięta i wybudował mu najpiękniejszy i najtrwalszy pomnik – pomnik w sercu i w pamięci.

¹¹¹ J. T u w i m, *Nauka*, [w:] *Krajobraz poezji polskiej*, red. Barbara Kryda, Warszawa 1986, s. 256-257.

¹¹² Z. H e r b e r t, *Pan od przyrody*, [w:] *Krajobraz poezji polskiej*, s. 359-360.

Trzeci wiersz *Do moich uczniów* ks. Jana Twardowskiego jest w tym rozdziale pewną innowacją, ponieważ jest to „pamięć” nauczyciela o uczniach, których wspomina z wielkim wzruszeniem i miłością. Był katechetą w szkole specjalnej, w której uczniowie wymagali szczególnej troski. Kochał ich, a teraz martwi się, że żyją w pewnej izolacji od świata, prawie w zapomnieniu:

Jurku, z buzią otwartą, dorosły głuptasie
gdzie się teraz podziewasz, w jakim obcym tłumie
[...] Janko Kosiarska z rączkami sztywnymi,
z noskiem co się tak uparł, że został króciutki
za oknem wiatr czerwcowy z pannami ładnymi
a tobie kto daruje choć uśmiech malutki.

Zaprasza swych uczniów do siebie i zapewnia o swej pamięci:

Czekam na was, najdrożsi, z każdą pierwszą gwiazdką
ze srebrem betlejemskim co w pudełkach świeci
z barankiem wielkanocnym. Bez was świece gasną
i nie ma żyć dla kogo.

Ten od głupich dzieci¹¹³.

Podsumowując. Z analizy wszystkich pozycji wyłania się obraz tradycji polskiej szkoły, którą przekazywano z pokolenia na pokolenie. Wychowankowie Szkoły Rycerskiej byli twórcami Gimnazjum – Liceum Krzemienieckiego, ci z kolei uczyli i wychowywali (niekoniecznie jako nauczyciele) kolejne pokolenia, jak żyć pod zaborami i zachować polską tożsamość. Tradycja walki o szkołę, jaka była udziałem narodu polskiego, a będąca chyba światowym ewenementem, dała o sobie znać również w okresie II wojny światowej. Pokolenie, które jako pierwsze cieszyło się z odzyskania, po 123 latach, polskiej szkoły i możliwości uczenia się w języku ojczystym nie pozwoliło, aby wkroczenie wojsk niemieckich i rosyjskich w 1939 roku przerwało działalność polskiej oświaty. Dołożyło również wszelkich starań, aby działające w podziemiu szkoły przygotowały następne pokolenie dla Polski, która miała się odrodzić.

Do interpretacji wybrano takie lektury, które – z jednej strony stworzyły obraz polskiej szkoły w perspektywie historycznej, z drugiej – mogły stać się wskazówkami dla kolejnych pokoleń nauczycieli, jaką trzeba mieć osobowość, jaką wiedzę i wypracowane (a nie bezmyślnie przyjęte) metody pracy, by zostać pedagogiem, trafić do umysłów i serc wychowanków. I tak, dla przykładu metody walki z rusyfikacją mogą być podpowiedzią jak współcześnie walczyć z „amerykanizacją” słownictwa młodych ludzi.

W przedstawionych utworach „zapisane” są również postawy uczniów wobec szkoły. W większości wypadków (poza *Ferdydurke*) są one bardzo pozytywne, choć można zauważyć prawidłowość, że, im krótszy okres upłynął od wyjścia ze szkoły do zapisu „pamięci szkoły”, tym ocena jej wystawiona jest bardziej surowa. W pewnej mierze zgadza się to z kolejną zauważoną regułą mówiącą, że człowiek dorosły wraz ze wzrostem doświadczeń życiowych staje się bardziej stonowany i obiektywny w wydawanych sądach. Wydaje się, że autorzy zachowali swe szkoły we wdzięcznej pamięci,

¹¹³ Ks. J. Twardowski, *Do moich uczniów*, [w:] *Krajobraz poezji polskiej*, s. 327-328.

zwłaszcza, że okres ten łączył się z różnorodnymi, po raz pierwszy przeżywanymi emocjami. W pozycjach tych nie brakowało jednak krytycznych spostrzeżeń, dotyczących programów nauczania i tych, którzy „nauczali”, jak i zachowań uczniowskich wyrażających sprzeciw wobec nauczycieli i ich zachowań.

Porównując zawartość tego artykułu z przeprowadzonymi wywiadami należy zauważyć, że wypowiedzi badanych z najstarszej grupy są w jakiejś części porównywalne z omawianymi utworami i koncentrują się na wychowawczej roli szkoły. Nie ma natomiast możliwości przeprowadzenia takiego porównania w przypadku wypowiedzi pięćdziesięciolatków i dwudziestopięciolatków, wyjątek stanowi tu dramat Różewicza. Na wspomnienia badanych pięćdziesięciolatków jeszcze za wcześnie, a w pracach zawierających opis życia pokolenia międzywojennego, jakie ukazały się po roku 1989 (po upadku cenzury), „pamięć szkoły” wobec tragizmu przeżyć wojennych, warunków życia w PRL i walki z komunizmem zajmuje mało miejsca. Przykładem mogą być wspomnienia Zofii Sierpińskiej, która szkole poświęciła wszystkiego sześćdziesiąt wersów. A opisywany przez nią program szkolny wypełniony indoktrynacją komunistyczną „zagościł” i w Polsce w czasach PRL. Wydaje się, że czterdzieści pięć lat takiej polityki oświatowej przerwało piękną tradycję polskiej szkoły jako instytucji wychowującej w duchu patriotyzmu. Zapamiętane i często wyśmiewane różne apele i akademie „ku czci...”, „w rocznicę...” i „z okazji...” na pewno nie służyły temu celowi. Zaprezentowane wspomnienia literackie wykazują jednak dużą spójność z wynikami badań prezentowanych w pracy, gdy mowa o relacjach uczeń – nauczyciel.

Katarzyna Wypiorczyk

STOWARZYSZENIE ABSOLWENTEK PRYWATNEGO GIMNAZJUM I LICEUM HELENY MIKLASZEWSKIEJ W ŁODZI JAKO FORMA KONTYNUOWANIA TRADYCJI SZKOŁY ORAZ AKTYWNOŚCI OSÓB STARSZYCH

Poniższy artykuł jest prezentacją fragmentu pracy doktorskiej, której przedmiotem badań uczyniłam wspomnienia, jakie zachowały absolwentki Żeńskiego Gimnazjum i Liceum Heleny Miklaszewskiej w Łodzi. Badania miały na celu ukazać czy, i jeśli tak, to w jakim zakresie i w jakiej formie kontynuowane są tradycje szkoły, która nie istnieje już od przeszło 50 lat. Analiza zebranego materiału pokazała, że chociaż szkoła nie istnieje od roku 1948, to nadal żywe o niej wspomnienia zachowały jej absolwentki. Pamięć szkoły jest nie tylko pamięcią poszczególnych osób, ale także pamięcią grupową – społeczną. Były uczennice realizując przesłanie swojej Przełożonej – Heleny Miklaszewskiej – nadal spotykają się, swoimi wspomnieniami „wskrzeszając” minione lata spędzone wspólnie w murach szkolnych.

W Łodzi funkcjonuje około 20 stowarzyszeń skupiających wychowanków i sympatyków szkół różnego stopnia i typu. Swoje organizacje mają Uniwersytet Łódzki (Stowarzyszenie Absolwentów i Przyjaciół Uniwersytetu Łódzkiego), Politechnika Łódzka (Stowarzyszenie Wychowanków Politechniki Łódzkiej). Jednak najliczniej reprezentowane są stowarzyszenia wychowanków szkół średnich. W Wydziale Spraw Obywatelskich Urzędu Miasta Łodzi zarejestrowano ich 13, są to organizacje o dłuższym lub krótszym okresie funkcjonowania.

Nie mamy jednak informacji o grupach nieformalnych, które nie są nigdzie zarejestrowane. Nie można ich nazwać stowarzyszeniami (zarejestrowanymi), chociaż spełniają one ich podstawowe zasady, gdyż jak pisze Lepalczyk organizacją społeczną, stowarzyszeniem jest „formalna grupa osób zidentyfikowanych z jego celami i zadaniami, połączonych wspólną więzią o charakterze przedmiotowym, której treścią jest dążenie do realizacji wspólnego obywatelskiego zadania wynikającego z potrzeb mikro- lub makrośrodowiska społecznego, potrzeb aktualnych lub przewidywalnych”¹.

Rozpatrując to zagadnienie nieco szerzej można zauważyć, że stowarzyszenie społeczne mieści się w obrębie ogólnego pojęcia „zrzeszenie”, lub też innych, takich jak: „związek”, „towarzystwo”, „klub”, „koło”, „organizacja społeczna”. Wszystkie te pojęcia

¹ I. L e p a l c z y k, *Rola stowarzyszeń społecznych w edukacji ustawicznej społeczeństwa*, Chówanna 1982, z. 4, s. 343.

opisują zbiorowości ludzkie o charakterze grupowym. Na gruncie pedagogiki społecznej mamy do czynienia z różnymi ujęciami definicyjnymi.

Kamiński² wyróżnił dwa ujęcia definicyjne. Pierwsze określa stowarzyszenie jako każdą zorganizowaną grupę społeczną, która dąży do osiągnięcia wspólnych celów lub interesów, posiada własną strukturę organizacyjną oraz członków, którzy postępują według ustalonych sposobów zachowania się. Drugie ujęcie definicyjne podkreśla społeczne funkcje rzeczywiste, czyli rezultaty określonych celów i zamierzeń, jak i rezultaty nieprzewidywalne, nieokreślone tymi celami bądź zamierzeniami. Kamiński uważa, że te ostatnie są często donioślejsze od zamierzonych. W stowarzyszeniu człowiek ma możliwość wyrażania swoich upodobań, przeżyć. Może w sposób uczuciowy wiązać się z wartościami kulturowymi.

Autor ten uważa ponadto, że „aktywność stowarzyszeń jest tym bardziej żywa, im bardziej zaspokaja potrzeby i zainteresowania jednostek; to z kolei pobudza emocjonalny stosunek jednostki do tego, co się dzieje w stowarzyszeniu, a to znów sprzyja w wysokim stopniu przyswajaniu przez zrzeszonych – idei, norm moralno-społecznych i obyczajów kulturowanych w danym zrzeszeniu (lub w danej placówce zrzeszenia)”³.

Opisywane przeze mnie Koło Absolwentek Żeńskiego Gimnazjum i Liceum Heleny Miklaszewskiej jest stowarzyszeniem o charakterze nieformalnym, nie spełnia wyróżnionych przez Kamińskiego funkcji założonych, realizuje natomiast wymienione przez niego funkcje rzeczywiste.

1. Koło Absolwentek dawniej i dziś

Po zamknięciu szkoły w 1948 roku pozostały uczennice i grono pedagogiczne, głęboko odczuwające swą wspólnotę. Więź ta przejawiała się w różnorodny sposób. Najlepszym tego przykładem była wieloletnia opieka uczennic nad schorowaną Przełożoną, co dało początek zawiązaniu się Koła Absolwentek. Głównym jego celem była pomoc, szczególnie finansowa, ofiarowana Helenie Miklaszewskiej, która po zlikwidowaniu placówki została bez środków do życia.

Również po śmierci Przełożonej wychowanki Gimnazjum utrzymywały i w dalszym ciągu utrzymują więź między sobą. Pierwszym ogniwem łączącym stała się sprawa ufundowania grobowca, zakończona pomyślnie w 1960 roku. W tym samym czasie również staraniem wychowanek powstała tablica pamiątkowa wmurowana w kościele p.w. Podwyższenia Świętego Krzyża w Łodzi.

Spotkania koleżeńskie wychowanek odbywały się początkowo poszczególnymi rocznikami, a od kilkunastu lat organizowane są coroczne zjazdy wszystkich żyjących wychowanek. Spotkania te mają miejsce w siedzibie Zgromadzenia Sióstr Poczestycielek w Moskulach (Łódziance) – zakonu, do którego należała także Helena Miklaszewska. Rozpoczynają się zawsze Mszą św. w intencji zarówno tych, co odeszli, jak i żyjących

² A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1980, s. 155-159.

³ *Ibidem*.

wychowanek. W czasie tych zjazdów były wychowanki nie tylko odnawiają wzajemne kontakty i opowiadają o swoich problemach, ale wysłuchują sprawozdania z działalności poprzedniego roku i podejmują akcje na rok bieżący. Nadal są czynne i wrażliwe na ludzkie potrzeby. Ich działalność skupia się na pomocy innym, jak chociażby fundowanie wakacji biednym łódzkim dzieciom, opieka nad polskimi szkołami na Wschodzie. Wydają także opracowania dotyczące samej szkoły – podtrzymując jej obraz w pamięci pokoleń. Wszystkie podejmowane przez nie inicjatywy finansowane są z dobrowolnych składek członkowskich, opłacanych podczas corocznych zjazdów.

W 80-lecie powstania Gimnazjum wychowanki ufundowały tablicę pamiątkową, aby ocalić od zapomnienia działalność Szkoły oraz uczcić wielkie zasługi Heleny Miklaszewskiej. Tablica została umieszczona na dawnym gmachu szkolnym od strony ul. Narutowicza 59a, w którym obecnie ma swą siedzibę Wydział Prawa Uniwersytetu Łódzkiego. Odsłonięcia i poświęcenia tablicy dokonał 25 kwietnia 1992 roku ks. bp Adam Lepa. Uroczystości, w których uczestniczyło duchowieństwo, przedstawiciele Uniwersytetu Łódzkiego, Nauczycielki (również wychowanki Szkoły) oraz 150 wychowanek, zakończyły się Mszą św. i koleżeńskim spotkaniem w Domu Zgromadzenia Sióstr w Moskulach. W wygłoszonym słowie Ks. Biskup wyraził przekonanie, że „Szkoła ta pozostawiła trwały ślad zarówno w sercach, charakterach i umysłach wychowanek, jak i w całym środowisku Łodzi. A ci wszyscy, którzy w jakiś sposób byli związani z tą Szkołą kontynuowali jej tradycje, jej pracę i twórczy wpływ powiększając ślad, który innych prowadzi do Boga”.

2. Zaangażowanie osób starszych w działalność Koła

Zainteresowanie Kołem Absolwentek, poza próbą przeprowadzenia biograficznych badań nad pamięcią szkoły, dotyczy także innego, równie istotnego aspektu gerontologicznego.

W stowarzyszeniu będącym przedmiotem niniejszego opracowania działają kobiety w wieku emerytalnym. Wiek starszy jako faza życia jest przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych. Pedagodzy koncentrują swoje zainteresowania głównie wokół problemu potrzeb, aspiracji i uwarunkowań edukacyjnych tej grupy społecznej. Ich edukacja i praca w środowisku postrzegana jest jako rodzaj środka przezwyciężającego poczucie samotności będące skutkiem zaprzestania aktywności zawodowej, przejścia na emeryturę. Zawarte w stereotypach opinie dotyczące ludzi starszych mówią, iż większość z nich zamyka się w sobie, koncentrując się na własnych interesach. Charakteryzuje się biernością i niemożnością.

Tymczasem rzeczywistość jest zgoła inna. Podjęte badania dowiodły, iż działalność w Kole Absolwentek opierająca się na zasadzie pełnej dobrowolności angażuje ludzi starszych, połączonych świadomością młodzieńczych lat spędzonych w tej samej szkole. Dowodzi tego wzrastająca liczba zaangażowanych w działalność Koła Absolwentek, a także atmosfera panująca podczas zjazdu, która każe zapomnieć, że są to już starsze

panie, wygląda tak, jakby spotkały się roztrzepane nastolatki, które właśnie wybiegły na przerwę.

Obecnie w corocznych spotkaniach bierze udział około 240 osób. Byłe absolwentki połączyła i łączy nadal wdzięczność za otrzymane wykształcenie, wspomnienia i sentyment do szkoły, w której spędziły swą młodość, kształtowały się ich charaktery, postawy wobec świata, ludzi i samych siebie. Nie stanowi dla nich przeszkody także to, że swoją szkołę kończyły w odległych czasach, odmiennych warunkach społecznych i politycznych.

Kolejne spotkanie odbędzie się w czerwcu. Znowu będą wspominać ukochaną Przełożoną, nauczycieli, koleżanki, które choć coraz częściej nie mogą przybyć osobiście – duchem są zawsze razem.

Ewa Szumigraj

WOREK RÓŻNOŚCI, CZYLI O NIEFORMALNEJ EDUKACJI STUDENTÓW

1. Czym jest właściwie studiowanie?

Poszukując definicji słownikowej znanego (wydawałoby się) pojęcia przeczytamy, iż studia, studiowanie (*study, studies*) – to akt uczenia się o czymś; spędzanie czasu na uczeniu się czegoś¹; lub „nauka, uczenie się (na wyższym poziomie, na wyższej uczelni, z pewną dozą samodzielności); badania naukowe, prace badawcze”². Jest to więc zdobywanie wiedzy. Jednak w języku codziennym treści powyższych definicji są tylko elementem studiowania, studia bowiem to także ogół przeżyć, wrażeń, relacji z innymi; to doświadczenie wynikające z faktu zaistnienia w określonej roli – studenta. Studia nie są tylko zdobywaniem wiedzy, ale także:

- pewnym określonym stylem życia
- aktywnością służącą zdobyciu wykształcenia wyższego
- zdobywaniem rozmaitych życiowych, także pozanaukowych doświadczeń
- fragmentem życia związanym z określonym miejscem i czasem.

To specyficzna czasoprzestrzeń, w której uczestnicy nabywają szereg umiejętności, kompetencji i wiedzy. Ta edukacja po części ma charakter sformalizowany, zaplanowany i intencjonalny (spowodowany wyborem określonego kierunku i toku studiów), w znacznej jednak mierze ma charakter nieformalny i mimowolny, będący wynikiem rozmaitych kontaktów interpersonalnych, zaistniałych zdarzeń, możliwości i często przypadku... Ta obserwacja narzuca odwołanie się do teorii P.H. Coombsa, który stworzył typologię edukacji dorosłych, opartą na trzech jakościowo odmiennych subobszarach: formalnym, pozaformalnym i nieformalnym³.

W moim artykule chciałabym przyjrzeć się zjawiskom, które są objęte terminem „edukacja nieformalna”, rozumiana jako „prawdziwie całozyciowy proces, w którym

¹ J. Phillips, *Oxford Wordpower. Słownik angielsko-polski*, Oxford 2000, s. 755.

² W. Kopański, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1999, s. 475.

³ Za: M. Małewski, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 1(09)/2000, s. 47.

jednostka przyswaja postawy, wartości, umiejętności i wiedzę z powszedniego doświadczenia oraz sposobów i wpływów środowiska życia”⁴. Z tej perspektywy będę traktować uczelnię nie jako instytucję edukacyjną, ale jako środowisko życia określonej grupy ludzi – studentów.

Jak zauważa S. Larsson, „uczenie się jest naturalnym procesem, który przebiega w życiu codziennym. Często nie traktujemy tego jako uczenia się”⁵. Wyodrębniona struktura przez P.H. Coombsa, w codziennej praktyce edukacyjnej jest często mniej jasna i klarowna. Wpływy poszczególnych elementów struktury nakładają się i często trudno zaobserwować ich genezę. Poza tym wiedza nabywana na wcześniejszych etapach edukacji lub wynoszona z codzienności może ujawniać się, zmieniać, konfrontować, ulegać lub wypierać przekazy proponowane na poszczególnych płaszczyznach. W końcu bywa też tak, że sami uczestnicy tego procesu nie potrafią wskazać źródła swoich kompetencji, mówiąc na przykład, iż „to życie samo ich uczy”, jednocześnie często zapominając o tym, że są jego aktywnymi uczestnikami i kreatorami.

Pomysł przyjrzenia się edukacji nieformalnej na studiach narodził się w trakcie dyskusji ze studentami zaocznymi Uniwersytetu Zielonogórskiego, którzy właśnie przygotowywali się do obrony dyplomów licencjata. Zamykanie kolejnego etapu edukacji w ich życiu sprzyjało refleksjom na temat trzech lat spędzonych w murach uczelni. Pod wpływem tych rozmów, w czerwcu 2004 roku studenci o specjalnościach Praca Socjalna (III rok studiów dziennych i zaocznych) oraz Poradnictwo (IV rok studiów dziennych) zostali przeze mnie poproszeni o napisanie eseju na temat: „Czego nieformalnie nauczyłeś się w trakcie studiów?” Pojęcie nieformalnej edukacji było znane respondentom z andragogiki. Aby zapewnić im komfort swobodnego wypowiedzenia się, także krytycznego, prace pozostały anonimowe. Łącznie przeanalizowałam ich 141 (47 – studia dzienne i 94 – studia zaoczne). Większość studentów stanowiły kobiety (133 osoby). Ich wiek wahał się pomiędzy 21 a 49 rokiem życia, ale grupę zdecydowanie zdominowały osoby 22-24-letnie.

Po zebraniu danych pogrupowałam wszystkie odpowiedzi i stworzyłam cztery kategorie opisujące je. K. Konecki, mówiąc o kategoriach, twierdzi:

kategorie zwykle porządkują logicznie opisaną przez badacza rzeczywistość. [...] Powstają w trakcie różnicowania elementów obserwowanej rzeczywistości bądź zjawisk według jakiegoś kryterium (*dimensionalizing*). Różnicowanie według kryterium jest podstawową operacją, podczas której czyni się rozróżnienia (*distinctions*)⁶.

Sądzę, że nieformalna edukacja opisywanych przeze mnie studentów odnosi się głównie do: zmian w stosunku do samego siebie, relacji z innymi ludźmi, postrzegania rzeczywistości i nabywania nowych, „życiowych” kompetencji. Poniżej charakteryzuję dokładniej wyróżnione przez siebie kategorie. Przy niektórych wypowiedziach zazna-

⁴ *Ibidem*, s. 47

⁵ *Ibidem*, s. 47

⁶ K. K o n e c k i, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, s. 21, 29.

czam w nawiasie liczbę osób wskazujących daną rzecz, jakiej się w czasie studiów nauczyli.

2. Obszary nieformalnej edukacji studentów

Przemiana „ja”

Niemalże wszyscy studenci obserwują u siebie zmiany dotyczące cech ich własnej osobowości, charakteru, tożsamości i emocji. Dla opisu tych zmian stworzyłam kategorię, nazwaną przeze mnie *przemianą „ja”*. Nie jest ona do końca jednoznaczna i być może niejasna dla czytelnika, gdyż jest ściśle powiązana z elementami kolejnych, prezentowanych kategorii. Trudno było ją jednoznacznie wyodrębnić, gdyż obraz siebie tworzy się głównie w drodze własnej refleksji, ale często na podstawie interakcji z innymi ludźmi lub w obliczu konkretnych wydarzeń.

„Nie jestem już tą samą osobą”, „to nie jest Ania sprzed studiów”, „zmieniłam się z cichej dziewczyny w pewną siebie kobietę”, „wyszłam z twardej skorupy”, piszą studenci wskazując na studia jako czas i przyczynę tych zmian. Najczęściej dotyczyła ona nabywania pewnych **cech charakteru, osobowości** lub rozwijania ich. W tej kategorii studenci najczęściej uczyli się samodzielności, zaradności, odporności na porażki, gotowości ponoszenia ryzyka (45 osób), stali się bardziej otwarci i odważni w kontaktach ze światem i ludźmi, gotowi na przełamywanie barier i tabu społecznego, uważni i słuchający (51). W trakcie studiów mocno uwierzyli w siebie, odkryli że „chcieć to móc”, pozbyli się nieśmiałości i kompleksów, nabrali dystansu do siebie, zaczęli odkrywać znaczenie własnej indywidualności i działania w zgodzie ze sobą i prezentować własne zdanie (80). Zaowocowało to u wielu z nich większą wiedzą o sobie, zgodą na siebie i swoje życie, asertywnością w relacjach z innymi i dojrzałością. „Nauczyłem się czuć się ze sobą dobrze” (wypowiedź studenta).

Jeśli chodzi o cechy czy kompetencje przydatne w przyswajaniu wiedzy akademickiej i budowaniu **tożsamości** studenta, respondenci rozwinęli w sobie ambicję, potrzebę osiągania wyznaczonych celów, wytrwałość, odpowiedzialność w traktowaniu obowiązków, systematyczność, cierpliwość, sumienność, nauczyli się mobilizowania siebie do działań i dyscypliny (69). Studia stały się dla nich okazją do budowania nowego światopoglądu, rozszerzania horyzontów i przeformułowania norm, sprawdzenia się w nowej roli: „stałam się pozytywnym wzorem dla moich dzieci”, „cieszę się, że będę należeć do elity ludzi uczonych”, „studia mnie odmłodziły, bo miałam okazję spędzać czas i lepiej poznać osoby o połowę młodsze ode mnie, stałam się jedną z nich!” (wypowiedzi studentek). Ale dla niektórych studentów czas ten był momentem swobodniejszego traktowania obowiązków (gdyż jest mniej nauki niż w szkole średniej), niesystematyczności (sesje są dwa razy w roku), czasem lenistwa, bierności a nawet bezradności (4).

Czas studiów to także okazja do nauki radości życia, korzystania z życia i doświadczenie (!) wolności (18). Na znaczenie tych ostatnich wskazywali głównie studenci zaoczni podkreślając fakt, że wyjazdy na uczelnię były dla nich okazją do oderwania się od rytuałów codzienności i poświęcenia większej uwagi sobie i swoim potrzebom. Ale dla

wszystkich oddalenie od rodziny pozwalało na większą swobodę wyborów, dysponowania czasem, pieniędzmi i okazją do sprawdzenia się w tych obszarach.

Przemiana „ja” jest także obserwowalna przez studentów w sferze **uczuć i emocji**. Nauczyli się empatii, pokonywania lęku i wstydu, panowania nad emocjami (21). Wielu z nich doświadczało stresu i uczyło się sobie z nim radzić.

To doświadczenie pozwoliło im odmitologizować własną emocjonalność jako tę część ich samych, która niełatwo poddaje się kontroli. Odkryć, że przy pomocy rozumowania, woli i w toku podejmowania decyzji można nad uczuciami panować, niektóre z nich zminimalizować (np. lęk) i zdecydować się na aktywność, która wcale nie jest tak trudna, jak się pozornie wydawało (np. występować publicznie).

Relacje z innymi ludźmi

W ostatnich kilkunastu latach tematem rozważań i zainteresowań w rozmaitych publikacjach, dyskusjach, reportażach jest funkcjonowanie człowieka w relacjach interpersonalnych. To zainteresowanie jest tak powszechne, że stało się, jak to zauważa J. Kargul, swoistym fenomenem społecznym. „Zainteresowanie to nasiliło się wraz z przemianami ustrojowymi, społecznymi i kulturowymi w naszym kraju oraz [...] ponowoczesnym zwrotem ku indywidualności, a związku z tym z upowszechnieniem idei podmiotowości, autonomii i tożsamości człowieka”⁷.

Wszelkie analizy „o charakterze naukowym, popularnonaukowym, publicystycznym i pseudonaukowym”⁸ próbują przekonać czytelnika, że szczęście zależy od dobrego bycia z innymi, a za jakość tych kontaktów każdy jest odpowiedzialny sam. Ludzie poszukują więc recept na to szczęście i analizują swoje życie, oceniając jego jakość w tym właśnie kontekście.

Relacje interpersonalne, jak pisze dalej J. Kargul⁹, mogą być zarówno przedmiotem edukacji (obserwacja zachowań i refleksja nad nimi), jak i obszarem edukacji (podczas kontaktów z ludźmi uczymy się swoistego sposobu komunikacji będącego obowiązującym kodem kulturowym, czyli uczymy się komunikowania z innymi). Te dwa aspekty współistnieją zawsze w toku nabywania życiowych kompetencji, także w sposób nieformalny.

Studenci kierunków z zakresu nauk społecznych, są uwalniany niejako z urzędu na sferę interpersonalną. Zdobywając formalnie wiedzę i kompetencje do zawodów opartych na kontaktach z innymi ludźmi (uczniami, klientami, pacjentami), muszą opanować (rozвивać) szereg umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji. Być może ta wrażliwość (wrodzona?, wyuczona?) spowodowała, że poświęcili znaczną część rozważań w swoich esejach na opis nieformalnych relacji z kolegami, przyjaciółmi, nauczycielami akademickimi i innymi aktorami życia studenckiego (np. paniami z dzieka-

⁷ J. K a r g u l, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przestanki do budowy teorii całościowej*, Wrocław 2001, s. 68.

⁸ *Ibidem*, s. 68.

⁹ *Ibidem*, s. 72- 86.

natu). Analizując efekty tej edukacji odkryłam, że rysują się w ich doświadczeniach dwie główne, skrajne postawy.

Pierwsza, polegająca na **współdziałaniu**, współpracy, byciu z innymi. Dla części studentów (82) ważnym odkryciem był fakt, że będąc z innymi można poradzić sobie lepiej. „Zobaczyłam, że tylko w grupie drzemie siła, razem można wszystko” (wypowiedź studentki). Z tym ogólnym stwierdzeniem wiążą się kolejne, będące konsekwencją bliskich relacji z innymi: uczenie się sztuki kompromisu, tolerancji (21), negocjacji, dyplomacji (4); podkreślali znaczenie przyjaźni i wsparcia (34), szacunku, zacieśniania więzi (także rodzinnych). Znaczące było także doświadczenie bycia w grupie wyłącznie kobiet (identyfikacja i poczucie wspólnoty z osobami tej samej płci, wymiana doświadczeń) i kontakt na poziomie partnerskim, przyjacielskim z osobami z różnych grup wiekowych (4). Dość często w tych wypowiedziach pojawiało się jako znaczące i ważne „intelektualne poczucie wspólnoty” (wypowiedź studentki). Doświadczenie bycia z innymi niesło za sobą zdobywanie (lub uwierzytelnienie) wiedzy o innych. Ilustruje to cytat z jednej z prac: „Na zajęciach dużo mówiliśmy o problemach innych ludzi, zawsze czytałam na ten temat wiele książek, ale dopiero rozmowy z moimi koleżankami przekonały mnie i otworzyły oczy na wiele spraw. Dostrzegłam, że to jest tak blisko nas, że wielu młodych nie radzi sobie z samotnością, lękami, depresją”.

Studenci odkrywający znaczenie wspólnoty nie pozostawali bezkrytyczni na zachowania innych i byli bardziej otwarci na krytykę. Refleksyjnie rozważali potrzebę podkreślania własnej indywidualności, ale przyznawali się do ulegania postawom konformistycznym. Niektórym z nich, mieszkającym w akademikach lub stancjach doskwierał brak intymności. Dostrzegali różnorodność, odmiennosć innych ludzi i uczyli się ich nie szufladkować, lub pochopnie oceniać (7). Generalnie – mogę stwierdzić, że nauczyli się, iż bycie z innymi niesie za sobą pewne koszty, ale niezależnie od nich, czerpali z tego doświadczenia dużo siły i radości.

Druga postawa często określana była jako **myślenie o sobie** (wyłącznie, głównie), lub **egoizm**. Tutaj dominowały rozmaite wypowiedzi: „na studiach trzeba walczyć o swoje”, „można liczyć tylko na siebie”, „polegam na sobie”, „każdy pracuje na własną korzyść”. Wyraźnie tę postawę przejawiały 24 osoby. Często podkreślano tu (głównie w toku studiów dziennych) destruktywną rywalizację i konkurencję (11) polegającą na np. wymuszaniu ocen, wykorzystywaniu innych, wazeliniarstwie, manipulacji kolegów i wykładowców (4) („Stworzyłam własną typologię nauczycieli. Aby osiągnąć to, co chcę, wystarczy ich odpowiednio podejść”). Studenci, którzy mają ograniczone zaufanie do innych, podkreślali, że nauczyli się ostrożności w kontaktach i nieufności. Często towarzyszy im poczucie niesprawiedliwości („nauczyłam się, że są równiejsi wśród równych”) i zagrożenia indywidualności („liczy się masa a nie konkretna osoba”, „w grupie można się zgubić”, „nie można się wychylić, trzeba być jak inni”, „ludzie nie lubią się za zalety, jeśli sprawdzisz się lub coś robisz dobrze, od razu masz wrogów”). Jeśli mówili o integracji, to w parach lub małych zespołach, ale w ich wypowiedziach często rysowały się indywidualne konflikty pomiędzy osobami lub grupami, na przykład ćwiczeniowymi.

Ta postawa wyzwalała wśród jej zwolenników specyficzny „hart ducha”, poczucie, że i tak sobie poradzę, przekonanie, że świat nie jest sprawiedliwy i dobry, więc lepiej na niego nie liczyć.

Niezależnie od tych dwóch postaw, kilkoro studentów zaocznych (7) napisało o swoim doświadczeniu dyskryminacji: ze względu na płeć („usłyszałam od prowadzącego zajęcia, że kobieta w niedzielę powinna gotować rosół a nie chodzić na wykłady”) oraz system studiów (kompleks „stonki”: „ludzie studiujący dziennie uważają, że jesteś gorsi i niedouczeni”). Mówią o swoim poczuciu krzywdy, ale także o pozytywnym aspekcie doświadczenia – „wiem, jak to jest być dyskryminowanym” (wypowiedzi studentów). Inni podkreślali, że kontakty z ludźmi pomogły im wyzbyć się uprzedzeń, fobii, pozwoliły obalić stereotypy, którymi się posługiwali (np. na temat mniejszości seksualnych, osób niepełnosprawnych, etc.).

3. Umarł król, niech żyje król, albo obalanie mitów i tworzenie nowych

W naszej codzienności funkcjonuje wiele przekonań będących stereotypami lub ocenianych jako półprawdy. Nadajemy im konkretne znaczenia, ale równie często, deprecjując pewne fakty i zdarzenia, mówimy o nich – to tylko mity (w domyśle – nic nie warte). Więc czym one są? „Mit jest sposobem na to, by do bezsensownego świata wprowadzić ład. Są (one) narracyjnymi wzorami, nadającymi ludzkiej egzystencji znaczenie”¹⁰. Wiedza, nauka jest często przeciwstawiana mitom, ale według autora, ludzie zawsze komunikowali się ze sobą na dwa sposoby: Poprzez kod racjonalny, którego rezultatem jest logika; oraz poprzez mit, będący nośnikiem wartości społecznych, przez który jednostka odnajduje poczucie tożsamości, i uczy się określonych sposobów podejścia do rzeczywistości¹¹.

Można by dyskutować o jawnych bądź ukrytych znaczeniach mitów, ich wpływie na ludzi, ale trudno zaprzeczyć ich istnieniu. Jak pisał M. Müller „możecie mi wierzyć, że mity tak samo istnieją teraz, jak istniały w czasach Homera, tyle że nie dostrzegamy ich, bo żyjemy w ich cieniu, ale również dlatego, że wszyscy cofamy się przed pełnym światłem prawdy”¹².

W swoich esejach studenci często pisali o swoich obserwacjach świata w kontekście własnych przekonań, wierzeń i tradycji. Część z nich być może ma źródło w symbolach kultury, której jesteśmy uczestnikami, niektóre z nich wywodzą się być może z ich własnych mikroświatów. Studia są miejscem konfrontacji dotychczasowych mitów, przekonań z rzeczywistością. W jej wyniku stare ulegają wzmocnieniu bądź częściej zostają zniesione, odrzucone, a w ich miejsce pojawiają się nowe. Spróbuję przyrzeć się niektórym z nich.

¹⁰ R. M a y, *Błaganie o mit*, Poznań 1997, s. 13.

¹¹ *Ibidem*, s. 23.

¹² *Ibidem*, s. 23.

Zło zostanie ukarane, a dobro nagrodzone. Sprawiedliwość zawsze zwycięży

Studia okazują się miejscem (kolejnym?), w którym nie zawsze tak jest. „Sprawiedliwość to archaizm”, „sukces nie zależy od wiedzy i umiejętności, kłamstwo i podstęp częściej prowadzą do celu”, „nie wiedza, ale bycie głośnym gwarantuje sukces” (wypowiedzi studentów). Ta gorzka prawda ma różne znaczenie. Dla jednych staje się elementem nauki wyniesionej z doświadczeń. Dla innych – wyznacznikiem działań (30 studentów nauczyciela na studiach ścigania, 19 – kombinowania). Jeszcze inni nie godzą się na obalenie tego mitu i poszukują jego potwierdzenia w innym środowisku („Ja nigdy nie ścigałam. Mimo tego, że często miałam gorsze oceny wierzę, że w przyszłości moja wiedza zaowocuje, będę bardziej kompetentna niż inni”).

Mit postrzegania świata jako wyrazistego, gdzie przeciwstawiane są sobie skrajne wartości: prawdy i kłamstwa, piękna i brzydoty, jest także konfrontowany z doświadczeniem studentów. „Tu nauczyłam się, że nie wszystko jest czarno-białe, że ludzie są jednocześnie dobrzy i źli”. Czas studiów jest często odkrywaniem niejednoznaczności zdażeń i zjawisk, oraz tego, że nie ma jedynej prawdy. Zależy ona od uważności, opinii, wzorca obserwatorów świata i wielu innych czynników tworzących jej obraz.

Życie jest bajką

Dla wielu osób podjęcie studiów jest tworzeniem i podtrzymywaniem wiary w lepsze możliwości. Kopciuszek stanie się królewną. „Studia dają mi psychiczne wsparcie, dają nadzieję na lepszą pracę. Wierzę w przyszłość” (wypowiedź studentki studiów zaocznych). Inna twierdzi, że studia potwierdziły jej wybór zawodu, że wszystko rysuje się tak, jak sobie wyobrażała.

Poczucie sprawstwa i nadzieja, często towarzyszące ludziom młodym przekonany o własnej omnipotencji, zmieniają się w konfrontacji z rzeczywistością. Studenci studiów dziennych (poradnictwa) często pisali o swoim rozczarowaniu studiami, przedmiotami nauczania, skromnymi kompetencjami, jakie nabędą. Dominujący u większości jest lęk przed usamodzielnieniem się zawodowym, spowodowany lepszym poznaniem wybranej specjalności, która przestaje być już tak interesująca („Teraz, po praktykach, mam mniejszy entuzjazm, co do pracy zawodowej”), lub bezrobociem („Uważam, że lęk przed brakiem pracy jest obecnie fobią młodych ludzi”).

Król jest nagi

W wielu esejach przewijała się potrzeba odnalezienia autorytetu, mistrza, który stanie się wzorem i pokaże, jak żyć. Marzenie pokrywało się na przykład z wyobrażeniem Sokratesa, który podąża z miejsca na miejsce z grupką swoich oddanych uczniów, spisujących jego mądrości lub pragnących chociaż dotknąć rąbka szat mędrca. Niektórzy studenci odnajdywali swoich Sokratesów wśród nauczycieli akademickich i czerpali przyjemność (mam nadzieję, że intelektualną) z obcowania z nimi. Inni marzą, że zajmą obok nich miejsce, oceniając wysoko rolę społeczną uczonych i dodając im prestiżu („Cieszę się, że będę należeć do elity ludzi uczonych, z wyższym wykształceniem”).

Jeszcze inni odkrywali, że „król jest nagi”, cytując: „Nabrałam dystansu do stopni naukowych, to są ludzie jak wszyscy inni – mądrzy i trochę mniej mądrzy, sprawiedliwi i niesprawiedliwi, okazujący szacunek i lekceważący lub poniżający innych”.

Inna studentka pisze: „Zawsze myślałam, że studia są dla wybitnie inteligentnych i mądrych ludzi, bałam się, że sobie nie poradzę. Okazało się inaczej. Ludzie są tak przemieszani jak wszędzie”.

„Każda jednostka usiłuje – i doprawdy musi to czynić, jeśli chce uniknąć szaleństwa – nadać jakąś spójność i porządek strumieniowi doznań, emocji i idei, który dociera do jej świadomości z wewnątrz i z zewnątrz (...); a mianowicie sformułować mity w takich kategoriach, które nadają doświadczeniu jakiś sens”¹³.

Pozostaje więc nadzieja, że proces tworzenia i obalania przekonań jest procesem ciągłym, czasem gorzkim, ale jednak przejawem „zdrowego” funkcjonowania.

Jarmark różności

Tę ostatnią kategorię stworzyłam dla pomieszczenia wszystkich doświadczeń studentów, które było mi trudno zakwalifikować do którejś z poprzednich. Jak twierdzą P. Berger i T. Luckmann „wiedza naszego świata jest systemem prawd społecznie wytwarzanych a nie odkrywanych. W tym też sensie jest ona zawsze zależna od czasu, miejsca i interesów tych, którzy powołują ją do życia”¹⁴. Studia mogą więc być „workiem różności, z którego każdy czerpie, co chce” (wypowiedź studentki). Są one szkołą dbałości o codzienne sprawy (gotowania, gospodarności, płacenia rachunków). Pretekstem nauczania się planowania i organizacji czasu (9), wypracowania własnego sposobu na studiowanie. Bycie studentem „otwiera oczy”, uwrażliwia na świat, książki, dobra kultury (6), rozwija aktywność w życiu społecznym (angażowanie się w rozmaite akcje) i daje możliwość zdobycia doświadczeń na przyszłość (w radiu, gazecie, w wystąpieniach publicznych, nauki jazdy samochodem).

Zaistnienie w tej roli dla niektórych jest szansą zaczynania wszystkiego od nowa, odnajdywania się w nowym środowisku, czasem miejscem nabywania wiedzy o stosunkach damsko-męskich. W końcu niektórzy właśnie na studiach mają okazję eksperymentować z narkotykami, zacząć palić papierosy i nauczyć się „szybkiego dochodzenia do formy na kacu” (wypowiedź studenta).

4. Podsumowanie i wnioski

Czas studiów, w opinii jego uczestników, jest niewątpliwie ważnym momentem życia. W obszarze zarówno formalnej jak i nieformalnej ich edukacji zmienia się tak wiele, że stają się oni (w swoich oczach i oczach innych) zupełnie nowymi ludźmi. Uczestnictwo w życiu studenckim zmienia ich poczucie tożsamości, na nowo buduje ich relacje interper-

¹³ *Ibidem*, s. 23.

¹⁴ Za: M. M a l e w s k i, *op. cit.*, s. 47.

sonalne (z tendencją do współdziałania lub odwrotnie – do unikania innych), pozwala przeformułować mity i przekonania na temat świata i w końcu zdobyć szereg przydatnych lub mniej przydatnych w codziennym życiu umiejętności. Ta edukacja, w większości przypadków, ma wymiar pozytywny, ale czasem także negatywny (eksperymentowanie z narkotykami, z różnym skutkiem...). Studenci w swoich esejach często zaznaczali, że gdyby nie studia, nie nauczyli by się tak wiele, nie dokonałyby się w nich zmiany. Zastanawiam się, czy to rzeczywiście studiowanie kreuje ich w tak opisywany sposób, czy to jednak określony moment ich rozwoju, który sprzyja większej dojrzałości, refleksji, modyfikacji obserwowanego życia niezależnie od tego, jakiej aktywności (zawodowej, osobistej, edukacyjnej) się podejmują.

Sądzę też, że edukacja nieformalna jest obszarem, na który jako badacze czy naukowcy, mamy niewielki wpływ. Być może nasze opinie, postawy, jako autorytetów (przynajmniej dla niektórych) mogą mieć choćby częściowe znaczenie w budowaniu obrazu „osoby uczoney” i obrazu siebie; w określonych sytuacjach możemy stawać się lustrem, w którym studenci przeglądają się, szukając odpowiedzi na pytanie: „kim i jaki (a) jestem?”. Może ulepszenie sposobów postępowania i wzmocnienie zasad, którymi kierujemy się prowadząc zajęcia, pozwolą na uwiarygodnienie niektórych mitów, tak koniecznych dla podtrzymania wartości, uczących określonych sposobów podejścia do rzeczywistości, i wpłyną na przykład na zanikanie zjawiska „ściąganania” i „kombinowania”, cokolwiek by ono nie znaczyło.

Ten znikomy wpływ na opisywany przeze mnie proces może być dla nauczyciela błogosławieństwem. Zwalnia on go bowiem z odpowiedzialności za efekt nieformalnego uczenia się, bo niewiele może w nim „zepsuć”. To, co prezentuje na arenie akademickiego życia jest tylko propozycją w całym „worku różności”, z której student może skorzystać w dowolny sposób lub odrzucić – i wyciągnąć wnioski (naukę) na przyszłość.

Jarosław Klebaniuk

SPRAWIEDLIWOŚĆ SPOŁECZNA W REFLEKSJI PSYCHOLOGICZNEJ

Sprawiedliwość społeczna zyskała w naszym kraju złą sławę za sprawą nagłaśnianych przez media wspomnień o surowych wyrokach sądowych niesłusznie wydawanych w jej imię. „Karząca ręka sprawiedliwości społecznej” z czasów wczesnego socjalizmu jednoznacznie kojarzy się z ideologicznie uzasadnianą, a politycznie motywowaną niesprawiedliwością. Wydaje się jednak, że wzgardzenie terminologią poprzez eksponowanie jej negatywnego kontekstu jest także znakiem dzisiejszych czasów zdominowanych przez odmienną ideologię, która skoncentrowana jest na zupełnie innych niż sprawiedliwość aspektach funkcjonowania systemu społeczno-politycznego. Jeśli kategoria sprawiedliwości w ogóle jest używana, to bez przymiotnika, a więc z dystansem wobec jej społecznego kontekstu. Sprawiedliwość ma więc dotyczyć wyłącznie sfery jednostkowej i prywatnej, a wszelkie skojarzenia z ustrojem społeczno-politycznym innym od obecnie panującego powinny budzić reakcję w najlepszym wypadku ironiczną.

Wobec powyższego trudno jest bez posądzenia o sentyment dla okrucieństw minionej epoki podejmować niemodny i napiętnowany temat. Jednak jego aktualność w kontekście rosnących dysproporcji w poziomie i jakości życia pomiędzy poszczególnymi grupami społecznymi w naszym kraju sprawia, że warto, zaś różnorodna obecność tego tematu w rozważaniach i badaniach psychologicznych – że można to zrobić.

1. Ujęcie sprawiedliwości społecznej w myśli pozapsychologicznej¹

W rozumieniu słownikowym sprawiedliwość społeczna to „przyznanie człowiekowi tego, co z tytułu jego wkładu pracy lub zasług słusznie mu się należy” lub – w innym, histo-

¹ Jako psycholog z pełną świadomością popełniam swego rodzaju nadużycie terminologiczne, łącząc pod jednym hasłem podejście potoczne oraz wypracowane na gruncie dyscyplin tak odległych, jak ekonomia czy socjologia. Jednak koncentracja na myśli psychologicznej i daleka od wyczerpującej znajomości innych dziedzin sprawia, że nie mam w tym miejscu aspiracji, by przedstawić obszerny przegląd koncepcji, a jedynie wybrane idee spoza bliskiej mi dziedziny oraz główne – według mojego rozeznania – nurty w dociekaniach psychologicznych, dotyczących sprawiedliwości społecznej.

rycznym już znaczeniu – „przyznanie każdej jednostce należnych jej praw wynikających z zasad demokracji socjalistycznej”². Encyklopedyczne znaczenie, nieobecne zresztą w najnowszych wydaniach, wskazuje na „kategorię etyczną i społeczną o historycznie zmiennej treści, różnie pojmowaną w różnych epokach i przez różne klasy społeczne. Klasy uciskane powoływały się na sprawiedliwość społeczną w imię zasad wolności, równości i rozumnego urzędnika stosunków społecznych. Klasy panujące zaś starały się uzasadnić istniejący porządek społeczny (różnice stanowe i klasowe), odwołując się do swego klasowo i ideologicznie pojęcia sprawiedliwości społecznej”³. Definicja ta nawiązuje do marksizmu i postulatu takiej zmiany stosunków własności, by całkowicie wyeliminować wyzysk związany z prywatnym ich posiadaniem. O ile praktyczne próby realizacji tych postulatów nie doprowadziły do ustanowienia sprawiedliwych i satysfakcjonujących wszystkie grupy relacji społecznych, o tyle również żaden inny system społeczno-polityczny nie osiągnął jak dotąd tego celu. Co więcej, w wielu przypadkach cel taki nie jest w ogóle formułowany, a nierówności społeczne są uznawane za zjawisko naturalne i nieuniknione. Wolnorynkowy kapitalizm jest typowym przykładem takiego rozwiązania ustrojowego.

Pomimo powyższych możliwych do niejednoznacznego wartościowania konotacji znaczeniowych, problem podziału dóbr i dostępu do przywilejów, a także obciążenia obowiązkami i restrykcjami, niezależnie od używanej terminologii (a więc również wtedy, gdy jest ona odległa od użytej w temacie tej pracy), pozostaje aktualny. Próby dowodzenia, że historia się skończyła i uzyskaliśmy optimum społecznych relacji⁴, nie są niczym nowym. Apologeci każdego wcześniejszego systemu głosili podobne tezy. Nie ma więc podstaw do przewidywania, że tym razem będzie inaczej – zmiany nie nastąpią, a jeśli nastąpią, to ze szkodą dla ogółu.

Jak zatem można zdefiniować sprawiedliwy system społeczny? Odpowiedzi poszukać możemy w normatywnych teoriach sprawiedliwości: Arystotelesa, Jeremy’ego Benthama i Johna Rawlesa⁵.

Zgodnie z główną ideą najstarszej z nich dobra powinny być dzielone proporcjonalnie do wkładu pracy każdego pretendenta. Prostota tej myśli ulega praktycznym komplikacjom, gdy nie jesteśmy w stanie obiektywnie zmierzyć wkładu poszczególnych osób lub gdy sporne dobra (np. ulgi, przywileje) nie są podzielne.

Z kolei zgodnie z klasycznym utylitaryzmem dystrybucja dóbr powinna maksymalizować ogólny poziom dobrobytu pretendentów (według zasady „jak największa pomyślność dla jak największej liczby ludzi”). Miarą użyteczności podziału jest subiektywna satysfakcja jednostki, a właściwie suma tych satysfakcji w skali całego społeczeństwa. Współcześnie doktryna utylitarystyczna jest krytykowana z kilku powodów. Przede wszystkim trudno jest porównywać poziom satysfakcji różnych jednostek. Zabiegu tego dokonuje się dla preferencji, ale tych z kolei nie ma sensu dodawać i odejmować. Poza

² *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1981, t. 3, s. 304.

³ *Encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa 1976, t. 4, s. 252.

⁴ F. F u k u j a m a, *Koniec historii*, przeł. T. Biędroń, M. Wichrowski, Poznań 1996.

⁵ H. P. Y o u n g, *Sprawiedliwy podział*, przeł. J. Hamas, M. Jasiński, Warszawa 2003.

tym zasada Benthamu budzi wątpliwości moralne, gdyż może prowadzić do akceptacji wielkiej szkody niewielu w celu przysporzenia znikomej korzyści prawie wszystkim⁶ (na przykład poprzez dyskryminację mniejszości czy wyzysku jednostek w imię ogólnego dobra).

Na przedstawiony wyżej zarzut o nieetycznych konsekwencjach nie jest narażona teoria sprawiedliwości Rowlesa. Dwie zasady, na których jego zdaniem powinien opierać się sprawiedliwy system społeczny, brzmią następująco⁷:

1. Każda osoba ma takie samo niezbywalne prawo do podstawowych swobód, takich samych, jakie przysługują wszystkim innym ludziom (zasada równych swobód – *the equal liberty principle*), a więc ma prawa do wolności słowa, gromadzenia się, wyznania, własności i uczestniczenia w życiu politycznym.

2. Nierówności społeczne i polityczne powinny być poddane dwóm ograniczeniom: po pierwsze ludzie powinni mieć równe szanse ubiegania się o urzędy i stanowiska otwarte dla wszystkich; po drugie zaś grupie najgorzej sytuowanej powinno się wieść w społeczeństwie najlepiej jak to możliwe. Realizacja pierwszej części tej zasady (zasada równych szans – *the fair equality of opportunity principle*) gwarantuje równy dostęp do edukacji i zatrudnienia osobom o równych zdolnościach i talentach, bez względu na ich pochodzenie społeczno-polityczne. Przestrzeganie drugiej części (zasada dyferencji⁸ – *the difference principle*) zapewnia, że nieuniknione nierówności społeczne mają służyć maksymalnemu powodzeniu najmniej uprzywilejowanych członków społeczeństwa.

Rawls uznaje pierwszą zasadę za najważniejszą, następnie umieszcza zasadę równych szans, a dopiero na końcu zasadę dyferencji. Zasada równych swobód przynajmniej na papierze funkcjonuje w systemach prawnych krajów demokratycznych (ludzie uznawani są za równych bez względu na rasę, płeć, pochodzenie etniczne itd.). Zasada równych szans pomocna byłaby w traktowaniu ludzi ubogich, ale zdolnych – mieliby równe szanse w uzyskaniu wykształcenia i dobrej pracy. Rowles proponuje dodatkową alokację środków w celu wyrównania szans do poziomu szkoły średniej. Wydaje się jednak, że koszty ponoszone w związku ze studiowaniem i – w typowym przypadku – konieczność jednoczesnego wykonywania pracy, by im sprostać, to najważniejsze praktyczne przeszkody w realizacji tej zasady. Ponadto zgodnie z nią rządy nie są zobowiązane ani do zapewniania powszechnej edukacji, ani do starania się o pełne zatrudnienie, ani wreszcie o ustalanie płacy minimalnej. Wszystkie te zabiegi kolidują bowiem z neo-liberalną logiką wolnego rynku, a równe szanse nie oznaczają powszechnego prawa do czegokolwiek.

Najbardziej łaskawą dla ubogich jest zasada dyferencji. Zgodnie z nią państwo powinno stworzyć takie warunki współpracy, które pozwalają zapewnić minimum socjalne dla najuboższych. Sam Rawls, jako zwolennik wolnego rynku, widzi jednak poważne

⁶ *Ibidem*, s. 24.

⁷ Cyt. za: M.M. B e n e r j e e, *Applying Rawlsian social justice to welfare reform: an unexpected finding for social work*, „Journal of Sociology and Social Welfare”, September 2005, Vol. XXXII, Number 3.

⁸ Niekiedy zwana także zasadą maksyminu (por. H.P. Y o u n g, *op. cit.*, s. 24).

ograniczenia stosowania tej zasady. Wszak alokacja dóbr następuje głównie poprzez rynek, na którym osoby bardziej utalentowane mają jego zdaniem większe szanse na zarobienie na godziwe życie. Niektórzy krytycy sprowadzają tę zasadę do idei, że bogacenie się jednostek podnosi poziom życia obywateli (*trickle-down theory*), inni zaś wskazują, że nawet jeśli prowadzi ona do polepszenia sytuacji ekonomicznej najuboższych, to stwarza olbrzymie nierówności w zakresie dostępu do władzy i wpływów. Wreszcie można też argumentować, że reguła ta nie jest niezbędna do tego, by podział dóbr był sprawiedliwy⁹.

Warto jednak zwrócić także uwagę, że zasada ta pozostaje w niejkiej sprzeczności z poprzednimi. Uprzywilejowanie jednej z grup (choćby najuboższej) pozostaje bowiem w konflikcie ze stwarzaniem równych szans wszystkim jednako zdolnym. Niezdolni i źle sytuowani przyciągać mogą środki, które w innym przypadku skierowane zostałyby do ubogich, ale zdolnych, by podnieść ich szanse na dostęp do wykształcenia i atrakcyjnych pozycji społecznych w rywalizacji z bogatymi (choć niekoniecznie zdolnymi). Skupienie władzy w rękach jednej z opcji ideologicznej może natomiast godzić w zasadę równych swobód: jeśli pomoc kierowana będzie w celu zwiększenia „równych szans” czy polepszenia poziomu życia „swoich” w ramach swojskiej pojmowanej realizacji dwóch pozostałych zasad.

Jak widać implikacje teorii sprawiedliwości społecznej zarówno dla naszego myślenia o tym, co słuszne, jak i dla praktyki rządzenia, są bardzo złożone. Jak wszystkie teorie normatywne, i te budzą wiele kontrowersji, a w tym przypadku mogą one być tym bardziej burzliwe, że w grę wchodzi interesy poszczególnych grup społecznych, a więc również konieczność rezygnacji z pewnych przywilejów.

Obok teorii normatywnych istnieją też takie, które koncentrują się na stanie faktycznym, a więc mają bardziej opisowy charakter. Refleksja psychologiczna dotycząca sprawiedliwości społecznej koncentruje się głównie na uwarunkowaniach i konsekwencjach spostrzegania sytuacji jako sprawiedliwej lub nie, a także na źródłach i przejawach przekonań dotyczących sfery sprawiedliwości. Możliwość prowadzenia badań empirycznych sprawia, że wiele twierdzeń ma charakter nie tylko spekulatywny.

2. Sprawiedliwość społeczna jako kategoria psychologiczna

Psychologowie za punkt wyjścia przyjęli obserwację, że ludzie przywiązują olbrzymią wagę do uczciwości (*fairness*) w relacjach społecznych, a ocena tej uczciwości wpływa na to, czy współpracują z innymi, są posłuszni władzy, czy też identyfikują się z grupami, organizacjami i instytucjami. Zjawisko sprawiedliwości społecznej¹⁰ (*social justice*) ode-

⁹ M.M. B e n e r j e e, *op. cit.*

¹⁰ Warto zwrócić uwagę, że specyfika psychologii jako dyscypliny naukowej wymusza niejako odsunięcie na dalszy plan makrospołecznego i politycznego wymiaru sprawiedliwości społecznej. Zamiast tego pojawiają się wymiary jednostkowych rozterek, decyzji i towarzyszących im procesów poznawczych, interpersonalnych i grupowych interakcji, subiektywnych poczuć, ocen i

grało dużą rolę w rozwoju psychologii społecznej, politycznej i sądowniczej. Niektórzy psychologowie społeczni uznali nawet uczciwość za klucz do zrozumienia wzajemnych zachowań ludzi wobec siebie. Do konkluzji takiej doprowadziły ich przeprowadzone badania empiryczne.

W latach czterdziestych ubiegłego wieku Samuel Stouffer ze współpracownikami przeprowadził badania personelu armii Stanów Zjednoczonych. Jednym z głównych odkryć było to, że satysfakcja żołnierzy z warunków służby zależy od punktu odniesienia. Przypadki niezadowolenia były ściśle związane ze względną deprivacją, a nie z jakimś jej obiektywnym czy absolutnym poziomem. Zależały więc od porównania własnych doświadczeń z doświadczeniami innych osób, nie zaś od ich jakości jako takiej, i mogły stać się podstawą doświadczenia poczucia niesprawiedliwości również przy braku obiektywnych podstaw¹¹.

We wczesnych latach sześćdziesiątych XX wieku Stacy Adams przedstawiła teorię sprawiedliwości (*equity theory*), w której wskazała, że ludzie przy ocenie uczciwości relacji społecznych nie tylko porównują stany końcowe (rezultaty działań), ale również wkład pracy. Jej zdaniem ludzie czują silny dyskomfort, jeśli występują znaczne różnice między ludźmi w proporcji wkładów i rezultatów, i dążą do przywrócenia sprawiedliwości. Jeśli więc jakaś osoba dwukrotnie bardziej przyczynia się do osiągania korzyści w relacji biznesowej czy osobistej, ale obie czerpią korzyści w jednakowym stopniu, to obydwie odczuwają dyskomfort i będą dążyły do przywrócenia sprawiedliwości albo przez zmianę własnego wkładu w relacji, albo poprzez zmianę w proporcji czerpanych korzyści.

W połowie lat siedemdziesiątych John Thibaut i Laurens Walker wykazali, że (1) uczciwość procedur i (2) uczciwy podział korzyści ma olbrzymi wpływ na ocenę własnych doświadczeń społecznych. Pierwszy obszar nazywany jest niekiedy – sprawiedliwością proceduralną (*procedural justice*), zaś drugi – sprawiedliwością dystrybutywną (*distributive justice*). Badania dotyczące tej ostatniej pokazały, że ludzie opierają swoją ocenę uczciwości podziału na kilku różnych normach, w tym na normie sprawiedliwości (podział proporcjonalny do zasług w zdobywaniu dzielonego dobra), normie równości (każdemu po równo) i normie potrzeb (każdemu według potrzeb). Jak widać są one wzajemnie sprzeczne, a to, która z nich znajdzie zastosowanie zależy od kontekstu sytuacyjnego. Normy oparte na potrzebach częściej okazują się użyteczne w bliskich relacjach w konkretnej społeczności, zaś normy sprawiedliwości – w relacjach biznesowych i produkcyjnych. Ich łamanie przez jednostki (np. nieuczciwe zawłaszczanie korzyści przez osoby, które nie przyczyniły się do ich powstania) rodzi konflikty, zaś najbardziej

preferencji. Co więcej, wbrew sceptycyzmowi filozofów i ekonomistów (zob. poprzedni podrozdział), te ulotne z pozoru zjawiska próbują psychologowie mierzyć, zestawiać i analizować ilościowo. Społeczność sprawiedliwości dotyczy więc w koncepcjach psychologicznych bardziej uwikłania w jednostkowe decyzje i ich konsekwencje dla innych ludzi niż bezpośredniego znaczenia tych decyzji i zachowań dla funkcjonowania społeczeństwa jako całości.

¹¹ E.A. Lind, *Social justice*, [w:] A.E. Kazdin (red.), *Encyclopedia of psychology*, Vol. 7, Oxford 2000.

popularne rozwiązania sytuacji podziału odwołują się do równości jako wartości powiązanej z poczuciem sprawiedliwości i łatwej do wcielenia w życie¹².

Z kolei badania nad sprawiedliwością proceduralną wykazały, że ludzie, którym pozwoli się zabrać głos w sprawach ich dotyczących, a zwłaszcza przekazać swoją opinię gremiom czy instytucjom podejmującym decyzje, odnoszą wrażenie, iż cały proces jest uczciwy, nawet jeśli ostatecznie nie osiągają tego, o co się ubiegali. Podobne reakcje wywołują także: wyjaśnianie i składanie sprawozdań przez władze z podejmowanych decyzji, życzliwość lub chociaż neutralność, oraz grzeczne i pełne szacunku traktowanie ze strony władz. Sprawiedliwość proceduralna zdaje się odgrywać nawet ważniejszą rolę niż dystrybutywna w wielu rozmaitych sytuacjach kontaktu jednostki z instytucjami. Na przykład w kontaktach z sądownictwem doświadczana przez jednostkę uczciwość procedur w bardziej istotny sposób wpływa na to, kto następnie będzie przestrzegał prawa, aniżeli zgodność orzeczenia sądu z oczekiwaniami. Z podobną istotnością mamy do czynienia przy innych niż sądowa formach rozstrzygania sporów, przy akceptacji zadań stawianych w pracy czy ocenie zasad rozwiązywania konfliktu. W kontekście zawodowym sprawiedliwość proceduralna odgrywa olbrzymią rolę w przywiązaniu do zakładu pracy, angażowaniu się w aktywność wykraczającą poza własne obowiązki czy akceptacji władzy zwierzchników. W kontekście rodzinnym natomiast warto odnotowania jest, że dzieci, którym pozwala się wyrażać swobodnie swoje zdanie w domu, są mniej skłonne do łamania prawa.

Podejście psychologiczne cechuje się przywiązaniem dużej wagi do indywidualnego osądu jako wyniku procesu poznania społecznego. Oceny różnią się więc w zależności od podmiotów ich dokonujących, ich uprzedniej wiedzy, uprzedzeń i motywów. Jednak dążenie do poczucia sprawiedliwości można przypisywać potrzebie łagodzenia obawy przed wykorzystaniem i wykluczeniem. Uczciwe traktowanie (a dokładniej – postrzeganie go w taki sposób) pozwala ludziom bezpiecznie współpracować z innymi i budować swoją społeczną tożsamość w oparciu o więź z grupą czy instytucją. Brak takiego traktowania z kolei potęguje strach przed społeczną eksploatacją i ekskluzją, a ten sprawia, że jednostka koncentruje się na obronie samej siebie i własnych interesów, co nie jest z kolei bez znaczenia dla jej społecznych relacji¹³.

Niektóre z powyższych idei doczekały się rozwinięcia w nośne koncepcje teoretyczne i szerzej zakrojonych weryfikacji empirycznych. Inne z kolei w obliczu nowych pomysłów i danych poddane zostały krytyce. Do najbardziej znaczących wśród klasycznych należą teorie Leventhala, Lerner'a i Deutscha. Zanim jednak przejdę do ich syntetycznego omówienia, kilka uwag odnośnie teorii sprawiedliwości (*equity theory*), niegdyś dominującego podejścia w rozważaniach nad sprawiedliwością społeczną (*social justice*).

Teoria ta w znacznej mierze nie wytrzymała próby czasu, co przejawia się w: (1) odrzucaniu „proporcjonalności” jako jedynej zasady na rzecz podejścia adekwatnego do sytuacji i uwzględniającego wiele zasad; (2) wskazaniu na ideologiczny charakter tej

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

teorii jako pochodnej konkretnych warunków historycznych; (3) narażeniu się na zarzut ignorowania interakcyjnych aspektów relacji wymiany i koncentracji na procesach psychicznych zachodzących w głowach poszczególnych osób, tak jakby nie zachodziła między nimi wymiana myśli czy negocjacje odnośnie sprawiedliwego podziału; (4) niesłuszności traktowania wszystkich relacji międzyludzkich, również tych opartych na przyjaźni czy intymności, tak jakby sprowadzały się do wymiany ekonomicznej; (5) niewystarczającym uwzględnianiu atrybucji przyczynowych (przypisywania sprawstwa), które ludzie czynią w stosunku do doświadczanych niesprawiedliwości¹⁴. Inne podejścia nie posiadają przynajmniej niektórych z wymienionych słabości.

3. Wybrane¹⁵ psychologiczne koncepcje sprawiedliwości

G.S. Leventhal skoncentrował się na „alokatorze” – osobie decydującej o podziale dóbr. Osoba ta zazwyczaj nie korzysta z jakiś abstrakcyjnych koncepcji sprawiedliwości, ale rozważa użyteczność różnych norm alokacji z punktu widzenia postawionych sobie celów, takich jak zabieganie o produktywność czy solidarność grupy. W zależności od tych celów i bieżących okoliczności ta czy inna norma może zostać użyta jako mająca aktualnie największą wartość instrumentalną. Zgodnie z teorią preferencji alokacyjnych (*theory of allocation preferences*) Leventhala¹⁶ jednostka ma zazwyczaj w każdej sytuacji wyboru jednocześnie kilka celów o różnym stopniu ważności, a także pewne oczekiwania co do zmiany szans osiągnięcia tych celów w przypadku dokonania poszczególnych wyborów. Z wiedzy o sile celów i oczekiwaniach skutków konkretnych decyzji alokacyjnych można wyciągać wnioski o najbardziej prawdopodobnym wyborze zachowania przez jednostkę. Zostanie wybrany wariant o największej sile (o najwyższej „oczekiwanej użyteczności”). Podobnie jak w innych modelach typu „oczekiwanie razy wartość” i tu brakuje jednak wskazania przyczyn różnicowania ważności celów i uwarunkowań oceny szans osiągnięcia tych celów¹⁷. W badaniach Leventhal i współpracownicy skupił się na sytuacjach, w których alokator nie zajmował jakiegos wyrażnego osobistego stanowiska i nie korzystał z własnych konkretnych doświadczeń z wycinkiem rzeczywistości, będącym przedmiotem decyzji, a jedynie pozostawał pod wpływem kulturowych przekonań o konsekwencjach zastosowania poszczególnych norm alokacyjnych. Osłabia to wartość tych dociekań, gdyż przekonania zdroworozsądkowo oczywiste i stąd uznawane za po-

¹⁴ M. D e u t s c h, *Current social psychological perspectives on justice*, „European Journal of Social Psychology”, Vol. 13, 1985, s. 305-319.

¹⁵ Rozmiar i cel tego opracowania nie pozwalają na bardzo szerokie przedstawianie koncepcji. Wybór został dokonany według kryteriów „wpływowości” teorii i osobistego uznania autora dla oryginalności myśli.

¹⁶ Por. *ibidem*, s. 313-314.

¹⁷ W polskiej literaturze znaleźć możemy niektóre czynniki decydujące o tzw. antycypowanej wartości gratyfikacyjnej celu (choć w odniesieniu do poznawczej teorii motywacji, a nie teorii preferencji alokacyjnych) J. R e y k o w s k i, *Motywacja*, [w:] *Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, t. 2, Warszawa 1992.

wszechne (np. o dobroczynnym wpływie wynagradzania w stosunku do wkładu pracy na produktywność) niekoniecznie są podzielane przez większość badanych¹⁸.

M. J. Lerner nie zgadza się z twierdzeniem, że troska o sprawiedliwość jest jedynie przejawem bardziej elementarnego egoistycznego zainteresowania samym sobą. Uważa sprawiedliwość i zasługiwanie sobie (*deserving*) za centralne tematy organizujące ludzkie życie. Poczucie zasługiwania na coś pojawia się wraz ze zdobywaniem umiejętności odraczania gratyfikacji przez dziecko. Z czasem uczy się ono, że warto inwestować wysiłek po to, by w przyszłości otrzymać więcej, aż w końcu całe życie obraca się wokół „zasługiwania” na pewne końcowe sytuacje. Człowiek zawiera niejako odraczające „kontrakty” z samym sobą, a ich realizacja zagrożona jest co najmniej na dwa sposoby: (1) poprzez impulsy do uzyskania natychmiastowej gratyfikacji, (2) poprzez otoczenie, które może odmówić mu zasłużonej nagrody, pomimo poświęceń i samoograniczeń, jakim się poddał. Gdy otoczenie nie jest wystarczająco godne zaufania i uporządkowane, a więc wysiłki nie są kompensowane, opłacalność własnych kontraktów okazuje się wątpliwa. Jednostka rozpoznaje także analogię między sytuacją własną a sytuacją innych osób, a więc gdy otoczenie zagraża czyjemuś osobistemu kontraktowi, sama również nie czuje się bezpiecznie. Dlatego indywidualny wysiłek podejmowany jest jedynie wówczas, gdy jednostka wierzy w sprawiedliwy świat¹⁹ (*just world*). Przekonanie to pełni centralną rolę motywacyjną i integracyjną. Jest tak ważne, że w przypadku otrzymania informacji poddających je w wątpliwość jesteśmy skłonni dokonać takiej reinterpretacji tej informacji, by naszą wiarę w sprawiedliwość świata przywrócić. Zgodnie z „hipotezą sprawiedliwego świata” ludzie są bowiem motywowani do tego, by utrzymywać przekonanie, że żyją w takowym świecie, co wywołuje niekiedy dosyć paradoksalne reakcje. W typowym eksperymencie badani obserwowali na ekranie monitora kobietę, której wymierzano surowe szoki elektryczne w trakcie uczenia się przez nią bezsensownych par sylab. Większość obserwatorów głosowało za zaprzestaniem stosowania okrutnych kar lub wynagrodzeniem jej doznawanej krzywdy. Jeśli wierzyli, że są w stanie spowodować przerwanie karania lub jego zrehabilitowanie, nie nabierali negatywnego przekonania o ofierze. Jeśli jednak nie mogli jej pomóc, im bardziej zdawała się cierpieć, tym bardziej była przez nich dezawuowana. Tak więc nie mogąc uczynić sytuacji rzeczywiście sprawiedliwą, zmieniali zdanie na temat niewinnej ofiary tak, że zasługiwała w ich oczach na swój los²⁰.

Społeczne konsekwencje powyższej prawidłowości są niebagatelne. Otóż ludzie, którym się w życiu z różnych, często niezależnych od nich przyczyn (strukturalne bezrobocie, szpetny wygląd, ciężka choroba, podeszły wiek, płeć żeńska itp.) nie wiedzie, mają spore szanse nie tylko nie wzbudzać żadnego współczucia, ale i przyciągać negatywne oceny, pogardliwe traktowanie czy agresywną krytykę. Określani są jako sami sobie winni, a na przyczyny ich życiowych opresji zabiegający o „sprawiedliwy świat” interpretatorzy typują lenistwo, nieudacznictwo i – jako przejaw najcięższej niemoralno-

¹⁸ M. D e u t s c h, *op. cit.*, s. 314.

¹⁹ Stąd koncepcja Lerner'a zazwyczaj nazywana jest teorią sprawiedliwego świata.

²⁰ *Ibidem*, s. 314-316.

ści – pasożytnictwo, a więc żerowanie (poprzez korzystanie z opieki socjalnej) na „zdrowej tkance” ludzi pracowitych, nobilew i bogatych. W ten oto sposób sprawiedliwym jawi się odebranie bezrobotnym zasiłków i doszukiwanie się winy za opresję, w którą popadli, w ich własnych zaniedbaniach i daleko posuniętych niedoskonałościach²¹.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden znaczący wkład Lenera w rozważania nad sprawiedliwością społeczną. Otóż zaproponował on klasyfikację form sprawiedliwości, jakie pojawić się mogą w różnych relacjach międzyludzkich. Wyróżnił trzy klasy różnych relacji interpersonalnych: tożsamość (*identity* – spostrzeganie innych jako takich samych lub zajmujących jednakową pozycję), łączność (*unit* – spostrzeganie podobieństwa, więzi współpracy lub równoważności z innymi), rozłączność (*nonunit* – spostrzeganie antagonistycznych interesów i osobistych różnic lub też niewystarczających zasobów z równoprawnymi, przeciwnymi roszczeniami w stosunku do nich). Scharakteryzował też trzy klasy procesów z uwagi na relacje między celami uczestników: pośrednią zależność (*vicarious dependency*), zbieżność celów i rozbieżność celów, a także wskazał na fakt, że w poszczególnych przypadkach może dominować relacja lub proces. Jego zdaniem każdy z trzech procesów może zachodzić w każdej z trzech relacji, a w danej sytuacji albo proces albo relacja może dominować, co łącznie daje osiemnaście subkategorii (3 X 3 X 2), z których każdej przyporządkował osobną normę sprawiedliwości. Tak więc na przykład przy dominacji relacji tożsamości nad pośrednią zależnością zostanie zastosowana zasada „według potrzeb”. Kiedy relacja łączności dominuje nad zbieżnością celów, użyteczna okaże się norma równości, zaś jeśli w tej samej parze dominuje proces, preferowana będzie norma sprawiedliwości. Taksonomia ta, pomimo swojej oryginalności i elegancji zdaje się mieć jednak dosyć spekulatywny charakter²².

Morton Deutsch zwrócił uwagę na to, że w relacjach z innymi możemy przejawiać różne psychologiczne orientacje (m.in. orientację egalitarną lub nieegalitarną²³), przy czym każda z nich składa się z trzech elementów: poznawczego, motywacyjnego i moralnego. Ten ostatni, zwany orientacją moralną, w danej sytuacji społecznej ukierunkowuje jednostkę na wzajemne zobowiązania i prawa ludzi zaangażowanych w relację. Orientacja moralna wnosi powinność do orientacji psychologicznej – jednostka doświadcza relacji nie tylko z osobistej perspektywy, ale również z perspektywy społecznej, w tym z perspektywy innych osób. Doświadczenie niesprawiedliwości staje się więc czymś więcej niż tylko doświadczeniem osobistym. Podobnie jak inni uczestnicy relacji społecznej, jednostka zobligowana jest do szanowania i chronienia systemu norm, które określają, co jest słuszne, a co niesłuszne we wzajemnych kontaktach. Orientacja moralna różni się w zależności od rodzaju relacji społecznej. Wyrażna siatka norm (nie zawsze

²¹ Należy uczciwie powiedzieć, że według mojej wiedzy sam Lerner nie wyciągnął tak radykalnych wniosków. Jego myśl jest jednak nie tylko inspirująca, ale zawiera niewyczerpane pokłady niezgody na irracjonalność społecznej pseudoharmonii opartej na wysoce umotywowanej myślowej ekwilibryście.

²² *Ibidem*, s. 315-316.

²³ Szerzej na ten temat w: K. S k a r z y ń s k a, *Orientacja egalitarna i nieegalitarna*, [w:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990.

przecież obecna) wywołuje silną orientację moralną, jednak nawet wtedy można zaobserwować różnice indywidualne – niektórzy będą bardziej zaabsorbowani czymś innym niż moralne zobowiązanie²⁴.

Przedstawione teorie nie wyczerpują wszystkich nurtów obecnych w psychologicznych rozważaniach nad sprawiedliwością społeczną. Współcześnie można wyróżnić kilka widocznych trendów, które krótko zasygnalizować można, jako: (1) traktowanie tożsamości jako najważniejszego zjawiska, (2) badanie tzw. negatywnej (retrybutywnej) sprawiedliwości – sytuacji, gdy ktoś zrobił coś złego, (3) konstruowanie modeli zależnościowych (*contingent models*), określających warunki graniczne, których zaistnienie sprawia, że dla ludzi pewne względy stają się szczególnie istotne przy ocenie sprawiedliwości, (4) powrót do emocji, zwłaszcza tzw. emocji moralnych, jako czynnika równie ważnego, co chłodne sądy poznawcze – uczucia dotyczące sprawiedliwości (*feelings about justice*) oraz siebie i innych w sytuacjach związanych ze sprawiedliwością stały się ważnymi kategoriami, (5) stosowanie propozycji teoretycznych do wyjaśniania bieżących problemów społecznych (np. braku akceptacji dla akcji afirmatywnej w Stanach Zjednoczonych)²⁵. Różnorodność tych nurtów pokazuje, że zagadnienie sprawiedliwości społecznej nie tylko cieszy się zainteresowaniem psychologów w kilkadziesiąt lat od pierwszych badań, ale jest rozpatrywane na wielu różnych poziomach.

Warto zwrócić uwagę również na koncepcje, które nie podejmują problematyki sprawiedliwości społecznej bezpośrednio, ale odwołują się do psychologicznych mechanizmów masowej niesprawiedliwości, a więc nieuzasadnionych w racjonalny sposób nierówności społecznych, występujących na masową skalę, pomiędzy przedstawicielami płci, klas społecznych, grup etnicznych, narodowych, wyznaniowych czy ideologicznych. Dwie teorie uzyskały w ciągu ostatnich dwunastu lat eksponowane pozycje: teoria uprątnomocnienia systemu (*System Justification Theory*) Johna Josta oraz nieco od niej wcześniejsza teoria dominacji społecznej (*Social Dominance Theory*) Jima Sidaniusa.

Pierwsza z nich nawiązuje do hipotezy sprawiedliwego świata Lenera, ale formuluje centralną tezę odnośnie spostrzegania zjawisk makrospołecznych, a nie oceny indywidualnych kolei losu w kategoriach ich przyczyn i osobistej odpowiedzialności. Jost i współpracownicy wskazują na istnienie „ogólnego ideologicznego motywu uprątnomocnienia istniejącego porządku społecznego”. Działanie tego motywu – zwłaszcza na poziomie nieświadomym – w dużej mierze jest przyczyną poczucia niższej wartości członków grup społecznie upośledzonych. Badania prowadzone w celu zweryfikowania tej teorii wykazały, że członkowie grup znajdujących się w gorszym położeniu społecznym (np. Afroamerykanów, ludzi starszych, homoseksualistów) faworyzują grupy inne niż własna i wyznają poglądy sprzeczne z ich własnym interesem. Pozwala im to jednak

²⁴ M. Deutsch, *op. cit.*, 310-311.

²⁵ L.J. Skitka, F.J. Crosby, *Trends in the Social Psychological Study of Justice*, „Personality and Social Psychology Review”, 2003, Vol. 7, No. 4, s. 282-285.

podtrzymać wiarę w sensowność i sprawiedliwość istniejącego systemu społeczno-politycznego²⁶.

Z kolei teoria dominacji społecznej koncentruje się z jednej strony na ogólnych, kulturowo uwarunkowanych, a z drugiej – na indywidualnie zróżnicowanych czynnikach służących uznawaniu za sprawiedliwe trwałych nierówności pomiędzy grupami w dostępie do różnego rodzaju dóbr (władzy, wykształcenia, stosunkowo lekkiej pracy, opieki zdrowotnej, wygodnego życia itp.). Na poziomie kulturowym funkcjonują tzw. legitymizujące mity czyli postawy, wartości, stereotypy i ideologie, które dostarczają intelektualnego i moralnego usprawiedliwienia praktyk społecznych, leżących u podstaw podziału pozytywnej (np. bezpieczeństwo, bogactwo) i negatywnej (np. brak opieki, warunki więzienne) wartości społecznej. Do legitymizujących mitów wspierających istniejący (niesprawiedliwy) hierarchiczny system należą między innymi negatywne stereotypy grup podporządkowanych, ideologia seksistowska czy rasistowska, dogmaty o nieomyślności i boskim pochodzeniu. Stanowiące niejako ich przewagę mity osłabiające hierarchię (np. komunizm, chrześcijański postulat braterstwa ludzi) zazwyczaj nie są tak szeroko propagowane, w każdym razie nie przez środki masowego przekazu.

Stosunek ludzi do legitymizujących mitów bywa różny. W badaniach stwierdzono względnie stałe różnice między ludźmi w stopniu, w jakim są oni skłonni akceptować nierówności między grupami. Ta bardzo ogólna, różnicująca jednostki orientacja wyrażająca stosunek do nierównościowych i hierarchicznie ustrukturalizowanych relacji między grupami społecznymi nazwana została orientacją na dominację społeczną. Zdaniem autorów koncepcji poznanie jej rozkładu, intensywności i dynamiki w danym społeczeństwie pozwala zrozumieć naturę jego hierarchicznej struktury. W różnych społeczeństwach przedmiotem dominacji stają się grupy najbardziej wyraziste, a jednocześnie te, które najbardziej się różnią w zakresie posiadanej władzy. Cecha psychologiczna pozwala w dużej mierze wyjaśnić stałość opartego na niesprawiedliwych zasadach systemu społecznego. Dlatego też szczególnie ważne wydaje się poznanie jej uwarunkowań, a należą do nich nie tylko czynniki socjalizacyjne (związane między innymi z rodzajem i powszechnością legitymizujących mitów), osobiste doświadczenia w rolach społecznych i zawodowych, ale także temperament i osobowość²⁷.

Dwie wyżej przedstawione teorie pokazują, że refleksja psychologiczna może przyczynić się do lepszego zrozumienia zjawiska społecznej (nie)sprawiedliwości, nawet nie odwołując się do tej (tych) kategorii wprost. Mechanizmy psychiczne o charakterze jednostkowym, mierzalne i porównywalne u pojedynczych ludzi, okazały się nieoobojętne dla wyjaśniania zjawisk makrospołecznych, takich jak akceptacja dla nierówności czy popieranie ucisku jednych grup przez drugie. Nasuwa się pytanie, na ile studia psychologiczne bezpośrednio dotyczące kategorii sprawiedliwości społecznej mogą być uży-

²⁶ J. T. J o s t, M. R. B a n a j i, B. A. N o s e k, *A Decade of System Justification Theory: Accumulated Evidence of Conscious and Unconscious Bolstering of the Status Quo*, „Political Psychology” 2004, Vol. 25, No. 6, 881-918.

²⁷ J. S i d a n i u s, F. P r a t t o, *Social Dominance: An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression*, New York 1999.

teczne dla wyjaśniania zjawiska określanego tym mianem, ale mającego znaczenie wykraczające poza społeczne spostrzeganie sprawiedliwości w indywidualnych relacjach międzyludzkich czy też uwarunkowania decyzji alokacyjnych w małych grupach.

4. Refleksja psychologiczna w zgiełku świata makrospołecznego

Decyzje podejmowane w zaciszu laboratoriów psychologicznych przez badanych chwilowo odizolowanych od świata i wyrażane przez nich opinie nie zawsze wydają się tymi, które spotkać można w życiu pełnym niekontrolowanych okoliczności i niemożliwego do zaabsorbowania natłoku bodźców. Czy osoba nie mogąca przywrócić sprawiedliwości i deprecjonująca doznającą krzywdy ofiarę w eksperymentach Lerner'a to ta sama osoba, która zmusza pracownika do nieodpłatnego zostania po godzinach, gdyż nie zdążył zrobić wszystkiego w normalnym czasie? Czy skoncentrowany na sobie i nie biorący pod uwagę norm społecznych uczestnik sporu to ten sam człowiek, który jako polityk przedkłada, bez wyrzutów sumienia, prywatny interes nad dobro społeczne? Czy deklarujący silne preferencje ideologiczno-wyznaniowe uczestnik badania i utożsamiający się z masowym ruchem religijnym fanatyk, gotowy poświęcić się dla swoich i wymierzać sprawiedliwość myślącym inaczej, to ci sami ludzie?

Z pewnością rzeczywisty kontekst społeczny jest czymś znacznie bardziej złożonym od schematu eksperymentalnego, jednak wyizolowanie pewnych zjawisk pozwala badać ich wpływ na inne w sposób rzetelny. Znajdowanie zaś analogii w życiu jest łatwiejsze, jeśli szukamy ściśle określonych zależności. Tak więc na przykład wiara w sprawiedliwy świat pozwala zarówno łagodnie wyrażać niechęć do kobiety karanej w eksperymencie, jak i dopuszczać się bestialskich zbrodni podczas wojny z pełnym przekonaniem, że ofiary zasługują na swój los. Opis i wyjaśnianie wydają się łatwiejsze, gdy odwołujemy się do dobrze poznanych mechanizmów, jednak po to, by przewidywać rozwój wypadków i wywierać nań wpływ, należy próbować stosować wiedzę w praktyce. Tymczasem uwikłanie decydentów w osobiste cele i motywy utrudnia realizowanie wizji, w których ludzie czuliby się sprawiedliwie traktowani. A oto niektóre przykłady ignorowania wiedzy psychologicznej w imię partykularnych interesów.

Jednym z filarów kapitalizmu jest gospodarka wolnorynkowa wraz z jej postulatem nieograniczonej konkurencyjności. Rywalizacja jest uznawana za motor rozwoju ekonomicznego. Tymczasem z punktu widzenia sprawiedliwości proceduralnej wzajemne traktowanie się jak przeciwnicy, poczucie wzajemnego utajniania stosowanych reguł, wątpliwość bezpośredniego rezultatu podjętej aktywności, wreszcie niemal nieuchronne skazanie na porażkę (ponad 90% firm zaprzestaje działalności w pierwszy pięć lat) – oto przesłanki poczucia niesprawiedliwości, które może zostać zastąpione przekonaniem o własnej bezwartościowości. A wszystko tylko po to, by wciąż uważać reguły za słuszne, a rzeczywistość, w jakiej przychodzi nam żyć za najlepszą z możliwych. W ten sposób reguły systemu, który przecież powinien służyć maksymalizacji szczęśliwości ogółu, w sposób prawie pewny prowadzą do jednego z dwojga: albo do poczucia nie-

sprawiedliwości, albo do poczucia osobistej odpowiedzialności za klęskę. W pierwszym przypadku możliwe następstwa to agresja wobec innych albo próba wyrównania rachunków, izolacja lub całkowite wycofanie się, w drugim zaś – przede wszystkim olbrzymie koszty emocjonalne: poczucie winy i mniejszej wartości, złość, lęk i smutek. Kto zatem będzie szczęśliwy? Być może nieliczni wygrywający, ale i tu nie ma żadnej pewności. System oparty na dystrybucji pozornie według zasług, a więc odwołujący się do zasady sprawiedliwości (podział dóbr proporcjonalnie do zaangażowania w ich powstanie) może wywołać poczucie niesprawiedliwości, jeśli kryteria oceniania zasług są arbitralne i niezrozumiałe (czy zaangażowanie prezesa jest tysiące razy większe niż sprzątaczkę, skoro zasługuje na tylekroć wyższą pensję?). Mity służące uzasadnieniu tych irracjonalnych kryteriów są zaś jedyną alternatywą dla głębokich zmian, być może nawet krwawej rewolucji. Utrzymywanie poczucia sprawiedliwości w sytuacji, gdy dystrybucja na zasadzie wszystko albo nic (właściciel bankrutującej firmy poniósł wyłącznie koszty, a więc nie otrzymał nagrody adekwatnej do wkładu pracy) niechybnie krzywdzi większość uczestników – oto karkołomne zadanie, któremu z powodzeniem stawiają czoła media zabiegające o legitymizację neoliberalnego systemu społeczno-gospodarczego.

A przecież alternatywa dla rywalizacji jest dobrze znana: kooperacja. Korzyści ze współpracy są ewidentne niezależnie od przyjętych zasad implementacji sprawiedliwości²⁸. Wspólnymi siłami (a nie wbrew sobie) wypracowane dobro może być dzielone według wkładu pracy (zasady sprawiedliwości), po równo czy według potrzeb. Wspólną cechą wszystkich tych możliwości jest niepominięcie żadnego członka społeczności czy grupy. Zamiast uruchamiania mitów czy deprecjonowania przegranych, mity można uczynić niepotrzebnymi a do przegranych nie dopuszczać.

W systemach społecznych rzadko bierze się też pod uwagę zasady sprawiedliwości proceduralnej, wypracowane już dawno przez psychologów społecznych. Wysłuchanie opinii zainteresowanych, nawet jeśli ostatecznie nie zostanie wzięta pod uwagę w podejmowaniu decyzji alokacyjnej, zapewnia większe szanse na uznanie jej za słuszną. Szeroko znana arogancja władzy politycznej i urzędniczej, duży dystans władzy, wreszcie prawnie gwarantowana arbitralność decyzji, od których zależą losy milionów ludzi – to przykłady zaniechania implementacji wiedzy z zakresu sprawiedliwości proceduralnej.

Wreszcie wskazywana przez M. Deutscha rola orientacji moralnej jako istotnej składowej orientacji społecznej świadczy o konieczności uczenia takich norm moralnych, których interioryzacja przyniesie korzyść społeczności. Wydaje się, że związane z nacjonalizmem, etnocentryzmem czy fanatyzmem religijnym propagowanie różnych norm postępowania wobec swoich i wobec obcych stoi w sprzeczności z postulatem klarownej i wyraźnej siatki norm, które ułatwiałyby ocenę sytuacji również z punktu widzenia innych osób.

Nie określając tego, co jest obiektywnie sprawiedliwe (zadanie karkołomne, gdyż ostateczne kryteria mają pozalogiczny charakter), koncepcje psychologiczne skupiają się na źródłach poczucia sprawiedliwości lub niesprawiedliwości, sytuacyjnych

²⁸ O możliwych procedurach i formalnych aspektach sprawiedliwości dystrybucyjnej pisze matematyk H.P. Young w cytowanej już książce *Sprawiedliwy podział*.

uwarunkowaniach wyboru określonych zasad wprowadzania w życie sprawiedliwości, wreszcie funkcjach zabiegania o sprawiedliwość czy – mówiąc ściślej – subiektywnego przeświadczenia o jej istnieniu. Wydaje się, że właśnie dociekania dotyczące poznawczych reprezentacji sprawiedliwości społecznej i afektywnych reakcji na sytuacje z nią związane, stanowią klucz do zrozumienia, czego chcą ludzie i jak ważne to jest dla nich w różnych społecznych kontekstach. Pomijając bowiem jaskrawe przypadki dyskryminacji, naruszania prywatności czy nietykalności, wreszcie materialnego wyzysku, najważniejsze dla wysokiej jakości życia są przeświadczenia ludzi o tym, jak wiedzie im się w różnych sferach aktywności. Ponieważ większość tych obszarów związanych jest z wchodzeniem w relacje z innymi ludźmi, zagadnienie sprawiedliwości w tych kontaktach wydaje się kluczowe dla ich oceny.

Również uczestniczenie lub choćby przyglądanie się szerzej pojmowanemu życiu społecznemu, a zwłaszcza publicznemu, wiąże się z doświadczaniem lub nie poczucia sprawiedliwości. A przecież właśnie różnice w indywidualnych ocenach są zarówno przyczyną burzliwych dyskusji, jak i konfliktów społecznych. Dążenie do poczucia sprawiedliwości, związanego z życiem społecznym, w tym publicznym, wydaje się jednym z najważniejszych ludzkich motywów. Motyw ten jest obecny nie tylko w prywatnych relacjach międzyludzkich, ale i w dążeniach elit politycznych czy w masowych ruchach społecznych, zwłaszcza tych o charakterze kontestacyjnym (w Polsce są skutecznie ograniczane przez pacyfikujący wpływ legitymizujących mitów). Stąd zrozumienie tego, jak myśli o sprawiedliwych relacjach społecznych jednostka, co w związku z nimi czuje i jak postępuje, by sprawiedliwości społecznej stało się zadość, wydaje się niezbędne, by zrozumieć niesprawiedliwość współczesnych systemów społecznych i przemiany, ku którym one zmierzają.

*Małgorzata Rosalska**Anna Wawrzonek*

LOKALNOŚĆ JAKO KONTEKST ROZWOJU INSTYTUCJI OŚWIATOWYCH

Idea lokalności współcześnie wyraźnie zyskuje na atrakcyjności. Dowodzą tego reformy decentralizacyjne krajów zachodnich, jak i przekształcenia ustrojowe krajów wschodnich, w których nastąpił powrót do instytucji samorządu terytorialnego. Upodmiotowienie społeczności lokalnych stało się celem reform ustrojowych odradzających się państw demokratycznych. Z kolei lokalizm staje się przedmiotem zainteresowań różnych dyscyplin naukowych¹. Zdaniem W. Jacher lokalizm i regionalizm działają mobilizująco na aktywność jednostek, zbiorowości, grup, środowisk oraz instytucji i organizacji. Prowadzi to do naznaczania regionalnej i lokalnej przestrzeni nowymi aspiracjami i wartościami, tworzy klimat społeczny i kulturowy niezbędny dla rozwoju regionu i społeczności lokalnych². Nie ulega wątpliwości, iż współcześnie możemy obserwować swoiste odrodzenie lokalności oraz fascynację małymi strukturami społecznymi, a hasło „myśl globalnie działaj lokalnie” staje się priorytetem dla działań współczesnych społeczeństw. Także w obszarze edukacji obserwujemy wzrost liczby oddolnych, lokalnych inicjatyw. Jednocześnie odczuć można wzrost siły powiązań pomiędzy dynamiką przemian oświatowych a społeczno-ekonomiczną kondycją lokalnych społeczności. Na potrzebę, a nawet konieczność, analizowania procesów edukacyjnych w kontekście przemian społeczności lokalnych wskazuje E. Solarczyk-Ambrozik. Autorka wyraźnie podkreśla znaczenie rozpatrywania powiązań edukacji z lokalną gospodarką, rynkiem pracy, możliwościami i barierami rozwoju gospodarczego w lokalnym środowisku oraz wskazuje na silny związek pomiędzy systemem kształcenia i poziomem edukacji a poziomem rozwoju poszczególnych regionów kraju³. Zależność pomiędzy edukacją a rozwojem lokalnym zachodzi także na poziomie postaw i kompetencji obywatelskich. Wydaje się, iż zaistniała sytuacja powoduje konieczność zmiany przekonań społecznych, a w tym kontekście właściwym

¹ *Samorząd terytorialny. Ustrój i gospodarka*, red. Z. Niewiadomski, Bydgoszcz-Warszawa 2001, s. 9.

² W. J a c h e r, *Idea regionalizacji i lokalności a przedsiębiorczość*, [w:] *Społeczności lokalne w perspektywie integracji europejskiej*, red. R.W. Woźniak, Koszalin 2000, s. 166.

³ E. S o l a r c z y k - A m b r o z i k, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004, s. 44-46.

mechanizmem jest właśnie szeroko rozumiana działalność edukacyjna, często określana jako edukacja obywatelska na rzecz społeczności lokalnej. Jak wskazuje K. Przyszczykowski w edukacji na rzecz społeczności lokalnej podstawowym problemem w sytuacji transformacji ustrojowej jest problem zmiany. Konieczność zmiany zdaniem cytowanego autora postuluje się przede wszystkim w odniesieniu do małych struktur społecznych, które dotychczas w znaczący sposób były uzależnione od państwa⁴.

W tym kontekście istotnym wyzwaniem dla oświaty, a przede wszystkim dla oświaty dorosłych jest, zdaniem E. Solarczyk-Ambrozik, konieczność edukacji szczególnie tych osób, których dzieciństwo i młodość przebiegały w innym niż demokratyczny porządku społecznym, poprzez promowanie wartości, stanowiących podwaliny nowego ładu ekonomicznego, kształtowanie kompetencji poznawczych, ułatwiających rozwiązywanie problemów wypływających z nowej sytuacji społecznej oraz zmianę przyjętych wzorów działania wypracowanych w wyniku długotrwałej socjalizacji w warunkach ładu monocentrycznego⁵. Celem wspierania przemian społeczności lokalnych w warunkach zmiany staje się, według cytowanej autorki, wyposażenie jednostek i grup społecznych w takie umiejętności, które pozwolą im na zrozumienie nowej rzeczywistości i umożliwią adaptację do nowych warunków ekonomicznych, politycznych, społecznych⁶. Muszą bowiem dokonać się odpowiednie przeobrażenia w świadomości społecznej, aby aktywność społeczności lokalnych osiągnęła adekwatny do potrzeb kierunek.

W prezentowanym opracowaniu chcielibyśmy zastanowić się nad lokalnymi mechanizmami warunkującymi jakość działalności instytucji oświatowych. Pomijając edukacyjne mechanizmy kształtowania postaw obywatelskich chcielibyśmy zwrócić uwagę na relacje zachodzące pomiędzy zasobami i funkcjonowaniem społeczności lokalnych a zakresem usług edukacyjnych świadczonych dla mieszkańców danego środowiska. W dalszej kolejności przedstawimy także problemy związane z projektowaniem badań, których celem jest rozpoznanie owej relacji.

1. Lokalne mechanizmy wspierania edukacji

Za społeczność lokalną potocznie uważa się ogół ludności zamieszkującej dane terytorium wyodrębnione na podstawie administracyjnej. Zaliczana jest ona do tzw. struktur społeczno-przestrzennych⁷. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, iż mimo że determinujący charakter środowiska przestrzennego nie jest już tak skrajnie pojmowany, to jednak rola terytorium, obszaru, przestrzeni, jako ważnego elementu w kształtowaniu się społeczności jest nadal uwzględniana. J. Bernard stwierdza, że community oznacza „lokalność, terytorialność” i odnosi się do ludzi, którzy mieszkają na wspólnym teryto-

⁴ K. Przyszczykowski, *Edukacja dla demokracji*, Toruń-Poznań 1999, s. 77.

⁵ E. Solarczyk-Ambrozik, *op. cit.*, s. 109-110.

⁶ *Ibidem.*

⁷ Z.A. Żechowski, *Zachowanie obywatelskie i samopomocowe ludności w małych społecznościach lokalnych*, [w:] *Społeczności lokalne w perspektywie integracji europejskiej...*

rium i mają wspólne interesy, podkreślając, iż obydwaj wymiary (przestrzenny i społeczno-psychologiczny) muszą być brane pod uwagę w analizie społeczności lokalnej⁸.

Zdaniem A. Sosnowskiego „lokalność określić można jako światopogląd, polegający na wysokiej ocenie konkretnego miejsca na ziemi, czyli tzw. ojczyzny prywatnej, w której zaczyna się a nie kończy świat”⁹. Sosnowski podkreśla, iż lokalność będąc ideologią samorządową nie odrzuca państwa, zakłada jednak znaczne ograniczenie jego znaczenia, a mianowicie do takich czynników, które są niezbędne do funkcjonowania społeczeństwa i gospodarki jako całości¹⁰. Zadaniem państwa, w tym ujęciu, jest troska o to, aby właśnie na szczeblu lokalnym powstały struktury, które będą potrafiły formułować problemy społeczne, tworzyć lokalne projekty społeczne mieszczące się w logice programów regionalnych oraz żeby powstały struktury recepcyjne dla przyszłej współpracy¹¹.

Można, zatem powiedzieć, iż o pozycji współczesnych państw, ich sprawności w podstawowych sferach życia społecznego w dużej mierze decyduje prawidłowy układ relacji między władzą centralną a władzą regionalną i lokalną oraz przyznany im zakres kompetencji. Stąd również w Polsce w latach 80. XX wieku zrodziła się potrzeba decentralizacji polityki społecznej państwa, która wiąże się z przejęciem odpowiedzialności za rozwój społeczności lokalnej przez samorządy, które w rozwoju lokalnym odgrywają szczególną rolę. Odpowiedzią na tę potrzebę jest Ustawa o samorządzie terytorialnym z dnia 8 marca 1990 roku, a następnie Ustawa o samorządzie powiatowym i wojewódzkim z roku 1998.

U podstaw instytucji nowoczesnego samorządu terytorialnego leży przekazywanie przez państwo prawa i obowiązku wykonywania administracji publicznej lokalnym społecznościom. Oznacza to, iż część zadań publicznych spełnianych dotychczas przez administrację państwową zostaje powierzona do realizacji samorządowi terytorialnemu¹². Samorząd terytorialny realizuje zadania publiczne, które gwarantują społecznościom lokalnym określony standard życia. Godne uwagi wydaje się również spostrzeżenie, iż tylko struktury samorządowe lub inne lokalne, z samorządem silnie powiązane, są w stanie ukierunkować rozwój lokalny na rozwiązanie podstawowych problemów społeczno-gospodarczych danej jednostki terytorialnej i zagwarantować prymat interesu ogólnospołecznego nad indywidualnym¹³.

Konieczne, zatem wydaje się odwołanie do zagadnień związanych z działalnością samorządu terytorialnego, odgrywającego szczególną rolę w rozwoju lokalnym, często postrzeganego jako fundament demokracji. Rola ta wynika zarówno z natury samych

⁸ J. T u r o w s k i, *Społeczność lokalna*, „Studia Socjologiczne” 1977, nr 3.

⁹ A. S o s n o w s k i, *Rozwój społeczności lokalnych u schyłku XX wieku*, [w:] *Społeczności lokalne w perspektywie integracji europejskiej...*

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ J. W ó d z, K. W ó d z, *Polska demokracja lokalna przed wyzwaniami europejskimi. Kilka uwag z pogranicza socjologii kultury i socjologii polityki*, [w:] *Społeczności lokalne w perspektywie integracji europejskiej...*

¹² *Samorząd terytorialny...*, s. 53.

¹³ J. J. P a r y s e k, *Podstawy gospodarki lokalnej*, Poznań 2001, s. 213.

struktur samorządowych, jak i z ustawowych obowiązków, które nakładają na powiat bądź gminę zadania w dziedzinie kształtowania lokalnego środowiska życia oraz rozwiązywania bieżących problemów społeczności lokalnych. Samorządy terytorialne realizują różnorodne zadania i posiadają wielorakie kompetencje dotyczące funkcjonowania wielu instytucji na swoim terenie; instytucji mających gwarantować właściwe funkcjonowanie społeczności lokalnej na terenie gminy, powiatu i województwa. Za J. Paryskiem warto wskazać zadania i role, do wypełniania których szczególnie predestynowany jest samorząd terytorialny. Wśród tych ról niewątpliwie należy wymienić: inicjowanie, planowanie, sterowanie i koordynację rozwoju lokalnego¹⁴. Zakres kompetencji przypisanych poszczególnym jednostkom terytorialnym jest bardzo rozległy, dlatego ze względu na temat niniejszego opracowania, autorki pragną zwrócić szczególną uwagę na te zadania, które bezpośrednio związane są z oświatą. Zadania i uprawnienia jednostek samorządu na poszczególnych szczeblach przedstawiają się w następujący sposób.

Do zadań gminy należy zakładanie i prowadzenie:

- przedszkoli, w tym z oddziałami integracyjnymi oraz przedszkoli specjalnych,
- szkół podstawowych oraz gimnazjów, w tym z oddziałami integracyjnymi, z wyjątkiem szkół podstawowych specjalnych, szkół artystycznych oraz szkół przy zakładach karnych, zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich.

Do zadań powiatu należy zakładanie i prowadzenie:

- publicznych szkół podstawowych i gimnazjów specjalnych,
- szkół ponadgimnazjalnych, w tym z oddziałami integracyjnymi,
- szkół sportowych i mistrzostwa sportowego,
- placówek oświatowo-wychowawczych, w tym szkolnych schronisk młodzieżowych,
- placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego,
- placówek artystycznych,
- poradni psychologiczno-pedagogicznych,
- młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych,
- placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania.

Do zadań własnych samorządu województwa należy zakładanie i prowadzenie:

- publicznych zakładów kształcenia i placówek doskonalenia nauczycieli,
- bibliotek pedagogicznych,
- szkół o znaczeniu regionalnym lub ponadregionalnym¹⁵.

W tym miejscu należy wspomnieć, iż wskazane jednostki samorządu terytorialnego mogą z własnej inicjatywy prowadzić także szkoły i placówki, których prowadzenie nie należy do ich zadań własnych, ale dopiero po zawarciu porozumienia z jednostką

¹⁴ *Ibidem*, s. 214.

¹⁵ Ustawa o samorządzie terytorialnym z dnia 8 marca 1990 r.; Ustawa o samorządzie powiatowym z dnia 5 czerwca 1998 r.

samorządu terytorialnego, dla których prowadzenie takiej placówki jest zadaniem własnym.

Biorąc pod uwagę „zadania oświatowe” realizowane na terenie społeczności lokalnej należy zwrócić szczególną uwagę na rolę i znaczenie lokalności jako kontekstu, przestrzeni rozwoju instytucji oświatowych oraz rozwoju samej oświaty. Nie ulega wątpliwości, iż właśnie otoczenie, w którym rozwija się oświata determinuje kierunki tego rozwoju i dynamikę zmian, a edukacja i związane z nią działania rozgrywają się w lokalności. Takie postrzeganie edukacji wskazuje jednocześnie na nowy kontekst zarządzania oświatą, na który składają się zarówno zjawiska i czynniki zlokalizowane w ramach kierowanej jednostki organizacyjnej – kontekst wewnętrzny, jak i poza nią – kontekst zewnętrzny. Zdaniem D. Elsner cechy kontekstu zarządzania, jego elementy składowe oraz granice dadzą się wyprowadzić z analizy aktualnej rzeczywistości, która jest złożonym zbiorem składników i polem oddziaływania różnorodnych sił. Jednym z wątków aktualnej rzeczywistości są, według cytowanej autorki, procesy integracyjne regionów świata i świata jako określonej całości oraz nowe zjawiska europeizacji i globalizacji będące tego konsekwencją. Procesy integracyjne sprawiają, że zewnętrzny kontekst zarządzania poszerza się o nowe obszary i regiony świata, a przed oświatową kadrą kierowniczą staje nowe zadanie wprowadzenia w życie przesłania „myśl globalnie – działaj lokalnie” również w zarządzaniu edukacją. Taki sposób myślenia po raz kolejny wskazuje na istotną rolę lokalności w rozwoju oświaty¹⁶.

Jak wskazuje Ewa Solarczyk-Ambrozik właśnie struktury samorządowe są w stanie ukierunkować rozwój lokalny na rozwiązywanie podstawowych problemów społeczno-gospodarczych (w tym również edukacyjnych) i zagwarantować realizację interesu ogólnospołecznego. Zdaniem tej autorki jednym z najważniejszych problemów jest w tym kontekście powiązanie edukacji z gospodarką regionu¹⁷. Proces planowania systemu edukacyjnego na terenie społeczności lokalnej (gminy, powiatu) zdeterminowany jest potrzebami lokalnego rynku pracy, dlatego przy budowie strategii rozwoju oświaty niezbędne jest uwzględnienie przewidywanego zatrudnienia i bezrobocia, możliwości i barier rozwoju poszczególnych działów gospodarki zarówno na poziomie mikro-, mezo-, jak i makrostrukturalnym. Takie traktowanie lokalności jest przykładem myślenia o oświacie w jej relacjach do otoczenia społeczno-gospodarczego, przy jednoczesnym zaakcentowaniu wagi tzw. sił społecznych tkwiących w poszczególnych społecznościach lokalnych, których wykorzystanie według H. Radlińskiej jest niezbędne dla organizowania czy też aktywizowania tych społeczności¹⁸. Stopniowo rosnąca ranga inicjatywy oddolnej, samodyscypliny i odpowiedzialności wszelkich grup społecznych funkcjonujących w środowisku lokalnym a także reforma samorządowa, która wyposaża w kompetencje zarówno władze lokalne, jak i mieszkańców gminy, sprzyja tworzeniu partnerstwa

¹⁶ D. Elsner, *Doskonalenie kierowania placówką oświatową*, Chorzów 1999.

¹⁷ E. Solarczyk-Ambrozik, *op. cit.*, s. 45.

¹⁸ W. Ambrozik, *Aktywizacja społeczności lokalnej w rozwiązywaniu problemów społecznych*, [w:] *Socjalizacja a wartości. Aktualne konteksty*, red. T. Frąckowiak, J. Modrzewski, Poznań 1995.

edukacyjnego na jej terenie, wykorzystując przy tym siły społeczne tkwiące w społecznościach oraz ich zaangażowanie w działania na rzecz wspólnoty.

Podsumowując tę część rozważań raz jeszcze warto zaakcentować fakt, iż „zadania oświatowe” realizowane na terenie społeczności lokalnej w znacznym stopniu uzależnione są od warunków społeczno-gospodarczych regionu. Nie ulega wątpliwości, iż właśnie otoczenie, w którym rozwija się oświata determinuje kierunki tego rozwoju i dynamikę zmian, a edukacja i związane z nią działania rozgrywają się w lokalności. Ponadto lokalność jako przestrzeń rozwoju oświaty:

- ukierunkowuje rozwój lokalny na rozwiązywanie podstawowych problemów społeczno-gospodarczych społeczności,
- przy procesie planowania systemu edukacyjnego uwzględnia potrzeby lokalnego rynku pracy,
- realizuje monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych,
- uwzględnienia możliwości i bariery rozwoju poszczególnych działów gospodarki przy budowie lokalnych strategii rozwoju oświaty,
- skupia uwagę na tzw. siłach społecznych tkwiących w poszczególnych społecznościach lokalnych,
- sprzyja tworzeniu partnerstwa edukacyjnego.

Takie postrzeganie edukacji wskazuje jednocześnie na nowy kontekst zarządzania oświatą, na który składają się zarówno zjawiska i czynniki zlokalizowane w ramach kierowanej jednostki organizacyjnej – kontekst wewnętrzny, jak i poza nią – kontekst zewnętrzny, co z kolei wpisuje się w model procesu planowania lokalnego obejmującego:

- ocenę stanu istniejącego,
- opracowanie strategii rozwoju,
- sformułowanie projektów rozwoju,
- wybór i szczegółowe określenie zadań,
- ocena efektów rozwoju¹⁹.

Takie rozumienie lokalności i jej roli w kreowaniu środowiska edukacyjnego stwarza problem metodologiczny: jak badać zależność pomiędzy edukacją a jej lokalnym otoczeniem? Znamy wiele metod, technik badawczych umożliwiających rozpoznawanie zarówno placówek oświatowych, jak i kontekstu środowiskowego. Trudno jest jednak wskazać na metody ukierunkowane na wychwycenie zależności między otoczeniem a oświatą. W tej części pracy chcielibyśmy zaprezentować sposoby projektowania badań, których celem jest zbadanie relacji między placówkami edukacyjnymi a środowiskiem lokalnym. Wskazać chcemy na badania oparte na koncepcji zarządzania strategicznego, podejścia sieciowego oraz na możliwość zastosowania takich technik, jak Q-sort, wywiad fokusowy oraz profil samooceny szkoły.

Zarządzanie strategiczne rozumiane jako „proces zarządzania nastawiony na formułowanie i wdrażanie strategii, które sprzyjają wyższemu stopniowi zgodności organizacji z jej otoczeniem i osiągnięciu celów strategicznych”²⁰ pozwala na opracowanie

¹⁹ J.J. P a r y s e k, *op. cit.*

²⁰ R.W. G r i f f i n, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 2000, s. 234.

koncepcji badań zorientowanych na wychwycenie relacji pomiędzy placówką edukacyjną a otoczeniem, w którym ona funkcjonuje. Analizie poddawane są różnorodne aspekty funkcjonowania instytucji, lecz zawsze w odniesieniu do specyficznych uwarunkowań środowiska, dla którego świadczy usługi edukacyjne. Prezentowana koncepcja, mimo iż najczęściej stosowana jest w naukach ekonomicznych, okazać się może bardzo przydatna dla oceny działalności instytucji oświatowych. Jak zauważają autorzy raportu *Diagnoza i strategia rozwoju oświaty w województwie wielkopolskim* myślenie strategiczne charakteryzuje się takimi cechami, jak innowacyjność, systemowość, praktyczność i opiera się na podstawowych relacjach pomiędzy analizowanymi zjawiskami²¹. Stąd może zostać wykorzystane do określenia założeń badawczych w procesie analizowania relacji między środowiskiem a instytucjami w nim działającymi.

Badania oparte na koncepcji zarządzania strategicznego obejmują cztery podstawowe obszary:

- zasięg – zespół rynków, na których organizacja, instytucja będzie konkurować,
- dystrybucję zasobów – sposób, w jaki organizacja rozdziela swe zasoby pomiędzy różne zastosowania,
- wyróżniającą kompetencję – to, co organizacja robi szczególnie dobrze,
- synergia – sposób, w jaki różne dziedziny działalności organizacji uzupełniają się lub wspomagają²².

Analiza SWOT jest jedną z popularniejszych technik analizy strategicznej. Jej nazwa pochodzi od pierwszych liter angielskich słów *strengths* (mocne strony), *weaknesses* (słabe strony), *opportunities* (szanse), *threats* (zagrożenia). Najogólniej rzecz ujmując analiza ta polega na badaniu silnych i słabych stron instytucji oraz szans i zagrożeń pojawiających się przed nią. Określenie słabych i mocnych stron instytucji równoznaczne jest w tym ujęciu z diagnozą jej aktualnego funkcjonowania. Wyodrębnienie szans i zagrożeń stanowi drugi etap analizy – prognozowanie. Dokonując analizy SWOT otrzymuje się w efekcie cztery zestawienia: listę silnych stron instytucji, listę słabych stron instytucji, listę szans, jakie istnieją lub mogą zaistnieć w otoczeniu instytucji lub w niej samej oraz listę zagrożeń, jakie ujawniły się lub mogą się ujawnić w otoczeniu lub wewnątrz instytucji. Listy te zawierają najczęściej po kilka najważniejszych elementów. Identyfikacja szans w otoczeniu i mocnych stron samej instytucji pozwala na zastosowanie strategii typu SO (*Strengths – Opportunities*): ekspansja i rozwój. W sytuacji, gdy przeważają słabe strony, ale w otoczeniu (obecnym i przyszłym) istnieją warunki korzystne dla rozwoju i działalności instytucji zastosować można strategię WO (*Weaknesses – Opportunities*), czyli wykorzystanie szans otoczenia przy minimalizacji niedoskonałości wewnętrznych samej instytucji. Natomiast gdy silne strony instytucji występują w niekorzystnych warunkach otoczenia stosuje się strategię typu ST (*Strengths – Threats*), czyli przezwyciężenie zagrożeń poprzez wykorzystanie atutów samej instytucji. Czwartą możliwość daje strategia typu WT, której celem jest minimalizowanie skutków

²¹ E. Solarczyk - Ambrozik, K. Przyszczykowski, *Diagnoza stanu oświaty w województwie wielkopolskim*, Poznań 2002, s. 10.

²² R.W. Griffin, *op. cit.*, s. 234 i n.

wynikających z istnienia słabości instytucji i unikanie zagrożeń tkwiących w otoczeniu. Ten typ strategii stosowany jest wówczas, gdy w wyniku przeprowadzonej analizy strategicznej ujawnione zostaną czynniki negatywne zarówno po stronie instytucji jak i jej otoczenia²³.

Kolejnym sposobem konstruowania badań zorientowanych na rozpoznanie relacji instytucja edukacyjna – jej otoczenie jest wykorzystanie koncepcji podejścia sieciowego. Podejście sieciowe jest metodą pozwalającą dokładniej zdać sobie sprawę z własnej pozycji w sytuacji uwarunkowań zewnętrznych w procesie rozwiązywania konkretnego problemu lub celu społecznego. Jak zauważa F. Stimmer pojęcie sieci społecznej jako metafory dla ludzkich zachowań jest stosowane na gruncie nauk społecznych od dawna i jest stosowane zarówno do analizowania mniejszych grup społecznych (rodzina, grupa rówieśnicza), jak i większych społeczności czy społeczeństw. Cytowany autor proponuje, za Bronfenbrennerem, rozróżnienie 4 podstawowych sieci, których analiza może ukazać w miarę pełny, a na pewno zróżnicowany, obraz analizowanych społeczności:

1. sieć mikrospołeczną (*primäre, mikrosoziale, persönliche Netzwerke*) – którą stanowią układy rodzinne, przyjacielskie, sąsiedzkie,
2. sieć makrospołeczną (*sekundäre, makrosoziale, global-gesellschaftliche Netzwerke*) obejmującą instytucje gospodarcze i publiczne,
3. sieć mezospołeczną (*tertiäre, mesoziale Netzwerke*), która obejmuje organizacje pełniące funkcje pośredniczące pomiędzy siecią mikrospołeczną a makrospołeczną. Na tym poziomie wskazuje się na inicjatywy społeczne, grupy samopomocowe i lokalne stowarzyszenia,
4. sieć egzospołeczną²⁴.

Taka konwencja rozpoznawania elementów stanowiących środowisko społeczne szczególnie popularna jest w pracy socjalnej. Można jednak założyć, iż podejście sieciowe okaże się przydatne także do analizowania relacji pomiędzy instytucjami edukacyjnymi a otoczeniem społecznym. Zaletą tej metody jest wychwycenie nie tylko zależności pomiędzy podmiotami życia społecznego (w podejściu tym nazywanych aktorami), lecz także wskazanie na silne i słabe elementy danego układu. W tym miejscu zaznaczyć jednak należy iż taki sposób myślenia o środowisku jest od dawna obecny w polskiej tradycji pedagogicznej. Metoda środowiskowa w ujęciu Aleksandra Kamińskiego zakłada polepszenie sytuacji społeczności lokalnej poprzez wspólny wysiłek instytucji społecznych i organizacji poprzez działania oparte na wynikach odpowiednich kompleksowych badań²⁵. Na etapie rozpoznania diagnostycznego analizie poddaje się nie tylko instytucje i zasoby społeczne (profesjonalne i nieprofesjonalne) lecz także potrzeby, braki i zagrożenia samego środowiska²⁶.

²³ K. Przyszczykowski, E. Solarczyk - Ambrozik, *Edukacja – przeciwdziałanie bezrobociu i rozwój przedsiębiorczości*, Poznań 2001.

²⁴ F. Stimmer, *Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit*, Stuttgart 2000, s. 67.

²⁵ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1980, s. 280.

²⁶ E. Kantowicz, *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*, Olsztyn 2001, s. 122.

Inne techniki badawcze, które mogą okazać się przydatne do analizowania relacji pomiędzy instytucjami edukacyjnymi a ich lokalnym otoczeniem to metoda Q-sort, wywiady fokusowe czy opracowanie profilu placówki w odniesieniu do otoczenia społecznego. Sortowanie i ustalanie priorytetów Q pozwala na wgląd, jakie kryteria dominują w danej grupie przy analizowaniu lokalnych problemów²⁷. Wywiady fokusowe (zogniskowane wywiady grupowe, *focus group interview*) to dyskusja prowadzona przez moderatora, której specyfika polega na tym, iż zawsze realizowana jest w grupie, jest skoncentrowana wokół jednego problemu, jest rozmową pogłębioną oraz ma charakter dyskusji, w której uczestniczą wszyscy uczestnicy grupy²⁸. Podstawową zaletą tej jakościowej metody badań jest wykorzystanie dynamiki grupy dla przeanalizowania problemu oraz silna polaryzacja poglądów wśród uczestników. Pozwala to na wyodrębnienie kluczowych dla analizowanej problematyki kryteriów i rozpoznanie głównych sposobów definiowania problemu przez uczestników wywiadu²⁹. W badaniach, których celem jest rozpoznanie relacji pomiędzy instytucjami edukacyjnymi a ich lokalnym otoczeniem wywiady fokusowe szczególnie przydatne są do zdiagnozowania sposobu myślenia o problemie przez podstawowe grupy społeczne zaangażowane w konflikt interesów, np. przedstawicieli samorządu lokalnego, uczniów, nauczycieli, rodziców, przedsiębiorców.

Ostatnią techniką, na którą chcielibyśmy zwrócić uwagę jest opracowanie profilu placówki w odniesieniu do otoczenia społecznego. Profil ten obejmuje 12 wskaźników uporządkowanych w cztery kategorie:

1. wyniki (osiągnięcia w nauce, rozwój osobisty i społeczny, losy uczniów),
2. nauczanie w klasie (wykorzystanie czasu, jakość nauczania i uczenia się, pomoc w przypadku trudności w nauce),
3. szkoła jako środowisko (szkoła jako miejsce nauki, szkoła jako miejsce społeczne, profesjonalizm szkoły),
4. środowisko lokalne (współpraca szkoły z domem ucznia, współpraca szkoły ze społecznością lokalną, współpraca szkoły z zakładami pracy)³⁰.

Opracowanie profilu, czyli diagnoza funkcjonowania szkoły, jest punktem wyjścia do analizy zakresu wykorzystania szans, jakie są w otoczeniu społecznym dla poprawy jakości działalności placówki oświatowej. Posługiwanie się profilem dla rozpoznania relacji szkoła-otoczenie wymaga odniesienia uzyskanych danych do innych dokumentów zawierających rozpoznanie sytuacji społeczno-gospodarczej w analizowanej społeczności lokalnej.

Dla zobrazowania powyżej przedstawionych ustaleń teoretycznych chcielibyśmy zaprezentować wyniki badań ukierunkowanych na zdiagnozowanie przyczyn zmniejszenia się liczby kandydatów do Liceum Ogólnokształcącego w Murowanej Goślinie. Prezentowane badania zrealizowano poprzez zastosowanie dwóch metod badawczych –

²⁷ J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L. Jakobsen, *Czy nasza szkoła jest dobra?*, Warszawa 2003, s. 161-164.

²⁸ D. Maïson, *Zogniskowane wywiady grupowe*, Warszawa 2001, s. 12.

²⁹ *Ibidem*, s. 22.

³⁰ J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L. Jakobsen, *op. cit.*, s. 127-140.

sondażu diagnostycznego oraz zogniskowanego wywiadu grupowego, gdyż autorzy raportu uznali, iż specyfika analizowanego problemu wymaga zastosowania zarówno badań ilościowych, jak i jakościowych. Analizy uzyskanych danych empirycznych i ich interpretacji dokonano w świetle założeń koncepcji zarządzania strategicznego. W opinii autorów raportu dopasowanie oferty edukacyjnej Liceum Ogólnokształcącego w Murowanej Goślinie (zarówno pod względem programu, jak i organizacji kształcenia) do potrzeb otoczenia, rozumianego tu jako społeczność lokalna może być kluczowym warunkiem realizacji celu strategicznego, jakim jest zwiększenie liczby uczniów i kształtowanie pozytywnego wizerunku szkoły. Badania ukierunkowane na rozpoznanie przyczyn zmniejszenia się liczby kandydatów do Liceum Ogólnokształcącego w Murowanej Goślinie przeprowadzono w III etapach.

Etap I obejmował przygotowanie narzędzi badawczych. Dla potrzeb niniejszych badań przygotowano ankiety dla 4 grup respondentów:

- ankiety dla pracowników szkół (ankietę dla pracowników gimnazjum, ankietę dla pracowników liceum ogólnokształcącego),
- ankiety dla uczniów III klasy gimnazjum,
- ankiety dla uczniów liceum (ankietę dla uczniów Liceum Ogólnokształcącego w Murowanej Goślinie, ankietę dla absolwentów gimnazjów w Murowanej Goślinie, którzy podjęli naukę w liceach poznańskich, ankietę dla uczniów Liceum Profilowanego w Murowanej Goślinie),
- ankiety dla rodziców (ankietę dla rodziców uczniów III klasy gimnazjum, ankietę dla rodziców uczniów Liceum Ogólnokształcącego w Murowanej Goślinie, ankietę dla rodziców absolwentów gimnazjów w Murowanej Goślinie, którzy podjęli naukę w liceach poznańskich).

Opracowane narzędzia konsultowano ze Starostwem Powiatowym w Poznaniu.

Etap II obejmował przeprowadzenie badań sondażowych. Badania wśród uczniów Liceum Ogólnokształcącego i Liceum Profilowanego w Murowanej Goślinie przeprowadzono 6.12.2004. W tym samym terminie dostarczono ankiety dla pracowników objętych badaniami szkół (Liceum Ogólnokształcące w Murowanej Goślinie, Gimnazja nr 1 i nr 2 w Murowanej Goślinie). Badania wśród uczniów III klasy gimnazjum, zarówno w Gimnazjum nr 1, jak i w Gimnazjum nr 2 przeprowadzono 10.12.2004. Podczas wypełniania ankiet uczniowie otrzymywali koperty z ankietami dla rodziców, które po wypełnieniu mieli złożyć w sekretariatach swoich szkół.

Etap III obejmował pogłębienie badań sondażowych poprzez przeprowadzenie dwóch wywiadów fokusowych w Gimnazjum nr 1. Analiza uzyskanych danych, będących podstawą do planowania programu naprawczego, dokonana została ze względu na dziedziny zarządzania strategicznego w oparciu o przedstawioną poniżej analizę SWOT. Na potrzeby prezentowanego opracowania prezentujemy wybrane wskaźniki mocnych i słabych stron badanej placówki oraz szans i zagrożeń tkwiących w jej otoczeniu.

MOCNE STRONY

- jedyne liceum ogólnokształcące w Murowanej Goślinie,
- niższe koszty kształcenia dla uczniów w porównaniu z liceami poznańskimi; uczniowie nie ponoszą kosztów związanych z dojazdami do szkoły,
- szkoła postrzegana jako bezpieczna dla uczniów,
- dobre warunki kształcenia.

SŁABE STRONY

- liceum znajduje się w budynku szkolnym wraz z Zasadniczą Szkołą Zawodową
- nauczyciele liceum uczą jednocześnie w liceum profilowanym i zasadniczej szkole zawodowej, co może wpływać na opinie o braku tożsamości nauczyciela liceum,
- słabsza promocja szkoły w porównaniu z liceami poznańskimi,
- niższy poziom nauczania w porównaniu z liceami poznańskimi,
- niekorzystny wizerunek szkoły w społeczności lokalnej,
- niski próg punktów warunkujący przyjęcie do liceum,
- uboga (w odniesieniu do poznańskich szkół) oferta profili kształcenia,
- brak tradycji (wynikający z krótkiego czasu istnienia szkoły),
- brak absolwentów utrudnia określenie poziomu przygotowania licealistów do podjęcia studiów wyższych,
- brak sali gimnastycznej.

SZANSE

- współpraca z miejscowymi gimnazjami,
- współpraca z lokalnymi mediami,
- współpraca ze Starostwem Powiatowym i władzami lokalnymi,
- wdrożenie strategii promocji szkoły,
- dostosowanie oferty edukacyjnej do potencjalnych klientów,
- wzrost popularności liceów ogólnokształcących w porównaniu z innymi typami szkół ponadgimnazjalnych.

ZAGROŻENIA

- niż demograficzny,
- rozwój usług komunikacyjnych na trasie Murowana Goślina – Poznań,
- niedaleka odległość od innych liceów, np. w Bolechowie i w Owińskach,
- mała odległość od Poznania, co zwiększa konkurencję ze strony szkół poznańskich,
- zintensyfikowanie działań liceów poznańskich w celu przyciągnięcia uczniów z Murowanej Gośliny,
- wybieranie przez uczniów Zasadniczej Szkoły Zawodowej w Murowanej Goślinie, a następnie dwuletniego uzupełniającego liceum ogólnokształcącego, postrzegane jako łatwa droga do zdobycia matury.

Zdaniem autorów raportu, pracownicy liceum przygotowując plan rozwoju szkoły uwzględniający działania ukierunkowane na realizację zarysowanych powyżej celów – kształtowania pozytywnego wizerunku szkoły w społeczności lokalnej oraz przeciwdziałania zmniejszaniu się liczby kandydatów, powinni uwzględnić cztery podstawowe dziedziny zarządzania strategicznego:

2. Zasięg

Uzyskane dane w sposób wyraźny akcentują problem zasięgu oddziaływania szkoły. Ze względu na fakt, iż w opinii zarówno uczniów szkół licealnych (dane z ankiet), jak i gimnazjalistów (dane uzyskane podczas zogniskowanego wywiadu grupowego) dojazd do Poznania nie stanowi bariery komunikacyjnej, można postawić tezę, iż Liceum Ogólnokształcące w Murowanej Goślinie konkuruje o ucznia z liceami poznańskimi. Stąd – w opinii autorów raportu – niezwykle ważnym zadaniem jest określenie zarówno potencjalnego zasięgu terytorialnego, w obrębie którego szkoła chce promować swoją ofertę oświatową, jak i możliwie dokładne określenie profilu adresata tej oferty. W związku z niższym demograficznym i silną konkurencją liceów poznańskich istotne wydaje się opracowanie „oferty na miarę jej adresata”.

W aspekcie analizy zasięgu oferty edukacyjnej Liceum Ogólnokształcącego w Murowanej Goślinie ważnym zadaniem jest także określenie relacji pomiędzy diagnozowanym liceum a Liceum Ogólnokształcącym w pobliskim Bolechowie. Problem ten powinien zostać przeanalizowany zarówno przez pracowników diagnozowanej szkoły, jak i przez władze samorządowe.

3. Dystrybucja zasobów

W zakresie dystrybucji zasobów szczególnie istotnym problemem jest – w opinii autorów raportu – polityka kadrowa oraz promocja szkoły w społeczności lokalnej. Wśród wypowiedzi ankietowanych gimnazjalistów i pracowników gimnazjów sygnalizowany był problem dotyczący faktu, iż nauczyciele uczący w liceum ogólnokształcącym jednocześnie uczą w klasach szkoły zawodowej i pracują w prywatnym liceum dla dorosłych mieszczącym się w tym samym budynku. W opinii respondentów, a także autorów raportu, sytuacja ta nie sprzyja kształtowaniu się tradycji i „renomy” szkoły, na którą w znaczącym stopniu wpływa tożsamość „profesora liceum”.

W zakresie dystrybucji zasobów ważną rolę odgrywa także zarządzanie zasobami rzeczowymi, w tym zapleczem dydaktycznym i bazą lokalową. Dużym problemem, w opinii respondentów, jest brak sali gimnastycznej i funkcjonowanie w tym samym budynku szkoły zawodowej. Także brak odrębności administracyjnej Liceum w Murowanej Goślinie i Liceum w Bolechowie nie sprzyja kształtowaniu się wyraźnego, pozytywnego wizerunku diagnozowanej szkoły.

Niezwykle istotnym problem jest promocja Liceum Ogólnokształcącego w Murowanej Goślinie w społeczności lokalnej. Nawiązując do przedstawionych w raporcie danych można stwierdzić, iż ten aspekt działalności szkoły wymaga szczególnej uwagi.

4. Wyróżniająca kompetencja

W świetle uzyskanych danych można także stwierdzić, iż Liceum Ogólnokształcące w Murowanej Goślinie nie posiada żadnej cechy, która w sposób pozytywny wyróżniałaby ją na tle zarówno liceów poznańskich, jak i liceum w Bolechowie. Pod względem większości analizowanych kategorii respondenci przypisywali diagnozowanej placówce oceny przeciętne. Konieczne wydaje się zatem namysł nad rozwiązaniami, które wyraźnie wyróżniałyby goślińskie liceum na tle innych szkół. Propozycje te dotyczyć mogą zarówno oferty programowej, jak i rozwiązań organizacyjnych.

W kontekście wyróżniającej kompetencji warto także zwrócić uwagę na wizerunek szkoły. Wizerunek szkoły rozumiany jako suma subiektywnych opinii o jakości nauczania i kontaktów ze środowiskiem ma tendencję do przylegania do szkoły. Jego zmiana wymaga działań długofalowych. Ze względu na krótki okres funkcjonowania diagnozowanej szkoły warto zadbać o wykreowanie, ugruntowanie i podtrzymywanie pozytywnego wizerunku w społeczności lokalnej³¹.

5. Synergia

Planowanie rozwoju jako działanie zbiorowe, realizowane przez wszystkie podmioty rynku edukacyjnego prowadzi do sytuacji, w której współdziałający ze sobą partnerzy osiągają więcej, niż gdyby każdy działał z osobna (*synergia*). Ważne jest, aby przy projektowaniu oddziaływań ukierunkowanych na przeciwdziałanie zmniejszania się liczby kandydatów do Liceum Ogólnokształcącego w Murowanej Goślinie aktywnie uczestniczyli, nie tylko pracownicy diagnozowanej placówki, lecz także przedstawiciele samorządu lokalnego, pracownicy gimnazjów i inne, znaczące w społeczności lokalnej, osoby.

Przedstawione w raporcie dane mogą – w opinii autorów – stanowić podstawę do opracowania programu naprawczego ukierunkowanego na kształtowanie pozytywnego wizerunku szkoły w społeczności lokalnej oraz na przeciwdziałanie dalszemu zmniejszaniu się liczby kandydatów. Autorzy raportu stoją także na stanowisku, iż pozytywny wizerunek szkoły będzie podstawowym czynnikiem wzmacniającym pozycję Liceum Ogólnokształcącego w Murowanej Goślinie wśród szkół średnich wybieranych przez absolwentów goślińskich gimnazjów.

Autorzy raportu postrzegają plan rozwoju szkoły jako aktywne podejście do przyszłości placówki, jako sposób zmiany szkoły od wewnątrz poprzez uwzględnienie zmian zachodzących w otoczeniu. Tak rozumiane planowanie ukierunkowane jest na:

³¹ D. E l s n e r, *op. cit.*, s. 127.

- opracowanie optymalnego pod względem czasu i nakładów programu na-
prawczego,
- lepsze wykorzystanie posiadanych przez szkołę zasobów ludzkich, rzeczowych
i informacyjnych,
- konsekwentne reagowanie na wyzwania płynące z otoczenia,
- budowanie zespołu i sieci współpracy pomiędzy wszystkimi podmiotami oświa-
towymi w społeczności lokalnej,
- tworzenie klimatu sprzyjającego zmianom,
- inspirowanie pomysłów na pokonanie „konkurencji”³².

Na zakończenie chcielibyśmy zwrócić uwagę, iż zaprezentowane w niniejszym opracowaniu rozumienie relacji pomiędzy kontekstem lokalnym a instytucjami oświatowymi wymaga od pedagogów, w tym także specjalistów od edukacji dorosłych, nowych kompetencji. Za kluczowe uznaliśmy w tym zakresie dwie: umiejętność identyfikacji lokalnych uwarunkowań funkcjonowania oświaty oraz kompetencje w zakresie prowadzenia konsultacji społecznych. Umiejętności w zakresie identyfikowania lokalnych uwarunkowań funkcjonowania oświaty związane są z analizą sytuacji społeczno-gospodarczej oraz rozpoznawaniem szans i barier tkwiących w otoczeniu. Niezwykle ważnym zadaniem pedagoga jest – zdaniem autorek – wykorzystywanie mechanizmów społecznych i gospodarczych w procesie podnoszenia jakości nie tylko edukacji, ale także poziomu życia w regionie. Mając na uwadze zależność pomiędzy edukacją a jej otoczeniem ważną kompetencją jest umiejętność odczytywania i projektowania oddziaływań wzmacniających zarówno system edukacyjny, jak i społeczny. Druga grupa kompetencji związanych z konsultacjami społecznymi wskazuje na potrzebę negocjacji, argumentowania, wzmacniania. Projektowanie polityki oświatowej i wynikające z niej zmiany w systemie zawsze będą budzić opór. Pedagog może pełnić w tych problemowych sytuacjach rolę nie tylko eksperta, lecz także mediatora, negocjatora i coacha, może być osobą, która będzie pomagać w przechodzeniu przez trudny okres zmiany.

Rzeczywistość społeczna jest bardzo dynamiczna. Obserwując zmiany zachodzące w naszym społeczeństwie, także na gruncie oświaty, można założyć iż w najbliższej przyszłości problemy związane z niżem demograficznym będą jednym z kluczowych czynników w zakresie projektowania polityki oświatowej. Nie tylko samorządowcy, lecz także i nauczyciele, rodzice, uczniowie zmierzają się z problemem zamykania szkół, czy reorganizacji sieci oświatowej w lokalnych społecznościach. W szkolnictwie publicznym mocniej zaakcentuje się walka o klienta. Można założyć, że pomoc w sytuacji napięć i konfliktów związanych z tymi problemami będzie stanowić nową, obszerną dziedzinę działalności pedagoga, jako eksperta, analityka, projektanta, doradcy, konsultanta, mediatora czy osoby wspierającej.

³² *Jak planować rozwój placówki oświatowej? Teoria i praktyka*, red. D. Elsner, Chorzów 2001, s. 12-16.

Hanna Świerczyńska

WYKONYWANIE ZAWODU TECHNIKA ELEKTORADIOLOGA W ŚWIEŹLE ZMIAN CYWILIZACYJNYCH

1. Wstęp

Celem niniejszego opracowania jest przybliżenie specyfiki i zachodzących zmian w wykonywaniu zawodu technika elektoradiologa. Badania nad aktywnością zawodową mają duże tradycje, szczególnie na gruncie socjologii ale też w psychologii i pedagogice. Spowodowane jest to tym, że wykonywanie określonego zawodu jest jedną z głównych form aktywności człowieka. Zmiany cywilizacyjne powodują, że niektóre zawody zanikają, a na ich miejsce powstają nowe. Są również zawody, których znaczenie wzrasta. Uważam, że do takich właśnie należy ten zawód. Biorąc pod uwagę społeczny podział pracy, należy go zaklasyfikować do grupy zawodów związanych z ochroną zdrowia i opieką medyczną. Przewiduje się, że w najbliższym czasie zawody te będą nie tylko nadal potrzebne, ale również prognozuje się wzrost ich znaczenia. Ma to związek ze zmianami demograficznymi, a w szczególności ze zjawiskiem „starzenia się” społeczeństw.

Wszelkie rozważania na temat zawodów byłyby niepełne bez uwzględnienia w nich zagadnień związanych ze społecznym podziałem pracy. W związku z tym wydaje się konieczne zdefiniowanie terminów „zawód” i „praca” oraz scharakteryzowanie zmian zachodzących w organizacji i treści pracy.

2. Znaczenie terminów: „zawód”, „praca”

Termin „zawód” różnie jest określany. Wynika to z tego, że zawód znajduje się w obrębie zainteresowań kilku dyscyplin naukowych. Jest przedmiotem badań m.in. ekonomistów, psychologów, pedagogów, socjologów i innych szczegółowych dyscyplin. Każda z wymienionych dyscyplin wniosła własny punkt widzenia i zawód rozpatrywany jest w różnym kontekście. Najkrócej i najtrafniej termin ten definiuje – moim zdaniem – J. Szczepański określając jako: „wewnętrznie spójny system czynności, wymagający określonych

kwalifikacji, wykonywanych w uregulowany sposób, systematycznie, stanowiących podstawę utrzymania i zapewniających pozycję w społeczeństwie”¹.

W definicji tej autor zawarł cztery elementy które tworzą strukturę zawodu:

- zawód jest to system czynności wewnętrznie spójny, wymagający kwalifikacji,
- stanowi podstawę ekonomicznego bytu,
- wykonywany jest systematycznie lub trwale,
- jest podstawą pozycji społecznej.

Z kolei S. Kowalewska próbując określić zawód wymienia trzy istotne aspekty:

- aspekt technologiczny (określone operacje manualne i umysłowe, niezbędne do wykonywania zawodu),

- aspekt ekonomiczny (uzyskiwany dochód),
- aspekt społeczny (prestiż zawodu, miejsce w strukturze społecznej)².

T. Nowacki podobnie określa zawód jako:

„[...] wykonywanie czynności wyodrębnionych na skutek podziału pracy, wymagający od pracowników odpowiedniej wiedzy i umiejętności, warunkujących wykonywanie zadań zawodowych powtarzanych systematycznie i będących źródłem utrzymania dla pracownika i jego rodziny”³.

Termin „praca” jest pojęciem szerszym niż „zawód” i nie musi spełniać wszystkich wyżej opisanych dla zawodu warunków. Praca to „wewnętrznie spójny zespół czynności, które zmierzają do wytworzenia dóbr lub usług zaspokajających potrzeby ludzi”⁴.

W myśl przedstawionych wyżej określeń, zawód – to wykonywanie czynności, czynności są natomiast „formą aktywności człowieka ukierunkowaną na osiągnięcie określonego z góry założonego wyniku”⁵.

Człowiek wykonujący jakiś zawód jest w określonej sytuacji zawodowej, aby temu sprostać wykonuje rozmaite czynności (np. czynności ruchowe, lokomocyjne, umysłowe). Człowiek opanowując czynności gromadzi informacje o relacji między rodzajem czynności a jej skutkami. Uczy się zatem efektywności i zdobywa informacje o niepożądanym skutkach takich czy innych czynności. W. Łukaszewski pisze że, człowiek ucząc się pewnych czynności opanowuje nie tylko jakąś strukturę operacji, ale równocześnie uczy się jak gdyby przepisu na tę czynność. Inaczej mówiąc, wraz z opanowaniem czynności dokonuje się zapis informacji opisujących samą czynność, kolejne działania, ich cechy itp. Gromadzenie informacji o różnorodnych formach działania czy zachowania się człowieka, to uczenie się programów czynności, i to programów dwojakiego rodzaju. Jedną grupę stanowią programy o strukturze algorytmu, tzn. całkowicie jednoznaczne

¹ J. Szczępański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 284.

² S. Kowalewska, *Definicje i klasyfikacja zawodów*, [w:] *Socjologia zawodów*, red. A. Saragata, Warszawa 1965.

³ *Nowy słownik pedagogiki pracy*, red. T. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, Warszawa 2000.

⁴ D. Dobrowolska, *Studium nad znaczeniem pracy dla człowieka*, Wrocław-Warszawa-Gdańsk 1974, s. 9.

⁵ W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984, s. 211.

opisu czy przepisu zalecającego krok za krokiem, jakie trzeba wykonywać czynności, ich cechy dynamiczne czy czasowe. Algorytm ściśle spełniony jest niezawodny. Gwarantuje osiągnięcie wyniku końcowego, prowadzi do niego niemal automatycznie. Ten rodzaj przepisów zachowania się, jakkolwiek bardzo użyteczny, cechuje się jednak znaczną sztywnością. To właśnie sprawia, że w dłuższej perspektywie czasowej, przy niewielkich choćby zmianach warunków, algorytmy są bardziej zawodne, niżby się zdawało. Być może, dlatego zachowania się ludzi rzadko bywają w pełni algorytmiczne, co najwyżej bywają bliskie struktury algorytmu. Drugi rodzaj programów działania, jakich uczymy się w trakcie wykonywania czynności i uczymy się od innych ludzi – to programy heurystyczne. Są to uogólnienia przybierające formę reguł wprowadzie zawodowych, ale znajdujących zastosowanie w szerokiej klasie sytuacji. Są to bowiem reguły pozwalające tworzyć wiele szczegółowych przepisów zachowania się. Podkreślenia wymaga pewien istotny fakt. Otóż, u każdego człowieka występuje dysproporcja między liczbą czynności, które potrafi wykonać, a liczbą czynności, które potrafi opisać. Tych drugich jest nieporównywalnie więcej. Człowiek gromadzi zatem nadwyżkę programów działania w stosunku do swoich aktualnych potrzeb. Ta nadwyżka nie jest jednak tylko zwyczajnym balastem informacyjnym. W wielu sytuacjach życiowych, gdy dochodzi do istotnych zmian w warunkach życia, gdy zmieniają się zadania wykonywane przez człowieka, ta właśnie nadwyżka stanowi źródło pomysłów czy punkt wyjścia do treningu w realizacji nowych czynności⁶. Należy jeszcze zaznaczyć, że programy działania stanowią podstawowy składnik planów życiowych człowieka, są projekcją środków niezbędnych do osiągnięcia różnych celów.

W kontekście terminu „zawód” pojawia się inny termin „kwalifikacje zawodowe”. T. Nowacki kwalifikacje zawodowe określa jako: „układy umiejętności teoretycznych i praktycznych, skoncentrowanych wokół zadań zawodowych, związanych z nimi trudnościami i sposobami ich rozwiązywania”⁷.

W strukturze kwalifikacji wyodrębnia się trzy elementy:

- wiedzę ogólną i specjalistyczną potrzebną do wykonywania zadań związanych z określonym zawodem,
- doświadczenie i nawyki zdobyte w trakcie pracy zawodowej,
- pewne cechy osobiste, jak np.: inicjatywa, zdolności organizacyjne, predyspozycje psychiczne do wykonywania określonego zawodu.

Niektórzy autorzy wyszczególniają różne rodzaje kwalifikacji, np.: kwalifikacje formalne – określone odpowiednim dokumentem, czy kwalifikacje rzeczywiste – uzewewnętrzniające się w działaniu⁸. R. Łukaszewicz wymienia również wspomniane już wyżej kwalifikacje redundancyjne – oznaczające takie przygotowanie do wykonywania zawo-

⁶ W. Ł u k a s z e w s k i, *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjną*, Warszawa 1974, s. 206-207.

⁷ *Nowy słownik pedagogiki pracy*, red. T. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, Warszawa 2000.

⁸ Por. M. F r a n c u z, *Kwalifikacje zawodowe a umiejętności*, „Szkola Zawodowa” 1, (609), 1997, s. 2.

du, które „zawiera więcej elementów, niż jest to konieczne ze względów funkcjonalnych, w celu zwiększenia ich niezawodności”⁹.

Z kwalifikacjami wiążą się również tytuły kwalifikacyjne, które można uzyskać po ukończeniu szkoły zawodowej i złożeniu odpowiednich egzaminów. Do tytułów kwalifikacyjnych należą: robotnik kwalifikowany, technik, inżynier, magister odpowiedniej specjalności, a także tytuły używane w rzemiośle (czeladnik, mistrz). Odrębną grupę stanowią tytuły i stopnie naukowe.

Postęp techniczny oraz zmiany na rynku pracy powodują, że kwalifikacje zawodowe szybko się dezaktualizują. Obecnie szczególnego znaczenia nabierają umiejętności pozazawodowe. Piszą na ten temat m.in. E. Solarczyk-Ambrozik¹⁰, E. Kurek¹¹, J. Kargul¹²,

E. Kryńska¹³ i wielu innych. Wiele zawodów zanika, należą do nich szczególnie zawody rzemieślnicze. Na ich miejsce powstają zawody nowe, np.: odkazacz (usuwający skutki różnych katastrof), biorolnik (przekształcający rolnictwo chemiczne na naturalne), neuroprogramator (zajmujący się budową „sztucznych mózgów”)¹⁴. Zmiany te związane są z tym, że praca w dziejach ludzkości ulegała i nadal ulega różnym przeobrażeniom.

3. Zmiany w organizacji i treści pracy

Termin „praca” jest pojęciem wieloznacznym. Pracę rozpatruje się na różnych płaszczyznach i pod różnymi względami. Rozważając jej aspekt aksjologiczny, należy podkreślić, że poglądy na pracę człowieka zmieniały się w różnych epokach historycznych. W ciągu dziejów praca była różnie wartościowana. Praca, zwłaszcza fizyczna była traktowana dość długo z pogardą, poniżeniem, jako męka, kara, była synonimem cierpień. Najlepszym dowodem na to, iż praca ludzka przez wieki była traktowana jako swoista klęska rodu ludzkiego świadczy fakt, iż pojęcie „pracy” w różnych językach oznaczało (i oznacza nadal) – obok samej czynności pracy – także cierpienie, mękę, poniżenie. Greckie słowo „*ponos*” oznacza pracę, cierpienie, zmęczenie. Francuski wyraz „*travail*” obejmuje nie tylko pracę, ale i cierpienie, znudzenie, przykrość.

⁹ R. Łukasiewicz, *Zadowolenie i niezadowolenie a wyniki w pracy*, Warszawa-Wrocław 1975, s. 182.

¹⁰ E. Solarczyk-Ambrozik, *Zmiana społeczna jako wyzwanie dla kształcenia zawodowego*, „Pedagogika Pracy”, 34, 1999.

¹¹ E. Kurek, *Znaczenie pozazawodowych umiejętności dla rozwoju człowieka*, „Pedagogika Pracy”, 34, 1999.

¹² J. Kargul, *Edukacja dorosłych w ponowoczesnym świecie*, „Chowanna”, (20), 2003.

¹³ E. Kryńska, *Bezrobocie wśród absolwentów szkół wyższych*, „Polityka Społeczna”, 2, 2002.

¹⁴ Por. K. A t a m a n c z u k, *Kariery zawodowe w prognozach na XXI wiek*, „Edukacja i Dialog”, 3, (116), 2000.

J. Baran pisze, że u podstaw różnego wartościowania pracy zasadniczo leżała zawsze forma własności środków produkcji¹⁵. Na dowód tego wystarczy przytoczyć fakt, iż zjawisko to było zupełnie obce wspólnocie rodowej, kiedy to środki produkcji były własnością wszystkich członków wspólnoty. Pracowali wszyscy i nikt nie czerpał korzyści z cudzej pracy. Pogardliwy stosunek do pracy przyniosło dopiero niewolnictwo. Wolni nie pracowali. Czynność ta była czymś hańbiącym i poniżającym. Panujące w niewolnictwie poglądy na pracę znalazły także odzwierciedlenie w poglądach religijnych. Dla chrześcijan praca ze względu na swój upokarzający charakter była jednym ze środków pokuty.

W okresie feudalnym poglądy na pracę w niczym się nie zmieniły. Chłopi pozbawieni wolności osobistej stanowili przedmioty pracy i byli własnością feudała.

Dopiero początki nowego ustroju – kapitalizmu przyczyniły się do nowego pojęcia pracy. Wyraźne przewartościowanie pracy człowieka dokonało się za sprawą pracującego mieszczaństwa. W ujęciu mieszczaństwa praca stała się istotą człowieczeństwa, próżniactwo natomiast zasługuje na ogólne potępienie. Od tego czasu pracę zaczyna się cenić. Główną przyczyną zmiany poglądu na pracę był całokształt zmian warunków społeczno-ekonomicznych i politycznych. Celem stał się zysk. Jest rzeczą oczywistą, że osiągnięcie korzyści z pracy mogło być urealnione tylko pod warunkiem dokonania zmiany istniejącej do tej pory społeczno-moralnej oceny pracy i zmiany stosunku do bezpośredniego wytwórcy.

Rozważając natomiast aspekt historyczny pracy ma się na uwadze fakt, że praca w dziejach ludzkości ulegała i nadal ulega przeobrażeniom. Zmieniały się narzędzia pracy, warunki pracy no i oczywiście zmieniała się sama praca. W celu ukazania zmian związanych z treścią i metodą wykonywania pracy w literaturze autorzy często powołują się na teorię A. Touraine'a. Pisze o tym m.in. B. Jung¹⁶.

A. Touraine wyróżnił trzy fazy pracy produkcyjnej. Faza „A” to faza pracy ręcznej o charakterze rzemieślniczym. Człowiek jest wykonawcą czynności roboczych, źródłem energii, ale także organizatorem swej pracy. Faza ta historycznie występowała w początkowym okresie rozwoju przemysłu, nadal charakteryzuje budownictwo i prace pomocnicze w przemyśle. W. Mills pisze, że taki charakter pracy do dzisiaj wykonują rzemieślnicy-rękodzielnicy oraz przedstawiciele zawodów, którym udało się zachować niezależność¹⁷. Krótko mówiąc, w fazie tej najdłuższej w dziejach, człowiek wykonywał wszystkie czynności sam od koncepcyjnych, organizacyjnych i technicznych po wykonawcze.

Faza „B” odnosi się do mechanizacji produkcji, co wiąże się ze specjalizacyjnym podziałem pracy.

Faza ta bywa również określana jako fordyzm i została zapoczątkowana w pierwszej dekadzie XX wieku. Fordyzm był okresem ekspansji kapitalizmu i masowej produkcji, której typowym wytworem była organizacja produkcji i sposób zarządzania w zakładach samochodowych Forda. U podstaw fordyzmu leżał niepohamowany wzrost masowej konsumpcji, szczególnie tej związanej z taną produkcją seryjną. Dominowała ma-

¹⁵ Por. J. Baran, *Wychowawcza rola środowiska pracy*, Warszawa 1985, s. 15-16.

¹⁶ Por. B. Jung, *Kapitalizm postmodernistyczny*, „Ekonomista”, 5-6, 1997.

¹⁷ Por. W.C. Mills, *Białe kołnierzyki. Amerykańskie klasy średnie*, Warszawa 1965.

sowa produkcja wymagająca pracy seryjnej, otępiającej i podyktowanej rytmem taśmy produkcyjnej. Pracę taką kompensowały wysokie zarobki, rosnąca siła nabywcza pracowników oraz zwiększająca się ilość czasu wolnego.

W fazie tej dokonał się wspomniany już podział pracy. Podział nastąpił w dwóch kierunkach: pionowym i poziomym. Podział pionowy to oddzielenie pracy umysłowej od fizycznej i pracy kierowniczej od wykonawczej, oraz powstanie na tej zasadzie hierarchii stanowisk. Podział poziomy to podział na zawody i specjalności. W literaturze jednocześnie podkreśla się fakt, że w tej fazie praca stała się źródłem alienacji (technicznej) i utratą przez człowieka kontroli nad swoją sytuacją. E. Schumacher pisze: „Technika odebrała człowiekowi to co stanowi dla niego największe źródło radości – twórczą, pożyteczną pracę rąk i umysłu, a w zamian mu dała mnóstwo różnych zajęć, których większość człowiek wykonuje bez przyjemności”¹⁸.

Z fordystowską organizacją produkcji i konsumpcji godził się modernistyczny światopogląd, w którym jasno określona była normatywna wizja postępu i nowoczesności, do których droga wiodła przez racjonalny światopogląd, postęp nauki oraz techniki. Fordyzm w swej niezmodyfikowanej postaci dominował w wysokorozwiniętych gospodarkach rynkowych do końca lat 1970. Sytuacja skomplikowała się na przełomie lat 1980 i 1990. Na ten okres przypada etap rozwoju nowego jakościowo kapitalizmu¹⁹.

Touraine przewidywał, że w fazie tej (faza C według koncepcji Touraine’a) praca umysłowa człowieka zostanie zastąpiona pracą urządzeń. Treść pracy zostanie radykalnie zmieniona. Dla pracowników w odpowiednio zredukowanej ilości zarezerwowane będą czynności koncepcyjne, planistyczne, konserwatorskie, kontrolne. Touraine przewidywał, że komputery przejmą zadania wykonawcze, a dla ludzi pozostaną czynności regulacyjne. Przewidywano również, że gospodarka zostanie zdominowana przez sektor usług, a społeczeństwa będą się borykać z problemem zagospodarowania rosnącej ilości czasu wolnego i świadomego ograniczania konsumpcji, tak aby nie zniszczyć do reszty środowiska naturalnego i ograniczonych zasobów naturalnych planety²⁰. Jednak znawcy tematu piszą, że scenariusz ten był zbyt optymistyczny. Zamiast przewidywanej ekspansji gospodarczej, niskiej inflacji, małego poziomu bezrobocia i rosnącego dobrobytu, lata 1980 i 1990 stały się nawet dla wielu bogatych krajów symbolem recesji. Zmiany które zaszły w tych latach doczekały się swojej interpretacji teoretycznej.

Najnowszą fazę rozwoju kapitalizmu określa się jako kapitalizm zdeorganizowany, postmodernistyczny, postfordyzm, późny kapitalizm²¹. Jednak głębsza analiza literatury tematu pozwala stwierdzić, że określenia „postfordyzm” i „późny kapitalizm” są węższe i odnoszą się do zmian charakteru produkcji. Natomiast określenie „kapitalizm postmodernistyczny” jest określeniem szerszym i odnosi się zarówno do zmian w charakterze produkcji jak i do towarzyszących im zjawisk społeczno-kulturowych. W dalszej części artykułu rozpatrując organizację i treść pracy końca XX wieku będę się po-

¹⁸ E. F. Schumacher, *Małe jest piękne*, Warszawa 1981, s. 172.

¹⁹ Por. B. Jung, *op. cit.*

²⁰ A. Toffler, *Szok przyszłości*, Warszawa 1975.

²¹ Por. B. Jung, *op. cit.*

służywała określeniem „kapitalizm postmodernistyczny” – mając na uwadze zjawiska typowo ekonomiczne jak i zjawiska społeczne. Jednoznacznie nie można określić przejścia z fordystowskiego modelu gospodarki do postmodernistycznego. Teoretycy mówią o latach osiemdziesiątych jako o okresie, w którym wyklarowały się cechy nowego modelu – kapitalizmu postmodernistycznego. Jednak już na przełomie lat 1960 i 1970 wizja materialnego dobrobytu i konsumpcjonizmu społeczeństw krajów rozwiniętych, została poddana gwałtownej krytyce ze strony kontestujących ruchów młodzieżowych oraz organizujących się ruchów ekologicznych. Szok naftowy na początku lat 1970 (podwyżka cen ropy naftowej wywołana przez kartel OPEC) zachwiał dotychczas stabilnymi strukturami gospodarczymi bogatych państw. Spowodowało to daleko idące zmiany w gospodarce światowej. W dziedzinie gospodarczej lata 1980 jawią się jako tryumf liberalizmu gospodarczego w krajach anglosaskich i jego wpływu intelektualnego na politykę gospodarczą pozostałych krajów wysoko rozwiniętych. Zaowocowało to wysokim poziomem bezrobocia i licznymi bankructwami. Realnie zostały zagrożone bezrobociem grupy zawodowo-społeczne nigdy w powojennej historii tym zjawiskiem niedotknięte – absolwenci najlepszych uniwersytetów, wysocy urzędnicy państwowi, dyrektorzy firm. Rosnące zagrożenie przestępczością czy globalną klęską ekologiczną, konieczność znalezienia nowej pracy lub całkowitego przekwalifikowania zawodowego w późnym wieku, utrata stałej pracy na rzecz prac doraźnych. Zaczęły zamierać tradycyjne grupy zawodów związane z typową produkcją przemysłową. Rozwiązał się też mit o zbawiennej roli sektora usług, którego szybki rozwój miał zapewnić miejsca pracy dla byłych pracowników sektora przemysłowego. Dla wielu robotników, którzy przeszli do sektora usług, nowa praca stała się krokiem w tył, jeśli chodzi o ich kwalifikacje zawodowe. Na zjawiska te nie zareagował system kształcenia zawodowego w krajach wysoko rozwiniętych, nadal przygotowując do zanikających zawodów.

Zjawiskom typowo ekonomicznym towarzyszą zjawiska społeczno-kulturowe: utrata wiary w wizję postępu, tworzenie się nowych warstw społecznych, zakwestionowanie uznanych autorytetów, pokoleniowa zmiana kryteriów estetycznych, zacieranie granic między kulturą wysoką a niską. Dołączyć do tego trzeba też pesymizm, relatywizm, kwestionowanie obiektywnego charakteru wiedzy. Na przemiany dokonujące się w skali kraju czy kontynentu (np. postępująca integracja europejska) nałożyły się procesy globalizacji gospodarki jak, i też powrót do zainteresowania sprawami lokalnymi. Dla określenia tych dwóch rozbieżnych tendencji powstała zbitka słowna „globalizacja”. Wszystkie te zjawiska spowodowały, że w socjologii mówi się o nadejściu ery społeczeństwa ryzyka. A. Giddens pisze że, każdy żyjący współcześnie człowiek musi zdawać sobie sprawę z faktu istnienia różnych zagrożeń²². Podobnie nowoczesność charakteryzuje U. Beck²³.

Zmiany gospodarcze znalazły również swoje odbicie w charakterze produkcji. Zmalało znaczenie dóbr i usług wytwarzanych i konsumowanych masowo, a wzrosła

²² Por. A. G i d d e n s, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002.

²³ Por. U. B e c k, *Społeczeństwo ryzyka*, Warszawa 2002.

rola wytworów produkowanych w małych seriach, o zindywidualizowanej charakterystyce, zaprojektowanych dla z góry określonych odbiorców. O ile kapitalizm fordystowski zajmował się głównie produkcją dóbr masowych, to kapitalizm postmodernistyczny nastawiony jest głównie na produkcję i transmisję symboli. Aby zrozumieć taką strategię, należy odwołać się do zjawiska, na które ekonomiści i socjologowie wskazywali już w latach siedemdziesiątych XX wieku. Społeczeństwa bogatych krajów po zaspokojeniu potrzeb ilościowych doby masowej produkcji, nastawiły się na jakość i zindywidualizowane spożycie. Decydującą rolę zaczęła odgrywać wartość symboliczna „znak” czy „image” kojarzony z produktem. Właśnie ta wartość symboliczna zaczęła wpływać na decyzje konsumentów w stopniu nieporównywalnie większym niż wartość użytkowa czy cenowa. Równoległe do tych zmian ewolucji podlega sam produkt, który traci swoje cechy solidności, trwałości na rzecz uelastycznienia, wyrafinowanej stylizacji (*design*), miniaturyzacji, przenośności, oryginalnej prezentacji, np.: przez niecodzienne reklamy, nowe formy dystrybucji. Taka zmiana z relacji techniczno-produkcyjnej na symbolikę produktów i ich stylizację wpływa bezpośrednio na zmiany w podziale pracy – na zmiany w zawodach. Maleje znaczenie zawodów bezpośrednio związanych z produkcją np.: klasycznych przedsiębiorców, ekonomistów, inżynierów, rośnie zaś znaczenie wyspecjalizowanej klasy usługowej o przewadze wolnych zawodów – specjalistów od mediów, reklamy, projektantów, doradców, desingerów (wzornictwo).

W literaturze przedmiotu opisywane jest również inne, charakterystyczne zjawisko dla kapitalizmu ponowoczesnego, zjawisko kompresji czasu i przestrzeni. Piszą na ten temat m.in. A. Giddens²⁴, U. Beck²⁵, B. Jung²⁶. Przybliżę nieco to zjawisko, ponieważ wpływa ono na zmiany w organizacji pracy. Decydującą rolę odegrał tu zwrot w rozwoju w mikroelektronice na początku lat osiemdziesiątych XX wieku. W tym okresie został zapoczątkowany nowy etap rozwoju techniki – techniki cyfrowej. Technika cyfrowa to cały szereg nowych procesów i urządzeń służących do wytwarzania, przesyłania i przetwarzania sygnałów cyfrowych, np.: Internet, telefon komórkowy, pager, notebook, telefax i wiele innych. Dodatkowo miniaturyzacja i nadanie podręcznego charakteru wielu produktom, które dotychczas miały charakter stacjonarny i których wykorzystanie wymagało sztywnych przedziałów czasowych i określonego miejsca użytkowania, pozwala na zwiększenie ich użyteczności. Spowodowało to skrócenie trwania danej czynności w czasie. Przykładowo, dzięki telefonowi komórkowemu dojeżdżający do pracy może jednocześnie odbywać rozmowy służbowe i prywatne, dzięki komputerowi podręcznemu można pracować w pociągu i w samolocie itd. Kompresja czasu wyraża się właśnie możliwością pomieszczenia większej i bardziej różnorodnej ilości czynności w danym przedziale czasowym, intensyfikacji danej czynności w czasie. Kompresja przestrzeni wyraża się natomiast tym, że dzięki globalnej sieci łączności konwencjonalnej (np. telefony) i komputerowej oraz globalizacji mediów (telewizja satelitarna, gazety i serwisy informacyjne elektroniczne), życie ludzkie staje się mniej przypisane do konkretnego miejsca

²⁴ Por. A. Giddens, *op. cit.*

²⁵ Por. U. Beck, *op. cit.*

²⁶ Por. B. Jung, *op. cit.*

zamieszkania. Z jednej strony możliwe staje się utrzymywanie bieżących kontaktów służbowych i prywatnych na całym świecie bez konieczności wychodzenia z domu czy z samochodu, z drugiej strony możliwa jest praca oddalona o setki kilometrów od miejsca zamieszkania. J. Szacki pisze:

„[...] jednostki są w coraz mniejszym stopniu przywiązane do jednego zawodu i jednego miejsca; stają się współczesnymi koczownikami których osiągnięcia życiowe zależą od zdolności przystosowania się do coraz to nowych warunków [...]”²⁷.

Kompresja czasu i przestrzeni powoduje zmiany w organizacji pracy. Najnowszą formą pracy jest telepraca. Jest to forma „organizacji pracy, polegająca na wykonywaniu przez zatrudnionych obowiązków służbowych poza tradycyjnym miejscem pracy, przy pozostawianiu przez nich w kontakcie z macierzystym biurem dzięki technicznym środkom komunikacji i zdalnemu dostępowi do sieci komputerowej”²⁸. Synonimy telepracy to m.in. telebiurowa praca w domu, praca na odległość. Przewiduje się, że w niedalekiej przyszłości dla co piątego zatrudnionego dom może za pośrednictwem telepracy stać się miejscem zarobkowym. Przewiduje się również, że w następnych latach czekają nas jeszcze nowsze technologie informatyczne które przybliżą cywilizację jeszcze bardziej do świata pozbawionego robotników²⁹. W związku z tymi zmianami najpilniejszym problemem społecznym będzie określenie dla milionów ludzi nowych możliwości i obowiązków w społeczeństwie bez masowego zatrudnienia. J. Rifkin widzi wyjście w sektorze pracy dla dobra ogółu i pracy obywatelskiej. Działalność dla dobra ogółu będzie równie ważna jak klasyczna praca zawodowa³⁰. Przewiduje się, że powstaną społeczeństwa w których istnieć będzie pięć rodzajów pracy: praca zarobkowa, praca własna, praca wykonywana na rzecz ogółu, praca wykonywana przez obywateli nawzajem dla siebie, kształcenie jako praca³¹. Na określenie nowej formacji, do której zmierzają społeczeństwa o rozwiniętej gospodarce, istnieje wiele nazw: społeczeństwo medialne, społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo wiedzy, społeczeństwo telematyczne³². We wszystkich tych pojęciach zawarta jest teza o końcu kapitalizmu przemysłowego. Wejście w erę społeczeństwa informacyjnego, w którym ubywa pracy w dotychczasowym, tradycyjnym znaczeniu, oraz zmiany w organizacji i charakterze pracy mają również wpływ na zmiany w zawodzie technik elektrotechnika.

²⁷ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2003, s. 917.

²⁸ A. Chabot, *Pojęcie i znaczenie telepracy jako nowoczesnej formy zatrudnienia*, „Ruch Prawniczy”, 4, (172), 1996, s. 95.

²⁹ Por. J. Rifkin, *Koniec pracy: schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, Wrocław 2001.

³⁰ *Ibidem*, s. 57-71.

³¹ H. Saiger, *Od pracy zarobkowej do społeczeństwa zarobkowego*, „Deutschland”, 1, 1999.

³² P. Goltz, *Cyfrowy kapitalizm w erze informacji*, „Deutschland”, 6, 1999.

4. Zmiany w wykonywaniu zawodu technik elektroradiolog

Powstanie zawodu technik elektroradiolog należy wiązać z nazwiskiem K.W. Roentgena, który pod koniec XIX wieku odkrył promieniowanie X (często nazywane promieniami rentgena). Promieniowanie X w krótkim czasie znalazło zastosowanie w medycynie, wzbogacając metody diagnostyczne. Powstała nowa specjalność medyczna – radiologia. Początkowo prześwietlanie promieniami X wykonywali lekarze. Na początku XX wieku został również wyjaśniony mechanizm niszczącego działania promieniowania X na komórki. Od tego czasu promieniowanie X znalazło również zastosowanie w leczeniu chorób nowotworowych, ale i tym również zajmowali się lekarze. Dopiero po II Wojnie Światowej wraz z rozwojem medycyny i upowszechnieniem się aparatów rentgenowskich zaistniała potrzeba utworzenia nowego zawodu do obsługi tych urządzeń. Od tego czasu można już mówić o zawodzie technik elektroradiolog.

Obecnie do wykonywania tego zawodu przygotowują dwuletnie szkoły policealne. Nauczanie prowadzone jest w trybie dziennym, nabór kandydatów jest ograniczony (we Wrocławiu od 25 do 28 osób). Po ukończeniu szkoły i zdaniu egzaminów końcowych, absolwenci uzyskują tytuł technika elektroradiologa. Tytuł ten upoważnia do pracy na stanowiskach związanych z wykonywaniem badań diagnostycznych i zabiegów terapeutycznych przy użyciu urządzeń emitujących promieniowanie. Urządzeniami tymi są, np.: aparaty rentgenowskie, aparaty do rezonansu magnetycznego, tomografy komputerowe, akceleratorzy, symulatory radioterapeutyczne i inny specjalistyczny sprzęt medyczny. Technicy pracują również na stanowiskach związanych z obsługą jeszcze innego sprzętu, np.: elektrokardiografy, encefalografy, audiometry. Urządzenia te nie emitują promieniowania, lecz rejestrują funkcje różnych narządów. Należy jednak zaznaczyć, że niewielka liczba techników pracuje na tych stanowiskach i coraz częściej się zdarza, że sprzęt ten obsługują inni pracownicy, np.: pielęgniarki. Główną domeną zawodu pozostaje obsługa urządzeń emitujących promieniowanie i tylko osoba z tytułem technika elektroradiologa może pracować na tych stanowiskach.

W ostatnich latach można zaobserwować duże zmiany, jakie zachodzą w wykonywaniu zawodu. Zmiany te powiązane są z rozwojem mikroelektroniki. W dziedzinie medycyny spowodowało to m.in. rozwój nowoczesnych technik obrazowania – będących podstawą badań diagnostycznych. Do końca lat osiemdziesiątych praca techników polegała głównie na obsłudze mało skomplikowanych, znanych powszechnie aparatów rentgenowskich. Praca polegała na wykonywaniu czynności zbliżonych w swej strukturze raczej do algorytmów niż do heurystycznych programów działania. Opanowanie podstaw wiedzy z fizyki i specjalistycznej wiedzy medycznej (np. rentgenografia, anatomia) gwarantowało powodzenie w wykonywanym zawodzie. Technicy pracowali w małych zespołach w różnych szpitalach, przychodniach. Przez wiele lat treść wykonywanego zawodu nie zmieniała się. Wiedza wyniesiona ze szkoły wystarczała aby rzetelnie wykonywać zawód. Znajduje to wyraz w wypowiedzi technika, którego początek pracy zawodowej przypada na przełom lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. *Szkółą bardzo*

dobrze przygotowała nas do pracy. Po ukończeniu szkoły od razu pracowałam na samodzielnym stanowisku, w szkole nauczono nas wszystkiego.

Sytuacja zawodowa techników zaczęła się zmieniać na początku lat dziewięćdziesiątych. Spowodowane było to nakładaniem się zjawisk związanych z transformacją systemową w Polsce, oraz wprowadzeniem na szerszą skalę nowoczesnej aparatury diagnostycznej i terapeutycznej. Transformacja, a szczególnie ciągłe reformowanie systemu opieki zdrowotnej doprowadziło do likwidacji wielu szpitali i przychodni, ale również zaczęły powstawać nowe, prywatne zakłady opieki zdrowotnej. Sytuacja stała się taka, że technicy zostali zagrożeni bezrobociem tak jak inne grupy zawodowe, ale równocześnie otworzyły się przed nimi nowe możliwości zatrudnienia w prywatnych różnych placówkach. Praca jaką oferowano technikom w prywatnych zakładach polega na obsłudze nowoczesnego, skomputeryzowanego sprzętu. Praca ta jest w pełni samodzielna i wymaga wyższych kwalifikacji i heurystycznych programów działania. System kształcenia w porę nie zareagował na nadchodzące zmiany i szkoły przygotowywały nadal do pracy na tradycyjnych stanowiskach. Technicy, którzy wkroczyli na rynek pracy pod koniec lat dziewięćdziesiątych, wyrażają opinie, że do wykonywania zawodu nie wystarcza już wiedza wyniesiona ze szkoły *Szkola daje tylko dyplom, zawodu trzeba nauczyć się samemu*. Aby sprostać wymaganiom na rynku pracy, technicy samodzielnie podnoszą swoje kwalifikacje. Najczęściej pracują jako wolontariusze w nowoczesnych pracowniach, a potem podejmują samodzielną pracę.

Wśród zmian jakie zachodzą w wykonywaniu zawodu można zaobserwować zjawisko związane z opisywaną wyżej kompresją czasu i przestrzeni. Rozwój nowoczesnych technik obrazowania spowodował intensyfikację czynności zawodowych w czasie. Wyraża się to tym, że wykonywanie niektórych czynności uległo znacznemu skróceniu. Na przykład, wprowadzenie do powszechnego użycia ciemni automatycznych (urządzeń służących do wywoływania zdjęć rentgenowskich) spowodowało, że czynności związane z tym procesem wykonują już nie technicy ale urządzenia. Intensyfikacja czynności spowodowała, że ubywa pracy dla techników. Kompresja przestrzeni natomiast wyraża się tym, że technicy nie są już przypisani do jednego miejsca pracy. Często się zdarza, że pracują w kilku odległych od siebie miejscach pracy, nieraz nawet w różnych miejscowościach. Technicy którzy korzystają z elastycznych form zatrudnienia wyrażają opinie, że dzięki temu znacznie poprawiła się ich sytuacja finansowa. Znajduje to wyraz w wypowiedzi: *Ciężko pracuję, ale dzięki temu stać mnie na dużo więcej niż za komuny. Często wyjeżdżam za granicę, ale jako turysta. Tu w Polsce teraz tyle zarabiam, że w końcu mogę po ludzku żyć*. Inną charakterystyczną cechą zachodzących zmian jest to, że technicy którzy weszli na rynek pracy w latach dziewięćdziesiątych oprócz pracy w zawodzie technik elektroradiolog pracują również w innych zawodach. Są to zawody nieraz zupełnie nie związane z medycyną, np.: fotograf, muzyk (w zespole jazzowym), producent drzew i krzewów ozdobnych, wytwórca modeli (produkuje modele samolotów, samochodów), tłumacz, księgowa, trener pływania, trener fitness, organista, stolarz (zajmuje się renowacją mebli).

5. Podsumowanie

Podjęte w niniejszym opracowaniu kwestie akcentują potrzebę przemian w kształceniu zawodowym techników elektroradiologów. Zmiany cywilizacyjne spowodowały, że równie ważne są kwalifikacje specjalistyczne jak i ponadzawodowe. Projektując zmiany w kształceniu należałoby się zastanowić, jak pogodzić dylematy kształcenia szerokoprofilowego z wymaganą na rynku pracy sprawnością praktyczną? Jak rozwiązać sprawy organizacyjne kształcenia praktycznego, tzn. jak umożliwić uczniom naukę zawodu na sprzęcie medycznym najnowszej generacji? Prowadzona w ostatnich latach reforma szkolnictwa zawodowego budzi w moim odczuciu pewien niepokój. Nie ulega wątpliwości, że ważne są kwalifikacje ponadzawodowe. Jednak w niektórych zawodach pozostają nadal ważne kwalifikacje ogólnozawodowe i specjalistyczne. Uważam, że reformatorzy w swoich działaniach pominęli ten fakt. Analizując różne projekty reformy kształcenia zawodowego nie zauważyłam żeby planowano jakieś nowe rozwiązania dotyczące kwalifikacji specjalistycznych. Parafrazując cytowaną już wypowiedź: *Szkoła daje tylko dyplom, zawodu trzeba nauczyć się samemu* – powstaje pytanie, gdzie i jak technicy mają się nauczyć zawodu na miarę XXI wieku?

Anna Pabiańczyk

WYKORZYSTANIE NIEKTÓRYCH METOD AKTYWIZUJĄCYCH W PRACY ZE STUDENTAMI ZAOCZNYMI

1. Wstęp

Powszechnie znane credo Konfucjusza: „Co usłyszę, zapomnę. Co zobaczę, zapamiętam. Co sam zrobię, zrozumiem” może stanowić początek rozważań na temat aktywizacji dorosłych w procesie ich edukacji.

W niniejszym opracowaniu spróbuję przybliżyć niektóre z metod aktywizujących, jakie stosuję podczas zajęć ze studentami, prowadząc ćwiczenia z przedmiotów: andragogika, dydaktyka ogólna, podstawy samokształcenia. Metody te są wykorzystywane w różnych ogniwach prowadzonych zajęć i służą różnym celom. Ich opis będzie ukazywał sposób zastosowania metody oraz jej efektywność.

Podczas zajęć ze studentami udało mi się wypróbować w praktyce niektóre z powszechnie znanych metod aktywizujących. Poniżej przedstawię kilka propozycji ćwiczeń aktywizujących stosowanych przy trzech głównych ogniwach zajęć, tj. nawiązywaniu kontaktu z grupą, zajęć właściwych oraz zbieraniu informacji zwrotnych. Wszystkie z opisanych metod zostały wykorzystane podczas pracy z uczniami dorosłymi, tj. studentami studiów zaocznych. Przedstawię również opinie studentów na temat prowadzonych w ten sposób zajęć.

Zgodnie z postulatami dydaktyków promujących metody aktywizujące w pracy z uczniem dorosłym rozpoczynam zajęcia od zmiany układu ławek w salach ćwiczeniowych. Zwykle studenci nie wykorzystują do pracy ławek, dlatego same krzesła układamy w tzw. „podkowę”. Przy takim rozłożeniu krzesła bardzo łatwo jest później podzielić zespół na grupy (wystarczy wraz z krzesłem zmienić miejsce swojego siedzenia), a w przypadku zajęć ruchowych dużo szybciej można uporać się z uprzątnięciem zbędnych mebli.

Przy zajęciach z wykorzystaniem metod aktywizujących niejednokrotnie zespół dzielę na mniejsze grupy. Jeżeli są to jedne z pierwszych spotkań i studenci nie znają się wzajemnie staram się, aby podział był losowy. Unika się w ten sposób marnowania czasu na chaotyczne podziały czy nierównomierne rozłożenie osób w grupach. W przypadku zespołów dobrze się znających podziału na mniejsze grupy dokonują sami studenci.

2. Zajęcia „integracyjne”

Przed przystąpieniem do zajęć słuszna wydaje się integracja grupy, zwłaszcza, jeżeli są to pierwsze semestry wspólnego studiowania. Jeżeli studenci w ogóle się nie znają, dobrze jest zacząć od ćwiczenia, które przybliży uczniom własne imiona. Bez względu na wiek bardzo przyjemnym ćwiczeniem ułatwiającym zapamiętywanie imion jest tzw. zabawa „w owoce”. Pierwszy uczeń przedstawia się podając swoje imię i dodając do niego nazwę owocu. Kolejna osoba zanim się przedstawi ma za zadanie podać imiona wraz z przypasowanymi do nich nazwami owoców swoich poprzedników. W ten sposób utrwalić można w szybki i przyjemny sposób wszystkie imiona w grupie ćwiczeniowej. Studenci bardzo pozytywnie odbierają to ćwiczenie.

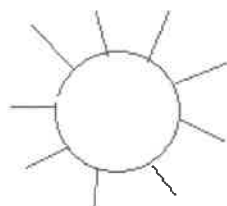
W celu zintegrowania grupy dobrze jest dowiedzieć się czegoś więcej o sobie. Jedno z proponowanych przeze mnie ćwiczeń, trochę humorystyczne, wprowadza wśród studentów bardzo pozytywną atmosferę, która pozwala na kolejny etap integracji, jakim jest krótka autoprezentacja. Ćwiczenie polega na kończeniu różnego rodzaju zdań, które rozpoczyna prowadzący zajęcia, np. *To, czego najbardziej nie lubię w związku z uczęszczaniem na studia to...*, *Z zup najbardziej smakuje mi...*, *Gdybym mogła w tej chwili gdzieś pojechać, to byłoby to...*, *Kiedy rano wstałam, to pomyślałam...*, itp. Studenci dobrze wyrażają się o tym ćwiczeniu – uważają, że nie jest ono zbyt inwazyjne w ich osobiste odczucia a jednak pozwala na lepsze wzajemne poznanie się. Ponadto zabieg ten pozwala na otwarcie się członków grupy a po takim wstępie można poprosić studentów o krótką autoprezentację. Oczywiście w przypadku, gdy grupa zna się już od kilku semestrów wystarczy rozpocząć zajęcia od krótkiej rozmowy z każdym z uczestników. Ważne, by każdy z nich mógł się swobodnie wypowiedzieć.

Ćwiczenia integracyjne, mimo że są czasochłonne, to z opinii studentów wiem, że warte przeprowadzenia. Grupa dobrze zintegrowana lepiej ze sobą współpracuje bez względu na metodykę dalszej pracy.

3. Wstęp do zajęć właściwych

Zanim przystąpimy do realizacji zaplanowanych treści programowych dobrze jest „oswoić” grupę z być może nowym dla nich stylem prowadzenia zajęć, a przede wszystkim sprowokować zaangażowanie uczestników w zajęcia. Dlatego też pierwsze spotkanie (o ile czas na to pozwoli) staram się poświęcić ćwiczeniom, które można zakwalifikować jako trening twórczości. Zadania z tej kategorii pozwalają grupie na „otwarcie się” na zajęcia, ukazują stosunek prowadzącego do grupy, wreszcie zmuszają grupę do innego podejścia do pracy niż na tradycyjnych ćwiczeniach. Zadania te nie zawsze są związane z treściami nauczania (choć najlepiej, jeżeli do nich nawiązują). Ćwiczenia, które stosuję na zajęciach z przedmiotu „Podstawy samokształcenia”, poza opisywaną funkcją, pozwalają na swobodne operowanie wyobraźnią, co pozwala w późniejszym terminie na łatwiejsze zrozumienie zasad działania i stosowania mnemotechnik. Czasami zaczynam

od czegoś bardzo mało skomplikowanego. Grupom przedstawiam rysunek z bardzo prostą grafiką, np.:



po czym proszę studentów o udzielenie jak największej liczby odpowiedzi na pytanie: „Co to jest?”. Zadanie to pobudza wyobraźnię a równocześnie pozwala grupie na powolne wdrożenie do aktywnej pracy. Oczywiście ważne jest, aby zaznaczyć, iż w tego rodzaju zadaniach nie ma złych odpowiedzi. Wszystkie propozycje każdego ze studentów są jednakowo dobre.

Obserwując studentów podczas pracy nad tym ćwiczeniem widziałam początkowe zdziwienie grup pozorną prostotą zadania. Bardzo szybko próbują odpowiedzieć na pytanie. Przystępując do zadania widzą słońce i oko. Dopiero, gdy proszę, aby mimo dorosłego wieku, spojrzeli na obrazek oczyma dziecka, studenci z uśmiechem na twarzach przystępują do pracy. Pozwolę sobie przedstawić kilka odpowiedzi na pytanie dotyczące obrazka przypominającego słońce. Są to odpowiedzi udzielone przez studentów I roku Wydziału Nauk o rodzinie Krakowskiej Szkoły Wyższej, studiów zaocznych: *obraczka, źrenica oka, kwiatek, basen dla dzieci, dmuchawiec, kula ziemska, słonecznik, jądro atomu, żółtko jajka, rondo, jeź, żarówka, piłka w ruchu, tarcza zegarowa, balon, guzik, wisiołek, pomarańcza, kiwi, wylot rury, ognie sztuczne, natrysk, lizak, moneta, dno butelki, odcisk części samochodu, koszyk do zaplatania, palnik gazowy, pizza, głowa lwa, studnia, śrubka, rozdeptana ośmiornica, talizman, arena, obroża dla psa*. Pomysłów pojawiło się znacznie więcej, podane tutaj przykłady ilustrują jedynie, jaką niczym nieograniczoną wyobraźnią dysponują dorośli studenci. Co daje to ćwiczenie? Poza przygotowaniem do poznawania mnemotechnik (z którymi zapoznaję studentów na jednych z kolejnych zajęć), studenci uczą się innego niż dotychczasowe spojrzenia na możliwości wykorzystywania własnej wyobraźni. Gdy rozmawiam ze studentami po wykonanym ćwiczeniu, przychodzi mi na myśl pewien przewijający się motyw w filmie Davida Linch'a pt. „Miasteczko Tvean Peaks”: *Sowy nie są tym, czym się wydają*. Uświadamiamy sobie w ten sposób, że czasem warto również i na naukę spojrzeć z różnych punktów widzenia, a nie przyjmować wiedzę tylko w jeden ściśle określony, niejednokrotnie odgórnie narzucony sposób.

W dalszej kolejności można pokusić się o bardziej skomplikowane ćwiczenie, które równocześnie zobliguje grupę do intensywnej pracy zespołowej. Proszę grupy o ułożenie opowiadania, wiersza lub piosenki na jeden z proponowanych przeze mnie tematów. Dobrze, jeżeli jest tyle tematów ile jest grup. To uatrakcyjni zabawę i nie pozwala na ewentualne „podbieranie” sobie pomysłów. Usiłuję podsuwać tematy zupełnie abstrakcyjne, np.: „Jaki kolor jest najwolniejszy”, „Dlaczego kwiaty są jak dżem?”, „Dlaczego

jesień jest jak dżungla?”. Im bardziej abstrakcyjne pytanie, tym większa pokusa, aby absurdalnie na nie odpowiedzieć. Efekty są zaskakujące. Studenci układają wiersze, zdarza się, że śpiewają na zajęciach, ale co ważne – przestają obawiać się przedstawiania swoich pomysłów i głośnego dzielenia się nimi z pozostałymi osobami w grupie. Powyższe ćwiczenie ma jeszcze jeden cel. Ponieważ przeznaczam na jego wykonanie maksymalnie 10 minut wymaga od studentów pełnej współpracy zespołowej. Nie ma czasu na krytykę w grupie. Każdy pomysł jest brany pod uwagę. Studenci traktują to zadanie jako trening wyobraźni, sprawdzanie swoich możliwości dotarcia do grupy. Zarysowują się grupowi liderzy a zespół poznaje się wzajemnie.

M. Silberman zauważa, że podczas opracowywania ćwiczeń wprowadzających ważne jest, aby pamiętać, iż powinny one mieć taki charakter, aby studenci mogli wypowiedzieć się na znany im temat lub pokazać kompetencje w jakimś zakresie. To podziela na uczniów stymulując i pomoże im zaadaptować się do nowej sytuacji. Rozpoczynanie zajęć ćwiczeniem, które może wskazać na niedostatki wiedzy lub kompetencji jest mocno ryzykowne, gdyż studenci prawdopodobnie na tym etapie zajęć nie są gotowi do odkrywania swoich słabych punktów. Drugim ważnym elementem, o którym nie powinien nauczyciel zapominać, jest próba stworzenia takich ćwiczeń integrujących, by znalazły się w nim elementy związane z nauczaniem przedmiotem. To pozwoli na płynne przejście do części merytorycznej¹.

4. Zajęcia właściwe

Ponieważ zajęcia właściwe nie muszą w całości być prowadzone przy pomocy metod aktywizujących, staram się – w celu realizacji zasady skuteczności nauczania – włączać do wykładu, urozmaiconego różnego rodzaju pomocami wizualnymi, praktyczne działania. Decydując się więc na stosowanie aktywizacji wobec uczniów dorosłych, nie jestem skazana tylko i wyłącznie na praktyczne kształtowanie umiejętności, ale również na przekazywanie wiadomości. Skutkiem tej decyzji jest wymaganie abym elementy metod podających opracowała na tyle w ciekawej formie, by studenci potrafili skupić swoją uwagę i na tych sekwencjach zajęć. Dlatego też, tuż przed wykładem staram się pobudzić ciekawość studentów, zaintrygować tematem na tyle, by chętnie wysłuchali treści przekazywanych przy pomocy takiej metody nauczania. W tym celu rozpoczynam czasem od anegdoty, krótkiej prezentacji audiowizualnej czy opisu/studium przypadku. Na początku wykładu przedstawiam studentom jego strukturę w formie najważniejszych punktów, zwracam uwagę na słowa-klucze, które ułatwią zrozumienie materiału i zwrócę uwagę słuchaczy na najistotniejsze treści. Często odwołuję się do różnego rodzaju analogii i doświadczenia studiujących dorosłych.

W celu płynniejszego przejścia od metod podających do aktywizujących stosuję ćwiczenie, które łączy te dwie metody. Na przykład tak zwane uczenie się synergiczne,

¹ Szerzej M. S i l b e r m a n, *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004, s. 95-100.

polegające na tym, że każda z grup ma za zadanie opracować inną partię materiału, a potem przekazać pozostałym grupom to, czego się nauczyli.

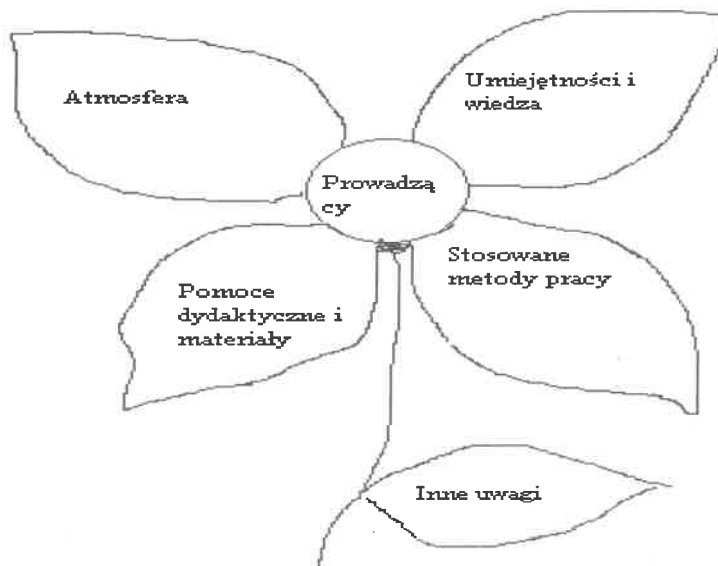
Tak przygotowani studenci są gotowi do pełnej aktywności podczas zajęć. Jedną z bardziej lubianych przez studentów zaocznych, a stosowaną przeze mnie metodą jest inscenizacja. Oczywiście bez wcześniejszych przygotowań trudno jest studentom odgrywać wyznaczone im role, ale kiedy proponujemy im wystarczająco dużo ćwiczeń wprowadzających, znikają obawy przed publicznym wystąpieniem.

Każda z grup przygotowuje krótką lekcję z zastosowaniem zaproponowanej przeze mnie metody, która jest reprezentatywna dla danego toku lekcyjnego, a równocześnie nowa dla studentów. Na przykład metoda trybunału, metoda przypadków czy inscenizacji. Studenci otrzymują temat zajęć oraz metodę, za pomocą której będą realizować zajęcia. Staram się tak prowadzić zajęcia, by zaangażować do pracy i późniejszej prezentacji całą grupę ćwiczeniową. W ten sposób powstają pomysły na ciekawe zajęcia, które później studenci mogą realizować podczas praktyk w placówkach społeczno-wychowawczych. Nadto już w czasie zajęć mogą „przećwiczyć” pewne gesty, sposób wystawiania się, czas potrzebny na wykonanie jakiegoś polecenia – to przydatna umiejętność zanim rozpoczną „prawdziwą” lekcję. Dorośli uczniowie bardzo sobie chwalą to pierwsze wystąpienie po nauczycielskiej stronie katedry, choć zdają sobie sprawę, że grupa odbiorców podczas praktyk może okazać się mniej wyrozumiała aniżeli koledzy ze studiów.

Kolejnym przykładem na aktywizowanie studentów może być zadanie, w którym studenci próbują ustalić, jakie cechy powinien posiadać dobry wykładowca i z jakich elementów zbudowany jest wykład. Ćwiczenie to odbywa się podczas zajęć z przedmiotu „podstawy samokształcenia”. Zadanie zaplanowane jest w sposób następujący. Jeden ze studentów (dobrze, jeżeli jest to ochotnik) prezentuje krótki wykład na temat, który jest związany z prowadzonymi zajęciami (treści, o których uczeń mówi winne być przygotowane wcześniej). Prezentacja studenta jest nagrywana na taśmę wideo. Po skończonej prezentacji grupy oglądają nagranie, po czym wykorzystując tak zdobyty środek dydaktyczny mają za zadanie przygotować nowy wykład (na temat cech dobrego wykładowcy i elementów wykładu), wykorzystując to, co było udane podczas pierwszej prezentacji i unikając błędów poprzednika. W ten sposób poznają to, co było treścią nauczania i sprawdzają w praktyce, jakie trudności mogą wystąpić podczas prowadzenia wykładu. Metoda ta jest uzupełnieniem wcześniej prezentowanej. Pozwala prowadzącym nie tylko wysłuchać opinii innych na temat swojego „występu”, ale również przyjrzeć się samemu sobie. Ćwiczenie proponowane przeze mnie studentom początkowo bywa niechętnie przyjmowane. Zazwyczaj pada argument dotyczący braku akceptacji nagrań własnego głosu i wyglądu na kasetę wideo i późniejszego publicznego jej odtwarzania. Ale to pozorna niechęć. Ochotnicy z grupy, którzy zgodzą się na nagranie powodują, że chwilę później prawie cała grupa chciałaby poddać siebie samoocenie.

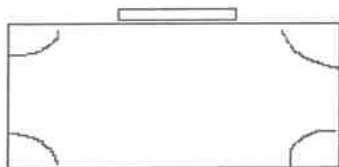
5. Zakończenie zajęć

Jako końcowy etap zajęć staram się zaplanować ocenę spotkania. Dobrze, jeżeli sposób ewaluacji utrzymany jest w duchu metod aktywizujących, a zakończenie ćwiczeń stanowi integralną część spotkania. Zaproponuję dwa stosowane przeze mnie sposoby oceny zajęć. Pierwszym z nich jest kwiat ewaluacyjny. Każdy ze studentów otrzymuje poniższy obrazek z prośbą o wpisanie do niego opinii dotyczących przebiegu zajęć.



Taki sposób opiniowania przebiegu zajęć pozwala studentom na dokonywanie indywidualnej oceny. Studenci nie sugerują się opinią innych a ponieważ ocena jest anonimowa, nie obawiają się też wyrażania negatywnych odczuć i uwag.

Innym przykładem dokonania oceny przez studentów może być następujące ćwiczenie. Na dużej tablicy prezentuję uczestnikom dwa rysunki. Jeden przedstawia walizkę a drugi kosz na śmieci. Każdy student może podejść do tablic i w walizce napisać wszystkie swoje pozytywne odczucia, opinie, spostrzeżenia, które wyniesie z zajęć, a we wnętrzu kosza na śmieci wpisuje wszystko to, co nie podobało mu się w trakcie zajęć. Ważne, by rysunki były jak największe. Przy stosowaniu tej techniki staram się zachęcić wszystkich uczestników do wyrażenia i zapisania swojej opinii.



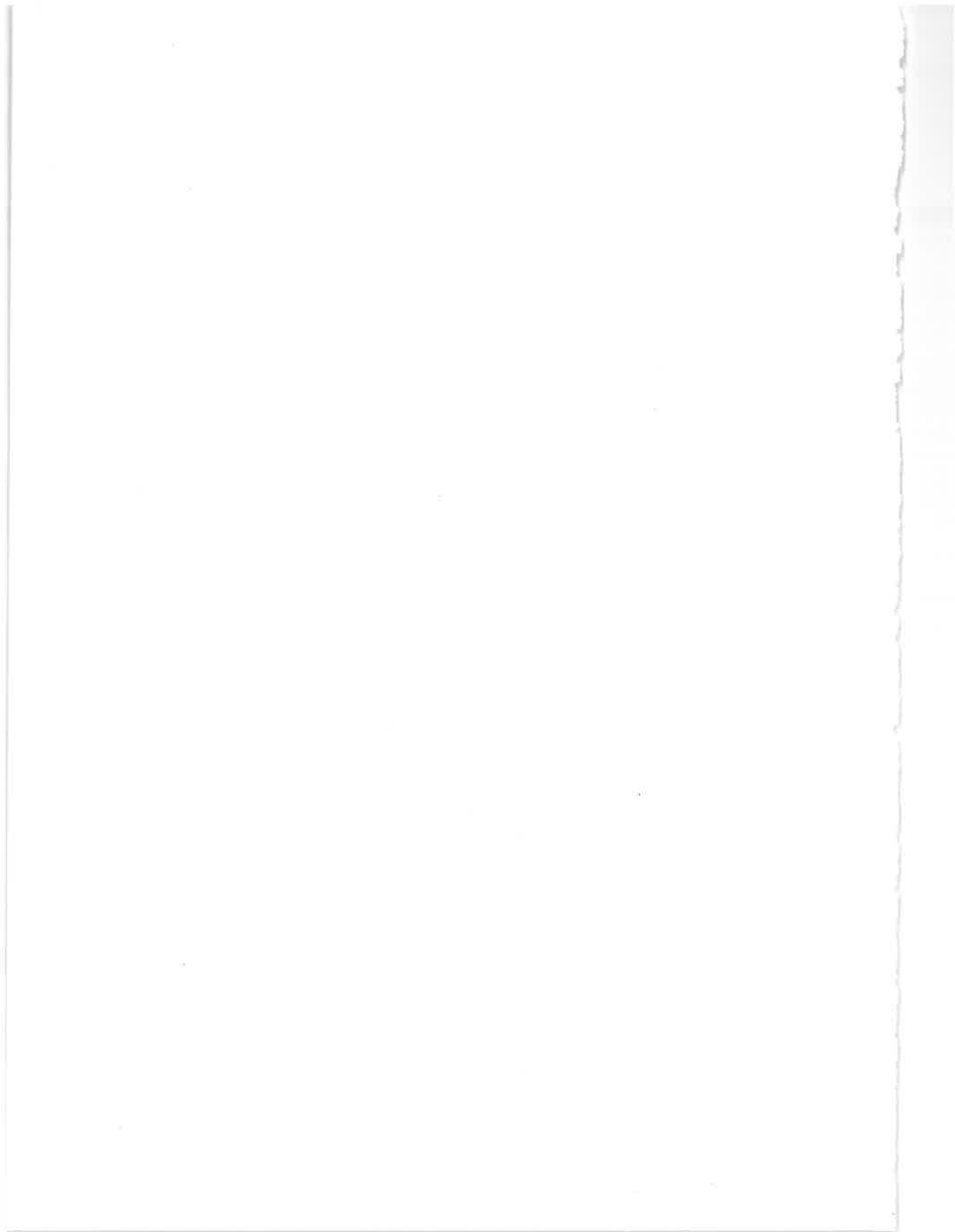
6. Podsumowanie

Metody aktywizujące wymagają od prowadzącego poświęcenia większej ilości czasu na ich przygotowanie aniżeli w przypadku tradycyjnych ćwiczeń. To jednak jedna z niewielu wad, jakie posiada aktywne nauczanie – uczenie się. Istnieje też obawa, że metody te w zbyt infantylny sposób przekazują dorosłym wiedzę. W rzeczywistości jednak tworzące myślenie, a z takim mamy do czynienia przy metodach aktywizujących, bywa bardziej wymagające od tradycyjnych sposobów zdobywania wiedzy, wymaga także łączenia jednych informacji z drugimi.

Jedną z podstawowych zalet tych metod jest to, że nawet mało interesujący słuchaczy temat można przedstawić w ciekawy dla nich sposób. Nieuzasadnione wydają się obawy, czy ten sposób przekazywania wiedzy podoba się odbiorcom. Nawet, jeżeli początkowo uczestnicy procesu dydaktycznego mają pewne zastrzeżenia, to pod koniec zajęć okazuje się, że korzyści, jakie studenci wynieśli z udziału w aktywnych ćwiczeniach są większe niż w przypadku nauczania metodami tradycyjnymi, w tym głównie podającymi.

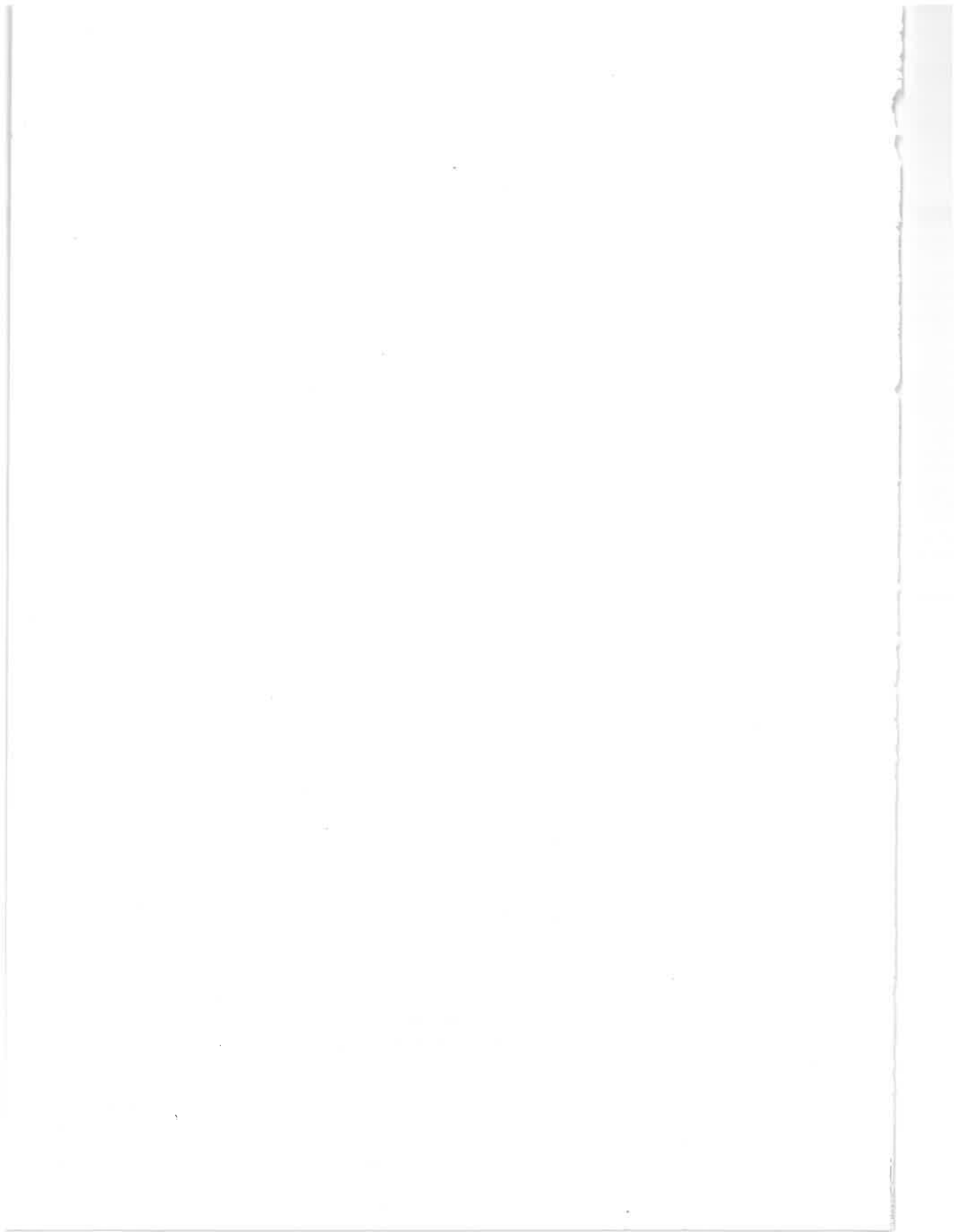
Jeżeli w zajęciach biorą udział studenci nieprzyzwyczajeni do zajęć prowadzonych przy pomocy metod aktywizujących, warto wprowadzać je stopniowo – to pozwoli na zmniejszenie stresu i nieufności uczestników.

Warto też pamiętać, że nauczyciel dysponuje szerokim wachlarzem metod i tylko łączenie ich ze sobą da zadowalający rezultat. Żadna metoda, nawet ta najdoskonalsza, stosowana jako jedyna, nie pozwoli na pełne przekazanie całości nauczanego materiału.



DYSKURS

metodologiczny



Monika Sulik

BIOGRAFICZNA MAPA ŻYCIA JAKO SPOSÓB ODNALEZIENIA DROGI DO SIEBIE I INNYCH – ANDRAGOGICZNE KONTEKSTY

Podczas życiowej wędrówki niejeden raz zadajemy sobie pytania egzystencjalne: Kim jestem? W jakim punkcie życia się znajduję? Czego dokonałam/dokonałem? Gdzie byłam/byłem? Dokąd zmierzam?

Każdy z nas krocząc, wędrując, przenosząc się z miejsca na miejsce, od związku do związku, jest zawsze wielką indywidualnością. Wszak „nie ma dwóch jednostek, które by obrały ten sam kurs i uczestniczyłyby dokładnie w takich samych wspólnotowych praktykach, czy które uczestniczyłyby w podobnych spotkaniach (włączając w to spotkanie komunikacyjne) ze światem”¹.

Mówiąc o wędrówce nie sposób nie wspomnieć o drodze. Metaforą drogi bardzo często posługujemy się opisując swoje życie. Elżbieta Sujak pisze:

Życie jest jedyną drogą daną mi do dyspozycji i niepowtarzalną drogą rozwoju. Być może sama muszę ją wytyczać i kształtować, aby się stała porządną drogą, wiodącą do określonego celu, nie zaś wysypiskiem zużytych przedmiotów, nie labiryntem ani też włóczęgą poprzez kolejne jarmarki czy festyny życia².

Refleksja dotycząca odnajdywania własnych dróg również znalazła swoje miejsce w myśli andragogicznej. Agnieszka Stopińska-Pajak pisze za Stefanem Szumanem o *drogach* odnajdywania sensu życia. Pierwsza z nich to *droga emocjonalna* – życie jest tutaj oceniane jako wartość sama w sobie. Na tej podstawie kształtuje się wtórną afirmację życia. Refleksyjnie uznajemy, że przeżywanie życia już jest wartością pozytywną. Kolejna droga to *umiłowanie celu i zadania*, które człowiek zamierza realizować. Do tych zadań należy praca nad rozwojem i realizacją naszych wrodzonych uzdolnień, talentów i dyspozycji. Trzecia droga to *droga transcendentna*. Jest ona ściśle związana z szukaniem sensu życia poza życiem jednostkowym. Odnajdywaniu tych własnych dróg przez dorosłych powinno służyć wychowanie dorosłych, które poprzez dostarczanie człowiekowi

¹ M. H o r s d a l, *Ciało, umysł i opowieści – o ontologicznych i epistemologicznych perspektywach narracji na temat doświadczeń osobistych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2004, nr 2, s. 21.

² E. S u j a k, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1992, s. 116.

doroślemu możliwości ustanowienia celów i zadań życiowych wzmacnia i pobudza jego siły żywotne i energię życia, daje poczucie sensu³.

Z kolei droga to integralny element mapy. Bez drogi, dróg, nie byłoby mapy...
Jak zauważa Marianne Horsdal:

można szkicować różnego rodzaju mapy odpowiadające różnym typom obszaru, tak jak ma to miejsce w zwykłym tworzeniu map, gdzie przedstawiają one drogi, klimat czy złoża minerałów. Mimo precyzji, żadna mapa nie jest jednak identyczna z terenem jaki przedstawia. Z konieczności jest ona wybiórcza. Mapy w naukach ścisłych i humanistycznych różnią się od siebie, podobnie jak obszary, które próbują zobrazować. W dyscyplinach humanistycznych szkicowano tak mapy wnętrza istoty ludzkiej (np. w jaki sposób myślimy), jak i mapy zewnętrzne (zachowanie). Perspektywa narracyjna łączy to, co wewnętrzne z tym co zewnętrzne, koncentrując uwagę na tym, o czym i w jaki sposób ludzie myślą i czują oraz jak działają⁴.

W tym miejscu zbliżyłam się do punktu, gdzie czas najwyższy wyjaśnić cel mojego artykułu. A jest nim ukazanie, jak niezwykle rolę i znaczenie w odnajdywaniu siebie i innych⁵ może spełniać tworzenie *biograficznej mapy życia*. Celem moim jest również ukazanie z tej perspektywy wielorakich wymiarów i kontekstów andragogicznych. W moim rozumieniu *biograficzna mapa życia* to meandry ludzkiego życia przedstawione przy pomocy artystycznych środków wyrazu. To ludzkie losy przedstawione za pomocą metafory, która przyjmować może najbardziej zaskakujące formy.

Niezwykle sugestywne ujęcie mapy biograficznej proponuje Olga Czerniawska pisząc, iż mapa biograficzna jest odwzorowaniem *środowiska niewidzialnego*, obejmującego to co zachowała pamięć uczuciowa, długoterminowa, obrazowa, zmysłowa. Środowisko niewidzialne łączy się z przeszłością, z pamięcią, z czasem, który przeminął, ale dla nas jeszcze trwa, z emocjami, z *pamięcią serca*⁶.

Mapa to jak się wydaje element niezbędny by móc wyruszyć w podróż. Skonstruowanie mapy (planu podróży) przed wyruszeniem w drogę z praktycznego punktu widzenia wydaje się zabiegiem słusznym i bezpiecznym, gdyż pozwala zminimalizować ryzyko zagubienia, pozwala obrać drogę naszym zdaniem najdogodniejszą. Jednak w sensie metaforycznym nasza mapa i droga stanowią tajemnicę, zawierają element niespodzianki. Nasze drogi i mapy często *tworzą się* same podczas podróży. Jak pisze Małgorzata Malicka⁷

droga, którą wybiera dla siebie człowiek nigdy nie jest dlań oczywista. Niekiedy udaje mu się właściwie zrozumieć siebie samego i otaczający świat, ale zdarza się także zabiłdzić i zagubić siebie, bo droga nieuchronnie rozwidla się w wielu kierunkach. Każdy z nas już zawsze znajduje

³ A. Stopińska - Pająk, *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice 1994, s. 103.

⁴ M. Horsdal, *Ciało, umysł i opowieści...*, s. 10.

⁵ Refleksję dotyczącą funkcji i znaczeniu biograficznej mapy życia podjęłam również w artykule *Z doświadczeń młodego andragoga. O poznawaniu człowieka dorosłego*, [w:] *Dyskursy Młodych Andragogów VI*, red. J. Kargul, Zielona Góra 2005.

⁶ O. Czerniawska, *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Łódź 2000, s. 100.

⁷ M. Malicka, *Bycie sobą jako idea*, Warszawa 2002, s. 124.

się w drodze. Co więcej – podobnie jak wędrowiec, sam tworzy w pewnym sensie drogę, którą wędruje⁸.

Musimy jednak pamiętać, że podróżowanie niesie z sobą niebywałe wartości edukacyjne. „Podczas podróży człowiek uczy się czegoś nowego, czegoś innego, obcego, a następnie dostrzega pod innym kątem to, co już wie, to co jest mu już znane. Podróże mogą *zmienić* podróżującego, po podróży [...] powraca się [...] jako *ktos inny*”⁹. Co więcej „podróże zmieniają *perspektywę*. Podczas podróży można się czegoś nauczyć o różnych stylach życia ludzi i o względności własnych wartości i norm”¹⁰.

Jak zauważa Grażyna Orzechowska „podróż była zawsze tym elementem życia człowieka, który wzbogacał jego poznanie, uatrakcyjniał i rozjaśniał szarość codzienności, wielostronnie aktywizował, uczył i wychowywał, a więc tym samym edukował”¹¹.

Do niezwyklej podróży udało mi się namówić studentów, z którymi pracuję w ramach przedmiotu andragogika z elementami gerontologii. Do podróży w przeszłość, podczas której mieli skonstruować swoistą mapę, dzięki której mogli by na nowo przyrzec się przebytym drogom. Projekt *biograficznej mapy życia* mam przyjemność realizować ze studentami zarówno studiów dziennych jak i zaocznych już od trzech lat¹². Zebrany materiał badawczy okazał się niezwykle inspirujący oraz potwierdził fakt, iż „symbolika drogi życiowej jest niezwykle plastyczna i pociągająca”¹³.

Pytanie o cel – po co to wszystko?

Z andragogicznego punktu widzenia w podróży istotny jest motyw i cel jej podjęcia oraz funkcje, które ona spełniła, a zwłaszcza te, które miały modyfikacyjny wpływ na rozwój człowieka w niej uczestniczącego. Ponadto podróż może stanowić źródło wzbogacenia samowiedzy, która obudowana treściami poznawczymi dotyczącymi świata i ludzi stymuluje rozwój i samowychowanie [...] Podróż poszerza perspektywę życia oraz ułatwia jego retrospektywną ocenę¹⁴.

Zatem tworzenie *biograficznej mapy życia* jest swoistą podróżą w przeszłość, jest „wizerunkiem malowanym z określonej perspektywy, przez specyficznego twórcę, przy użyciu całej gamy narzędzi pojęciowych i różnorodności dostępnego materiału”¹⁵. Jest to bez wątpienia podróż, która skłania do autorefleksji, konsekwentyzacji oraz wspomnień, dzięki czemu pozwala odnaleźć drogę do siebie, na nowo odkryć oraz zrozumieć siebie i innych. Jest sposobem samopoznania.

⁸ *Ibidem*, s. 124.

⁹ H. M. G r i e s e, *Podróżowanie jako socjalizacja dorosłych i projekt uczenia się*, [w:] *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, red. E. Dubas, O. Czerniawska, Warszawa 2002, s. 251.

¹⁰ *Ibidem*, s. 253.

¹¹ G. O r z e c h o w s k a, *Edukacyjne wartości podróży. Słuchacze uniwersytetu o swoim podróżowaniu*, [w:] *Drogi edukacyjne...*, s. 259.

¹² W tym miejscu pragnę złożyć najserdeczniejsze podziękowania studentkom i studentom Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, dzięki którym powstały prezentowane biograficzne mapy życia.

¹³ O. C z e r n i a w s k a, *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii...*, s. 49.

¹⁴ K. Z a w a d z k i, *Edukacyjne funkcje podróży w życiu seniorów*, [w:] *Drogi edukacyjne...*, s. 268.

¹⁵ W. M c K i n l e y R u y a n, *Historie życia a psychobiografia*, Warszawa 1992, s. 41.

Istnieje wiele sposobów samopoznania. Może to być poznawanie własnej powierzchowności w zwierciadle bądź przeglądanie się w oczach innego człowieka, odkrywanie siebie w opowieści autobiograficznej, odkrywanie siebie przez refleksję nad własnymi czynami, odkrywanie siebie w zwierciadle sztuki czy też dzięki aktom ekspresji¹⁶.

To właśnie twórcza ekspresja pozwala artyście na poznanie charakteru własnego doświadczenia, którego w innym razie nie potrafiłby ująć tak jasno i które dopiero w procesie ekspresji głębiej poznaje¹⁷. Myślę, że *biograficzne mapy życia* stanowią tutaj doskonałą egzemplifikację.

Po zapoznaniu się z zebrany materiał badawczy można dostrzec, iż akty ekspresji twórczej mogą być niezwykle i zaskakujące. Formy jakie przybrały *biograficzne mapy życia* zachwycają swym kształtem, kolorem, formą. Jednak mimo tego, iż każda z prac inna, odmienna w swej treści i formie, to można zauważyć coś co je łączy. Są to specyficzne działy chronologiczne i przedmiotowe. Dzieciństwo, młodość, dorosłość, rodzina, przyjaciele, edukacja, praca, hobby, podróże.

Przyjrzyjmy się zatem z bliska owym niezwykle mapom oraz zobaczymy obszary i konteksty, które obejmują one swym zasięgiem. Jednocześnie pragnę zaznaczyć, iż wyszczególnienie przeze mnie owych kontekstów jest wyłącznie intuicyjne i jest wynikiem moich refleksji, które pojawiły się po zapoznaniu z zebranymi pracami.

1. Kontekst czasu

Rozwój człowieka dzieje się w czasie, co nie oznacza tylko tego, że zmiany rozwojowe mają swą dynamikę i tempo, ale również – ujmując problem z perspektywy rozwijającej się osoby – że osoba ta jest zawsze zanurzona w swej przeszłości, skąd czerpie wiedzę o tym, jak działać w różnych sytuacjach¹⁸.

Jak pisze Duccio Demetrio: „Czas jest bytem przywoływanym, który pozwala odnieść się do przeszłości w poszukiwaniu lat, okresów, dokładnych dat, kiedy to miały miejsce niektóre niewymazywalne zdarzenia związane z życiem emocjonalnym, zawodowym, towarzyskim [...]”¹⁹.

Zatem wymiar czasu ma niebagatelne znaczenie. Chodzi nie tylko o metaforę od dawania czasu, ale również o „metaforę tworzenia czasu, jako rezultatu imperatywu osobowego człowieka w ciągu życia”²⁰. W ujęciu Jana Szczepańskiego „czas nie jest neutralną ramą tego co się dzieje, co zachodzi pod wpływem sił tkwiących w przyrodzie, rzeczach zdarzeniach, itd., lecz jest nosicielem ludzkich aktów twórczych, przekształca-

¹⁶ M. M a l i c k a, *Bycie sobą jako ideał*, Warszawa 2002.

¹⁷ *Ibidem*, s. 270.

¹⁸ A. B r z e z i ń s k a, *Spółeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 189.

¹⁹ D. D e m e t r i o, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisanie o sobie*, Kraków 2000, s. 69.

²⁰ Zob. H. O ł s z e w s k i, *Starość i witaunt psychologiczny: atrybucja rozwoju*, Gdańsk 2003, s. 125.

jących rzeczy, zdarzenia i myśli, wprowadzanych do rzeki czasu”²¹. Autorzy biograficznych map życia mają świadomość tego faktu. Niektóre wydarzenia z kroniki swojego życia określają z niezwykłą precyzją, czasem dokładnością co do minuty. Nieubłagany upływ czasu jest widoczny zarówno w treści jak i formie zebranych prac, czego wyjątkowo sugestywną egzemplifikację stanowią projekty, *zegar życia*, *klepsydra życia*, *kalendarz wspomnień*, *dziennik pokładowy*. A oto kilka opisów biograficznych:

Magda: 16 września 1984 roku o godzinie 07.50 przyszła na świat mała dziewczynka o wadze 2700 g i wzroście 51 cm – to byłam Ja i tak właśnie zaczęła się tworzyć mapa mojego życia.

Marta: 4 listopada 1999 roku dostałam wyróżnienie w konkursie poetyckim poświęconym Michałowi Lisowskiemu. Był to mój debiut, jeśli chodzi o pisanie wierszy. Od tego czasu stało się to moją pasją i jest nią do dziś.

Weronika: Spokojna żegluga na pokładzie flotylii „Życie” trwała aż do 10.04.1988 roku. Wtedy to zaokrętowano nowego członka załogi – mojego brata Rafała. Od 09.1990 roku wpłynęłam na niespokojne wody „Chorzowskiego przedszkola”. I dopiero rok później po buncie załogi, w 1990 roku wypływamy ze strefy Chorzowskich Szkwałów i wpływamy na przyjazne wody „Przedszkola” nr 14, po czym żeglujemy spokojnie przez strefę „zerówka” [...]

2. Kontekst miejsca i przestrzeni

Drogi, którymi kroczyliśmy lub kroczymy, bezdroża, które wzbogacają nasze życie o różne doświadczenia, wąskie ścieżki po których kroczymy sami, bądź w towarzystwie innych, dróżki, którymi spacerujemy kontemplując otoczenie lub szerokie autostrady, na których najważniejsza jest szybkość, spryt, i doskonała orientacja – to wszystko tworzy swoistą przestrzeń realizacji podmiotu. Najczęściej wymieniane przez twórców *biograficznych map życia* miejsca i przestrzenie realizacji to dom, szkoła, praca zawodowa, hobby. Znaczenie tych obszarów dla autorów zebranych prac widoczne jest zarówno w treści, jak i formie map życia. I tak powstał projekt *Indeks Studentki* (to mapa życia wykonana w formie indeksu, przypominającego prawdziwy indeks), *Raport Kasowy* (praca wykonana przez księgową, która najważniejsze wydarzenia życiowe przedstawia za pomocą raportu – ładując podobnego do autentycznego raportu kasowego, który jako osoba kompetentna potwierdza własnoręcznym podpisem), czy też projekt *Moje Gniazdo* (gdzie autorka ukazuje zmiany, jakie dotychczas zaszły w najbardziej dla niej znaczącej przestrzeni życiowej, jaką jest dom, za pomocą ptasiego gniazda). A oto fragmenty biograficznych opisów, ukazujące przestrzenie osobistej realizacji ich twórców:

Magdalena: Niedawno byłam w Hiszpanii, gdzie uczęszczałam do szkoły hiszpańskiej. Poznałam język, kulturę i obyczaje tego kraju. Jestem bogatsza o nowe, ciekawe doświadczenia. Teraz chodzę na siłownię, siatkówkę, aerobic, tai bo i codziennie biegam, by prowadzić zdrowy tryb życia.

²¹ J. Szczępański, *Fantazje na temat czasu*, Lublin 1999, s. 34.

Maria: *Z dziećmi zawsze pracować chciałam więc pedagogikę studiowałam, a wkrótce dyrektorem przedszkola zostałam.*

3. Kontekst codzienności

Zebrany materiał empiryczny ukazuje, że zwykle codzienne wydarzenia, przedmioty codziennego użytku są nie tylko elementem naszego życia, ale tworzą specyficzny kontekst naszego rozwoju. Przedmioty te stają się niezbędne w naszej podróży jaką jest życie, często kreują ją. Jak pisze Duccio Demetrio:

Snując opowieść o życiu, wypełniamy tworzone przestrzenie rzeczami i znaczeniami [...] Tożsamość każdego z nas determinują rzeczy (zabawki, ubrania, z których stopniowo wyrastamy, pierwszy rower i wiele innych)²².

Najbardziej uwidacznia się to w formie, w jakiej zostały wykonane projekty. Na szczególną uwagę zasługują tutaj projekty *Szafa Życia* (gdzie w miniaturowej szafie zebrane zostały ubranka będące symbolem istotnych zmian w życiu pewnej studentki. Dziecięcy becik, kolorowa sukienka, mundurek szkolny, sukienka do I Komunii Świętej, sukienka na bal studniówkowy), czy też *Krawiecki Metr – czyli 100 lat życia pewnej krawcowej* (Praca wykonana w formie krawieckiego metra, gdzie każdy centymetr to kolejny rok z życia pewnej krawcowej. W momentach przełomowych czy też punktach zwrotnych życia znajduje się dodatkowy opis. W pracy tej uwzględniono przyszłość, która w założeniach autorki może trwać do ukończenia przez nią 100 lat życia).

Okazuje się, że przedmioty towarzyszące nam w przeszłości, składające się na naszą codzienność w owym czasie, stają się symbolem jakiegoś rozdziału czy etapu w naszym życiu. Wiele *biograficznych map życia* powstało właśnie dzięki zebraniu rzeczy, które przypominają autorom o czymś ważnym z przeszłości, są namacalnym i oczywistym świadectwem tego co udało im się dotychczas przeżyć i osiągnąć. Pośród tych projektów znalazła się *Walizka życia* (zawierająca między innymi pierwszą lalkę, pierwszy pamiętnik, ulubioną książkę, opakowanie po pierwszych perfumach) czy też *komoda wspomnień* (w której znajdowały się bezcenne drobiazgi – m.in. autentyczny, niezwykle już sfatygowany dokument poświadczający wynik testu ciążowego, który oznaczał poczęcie jednej z twórczyń mapy biograficznej – teraz już dorosłej studentki). To wszystko potwierdza fakt, iż historia pamięci ludzkiej często kształtuje się w oparciu o kult przedmiotów towarzyszących człowiekowi w trakcie jego życia. Odkrycie rzeczy z przeszłości skłania do ponownego przeżycia i przeanalizowania przeszłości, skłania do wzruszeń²³. A oto przykład:

Małgorzata: *Mój idol nie opuszczał mnie ani na chwilę! Był ze mną wszędzie [...] Jego zdjęcia wypełniały cały mój pokój, były w każdym zeszycie, a także w portfelu. [...] Co wieczór śpiewał specjalnie dla mnie a ja śpiewałam razem z nim. Chwytałam za gitarę*

²² D. Demetrio, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisanie o sobie...*, s. 87.

²³ D. Demetrio, *Autobiografia...*, s. 87.

albo udawałam się na salę gimnastyczną. Piłka nie służyła mi już tylko do bezmyślnego podbijania. Zawodowo zajęłam się siatkówką [...]

4. Kontekst społeczny

Rozwój jednostki przebiega zawsze w jakimś otoczeniu społecznym. Podróżując bardzo cenimy sobie drogowskazy, które są niezwykle pomocne przy obieraniu właściwego kierunku. Takimi żywymi drogowskazami zdają się być *inni*. Czasem podróżujemy sami, lecz bardzo często na drogach życia towarzyszą nam osoby, które odegrały znaczący wpływ na kierunek naszej podróży, obrane ścieżki i drogi, osoby bez których nie wyobrażamy sobie naszej życiowej wędrówki. Nie można wszak zapomnieć o tym, że działanie każdego człowieka i jego osobista historia splata się z działaniami innych ludzi we wzajemnych oddziaływaniach i właśnie to wzajemne oddziaływanie określa sposób, w jaki każdy jest sobą²⁴. Do grona znaczących osób należą bez wątpienia rodzice, dziadkowie, rodzeństwo, przyjaciele, nauczyciele, mistrzowie. Liczne tego dowody odnaleźć można w autobiograficznych opisach:

Małgorzata: [...] *Kiedy wraz z pierwszymi promieniami słońca otworzyłam oczka, pochylała się nade mną mama, tata i babcia.*

Katarzyna: *Dzisiaj był wspólny dzień. Wreszcie przyjechała mama z nowym bratkiem. Będzie się nazywał Piotruś – tak mama wybrała. Widziałam go już wcześniej, jak byłam w szpitalu. Jest śliczniutki i malutki. Tak sobie tylko myślę, że trochę za dużo płacze. Czasami jest z tym naprawdę uciążliwy.*

Anna: [...] *Wychowawczynią mojej klasy była nauczycielka matematyki ze specyficznym poczuciem humoru. Na przykład zachęcała nas do rozwiązywania zadań powiedzeniami typu „Einstein, machnij to”.*

5. Kontekst intelektualno-edukacyjny

Niesamowite jest to, że jako jeden z najczęściej pojawiających się czynników mających ogromny wpływ na zmiany w życiu jest edukacja i kształcenie czyli wysiłek intelektualny. Lata spędzone w szkolnych murach, to lata, które na bardzo długo pozostają w pamięci, bowiem szkoła najwcześniej wkracza w nasze życie i zajmuje w nim tak dużo miejsca, że nie może być niezauważona. Kolejne szczeble edukacji, sukcesy i porażki edukacyjne wyznaczają zmiany w strukturze rozwojowej, stają się swoistą kanwą, w oparciu o którą powstała niejedna *biograficzna mapa życia*. A oto kilka przykładów:

Małgorzata: [...] *Aż nagle zrobiłam się dorosła i wstąpiłam w szkolne szeregi pierwszoklasistów. Od tego momentu św. Mikołaj już mnie nie odwiedzał. Elfy też odleciały i nie udało mi się więcej dostać razem z nimi do krainy fantazji. Nie rozmawiałam już z Piotrusiem Panem i pożegnałam się żławo z Królowną Śnieżką. Coraz rzadziej sie-*

²⁴ P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, Warszawa 2003.

działałam u babci na kolanach. Ona nie rozumiała, że lalka z zielonymi oczami nie jest już moją córką, a pluszowy miś nie będzie ze mną więcej spał. [...] Miałam teraz na głowie poważniejsze problemy!

Anna: *Przedszkole nauczyło mnie samodzielności, zabawy z dziećmi, współpracy z nauczycielem [...] Szkoła podstawowa to kolejny z etapów mojego życia. Miejsce to zupełnie różniło się od przedszkola, w którym można było się bawić do woli. Szkoła wymagała dyscypliny- odrabiania zadań domowych, nauki wszystkich przedmiotów. Wtedy też zdarzyły się pierwsze porażki – pierwsze dwójki i „uwagi”. Oczywiście obok obowiązków było wiele różnych miłych momentów: nawiązanie przyjaźni, sympatii, dyskoteki szkolne, wycieczki, różne figle i psoty [...] Liceum rozpoczęłam 1 września 1996 roku. Były to cztery wspaniałe lata [...] Studia były zupełnie czymś innym niż szkoła średnia. Tu musiałam sama troszczyć się o swoją naukę, byłam odpowiedzialna za to jak potoczy się moja dalsza kariera edukacyjna. Nowością był dla mnie inny rytm nauki, wyznaczany przez kolokwia, zaliczenia i egzaminy. W trakcie studiów poznałam też tego jedyne.*

Dorota: *Egzaminy wstępne do liceum przyniosły pierwszą poważną porażkę. Nie dostałam się do renomowanej szkoły, do której pokierowali mnie rodzice. Musiałam zadowolić się zupełnie „zwykłą” szkołą, która jednak okazała się niezwykła. To właśnie w niej zgubiłam się ... by po jakimś czasie odnaleźć się na nowo. Czas zagubienia obfitował w wiele pomyłek. Był naprawdę bardzo trudny i rozhuśtany emocjonalnie.*

6. Kontekst duchowy

Przy opisach biograficznych bardzo często pojawiają się również opisy związane z wewnętrznym światem przeżyć i emocji oraz wartości, które bardzo często stają się osobistymi, niezwykle unikalnymi drogowskazami.

Przeżycia duchowe choć niewidoczne dla oczu, często stają się punktem zwrotnym w naszym życiu, momentem ważnym i niezapomnianym. Są niezwykle osobliwym wyznacznikiem dzielącym życie na „przed” i „po”. Widoczne to jest również w *biograficznych mapach życia*. W wielu opowieściach wydarzenia związane z życiem duchowym zajmują szczególne miejsce. Dokładne daty, opisy oraz fotografie wydarzeń związanych z życiem duchowym, religijnym. I Komunia Święta, bierzmowanie, konfirmacja, ślub.

A oto przykłady:

Marta: *[...] Zostałam ochrzczona dnia 15 września 1985 roku. Na chrzcie otrzymałam imiona Marta Maria. Moją patronką jest św. Marta [...] I Komunię świętą przyjął 8 maja 1994 roku. Udzielił mi jej ksiądz Stanisław [...] Bierzmowanie – sakrament dojrzałości chrześcijańskiej przyjął dnia 17 listopada 1999 r. w kościele pod wezwaniem św. Michała Archanioła w Prudniku. Wybrałam imię po prababci – Aniela.*

Anna: *I Komunia Święta – to był bardzo ważny dzień – uroczystość w kościele, biała sukienka, prezenty (w tym 3 zegarki), pyszny tort, odwiedziny rodzinki.*

Natalia: 15.05.1999 – Konfirmacja – Jedno z najważniejszych wydarzeń w życiu Ewangelika [...]

7. Refleksje końcowe

Wyróżnione wymiary i konteksty potwierdzają to, że istniejemy w czasie i przestrzeni, w otoczeniu innych ludzi i przedmiotów, przeżywamy, tworzymy i uczymy się, tym samym pozostawiamy niczym nie kwestionowane ślady naszej egzystencji. Uzmysłowanie sobie tego faktu może mieć ogromne znaczenie w poszukiwaniu swojej tożsamości, w odnajdywaniu drogi do siebie, może również mieć wymiar terapeutyczny. Duccio Demetrio pisze, że „człowiek zgłębia własną przeszłość, by odkryć swoją prawdziwą tożsamość, swe pochodzenie, by dowiedzieć się, kto wywarł wpływ na kształtowanie jego osobowości, równocześnie też dzięki dziełu wskrzeszania minionego czasu otwieramy się bardziej na otaczający świat, na inne zupełnie nowe możliwości”.²⁵ Potwierdzenie tych słów znalazłam w jednej z prac:

Dorota: *Czasami niewiele potrzeba, by poskładać elementy układanki w jedną harmonijną całość, a czasem jest to bardzo skomplikowany proces... pewne rzeczy układają się bez określonej przyczyny, inne są silnie uwarunkowane. Ja szczęśliwie odnalazłam drogę do siebie. Nie potrafię jednak zdradzić na to recepty. A może nie chcę? Nie ma to jednak większego znaczenia, ponieważ każdy ma własną drogę i tylko swój sposób odnalezienia jej...*

Tworzenie biograficznych map życia jest niewątpliwie kształcącą podróżą w przeszłość nie tylko dla samego twórcy, ale również dla tych, którym jest dane doświadczać efektów tej podróży. Myślę tutaj o pedagogach, nauczycielach i wychowawcach, którzy dzięki tej metodzie nie tylko lepiej poznają osoby z którymi pracują, może odnajdą drogę wyjątkowego i niepowtarzalnego porozumienia z nimi, ale również sami ulegną emocjom i wzruszeniom. Doświadczyłam tego i przyznać muszę, że nie zamieniłabym tego doświadczenia na żadne inne.

²⁵ D. Demetrio, *Autobiografia...*, s. 18.



Joanna Kłodkowska

METAFORA KULTURY I METAFORA TEATRU – INTERPRETATYWNE BADANIA ORGANIZACJI

Współcześnie większość ludzkiej aktywności i bierności życiowej jest regulowana przez życie zawodowe. O tym ile godzin się śpi, ile ma się czasu wolnego, z kim i gdzie się spotyka i o wielu innych sprawach w dużej mierze decyduje organizacja naszej pracy. Co prawda część formalnej organizacji z czasem „odejdzie do lamusa”, czy też, jak pisze Ulrich Beck, stanie się niewidoczna¹, ale wciąż jednak wielu z nas łączy swoje życie z życiem organizacji, w której pracuje.

Mój artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie o sposób widzenia i opisywania organizacji? Moje zainteresowania koncentrują się wokół pytań o to, w jaki sposób ludzie tworzą rzeczywistość organizacyjną? Co się na nią składa? Jaką rolę odgrywają członkowie organizacji? Jaką rolę odgrywa sama organizacja w życiu swoich członków?

Sam termin organizacja jest trudny do zdefiniowania, ponieważ jest to zjawisko skomplikowane, złożone i niełatwe do określenia w sposób jednoznaczny². Wśród istniejących definicji organizacji wyróżnić można definicje o charakterze statycznym, czyli takie, które traktują ją jako byt stabilny, solidny, nie ulegający zmianom³ oraz definicje dynamiczne, płynne. Monika Kostera zauważa, iż w tego rodzaju ustaleniach definicyjnych podkreślana jest procesualność organizacji i koncentracja na tym, co ludzie robią. Tak widziane organizacje są czymś, co się dzieje, gdy ludzie wspólnie działają⁴, nie są obiektami, lecz zjawiskami dynamicznymi⁵. Terminem „organizacja” określać będę posługując się ustaleniami terminologicznymi Barbary Czarniawskiej-Joerges „sieci zbiorowych działań, podejmowanych jako próba kształtowania świata i życia ludzi. Wartością tych działań są znaczenia i rzeczy (artefakty). Jeden zestaw zbiorowych działań odróżnia się od innych poprzez rodzaj znaczeń i produktów społecznie przypisywa-

¹ U. Beck, *Spółczesność ryzyka*, Warszawa 2002, s. 211.

² M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa 2005, s. 68.

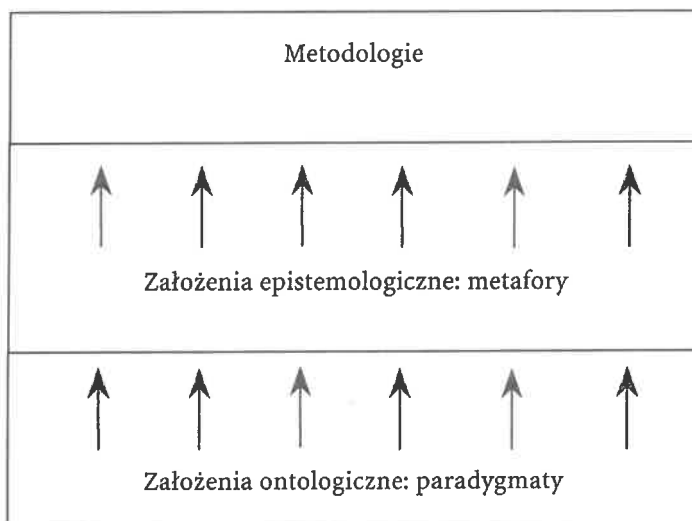
³ *Ibidem.*

⁴ *Ibidem.*

⁵ *Ibidem*, s. 24.

nych danej organizacji”⁶. Powyższa definicja uwypukla to, co dla mnie jest szczególnie interesujące, a mianowicie – pytania o subiektywnie przeżywaną rzeczywistość organizacyjną, o subiektywne znaczenia nadawane przez ludzi życiu organizacyjnemu, o kreowanie świata organizacji.

Aby szukać odpowiedzi na pytania dotyczące postrzegania organizacji należy zastanowić się nad procesem badawczym, który jak pisze M. Koster – „jest spójnym ciągiem wyborów, czyniących możliwymi wiarygodność i rzetelność badawczą”⁷. Wybory te dotyczą opowiedzenia się za określonym paradygmatem, zestawem założeń, co do natury rzeczywistości i roli nauki (założenia ontologiczne), za zbiorem przekonań o tym, jak nauka ma opisywać rzeczywistość, jakim językiem się posługiwać (założenia epistemologiczne – metafory) oraz za tym, jaki rodzaj strategii badania rzeczywistości wybrać (metodologie)⁸ (rys. 1.).



Rys.1. Proces badawczy (M. K o s t e r a, *Antropologia organizacji*, 2005, s. 18).

Zdaniem Rafała Krupskiego we współczesnej literaturze dotyczącej organizacji modne stały się „metaforyczne ujęcia paradygmatów”⁹. Metafora, według Słownika wyrazów obcych, ‘<gr. *metaphora* = *przeniesienie*>’ to „figura stylistyczna polegająca na takim łączeniu wyrazów, iż przynajmniej jeden wyraz zyskuje nowe znaczenie; przeno-

⁶ B. Czarniawska-Joerges, *Exploring complex organizations. A cultural perspective*, Newbury Park – London – New Dehli 1992, s. 32, cyt. za: M. K o s t e r a, *Antropologia organizacji...*, s. 70.

⁷ M. K o s t e r a, *Antropologia organizacji...*, s. 18.

⁸ *Ibidem*, s. 15-18.

⁹ R. K r u p s k i, *Podstawy organizacji i zarządzania*, Wałbrzych 2004, s. 163.

śnia¹⁰. Jednakże metafory w badaniach naukowych nie są figurą stylistyczną, lecz narzędziem doświadczania i rozumienia świata, formą ludzkiej percepcji¹¹. Metafora wynikająca z założenia epistemologicznego w procesie badawczym ma swe źródło jak sądzę, w metaforyce filozoficznej. Zdaniem Józefa Tischnera metafora pełni funkcję odsłaniania podstawowych spraw człowieka¹². J. Tischner przywołuje słynną metaforę jaskini, w której ludzie przykuci do skały pozbawieni są widoku *świata prawdy*¹³ i *świecącego słońca dobra*¹⁴. Nagle wdzierą się do jaskini światło będące symbolem myślenia, które „otwiera przed człowiekiem i dla człowieka agatologiczny horyzont bycia – horyzont prawdy lub fałszu, piękna lub brzydoty, dobra lub zła”¹⁵. Światło będące w metaforze Platona myśleniem, jest konstruowane przez język, dlatego też według J. Tischnera pojawienie się metafory w języku sprawia, iż samo myślenie staje się metaforyczne¹⁶. Dalej J. Tischner mówi, że: „Globalna struktura metafory jako szczególnego tworu myślowego będzie dostarczać ostatecznych horyzontów myślenia”¹⁷ oraz moim zdaniem wskazywać sposoby widzenia i odczytywania rzeczywistości. Zaniechanie metaforyzacji, czyli stosowanie zasady ścisłej jednoznaczności J. Tischner porównuje do zakazu „wychodzenia na dwór obowiązujący zagrypiionych”¹⁸. Zakaz ten stał się „nie tyle dyrektywą, która ma ułatwiać porozumienie, ile rezygnacją z przemyślenia sensu ukrytego w wielkich metaforach europejskiej filozofii”¹⁹.

Celem mojego artykułu jest przedstawienie teoretycznych refleksji na temat wybranych metafor stosowanych w interpretatywnych badaniach organizacji. Monika Kostera opracowała interesujący schemat metafor organizacji charakterystycznych dla poszczególnych paradygmatów. Ja chciałabym się skupić na paradygmacie interpretatywnym, w którym według Krzysztofa Koneckiego, „natura jednostki jest twórcza, a rzeczywistość dynamiczna i zmienna, niemożliwa do przewidzenia ze względu na symboliczny charakter interakcji (interpretacja)”²⁰. W paradygmacie interpretatywnym M. Kostera wyróżnia cztery metafory organizacji: Organizacja – Teatr, Organizacja – Kultura, Organizacja – Świątynia, Organizacja – Tekst²¹ (rys. 2.). W swoim wystąpieniu chciałabym przedstawić dwie pierwsze metafory – metaforę teatru i kultury.

¹⁰ *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1980, s. 469.

¹¹ M. K o s t e r a, *Postmodernizm w zarządzaniu*, Warszawa 1996, s. 40.

¹² J. T i s c h n e r, *Myślenie według wartości*, Kraków 2000, s. 462.

¹³ *Ibidem*, s. 463.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*, s. 462.

¹⁷ *Ibidem*, s. 475.

¹⁸ *Ibidem*, s. 476.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ K. K o n e c k i, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, s. 17.

²¹ M. K o s t e r a, *Postmodernizm w zarządzaniu...*, s. 41.

Organizacja – Organizm Organizacja – Maszyna Organizacja – Struktura dyssypatywna		Organizacja – System polityczny	
Organizacja – Mózg	FUNKcjONALIZM	RADYKALNY STRUKTURALIZM	Organizacja – Narzędzie władzy
Organizacja – Teatr	PARADYGMAT INTERPRETATYWNY	RADYKALNY HUMANIZM	Organizacja – Więzienie psychiczne
Organizacja – Kultura Organizacja – Świątynia Organizacja – Tekst		Narzędzie władzy Organizacja – Tekst Organizacja – Świątynia	Organizacja –

Rys. 2. Metafory szczególnie charakterystyczne dla poszczególnych paradygmatów (M. K o s t e r a, *Postmodernizm w zarządzaniu...*, 1996, s. 41).

1. Metafora teatru jako sposób widzenia organizacji

Metafora teatru, niejednokrotnie stosowana w naukach społecznych może sprzyjać badaniom życia organizacji dostarczając ciekawej perspektywy poznawczej. Metafora ta, tak szczegółowo opisana przez Ervinga Goffmana, to pewna perspektywa zawierająca reguły dramaturgiczne dotyczące sposobów prezentowania siebie przez jednostkę, przedstawiania swojej działalności innym, sposobów kierowania wrażeniami, jakie jednostka wywiera na otoczeniu, ukazuje margines dopuszczalnych zachowań, a także zachowania niepożądane²².

M. Kostera zauważa, iż metafora teatru jest perspektywą umożliwiającą śledzenie procesu tworzenia rzeczywistości organizacyjnej. Aktorzy pracownicy i aktorzy klienci odgrywają role, które obejmują „to, co ludziom wydaje się, że inni spodziewają się po nich, ponieważ zajmują określone miejsce w organizacji”²³. Metafora teatru pozwala na uporządkowanie zebranego materiału badawczego według *pentady* i opowiedzenie o ich rezultatach w konwencji przedstawienia teatralnego, dokonując podziału na: Akty (co miało miejsce), Sceny (tło aktu), Aktorów (osoby wykonujące akt), Sposoby (narzędzia i

²² E. G o f f m a n, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000, s. 27.

²³ M. K o s t e r a, *Antropologia organizacji...*, s. 181.

środki) i Cele (dlaczego to zrobiono)²⁴. Metafora umożliwia również analizowanie wymiarów roli społecznej aktora. M. Koster zwraca uwagę na funkcje ról społecznych. Stwierdza, że są one „ogniwami w procesie konstrukcji rzeczywistości społecznej, punktami, gdzie ludzie dokonują błyskawicznych interpretacji i reinterpretacji”²⁵. Jest to ciągła improwizacja, do której dołączone są negocjacje, na temat tego, jak mają być wykonane role²⁶.

Autorka także mówi o trzech wymiarach roli społecznej – na przykładzie roli kierownika, które to wydają się być użyteczne również w rozpatrywaniu ról innych aktorów – pracowników, czy klientów organizacji. Pierwszy wymiar, to – oczekiwania społeczne (dominujące scenariusze)²⁷, tworzone przez społeczność lokalną, społeczeństwo. Wymiar ten pozwala odpowiedzieć na pytanie: Jak aktor (pracownik) powinien/nie powinien postępować?, co jest ważne, wartościowe, niepożądane? Drugi – wymiar profesjonalny, tworzony przez środowisko fachowe – zawiera konstrukcję roli dokonaną przez samego aktora (pracownika) i tworzą go zasady gry – jak profesjonalista, pracownik powinien się zachowywać? Kontekst instytucjonalny – będący trzecim wymiarem roli społecznej aktora – jest tworem samej organizacji i zawiera odpowiedzi na pytania: Jakie są normy i wartości organizacji określające zachowania aktorów – pracowników w niej pracujących²⁸.

Teatralny opis organizacji może służyć bezpośrednio działaniom praktycznym, których celem jest poznanie rzeczywistości oraz jej zmiana. Iain Manghaim zauważa, iż metafora teatru ma wielką siłę. „Dostarcza przestrzeni i czasu grupom ludzi do tego, by widzieli oni swoją rzeczywistość na nowe sposoby i daje ludziom możliwość do tego, by rozmawiali ze sobą o tym, co normalnie jest po prostu zwykłym tematem ich rozmów”²⁹. Autor zajmował się interwencją teatralną³⁰ w przedsiębiorstwie, która polegała na użyciu pojęcia dramatu i teatru w analizach zachowań organizacyjnych. Na ich podstawie aranżował przestrzeń i czas wewnątrz organizacji, tak by jej uczestnicy mogli zawiesić swoją codzienną rzeczywistość i myśleć, w jaki sposób ją tworzą i utrzymują jej ciągłość³¹.

Ludzie w swoim codziennym życiu odgrywają rozmaite role, starając się przy tym jak najdokładniej dobrać kostium, maski, ton głosu, sterować ekspresją. Czasami mają chwilowe kłopoty z dostosowaniem się do właśnie zmienionej roli. Zdarza się, że jesteśmy świadkami sceny powrotu na przykład członka rodziny z pracy do domu, który odbierając w domu telefon odruchowo służbowym głosem przedstawia się wymieniając

²⁴ K. Burke, *A grammar of motives*, Berkeley 1945, s. 15, cyt. za: M. Koster, *Antropologia organizacji...*, s. 183.

²⁵ *Ibidem*, s. 179.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ M. Koster, *Postmodernizm w zarządzaniu...*, s. 127.

²⁸ *Ibidem*, s. 127-128.

²⁹ I.L. Manghaim, M.A. Overington, *Organizations as theatre: A social psychology of dramatic appearances*, J. Wiley, Chichester – New York – Brisbane – Toronto – Singapore 1987, cyt. za: M. Koster, *Antropologia organizacji...*, s. 185.

³⁰ *Ibidem*, s. 186.

³¹ *Ibidem*, s. 185.

obok nazwiska jednostkę organizacyjną w swoim zakładzie pracy, czy stopień wojskowy. Dopiero po chwili orientuje się, że już robić tego nie musi, bo teraz już gra rolę domownika, małżonka, rodzica, a nie pracownika.

2. Metafora kultury jako sposób widzenia organizacji

Drugą z metafor, jest metafora kultury. Metafora kultury w naukach o organizacji jest chętnie stosowana³². Jest ona sposobem widzenia organizacji, perspektywą badawczą wskazującą podstawowy język opisu organizacji. W teoriach organizacji istnieją różne sposoby posługiwania się słowem kultura. Zanim jednak przedstawię wybrane sposoby jego użycia, chciałabym przytoczyć jedną z najbardziej znanych definicji tego pojęcia. Antonina Kłoskowska pisze, iż kultura należy do podstawowych pojęć humanistyki współczesnej, a choć zastosowanie tego terminu spopularyzowało się dopiero w XX wieku, pochodzeniem etymologicznym sięga on klasycznej starożytności. Łacińskie słowo *cultura* oznaczało pierwotnie uprawę ziemi, ale już Ciceron rozszerzył jego użycie na zjawiska intelektualne nazywając filozofię kulturą ducha. Kultura w sensie przenośnym – i pochodne od niej wyrażenie – kult – podobnie jak uprawa w pierwotnym rozumieniu, oznaczała zawsze kulturę czegoś: kulturę ducha, umysłu, kult bogów lub przodków³³.

Interesującą koncepcję kultury przedstawił Ernest Cassirer. Według E. Cassirera kultura stanowi pewien system symboliczny, który dzieli się na subsystemy, takie jak: język, mit, religia, nauka. Człowiek żyje w symbolicznym uniwersum, które staje się sposobem postrzegania przez niego rzeczywistości³⁴. Rzeczywistość zatem, nie jest odbierana bezpośrednio, lecz za pomocą systemu symbolicznego. Definicja kultury autorstwa Ernsta Cassirera przedstawia człowieka jako twórcę symboli, twórcę idealnego świata:

Kultura ujęta jako całość może być opisana jako proces postępującego samouwalniania się człowieka, w którym to procesie człowiek odkrywa i wypróbowuje nową siłę – siłę do wybudowania swojego własnego świata, świata 'idealnego'³⁵.

Zdaniem Lindy Smircich istnieją trzy sposoby użycia słowa kultura w literaturze dotyczącej organizacji. Pierwszy rodzaj widzenia kultury w organizacjach jest charakterystyczny dla badań międzykulturowych w organizacji i zarządzaniu. Kultura stanowi element tła, będący układem odniesienia dla procesu zarządzania. Drugie rozumienie kultury sprowadza ją do pewnego zjawiska, którym można dowolnie zarządzać w celu

³² Najbardziej popularni badacze rozumienia kultury w publikacjach dotyczących teorii organizacji, to: Linda Smircich, Alvesson i Berg oraz Czerniawska-Joerges, [w:] M. K o s t e r a, *Postmodernizm w zarządzaniu...*, s. 61-70.

³³ A. K ł o s k o w s k a, *Kultura masowa, krytyka i obrona*, Warszawa 1980, s. 9.

³⁴ M. F l e i s c h e r, *Teoria kultury i komunikacji*, Wrocław 2002, s. 38.

³⁵ E. C a s s i r e r, *An essay on man. An introduction to a philosophy of human culture*, New Haven-London [1944] 1962, s. 228, cyt. za: M. F l e i s c h e r, *Teoria kultury i komunikacji...*, s. 38.

uzyskania określonych efektów. Oba podejścia stanowią perspektywę nowoczesną. Trzecie ujęcie kultury jest odmienne od dwóch pozostałych. Tutaj kultura rozumiana jest jako rdzenna metafora w perspektywie interpretatywnej. Jest to pozainstrumentalne podejście do organizacji – kultura jest postrzegana nie jako coś, co posiada organizacja, lecz sama organizacja jest kulturą. Ujmowanie kultury jako rdzennej metafory umożliwia wyróżnienie w jej obrębie trzech perspektyw badawczych, a mianowicie: **perspektywy poznawczej**, która traktuje organizację jako strukturę wiedzy oraz zakłada poszukiwanie odpowiedzi na pytania o sposób widzenia świata i sposób dochodzenia do wizji, **perspektywy symbolistycznej** – określającej organizację jako system wspólnych symboli i znaczeń oraz **perspektywy strukturalnej/psychodynamicznej**, koncentrującej się na podświadomości, głębokich strukturach i powierzchownych ich przejawach, mających wyraz w działaniach³⁶. Dla mnie najbardziej interesująca jest perspektywa symbolistyczna, która skupia się na symbolach – jak pisze M. Kostera – będących „powierzchnowym wyrazem i środkiem ustalania znaczeń”³⁷. Symbole stały się budulcem, nośnikiem sensu życia, perspektywą, przez którą odczytywana i interpretowana jest rzeczywistość. Są one nośnikami kultury i kodem umożliwiającym jej czytanie³⁸. Dalej autorka zauważa, iż:

Z symboli składamy bardziej złożone elementy kultury, względnie powtarzalne i rozpoznawalne dla ludzi. Zalicza się do nich mity, legendy, rytuały, ceremonie³⁹.

3. Etnografia organizacji jako sposób na badania jakościowe organizacji

Na bazie metafory używanej do opisu studiowanych zjawisk społecznych dokonuje się wyboru metodologii, która jest konsekwencją wcześniejszych przemyśleń badacza dotyczących przyjętego paradygmatu, światopoglądu oraz charakteru badanego zjawiska. Według M. Kostery do paradygmatu interpretatywnego pasuje metafora kultury, a do niej etnografia⁴⁰, mająca swe korzenie w naukach o kulturze ludzkiej – antropologii kulturowej⁴¹. Umożliwia ona całościowo i w sposób rozumiejący zbadanie i przedstawienie skomplikowanych i dynamicznych zjawisk społecznych, jakimi są na przykład organizacje. Szczególną formą etnografii przydatną do studiowania zagadnień związanych z organizacjami jest etnografia organizacji. Zdaniem M. Kostery służy ona do: badania kultury tych [...] form działalności ludzkiej, które nazywamy organizowaniem lub organizacjami⁴². Etnografia jest metodologią umożliwiającą wyciąganie wniosków na po-

³⁶ L. S m i r c i c h, *Concepts of culture and organizational analysis*, „Administrative Science Quarterly” 28/3, 1983, cyt. za: M. K o s t e r a, *Antropologia organizacji...*, s. 29-31.

³⁷ M. K o s t e r a, *Postmodernizm w zarządzaniu...*, s. 76.

³⁸ M. K o s t e r a, *Antropologia organizacji...*, s. 32-33.

³⁹ *Ibidem*, s. 33.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 21.

⁴¹ *Ibidem*, s. 12.

⁴² *Ibidem*.

ziomie lokalnym, budowanie teorii o lokalnym zasięgu, które można potem porównywać ze sobą. Zadaniem etnografa organizacji jest skupienie się na tematycznych wycinkach badanej kultury, nie na jej całości. Nie wyklucza innych obszarów, ale głównie koncentruje się na wybranych fragmentach⁴³. Jest ona również użyteczna do wyjaśniania badanych zjawisk, do szukania odpowiedzi na problemy badawcze zaczynające się od „dlaczego?”. Są to pytania ważne, a zjawiska o które pyta się są trudne do zbadania. W metodologii etnograficznej istotny jest również kontekst badanych zjawisk, tło, nietypowe przypadki, jednostkowe zdarzenia. „Takie niespodziewane wydarzenia, zmieniające zwykły sposób funkcjonowania organizacji, nie są traktowane jako zakłócenia”⁴⁴.

Etnografia wymaga od badacza dużej dyscypliny w postępowaniu, które umożliwi rozumiejące i problematyzujące spojrzenie na codzienność. Jego zadaniem jest między innymi, nie zakłócając codziennego biegu zdarzeń, spontanicznej działalności społeczności, którą obserwuje, zdobywanie doświadczeń i przełożenie ich na bardziej abstrakcyjne teorie⁴⁵. Teorie powstają w toku interpretacji wyników konkretnych badań etnograficznych, w toku określania kultury konkretnej organizacji. Zdaniem M. Kostery „do takiego opisu przydatne mogą okazać się pojęcia z dziedziny antropologii kulturowej takie jak: symbol, rytuał, ceremonia, mit itd.”⁴⁶

Na początku mojego artykułu przytoczyłam definicję organizacji Barbary Czarniawskiej-Joerges i zaprezentowałam kilka interesujących mnie kwestii dotyczących pytań o subiektywnie przeżywaną rzeczywistość organizacyjną, o subiektywne znaczenia nadawane przez ludzi życiu organizacyjnemu. Są to pytania o „nadawanie sensu” sposobom postrzegania świata przez ludzi wywodzące się z tradycji fenomenologicznej. Nie jest to już zatem etnografia, która służy do badania kultury, lecz etnometodologia, która umożliwia ujawnianie tego – jak pisze Earl Babbie, „w jaki sposób ludzie nadają sens swojemu codziennemu światu”⁴⁷. Dla etnometodologa nie jest interesujące, jak badani postrzegają świat, lecz ważne są „ukryte wzorce» interakcji, które regulują nasze życie codzienne”⁴⁸. Nie wiem jeszcze, które pytania są dla mnie ważniejsze, czy te o sposób tworzenia rzeczywistości organizacyjnej i jej elementy, czy te dotyczące nadawania sensu codzienności. A może dałoby się te istotne kwestie pogodzić? Jeśli tak, to w jaki sposób? I w końcu: Czy badając organizacje można zastosować kilka metafor równocześnie?

Metafory w badaniach organizacji wydają się być użytecznym oraz interesującym sposobem myślenia, postrzegania oraz opisu rzeczywistości. Stanowią perspektywę badawczą umożliwiającą poznanie pewnego fragmentu poprzez, jak pisze Mary Jo Hatch „jeden rodzaj doświadczenia za pomocą innego”⁴⁹, często bardziej poznanego. Jednakże posługując się metaforami należy mieć na uwadze ograniczenia poznania odby-

⁴³ *Ibidem*, s. 61.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 26-27.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 41.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 168.

⁴⁷ E. B a b b i e, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004, s. 317.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 318.

⁴⁹ M. J o H a t c h, *Teoria organizacji*, Warszawa 2002, s. 66.

wającego się za ich pomocą, które to mogą utrudniać odnajdywanie tego, co nie jest ujmowane w rozumieniu metaforycznym, w języku metafory.

Tekst ten, jest jedynie próbą naszkicowania moich zainteresowań badawczych, koncentrujących się wokół interpretatywnych badań organizacji, stanowiących ciąg wątpliwości i pytań generowanych w toku studiowania literatury. Pytania te i wątpliwości są istotne z punktu widzenia badań, jakie chciałym w przyszłości przeprowadzić.

DYSKURS

poradoznawczy

Marcin Szumigraj

W POSZUKIWANIU MISJI POLSKIEGO PORADNICTWA KARIERY

Misja to zbiór celów, definiowanych dóbr, które dana organizacja uznaje za ważne i które realizuje w swoich działaniach. Misja wyraża również funkcję, jaką organizacja chce spełniać na rzecz swoich klientów i własnego otoczenia¹. Dobra zawarte w misji, to jest wartości i cele, rzeczy uznane za ważne i korzystne dla organizacji stanowią drogowskaz wyznaczający kierunek podejmowanych przez nią działań. Misja stanowi więc opis dobra, któremu służy dana organizacja. Jakiemu dobru służy polskie, publiczne poradnictwo zawodu (kariery) jest pytaniem, które stawiam w tej wypowiedzi.

Na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci w skali ogólnoswiatowej misja poradnictwa zawodu (kariery) ulegała zmianie. W Polsce te zmiany celów i wartości poradnictwa zawodu (kariery) związane z ewoluowaniem formacji społeczeństwa nie miały zasadniczo miejsca. Realny socjalizm panujący w Polsce, określany przez socjologów mianem „ślepej uliczki historii”, nie pozwalał na rozwinięcie się w pełni społeczeństwa przemysłowego, dojrzałego industrializmu, jak i na późniejsze jego przemiany, charakterystyczne dla kapitalistycznych krajów Zachodu. Blisko pięćdziesięcioletnie panowanie „realnego socjalizmu” pozostawiło społeczeństwo polskie w stanie bezładu i anomii struktur społecznych, a obecne warunki ekonomiczne i polityczne skazują je na swoisty skok cywilizacyjny i kulturowy, na gwałtowną transformację w kierunku społeczeństwa otwartego, kapitalistycznego, obywatelskiego, postindustrialnego².

W skróconej formie muszę przejść przez wymieniane przez szwedzkich autorów P. Nilsson’a i P. Akerblom’a³, cztery formacje społeczno-ekonomiczne: przemysłową, usługową, informacyjną i społeczeństwo sieci, z którymi wiążą zmiany misji poradnictwa zawodu (kariery). Dostrzegam, że sklasyfikowany przez nich proces przemian społecznych koncentruje się przede wszystkim wokół industrializmu i jego przeobrażeń w

¹ E. C e n k e r, *Public relations*, Poznań 2000, s. 43.

² Por. Z. Z a g ó r s k i, *Strukturalne bariery transformacji i integracji a społeczeństwo Polski*, Wrocław 1996, s. 7.

³ P. N i l s s o n, P. A k e r b l o m, *The role of career counsellor in counteracting unemployment*, [w:] *Counsellor – profession, passion, calling?* Papers presented at the IAVEG-AIOSP World Congress, May 29-31, 2002, Warsaw, Poland, vol. II, ed. E. Kalinowska, A. Kargulowa, B. Wojtasik, Wrocław 2003.

postindustrializm. To wartości dominujące w społeczeństwach: industrialnym i postindustrialnym, stanowią o celach realizowanych w poradnictwie. W przypadku społeczeństwa polskiego znajdującego się w procesie złożonej transformacji, prawdopodobnie mamy do czynienia z niejednoznacznością i równoczesnym egzystowaniem wartości charakterystycznych dla obu tych formacji społecznych. Mając na względzie tę skomplikowaną sytuację, na podstawie analizy podstawowych dokumentów opracowanych przez Departament Rynku Pracy Ministerstwa Gospodarki i Pracy Rzeczypospolitej Polskiej, spróbuję odnaleźć i nazwać wartości preferowane przez ustawodawcę. Ufam, że ten zabieg pozwoli w sposób pośredni odpowiedzieć na postawione wcześniej pytanie.

Jakie Dobro w społeczeństwie industrialnym?

U podstaw społeczeństwa przemysłowego leży filozofia racjonalizmu, który za logiczne uznaje dążenie jednostek i całych grup do zwiększania bogactwa. To dążenie do bogactwa realizowane jest na drodze ekspansji terytorialnej oraz podlegającej ciągłej intensyfikacji produkcji przemysłowej⁴. Racjonalizm tej formacji społecznej przejawia się także w bezkrytycznej akceptacji zasady tzw. doboru naturalnego, która kieruje dążeniem do porządku i równowagi, znanych w przyrodzie. Proces ten uznawany jest za postęp⁵. Prawdopodobnie więc najłatwiej, choć w sposób nie wolny od uproszczeń, w opisie społeczeństwa industrialnego posłużyć się metaforą olbrzymiej fabryki, zaprojektowanej zgodnie z zasadami „naturalnego doboru”, przez wybitnych naukowców, zarządzanej również przy ich udziale, gdzie trwa nieprzerwanie mechaniczna produkcja. W takiej fabryce dobrem jest produkowanie, mechaniczne wytwarzanie prowadzące do wzrostu bogactwa. Fascynacja uporządkowaną produkcją przenosi się na myślenie o ludzkim potencjale. Zasada „doboru naturalnego” przyjmuje postać mechanizmu mobilności społecznej, realizowanego głównie na podstawie wewnętrznych cech jednostki tj. jej zdolności i zainteresowania oraz poziom wykształcenia. O „miejscu” w fabryce, stanowisku pracy, pozycji społecznej zaczyna decydować nie tylko pochodzenie, jak w społeczeństwach feudalnych, ale przede wszystkim oczekiwane umiejętności człowieka. Odkrywanie tych umiejętności i ich odpowiednio wczesne rozwijanie bądź wygaszanie staje się doniosłym zadaniem społecznym. Selekcja w procesie produkcji jest praktycznie dobozem naturalnym.

Poradnictwo zawodu (kariery) tej epoki jest w zasadzie instrumentem realizacji tej właśnie selekcji. Działaniom doradców przyświeca hasło: „właściwy człowiek na właściwym miejscu”. Selekcja ludzi biorących udział w procesie produkcji możliwa jest dzięki wykorzystywaniu naukowych narzędzi testowych opartych na różnorodnych odmianach teorii cechy i czynnika. Na podstawie uzyskanych w testach informacji na temat zdolności człowieka, buduje się tzw. profil jednostki. Jest on wskazaniem, do jakiego typu miej-

⁴ Por. T. N a c e, *Gangi Ameryki. Współczesne korporacje a demokracja*, Warszawa 2004, s. 34-63.

⁵ B. M i k o ł a j e w s k a, *Zjawisko wspólnoty. Wybór tekstów*, New Haven 1999, s. 53.

sca w gospodarce jednostka się kwalifikuje, jakiego typu deficyty w przemyśle może uzupełnić.

W odróżnieniu od krajów zachodnich, jak wspominałem na wstępie, Polska nie może w historii swego rozwoju odnotować osiągnięcia fazy pełnego industrializmu. Okres realnego socjalizmu wyeliminował mechanizmy selekcji i naturalnego doboru, oparte na pomiarach „wewnętrznych cech”. Selekcja społeczna, zwłaszcza gdy brać pod uwagę wysokie pozycje społeczne, oparta była na centralnie sterowanej dystrybucji stanowisk, na podstawie kryteriów politycznych: przynależność partyjna i lojalność wobec realnego socjalizmu. Gospodarka centralnie sterowana nie korzystała więc z poradnictwa zawodu (kariery) w takiej mierze jak na Zachodzie. Poradnictwo zawodu (kariery) sprowadzało się do wskazywania młodzieży dróg kształcenia, szkoły zaś otwierane były zgodnie z „centralnym planowaniem” rynku pracy (etatyżacja).

Jakie Dobro w społeczeństwie postindustrialnym?

Postindustrializm najkrócej mówiąc związany jest ze spadkiem znaczenia produkcji przemysłowej w procesie bogacenia się społeczeństwa. W latach siedemdziesiątych XX wieku dostrzeżono, że dalszy wzrost gospodarczy wyrażany wzrostem inwestycji ogranicza rozwój konsumpcji. Z tej sprzeczności zwycięsko wyszła teza o ważności zaspokajania potrzeb ludzkich⁶. W tych latach pojawiła się nowa strategia rozwoju, oparta na koncepcji zaspokojenia podstawowych potrzeb członków społeczeństwa. Postulowano by w pierwszym rzędzie zaspokoić materialne potrzeby ubogich: obfitsze pożywienie, dostęp do wody pitnej, opieki zdrowotnej, mieszkania, komunikacji, a w dalszej kolejności niematerialne: poczucie pewności siebie, możliwości rzeczywistej partycypacji w decyzjach oddziałujących na życie i pracę człowieka. Przyczyniło się to do rozwoju sektora usług, czyli takiej działalności ekonomicznej, która ma szansę te potrzeby zaspokoić. Według Jeremiego Rifkina usługi dokonały restrukturyzacji industrializmu. Ta przemiana wyraża się min. w innym stosunku ludzi do posiadania. Z czasem od posiadania na własność przedmiotu, coraz ważniejszą staje się możliwość dostępu do niego. Ważniejsze dla ludzi nie jest posiadanie dóbr, ale posiadanie charakterystycznych doświadczeń jakich są one źródłem⁷.

Do rangi centralnej wartości w postindustrialnej rzeczywistości urasta jakość życia. Codzienność coraz bardziej charakteryzuje się szerokim dostępem do dóbr i usług poprzez komercyjne relacje. Jednostki w społeczeństwie postindustrialnym angażują się w tworzenie coraz liczniejszych relacji, a ich nawiązywanie i utrzymanie staje się podstawowym dobrem⁸.

⁶ P. Streeten, *Czego nauczyliśmy się o rozwoju?*, [w:] *Teorie ekonomiczne a współczesne społeczeństwo*, red. B. Kamiński, J. Kulig, Warszawa 1981, s. 273-290.

⁷ J. Rifkin, *Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*, Wrocław 2003, s. 84.

⁸ *Ibidem*, s. 119.

Poradnictwo zawodu (kariery) współuczestniczy w realizacji dobra, jakim jest poprawa jakości życia jednostki. Pomoc klientowi w zdobyciu zawodu i miejsca pracy nie jest już jego głównym celem, gdyż posiadanie pracy może być tylko jednym z wielu środków, służących osobistemu rozwojowi jednostki. Misją poradnictwa zawodu (kariery) w postindustrialnym społeczeństwie staje się szerokie wsparcie jednostek w tworzeniu i utrzymywaniu własnego sieciowego położenia, nie tylko w sieci rynku pracy, ale i w innych sieciach różnorodnych relacji i wspólnot, do których przynależy konkretny człowiek – klient poradni.

Reasumując, moim zdaniem można wskazać trojaki grupy wartości, które poradnictwo zawodu (kariery), realizuje w działaniu, w warunkach industrializmu i postindustrializmu.

Kolejno można więc mówić o misji poradnictwa zawodu (kariery) jako o:

1) optymalizowaniu procesu uprzemysłowienia, wzrostu gospodarczego poprzez oparte na standaryzowanych metodach selekcjonowanie ludzi, których charakter oddaje slogan: „właściwy człowiek na właściwym miejscu”.

2) udziale w podnoszeniu jakości życia człowieka, tak by odniósł życiowy i zawodowy sukces. Rozwój jednostki, a nie gospodarki jest w tym wypadku wartością ogniskującą działania doradców.

3) służeniu integracji potrzeb członków sieci, a więc wspieraniu jednostek tak, by osiągały obopólne korzyści z relacji, w których tkwią. Wspieranie człowieka po to, by coraz lepiej łączył swoje potrzeby z możliwościami ich zaspokajania na rynku⁹.

W polskich warunkach trudno mówić o osiągnięciu pełnego postindustrializmu. Polacy (poza nielicznymi wyjątkami) nigdy nie doświadczyli nadmiaru posiadania i dopiero w okresie transformacji ustrojowej trwającej od lat dziewięćdziesiątych, mogą zaspokajać materialne potrzeby, co zresztą zważywszy na szeroko rozpowszechniony proces pauperyzacji społeczeństwa, jest powodem wielu jednostkowych frustracji.

Którą z tak zarysowanych misji można więc odnaleźć w dokumentach dotyczących poradnictwa zawodu (kariery) opracowanych w polskim Departamencie Rynku Pracy?¹⁰

Misja poradnictwa zawodu (kariery) w świetle dokumentów

W poszukiwaniu informacji o misji poradnictwa zawodu (kariery) realizowanego w publicznych służbach zatrudnienia sięgnąłem do trzech dokumentów przygotowanych w Ministerstwie Gospodarki i Pracy:

- Krajowy Plan Działania na Rzecz Zatrudnienia,

⁹ Por. P. Nilsson, P. Åkerblom, *op. cit.*

¹⁰ Odpowiadając na postawione pytanie, jestem świadomy, że polską rzeczywistość ominął okres tradycyjnego industrializmu i nigdy nie przeżyto w moim kraju niechęci do posiadania. Sądzę również, że w związku z tym epoka postindustrializmu w Polsce nie jest wynikiem naturalnego procesu, a raczej wymogiem transformacji i konieczności integracji z krajami zachodnimi w strukturach UE.

- Ustawa o Promocji Zatrudnienia i Instytucjach Rynku Pracy,
- Standard Usługi – Poradnictwo Zawodowe, Departament Rynku Pracy.

Analizując je doszedłem do wniosku iż można mówić o trzech głównych dobrach, celach czy wartościach uwzględnianych przez polskiego prawodawcę.

Misja pierwsza: udział w rozwijaniu konkurencyjnej gospodarki opartej na wiedzy

Poradnictwo zawodu (kariery) jest definiowane w „Ustawie o Promocji Zatrudnienia i Instytucjach Rynku Pracy” jako usługa świadczona przez publiczne służby zatrudnienia oraz niepubliczne agencje zatrudnienia¹¹. Artykuł 38 szczegółowo opisuje cel i zadania realizacji usługi poradnictwa. Czytamy w nim:

Poradnictwo zawodowe polega na udzielaniu bezrobotnym i poszukującym pracy pomocy w wyborze odpowiedniego zawodu i miejsca zatrudnienia, oraz pracodawcom w doborze kandydatów do pracy na stanowiska wymagające szczegółowych predyspozycji psychofizycznych, a w szczególności na 1) udzielaniu informacji o zawodach, rynku pracy, oraz możliwościach szkolenia i kształcenia, 2) udzielaniu porad z wykorzystaniem standaryzowanych metod ułatwiających wybór zawodu, zmianę kwalifikacji, podjęcie lub zmianę zatrudnienia w tym badaniu zainteresowań i uzdolnień zawodowych, 3) kierowaniu na specjalistyczne badania lekarskie i psychologiczne umożliwiające wydanie opinii o przydatności zawodowej do pracy i zawodu albo kierunku szkolenia, 4) inicjowaniu, organizowaniu i prowadzeniu grupowych porad zawodowych dla bezrobotnych i poszukujących pracy, 5) udzielaniu informacji i doradztwie pracodawcom w zakresie doboru kandydatów na stanowiska wymagające szczególnych predyspozycji psychofizycznych.

Odnajdujemy tu więc zapisy będące potwierdzeniem etatyzacji i selekcji. Ich obecność w podstawowej regulacji prawnej organizującej poradnictwo pozwala przypuszczać, że są to wartości konstytuujące polskie publiczne poradnictwo zawodu (kariery). W innym dokumencie noszącym tytuł: „Standard usługi – poradnictwo zawodowe”, obecne są zapisy określające zakres i sposób realizacji tej misji. Według nich usługa „poradnictwo zawodowe” przeznaczona jest dla osób „mających trudności w wyborze zawodu, zatrudnienia lub kierunku szkolenia”¹². Celem poradnictwa, jak tam czytamy, jest:

- udzielanie porad ułatwiających wybór zawodu, zmianę kwalifikacji, podjęcie lub zmianę zatrudnienia w których wykorzystywane są standaryzowane metody dotyczące w szczególności badania zainteresowań i uzdolnień zawodowych;
- oraz udzielanie informacji o zawodach rynku pracy oraz możliwościach szkolenia i kształcenia z wykorzystaniem zasobów informacji w formie drukowanej, audiowizualnej i innych nowoczesnych technik przekazu informacji opartych na technologii komputerowej¹³.

Poradnictwo w publicznych służbach zatrudnienia obejmuje zatem zarówno gromadzenie i przetwarzanie informacji o zdolnościach i zainteresowaniach klientów, jak i

¹¹ Art. 8, 18, 11, 35, 38 Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 O promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. Dziennik Ustaw nr 99, poz. 1001.

¹² *Standard usługi „Poradnictwo zawodowe”*. Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej. Departament Rynku Pracy, Warszawa 2003, s. 14.

¹³ *Ibidem*, s. 14.

informacji o szkołach i wolnych miejscach pracy, zawodach, po to by optymalnie dopasować do siebie te dwie grupy wiedzy, a pośrednio przez to wskazać optymalne miejsce nauki lub pracy klientowi.

Na stronie pięćdziesiątej omawianego dokumentu wymienione są „testy standardowe”, które jak należy sądzić są podstawą i legitymacją naukową przeprowadzanej selekcji zawodowej przez publiczne służby zatrudnienia. W sumie jest wymienionych osiem narzędzi pomiaru zainteresowań i zdolności, inteligencji ogólnej, typów osobowości, temperamentu, a także poziomu lęku. Wśród nich są: dwa testy autorstwa J. Hollanda: Zestaw do Samobadania, oraz Kwestionariusz Preferencji Zawodowych, Bateria Testów Uzdolnień Ogólnych (BTUO) a także testy APIS, oraz Inwentarz Stanu i Cechy Lęku (ISCL), Kwestionariusz Osobowości Eysencka (EPQ – R), Kwestionariusz Temperamentu (FCZ-KT).

Rezultaty przeprowadzonych za ich pomocą badań, jak należy wnioskować, dostarczają „wystandaryzowanej” informacji na temat klienta. Charakter tych testów, a niewątpliwie obecność wśród nich polskich adaptacji narzędzi opracowanych przez J. Hollanda potwierdza moim zdaniem tezę, że publiczne poradnictwo zawodu jest realizowaniem tradycyjnego choć uaktualnionego, selekcyjnego modelu doradztwa F. Parsonsa.

Poszukując misji poradnictwa zawodu (kariery) w „Standardzie usługi – poradnictwo zawodowe” odnajduję zatem zadanie, którym jest zbieranie, przetwarzanie i oceniać informacji dotyczących osoby klienta i jego kariery, oraz informacji dotyczących zawodów, szkół, deficytów i nadprodukcji rynku pracy. Wnioskuje zatem, że obecne są tam wartości charakterystyczne dla industrializmu, a poradnictwo zawodu zredukowane zostaje do doradztwa, którego „poprawność i odpowiedniość” legitymizuje teoria cechy i czynnika J. Hollanda. Misję poradnictwa zawodu (kariery) można zatem nadal opisać zasadą „właściwy człowiek na właściwym miejscu”.

„Ustawa o Promocji Zatrudnienia i Instytucjach Rynku Pracy” stanowi, że zadania państwa w zakresie promocji zatrudnienia, łagodzenia skutków bezrobocia oraz aktywizacji zawodowej realizowane są na podstawie *Krajowego planu działania na rzecz zatrudnienia*. Dokumentem kluczowym dla definiowanych zadań i rezultatów *Krajowego planu* są strategiczne cele *Narodowego planu rozwoju na rok 2004-2006*. Cele te to: „rozwijanie konkurencyjnej gospodarki opartej na wiedzy i przedsiębiorczości, zapewniające wzrost zatrudniania i poprawę spójności społecznej, ekonomicznej i przestrzennej z Unią Europejską na poziomie regionalnym i krajowym”¹⁴. Ten cel wpisuje się w wartości charakterystyczne dla społeczeństwa industrialnego.

¹⁴ B. K u t a, Krajowy plan działania na rzecz zatrudnienia na rok 2005, „Rynek Pracy” nr 4, Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Warszawa 2004.

Misja druga: podnoszenie jakości usług

W punkcie (1.4) „Podwyższenie jakości usług poradnictwa” *Krajowego planu działania*¹⁵, którego treść poświęcona jest poradnictwu zawodu (kariery) postuluje się następujące zadania:

- podniesienie jakości i częstotliwości usług poradniczych poprzez rozwój sieci placówek: Szkolnych Ośrodków Kariery, Akademickich Biur Karier, Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej,
- doskonalenie zawodowe pracowników poradnictwa zatrudnionych w urzędach pracy
- upowszechnianie i wdrażanie metod i narzędzi np.: programu komputerowego Doradca 2000.

Treści te zdają się wskazywać na cel, jakim jest rozwijanie sieci i doskonalenie świadczonych usług doradczych. Zapisy te dotyczą wartości, które można zdefiniować jako podnoszenie dostępności usług dla członków sieci (potencjalnych klientów), co charakterystyczne jest dla postindustrializmu. Zatem można byłoby oczekiwać, iż jest to realizacja idei „*Green guidance*” P. Planta¹⁶, idei poradnictwa wzmacniającego poziom społecznych relacji klientów i wzmocnienie ich obecności w różnorodnych rodzajach sieci. I z pewnością tak jest. Konfrontując jednak te zadania z wynikami prowadzonych badań na temat odbioru poradnictwa zawodu (kariery) wśród klientów, dostępność do instytucji poradniczych, nie jest przez nich traktowana jako dobro. Nie jest tym czego poszukują. Bezrobotni i poszukujący pracy korzystając z poradnictwa przede wszystkim liczą na zdobycie etatu¹⁷. Etatyżacja, charakterystyczna dla epoki realnego socjalizmu, gospodarki centralnie sterowanej, głęboko tkwi w mentalności polskich obywateli. Nie tyle więc poszukują oni wymarzonej pracy, czy możliwości poprawy ogólnego rozwoju przy pomocy poradnictwa, ale wskazania im konkretnego źródła utrzymania, zaspokojenia podstawowych potrzeb bytowych. Cel jaki naszkicowany jest w punkcie „Podwyższenie jakości usług poradnictwa”, zdaje się więc trafiać w próżnię społecznych oczekiwań. Klienci, poszukując w pierwszym rzędzie etatu, nie wydają się być zainteresowani postindustrialnymi wartościami, takimi jak dostępność do usługi poradnictwa zawodu (kariery), czy rozwój własnej osoby dzięki zatrudnieniu.

Podnoszenie jakości usług doradczych jest jednak wartością. W celu jej realizacji został opracowany *Standard usługi – poradnictwo zawodowe*. Jego powstanie jest więc

¹⁵ Krajowy Plan Działania na Rzecz Zatrudnienia. Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Warszawa 2004. <http://www.mgip.gov.pl>

¹⁶ P. P l a n t, *Green Guidance: Fringe Focus. Counsellor – profession, passion, calling?* Papers presented at the IAVEG- AIOSP World Congress, May 29-31, 2002, Warsaw, Poland, vol. II, ed. E. Kalinowska, A. Kargulowa, B. Wojtasik, Wrocław 2003.

¹⁷ B. W o j t a s i k, V. D r a b i k - P o d g ó r n a, J. M i n t a, *Orientacja i poradnictwo zawodowe jako czynnik edukacyjnej zmiany*, [w:] *Stan i kierunki modernizacji szkolnictwa ponadgimnazjalnego w województwie dolnośląskim*, red. M. Malewski, Wrocław 2002. M. S z u m i g r a j, „*Byliśmy naiwne*” – *doświadczenie klientów poradnictwa zawodowego*, [w:] *Niejednoznaczność poradnictwa*, red. E. Siarkiewicz, Zielona Góra 2004.

niejako kontynuacją misji wyznaczonej przez Krajowy Plan Działania i próbą wniesienia wartości postindustrialnych do naszej rzeczywistości. Dotyczy to jednak wyłącznie jego warstwy formalnej, bowiem analiza treści proponowanych usług budzi kolejne kontrowersje.

Misja trzecia: integracja potrzeb członków sieci

W *Ustawie o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, wymieniane są zasady organizujące publiczne poradnictwo zawodu (kariery). Są to: zasada dostępności, dobrowolności korzystania, równości korzystania, swobody wyboru zawodu i miejsca zatrudnienia, bezpłatności, poufności i ochrony danych osobowych¹⁸, a więc zasady, które zdają się przyświecać zaspokajaniu ludzkich potrzeb, co postulowane jest w postindustrializmie. Wynika z tego, że osoby (bezrobotni, poszukujący pracy i pracodawcy) korzystające z usługi – której charakter zapisy tej samej ustawy określają jako „wybieranie zawodu” i „dobieranie pracowników” – zgłaszają się dobrowolnie do biur doradczych, kierując się – przynajmniej w intencji ustawodawcy – wewnętrznymi motywami, a więc własnymi potrzebami. Badania wskazują, że w przypadku osoby poszukującej pracy, potrzebą tą jest znalezienie etatu, czyli zatrudnienie, zaś w przypadku pracodawcy może to być potrzeba znalezienia optymalnego pracownika. Tak więc w zapisach dotyczących zasad, na których opiera się publiczne polskie poradnictwo, można odnaleźć ślady wskazujące na to, że wśród celów realizowanych przez instytucje doradcze obecne jest zaspokajanie wymienionych, domniemyanych potrzeb jej klientów, jednakże nie są to potrzeby rozwojowe, charakterystyczne dla postindustrializmu.

Teza ta znajduje dalsze potwierdzenie w sformułowaniach zawartych w *Standardzie usługi – poradnictwo zawodu*, gdzie wymienia się, że: „misją urzędów pracy jest udzielanie pomocy osobom poszukującym pracy w uzyskiwaniu zatrudnienia i pracodawcom w znajdowaniu odpowiednich pracowników”¹⁹. W dokumencie tym wylicza się „potrzeby” aktorów rynku pracy, które stanowią cele dla poradnictwa zawodu (kariery):

- zapewnienie skutecznej realizacji zapotrzebowania pracodawców na siłę roboczą w możliwie najkrótszym czasie;
- zapewnienie odpowiedniej skuteczności zatrudnieniowej programów rynku pracy;
- objęcie działaniami aktywizującymi jak największej liczby osób z grup ryzyka w celu zwiększenia ich szans na rynku pracy;
- zapewnienie racjonalności w gospodarowaniu publicznymi środkami finansowymi;
- zapewnienie klientom urzędów pracy (bezrobotnym, poszukującym pracy, zagrożonym utratą pracy i pracodawcom) usług na odpowiednim, profesjonalnym poziomie;

¹⁸ Art. 38, § 2 Ustawy...

¹⁹ *Standard usługi...*, s. 3.

- przygotowanie do integracji z Unią Europejską²⁰.

Tak więc misją, uzasadniającą funkcjonowanie publicznych służb zatrudnienia jest integracja potrzeb dwóch grup klientów: poszukujących pracy i pracodawców, jak jednak widać, hierarchia wymienianych potrzeb nie pozostawia złudzeń, co do tego, że usługi urzędów pracy, w pierwszej kolejności mają służyć interesom pracodawców, dostarczając im „odpowiedniej” siły roboczej. Dobór do miejsca pracy wydaje się więc być nadrzędnym zadaniem publicznych służb zatrudnienia.

Prawdziwości tej tezy dowodzi dalsza lektura *Standardu usługi – poradnictwo zawodowe*, gdzie „pomoc w rozwiązywaniu problemu zawodowego”, rozumiana jako łagodzenie „trudności w wyborze zawodu, zatrudnienia lub kierunku szkolenia”²¹ i ograniczona jest do zebrania i oceny informacji, ważnej jedynie z punktu widzenia przydatności jednostki na rynku pracy np.: oceny jej stopnia mobilności. Potrzeby jednostki uwzględniane są więc w polskim poradnictwie o tyle, o ile są one tożsame z oczekiwanymi przez pracodawców umiejętnościami.

Z kolei „pomoc w podjęciu decyzji zawodowej” obejmuje ustalenie, poinformowanie i zachęcenie klienta do korzystania z zasobów informacji zawodowej,²² a więc w praktyce udostępnienia fotela w czyteln. Omawiany dokument sprowadza zatem jednoznacznie poradnictwo zawodu (kariery) do zbierania, przetwarzania i oceny informacji mających ułatwić klientom dokonanie wyborów etatu, samodzielnie lub przy pomocy doradcy. Faktycznie więc w przypadku poradnictwa zawodu (kariery) w publicznych służbach zatrudnienia mamy do czynienia z doradztwem²³.

Jakiemu zatem dobru służy polskie publiczne poradnictwo zawodu (kariery)? Jaką misję realizuje?

Przede wszystkim najbardziej widoczne jest, że jest to doradztwo zawodu, doradztwo miejsca pracy, doradztwo kariery, realizowane w oparciu o założenia teorii cechy i czynnika. Ta tożsamość poradnictwa zawodu (kariery) decyduje o charakterze bezpośrednich działań doradców, jakim jest praca z informacją. Publiczne doradztwo zawodu (kariery) jest realizacją polityki zarządzania zasobami ludzkimi, polegającą na dopasowywaniu jednostek, które wypadły z rynku pracy, do „pustych” miejsc w gospodarce. Celem tej polityki jest osiąganie wzrostu ekonomicznego, rozwój „konkurencyjnej” gospodarki opartej na wiedzy.

W polskich regulacjach prawnych odnaleźć można przede wszystkim zapisy świadczące o selekcyjnym charakterze poradnictwa zawodu (kariery), które służy indu-

²⁰ *Ibidem*, s. 3-4.

²¹ *Ibidem*, s. 14.

²² *Ibidem*, s. 23-31.

²³ Por. S. Gladding, *Counseling a comprehensive profession*, New Jersey 1996. R. Siarkiewicz, *Poradnictwo zawodowe w Polsce w świetle konwencji międzynarodowych i prawa Unii Europejskiej*, [w:] *Niejednoznaczność poradnictwa*, red. E. Siarkiewicz, Zielona Góra 2004.

strialnym wartościom, rozwojowi gospodarki. Pojawiające się zapisy odnoszące się do misji, którą jest integracja potrzeb klientów i otoczenia, wskazują nie tyle na wzajemną integrację potrzeb aktorów rynku pracy, ile na podporządkowywanie potrzeb słabszych członków tej sieci tj. bezrobotnych i poszukujących pracy, potrzebom silniejszego partnera – pracodawcy. Trudno spotkać w analizowanych dokumentach zapisy mówiące o misji poradnictwa zawodu (kariery), którą jest uczestnictwo w rozwoju osobistym jednostki, uczestnictwo przyczyniające się do podnoszenia jakości życia klienta. Misja „podnoszenia jakości” dotyczy przede wszystkim doskonalenia sposobu świadczenia usług, ułatwienia dostępu potencjalnym klientom do poradni, oraz podnoszenia kwalifikacji kadry, co może oczywiście przyczynić się do bardziej adekwatnego traktowania klientów i ich potrzeb w poradni. Brak więc w dokumentach zapisów odnoszących się do udziału doradztwa w towarzyszeniu rozwojowi jednostki. Potrzeby klienta, ogranicza się do potrzeby znalezienia „odpowiedniego” etatu, co uzależnia się z kolei od umiejętności „radzącego się” oczekiwanych przez pracodawców. Zabieg ten, jak sądzę, jednoznacznie wskazuje na nierówność istniejącą między członkami sieci, jaką jest współczesny rynek pracy. Na nierówność jaka istnieje między osobą bezrobotną czy poszukującą pracy, a pracodawcą. Jak w industrializmie, stawia się w centrum zainteresowań gospodarkę, czyniąc z jej „potrzeb” wartość naczelną, wokół której ogniskują się konkretne działania publicznego poradnictwa, takie jak: zbieranie i przetwarzanie informacji o kierunkach rozwoju ekonomicznego, o formalnych, stosunkowo łatwo mierzalnych i sprawdzalnych cechach osób, by następnie dane te sumować i przekazywać samym zainteresowanym. Tym samym idea zaspokajania ludzkich potrzeb, mająca na celu podnoszenie jakości życia wszystkich obywateli nie znajduje odzwierciedlenia w zapisach omawianych dokumentów.

Nie uwzględnia także faktu, że industrialny rynek zatrudnienia „kurczy się”, a możliwości znalezienia w pracy w sektorze państwowym i prywatnym są coraz mniejsze²⁴.

Wartości postindustrialne są tym samym w niewielkim stopniu obecne w oficjalnych dokumentach decydentów polskiego poradnictwa zawodu (kariery).

Podsumowując analizowane treści dokumentów, wyznaczające strategiczne cele oraz regulujące prawnie działalność poradniczą, można wyciągnąć następujący wniosek dotyczący misji polskiego poradnictwa. Otóż poradnictwo zawodu (kariery) traktowane jest jako jedno z narzędzi rozwoju gospodarki kraju, poprzez „odpowiednio” realizowany wybór i dobór zawodu oraz wybór miejsca pracy i dobór pracowników, zgodnie z przyjętymi standardami, co ma prowadzić do intensywnego wzrostu gospodarczego²⁵.

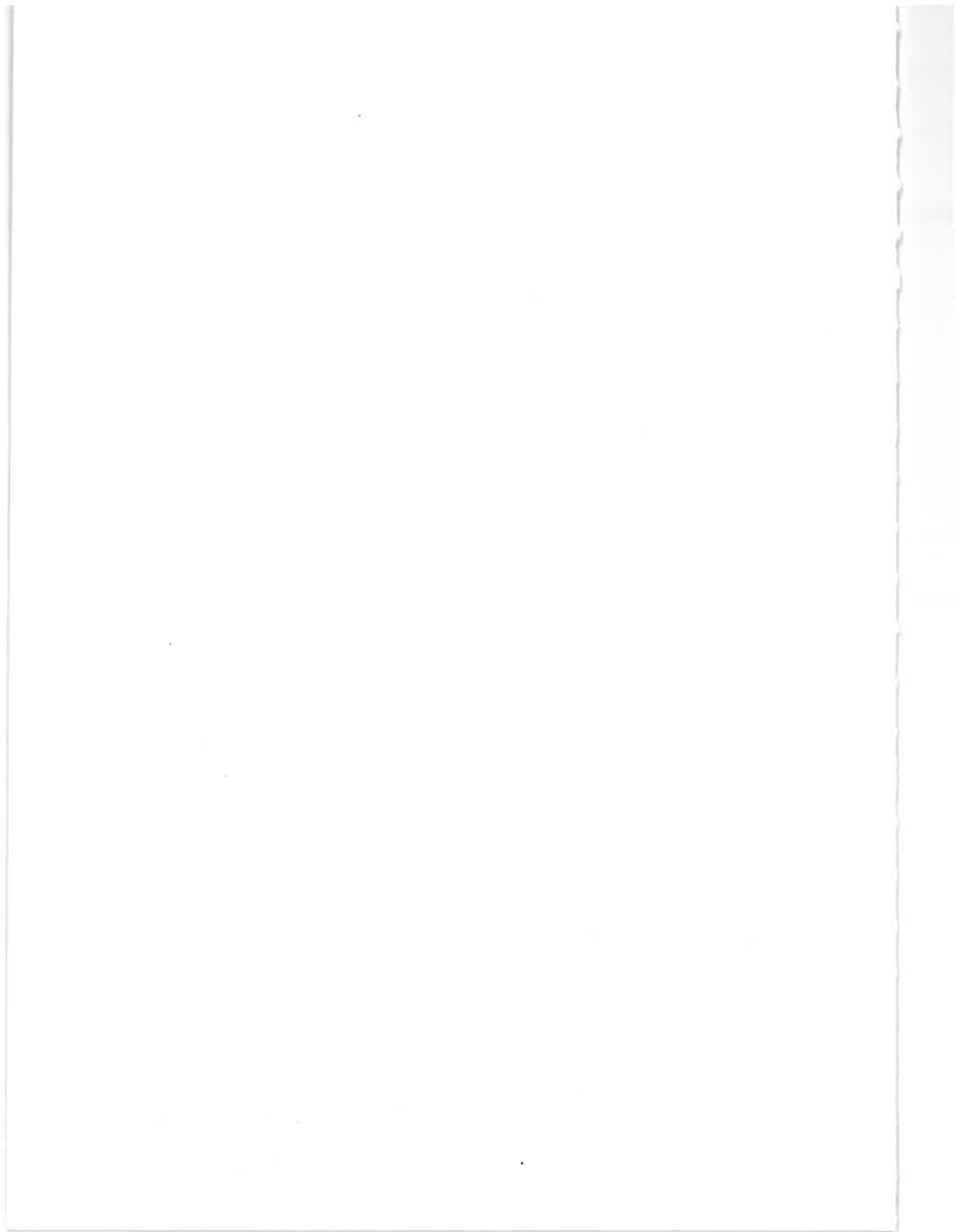
Doradztwo zawodu (kariery) świadczone przez publiczne służby zatrudnienia realizuje więc misję charakterystyczną dla industrializmu tj. optymalizuje proces uprzemysłowienia, wzrostu gospodarczego urzeczywistniając zasadę „właściwy człowiek na właściwym miejscu”. Sytuacja ta, jak sądzę nie jest odosobniona w krajach należących

²⁴ J. R i f k i n, *Koniec Pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, Wrocław 2001.

²⁵ R. S i a r k i e w i c z, *op. cit.*, s. 134.

do Wspólnoty Europejskiej, gdzie poradnictwo zawodu (kariery) traktowane jest jako środek do zbudowania „najbardziej konkurencyjnej gospodarki świata”, co szczegółowo w polskiej literaturze analizował R. Siarkiewicz²⁶. Misja polskiego poradnictwa zawodu (kariery) zrekonstruowana w analizowanych dokumentach wpisuje się więc w cały integracyjny chór, a zważywszy jej całkowitą nieprzystosowalność do idei postindustrializmu można zastanawiać się, czy ma jeszcze sens? Czy z czasem poradnictwo zawodu (kariery) nie tylko zaprzestanie dotyczyć w ogóle sfery życia zawodowego, a uprawiające je biura itp. zajmą się pracą poprzez zapewnienie udziału doradców w życiu codziennym swoich klientów.

²⁶ *Ibidem.*



Alicja Czerkawska

INSTRUMENTALNE I EGZYSTENCJALNE PROBLEMY ZAWODOWE W ŻYCIU CZŁOWIEKA – IMPLIKACJE DLA PORADNICTWA ZAWODOWEGO

W niniejszym artykule skupię się na ukazaniu niektórych kwestii związanych z problemami, których w obszarze życia zawodowego może doświadczać człowiek. Moim celem jest pokazanie nowego, być może szerszego spojrzenia na tego typu problemy i podzielenie się refleksjami na ten temat. Na początku przedstawię rozumienie terminu „problem zawodowy” i pokażę trudności związane z jego definiowaniem. Następnie opiszę tę grupę problemów dzieląc je na dwie kategorie – instrumentalne i egzystencjalne problemy zawodowe. W ostatniej części wskażę na to, co wynika z analizy teoretycznej dla doradców zajmujących się profesjonalnym doradzaniem.

1. Trudności definicyjne w rozumieniu terminu „problem zawodowy”

Człowiek przygotowując się do świata pracy, uczestnicząc w nim, czy też odchodząc z niego narażony jest na przeżywanie różnego rodzaju problemów. Problemy te wyłaniają się na przestrzeni całego życia, a ich rozwiązywanie wymaga od jednostki dużego zaangażowania i wysiłku, podejmowania licznych działań, zdobywania wiedzy i wielu umiejętności, nabywania doświadczeń, stawiania sobie celów, realizowania własnych wartości i marzeń, radzenia sobie ze sferą emocji, adaptowania się do warunków społeczno-gospodarczych, etc. W trakcie pokonywania przeszkód, uwarunkowanych zarówno wewnętrznie, jak i zewnętrznie, zachodzi wiele skomplikowanych procesów. Są to procesy edukacyjne – edukacja formalna, czyli pobieranie nauki w szkole, przysposobienie do zawodu, dbanie o dalsze doskonalenie zawodowe, poszerzanie kompetencji; edukacja nieformalna w postaci zdobywania umiejętności, doświadczeń i mądrości życiowej poza murami szkół i uczelni, procesy psychologiczne – poznawanie siebie, własnych możliwości i preferencji zawodowych, określanie własnych celów, szukanie zadowolenia i spełnienia zawodowego, oraz procesy społeczne – przyjmowanie wzorów kulturowych dotyczących pracy (norm i wartości moralnych, praw i obowiązków pracowniczych), podejmowanie wyzwań związanych z pracą i rolami zawodowymi, godzenie życia rodzinnego z karierą zawodową. Przez większość z tych procesów człowiek przechodzi doświadczając wsparcia ze strony najbliższego środowiska – rodziny, przyjaciół, znajomych czy

nauczycieli. Niektóre osoby korzystają też z instytucji poradnictwa zawodowego. Trafiają wtedy do doradcy, aby przy ich pomocy móc przeanalizować własną sytuację, znaleźć najlepsze rozwiązania, nauczyć się potrzebnych umiejętności, zastanowić się nad sobą i swoim życiem.

W literaturze przedmiotu dla określenia tego typu problemów używa się nazwy „problemy zawodowe”. Wiąże się to z tradycyjnym podziałem życia człowieka na sferę rodzinną i zawodową oraz wyspecjalizowaniem doradców i instytucji pomocowych do rozwiązywania konkretnych problemów¹. W aspekcie rodzinnym działalność pomocowa już w nazwie może być jeszcze bardziej ograniczana. Spotkać można poradnie lub doradców zajmujących się „poradnictwem narzeczeńskim i małżeńskim”, czy „poradnictwem wychowawczym”. Nie znaczy to wcale, że osoba, która nie jest w związku partnerskim, czy też nie posiada dzieci lub taka, która przeżywa rozwód albo żałobę nie otrzyma profesjonalnego wsparcia. Nazwa poradni i, co za tym idzie, rodzaj problemów w zakresie, których udzielana jest pomoc może znacznie mylić ludzi szukających pomocy. Może sugerować większe zawężenie problemów, niż ma to miejsce w rzeczywistości.

Również w zakresie poradnictwa zawodowego podobna sytuacja ma miejsce. Doradca pracujący w instytucji poradnictwa zawodowego nie zajmuje się dziś przede wszystkim niesieniem pomocy w podejmowaniu decyzji zawodowych i wyborze szkoły tak, jak to miało miejsce w minionym (nie)ładzie społecznym. Zresztą nawet wtedy zasięg działań takiego specjalisty był szerszy i już wtedy nazwa „doradcy zawodu” nie w pełni oddawała to, czym w procesie pomagania się zajmował, ale jednak znacznie bardziej do jego działań przystawała. Dziś choć nazwy pozostały te same, charakter poradnictwa zawodowego i rola „pomagaczy” w tym względzie uległa dużej zmianie². Udzielanie pomocy osobom radzącym się nie kończy się na młodzieży uczęszczającej do szkół średnich, a powstałe po 1989 roku placówki obejmują wszystkie grupy wiekowe klientów. Rozszerzone zostały nie tylko cele poradnictwa zawodowego, ale także działalność doradców. Coraz częściej mówi się o tym, że przybiera ono postać poradnictwa życiowego³. Dlatego, jak podkreśla B. Wojtasik, w dzisiejszych czasach trudno mówić o profesji „doradcy zawodu”, gdyż staje się on raczej doradcą życiowym⁴. Obecni doradcy

¹ A. K a r g u ł o w a, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu*, Warszawa 2004, s. 158-160, 162, 166-169.

² *Ibidem*, s. 168.

³ B. W o j t a s i k, *Rozterki i niepokoje polskiego doradcy w realiach ponowoczesnego świata*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, red. B. Wojtasik i A. Kargulowa, Vol. I, Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego IAEVG – AIOŚP, Warszawa 29-31 maja 2002 r., Warszawa 2003; B. W o j t a s i k, *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, Numer Specjalny, 2003; M. M a l e w s k i, *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, red. B. Wojtasik i A. Kargulowa, Vol. I, Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego IAEVG – AIOŚP, Warszawa 29-31 maja 2002 r., Warszawa 2003; K. D r u c z a k, *Analiza biografii człowieka jako nowy obszar działalności doradcy zawodu*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, ...

⁴ B. W o j t a s i k, *Rozterki i niepokoje polskiego doradcy...*, s. 23-24; Ani termin „doradcy zawodu”, ani „doradcy życiowego” nie wpisuje się we wszystkie istniejące nurty poradnictwa i

uwzględniają rozwój zawodowy człowieka na przestrzeni całego życia, łączą go z pozostałymi aspektami egzystencji i warunkami otaczającego świata. Oprócz niesienia pomocy w wyborze szkoły czy zawodu, określeniu drogi edukacyjnej, w konstruowaniu kariery zawodowej, czy przystosowaniu się do panujących warunków na rynku pracy, sprawują także funkcję psychoterapeutyczną – uczą swoich podopiecznych zmagać się z niepewną i nieprzejrzystą rzeczywistością, którą lęki, motywują do działania, towarzyszą w odnajdywaniu sensu życia, wspierają w szukaniu szczęścia, pomagają godzić życie rodzinne z zawodowym, etc.⁵

Na podstawie dotychczasowej analizy można stwierdzić, że zarówno nazwa „problemy zawodowe”, jak i „problemy życiowe” jest nieadekwatna. Jedna ma zbyt wąski zakres pojęciowy, druga zbyt szeroki. Przyznaję, że nie udało mi się znaleźć nazwy odpowiedniej. Być może bliższe byłoby sformułowanie „problemy na osi człowiek – edukacja – praca”, ale nie wydaje mi się, żeby to zestawienie słów było stuprocentowo trafne i w dodatku brzmiało językowo dobrze. Ze względu na to, że w literaturze psychologicznej istnieje definicja „problemów zawodowych”, która przedstawia to zjawisko w szerokiej perspektywie i jest bliska ona mojemu sposobowi rozumienia, pozostanę przy tradycyjnym określeniu.

M. Kulczycki analizując termin „problem zawodowy”, zwraca uwagę na to, że jest to wyznacznik, który reguluje stosunek jednostki do otaczającej rzeczywistości – pośrednio lub bezpośrednio związanej ze światem pracy. **Problemy zawodowe** sytuuje on w grupie problemów bytowych i zalicza do nich problemy łączące się z zabieganiem o środki do życia, z rozwojem zawodowym oraz z ogólnym zadowoleniem z życia. Pisząc o tych problemach M. Kulczycki podkreśla znaczenie pracy w życiu człowieka. Poza aspektem materialnym, który umożliwia człowiekowi realizowanie wielu potrzeb, praca zdaniem Autora jest wyzwaniem, któremu jednostka próbuje sprostać. Ubieganie się o pracę i utrzymanie jej wiąże się ze stawianiem sobie wymagań i przyczynia się do rozwiązywania wielu problemów oraz rozwoju jednostki. Często prowadzi do podnoszenia kwalifikacji, doskonalenia wiedzy, umiejętności, wzbogacania doświadczeń. Tym samym sprzyja osiąganiu zadowolenia zawodowego. Zazwyczaj praca jest ważnym punktem odniesienia w życiu poszczególnych jednostek. Może być również przestrzenią nawiązywania wartościowych relacji interpersonalnych i źródłem dopełniającym sens ludzkiego życia. Jednak nie zawsze tak się zdarza. Człowiek w obszarze życia zawodowego może przeżywać wiele trudności, które przenikają pozostałe sfery, łącząc się w skomplikowane układy problemów⁶.

modele działalności specjalistów. Dlatego pisząc o osobie, która zajmuje się profesjonalnym wsparciem w poradnictwie zawodowym, będę używać ogólnego określenia „doradca”.

⁵ A. C z e r k a w s k a, *Jakość poradnictwa zawodowego – sens spotkania z doradcą*, Zeszyt Informacyjno-Metodyczny Doradcy Zawodowego nr 28, Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Warszawa 2004, s. 30, 34.

⁶ M. K u l c y c k i, *Rozważania wokół zagadnień psychologicznego poradnictwa życiowego*, Wrocław 1998, s. 14-16.

Problemy zawodowe łączą się z życiem rodzinnym, towarzyskim, działalnością społeczną i czasem wolnym. Mogą to być na przykład takie problemy, jak: utrata pracy, niemożność znalezienia pracy, niezadowolenie z pracy (zbyt niskie zarobki, niekorzystne warunki w miejscu pracy, nieporozumienia i konflikty z współpracownikami, mobbing, brak uznania wśród przełożonych i kolegów, nieudane działania i niepowodzenia zawodowe), niechęć do podnoszenia kwalifikacji, wypalenie zawodowe, utrata radości i sensu pracy, trudności w pogodzeniu pracy z osobistymi sprawami, etc. Nagromadzone i nierozwiązane problemy często odbijają się na samopoczuciu fizycznym i psychicznym, mogą być źródłem poważnych kryzysów życiowych. Jak pisze M. Kulczycki w przypadku problemów zawodowych ważne jest nie tylko skupianie się na doraźnym rozwiązywaniu trudności, ale również odnoszenie ich do warstwy integrującej całą osobowość i historię życia jednostki. Działania takie mają być ukierunkowane na wytyczanie celów życiowych, ustalanie zasad postępowania, budowanie dystansu do życia, rozwijanie refleksji i zdolności rozwiązywania własnych problemów, poprawę jakości życia i poczucie spełnienia we własnej egzystencji⁷.

2. Instrumentalne i egzystencjalne problemy zawodowe

W zaprezentowanym opisie poglądów M. Kulczyckiego na temat problemów zawodowych pośrednio widać aspekt instrumentalny i egzystencjalny problemów zawodowych. Podział ten znalazłam w odniesieniu do problemów ogólnozyciowych w koncepcji M. Straś-Romanowskiej. Autorka wskazuje na obiektywne (instrumentalne) i subiektywne (egzystencjalne) warunki pojawiania się problemów ludzkich. Co więcej, pisze o tym, że podział ten przekłada się bezpośrednio na problemy w poszczególnych sferach życia. Wykorzystując tę odpowiedź spróbuję dokonać tego rozróżnienia w odniesieniu do sfery zawodowej. W dalszej części artykułu dokładnie scharakteryzuję instrumentalne i egzystencjalne problemy zawodowe.

a. Instrumentalne problemy zawodowe

Problemy instrumentalne nazywane są również problemami obiektywnymi, regulacyjnymi, przystosowawczymi czy zachowaniowymi. Jak zauważa M. Straś-Romanowska warunkowane są one wpływami środowiska zewnętrznego. Autorka nazywa je też problemami zachowania się, czy funkcjonowania człowieka w obliczu różnych sytuacji życiowych. Zwykle dotyczą one podstawowych form zewnętrznej aktywności podmiotu, które można obserwować na co dzień, związane są z podnoszeniem „umiejętności i sprawności w realizacji zadań”. Problemy te mają charakter racjonalno-praktyczny. Człowiek zmagając się z nimi reguluje swoje stosunki z otoczeniem i optymalizuje swoje

⁷ M. Kulczycki, *Rozważania wokół zagadnień...*, s. 15-18, E. Siarkiewicz, *Czy warunkiem zdobycia i utrzymania pracy jest utrata niewinności?*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów 2*, red. J. Kargul, Zielona Góra 2001, s. 134-135, E. Siarkiewicz, *Iluzja ciała w zdobywaniu rynku pracy przez młodych ludzi*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Numer Specjalny 2000.

położenie. Rozwiązywanie ich prowadzi do podnoszenia skuteczności działania i odczuwania zadowolenia z osiągniętych sukcesów oraz korzyści. Charakterystyczną cechą instrumentalnych problemów jest to, że z reguły ogólne określenie problemu można zamienić na pytanie – „Co?” lub „Jak?”⁸ Zadawanie sobie pytań – *Co robić, żeby...?* lub *Jak działać, żeby...?* – pozwala ukonkretnić problem, łatwiej wtedy go dostrzec, analizować i szukać optymalnych rozwiązań.

W sferze zawodowej problemy instrumentalne pojawiają się wtedy, gdy człowiek zadaje sobie pytania: Jak sprostać wymaganiom rynku pracy?, Jak osiągnąć dany cel zawodowy?, Jak odnieść sukces?, Jak rozpoznać swoje preferencje zawodowe?, Jak podnieść własną sprawność działania w obszarze życia zawodowego?, Jak zwiększyć umiejętności liczące się w mojej pracy zawodowej?, Co robić, aby być bardziej efektywnym?, etc.

Instrumentalizm i pragmatyzm tego podejścia do rozwiązywania problemów prowadzi człowieka do rozwijania własnej osobowości, przystosowywania się do warunków otaczającego świata i twórczego wpływania na jego zmianę. Podejmowane działania mają na celu poszerzanie wiedzy, umiejętności czy kompetencji zawodowych. Zmierzają w kierunku ułatwiania i uprzyjemniania życia. M. Straś-Romanowska przestrzega, że problemy te mogą też ograniczać aktywność jednostki, zwracając jej uwagę tylko na wartości materialne i utylitarne, jednocześnie powodując rezygnację z realizowania wartości duchowych w życiu. Koncentracja człowieka na rozwiązywaniu jedynie problemów instrumentalnych niesie ze sobą niebezpieczeństwo zubożenia osobowości jednostki i zarazem jej życia. Może sprzyjać szukaniu doraźnych rozwiązań, tworzeniu negatywnych postaw wobec innych ludzi, traktowaniu siebie i innych w sposób przedmiotowy, budowaniu płytkiego obrazu świata. Przeżywanie siebie i tego, co dzieje się wokół, nie można więc sprowadzić jedynie do rozwiązywania problemów instrumentalnych⁹.

b. Egzystencjalne problemy zawodowe

Oprócz konieczności adaptowania się do zmieniających się warunków otoczenia w życiu człowieka ważne jest refleksyjne odnoszenie się do tego, co dzieje się – do własnej biografii, w której przeplatają się uczucia, myśli, wartości, wyobrażenia, cele, problemy, zdarzenia, etc. Problemy, które nie mają charakteru instrumentalnego to **problemy egzystencjalne** (subiektywne). Łączą się one z pozostałymi problemami w warstwie przeżyciowej, stąd też bywają nazywane problemami przeżyciowymi, ponieważ dostępne są jedynie w wewnętrznej perspektywie. M. Straś-Romanowska pisze o tym, że problemy egzystencjalne można rozpatrywać w dwojaki sposób, uwzględniając szerszy lub węższy

⁸ M. Straś-Romanowska, *Poradnictwo wobec problemów egzystencjalnych człowieka*, [w:] *Dramaturgia poradnictwa. Materiały VII Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego, Wrocław 12-13 czerwiec 1995*, red. A. Kargulowa, Wrocław 1996, s. 16-18; M. Straś-Romanowska, *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*, Wrocław 1992, s. 19.

⁹ M. Straś-Romanowska, *Poradnictwo wobec problemów...*, s. 16-18; e a d e m, *Los człowieka...*, s. 19.

kontekst życia jednostki¹⁰. W szerszym kontekście problemy te ujmowane są jako specyficzna cecha ludzkiej egzystencji, bowiem tylko człowiek ma świadomość własnych przeżyć. Wyłaniają się dzięki ustosunkowywaniu się do własnych działań, relacji z innymi ludźmi i tego, co jawi się w zewnętrznym świecie. Stanowią zindywidualizowany obraz przeżyć, odczuć i interpretacji. Stawiają one przed człowiekiem pytania o rozumienie, odczuwanie i doszukiwanie się sensu zjawisk i własnego życia. To problemy, które dotyczą zarówno sposobu myślenia podmiotu, jak również jego postępowania¹¹.

Problemy egzystencjalne w węższym ujęciu dotyczą nie tylko przeżywania przez człowieka swojego bycia w świecie, ale również nadawania im treści w sensie duchowym. Odnoszą się do świata wartości, dylematów moralnych, pytań o sens istnienia, uzasadnienia własnych decyzji i wyborów w aspekcie życia zawodowego.

Ludzkie przeżycia oraz wybory pojawiają się zawsze w obliczu zdarzeń, konkretnych sytuacji, są przez nie jakby prowokowane, wyzwalane. Zdarzenia same z siebie nie są problemami psychologicznymi; stają się nimi dopiero wskutek określonej subiektywnej interpretacji, osobistego ustosunkowania¹².

Problemy egzystencjalne w węższym znaczeniu związane są z kryzysem wartości moralnych jednostki, z oddalaniem się od nich.

W sferze pracy problemy tego typu mogą przejawiać się poprzez jednostkowe odczuwanie: niechęci do pracy o podłożu lękowym (zefobia), osamotnienia pomimo bycia wśród ludzi (konflikty w miejscu pracy, mobbing, poczucie niezrozumienia i nieadekwatności), zmęczenia sobą, ciągłego niezadowolenia i braku radości (mylne decyzje edukacyjne i zawodowe), znużenia pełnionymi rolami społecznymi czy zawodowymi, niemożnością zaangażowania się w jakiekolwiek działania (utrata motywacji, wypalenie zawodowe), niechęci do życia (brak poczucia sensu życia w odniesieniu np. do istniejącego zatrudnienia lub utraty pracy). Rozwiązywanie tego rodzaju problemów zaczyna się od zadawania sobie pytania „Po co?” (po co coś robię?, po co żyję?). Mogą pojawiać się też pytania typu – „Kim jestem?”, „Kim chcę być?” Stawianie tego typu pytań może przyczyniać się do rozwoju osobowego, nadawać kształt i kierunek ludzkiemu losowi¹³. Problemy egzystencjalne mogą pojawiać się w obliczu kryzysów rozwojowych lub też mogą być związane z przeżyciami granicznymi, czyli sytuacjami stawiającymi jednostkę w obliczu cierpienia lub śmierci (np. obniżenie sprawności psychoruchowej, informacja o nieuleczalnej chorobie, choroba lub śmierć współpracownika).

Głównym źródłem instrumentalnych problemów zawodowych człowieka jest obawa o własną przyszłość, lęk przed nieporadzeniem sobie w życiu. Napięcie to jest szczególnie wyraźne w czasach stale rosnącego bezrobocia. Projektowanie kariery zawodowej

¹⁰ E a d e m, *Poradnictwo wobec problemów...*, s. 15.

¹¹ E a d e m, *Los człowieka...*, s. 19-20; e a d e m, *Poradnictwo wobec problemów...*, s. 19-20.

¹² E a d e m, *Poradnictwo wobec problemów...*, s. 20-21.

¹³ E a d e m, *Główne idee teoretyczne i metodologiczne psychologii personalistyczno-egzystencjalnej jako dyscypliny humanistycznej*, [w:] *Na tropach psychologii jako nauki*, red. M. Straś-Romanowska, Warszawa-Wrocław, 1995, s. 25-26; e a d e m, *Poradnictwo wobec problemów...*, s. 21.

w odniesieniu do kurczącego się rynku pracy i chęć jednostek, by sprostać wysokim wymaganiom pracodawców powoduje liczne trudności. Z kolei jeśli chodzi o źródło problemów egzystencjalnych, to możemy mówić o lęku związanym z niespełnieniem w życiu. Bardzo ważne jest w tym przypadku, subiektywne nadawanie znaczeń temu, co chcemy, aby wydarzyło się w naszym zawodowym życiu lub zdarzeniach minionym. Zakres problemów zawodowych jest bardzo szeroki, gdyż dotyczy nie tylko dbałości o rozwój zawodowy, odzyskiwania równowagi w odniesieniu do życia zawodowego, ale i osobistego, dotyczy także zachowania własnej indywidualności w dopasowywaniu się do warunków rynku pracy.

Dla uporządkowania powyższych kwestii przedstawię problemy zawodowe w formie pytań, grupując je wedle dwóch kategorii – instrumentalnych problemów zawodowych i egzystencjalnych problemów zawodowych.

T a b e l a 1

Przykłady instrumentalnych i egzystencjalnych problemów zawodowych

PROBLEMY ZAWODOWE Z GRUPY INSTRUMENTALNYCH	PROBLEMY ZAWODOWE Z GRUPY EGZYSTENCJALNYCH
CO? - Co robić, żeby...? Przykłady: - Co robić, żeby zdobyć, wiedzę, wykształcenie, kwalifikacje, doświadczenie zawodowe? - Co zrobić, żeby dostać się do szkoły średniej, wyższej? - Co robić, żeby dobrze wybrać drogę edukacyjno-zawodową? - Co robić, żeby zostać zatrudnionym? - Co zrobić, żeby zmienić pracę/ przekwalifikować się? - Co zrobić, aby nie popaść w rutynę? - Co zrobić, żeby nie wypalić się zawodowo? - Co robić, by nie zrezygnować z moich wartości w miejscu pracy? - Co może stać się dla mnie źródłem radości w pracy i w czasie wolnym? JAK? - Jak działać, żeby....? Przykłady: - Jak mogę lepiej siebie poznać, żeby podjąć właściwe decyzje zawodowe? - Jak znaleźć pracę zgodną z własnym światem wartości?	KIM? - Kim jestem? - Kim chcę być? PO CO? - Po co żyję? Przykłady: - Kim mam być w życiu zawodowym? - Kim jestem w pracy? - Po co mam pracować? - Po co się uczyć, zdobywać wykształcenie i kwalifikacje? - Po co mam dbać o karierę zawodową/ życiową? - Po co mam odkrywać siebie? - Po co dzielić się wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniem, przekazywać wzorce pracy nowym pokoleniom? - Po co zmieniać pracę? - Po co uczyć się nowych czynności, zdobywać wiedzę? - Po co dbać o rozwój zawodowy i ogólne zadowolenie z pracy?

▪ Jak planować karierę zawodową? ▪ Jak się uczyć? ▪ Jak szukać pracy? ▪ Jak osiągnąć awans zawodowy? ▪ Jak utrzymać miejsce pracy? ▪ Jak poprawić relacje w miejscu pracy? ▪ Jak nie poddać się mobbingowi? ▪ Jak zadbać o dobrą atmosferę w miejscu pracy? ▪ Jak pogodzić życie zawodowe z rodzinnym? ▪ Jak dbać o formę psychofizyczną? ▪ Jak uchronić się przed pracoholizmem/bezrobociem? ▪ Jak osiągnąć zadowolenie w pracy?	
--	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie podziału M. Straś-Romanowskiej, *Poradnictwo wobec problemów*.

Problemy zawodowe obu typów mają duże znaczenie w codziennym życiu. Instrumentalne bardziej uwidaczniają myślenie i działanie człowieka zmierzające w kierunku przystosowania się do warunków społeczno-gospodarczych, uzyskania poczucia bezpieczeństwa oraz odnalezienia miejsca, w którym można realizować się w sferze zawodowej. Ich rozwiązywanie wymaga od człowieka dużej zaradności, aktywności i elastyczności. Z kolei pytania natury egzystencjalnej skłaniają do zastanawiania się nad swoim losem, określania i odkrywania siebie oraz weryfikowania własnych działań. W przypadku pokonywania problemów egzystencjalnych bardziej liczy się zdolność człowieka do refleksji i odwaga w stawianiu czoła prawdzie dotyczącej jego i jego życia.

Na zakończenie tej części rozważań warto przytoczyć za M. Straś-Romanowską, że problemy egzystencjalne często pojawiają się pośrednio i ukryte są za problemami instrumentalnymi. Stawiając sobie pytania o karierę, zawód, pracę – dochodzimy do pytań podstawowych i odkrywamy warstwę egzystencjalnych niepokojów – tego: Kim być?, Po co żyć?, Ku czemu zmierzać?, Jak być szczęśliwym? etc. Co ciekawe Autorka twierdzi, że większość problemów z zakresu psychologii i poradnictwa to właśnie „*upodmiotowione problemy instrumentalne*”. Pisz o tym, że ze względu na większą łatwość analizowania ludzkiego zachowania i wypracowany warsztat metodyczny, doradcy i psychoterapeuci bardziej ukierunkowują swoją uwagę na postępowanie swoich klientów i w zakresie tych zewnętrznych przejawów zachowania się chętniej pomagają. Autorka przestrzega przed takim podejściem i namawia, aby osoby pomagające bardziej otworzyły się na rozwiązywanie problemów egzystencjalnych¹⁴.

¹⁴ E a d e m, *Poradnictwo wobec problemów...*, s. 20-25.

3. Implikacje dla poradnictwa zawodowego

Problemy zawodowe mają duże znaczenie w życiu człowieka. Świat pracy z jednej strony wyłania niebezpieczeństwa, konflikty i niepokoje; z drugiej daje szanse rozwojowe, możliwości odnoszenia sukcesów i spełniania się zawodowego. Pokonywanie tych problemów pełni bardzo ważną funkcję – łączy inne sfery życia i ważne etapy rozwojowe jednostki. Obecnie na poziomie życia zawodowego człowiek częściej doświadcza licznych zmian, które wymuszają rekonstruowanie planów życiowych. Pracodawcy śmieiej żądają adaptowania się do oferowanych warunków zatrudnienia, wymagając niekiedy zmian w wartościach moralnych, przekonaniach, celach życiowych. Szczególnie duże naciski można zaobserwować w odniesieniu do czasu pracy, dyspozycyjności, mobilności, posłuszeństwa. Niektóre problemy zawodowe są zatem wynikiem zmian gospodarczych i „nowych” reguł gry panujących na rynku pracy, które ustanawiają rzesze prywatnych przedsiębiorców. Inne z kolei można przypisać etapom rozwoju zawodowego przez, które człowiek przechodzi w swoim życiu (np. wybór szkoły i zawodu na tzw. progach edukacyjnych, inicjacja społeczna – odnalezienie swojego miejsca na rynku pracy) oraz popełnianym przez niego błędom (nieznajomość siebie, podejmowanie złych decyzji dotyczących kształcenia i wyboru zawodu, kierowanie się ambicjami innych osób, niechęć do zmian, etc.). Przewycięzanie problemów zawodowych może być istotnym elementem porządkującym egzystencję, może przyczyniać się do odzyskiwania równowagi psychicznej, kontroli nad własnym życiem i poprawy jakości życia. Osoby zajmujące się niesieniem profesjonalnego wsparcia mogą być w tym zakresie bardzo pomocne.

Zaprezentowany podział problemów zawodowych może mieć duże znaczenie dla praktyków, którzy w okresie dynamicznie zmieniającego się poradnictwa, szukają nowych metod pracy z osobami radzącymi się. Skoro zasięg działań doradców, jak już wcześniej wspomniałam, ulega znacznemu poszerzeniu (poradnictwo zawodowe staje się coraz bardziej ogólnozyciowe), to rozróżnienie na instrumentalne i egzystencjalne problemy zawodowe oraz informacja o przenikaniu ich do innych sfer życia może stanowić dla specjalistów ciekawą propozycję do refleksji i analizowania niektórych zjawisk mających miejsce w przestrzeni życia zawodowego człowieka oraz rozwiązywania pojawiających się w niej problemów. Myślę, że klasyfikacja ta pozwala na dokonanie większego oglądu i lepsze zrozumienie tego, co dzieje się lub może się zdarzyć na polu zawodowego życia człowieka. Poruszone przeze mnie zagadnienia mogą pomóc doradcom:

- usystematyzować wiedzę i doświadczenie, które zdobywają w kontaktach poradniczych,
- odnieść się do własnych i cudzych problemów zawodowych uwzględniając szeroki kontekst życia,
- spojrzeć na problemy zawodowe z węższej i szerszej perspektywy oraz połączyć oba zakresy oddziaływań pomocowych, osłabić konflikty pomiędzy tym, co subiektywne (zachowaniem siebie), a obiektywne (wpływami środowiskowymi i kulturowymi) oraz budować „kompromis” z otaczającą rzeczywistością,

- zachować bardziej refleksyjną postawę w stosunku do problemów zawodowych wyłaniających się w dynamicznie zmieniającym się świecie,
- zdystansować się do własnej działalności poradniczej, do problemów osób radzących się, do sposobów rozwiązywania problemów zawodowych,
- optymalizować proces pomocy poprzez tworzenie lepszych warunków do rozwiązywania problemów zawodowych,
- skłonić do zadawania dalszych pytań i weryfikowania dotychczasowych sposobów pracy,
- rozwijać warsztat pracy, modyfikować metody i tworzyć nowe narzędzia pomocne w analizowaniu i rozwiązywaniu problemów zawodowych.

Na zakończenie chcę odnieść się do słów B. Wojtasik, która pisze, że stale narastające komplikowanie się życia powoduje, że ludzie czują się zdezorientowani i potrzebują specjalistów, którzy wskażą im możliwości na rynku pracy, przy wyborze zawodu i dróg kształcenia oraz pomogą zorientować się w wielu innych problemach życiowych i sposobach ich rozwiązania, jednocześnie uwzględniając ich indywidualność, świat wewnętrznych przeżyć, sytuację bytową, w której się znaleźli i kontekst otaczającej rzeczywistości¹⁵.

¹⁵ B. W o j t a s i k, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Warszawa 1997, s. 5-10.

DYSKURS

kulturoznawczy



Sylvia Słowińska

KONCEPCJA WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO FRYDERYKA SCHILLERA – INSPIRACJA DLA EDUKACJI KULTURALNEJ DOROSŁYCH?

1. Konteksty koncepcji Fryderyka Schillera

Życie i aktywność twórcza Fryderyka Schillera przypadły na drugą połowę XVIII wieku i pierwsze dziesięciolecie następnego stulecia. Przyszło mu zatem współuczestniczyć w czasach o wielkiej doniosłości dla kultury i historii europejskiej. Był to również okres niezwykle ożywienia umysłowego i „fermentu ideowego” w kulturze niemieckiej, związanego z ogólnoeuropejskim kryzysem światopoglądu oświeceniowego¹. Dynamicznie rozwijający się ruch umysłowy zaowocował w niemieckiej kulturze tamtego czasu kilkoma znaczącymi nurtami. Był to po pierwsze okres „burzy i naporu”, który częściowo kontynuował idee oświecenia, ale także wnosił opozycyjny wobec jego ideałów element irracjonalności, uczucia, fantazji, buntu i niepokoju, afirmację natury, wynoszonej ponad zdobycze intelektu i nauki. Przypadający na ostatnie dwa dziesięciolecia XVIII wieku klasycyzm niemiecki to apogeum niemieckiej myśli tego okresu. U schyłku wieku XVIII miał miejsce zwrot ku idealizmowi i antyoświeceniowemu irracjonalizmowi, a początek kolejnego stulecia to dominacja niemieckiego romantyzmu ze sławnymi przedstawicielami tego nurtu J.G. Fichtem i F.W.J. Schellingiem².

Fryderyk Schiller był nie tylko uważnym obserwatorem i wnikliwym komentatorem swej epoki, ale także jednym z najważniejszych jej współtwórców. Na jego dzieło składa się refleksja filozoficzna i twórczość poetycka, poruszająca najważniejsze problemy epoki. Najprawdopodobniej funkcjonujący dziś w literaturze przedmiotu termin „wychowanie estetyczne” wywodzi się właśnie z twórczości Fryderyka Schillera, a mianowicie z *Listów o wychowaniu estetycznym człowieka*³, które uważa się za szczytowe osiągnięcie jego myśli filozoficznej. Jednakże obecnie termin ten najczęściej używany jest w znaczeniu odmiennym od schillerowskiego. Przeważnie wiązany jest z kształtowaniem gustu estetycznego, wrażliwości na piękno, rozwijaniem kultury estetycznej.

¹ M.J. Siemek, *Fryderyk Schiller*, Warszawa 1970, s. 10-11.

² B. Andrzejewski, *Wilhelm von Humboldt*, Warszawa 1989, s. 12-14.

³ F. Schiller, *Listy o wychowaniu estetycznym człowieka oraz inne rozprawy*, Warszawa 1972.

W drugim szerszym rozumieniu wychowanie estetyczne utożsamiane bywa z wychowaniem przez sztukę i do (dla) sztuki. Natomiast w niemieckiej literaturze przedmiotu interpretacje *Listów* zmierzają w całkowicie odmiennym kierunku, bowiem wizję tę określa się koncepcją wychowania polityczno- estetycznego⁴ lub koncepcją wychowania estetycznego jako propedeutyki wychowania do wolności politycznej⁵.

Warto podkreślić, że swoje poglądy na temat wychowawczego oddziaływania sztuki Schiller formułował wiele lat przed stworzeniem sławnego traktatu o wychowaniu estetycznym. Już w okresie swojej wczesnej twórczości, gdy działał jako dramaturg w teatrze w Mannheim, skonstruował koncepcję „sceny teatralnej jako instytucji moralnej” i kształcenia świadomości narodowej poprzez teatr⁶. W rozprawie na temat zadań teatru pt. *Die Schaubühne als moralische Anstalt* zaprezentował oświeceniowy w duchu pogląd na temat teatru jako instrumentu oddziaływania wychowawczego. Zdaniem Fryderyka Schillera teatr w stopniu o wiele większym niż jakakolwiek inna instytucja państwowa powinien być szkołą wiedzy praktycznej, drogowskazem życia obywatelskiego i kluczem do najbardziej skrytych zakątków ludzkiej duszy⁷. Był on przekonany, że narodowa scena teatralna pomoże wykształcić poczucie jedności i świadomości narodowej⁸.

W dziesięć lat po okresie mannheimskim powstało najgłośniejsze dzieło filozoficzne F. Schillera, wspomniane już *Listy* jako pełny teoretyczny projekt ukazujący wychowawczą rolę piękna. Prawdopodobnie istotny wpływ na poglądy w nich zawarte miały aktualne wydarzenia polityczne we Francji⁹. *Listy* zostały bowiem napisane krótko po straceniu króla Francji, gdy groza jakobińskiego terroru kazała krytycznie spojrzeć na Rewolucję Francuską¹⁰. Autor komentując te wydarzenia, jako zwolennik wolnościowych idei, dawał jednocześnie wyraz swojemu rozczarowaniu i przekonaniu, że człowiek najpierw trzeba wychować do wolności i zadań moralno-politycznych¹¹. Dlatego uważa się, że projekt wychowania estetycznego nakreślony w tej sławnej rozprawie nie może być interpretowany jedynie jako propozycja edukacji ku odbiorowi czy tworzeniu sztuki, lecz przede wszystkim jako próba uczynienia człowieka zdolnym do wolności politycznej i obywatelskiej¹².

Idąc tym tropem w moich rozważaniach postaram się przedstawić myśl Fryderyka Schillera zawartą w *Listach* oraz zastanowić się, czy koncepcja ta może mieć znaczenie

⁴ S. K o l f a h a u s, *Von der musischen zur soziokulturellen Bildung: Entwicklung, Neuansätze und Modelle kultureller Erwachsenenbildung in d. Deutschland*, Köln-Wien-Böhlau 1986, s. 141 i n.

⁵ H.-J. M e y e r, *Klassik- Idealismus- Romantik*, [w:] *Handbuch der Erwachsenenbildung*, red. H. Pöggeler, t. 4, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1975.

⁶ S. K o l f a h a u s, *op. cit.*, s. 140.

⁷ Zob. F. S c h i l l e r, *Sämtliche Werke*, red. G. Fricke, H.G. Göpfert, t. 5, München 1960, s. 826.

⁸ *Ibidem*, s. 828 i n.

⁹ K. K a ś k i e w i c z, *Piękno i wzniosłość w filozofii Fryderyka Schillera*, Toruń 2004, s. 58.

¹⁰ M. J. S i e m e k, *Fryderyk Schiller, ...*, s. 35.

¹¹ H.-J. M e y e r, *Klassik...*, s. 38.

¹² *Ibidem*, s. 39.

dla współczesnej edukacji kulturalnej, czy propozycja autora *Zbójców* ma na tyle ponadczasowy charakter, że może dziś stanowić inspirację dla edukacji kulturalnej dorosłych.

Istota wychowania estetycznego w koncepcji F. Schillera

Schiller uważał, że epoka mu współczesna podąża w niewłaściwym kierunku, koncentrując się głównie na aspektach materialnych i użytecznych, a zaniedbuje „sferę pozoru”, czyli ideałów, w tym piękna. Przeto pisał:

Pożytek jest wielkim bożyszczem epoki, któremu mają służyć wszystkie siły i wszystkie talenty. Na tej prostackiej szali sztuka nie ma żadnej wagi [...] i znika z hałaśliwego targowiska epoki¹³.

Dlatego dostrzegał konieczność ukazania znaczenia sztuki dla rozwoju jednostki ludzkiej i społeczeństwa, roli niezbędnej w dziele wyprowadzania świata i człowieka z kryzysu.

Stan kryzysu współczesności jako kontekst, w którym osadził swój projekt wychowania estetycznego, autor przeciwstawił wywodzącej się ze starożytności wizji harmonijnego świata i człowieczeństwa. Bowiem Fryderyk Schiller w swojej refleksji estetycznej był z jednej strony jednocześnie kontynuatorem i krytykiem filozofii Immanuela Kanta, a z drugiej strony istotny punkt odniesienia stanowił dla niego kult greckiego antyku, rozwinięty przez niemiecką klasyczną tradycję literacką środowiska weimarskiego (Wieland, Herder, Goethe, Moritz)¹⁴. Obok klasycznego kanonu piękna, ideału artystycznego, kultywującego harmonię, prostotę i umiar Schiller pod wpływem środowiska weimarskiego odkrył i przejął także określony model człowieka i społeczeństwa. Antyk stał się dla niego układem odniesienia w konstruowaniu wizji świata i człowieka („pięknego człowieczeństwa”). Antyczną Grecję utożsamiał ze światem harmonii i wewnętrznego ładu, widział ją jako kulturę opartą na jedności i zgodzie człowieka z naturą i bogiem, na harmonii zmysłowości z rozumnością¹⁵. W opozycji do tego antycznego utraconego raju F. Schiller opisał stan kryzysu społecznego, którego źródła tkwią w negatywnych cechach kultury nowożytnej: w postępującej specjalizacji, fragmentaryzacji życia, coraz radykalniejszych podziałach społecznych, zaniku integracji wewnętrznej i więzi społecznych.

Tym więc co nowożytnej ludzkości zadało ranę, była sama kultura. Kiedy z jednej strony poszerzony krąg doświadczeń i ściślejsze myślenie uczyniły koniecznym ostrzejszy podział nauk, z drugiej zaś bardziej skomplikowana organizacja państw wymagała surowszego rozdzielenia stanów i zawodów, wtedy też zerwał się wewnętrzny związek natury ludzkiej, a zgubna waśń poróżniła jej siły¹⁶.

¹³ F. Schiller, *Listy...*, list drugi, s. 44.

¹⁴ M.J. Siemek, *Fryderyk Schiller, ...*, s. 69.

¹⁵ *Ibidem*, s. 70.

¹⁶ F. Schiller, *Listy...*, list szósty, s. 59.

Kryzys dotknął także jednostki. Jego przejawem jest rozbitcie harmonii i utrata integralności. To spowodowało dalszą fragmentaryzację życia społecznego. W konsekwencji państwo stało się

skleconym z nieskończenie wielu martwych części sztucznym mechanizmem. Oderwane od siebie zostają państwo i kościół, praca i obyczaje, środek od celu, trud od nagrody. Człowiek, wiecznie przywiązany do małego fragmentu całości, sam rozwija się jedynie jako fragment¹⁷.

Człowiek stał się istotą fragmentaryczną, koncentrującą się tylko na niektórych swoich zdolnościach, innym pozwalając zaniknąć:

[...] nie tylko poszczególne podmioty, lecz całe klasy ludzi jedynie częściowo rozwijają swe zdolności, podczas gdy zdolności pozostałe, podobnie jak u skartowaciałych roślin, okazują zaledwie nikłe ślady istnienia¹⁸.

Wąskie, ograniczone ukierunkowanie rozwoju wybranych zalet i możliwości człowieka może, zgodnie ze słowami Schillera, przynieść korzyści społeczeństwu, ogółowi, ale nie przyczyni się do szczęścia samej jednostki i oddala ją od osiągnięcia ideału:

Jakkolwiek więc całość świata mogła dużo zyskać na owym podzielonym rozwoju sił ludzkich, to jednak nie można zaprzeczyć, że jednostki, w które podział ten najbardziej godzi, muszą dotkliwie odczuwać przekleństwo tego ogólnego celu. Gimnastyczne ćwiczenia mogą wprowadzić uformować atletyczne ciało, ale piękność może stworzyć jedynie swoboda i równomierna gra poszczególnych członków. Podobnie natężenie poszczególnych sił duchowych może wprowadzić wytworzyć ludzi niezwykłych, ale to jednolicie umiarkowana temperatura tych sił jest w stanie wytworzyć ludzi szczęśliwych i doskonałych¹⁹.

Naprawa człowieka oznacza więc przywrócenie równowagi i harmonii wewnętrznej. W przekonaniu Schillera może tego dokonać świat wartości estetycznych. Należy zatem przy jego pomocy scalić fragmentarycznego i „rozbitego” człowieka, jednocząc jego naturę. W ujęciu F. Schillera bowiem, podobnie jak u Kanta, natura człowieka ma charakter dwoisty.

W *Listach o wychowaniu estetycznym człowieka* Fryderyk Schiller zaprezentował się jako wyznawca kantowskiej antropologii, wyprowadzonej z dualistycznej wizji świata. Podstawą Schillerowskich rozważań nad wychowawczą rolą wartości estetycznych jest także myśl kantowska o pośredniczącej roli piękna. Z metafizyki Kanta Schiller przejął zasadnicze założenie o dualizmie rzeczy samych w sobie i zjawisk, rozumu i zmysłowości, wolności i natury. Ten dualizm w sposób tragiczny objawia się w wizji człowieka, pojmowanego przez Kanta jednocześnie jako istota rozumno-zmysłowa, z jednej strony posiadająca świadomość i wolę, będąca rozumnym podmiotem, a więc niezależnym od determinacji przyrodniczej, zewnętrznej. Z drugiej zaś strony człowiek posiada status przedmiotowy, a więc jest organizmem przyrodniczym, podporządkowanym przyrodniczej konieczności. W konsekwencji jest obszarem nieustannego konfliktu pomiędzy przeciwnymi porządkami, należy bowiem do dwóch światów jednocześnie, używając

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*, s. 58.

¹⁹ *Ibidem*, s. 65.

określeń Immanuela Kanta, świata noumenemów – „rzeczy samych w sobie” i fenomenów, czyli zjawisk. Człowiek w kantowskiej wizji jest skazany na rozdarcie pomiędzy powinnościami rozumu a naciskami świata przyrodniczego, którego prawom podlega jako istota zjawiskowa i część przyrody. Ale jest on jednocześnie istotą wolną, odpowiedzialną za swoje czyny i wybory moralne, w których wskazań udziela mu wewnętrzny imperatyw kategoryczny, nakazujący postępować wedle takich zasad, które mogłyby stać się normą powszechną. Wypełniając obowiązek, który wskazuje imperatyw moralny człowiek wznosi się ponad swą zwierzęcą naturę i staje się istotą rozumną. Człowiek jako zjawisko, element wszechświata jest zdeterminowany i podporządkowany prawom przyrody, lecz jako rzecz sama w sobie, mająca w sobie prawo moralne, jest wolny. Wolność w kantyzmie bowiem oznacza wolność do posłuszeństwa wobec obowiązku moralnego. Człowiek wznosi się ponad zmysłowość i uniezależnia się od związanych z nią potrzeb i odczuwa satysfakcję z tego, że jest istotą obdarzoną rozumem, przynależną do królestwa wolności²⁰.

Schiller inspirując się kantowską antropologią także nakreślił obraz człowieka jako bytu złożonego, usytuowanego pomiędzy cielesnością a rozumem. Jest on z jednej strony istotą zmysłową, podlegającą ciągłym zmianom, a z drugiej rozumną, stałą i tożsamą ze sobą. „To, co trwałe w człowieku nazywamy jego osobą, to zaś, co się zmienia, jego stanem”²¹. Osoba i stan, wyjaśniał dalej autor, to jaźń i jej określenia. Osoba reprezentuje pierwiastek rozumny, ponadczasowy i niezmienny, a jej zasadą jest wolność. Drugi biegun istoty ludzkiej stanowi stan, pierwiastek zmysłowy, zjawiskowy, naturalny, zmienny, jego zasadą jest bierność i zależność od świata zmysłowego. F. Schiller wzorując się na myśli J.G. Fichtego, przypisał osobie i stanowi przeciwstawne, lecz dopełniające się popędy²², a obie heterogeniczne natury, osobę i stan powiązał stosunkiem wzajemnego sprzężenia (fichteńska kategoria *Wechselwirkung*).

W schillerowskiej wizji konflikt między racjonalnością a sensualnością w istocie ludzkiej wyrażają działające w człowieku dwie przeciwstawne siły, popęd materii i popęd formy. Pierwszy reprezentuje władzę uczuć, zmysłów, drugi – władzę rozumu. Popęd zmysłowy żąda zmiany, popęd rozumny dąży do niezmienności absolutu. Popęd rozumny ustanawia prawa i wywiera na człowieka przymus moralny, zaś popęd zmysłowy – przymus fizyczny²³.

Podporządkowanie jednej z tych sił drugiej, na przykład popędu materii popędowi formy, nie doprowadzi do harmonii, lecz tylko do jednostronności człowieka, który wówczas i tak nadal pozostałby podzielony. I jedna, i druga siła jest bowiem dla człowieka ważna i stanowi o jego pełni, a żadna z nich nie może być zdominowana czy stłumiona przez siłę przeciwną. Konflikt pomiędzy oboma komponentami ludzkiej natury, rozumnym i zmysłowym, nie jest wszak nieuchronny. Mogą one harmonijnie

²⁰ Zob.: O. Hoffe, *Immanuel Kant*, Warszawa 2003; T. Kroński, *Kant*, Warszawa 1966; Z. Kuderowicz, *Kant*, Warszawa 2000.

²¹ F. Schiller, *Listy...*, list jedenasty, s. 81.

²² Zob. J.G. Fichte, *Teoria wiedzy. Wybór pism*, t. 1, Warszawa 1996, s. 317 i n.

²³ F. Schiller, *Listy...*, list dwunasty i czternasty.

współistnieć, wzajemnie się respektując i nie ograniczając, gdyż możliwy jest stan trzeci, pośredni: stan estetyczny. Jego rezultatem i wyrazem jest piękno, a odpowiada mu trzeci popęd – popęd gry. Popęd gry dąży do przewyższenia dwoistości ludzkiej natury, uzgodnienia i harmonijnego działania obu przeciwstawnych sił. Popęd gry dąży do tego, „aby znieść czas w obrębie czasu, aby pogodzić stawanie się z bytem absolutnym i zmianę z tożsamością”. Znosi on wszelką przypadkowość oraz przymus i nadaje człowiekowi wolność moralną i fizyczną²⁴.

Jak dalej wywodził F. Schiller przedmiotem popędu zmysłowego jest życie, wszelki byt materialny, a popędu formy – kształt, który obejmuje wszelkie formalne właściwości rzeczy i odniesienia do władz myślowych, zaś przedmiotem popędu gry jest „żywy kształt”, czyli mówiąc inaczej wszelkie estetyczne właściwości zjawisk, po prostu piękno²⁵. Stan estetyczny oznacza równowagę władz i popędów w człowieku. Istotą tej równowagi jest „gra”, w której człowiek jest zarazem osobą i stanem, w której uwalnia się od przymusów moralnych i fizycznych, w której w pełni realizuje się wolność, spontaniczność – istota człowieczeństwa: „[...] człowiek bawi się tylko tam, gdzie w całym znaczeniu tego słowa jest człowiekiem, i tam tylko jest pełnym człowiekiem, gdzie się bawi”²⁶. Stan estetyczny jest najpełniejszym przejawem człowieczeństwa, piękno przywraca człowiekowi pełnię i godzi istniejące w nim przeciwieństwa, uczy jak zachować oba popędy w ich granicach, ale także dba o to, by oba mogły na równych prawach istnieć i rozwijać się. To zharmonizowanie przeciwstawnych aspektów ludzkiej natury jest warunkiem pełnej realizacji człowieczeństwa. „Piękno łączy dwa przeciwstawne stany uczucia i myślenia, przecież między nimi nie ma zupełnie nic pośredniego. Uczucie jest pewne dzięki doświadczeniu, myślenie zaś – dzięki rozumowi”²⁷.

Piękno może przywrócić pełnię i harmonię człowieka godząc w nim porządek naturalny i moralny, zmysłowość i duchowość, a przywracając harmonię jednostce ludzkiej i doskonaląc ją świat wartości estetycznych pozwoli jednocześnie stworzyć nowe idealne państwo:

Wszelka poprawa w rzeczach politycznych ma mieć swój początek w uszlachetnianiu charakteru, ale jakże charakter może się uszlachetnić pod wpływem barbarzyńskiego ustroju państwowego? Trzeba by więc w tym celu znaleźć jakieś narzędzie, którego państwo nie daje, i dotrzeć do źródeł, które mimo całego zepsucia w sferze polityki zachowały swą czystość i klarowność. [...] Narzędziem tym są sztuki piękne, do źródeł owych docieramy w ich nieśmiertelnych wzorach²⁸.

Schiller wyszedł z założenia, że charakter jednostek decyduje o politycznym charakterze państwa, że kształtując jakość ludzi zgodnie z przyjętym doskonałym wzorem można doprowadzić do zmiany społecznej i politycznej: „Naród, który ma być zdolny do zmiany państwa konieczności w państwo wolności – i godny takiej zmiany – musi się

²⁴ *Ibidem*, list czternasty, s. 97-98.

²⁵ *Ibidem*, list piętnasty, s. 99.

²⁶ *Ibidem*, s. 104.

²⁷ *Ibidem*, list osiemnasty, s. 117.

²⁸ *Ibidem*, list dziewiąty, s. 71.

odznaczać doskonałą pełnią charakteru”²⁹. Natomiast obraz człowieka współczesnego odbiegał od tego ideału. Nie można ludziom nieprzygotowanym do wolności, jednostkom „rozbitym” i fragmentarycznym narzucić jej, na przykład poprzez rewolucję. Rozwiązania polityczne tego typu, nie są skuteczną drogą naprawy. Traktat o estetycznym wychowaniu człowieka wyraża więc także zamiar budowania prawdziwej politycznej wolności. U jego gruntu leży teza podstawowa, sformułowana już na początku dzieła, wedle której możliwe jest to poprzez piękno: „[...] aby praktycznie rozwiązać ów problem polityczny, wpierv zając się trzeba problemem estetycznym, ponieważ droga do wolności prowadzi tylko poprzez piękno”³⁰. Jedynie piękno jest władne uwolnić człowieka od wszelkich przymusów, pożądań i namiętności, od dominacji któregoś z przeciwnych popędów oraz wreszcie przywrócić mu utraconą wolność. Wolność uważa F. Schiller za dar człowieczeństwa. Piękno zatem zwracając wolność człowiekowi jest jego drugim stwórcą.

Nie tylko jest dozwolone z punktu widzenia poezji, ale także z punktu widzenia filozofii nazywanie piękna naszym drugim stwórcą. Albowiem jakkolwiek piękno jedynie umożliwia nam osiągnięcie człowieczeństwa, a poza tym pozostawia decyzji naszej wolnej woli to, czy zechcemy je urzeczywistnić, to jednak to pociąganie wspólne jest z naszym pierwotnym stwórcą, naturą, która również nie daje nam nic więcej, jak tylko zdolność do człowieczeństwa, natomiast użycie tej wolności pozostawia naszej wolnej woli³¹.

Pojęcie wolności w refleksji estetycznej Schillera jest istotną kategorią. Autor *Listów* konstruuje je jednak w opozycji do kantowskiej wolności moralnej, pojętej jako wolność od determinacji przyrodniczej, naturalnych skłonności, od jednostkowości, własnej indywidualnej natury i jako wolność do obowiązku moralnego. Schiller w swojej teorii przewyżczał kantowski nieuchronny konflikt dwóch przeciwnych natur ludzkich, wskazując, iż zgodnie z greckimi wzorami możliwe jest harmonijne współistnienie wszystkich sił w człowieku. Połączenie pierwiastka zwierzęcego i duchowego oraz stworzenie harmonii pomiędzy prawodawstwem świata przyrodniczego a moralnym prawodawstwem rozumu jest zasadniczą ideą schillerowskiej koncepcji. Wolność znaczy tu wolność od przymusów, zarówno ze strony popędów zmysłowych jak i od „tyranii rozumu”. Dla Schillera uosobieniem wolności jest piękno, które jako sfera swobodnego igrania zmysłowości z rozumem znosi i równoważy przymus zmysłowy i moralny. W estetycznej sferze „gry” człowiek staje się w pełni człowiekiem, w pełni realizującym obie swoje natury.

Piękno może także przynieść harmonię społeczną. Podobnie jak łagodzi ono walkę przeciwnych sobie sił w człowieku zmierza również do łagodzenia i pojednania skonfliktowanych sił w społeczeństwie³². Popęd gry pozwala na zbudowanie państwa, w którym panuje równość i wolność polityczna:

²⁹ *Ibidem*, list czwarty, s. 53.

³⁰ *Ibidem*, list drugi, s. 45.

³¹ *Ibidem*, list dwudziesty pierwszy, s. 127-128.

³² *Ibidem*, list dwudziesty siódmy, s. 166.

W samym środku strasznego państwa siły i świętego państwa prawa estetyczny popęd formy niepostrzeżenie buduje trzecie, radosne państwo gry i pozoru, przez które zdejmuje z człowieka więzy wszelkich stosunków i uwalnia go od wszystkiego, co jest dla niego zarówno fizycznym, jak moralnym przymusem. [...] Podstawowym prawem tego państwa jest dawać wolność przez wolność³³.

Piękno pozwala przezwyciężyć różnice dzielące ludzi, jednoczy społeczeństwo, gdyż jest tym, co jest wspólne wszystkim jego obywatelom³⁴. W idealnym państwie estetycznym „każdy – nawet służebne narzędzie – jest wolnym obywatelem, który ma równe prawa z najszlachetniejszym, a intelekt, który cierpliwe masy zmusza do służenia swym celom, tu musi pytać je o zgodę. Tu więc, w państwie estetycznego pozoru, spełnia się ideał równości [...]”³⁵.

Wewnętrzna harmonia człowieka, spełnienie tego antycznego ideału, w koncepcji schillerowskiej jest pierwszym podstawowym krokiem do tego by powstało społeczeństwo gwarantujące wolność i szanse realizacji swojej indywidualności każdej jednostce. Kreśląc cele wychowania estetycznego Schiller równocześnie bardzo precyzyjnie zarysował obraz człowieka. Bowiem człowiek i jego kondycja są dla niego jednym z punktów wyjścia rozważań, a jego określona jakość stanowi punkt, do którego ma zmierzać wychowanie estetyczne i jednocześnie warunek realizacji pozostałych ponadjednostkowych celów. Jako zasadnicze cele wychowania estetycznego wyznaczył więc:

- ukształtowanie pełnej, zintegrowanej, harmonijnej jednostki;
- stworzenie idealnego państwa równości i wolności politycznej.

3. Inspiracje dla edukacji kulturalnej

Studiując niełatwą rozprawę Schillera można odnieść wrażenie, że jest to tekst hermetyczny, zawierający wizję spekulatywną, oddaloną od współczesnej rzeczywistości, proponujący swego rodzaju ucieczkę w świat pozoru. Takie zarzuty pod adresem schillerowskiej koncepcji spotykają się jednak z poglądem, że błędem jest odczytywać ją jako legitymizację dla oddalonego od realnego życia, estetyzującego myślenia o edukacji. Interesujące wydaje się przekonanie, że wychowanie estetyczne jest raczej immanentną częścią edukacji politycznej, obywatelskiej, ono bowiem ma uczynić z człowieka istotę zdolną do rozumnego i odpowiedzialnego działania politycznego³⁶. Ta myśl moim zdaniem jest cenna jako inspiracja dla edukacji kulturalnej. Warta jest uwagi i refleksji badaczy tejże dziedziny, jak i samych praktyków, którzy częstokroć utożsamiają edukację kulturalną z wychowaniem estetycznym w wąskim rozumieniu, poprzestając na wspieraniu jednostki w doskonaleniu kompetencji artystycznych i pogłębianiu jej wrażliwości estetycznej.

³³ *Ibidem*, s. 167.

³⁴ *Ibidem*, s. 168.

³⁵ *Ibidem*, s. 170.

³⁶ C. M e n z e, *Bildung*, [w:] *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, red. J. Speck, G. Wehle, t. 1, München 1970, s. 143.

Współczesne polskie koncepcje edukacji kulturalnej wiele łączy z schillerowską teorią. Odwołują się one bowiem do klasycznej tradycji i dowartościowując rolę sztuki w procesach wychowawczych, afirmują także zakorzeniony w antyku ideał harmonijnie ukształtowanej jednostki ludzkiej. Te wątki odnaleźć można przede wszystkim w koncepcji wychowania estetycznego Stefana Szumana, w koncepcji wychowania przez sztukę i do sztuki warszawskiej szkoły B. Suchodolskiego i Ireny Wojnar, także w tychże autorów wizji edukacji kulturalnej utożsamianej z edukacją humanistyczną. Jednak myśl Schillera wskazuje także na rolę świata estetycznego w pewien sposób pomijaną przez polską refleksję i praktykę, a w każdym razie niezbyt mocno eksponowaną.

Jeszcze w 1939 roku Tomasz Mann w tekście „Betrachtungen eines Unpolitischen” skrytykował niemieckie społeczeństwo za apolityczną postawę, za oddzielanie świata ducha od rzeczywistości politycznej i społecznej, przyjmowanie apolitycznego afirmatywnego rozumienia kultury. Zdaniem T. Manna błędne jest przekonanie niemieckiego społeczeństwa, że można być „apolitycznym człowiekiem kulturalnym” (unpolitischer Kulturmensch)³⁷. Autorzy tworzący w latach 70. w Niemczech Zachodnich projekt socjokultury, H. Glaser i K.H. Stahl, odwołujący się także do myśli F. Schillera, pisali w owym czasie, że to przeświadczenie jest nadal obecne w świadomości obywateli Niemiec³⁸. Myślę, że podobne stanowisko nie jest obce polskim podejściom do edukacji kulturalnej. Świat sztuki, kultury (wąsko pojmowanej) jest raczej postrzegany jako sfera bezpiecznie daleka od problemów politycznych i społecznych, niekiedy stanowiąca enklawę, do której można się wycofać z nieakceptowanej rzeczywistości. Chyba nawet powiązanie aktywności artystycznej, kulturalnej z zaangażowaniem o charakterze politycznym wydaje się niestosowne i moralnie wątpliwe.

Natomiast Schiller zawarł w swym traktacie bardzo ważną myśl, że obcowanie ze światem sztuki, aktywność artystyczna nie są celem samym w sobie i nie służą jedynie sublimacji naszej wrażliwości i kompetencji estetycznej, czy osobistej bezinteresownej satysfakcji. Jest to sfera, dzięki której jednostka może uzyskać wolność polityczną, stać się świadomym obywatelem, uczestniczącym w budowaniu demokratycznego społeczeństwa. Człowiek w wizji Schillera osiąga swoją pełnię i integralność oraz uzyskuje wolność za sprawą sztuki. Taka jednostka wolna i twórcza jest kimś, kto tworzy lepszą przyszłość. Dzięki sztuce człowiek staje się świadomym swoich możliwości podmiotem, zdolnym do samodzielnych i suwerennych działań.

Idea schillerowska nie została w Niemczech zapomniana, jest ona obecna w licznych, konstruowanych w minionym stuleciu, koncepcjach kreślących wychowawczą rolę sztuki. Dostrzec ją można szczególnie wyraźnie w założeniu emancypacji politycznej i społecznej poprzez aktywność estetyczną w niemieckim projekcie socjokultury³⁹. Aktywność artystyczna/ kulturalna, samodzielne inicjatywy twórcze mogą jednocześnie służyć zmianie społecznej i przekraczając granice wyizolowanego świata sztuki przycy-

³⁷ T. Mann, *Kultur und Politik*, [w:] *Gesammelte Werke*, t. 12, Berlin 1955, s. 828.

³⁸ H. Glaser, K.H. Stahl, *Wiedergewinnung des Ästhetischen*, München 1974, s. 23-24.

³⁹ Zob. S. Słowińska, *Koncepcje edukacji kulturalnej dorosłych w Niemczech i ich konteksty*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów 6*, red. J. Kargul, Zielona Góra 2005.

niać się do rozwiązywania problemów społecznych, przeobrażania środowiska, otoczenia, społeczeństwa.

W Polsce od lat zmierzamy do zbudowania społeczeństwa obywatelskiego. Także edukacja kulturalna może w istotnym stopniu wspierać ten proces, przyjmując szerokie rozumienie aktywności łączącej zaangażowanie kulturalne, społeczne i polityczne razem; wyzwalając w jednostkach inicjatywę na rzecz nadawania kształtu codzienności, przygotowując je do podmiotowego uczestniczenia nie tylko w życiu kulturalnym, ale w ogóle w życiu społecznym i w wydarzeniach politycznych.

Wiktor Czernianin

PRZEŻYCIE ESTETYCZNE JAKO KLUCZOWE POJĘCIE BIBLIOTERAPII – NA PRZYKŁADZIE POGLĄDÓW ROMANA INGARDENA

Pojęcie przeżycie estetyczne zostało kluczowym pojęciem biblioterapii – jak wiadomo – za sprawą dwóch artykułów Caroline Shrodes, tj. *Bibliotherapy a theoretical and clinical experimental study* (Teoretyczne i kliniczne eksperymentalne studia z biblioterapii) oraz *Psychology through literature* (Psychologia w literaturze), zamieszczonych w klasycznej już książce pod redakcją Rhea Joyce Rubin, zatytułowanej *Bibliotherapy Sourcebook* (Materiały źródłowe z zakresu biblioterapii)¹. Otóż zdaniem Caroline Shrodes istnieją liczne powiązania między przeżyciem estetycznym a psychoterapią. Obydwie dziedziny poszukują drogi powrotu od marzeń do rzeczywistości. Identyfikacja z postaciami literackimi może doskonalić proces terapeutyczny². Dodajmy, że obydwa procesy, tj. terapeutyczny i przeżycia estetycznego, są niezwykle złożone, trudne i wymagające odmiennych ujęć, gdyż przeżycie estetyczne jest głównie zagadnieniem estetyki. Z tego też punktu widzenia postaramy się przybliżyć jego rozumienie przytaczając poglądy Romana Ingardena (1893-1970), filozofa i estetyka, który m.in. rozwinął własną teorię literatury i podstaw estetyki opisowej. Zatem w artykule niniejszym stawiamy sobie za cel nie tylko pomoc w pracy fachowym biblioterapeutom, ale zachęcenie do niezbędnych refleksji i badań teoretycznych w tej dziedzinie.

Pojęcie przeżycia estetycznego obok problematyki wartości dzieła, należy do głównych zagadnień estetyki Romana Ingardena. Wypowiedzi na ten temat znajdziemy przede wszystkim w książce pt. *Przeżycie, dzieło, wartość* oraz w wielotomowych *Studiach z estetyki*, w których rozwinął własną teorię estetyki opisowej³.

Trudno o przykład pojęcia przeżycia estetycznego bardziej sprzyjającego uzgodnieniu tradycyjnych przeciwieństw poglądowych, niż koncepcja Romana Ingardena. Jego podstawową myślą o przeżyciu estetycznym było, że jest ono złożone i wielofazowe, a

¹ *Bibliotherapy Sourcebook*, ed. R.J. Rubin, London 1978.

² E. T o m a s i k [rec], R.J. Rubin „*Bibliotherapy sourcebook*”, „Szkola Specjalna” 1987, nr 1, s. 72.

³ R. I n g a r d e n, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków 1966, s. 11-12.

⁴ I d e m, *Studia z estetyki*, t. 1, 2, Warszawa 1957-1958, tom 3, Warszawa 1970.

rozwijając się w czasie, przechodzi szereg etapów o różnym charakterze, tj. w jednym sprawdza się teoria postawy aktywnej, emocjonalnej, a w innym biernej kontemplacji.

Początkiem przeżycia jest „emocja wstępna” mająca charakter wzruszenia. „Prowadzi ona – według słów Ingardena – do aktywnego zwrócenia się podmiotu ku jakości, która go poruszyła, [...], sama zaś ta jakość staje się ośrodkiem krystalizacji przedmiotu estetycznego, odgrywa wtedy rolę regulatora przebiegu tego przeżycia, zwłaszcza jeżeli jest w tym celu stworzonym dziełem sztuki”. Zatem pojęciem zasadniczym jest szczególnie jakość przedmiotu – zazwyczaj jest to jakość postaciowa, która nie pozwala podmiotowi przeżywającemu pozostać „zimnym”, lecz wprawia go w szczególny stan wzruszenia⁵. Wzruszenie to nie ma nic wspólnego z tzw. podobaniem się, jakkolwiek wiele z oczarowaniem.

Taka koncepcja stanowiła punkt wyjścia antycznego poglądu na przeżycie estetyczne, utożsamiający je z przeżyciami widza (i słuchacza) przedstawionego w sposób dojrzały, np. przez Arystotelesa. Jeżeli Ingardenowskie emocjonalne wzruszenie nazwiemy za Stagirytą intensywną przyjemnością, a jakością postaciową krystalizującą przedmiot estetyczny – jego pięknem, to jest tak, jak powiada Arystoteles w *Etyce eude-mejskiej*, że pierwszą cechą omawianego doznania stanowi przeżycie intensywnej przyjemności, czerpanej z patrzenia i słuchania; przyjemność ta jest tak intensywna, że człowiekowi trudno jest się od niej oderwać⁶. Zarówno wypowiedź Arystotelesa, jak i Ingardena, odpowiadają pogładowi, który wydaje się być naturalnym, że – najogólniej rzecz ujmując – przeżycie estetyczne zaczyna się od wzruszenia w postaci oczarowania spostrzeżonym pięknem przedmiotu.

Drugi etap przeżycia estetycznego następuje, gdy pod wpływem tego wzruszenia, całą naszą świadomość zwracamy ku przedmiotowi, który je wywołał; powoduje to zahamowanie zwykłego przebiegu świadomości, zacieśnia się jej pole, zainteresowanie skupia się na spostrzeżonej jakości. Ingarden pisze, że

[...] dochodzi do zmiany zasadniczego nastawienia podmiotu, który doznał emocji wstępnej: z naturalnego nastawienia właściwego życiu praktycznemu w nastawienie specyficznie „estetyczne”. [...] Pogłos przeżyć wcześniejszych i praktycznych zainteresowań, zjawiający się normalnie w każdym konkretnym „teraz” człowieka, zostaje w sposób istotny osłabiony lub nawet wygaszony. Wskutek tego przeżycie estetyczne tworzy całość odcinającą się od naturalnego biegu życia codziennego, całość, która dopiero ex post włącza się jakby automatycznie w tok naszego życia⁷.

Innymi słowy jest to postawa „bezinteresowności”, a więc – najogólniej mówiąc – niezależności tego przeżycia od względów osobistych, praktycznych i bytowych podmiotu oraz jego nastawień celowościowych, obliczonych na jakiś przyszły rezultat.

Koncepcja bezinteresowności jest postrzegana jako najbardziej charakterystyczny wyróżnik przeżycia estetycznego, sformułował ją w XVIII wieku Immanuel Kant w dziele pt. *Krytyka władzy sądzenia* (1790 r.). Kant bowiem nie używał wyrazu „estetyka” w tym

⁵ R. Ingarden, *Przeżycie, dzieło, wartość...*, s. 11-12.

⁶ W. Tatariewicz, *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka, piękno, forma twórcza, odtwórczość, przeżycie estetyczne*, Warszawa 1975, s. 365-366.

⁷ R. Ingarden, *Przeżycie, dzieło...*, s. 12-13.

znaczeniu, nazywał tę dyscyplinę właśnie „krytyką władzy sądzenia”, bo w XVIII wieku terminy „sądzenie”, „sąd” oznaczały ocenę estetyczną, specjalnie sąd smaku. Według ustaleń Władysława Tatarkiewicza Kantowska

pierwszą cechą wyodrębniającą przeżycia estetyczne jest ich *bezinteresowność*. Kant rozumiał przez to, że przeżycie estetyczne jest niezależne od realnego istnienia podobającego się przedmiotu, że podoba się samo jego wyobrażenie. Cecha ta stanowi podstawę *oddzielenia* przeżycia estetycznego od innego rodzaju przeżyć⁸.

Niewątpliwie taką postawę wymusza przedmiot, ściślej jego jakość. Dzięki niemu – pisze Ingarden – pierwotne przekonanie o istnieniu świata realnego zawarte w nastawieniu naturalnym, usuwa się niejako na peryferie pola świadomości, a równocześnie zainteresowanie podmiotu przeżywającego skierowuje się już nie na realne rzeczy i ich stan faktyczny, lecz na to, co czysto jakościowe. Nie realny fakt, lecz „co” i „jakie”, twór czysto jakościowy, jest tym, do czego ukonstituowania się prowadzi przeżycie estetyczne i na co, jako na przedmiot estetycznego uchwycenia, nastawiony jest podmiot przeżywający.

W następstwie bezpośrednio nawiązująca do tego nastawienia postawa jest aktywnym, skupionym oglądaniem jakości z początku tylko nas poruszającej. Jakość ta wysuwa się teraz nie tylko na pierwszy plan w polu widzenia („wybija się”), lecz zaczyna zarazem odcinać i wyróżniać od pierwotnego pola tak teraz zneutralizowanego spostrzeżenia i kształtuje pewną całość. Jeżeli jako jakość jest autonomiczna, tzn. nie domaga się już żadnego jakościowego uzupełnienia, to proces konstituowania aktywnego (skupionego oglądania jakości), dobiega końca. Ukonstituowanie ustrukturuowanych, samowystarczalnych całości jakościowych stanowi ostateczny cel wszystkich twórczych faz przeżycia estetycznego⁹.

Tę silniej lub słabiej odczuta fazę aktywno-twórczego tworzenia przedmiotu estetycznego jako ustrukturyzowanej całości jakościowej można zilustrować przebiegiem procesu *konkretyzacji dzieła literackiego*, gdyż stanowi ona aktywną odpowiedź odbiorcy na inicjatywę komunikacyjną pisarza, nadto jest zjawiskiem jednostkowym, jednakże społecznie uwarunkowanym. Zdaniem Ingardena „w tym procesie estetycznego tworzenia nowej [w tym przypadku literackiej] całości jakościowej i jej uchwycenia przez podmiot dokonują się dwojakiego rodzaju formowania pojawiających się jakości: a) w struktury kategoryjne, b) w strukturę polifonicznego zestroju jakościowego”¹⁰. W struktury kategoryjne doskonale wpisują się jakości związane z budową dzieła, tj. warstwowy układ i schematyczność; natomiast w strukturę polifonicznego zestroju jakościowego – proces konkretyzacji.

Jedną z jego podstawowych jakości stanowi tedy warstwowy układ dzieła literackiego, co – rzecz znana – Ingarden wyjaśniał tak:

⁸ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 2: *Historia nowożytna do roku 1830*, Warszawa 1970, s. 178.

⁹ R. Ingarden, *Przeżycie, dzieło...*, s. 13, 15.

¹⁰ *Ibidem*, s. 14.

dzieło literackie jest tworem wielowarstwowym, w którym należy odróżnić cztery warstwy:

1. warstwę brzmień słownych jako też twórców i charakterów językowo-brzmieniowych wyższego rzędu;
2. warstwę znaczeniową, zbudowaną z sensów zdań wchodzących w skład dzieła;
3. warstwę uschematyzowanych wyglądown, przez które przejawiają się przedmioty w dziele przedstawione;
4. warstwę przedmiotów przedstawianych, a mianowicie przedstawianych przez czysto intencjonalne stany rzeczy, które są wyznaczone przez sensy zdań wchodzących w skład dzieła¹¹.

O ile dzieło literackie jest wartościowym dziełem sztuki to – według filozofa – każda z jego warstw zawiera (w stanie potencjalnym) jakości wartości estetycznych, które – współwystępując w dziele w takim lub innym doborze – wytwarzają szczególną harmonię polifoniczną estetycznych jakości. Typ tej harmonii decyduje o ostatecznej wartości danego dzieła jako dzieła sztuki. Bez względu jednak na to, jaka jest harmonia w danym dziele, o tym, czy pewne dzieło „piśmiennicze” jest dziełem literackim w używanym tu znaczeniu, rozstrzyga właśnie to, iż budowa jego jest – jeżeli tak wolno powiedzieć – „obliczona” na to, przystosowana do tego, by doprowadzić do ukonstytuowania się takiej harmonii jakości estetycznych¹².

Ingarden podkreśla, że powyższe jakości w procesie estetycznego tworzenia całości jakościowej dzieła literackiego i jej uchwytowania przez podmiot zostają uformowane w tym sensie, że oznaczony przez nie utwór-dzieło sztuki uobecnia się w tych jakościach i nabiera charakteru pozornie samoistnej „rzeczywistości”. Innymi słowy, podmiot-odbiorca dzieła literackiego przede wszystkim rekonstruuje porządek w obrębie składników utworu, zarówno składników językowych, jak też w świecie przedstawionym i w sferze zawartości ideowej dzieła. Wszystko to, w ten sposób ukształtowane, zostaje potem uchwycone samo dla siebie przez podmiot przeżywający, który nie pozostaje obojętny na to, co uchwycił, lecz niejako odpowiada na to rozmaitymi emocjami. Dochodzi w ten sposób do emocjonalnego obcowania podmiotu przeżywającego z obiektami przedstawionymi w przedmiocie estetycznym (szczególnie z osobami przedstawionymi w ich losach)¹³. Oczywiście nie należy tego rozumieć w ten sposób, że czytelnik traktuje obraz prezentowany przez dzieło jako coś równorzędnego względem rzeczywistości. Jednakże, mając nawet wyostrzoną świadomość fikcyjności tego obrazu, odbiorca nie jest po prostu w stanie inaczej wyobrazić go sobie, jak tylko w przyrównaniu do określonych elementów świata realnego. Zatem elementy dzieła i ich układy zostają tu odniesione do zjawisk rzeczywistych.

Koresponduje to z formowaniem się pojawiających się jakości w „strukturze polifonicznego zestroju jakościowego”, mające miejsce wtedy, gdy podmiotowi przeżywającemu estetycznie ujawnia się nie jedna prosta jakość, lecz wiele różnych jakości, nie występują one zazwyczaj luźno obok siebie, ale organizują się w wewnętrznie spójną całość¹⁴. To znaczy: przy tej samej liczbie jakości struktura przedmiotu estetycznego

¹¹ R. Ingarden, *Studia z estetyki*, ..., t. 1, s. 6-7.

¹² *Ibidem*, s. 7.

¹³ *Ibidem*, s. 14-14.

¹⁴ *Ibidem*, s. 15.

może się – zależnie od przebiegu procesu estetycznego formowania – inaczej ukształtować. Ilustruje to końcowa faza procesu konkretyzacji dzieła literackiego, w której odbywa się proces „uzupełniania” dzieła przez czytelnika o te wszystkie dodatkowe jakości estetyczne, jak przeżycia, wzruszenia i osądy, które wywołuje lektura utworu. Wszystkie one mają charakter złożony, tzn. na przykład wzruszenia estetyczne mogą łączyć się ze wzruszeniami innego rodzaju: religijnymi, patriotycznymi, erotycznymi itp. Czytelnik nie tylko poddaje się sugestiom czytanego dzieła, ale niejako dopełnia je w lekturze własnymi treściami uczuciowymi, nasycza je pobudzonymi przez lekturę doznaniem, wprowadza jak gdyby w jego obręb świat własnych przeżyć. Dzieło traci w ten sposób swój schematyczny charakter. Dany obraz, np. staw w wierszu Tetmajera *Melodia mgieł nocnych (Nad Czarnym Stawem Gąsienicowym)*, przedstawiony jest jedynie w najogólniejszych zarysach, w trakcie konkretyzacji czytelnik uzupełnia obraz elementami, które w tworzonym przez dzieło obrazie przedmiotu nie zostały bezpośrednio wykazane.

Wskutek tego – podsumujmy ten fragment – drugi etap przeżycia estetycznego odznacza się charakterystyczną dynamiką, aktywnym poszukiwaniem i odnajdywaniem całości jakościowych, czyli formowaniem przedmiotu estetycznego.

Jak pisze Tatarkiewicz, zaczątki „teorii aktywnej natury przeżyć estetycznych” pod nazwą „empatii” można znaleźć u osiemnastowiecznego Herdera i romantyka Novalisa, ale rozwinęła się dopiero na przełomie wieków XIX i XX (Rozwinął ją Th. Lipps, niemiecki profesor – *Ästhetik*, 1903). Według tej teorii: przeżycie estetyczne dochodzi do skutku tylko wtedy, gdy podmiot własną aktywność przerzuca na przedmiot; przez to przypisuje przedmiotowi estetycznemu własności, których ten sam przez się nie posiada¹⁵. Jest to – jak wywodzi Lipps – źródło szczególnej przyjemności; odnajdywanie siebie w różnym od siebie przedmiocie. Na tym drugim etapie w wyniku intelektualnej postawy przeżycie charakteryzuje się też pewnym rodzajem poznania, oświecenia umysłu, wynikającego z jego zdolności postrzegania i rozumowania.

W przeciwieństwie do tego w ostatnim trzecim swym etapie przeżycie estetyczne – według Ingardena – wkracza w fazę pewnego rodzaju uspokojenia¹⁶. Dokonuje się bierne, kontemplacyjne, emocją przesyczone intencjonalne odczuwanie ukonstytuowanego już przedmiotu estetycznego. Właśnie estetyczne odczucie intencjonalne wiedzie zarazem do pierwotnej estetycznej odpowiedzi na wartość przedmiotu estetycznego, którą da się osiągnąć dopiero w poznaniu estetycznym nadbudowanym nad przeżyciem estetycznym. Pozytywna, subiektywna odpowiedź na wartość przybiera postać emocjonalnego uznania, jakim obdarzamy przedmiot estetyczny; negatywna natomiast jest odrzuceniem, potępieniem chybionego, bezwartościowego przedmiotu estetycznego¹⁷. Tym sposobem etap trzeci, ze względu na zawartą w niej teorię kontemplacji, stanowi przeciwieństwo etapu drugiego z obecną w nim teorią aktywnej natury przeżyć estetycznych.

Oczywiście również teoria kontemplacji nie była nowością, lecz najbardziej rozpowszechnionym poglądem estetycznym. Częstość uważana była za pogląd tak oczywi-

¹⁵ W. Tatarkiewicz, *Dzieje szczęściu pojęć...*, s. 381.

¹⁶ R. Ingarden, *Przeżycie, dzieło, wartość...*, s. 16.

¹⁷ *Ibidem*.

sty, że nie warto się było nad nim rozwodzić. Niemniej na samym początku XIX wieku klasycznie sformułował ją i nazwał Artur Schopenhauer w dziele *Świat jako wola i wyobrażenie* (1881 r.). Cechą kontemplacji jest bierność, skupienie na zewnętrznych rzeczach, poddanie się im, niewybieganie poza nie myślą; tym różni się zarówno od postawy praktycznej, jak od badawczej. Jest postrzeganiem pełnym, biernym, skupionym, które, jak mówił Schopenhauer, „zagłębia się” w przedmiot, „wypełnia się nim, „staje się jego zwierciadłem”¹⁸. Proces kontemplacji w literaturze przebiega podobnie jak w muzyce i sztukach plastycznych: jest łączeniem poszczególnych części utworu i ich pamiętaniem. Kontemplacja utworu literackiego czy muzycznego jest procesem dokonującym się w czasie, stopniowo, tak samo jak kontemplacja posągu czy obrazu.

Czas na końcowe podsumowanie powyższych analiz teorii Romana Ingardena. Jego podstawową myślą było to, że przeżycie estetyczne jest złożone, wielofazowe. Rozwijając się w czasie, przechodzi przez trzy etapy o różnym charakterze. W przeżyciu estetycznym występują więc kolejno: (1) czyste wzruszenie podmiotu, (2) formowanie przedmiotu przez podmiot i (3) odbiorcze przeżywanie tego przedmiotu. Na wcześniejszych etapach przeżycie to ma charakter uczuciowy i dynamiczny, który w końcowym etapie traci na rzecz kontemplacji¹⁹. W pierwszych etapach – sprawdza się teoria postawy aktywnej, wczuwania, empatii, gdy podmiot własną aktywność przerzuca na przedmiot, przez to przypisuje przedmiotowi estetycznemu własności, których ten sam przez się nie posiada; a w końcowym etapie – postawy biernej, gdzie zadowolenie bynajmniej nie czerpiemy z siebie, z podmiotu, lecz właśnie z przedmiotu, z rzeczy oglądanych, przez poddanie się im i wchłonięcie ich piękna, biernego poddania się pięknu. Początkiem przeżycia jest więc „emocja wstępna” mająca charakter wzruszenia. Drugi etap przeżycia następuje, gdy pod wpływem tego wzruszenia całą naszą świadomość zwracamy ku przedmiotowi, który je wywołał; powoduje to zahamowanie zwykłego przebiegu świadomości, zacieśnia jej pole, zainteresowanie skupia się na spostrzeżonej jakości. W ten intelektualny sposób podmiot ma już przed sobą ukształtowany przez siebie przedmiot i obcuje z nim, reagując wzruszeniem na to, co sam zrobił. Zaczyna się wówczas trzeci etap: „skupione oglądanie” tej jakości.

Do Ingardena we wszystkich koncepcjach, nawet w tych, w których przeżycie estetyczne ujmowane było jako coś więcej niż tylko bierny, kontemplacyjny kontakt z przedmiotem (jako pozbawione elementów aktywności „gapienia się”), uznawano przedmiot przeżycia estetycznego za przedmiot gotowy, zastany. Refleksja Ingardena ujawniła wytwórczy charakter przeżycia, fakt konstytuowania właśnie dopiero w ramach tego przeżycia przedmiotu estetycznego. Przedmiot estetyczny staje się „obiektem” kontemplacyjnego oglądu dopiero w ostatniej fazie przeżycia, przedtem musi zostać w tym przeżyciu ukonstytuowany – nigdy więc nie jest on przedmiotem, który po prostu zastajemy²⁰. Właśnie to ma kluczowe znaczenie w procesie biblioterapii.

¹⁸ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć...*, s. 382-383.

¹⁹ A. Szczepańska, *Estetyka Romana Ingardena*, Warszawa 1989, s. 145.

²⁰ *Ibidem*, s. 145-146.

Przyjrzyjmy się teraz głównym problemom wartości dzieła literackiego. Podstawowym pojęciem aksjologii literackiej jest wartość dzieła. Oznacza – mówiąc najogólniej – wszystko to, co w nim jest cenne i dobre z estetycznego punktu widzenia, w tym zdolności do zaspokajania potrzeb doznawania przeżyć estetycznych oraz pozaestetycznych oczekiwań odbiorców. Chcąc tak orzec o danym dziele przechodzimy od zainteresowania do aktu sądzenia w procesie jego poznawania. W konsekwencji do wydania oceny, stanowiącej wypadkową zastosowania określonych interpretacji i pewnych kryteriów. Trudność może mieścić się w tym, że przedmiotem oceny powinno być dzieło literackie, jako utwór niezależny od przeżyć odbiorcy. W praktyce bowiem możemy wartościować dzieło literackie tylko pośrednio, poprzez własną jego konkretyzację, co najwyżej starając się uwzględnić również znane nam konkretyzacje innych odbiorców. Wartościowanie jest więc nieodłącznym składnikiem wszelkiej konkretyzacji dzieła, stąd problematyka główna musi się skupiać przede wszystkim wokół zagadnień jego wartości, osądu oraz oceny.

Wartość dzieła, jak wiadomo, jest terminem najeżonym wieloznacznościami. Dlatego uwypuklimy tylko jego wyraźne komponenty opisowe obecne w obrębie refleksji literaturoznawczej. Pierwsze zarysowują się, kiedy weźmiemy pod uwagę dwa rodzaje wartości: *estetyczną* i *pozaestetyczną* – występujące zresztą w ścisłym powiązaniu – wydobywane zależnie od kryteriów stosowanych przez oceniającego.

Wartość estetyczna dzieła, to przede wszystkim jego zdolność do wywołania przeżyć estetycznych, których zaistnienie warunkowane jest wszakże odpowiednią postawą odbiorcy-czytelnika, rozpoznającego w nim cenne właściwości z estetycznego punktu widzenia, przysługujące dziełu subiektywnie lub obiektywnie. Owe „cenne właściwości” istnieją w dziele jako cechy pierwszoplanowe i zarazem trwale mu przysługujące, są więc jego jakościami, czyli – jak pisze Roman Ingarden – takimi momentami dzieła, które nacechowane są szczególną „aktywnością” estetyczną²¹. Właśnie jakościom przypisuje się doniosłe znaczenie estetyczne, rozstrzygające o wartości dzieła. Albowiem dotyczą one wewnętrznej budowy utworu i stanowią o jej zwartości. Oczywiście, w wewnętrznej jakościowej strukturze dzieła zachodzą konieczne związki między występującymi zespołami jakości (np. formalnymi, stylistycznymi), które tworzą hierarchiczny system jakości i wspomnianą zwartą „organiczną” budowę dzieła. Typ tej zwartości – rodzaj zachodzących związków i sposób przynależenia do siebie jakości, np. gatunkowych – ma decydujący wpływ na sposób ugruntowania w dziele jego estetycznej wartości. Trzeba uwzględnić możliwość istnienia dzieł o bardzo różnych stopniach i bardzo różnych typach tej zwartości – większa „luźność” związków jakościowych w obrębie struktury dzieła dopuszczałaby znacznie większy udział odbiorcy-czytelnika w konstruowaniu wartości estetycznie „aktywnych” w utworze. Takie związki jakościowe tworzy, np. oryginalność zastosowanego układu utworu, wysoki stopień artyzmu, piękno dzieła. Jakości nacechowane szczególną „aktywnością” estetyczną (pozytywne i negatywne), które nie są obojętne, neutralne wartościowo, próbował zebrać Roman Ingarden, nazywając je zresztą zamiennie momentami dzieł sztuki. Znaczna liczba terminów (około 200) uży-

²¹ A. Szczepańska, *op. cit.*, s. 210.

wanych do określenia tych jakości stworzyła rozbudowany i podzielony na grupy tzw. system jakości estetycznie doniosłych. Tytułem przykładu, przytoczymy tutaj niektóre jakości występujące w *Odmianie „nowości”*: nowy, stary, oryginalny, nieoryginalny, modny, nowoczesny, staromodny, przestarzały, wyjątkowy, nadzwyczajny, szablonowy, przeciętny itd.²² We wszystkich rozumieniach jakościom, a co za tym idzie również wartości estetycznej, przypisuje się cechy stopniowości: są większe lub mniejsze w różnych dziełach należących do tej samej kategorii (np. gatunkowej), ponadto mogą być przypisywane w różnej mierze temu samemu dziełu przez różnych odbiorców. Oczywiście, wartość estetyczna występuje w dziele w ścisłym powiązaniu z wartościami pozaestetycznymi, tj. głównie ideowo-poznawczymi i sprowadzają się one również do określonych zespołów jakości ocenianych jako właśnie wartość dzieła przez mniejszą lub większą zbiorowość czytelników. Nadbudowują się one na podłożu jakości estetycznych, występując również w pewnym doborze, wyznaczającym intelektualną wartość ukonkretzowanego dzieła. Oddaje to np. próba nazwania tych jakości przez Romana Ingardena, tj. w punkcie jakości „intelektualnych”: dowcipny, pomysłowy, bystry, wnikliwy, ciekawy, pełen humoru, głęboki – nudny, tępy, „ciężki”, banalny, płytki, lekki...²³ Jak widać z zacytowanych przykładów również same sposoby występowania jakości w dziele mogą być różne, tj. np. łagodne lub ostre. Według koncepcji Mieczysława Wallisa – łagodne wywołują u odbiorców doznanie harmonii, spokoju, rozładowania konfliktów i napięć; są głównie jakościami estetycznymi obejmowanymi przez kategorię piękna²⁴. Natomiast ostre, wywołują zdumienie, zadziwienie, grozę, czy nawet przerażenie lub przykrość, będące jednak czasem – w ostatecznym rezultacie – źródłem satysfakcji estetycznej; są właściwe, jak się wydaje, jakościom pozaestetycznym, podpadającym pod kategorię groteski, tragizmu, wzniosłości, brzydoty, czasem komizmu.

Podsumowując ten fragment trzeba stwierdzić, że wartość dzieła może być uwarunkowana przez różne doборы jakości (estetyczny i pozaestetyczny), a więc nie istnieje jeden zespół jakościowy podbudowujący daną wartość danego dzieła, lecz raczej pewna ich mnogość. Muszą zatem współwystępować w nim jakości z różnych rodzajów, aby na ich podłożu mogła pojawić się w miarę ściśle określona ogólna wartość dzieła.

Sąd estetyczny to stwierdzenie występowania w dziele literackim wspomnianych wartości, czyli jego wartościowanie (ocenianie). Według Kazimierza Wyki na powstanie sądu składają się trzy ogniwa: 1) zrozumienie dzieła, 2) jego przeżycie osobiste, 3) ujęcie intelektualne aktu zrozumienia i aktu przeżycia. Rzecz oczywista, że granice pomiędzy tymi ogniwami są płynne²⁵. Również Ingarden podkreślał, że naoczne ujęcie wartości dzieła i emocjonalna odpowiedź na tę wartość dokonuje się w końcowej fazie przeżycia estetycznego. Jego zdaniem tylko takie dokonujące się w przeżyciu estetycznym „bezpośrednie widzenie” i emocjonalne uchwycenie wartości może stanowić podstawę uzasadnienia prawdziwości sądu oceniającego. Zależy on wszakże od zastosowanych kryteriów.

²² R. Ingarden, *Przeżycie, dzieło, wartość...*, s. 167.

²³ *Ibidem*, s. 165.

²⁴ M. Wallis, *Przeżycie i wartość. Pisma z estetyki i nauki o sztuce*, Warszawa 1968.

²⁵ K. Wyka, *Łowy na kryteria*, Warszawa 1965, s. 236.

Pojęcie „kryterium” to, za Marią Gołaszewską: właściwość przedmiotu pozwalająca na ujęcie wartości danego przedmiotu, uzasadniająca ocenę²⁶. Kryteria mogą być wyprowadzane zarówno z samego dzieła, które podlega ocenie, jak i poprzez jego odniesienie np. do historycznego, społeczno-kulturalnego czy literackiego pola wartości. Również z przyjmowanych jego ocen przez odbiorców różnych epok i środowisk, ujawnianych w rekonstrukcjach recepcji danego dzieła literackiego. Ogólnie rzecz ujmując kryteria dzielą się na prywatne i wyznawane zbiorowo. W pierwszym przypadku mają one charakter subiektywny, reprezentują gust, wrażliwość, ideały i przekonania tego, kto dokonuje sądu wartościującego; postawą przyjmowaną może tu być osobiste przeżycie dzieła, np. w krytyce impresjonistycznej. W drugim – kryteria mają charakter obiektywny, przyjmowane są przez grupę społeczną, której przedstawicielem jest krytyk lub historyk literatury. Zwykle są to normy estetyczne, którym przypisuje się doniosłość ponadhistoryczną. Zasadniczymi wyróżnikami tego typu kryteriów są miary, które dla dokonującego oceny są czymś zobiektywowanym, mieszczącym się podobnie jak samo dzieło w ramach rzeczywistości badawczej, nie zaś wykładnikiem jego osobistych upodobań, przekonań czy ideałów. Oczywiście sąd wartościujący aktualizuje równocześnie obydwa typy kryteriów, mieszając je w rozmaitych proporcjach. Proces wartościowania dzieła spleciony jest więc najściślej zarówno z przebiegiem samego przeżycia estetycznego, jak i z postępowaniem badawczo-estetycznym, nastawionym na analizę tego przeżycia i konstytuującego się w nim przedmiotu.

Sąd, a także oceny estetyczne (o których zaraz będzie mowa) stanowią pojęciowy wyraz tego poznania, przy założeniu optymalnego dostosowania ich treści do wyników doświadczenia estetycznego, stanowiącego – zdaniem Ingardena – ostateczną drogę do uzasadniania prawdziwości sądu oceniającego²⁷. Oceny oddają zwykle dwa sposoby relatywizacji dzieła, tj. z jednej strony określają jego położenie w jakimś zbiorze dzieł pokrewnych; z drugiej zaś strony wyznaczają jego odległość od akceptowanej normy, choć w konkretnym akcie oceniania nacisk może padać na te dwa aspekty. Podstawowym zagadnieniem jest tu tzw. powszechna ważność ocen estetycznych²⁸. Pytanie wysunięte przez Ingardena w związku z tą kwestią brzmi: kto i pod jakimi warunkami ma prawo do uznawania lub nie danej oceny konkretyzacji estetycznej? Odpowiadając na nie filozof wskazuje, iż w pewnych przypadkach prawo do nieuznawania oceny nie przysługuje, mianowicie wówczas, jeśli: 1) dana ocena jest trafna i uzasadniona przez odpowiednie przeżycie i bezpośrednie poznanie estetyczne, spełniające określone warunki (tj. adekwatności, sprawności i oddania dziełu sprawiedliwości), zaś treść oceny jest dostosowana do wyników tego poznania, i 2) jeżeli odbiorca nie wiedząc, czy dana ocena jest słuszna, nie zdołał sam uzyskać ani przeżycia estetycznego (o podanych własnościach), ani odpowiedniego poznania estetycznego. Dosłownie na ten temat Ingarden napisał w ten sposób

²⁶ M. Gołaszewska, *Estetyka i antyestetyka*, Warszawa 1984, s. 166.

²⁷ A. Szczepańska, *op. cit.*, s. 182.

²⁸ *Ibidem*, s. 184.

Wszyscy tedy czytelnicy, którzy albo nie są w ogóle zdolni do spełnienia odpowiednio ukwalifikowanego przeżycia estetycznego i przynależnego doń poznania estetycznego, albo którzy przynajmniej do chwili, w której stawiają pod znakiem zapytania pewną ocenę, nie byli w stanie przeprowadzić tych operacji, nie mają prawa po prostu nie uznać ustalonej oceny. Uprawnieni do tego są oni dopiero po spełnieniu tych obydwu warunków. Z drugiej strony, także prawo do ustalania estetycznej oceny mają jedynie ci, którzy ją wypowiadają na podstawie udatnego spełnienia wymienionych operacji. Jeżeli zrobią to nie spełniwszy tych warunków, to ocena wydana przez nich jest nieuzasadniona – chociażby nawet – przypadkiem była słuszna²⁹.

W zakończeniu należy jeszcze wspomnieć o literackiej aksjologii historycznej. Michał Głowiński słusznie uważa, że:

nie stanowi ona osobnej dziedziny dociekań, w jakiejś postaci jednak istnieje, albowiem rekonstruując przeszłość, poddaje się analizie w takim czy innym uwikłaniu w skalę wartości, jakie w danej epoce funkcjonowały (czy obowiązywały), skupia się uwagę na metodach wartościowania i – niekiedy – sposobach mówienia o nich. [...] Nie jest obojętne także to, jak kształtowały się style oceniania w danej epoce, czy traktowano je jak oczywiste i nie wymagający uzasadnień element dyskursu, czy też starano się je w pewien sposób motywować i wyjaśniać, a więc stworzyć dające się zracjonalizować przesłanki dla tego typu działań. Zatem problematyka aksjologii historycznej niesie wiedzę o tym, jak dane zjawisko, proces, czy dzieło wartościowano, na jakich podstawach to czyniono i w jakiej mierze świadomie, w jakiej zaś – bezrefleksyjnie. Stąd nie można być obojętną dla historyka literatury³⁰.

Problematyka aksjologii historycznej nie może być obojętna również dla biblioterapeuty, chociażby ze względu na system wartości, w jakim powstało dane dzieło.

²⁹ R. Ingarden, *Studia z estetyki...*, s. 405-406.

³⁰ M. Głowiński, *Ekspresja i empatia. Studia o młodopolskiej krytyce literackiej*, Kraków 1997, s. 193.

Mirosław Gancarz

PRZYCZYNY ABSENCJI DOROSŁYCH W DOMACH KULTURY W ŚWIELE WYPOWIEDZI STUDENTÓW

Uczestnicząc w badaniach prowadzonych w ramach polsko-niemieckiego projektu badawczego pn. „Międzykulturowe związki sąsiadujących regionów Polski i Niemiec, Lubuskie – Brandenburgia”, realizowanego wspólnie z Uniwersytetem Warszawskim i berlińskim Uniwersytetem Humboldta, miałem okazję poszerzyć swoją wiedzę na temat działalności typowych instytucji kultury oraz organizacji społeczno-kulturalnych w województwie lubuskim. Badania obejmowały między innymi problematykę instytucjonalnej i intencjonalnie organizowanej edukacji kulturalnej w Polsce i w Niemczech. Szczegóły dotyczące tych badań czytelnik znajdzie w książce wydanej w 2004 roku przez Oficynę Wydawniczą Uniwersytetu Zielonogórskiego¹ oraz w dwutomowym wydawnictwie wydanym w 2005 roku w Niemczech². Wspólnie z zespołem badawczym poszukiwałem, zgodnie z założeniami projektu, ofert i funkcjonujących form edukacji kulturalnej dorosłych w polskich instytucjach kultury. Typową, tradycyjną instytucją wielodziedzinowej działalności kulturalnej w Polsce jest dom kultury. Tradycje tej instytucji, wbrew potocznym poglądom umieszczającym genezę domu kultury w postradzieckim systemie propagandy PRL, sięgają drugiej połowy XVIII wieku. Działalność czytelni ludowych powstałych w połowie XIX wieku oraz tworzonych na wzór angielski klubów kreowanych głównie przez rodzącą się wówczas burżuazję można z pewnością uznać za załączek instytucjonalnej działalności kulturalnej w Polsce. J. Kargul uważa za pierwotny wzór domu kultury – dom ludowy zorganizowany przez księdza Pawła Brzostowskiego w roku 1767. W instytucji tej uprawiano czytelnictwo, popularyzację nauk przyrodniczych, geografii, historii, wychowania estetycznego, kultury fizycznej³. Domy ludowe, domy społeczne, domy oświaty były instytucjami organizującymi swoją działalność głównie dla ludzi dorosłych. Spotykano się tam, dyskutowano, uczono się. Domy spo-

¹ J. Kargul, S. Słowińska, M. Gancarz, *Z prądem i pod prąd – lubuskie instytucje kultury w nowym ładzie społecznym*, Zielona Góra 2004.

² W. Gieseke, J. Kargul, *Europäisierung durch kulturelle Bildung, Bildung – Praxis – Event*, Waxmann Münster, New York, München, Berlin 2005

³ J. Kargul, *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*, Toruń 1998, s. 36-37.

łeczne były także często siedzibą lokalnych stowarzyszeń, organizacji młodzieżowych i oświatowych, ogniskiem aktywności obywatelskiej, oświatowej i kulturalnej⁴.

Jak wobec tak głębokich tradycji wygląda współczesne uczestnictwo dorosłych w wieku średnim w działalności domów kultury? Opracowując wyniki wspomnianych na wstępie badań ustaliliśmy, że nie ma zauważalnej liczby ofert edukacji kulturalnej dorosłych proponowanych przez domy kultury. „Klientami” tych instytucji są głównie dzieci, młodzież i seniorzy. Dorośli w średnim wieku korzystają przeważnie z ofert domu kultury nie przekraczając granic „kręgu wewnętrznego”⁵ struktury instytucji. Są jedynie publicznością koncertów, wystaw i imprez organizowanych przez dom kultury. Część z nich pojawia się w instytucji odprowadzając jedynie i odbierając swoje dzieci z zajęć grup artystycznych i kół zainteresowań, a niewielka grupa korzysta z usługowych form zajęć, takich jak kursy językowe czy zajęcia gimnastyczno-ruchowe. Czy zatem dorośli ograniczają się jedynie do biernego uczestnictwa w kulturalnych przedsięwzięciach domu kultury nie znajdując w nim interesujących ofert edukacji kulturalnej opartej na własnej kreacji i twórczości?

Obserwując zupełnie odmienne podejście do edukacji kulturalnej dorosłych w Niemczech oraz istniejące tam duże zainteresowanie ofertami takiej edukacji, w sposób naturalny zrodziło się pytanie dlaczego w Polsce nie adresuje się do dorosłych ofert z zakresu aktywności czy też edukacji kulturalnej? Dlaczego dorośli w Polsce nie mogą znaleźć w ofercie domu kultury możliwości realizowania swoich zainteresowań, rozwijania umiejętności i kompetencji oraz sublimacji potrzeb kulturalnych?

Poszukując odpowiedzi na te pytania zwróciłem się o opinię do studentów studiów zaocznych na kierunku pedagogika ze specjalnością animacja społeczno-kulturalna Uniwersytetu Zielonogórskiego. Ta grupa studentów to często pracownicy, kierownicy lub dyrektorzy domów kultury, a także osoby aktywnie uczestniczące w działalności tych instytucji w całej Polsce. W związku z tym, są to moim zdaniem ludzie kompetentni aby wypowiadać się na temat tej dziedziny praktyki społecznej jaką jest instytucjonalna działalność kulturalna. W trakcie zajęć wywołałem dyskusję na temat struktury uczestnictwa w działalności znanych studentom instytucji upowszechniania kultury. Przebieg dyskusji potwierdził przytoczone wcześniej w tym tekście ustalenia dotyczące absencji dorosłych w codziennej pracy domów kultury. Studenci zostali następnie poproszeni o pisemne wyrażenie opinii na temat przyczyn, jakie mogą wpływać na tą absencję. Analiza zgromadzonego w ten sposób materiału dała interesujący zbiór możliwych przyczyn absencji, przy czym wyłonił się także obraz tego, do czego odwoływali się studenci for-

⁴ T. A l e k s a n d e r, *Tradycje domów kultury w Polsce*, [w:] *Domy kultury w Polsce Ludowej*, red. J. Kargul, Wrocław 1985.

⁵ Struktura typowej instytucji kultury w Polsce to: „rdzeń” – dyrektor, pracownicy, instruktorzy, „krąg wewnętrzny” – uczestnicy zrzeszeni w kołach zainteresowań, zespołach, znani z imienia i nazwiska, „krąg zewnętrzny” – uczestnicy niezrzeszeni, publiczność anonimowa, oraz „otoczenie społeczne” w którym działa instytucja. Por. D. J a n k o w s k i, *Organizacja i kierowanie w systemie kulturalno-oświatowym*, [w:] D. Jankowski, J. Kargul, F. Kowalewski, K. Przyszczykowski, *Podstawy działalności kulturalno-oświatowej*, Warszawa 1985.

mułując swoje opinie na zaproponowany temat. Podstawą wyprowadzanych wniosków w analizowanym materiale były najczęściej:

- a) własne doświadczenia zawodowe studentów,
- b) obserwacje poczynione podczas spotkań z rodzicami dzieci i młodzieży oraz dorosłymi uczestnikami działalności domu kultury,
- c) wspomnienia własnego uczestnictwa w formach działalności domu kultury,
- d) potoczne opinie na temat instytucji domu kultury.

W zgromadzonym materiale udało mi się wyodrębnić cztery kategorie wskazywanych przez studentów przyczyn. Pierwszą z nich można nazwać **ekonomiczną**. Badani werbalizowali ją w bardzo podobnie formułowanych zdaniach:

• Dorosli nie mają czasu, bo muszą zarabiac pieniądze.

To najczęściej pojawiająca się opinia, która była argumentowana między innymi tak:

Teraz ludzie są strasznie zabiegani. Pracują, uczą się i jak mają trochę wolnego to starają się go wykorzystać na odpoczynek. To jest moim zdaniem główna przyczyna dlaczego w domu kultury nie ma dorosłych. Jak jest jakiś koncert czy wystawa to jeszcze przychodzą ale na jakieś zajęcia to już nie.

I inny fragment wypowiedzi:

Myślę, że problem tkwi w pieniądzu. Zarówno domy kultury jak i ludzie (zwłaszcza w małych miejscowościach) cierpią na brak środków. W przypadku domów kultury przejawia się to koniecznością wprowadzania opłat. [...] Rodzice, którzy chcą uatrakcyjnić swoim dzieciom czas wolny wydają pieniądze na opłaty, a często też są dodatkowe koszty w postaci stroju w zespole tanecznym, czy materiałów do zajęć np. plastycznych czy fotograficznych.

Oraz:

Moim zdaniem zarobki w Polsce są takie niskie, że jak już ktoś ma trochę wolnego czasu to szuka możliwości dorobienia na drugim etacie. Nie wiem jakbym zareagowała gdyby mój mąż zamiast utrzymywać rodzinę chodził na jakieś kółko szachowe⁶.

We wszystkich tych wypowiedziach głównym powodem wszelkich problemów jest brak pieniędzy. Jest to bardzo często występujący pogląd dotyczący nie tylko opisywanej przeze mnie praktyki społecznej. Robimy coś bo nas stać, zaniechamy często jakichkolwiek działań jeśli pojawi się przeświadczenie, że nas nie stać. W przypadku decyzji o podjęciu aktywności kulturalnej jest to blokada, która moim zdaniem jest najsilniejsza u osób dorosłych. Oczekiwania społeczne wobec dorosłych, zwłaszcza rodziców, motywują do wysiłku w celu zdobywania dóbr materialnych, zapewnienia dobrobytu sobie i rodzinie. Wydawanie pieniędzy na inne cele niż te „najpotrzebniejsze” jest usprawiedliwiane tylko wtedy, gdy jest to inwestycja, która w przyszłości wyda owoce. W opinii studentów (według mnie zgodnej z powszechnym przekonaniem), taką inwestycją jest finansowanie przejawów twórczej aktywności dzieci. „Może im się to do czegoś w życiu przyda” – jak powiedział jeden z uczestników dyskusji. Aktywność twórcza dorosłych, nie związa-

⁶ Przytoczone fragmenty pochodzą z pisemnych wypowiedzi studentów.

na z wykonywaną przez nich pracą lub wyuczonym zawodem, jest często bagatelizowana. To, że inżynier czy lekarz po pracy maluje, czy występuje na scenie rodzi komentarze typu „*bo ma takiego bzika*”. Nie znalazłem w wypowiedziach studentów opinii, iż propagowanie kreatywnej postawy dorosłego uczestnika działalności kulturalnej to korzyść nie tylko dla niego samego. Powołując się na wyniki wcześniej wspomnianych polsko-niemieckich badań stwierdzam, że pomimo tego iż w Niemczech dorośli też muszą zarabiać pieniądze, z ofert edukacji kulturalnej licznie korzystają. Jest tam również spora grupa ofert skierowanych do osób bezrobotnych. W Polsce pomimo znaczącej liczby osób bezrobotnych (zwłaszcza w małych miastach) nie stanowią oni widocznej grupy uczestników działalności domu kultury.

Drugą kategorię przyczyn można nazwać fobią szkolną, którą badani ujawniali w takich oto typowych zdaniach:

• **Dom kultury kojarzy się dorosłym ze szkołą, a szkoły się nie lubi.**

W tej grupie przyczyn w swoich wypowiedziach studenci pisali:

Pamiętam, że w podstawówce zmuszali nas do uczestnictwa w różnych kółkach. Tak jakby jakiś plan trzeba było wykonać. Wybrałem sobie kółko recytatorskie ale nie było już miejsca to wychowawczynie zapisała mnie do chóru szkolnego. A ja nie umiem śpiewać! Horror! Dopiero w szkole średniej zacząłem chodzić do domu kultury bo tam był teatr amatorski, a to mnie zawsze interesowało.

Inny student napisał:

Próbowaliśmy w moim domu kultury proponować coś stałego dla dorosłych i młodzieży pracującej. Nawet zrobiliśmy ankietę. Wiem, że u nas sporo osób fotografuje. Są tacy co malują amatorsko. Niestety jedyne formy jakie udają się to nauka języków albo ćwiczenia gimnastyczne dla pań.

A także:

Jak chodziłam na zajęcia z jogi organizowane w naszym ośrodku to na początku spotykaliśmy się dosyć wcześnie. To była chyba 16:30. W tym czasie w ośrodku było jeszcze sporo dzieci. Godzina została zmieniona na 21:00 bo pojawiły się głosy, że ludzie czują się jak w szkole na długiej przerwie. Nawet któraś pani powiedziała, że przeszkadza jej, że widzi ją (jak idzie na zajęcia) córka koleżanki z pracy.

Autor wypowiedzi wspominającej przymusowe „wcielenie go” do chóru szkolnego opisał to zdarzenie również w czasie dyskusji. Jego wypowiedź, a także fakt, że powtórzył ją na piśmie, wskazuje moim zdaniem na bardzo głębokie negatywne przeżycie, jakie towarzyszyło temu zdarzeniu. Jak silną motywacją musiał się więc kierować podejmując późniejszą aktywność kulturalną, skoro nie zniechęcił się do działalności twórczej. Zakładam, że niewielu dorosłych miało podobnie silną motywację podjęcia późniejszej aktywności przy podobnych przeżyciach. Tak więc negatywne wspomnienia mogły być u nich przyczyną absencji lub wręcz niechęci do zorganizowanych form zajęć kulturalnych. Wiele domów kultury współpracuje ze szkołami realizując rozmaite formy zajęć pozalekcyjnych. Dorośli w wieku średnim, jak pokazał przytoczony wcześniej przykład, dobrze pamiętają zajęcia pozalekcyjne w swojej szkole. Są to oczywiście nie tylko złe

wspomnienia. Sądzę, że formy zajęć proponowane obecnie przez domy kultury mogą budzić jednak te negatywne skojarzenia szkolne dorosłych. W innej wypowiedzi pojawił się również pogląd, że uczestnictwo w zajęciach w domu kultury może kojarzyć się jako coś dziecinnego i niepoważnego. Coś, co nie jest godne powagi osoby dorosłej. Rezultatem może być lęk przed uznaniem przez otoczenie społeczne dorosłego w średnim wieku za kogoś niegodnego zaufania czy szacunku. Jedyne formy pozwalające „usprawiedliwić” stałe uczęszczanie na zajęcia do domu kultury to kursy językowe lub ćwiczenia poprawiające sylwetkę i samopoczucie.

Trzecią kategorię przyczyn, którą ujawnili w swych wypowiedziach studenci-pracownicy domów kultury, można nazwać **schematyzmem i rutyną w działalności instruktorów**, która ujawnia się między innymi w takich określeniach badanych:

- **Nie ma ofert dla dorosłych, bo wymaga to od instruktora większego wysiłku i kompetencji.**

Oto jedna z wypowiedzi:

Z dorosłymi trzeba się więcej napracować bo nie wstawi się im «kitu» tak jak w kilku znanych mi przypadkach wstawia się dzieciom. Zwłaszcza jak się ma do czynienia z ludźmi, którzy przychodzą już z pewną wiedzą i doświadczeniem.

Oraz inna wypowiedź:

Próbowałam kiedyś w moim ośrodku znaleźć realizatora cyklicznych zajęć dla osób starszych. Ciężko było. Nasi instruktorzy wolą pracować z dziećmi, a ja nie chcę nikogo przymuszać do pracy bo instruktor będzie pracował jak za karę. To nie ma sensu.

A także wypowiedź:

Próbowaliśmy w naszej miejscowości odciągnąć ludzi od tych głupich seriali. Stawaliśmy na głowie żeby coś atrakcyjnego zaproponować. Niestety bez skutku. Na szczęście jest u nas duża frekwencja dzieci i młodzieży i to nas bardzo cieszy.

Mówiąc o edukacji myśli się najczęściej o dzieciach i młodzieży. Tak też w większości przypadków zorientowany jest system kształcenia pracowników kultury w Polsce. Przyszłych edukatorów, pracowników czy animatorów kultury wyposaża się w metody pracy właściwe dla wieku rozwojowego dzieci. Nic dziwnego, że pracownicy kultury stosują później takie metody w swojej pracy, także pracując z dorosłymi. Najczęściej bowiem stosuje się narzędzia w używaniu których ma się największą wprawę. W tym kontekście przygotowanie zajęć dla dorosłych wymaga większego wysiłku, także edukacyjnego. Aby tego wysiłku uniknąć wystarczy ogłosić (jak to się często robi), że nie da się pomimo wielu prób wyciągnąć dorosłych z domu, odciągnąć od „głupich seriali” i w związku z tym można z czystym sumieniem wrócić do pracy z dziećmi.

Ostatnią kategorię opinii można nazwać **anachronizmem ofert edukacyjnych domów kultury** :

- **Dorośli nie są zainteresowani rachityczną ofertą edukacyjną instytucji kultury, bo mogą sobie zapewnić ciekawsze, atrakcyjniejsze formy edukacji kulturalnej.**

Przykładem ilustrującym tę grupę opinii jest fragment wypowiedzi:

Jest tak mało pieniędzy na kulturę, że domy kultury mają zrujnowany sprzęt. Kto przyjdzie na zajęcia komputerowe albo na film, jak w domu ludzie mają szybki Internet i kina domowe?

I inna wypowiedź:

Właściwie wszystko można sobie teraz ściągnąć z Internetu. W naszej miejscowości funkcjonuje telewizja kablowa. Poza tym ludzie mają anteny satelitarne, które umożliwiają dostęp do bardzo atrakcyjnych programów. W programach Discovery jest mnóstwo wspaniałych filmów edukacyjnych. Nawet jeśli chodzi o rozrywkę to można znaleźć koncerty, muzykę i kabarety. Jak może tu podołać rachityczny program domu kultury?

Zarówno studenci animacji kultury studiujący zaocznie, spośród których wielu to szefowie placówek kultury, jak i dyrektorzy domów kultury badani w trakcie realizacji polsko-niemieckiego projektu badawczego zauważają, że jeszcze w latach 70. i 80. istniało w instytucjach kultury sporo propozycji, z których korzystali dorośli. Zachodzi więc pytanie: Czyżby dzisiaj dorosłych „przejęły” jakieś inne instytucje? Pierwsze asocjacje nasuwają myśl, że to massmedia są tymi podmiotami, które dorosłym w średnim wieku przedstawiają na tyle atrakcyjną ofertę, że inne instytucje nie mają szans z nimi konkurować. Massmedia bowiem przedstawiają, oferują i zachęcają do uczestnictwa w lekkostrawnej produkcji „atrakcyjnej” popkultury nie wymagającej wysiłku takiego jak w przypadku podjęcia jakiegokolwiek twórczej aktywności kulturalnej. Nasuwa się jednak refleksja, czy takie wyjaśnienie nie jest zbyt dużym uproszczeniem, zwłaszcza w świetle danych mówiących, że nasi sąsiedzi żyją w podobnych warunkach cywilizacyjnych, a jednak nie poddają się tak bardzo massmediom. Również wyjaśnienie, że w dzisiejszych czasach duch pragmatyzmu sprawił, że dorosłych w średnim wieku można zachęcić jedynie do uczestnictwa w zajęciach dających im wyłącznie umiejętności i wiedzę, z której mają konkretne korzyści (kursy komputerowe, językowe lub ćwiczenia poprawiające wygląd), nie wydaje się przekonujące w świetle badań porównawczych.

Konkludując sądzę, że poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o przyczyny absencji dorosłych w średnim wieku w codziennej pracy domów kultury jest koniecznością i wymaga pogłębionych badań empirycznych. Jest to ważne zadanie zwłaszcza dla pedagogów. Jeśli bowiem w świetle danych empirycznych jedyną odpowiedzią byłaby ta, że to massmedia są podmiotami, które „przejęły” wszystkie funkcje kulturalne, to pedagodzy winni bić na alarm.

Joanna Olszewska

ANIMATOR TEATRALNY – CECHY, MOTYWACJE, KOMPETENCJE (W ŚWIEŁLE BADAŃ TEATRÓW MŁODZIEŻOWYCH NA TERENIE KRAKOWA)

Niniejszy tekst został opracowany na podstawie badań do rozprawy doktorskiej pt. *Funkcjonowanie teatru młodzieży w świetle badań na terenie Krakowa* przeprowadzonych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego pod kierunkiem prof. Tadeusza Aleksandra. Część zebranych materiałów dotyczy animatora teatralnego czyli osoby prowadzącej zajęcia teatralne z młodzieżą, której głównym celem jest kształcenie i wychowanie jednostek, grup oraz środowisk lokalnych „do teatru” a także „przez teatr”. Przy czym wychowanie „do teatru” oznacza tu kształtowanie odbiorców sztuki teatru (wymaga to znajomości podstaw wiedzy o teatrze oraz kontaktu ze sztuką uprawianą przez profesjonalistów), zaś „przez teatr” to rozbudzanie zdolności i aktywności twórczej wychowanków poprzez uczestnictwo w spektaklu (jako aktor, reżyser, autor scenariusza, scenograf itp.).

Problematyka badawcza koncentruje się tu wokół następujących pytań: Jakie cechy społeczno-zawodowe posiadają animatorzy teatralni? Jakie są ich motywacje do działań animacyjnych? Jakie są ich cechy osobowościowe i kompetencje? Próby odpowiedzi na te pytania badawcze będą organizować strukturę tego komunikatu.

Badaniom poddano 79 animatorów teatralnych z 72 krakowskich placówek oświaty i kultury (tabela 1 i 2). Czas badań zamyka się w okresie od IX 2003 r. do VI 2004 r. Podstawową metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, zaś głównymi technikami badawczymi – wywiad i obserwacja.

Tabela 1. Teren badań

Rodzaj Instytucji	BADANE INSTYTUCJE				
	GIMNAZJALNE	SZKOŁY		INSTYTUCJE KULTURY	
		PONADGIMNAZJALNE			
		Licea	Technika	DOMY KULTURY	TEATRY ZAWODOWE
Liczba Instytucji	30	17	10	13	2
Razem (N)	57			15	
Razem (%)	79,2			20,8	
Razem (N)	72				
Razem (%)	100				

Źródło: badania własne

Tabela 2. Grupy badane

	BADANE GRUPY ANIMATORÓW			
Rodzaj grupy	NAUCZYCIELE		PRACOWNICY KULTURY	
	GIMNA- ZJALNI	PONADGIMNA- ZJALNI	DOMÓW KULTURY	TEATRÓW ZAWODOWYCH
Liczba animatorów	31	29	16	3
Razem (N)	60		19	
Razem (%)	76		24	
Razem (N)	79			
Razem (%)	100			

Źródło: badania własne

Charakterystyka cech społeczno-zawodowych badanych animatorów teatralnych uwzględnia: płeć, wiek, wykształcenie, zajmowane stanowisko oraz staż pracy.¹ Płeć i wiek przedstawiają tabele 3 i 4.

Tabela 3. Płeć badanych animatorów teatralnych

Rodzaj płci	PŁEĆ ANIMATORÓW TEATRALNYCH	
	KOBIETY	MĘŻCZYŹNI
liczba z gimnazjów	29	2
liczba z ponadgimn.	19	10
liczba z instytucji kultury	10	9
Razem (N)	58	21
Razem (%)	73,4	26,6
Razem (N)	79	
Razem (%)	100	

Źródło: badania własne

Tabela 4. Wiek badanych animatorów teatralnych

Przedział w latach	WIEK ANIMATORÓW TEATRALNYCH				
	25-30	31-40	41-50	51-60	powyżej 60
Liczba z gimnazjów	5	20	3	3	0
Liczba z ponadgimn.	4	11	6	6	2
Liczba z instytucji kultury	4	6	6	2	1
Razem (N)	13	37	15	11	3
Razem (%)	16,4	46,9	19	13,9	3,8
Razem (N)	79				
Razem (%)	100				

Źródło: badania własne

¹ Za: B. Jedlewska, *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Lublin 1999, s. 141.

Zdecydowaną większość badanych (73,4%) stanowią kobiety. Ich przewaga jest większa w grupie nauczycieli niż pracowników kultury. Z kolei analiza przedziałów wiekowych wskazuje, że zdecydowaną większość (46,9%) stanowią pracownicy w wieku 31-40 lat, czyli najbardziej aktywni zawodowo. Z tego przeważająca część to nauczyciele gimnazjalni, co związane jest z niedługim istnieniem tego typu szkół i zatrudnianiem młodej kadry, najczęściej prosto po studiach. Pozostałe kategorie nie przekraczają 19%, przy czym najmniej jest animatorów powyżej 60 roku życia (3,8%).

Kolejną ważną kwestią jest wykształcenie badanych animatorów (tabela 5).

Tabela 5. Wykształcenie badanych animatorów teatralnych

WYKSZTAŁCENIE ANIMATORÓW TEATRALNYCH						
Rodzaj wykształcenia	WYŻSZE				PODYPLOMOWE	
	humani- styczne	pedago- giczne	arty- styczne	technicz- ne	kursy	studia
liczba z gimnazjum	25	0	4	0	4	3
liczba z ponad gimn.	18	2	8	0	8	4
liczba z instytucji kultury	4	8	6	1	9	8
Razem (N)	47	10	18	1	21	15
Razem (%), N = 100%	59,5	12,6	22,8	1,3	26,6	19

Źródło: badania własne

Zawarte w tabeli 5 dane informujące o wykształceniu badanej kadry oświaty i kultury wskazują na jej dobre przygotowanie formalne do podejmowania działań w zakresie edukacji teatralnej. Jak widać wszyscy legitymują się dyplomem wyższych uczelni, z czego wielu jest po kilku fakultetach. Wyraźnie dominuje (59,5%) wykształcenie humanistyczne (gł. polonistyka, teatrologia, filozofia, muzykologia, teologia, bibliotekoznawstwo, filologie obce), zaś absolwenci kierunków artystycznych (aktorstwo, reżyseria, muzyka) stanowią niecałe 23%. To sugeruje, że zajęcia pozalekcyjne z dziedziny teatru prowadzone są częściej przez teoretyków niż praktyków z dziedziny teatru. Na trzecim miejscu uplasowali się absolwenci kierunków pedagogicznych (gł. pedagogiki kulturalno-oświatowej), przy czym większość z nich to pracownicy instytucji kultury. Ponad połowa badanych zdobywała bądź aktualnie podnosi swoje kwalifikacje w zakresie teatru na różnego rodzaju kursach instruktorskich oraz studiach podyplomowych.

Z kategorią wykształcenia ściśle związane są miejsce i sposób zatrudnienia badanych oraz zajmowane stanowisko (tabela 6).

Tabela 6. Miejsce zatrudnienia i stanowisko pracy badanych animatorów teatralnych

STANOWISKO PRACY BADANYCH				
Miejsce zatrudnienia	SZKOŁY			INSTYTUCJE KULTURY
Rodzaj stanowiska	nauczyciel przedmiotowy	nauczyciel zajęć pozalekcyjnych	nauczyciel bibliotekarz	instruktor teatralny
Liczba	51	17	2	19
Razem (N)	60			19
Razem (%)	76			24
Razem (N)	79			
Razem (%)	100			

Źródło: badania własne

Jak widać z powyższego większość animatorów teatralnych zatrudnianych jest w szkole (76%). Najliczniejszą grupę (51 os. z 60) stanowią tu nauczyciele takich przedmiotów, jak język polski, języki obce czy religia, a także przedmiotów artystycznych (sztuka, teatr), rzadziej bibliotekarze (2 os.). Oni też w ramach wypełnienia limitu godzin etatowych, a bardzo często z własnej inicjatywy (nieodpłatnie) podejmują się prowadzenia zajęć teatralnych. Ostatnio coraz częściej (17 os. z 60) zatrudniani są przez szkołę specjaliści z dziedziny teatru (zawodowi aktorzy, reżyserzy), których działania koncentrują się wokół różnych form pozalekcyjnych zajęć teatralnych.

Osobną grupę stanowią pracownicy kultury (24%). Zatrudniani są oni na stanowiskach instruktorskich, przy czym coraz częściej ma to formę pracy zleconej, co powoduje ich dużą rotację.

Warto dodać, że blisko 1/3 badanych w obydwu grupach pracuje w kilku placówkach jednocześnie, co z jednej strony umożliwia im objęcie działalnością animacyjną wielu różnych grup i środowisk, z drugiej zaś powoduje wyraźne obniżenie jakości ich pracy na skutek braku czasu i przemęczenia.

Analizując staż pracy animatorów (tabela 7), można stwierdzić, że poza nielicznie reprezentowaną grupą osób z dorobkiem zawodowym ponad trzydziestoletnim, dominują pracownicy ze średnim i małym stażem. To sugeruje, że kadra instruktorów teatralnych ma jeszcze niewielkie doświadczenie zawodowe i często dopiero zaczyna swoją „przygodę” z teatrem.

Tabela 7. Staż pracy badanych animatorów teatralnych

STAZ PRACY BADANYCH					
Przedział czasu (w latach)	0-4	5-10	11-20	21-30	powyżej 30
Nauczyciele	11	29	9	9	2
Pracownicy kultury	4	6	6	2	1
Razem (N)	15	35	15	11	3
Razem (%)	6,3	44,3	18,9	13,9	3,9
Razem (N)	79				
Razem (%)	100				

Źródło: badania własne

Inną ważną kwestią jest motywacja badanych do działań animacyjnych, do wykonywanego zawodu. Na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że występują u nich zarówno motywacje wewnętrzne jak i zewnętrzne. Najczęściej wymienianymi motywami wewnętrznymi są:

- zainteresowanie sztuką teatru
- chęć pracy z młodzieżą
- twórcza pasja i zapal do działania
- zamiłowanie do teatru
- chęć dzielenia się posiadaną wiedzą i umiejętnościami
- potrzeba ożywiania życia kulturalnego w swoim środowisku.

Motorem podejmowanych działań animacyjnych są także bodźce zewnętrzne, wśród których najczęściej występują takie jak:

- sukcesy wychowanków
- radość wychowanków i ich rodziców
- wyróżnienia i nagrody otrzymane za pracę
- pochwały zwierzchników, akceptacja środowiska.

Motywy te występują w różnym nasileniu u poszczególnych osób, w wielu badanych przypadkach łącznie. Mają swe źródło w przeszłości, jak też mają związek z aktualną sytuacją (tabela 8).

Tabela 8. Źródła motywacji

ŹRÓDŁA MOTYWACJI					
	TRADYCJE RODZIN- NE	OSOBY ZNACZA- CE	UCZESTNIC- TWO W TEGO TYPU ZAJĘ- CIACH	POTRZEBY ŚRODOWI- SKA	KSZTAŁCENIE I SAMO- KSZTAŁCENIE
Nauczyciele	9	20	21	2	9
Pracownicy kultury	8	15	18	10	7
Razem (N)	17	35	39	12	16
Razem (%), (N = 100%)	21,5	44,3	49,4	15,2	20,2

Źródło: badania własne

Źródłem motywacji było najczęściej (49,4%) wcześniejsze uczestnictwo animatorów w różnych formach aktywności teatralnej w szkole czy instytucjach kultury. Tam też zrodziła się twórcza pasja i potrzeba dzielenia się nią z innymi. Ilustracją tego jest wypowiedź jednego z animatorów teatralnych:

Teatr towarzyszył mi od dziecka. Najpierw były domowe próby z teatrzykiem kukiełkowym, który robiliśmy z młodszym rodzeństwem. Później w szkole podstawowej uczestniczyłam w zajęciach teatru małych form. Nasza grupa miała to szczęście, że oprócz przedstawień szkolnych nawiązaliśmy współpracę z teatrami zawodowymi Krakowa. Dzięki temu mogliśmy występować jako aktorzy w profesjonalnych spektaklach Teatru Bagatela i Teatru Ludowego. Doświadczenia i przeżycia z tym związane ukształtowały moją wrażliwość, smak estetyczny i miłość do teatru. Mimo że nie zostałam aktorką zawodową postanowiłam swoje zainteresowania teatrem przenieść na moich szkolnych wychowanków tworząc scenę młodzieżową.

Innym źródłem motywacji jest zetknięcie z konkretną osobą, która spowodowała zainteresowanie wybraną dziedziną kultury, zamiłowanie do sztuki, pobudziła do działań twórczych. Najczęściej był to nauczyciel w szkole czy rodzic, który odkrył zdolności twórcze i pomagał je rozwijać. Podobną rolę odegrały w życiu animatorów takie osoby jak koleżanka ze szkoły lub pracy, pracownik kultury, ksiądz, przyjaciel.

Za przykład niech posłuży wypowiedź instruktora szkolnego koła teatralnego:

Moje zamiłowanie do teatru zrodziło się w liceum. Decydujący wpływ miał na to nasz nauczyciel języka polskiego, który potrafił ukazać nam całe piękno i mądrość teatru. Biorąc udział w inscenizacjach teatru młodzieżowego odkryłam w sobie nieznane dotąd pokłady uczuć i emocji. To niezwykle bogactwo przeżyć, jakie dała mi scena odmieniło moje życie. Teraz, po latach już jako instruktor pragnę swoje pasje do teatru zaszczyć młodzieży.

Dla blisko ¼ badanych źródłem motywacji są tradycje wyniesione z domu rodzinnego. Wychowywali się oni w atmosferze artystycznej, poznawali różne dziedziny sztuki. W wielu przypadkach były to rodziny nauczycielskie.

Jeden z animatorów teatru muzycznego tak mówił o sobie w jednym z wywiadów:

Pochodzę z rodziny o tradycjach artystycznych. Mój ojciec był śpiewakiem operowym, mama grała na fortepianie, zaś starsza siostra na wolonczeli. Mnie pociągały skrzypce. Kiedy odwiedzaliśmy nas znajomi rodziców, także muzycy, urządzaliśmy prawdziwe koncerty. Godzinami nasz dom rozbrzmiewał muzyką i śpiewem, a w takich chwilach całkowicie zapomniałem o świecie. Później moje zainteresowania skupiły się wokół teatru muzycznego. Swoje zamiłowania i pasję postanowiłem przekazać młodzieży, przygotowując szereg inscenizacji słowno-muzycznych.

Niewiele mniejsze znaczenie (20,2%) mają wiedza i umiejętności uzyskane przez badanych na studiach i kursach, a także w ramach różnych form samokształcenia. Dzięki podnoszeniu swoich kwalifikacji badani uświadomili sobie potrzebę i konieczność podejmowania działań animacyjnych. W tym kontekście interesująca wydaje się wypowiedź instruktorki teatru młodzieży prowadzącej zajęcia w jednym z krakowskich domów kultury:

Dzieciństwo i młodość spędziłam w małym miasteczku, gdzie namiastką teatru były jasełka i chodzenie z „turonem”. Przez pewien czas istniał też w gminnym ośrodku kultury zespół folklorystyczny, ale pani instruktor wyjechała z Polski i całe przedsięwzięcie upadło. Pozostało nam trochę recytatorskie w szkole, które obsługiwało rocznice państwowe i akademie. Gdy byłam w trzeciej klasie technikum do naszej miejscowości przyjechała z występami pani Danuta Michałowska. Artystka przedstawiła monodram oparty na „Panu Tadeuszu”. Spektakl wywarł na mnie wielkie wrażenie. Zrozumiałam wtedy czym naprawdę jest żywy teatr i jakie niesie z sobą emocje. Prawdopodobnie ten epizod zadecydował o wyborze przeze mnie drogi życiowej. Skończyłam pedagogikę kulturalno-oświatową w Krakowie, oraz szereg kursów instruktorskich w zakresie prowadzenia teatru amatorskiego. Zdobyta wiedza pomogła mi w organizacji teatru młodzieżowego, który prowadzę już ósmy rok.

Z kolei 15% badanych twierdzi, iż źródłem ich motywacji są potrzeby środowiska (społeczności lokalnej, młodzieży szkolnej). Tezę tę obrazuje fragment wywiadu, jakiego udzieliła autorce jedna z animatorek teatru młodzieżowego:

Po ukończeniu studiów teatralnych zamieszkałam na peryferiach Krakowa. Wokół betonowe bloki, kościół, szkoła, poczta, kilka sklepów i dogorywający osiedlowy dom kultury. Wszędzie marazm, szwędająca się bez celu młodzież, zero kultury. Zwróciłam się do Rady Dzielnicy proponując swoje usługi. Zaproponowałam stworzenie na naszym osiedlu teatru młodzieżowego z prawdziwego zdarzenia. Radni nie bardzo wierząc, że coś z tego będzie poparli mój projekt. Myślę, że się nie zawiedli. Teatr młodzieżowy istnieje już pięć lat, rozwija się dynamicznie, dając szereg przedstawień, o których głośno w środowisku.

Z zagadnieniem motywacji wiąże się kwestia cech osobowych i kompetencji animacyjnych, przy czym te ostatnie rozumiane są jako wiadomości, zdolności i umiejętności badanych nauczycieli i pracowników kultury, umożliwiające im prowadzenie skutecznych zabiegów edukacyjnych w środowisku.

Aby zgłębić to zagadnienie autorka uczestniczyła w 141 zajęciach teatralnych. Na podstawie badań technikami obserwacji (biernej i uczestniczącej) oraz wywiadu (z animatorami i uczestnikami zajęć) sporządzony został rejestr cech osobowych i kompetencji animatora teatralnego.

Jak wynika z analizy zebranego materiału animatorów cechuje bogata osobowość, sami zaś uczestnicy zajęć wystawiają im rozmaite, nierzadko skrajne opinie („pasjonat”, „entuzjasta”, „duchowy przewodnik”, „równy gość”, „szaleniec”, „wariat”).

Osobowość badanych określana jest jako: „ciekawa”, „silna”, „nieprzeciętna”, „fascynująca”. Obejmuje ona zespół cech osobowych animatora, zróżnicowany w przypadku poszczególnych badanych. Spośród licznych przymiotów osobistych animatora zostaną tu przedstawione te, które wystąpiły najczęściej i są wspólne dla większości badanych. Ujęto je w trzy kategorie zbiorcze.

Pierwsza z nich to cechy o charakterze społecznym, będące zewnętrznymi nastawieniami animatora, a do których należą:

- komunikatywność (łatwo nawiązuje kontakty z ludźmi, ma do nich stosunek partnerski, jest autentyczny i szczery, miły, serdeczny, życzliwy);
- otwartość (otwarty na nowe pomysły i działania. Swoje plany i zamierzenia prezentuje innym, konsultuje, a także przyjmuje propozycje innych);
- tolerancyjność (szanuje i ceni poglądy innych osób, cechuje go elastyczność myślenia, zdaje sobie sprawę z własnych zalet i wad, jest wyrozumiały – daje sobie i innym prawo do błędu);
- poświęcenie (dostrzega potrzeby i oczekiwania innych, reaguje na nie i wychodzi im naprzeciw);
- odpowiedzialność (rzetelny, dotrzymuje słowa, punktualny, opiekuńczy, zdyscyplinowany, pracowity).

Drugą kategorię tworzą cechy o charakterze osobowościowym, będące zasobami indywidualnymi animatora. Do nich należą:

- poczucie humoru (jest wesoły i dowcipny, stwarza przyjazną atmosferę, potrafi rozładować trudne sytuacje, redukuje nadmierne napięcia i stresy);
- mądrość życiowa (potrafi zachować się w każdej sytuacji, udziela rad i wskazówek, stosuje konstruktywną krytykę);
- wytrwałość (jest cierpliwy i konsekwentny w działaniu, wyraźnie stawia sobie cele i dąży do ich realizacji);
- spokój (nie daje się ponieść emocjom, zachowuje umiar w słowach i czynach).

Do trzeciej kategorii należą cechy o charakterze instrumentalno-zadaniowym. Do nich zaliczyć można:

- profesjonalizm (wszechstronnie wykształcony, artysta z bogatym dorobkiem, mistrz w swojej dziedzinie);
- pomysłowość (jest aktywny, wychodzi z propozycjami, jest wizjonerem z bujną wyobraźnią);
- umysł krytyczny (szuka nowych rozwiązań, eksperymentuje, nie powiela schematów. Cechuje go ciekawość poznawcza, oryginalność myślenia i wrażliwość).

Wymienione cechy osobowe występują z różnym nasileniem u poszczególnych animatorów. Ujawniają się one w zależności od konkretnej sytuacji. Zupełnie inne uewnętrzniają się w pracy z grupą uzdolnioną, ambitną i zdyscyplinowaną inne zaś z młodzieżą trudną, mało zdolną czy zakompleksioną. Należy jednak podkreślić, że u więk-

zości badanych najwyraźniej dominowały cechy osobowe o charakterze społecznym i osobowościowym. To świadczy o ich otwartości i przyjaznym nastawieniu do drugiego człowieka, mającym na celu podjęcie wspólnych działań twórczych, opartych na wzajemnym szacunku i odpowiedzialności.

Z zagadnieniem cech osobowych (szczególnie z kategorią o charakterze instrumentalno-zadaniowym) związane są wiedza, umiejętności i zdolności animacyjne składające się na kompetencje prowadzącego.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, pomimo dobrego wykształcenia formalnego tylko nieliczni animatorzy zasługują na miano specjalistów czy fachowców w dziedzinie teatru. Związane jest to zapewne z tym, że tylko 20% animatorów to zawodowi aktorzy i reżyserzy, zaś zdecydowana większość zdobywała wymagane kwalifikacje na studiach podyplomowych bądź kursach. To spowodowało, że blisko połowa prowadzących zajęcia z młodzieżą ma wyraźne braki warsztatowe. O ile dysponują oni na ten temat szeroką wiedzą teoretyczną, to nie bardzo umieją lub nie mieli jeszcze dość czasu (nie wielki staż pracy) by zastosować ją w praktycznym działaniu. Problem ten dotyczy szczególnie animatorów w gimnazjach, gdzie teatr szkolny ma niedługą historię i jego pozycja nie jest jeszcze ugruntowana.

Warto w tym miejscu dodać, że większość nauczycieli jest świadoma swoich słabych stron i próbuje temu zaradzić uczestnicząc w dodatkowych szkoleniach dla instruktorów teatralnych bądź organizując dodatkowe spotkania dla młodzieży z zawodowymi aktorami. Te ostatnie mają zazwyczaj charakter doraźny, ale coraz częściej dyrektorzy szkół decydują się zatrudniać ich na stałe w charakterze ekspertów od spraw dykcji, ruchu scenicznego itp.

Inną istotną kwestią zaobserwowaną u animatorów teatralnych jest ich zdolność do inspirowania innych ludzi do twórczych działań. Polega ona na zachęcaniu młodzieży do aktywności teatralnej, przekazywaniu im swego zapału i entuzjazmu, przenoszeniu na nich własnej pasji. Z tym związana jest bezpośrednio zdolność i umiejętność rozpoznawania indywidualnych potrzeb i zainteresowań, wydobywania z ludzi tego, co w nich najlepsze, ukrytych talentów, a następnie ich rozwijanie. To wymaga od animatora doskonałej znajomości zagadnień psychologiczno-pedagogicznych, a co za tym idzie umiejętności diagnozowania potrzeb i oczekiwań młodzieży.

Ważną umiejętnością animatorów jest zdolność do pracy i współpracy z grupą, nawiązywanie bezpośrednich kontaktów interpersonalnych, zdolności empatyczne. Badani potrafią wczuć się w problemy drugiego człowieka, pomóc je rozwiązać, ożywić grupę, więzi wewnątrzgrupowe, a także pełnić różne role: przyjaciela, doradcy, eksperta, a nawet rodzicielskie.

Cenną zdolnością zarejestrowaną u animatorów jest podejmowanie przez nich działań innowacyjnych, twórczych. Z tym związana jest umiejętność wyobrażania planów, projektów i możliwości ich realizacji. Dzięki zdolności do wytężonego trudu, uporowi i konsekwencji w działaniu osiągają sukcesy na polu zawodowym. Z kolei umiejętność przezwyciężania niedostatku środków i oporu rzeczywistości powoduje, że animatorzy funkcjonują niemal w każdej sytuacji.

Szeroki wachlarz cech osobowych i kompetencji, jaki udało się stworzyć na podstawie wyników badań świadczy o tym, że animatorzy teatralni to bogate osobowości, świadome swoich możliwości, zdolne do podejmowania działań twórczych i autokreacji. Wymagało to od nich dużej motywacji i odwagi, pokonania wielu przeszkód, i to zarówno w zakresie zdobywania wiedzy i umiejętności teatralnych, rozwiązywania spraw organizacyjno-bytowych (warunki lokalowe, finanse) jak i przewyższania oporów natury psychologicznej.

Warto w tym miejscu wspomnieć, że u zdecydowanej większości animatorów wcześniejsze zainteresowania teatralne miały charakter hobby i stały jakby w cieniu ich wykształcenia kierunkowego, a dopiero z chwilą podjęcia przez nich pracy z młodzieżą stały się wyzwaniem wypełniającym większą część ich życia. Mimo to, jak wynika z badań, znakomita część animatorów wywiązała się z tego zadania właściwie. I choć ich działania nie zawsze osiągały poziom doskonałości, to odegrały istotną rolę zarówno w życiu pojedynczych jednostek, całych grup (animatorów i uczestników zajęć), jak i środowiska lokalnego.

Agnieszka Dziubiewska

POGLĄDY MŁODZIEŻY NA TEMAT SEKT

Współczesna młodzież narażona jest na wiele zagrożeń. Jednym z nich są grupy określane jako sekty. W szkołach – na lekcjach wychowawczych, nauczyciele zazwyczaj dużo czasu poświęcają na rozmowy o narkotykach, alkoholu, antykoncepcji. O sektach mówi się sporadycznie lub w ogóle. Czasem ten temat poruszany jest na katechezie, ale niezwykle rzadko nie podaje się młodzieży rzetelnej wiedzy. Przypuszczam, iż powodem dla którego lekceważy się zagrożenia ze strony sekt jest mała znajomość tego zjawiska, które stosunkowo niedawno zaaklimatyzowało się w naszej kulturze. Nauczyciele i rodzice, a więc dorosła część społeczeństwa powinna orientować się także i w tym zagadnieniu, aby móc przestrzegać przed nim młodzież, która, jak podaje *Raport MSWiA o sektach*, jest najbardziej narażona na werbunek¹. Jednakże dorośli również padają ofiarami tych grup.

Istnieje wiele definicji sekt. Autorzy zgadzają się, iż zjawisko to ze względu na różnorodność grup zaliczanych do tej kategorii, jest trudne do jednoznacznego zdefiniowania. Klasyczna definicja sekt E. Troeltsche'a brzmi: „Sekty są zwykle małymi grupami, w których realizuje się dążenie do wytworzenia osobistych, bezpośrednich więzi między członkami, [...] ich działalność pozbawiona jest ziemskich aspiracji”², natomiast *Raport Watykański. Sekty albo nowe ruchy religijne, wyzwanie duszpasterskie* – oparty na 75 wypowiedziach i dokumentacji otrzymanej w październiku 1985 r. od regionalnych i krajowych Konferencji Episkopatów przygotowany przez Watykański Sekretariat Jedności Chrześcijan, Sekretariat dla Niechrześcijan oraz Papieską Radę ds. Kultury – definiuje kult lub sektę jako „grupę religijną posiadającą własny, indywidualny światopogląd, wywiedziony z nauk jakiejś wielkiej religii światowej, lecz nie tożsamy z nimi”³. Myślę, że tego typu krótkie sformułowania nie są w stanie w pełni ukazać czym jest sekta, jednak najlepiej, moim zdaniem, termin ten został wyjaśniony na stronie internetowej Dominikańskiego Ośrodka Informacji O Nowych Ruchach Religijnych I Sektach: „Sekta jest instytucją totalną podporządkowaną przywódcy i głoszonej ideologii. Obiecuje realizację uproszczonych celów w uproszczony sposób, odcina się od reszty społeczeństwa, wytwarzając ostre i nie dające się przewyciężyć podziały na to co święte,

¹ Raport MSWiA o sektach, Warszawa 2000.

² Z. D r o z d o w i c z, *Sekty religijne w nowożytnej Europie*, Poznań 2000, s. 33.

³ *Raport Watykański. Watykan 30 października 1985 r. Sekty albo nowe ruchy religijne, wyzwanie duszpasterskie*, „L'Osservatore Romano” 1986/5/79.

wewnątrz grupy i diabelskie, złe poza grupą. Manipuluje i wikła uczestników w silną zależność, co może prowadzić do utraty przez nich samodzielności w dysponowaniu własną osobą, osobistym majątkiem i może stanowić realne zagrożenie dla ich zdrowia. Przywódcy sekty mogą uważać się za istoty boskie i podejmować za uczestników ważne decyzje życiowe”⁴.

Badania dotyczące znajomości sekt przeprowadziłam wśród uczniów szkół gimnazjalnych i średnich. Objęłam nimi 140 osób. Celem, jaki sobie wyznaczyłam, było dowiedzieć się: Jaką wiedzą o sektach dysponuje młodzież i co sądzi na ich temat? Poprosiłam o napisanie anonimowych wypracowań zadając uczniom następujące pytania:

1. Czy jest Ci znane pojęcie: sekta? Napisz, co wiesz i sądzisz o sektach.
2. Jakie znasz grupy określane jako sekty? Opisz jedną z nich.
3. Czy i z jakimi sektami zetknąłeś / zetknęłaś się osobiście? Co o nich myślisz?
4. Czy wiesz jak wygląda życie członków sekt? Wyobraź sobie, że należysz do którejś z opisanych przez Ciebie wyżej grup. Opisz swoje wyobrażenia.

Zebrany materiał podałam analizie jakościowej. Odpowiedzi na dwa pierwsze pytania ukazują, co młodzież wie o sektach i jakie grupy zna.

1. Sekty najlepiej znane przez młodzież

W Polsce i na świecie istnieje bardzo wiele różnych grup określanych mianem sekta⁵. Spośród nich badana przeze mnie młodzież zna zaledwie kilka. W wypracowaniach najczęściej pojawiały się nazwy i opisy trzech sekt. Są to:

- Hare Kriszna – u 56 osób;
- sataniści – u 39 osób;
- Świadkowie Jehowy – u 24 osób.

Inne, o których młodzież wspominała to:

- Dzieci Słońca – 10 osób;
- katolicy (chrześcijanie) – 5 osób;
- Sekta Niebo – 4 osoby.

Sporadycznie w wypracowaniach pojawiały się: sekta Moona, realianie, New Age, Rodzina, „Schirma”, partie polityczne, „pedały”, skini, naziści, rasiści.

Z wymienianych przez młodzież, sektą na pewno nie można nazwać kościołów chrześcijańskich. Są to religie. M. Weber rozróżnia kościoły od sekt. Twierdzi, iż „Kościół jest instytucją zbawienia, a sekta to grupa oparta na umowie”⁶. Sektami nie są też takie grupy, jak skini, naziści czy rasiści, które młodzież błędnie zaliczyła do tej kategorii. Tym bardziej do sekt nie należą partie polityczne. Natomiast sekta „Schirma” jest znana uczniom z serialu „Plebania” i nie istnieje w rzeczywistości. Część młodzieży nie potrafiła podać żadnego przykładu:

⁴ www.sekty.sluzew.dominikanie.pl – 02. 05. 2005 r.

⁵ Bp. Z. P a w ł o w i c z, *Kościół i sekty w Polsce*, Gdańsk 2003, s. 186.

⁶ J. V e r n e t t e, *Sekty*, Warszawa 1998, s. 15.

Tak dokładnie nie znam żadnych grup i nie potrafię żadnej opisać.

Nie znam za bardzo nazw sekt. Słyszałam coś tam w telewizji, ale nie potrafię podać żadnego przykładu.

Zauważyłam, że młodzież w wielu przypadkach nie zna prawdziwych nazw opisywanych sekt. Używają pojęć typu: „krisznowcy”, „Harykriszna”, „Krischna”, „Świadkowie Jehowy”, „Świadkowie Jehowi”, „Jehowcy” itp.

Grupy – Hare Kriszna, satanistyczne i Świadków Jehowy – młodzież zna nie tylko z mediów, ale także poprzez kontakty z adeptami. Młodzież z Żar przez wiele lat miała możliwość obserwacji, rozmów z członkami Hare Kriszna przed i w trakcie trwania Przystanku Woodstock. Można było skorzystać z wegetariańskiego posiłku, pozwolić sobie namalować kwiatki na twarzy czy nawet uczestniczyć w obrzędach ku czci Kriszny. Natomiast Świadkowie Jehowy mają wielu wyznawców. Ich działalność jest od dawna zauważana w środowisku. Adeptci mają wręcz przymus głoszenia swojej nauki. Satanizm w swojej złej formie – jako subkultura, jest spotykany wśród młodzieży związanej z muzyką heavy metalową. Czasem można się spotkać z bardziej gorliwymi wyznawcami szatana. Inne sekty ukrywają się często za fasadą organizacji, stowarzyszeń. Łatwiej można je spotkać w dużych miastach, gdzie werbują nowych adeptów.

2. Wiedza młodzieży o sektach

Wszystkie wypowiedzi podzieliłam na 3 kategorie, które nazwałam: grupa „nie wiem”, grupa „wiedza niepełna” i grupa „duża wiedza”.

Grupa „nie wiem”

Do tej kategorii zaliczyłam ok. 36% uczniów, którzy odpowiadali „nie wiem”, „nie mam zdania”, „nie znam”. Pisali najczęściej:

Ja o sektach nic nie wiem. Nie interesuje mnie to. Na pewno są źli.

Pojęcie znane, ale praktycznie niewiele o nich wiem.

Nie interesuję się nimi. Myślę, że są one niepotrzebne.

Tak, ogólnikowo wiem, co to jest sekta, oglądałam dużo programów publicystycznych na ten temat i wydawało mi się, że umiałabym o tym opowiedzieć, ale teraz jak przyszło co do czego, to nie potrafię tego opisać.

Nie wiem, czym jest sekta. Nigdy nie miałam z nią do czynienia.

Spotykałam się również z wypracowaniami, w których zawarte było przypuszczenie, czym może być sekta, ale nie zawsze były one do końca trafne:

Może znam... Ale raczej nie wiem. Nic nie wiem o sektach, ale sądzę, że to coś złego i sprowadza człowieka na złą drogę.

Tak, nie należę do żadnej, ale podobno sekty są spoko.

Sekta to chyba grupa ludzi, która nosi podobne stroje i wierzy w to samo.

Cytowane powyżej zdania są oparte jedynie na obserwacji lub przypadkowo zaszy-
szanych treściach.

Kolejną kwestią, jaką udało mi się zaobserwować jest mylne i niewłaściwe rozu-
mienie definicji sekty. Wielu uczniów wyjaśniając, czym jest sekta popełnia błędy me-
rytoryczne. Postaram się je ukazać na przykładach konfrontując z literaturą. Pierwszym
błędem, jaki zauważyłam w kilku wypracowaniach jest rozumienie sekty jako kościoła
niechrześcijańskiego:

Sekty to ludzie, którzy wierzą w swoje przekonania o wierze wbijanej im do głowy przez
przywódcę. Jest to wiara odmienna od naszej chrześcijańskiej.

Pojęcie „sekta” jest mi znane z lekcji religii, gdzie ksiądz powiedział: „Sekty są to wszystkie
religie niechrześcijańskie.” Osobiście nie zgadzam się z tymi słowami, ponieważ na świecie są
różne religie i żadna nie może być uznawana za kłamstwo, bo nikt nie ma dowodów na istnienie
„swojego” Boga.

Powyższe wypowiedzi są dowodem nie tylko na brak wiedzy badanych uczniów, ale
także obrazują sposób, w jaki jest ona przekazywana. Zadaniem nauczycieli, w tym kate-
chetów, jest przekazywanie rzetelnych informacji, a zdarzają się opinie, że wszystko, co
nie jest chrześcijańskie, to sekta i należy tego unikać. Badacze sekt i kultów, także ci o
orientacji katolickiej, twierdzą, iż nie powinno się utożsamiać sekty z żadną religią. Są to
odrębne pojęcia. Raport Watykański o sektach definiuje sektę jako „grupę religijną
posiadającą własny, indywidualny światopogląd, wywiedziony z nauk jakiejś wielkiej
religii światowej, lecz nie tożsamy z nimi”⁷. Natomiast Brat Tymoteusz na stronie inter-
netowej www.opoka.org.pl wyjaśnia, że są sekty pochodzenia chrześcijańskiego, które
wywodzą się w jakiś sposób i nawiązują do chrześcijaństwa, lecz „podobieństwa zatrzy-
mują się na etapie słownictwa, powierzchowności. Mogą np. używać Biblii, powoływać
się na pierwszych chrześcijan itd., ale na tym owe podobieństwa się kończą”⁸. Typowym
przykładem, jak podaje autor, są Świadkowie Jehowy. Zaznacza jednak, że nie można
jako sektę traktować każdego innego niż katolickie, wyznania, na przykład protestanc-
kiego, które jest religią⁹.

Inne opinie, podobne w tonie do poprzednio cytowanych, mają związek z Bogiem.
Część uczniów uważa, że w sektach nie wierzy się w Boga, ale w coś, co sobie członkowie
tych grup wymyślą:

Myślę, że w sektach są ludzie, którzy nie wierzą w Boga i nie chcą w Niego wierzyć.

Sekta jest to, że tam przychodzą ludzie, którzy nie wierzą w Boga.

Jest mi znane to pojęcie. Wiem, że sekty to takie grupy ludzi, co wierzą w coś, co sobie
ustalą.

Tak. Znam to pojęcie. Jest to jakaś grupa osób, która ma swoje własne wierzenia i przestrze-
ga określonych zasad. W sektach robią wodę z mózgu. Według mnie to bezsensowne.

⁷ Raport Watykański. *Sekty albo nowe ruchy religijne, wyzwanie duszpasterskie.*

⁸ www.opoka.org.pl – 02. 05. 2005 r.

⁹ *Ibidem.*

W pewnym sensie powyższe wypowiedzi są zgodne z prawdą. W sektach nie wierzy się w tego samego Boga, co w chrześcijaństwie. Nawet grupy, które twierdzą, że dla nich Bogiem jest Jezus, przekształcają w taki sposób Jego nauczanie, że nie jest to już ten sam Bóg. Posiada inne cechy, głosi inną naukę¹⁰. W niektórych sektach wierzy się w jakiegoś boga z religii wchodu np. w Krisznę. Są i takie, dla których obiektem kultu jest osoba założyciela, albo jakiś duch czy postać, która się objawia guru. W innych nie ma boga. Jest za to wiara w sukces, w pieniądze, w UFO czy jak w wierzeniach New Age wszystko jest bogiem¹¹. W satanizmie czci się szatana¹².

Z postacią szatana wiąże się kolejny często popełniany błąd w rozumieniu sekty. Spora grupa młodzieży utożsamia sektę wyłącznie z grupą satanistyczną:

Tak, znane jest mi pojęcie sekta. W sekcie są ludzie, którzy wierzą np. w szatana, czytają biblię szatana, piją krew ze zwierząt.

W sektach ludzie nie wierzą w Boga tylko w szatana. Służą mu i chodzą na czarne msze, zamiast do kościoła. Uważam, że są złe i robią ludziom wodę z mózgu.

Sekty wyznają albo szatana, albo inne siły ciemności. Jest to grupa ludzi, która oddaje cześć swojemu panu.

Wydaje mi się, że sekta to grupa ludzi, którzy wierzą w szatana.

Uczniowie zapewne słyszeli o satanizmie jako o sekcie i nie wiedząc nic na temat innych rodzajów sekt odczytują oba pojęcia jakby były synonimami. Analiza odpowiedzi tych uczniów na pozostałe pytania utwierdza mnie w tym przekonaniu. Jako znany przykład sekty w większości przypadków wymieniają właśnie satanizm i opisują tę grupę. Badacze kultów destrukcyjnych wymieniają bardzo dużo różnych sekt, a satanizm jest jedną z nich¹³.

Znalazłam i inne wypowiedzi, w których uczniowie zwracają uwagę na wierzenia sekty. Piszą o tym, że sekta jest podobna do religii i jej członkowie wierzą w to, co przyjmują za prawdziwe:

Jest mi znane to pojęcie. Sekty to takie grupy ludzi, którzy wierzą w coś, co sobie ustalą.

Jest to grupa ludzi, która ma swoje przekonania. Wierzy w rzeczy, które im wydają się święte.

Sekta jest to coś podobnego do religii. Jest to pewna społeczność, która wyznaje i uznaje te same myśli, poglądy, toleruje te same prawa.

Jest mi znane pojęcie sekty. Sekta to grupa osób wyznająca te same zasady i posługująca się nimi na co dzień, żyjąca w sposób jakiś ustalonych wcześniej norm (może to być coś podobnego do religii). Na czele sekty stoi wybrana osoba.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Papieska Rada Kultury, Papieska Rada do spraw Dialogu Międzyreligijnego, *Jezus Chrystus dawcą wody żywej. Chrześcijańska refleksja na temat New Age*, Kraków 2003, s. 48.

¹² Ks. A. Zwołiński, *Bezdroża zła*, Marki 1999, s. 40.

¹³ Bp. Z. Pawłowicz, *op. cit.*, s. 186.

Porównując wypracowania do tego, co na temat sekt mówi literatura, zauważyłam, że są one błędne. Grupa destrukcyjna wierzy w prawdy przyjęte przez nią samą, ale to nie członkowie decydują, co jest dogmatem, lecz guru. Osoba wstępująca do sekty nie ma żadnego wpływu na to, w co wierzy grupa. Szeregowi członkowie także nie. Nie istnieje pojęcie demokracji, nie wolno podważać poprzez żadne pytania, tego, co mówią hierarchowie. Jeśli ktoś wątpi, to znaczy, że grzeszy. Guru jest nieomylnym mistrzem i należy się mu bezwzględne posłuszeństwo. Jak pisze ks. W. Nowak, w opozycji do świata sekty roszczą sobie „niemal wyłączne prawo do prawdy. Wysuwają one twierdzenia, że prawdziwe zbawienie można znaleźć jedynie zostając ich członkiem i w ten sposób akceptując ich wierzenia, przyjmując praktyki, lub zaczynając używać zalecanych technik”¹⁴.

Kilka osób opisując sektę zwróciło uwagę na osobę należącą do grupy destrukcyjnej:

Sekta jest to grupa ludzi zjednoczonych ze sobą. Uważam, że sekty są złe, ale nie wszystkie.

Sekta jest to grupa ludzi, która spotyka się ze sobą w jakimś określonym celu. Najczęściej jest to młodzież szkolna, która przechodzi trudny okres.

Sądzę, że w sekcie jest dużo ludzi, którzy wykorzystują innych ludzi.

Do sekty należą najczęściej młodzi ludzie, studenci, wierzą w innego boga i modlą się.

Moim zdaniem sekta jest to grupa ludzi zagubionych, która szuka pomocy u innych ludzi. Sądzę, że do sekt wstępują ludzie tak zagubieni, że nie wiedzą, co robią. Są tak otumanieni tym, co opowiadają im przywódcy, że nie mogą przestać wierzyć w to, co oni mówią i robią co im każą.

Powyższe wypowiedzi pokrywają się z tym, co o sektach mówią badacze. Należą do nich przeważnie osoby młode, jak pisze Bp Z. Pawłowicz¹⁵. Osoby, które są podatne na werbunek zmagają się z wieloma problemami, z którymi nie potrafią sobie poradzić. Kiedy ktoś podaje im rękę, są skłonne mu zaufać. Tym kimś może być członek sekty. G. Rowiński twierdzi, że łatwiej sektom uwierzą osoby znajdujące się w dołku psychicznym, przeżywające kryzysy, wrażliwe i myślące – bez względu na wiek, nieśmiałe, obawiające się poruszać z najbliższymi trudne tematy i zadawać rodzicom niewygodne pytania, żarliwie uczestniczące w mszach katolickich – podatne na „głębsze” doznania religijne¹⁶.

Chociaż powyższe stwierdzenia są zgodne z prawdą, to zaliczyłam je do kategorii „nie wiem”, ponieważ dotyczą pojedynczego aspektu sekty. Dowodzą, iż osoby, które są ich autorami nie mają wiedzy na temat sekt. Podobnie, jak inne, na przykład takie:

Sekty są to organizacje, które praktykują różnego rodzaju rytuały. Sądzę że namawiają do zła.

Sekta jest alternatywą dla chrześcijaństwa.

Sekta kojarzy mi się z przestępczością.

¹⁴ Ks. W. Nowak, *Sekty w Polsce a młodzież. Przewodnik*, Olsztyn 1994, s. 16.

¹⁵ Bp Z. Pawłowicz, *op. cit.*, s. 133.

¹⁶ G. Rowiński, *W niewoli sekt*, Warszawa 2001, s. 36.

Sekta kojarzy mi się z przestępczością i morderstwem.

Analizowane wypowiedzi uczniów świadczą o braku ich wiedzy na temat sekt.

Grupa „wiedza niepełna”

Do grupy, nazwanej przeze mnie „wiedza niepełna” zaliczyłam najwięcej uczniów, bo prawie 60%. W swoich wypracowaniach najczęściej zwracają oni uwagę na jeden lub kilka aspektów sekty. Część wypowiedzi poświęcona jest osobie guru i hierarchii w sekcie:

Jest to grupa ludzi, którzy są podporządkowani jednemu człowiekowi, który narzuca im jakieś poglądy i zachowanie. Przez to podporządkowanie ludzie tracą swoje prywatne życie, często oddają wszystko do tej „wspólnej rodziny”.

Sekta jest to grupa ludzi uznających taki sam system wartości (tzn. wierzących w to samo). Najczęściej mają swojego lidera. Tak naprawdę nie chodzi w nich o to, aby zaakceptować człowieka i o to, aby odnalazł on w grupie jakieś oparcie i czuł się potrzebny. Poprzez manipulację ludzie są w nich wyzyskiwani i wykorzystywani.

Tak. Sekta jest to pewna grupa ludzi, którzy mają swojego przewodnika i on nimi kieruje. Mają swojego Boga, w którego wierzą i za pośrednictwem przewodnika robią, co im każe. Czasami są to bardzo brutalne rzeczy i wtedy ktoś ginie.

Tak, jest mi znane. W sektach ludzie są „sterowani” przez głównych organizatorów. Robi im się swoiste pranie mózgu. W sektach chodzi głównie o wyciągnięcie jak największej ilości pieniędzy, wpaja się także ludziom, że nie potrzebują już swoich rodzin.

Tak. Jest to zgrupowanie ludzi, którzy są manipulowani przez charyzmatycznych liderów. Kiedy przykrywką dla organizacji czysto gospodarczych mających na celu wyzyskiwanie ludzi jest religia, wtedy mówimy o sekcie.

Uczniowie zwracają tu uwagę na to, że w sekcie nie ma wolnej woli. Członkowie muszą bezwzględnie podporządkowywać się osobie guru. Piszą również o braku oparcia w grupie, wykorzystywaniu członków i stosowanej manipulacji psychiką. Są to jedne z ważniejszych wyznaczników sekty. Mówią o nich także badacze¹⁷. Inną ważną kwestią jest odseparowanie grupy i jej adeptów od świata zewnętrznego, od rodziny i przyjaciół. Adepti są zmuszani do zerwania stosunków z ludźmi spoza grupy. Często są wywożeni do innych miast czy nawet do innego kraju¹⁸. O tym również wiedzą niektórzy uczniowie:

Pojęcie jest mi znane, ale lecz bardzo ogólnie. Wiem, że jest to grupa ludzi odosobniona od reszty społeczeństwa. Nie jest to religia, lecz grupa religijna mająca jakieś wewnętrzne zasady i postępująca według nich. Sekta kojarzy mi się ze ślepo zapatrzonymi w postać jednego „przywódcy” ludźmi, którzy w jakiś sposób zagubili się w życiu. Uważam, że sekta jest ucieczką od normalności i codzienności. Osobiście nie popieram tworzenia i istnienia takich grup.

¹⁷ J. Prokop, *Sekty – uwaga rodzicel*, Warszawa 1994, s. 15.

¹⁸ Ks. P. Descoumont, *Dlaczego dzisiaj sekty cieszą się tak wielkim powodzeniem?*, Kraków 1992, s. 7.

Sekta jest to grupa ludzi, którzy wierzą w jedną wspólną rzecz czy istotę np. w szatana. Myślę, że sekty to zjawisko negatywne. Słyszałem o tym, że małe sekty „wciągają” członków tylko dla wzbogacenia się. Człowiek należący do sekty odcina się ze społeczeństwa.

Wśród wypowiedzi znalazłam i takie, które informują o osobach werbowanych do sekt i próbują wyjaśnić, na czym polega werbunek. Są jednak niezwykle ubogie w stosunku do tego, co literatura mówi na ten temat. Oto kilka przykładów:

Sekty „wciągają” ludzi, niszczą im życie, są to zamknięte grupy osób, które robią innym „wodę z mózgu”. Zachęcają pięknymi obietnicami, a tak naprawdę nie dając nic kierują naszym życiem, a kiedy chcemy się od nich uwolnić, to nie ma drogi powrotnej. Jeśli jakiś członek sekty ucieknie z niej, to inni maszczą się na jego rodzinie.

Sekty – werbują ludzi do swojej grupy, poprzez poznawanie ich osobowości, zaprzyjaźnianie się z nimi. Członkowie sekty odnajdują w ludziach ich słabe strony i próbują nad nimi dominować. Sekty moim zdaniem zmieniają człowieka, tak, aby nie mógł myśleć sam, decyduje o nim grupa, w której się znalazł. Próbuje być dla niego jak rodzina. Ludzie w sektach są odseparowani od prawdziwej rodziny.

Tak. Sekta to grupa omotanych ludzi przez własne problemy, które są rozwiązywane poprzez ludzi, którzy tam są i mówią nam jak należy żyć, aby nie być uzależnionym przez przyjemności tego świata. Myślę, że jest to głupie i nie popieram tego typu grup, gdyż one robią wodę z mózgu.

Znane jest mi pojęcie sekta. Sekta jest to grupa ludzi, która początkowo mile do ciebie nastawiona, wciąga Cię w swoje sprawy. Wywiera ogromny wpływ na Twoje życie. Najczęściej opuszczasz dom, aby cały dzień spędzać z grupami sekty. Później wykorzystują Cię i wtedy nie są już tacy mili. Jesteś od nich uzależniona, a oni nie pozwalają opuścić Ci ich ugrupowania.

O werbunku mówi wielu autorów. P.T. Nowakowski wymienia szereg metod, które grupuje w metody wpływu emocjonalnego, kamuflażu i autorytetu¹⁹. Młodzież zwraca uwagę na jeszcze kilka innych aspektów związanych z sektami. Mówią o sekcie jako pewnym stowarzyszeniu na wzór religii, ale nie będącym religią, jako o grupie, do której należy głównie młodzież i osoby mające problemy. Jak już wielokrotnie wspominałam, takie osoby są podatne na werbunek. Poniżej przytoczę kilka przykładów wypowiedzi uczniów:

Tak, jest mi znane pojęcie sekta. Sekta jest to grupa ludzi wierząca w „coś” i nosi swoją nazwę. Ja nie jestem w sekcie i nie chciałabym się w niej znajdować, ponieważ niektóre sekty są nielegalne i niebezpieczne dla życia.

Znane jest mi pojęcie. Zrzeszają one w swoich kręgach najczęściej ludzi zagubionych, młodych, poszukujących... Ich obrzędy przypominają jakieś narkotyczne rytuały... Tyle. Ciężko jest się wyrwać z tego grona, a ludzie, którzy należeli do sekt mają zepsutą psychikę, są wypaczeni psychicznie i fizycznie. W sektach często robią rzeczy, o które sami siebie wcześniej nie podejrzewali.

Sekta jest to grupa osób, która razem tworzy nie tylko strukturę religijną, ale stara się być aktywna na wielu gałęziach życia. Zazwyczaj przewodniczącym sekty jest tzw. guru, który wyzna-

¹⁹ P.T. Nowakowski, *Sekty. Oblicza werbunku*, Tychy 2001, s. 24-212.

cza jej cechy i sposób działania, zazwyczaj nielegalny. Sekta rekrutuje wyznawców dla korzyści majątkowej.

Sekta – jest to zgromadzenie ludzi wyznających swoją specyficzną wiarę, często wciągają w kłopoty (na tle finansowym itp.) swoich członków. Sekty często „wcielają” w swe szeregi osoby zagubione, mające dość chodzenia do kościoła co niedzielę, często „ofiarami” sekt są ludzie młodzi szukający czegoś nowego w swym życiu, chcący się wyróżniać. Nie wszystkie sekty są do końca złe, nie wszystkie sekty nakazują swoim członkom życie według ich zasad. Często zaś się zdarza, że jednak sekty są złe i później można mieć kłopoty.

Zetknęłam się wcześniej z pojęciem „sekt”, ale tylko w gazetach czy książkach. „Sekta” jest raczej pojęciem i stowarzyszeniem negatywnym, gdzie jedni ludzie działają kosztem innych. Współcześnie jest ono odbierane bardzo negatywnie, chociaż wszystkie wspólnoty są w jakimś sensie sektami (np. Kościół). Mnie osobiście nie pociągają żadne tego typu stowarzyszenia, aczkolwiek przynależenie do sekty grającej w „Zochę” nie jest chyba niczym złym. Jednym słowem: Sekty nie krzywdzą innych ludzi, są dobre, o ile takie grupy w ogóle można nazwać „sektami”.

Tak. To organizacja, która ma na celu wyciągać ze środowiska osoby nie potrafiące poradzić sobie w życiu, osoby przechodzące jakieś problemy.

Każda z wypowiedzi, które zakwalifikowałam do tej grupy zawiera jakąś część prawdy o sektach. Jeżeli zebrałabym wszystkie wypracowania razem, to cała wiedza w nich zawarta pokrywa się z tym wszystkim, co o sektach można wyczytać z literatury. Jednakże w każdej z cytowanych wypowiedzi rozpatrywanej pojedynczo kryje się zaledwie jedna lub kilka cech grup psychomanipulacyjnych, o których mówią badacze.

Grupa „duża wiedza”

Zaledwie 8 spośród 140 uczniów mogłam ocenić jako posiadających dużą wiedzę o sektach. Świadczą o tym wyczerpujące wypowiedzi, w których młodzież przekazuje wiele treści. Na ich podstawie mogę wnioskować, iż orientują się w zagadnieniu.

Jedna z licealistek napisała:

Pojęcie sekta jest mi mało znane. Wiem tyle, że jest to grupa ludzi o wyznaczonych swoich poglądach, zasadach, która nakłania innych, szczególnie młodych ludzi. Młodzież początkowo znaleźć może tam oparcie i ucieczkę od codziennych problemów, jednak potem okazuje się, że jest to „błędne koło” uzależnienia od innych, starszych ludzi. Wydaje mi się, że często na spotkaniach takich sekt pojawiają się narkotyki. Sądzę, że jest to jedno z większych zagrożeń dla młodzieży. I jestem przerażona samym pojęciem „sekt”. Uważam, że winni wstąpienia młodych do sekt są rodzice i środowisko szkolne, gdyż to oni nie powinni doprowadzić nawet do myśli o jakiegokolwiek ucieczce czy zaprzyjaźnieniu się z podejrzanymi ludźmi. Z drugiej zaś strony wiem, że trudno pewnie odróżnić, kiedy taka młodzież się oddala i zaczyna zaprzyjaźniać się ze złym towarzystwem. O historiach młodzieży w sektach dowiaduje się tylko z filmów. W szkole te tematy nie są poruszane, a szkoda.

Powyższa wypowiedź jest źródłem kilku ciekawych wniosków. Uczennica, choć sama mówi, że niewiele wie, to jednak odpowiadając na pytania ujawnia wiedzę dużo większą, niż niektóre osoby deklarujące swoją znajomość sekt. Zauważa, że kontakt z sektami może być zagrożeniem dla niej i jej rówieśników, a winni temu są rodzice i wychowawcy. Deklaruje swoją chęć pogłębienia wiedzy o tym zagadnieniu.

Inne osoby piszą w skrócie o najważniejszych kwestiach związanych z sektami:

Tak. Sekty są zjawiskiem, o którym ostatnio mówi się coraz głośniejsze. Określają się jako religie. Na ich czele stoi ktoś, kto stara się kierować życiem członków sekty. Wykorzystuje do tego mechanizmy psychiczne, manipuluje ludźmi. Sekty wykorzystują słabości, potrzeby ludzi i w ten sposób zwabiają ludzi do siebie. Wmawiają im, że mogą zapewnić im dobre życie. Często ludzie zwerbowani do sekt przepisują na swojego „guru” wszystkie dobra np. dom, samochód itp. Sekty są według mnie zjawiskiem niebezpiecznym. Sekty często prowadzą do destrukcji jednostki.

Sekta to religijna grupa ludzi posiadająca swych wyznawców, założenia (gł. jest to miłość) i swojego tzw. guru, a także stopnie wtajemniczenia. Członkowie bezgranicznie są oddani swej religii. Założyciele tych sekt to najczęściej osoby bardzo inteligentne, bogacące się kosztem ludzi słabszych psychicznie, samotnych, którym daje się początkowo poczucie miłości i bezpieczeństwa, a następnie są całkowicie uzależniani od grupy (sprzedając swój majątek lub rodziców, rzucając szkołę i zapominając o świecie).

Za świadczące o dużej wiedzy autorów uznałam także takie wypowiedzi, które same w sobie nie zawierają wielu treści, ale gdy rozpatruję je w połączeniu z odpowiedziami na pozostałe pytania mogę z nich wnioskować o znajomości zagadnienia:

Sekta jest to nielegalna, zorganizowana grupa religijna. Często wykorzystuje młodych ludzi do bogacenia się. Wśród sekty często pojawiają się narkotyki, przemoc, gwałty, śmierć. Młodzi ludzie lub starsi złapani w sidła sekty, porzucają rodziny, myśląc, że czynią dobrze.

Jest mi znane to pojęcie. Sekta to grupa wyznaniowa, która wyznaje w swoim pojęciu pewną „religię”, ma swojego guru i hierarchię. Najczęściej jednak okazuje się, że sekty są szkodliwe dla swoich wyznawców i dla reszty społeczeństwa. Sądzę, że należałoby mieć sekty pod stałą kontrolą, bo często są sprawcą przestępstw, oszustw i morderstw.

Na zakończenie zacytuję odpowiedź, która, moim zdaniem najlepiej obrazuje, czym jest sekta. Jest także jedyną zwracającą uwagę na psychomanipulację:

Sekty to grupy, które są zakładane przez chorych psychicznie ludzi, albo przez takich, którzy chcą zawładnąć innymi. Wciągają oni do swoich grup młodzież i innych ludzi, z których mogą mieć korzyści, na przykład finansowe. Na początku są mili i udają przyjaciół, ale to tylko udawanie. Później wychodzi na jaw, jacy są naprawdę. Sekty omamniają ludzi i manipulują ich umysłami stosując tzw. psychomanipulację, żeby zostawiali swoje rodziny, rzucali szkoły i pracowali na rzecz sekty. Często zmuszają do oddawania majątku. W sektach jest dużo przemocy i przestępstw. Uważam, że sekty są złe i państwo nie powinno pozwalać im na tworzenie się.

*

Zaprezentowany przeze mnie materiał jest jedynie fragmentem obszernych rozważań, jakie umieściłam na temat poglądów młodzieży o sektach w swojej pracy magisterskiej. Po analizie wypracowań uczniów nasuwa mi się wniosek, iż młodzi ludzie są słabo zorientowani w zagadnieniu sekt. W wielu wypracowaniach pojawiła się pozytywna ocena sekt, jak również tych grup, które młodzież zna. Dwie wypowiedzi są wręcz afirmacją satanizmu. Myślę, iż słaba znajomość sekt i zagrożeń ze strony tych grup jest niepokojąca, ponieważ, jak pisze A. Płońska, właśnie takie osoby, które są nieświadome lub przekonane o swojej odporności na psychomanipulację, są szczególnie narażone na wciągnięcie do sekty²⁰.

²⁰ A. P ł o ń s k a, *Umysł zniewolony*, „Cogito” 1998, nr 16, s. 9.

Daria Zielińska-Pękał

PODTRZYMYWANIE STRATEGII INTERAKCJI PARASPOŁECZNEJ W TRIADZIE: TELEWIZJA – ŚWIAT SERIALI – TELEWIDZ

Celem niniejszego artykułu jest próba spojrzenia na współczesny przekaz telewizyjny w perspektywie interakcji nawiązującej się pomiędzy telewidzami a obrazem pojawiającym się na ekranie. Wyruszę więc „w podróż”, której celem będzie odnalezienie konkretnych przykładów owych interakcji.

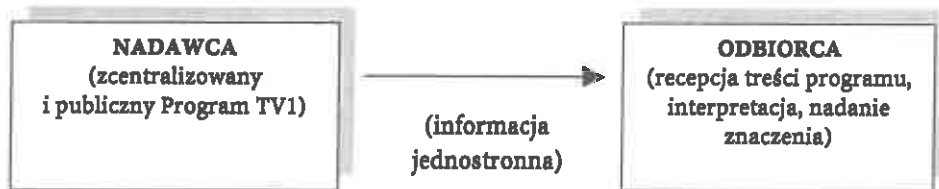
Zgodnie z założeniami symbolicznego interakcjonizmu, warunkiem prawidłowej komunikacji między nadawcą a odbiorcą jest wywiązanie się pomiędzy nimi interakcji. Wspomniana teoria wyjaśnia ludzkie działanie, jako takie, w którym dwie osoby oddziałują na siebie w procesie komunikacji, **modyfikując nawzajem swoje zachowania**. Mając na myśli przekaz telewizyjny wiemy, że owe „dwie osoby”, o których mowa w definicji, to nadawca i odbiorca; czyli z jednej strony producent ofert telewizyjnych, będący twórcą konkretnego obrazu, a z drugiej – telewidz. Rodzi się więc pytanie – czy w ogóle można mówić o interakcji między nimi? W jaki bowiem sposób telewidz może oddziaływać na producenta programu telewizyjnego, nie mówiąc już o modyfikowaniu treści programu?

Pierwsze próby udzielenia odpowiedzi na te pytania pojawiły się gdy dokonywałam analizy porównawczej współczesnego i dawnego przekazu telewizyjnego. W pierwszych latach swojego istnienia środki masowego przekazu utożsamiane były z „aparatem dystrybucji”, a nie komunikowania. Telewizja stanowiła narzędzie propagandy politycznej w rękach osób rządzących krajem. Emitowano dane programy bez uprzednich sondażów dotyczących potrzeb i zainteresowań telewidzów. W połowie ubiegłego wieku żaden telewidz nie przypuszczał, że może mieć wpływ na tworzenie ramówki telewizyjnej. Próby takie nie były nawet podejmowane. Nie istniała więc interakcja między nadawcą a odbiorcą, ponieważ nie było takiej potrzeby.

F. Casetti i R. Odin skonstruowali dwa modele teoretyczne: paleo- i neo-telewizję, na podstawie których opisali różnicę pomiędzy dawnym a współczesnym oddziaływaniem telewizji¹. Ich zdaniem paleo-telewizja zasadza się na komunikacji zvektorowanej.

¹ F. Casetti, R. Odin, *Od paleo- do neo-telewizji. W perspektywie semiopragmatyki*, [w:] *Po kinie?... Audiowizualność w epoce przekazników elektronicznych*, red. A. Gwóźdź, Kraków 1994

Sposób komunikowania „świata telewizyjnego” ze „światem telewidzów” przypominał więc uproszczony behawioralny model „strzykawki”:



Schemat 1 – Od telewizji do telewidza – komunikacja zwektorowana

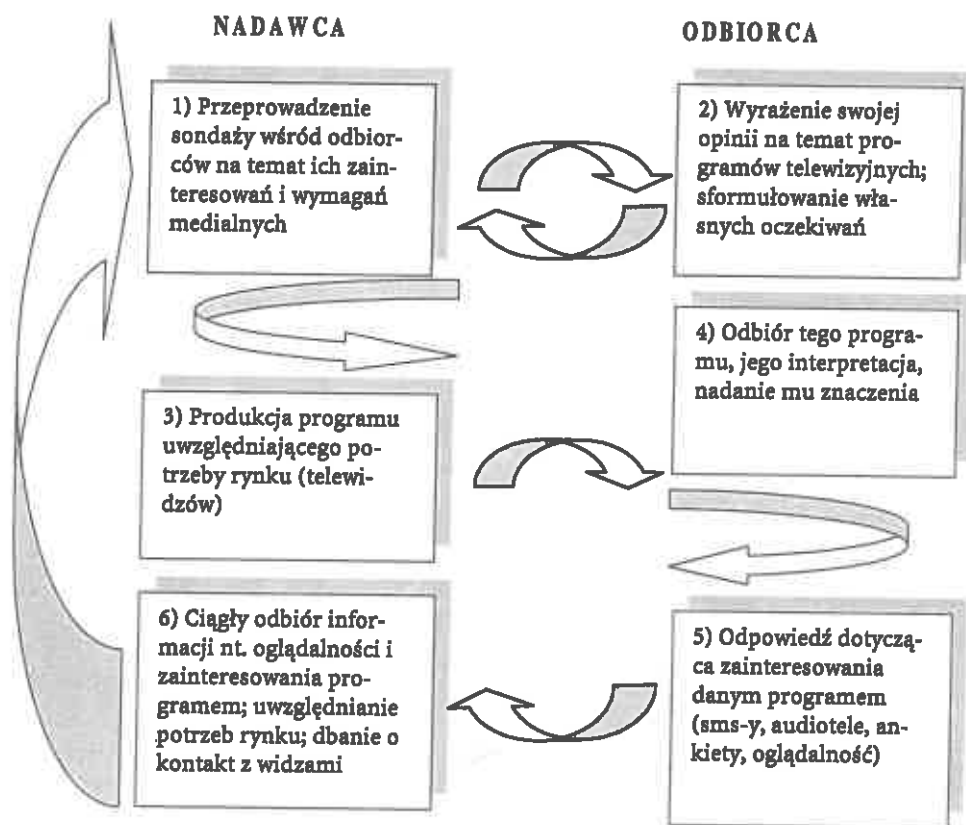
Źródła: opracowanie własne

Przemiany ustrojowe końca lat 80. przyczyniły się jednak do zmiany tej sytuacji. Wraz z częściowym uwolnieniem rynku mediów, a co za tym idzie – ich komercjalizacją, rozpoczęła się w Polsce rywalizacja o widza. Telewizja stała się towarem komercyjnym i musiała zastosować typowe dla marketingu rozwiązania. Twórcy programów telewizyjnych zostali „zmuszeni” do liczenia się z gustami i potrzebami widowni, która swoją dezaprobatę może wyrażać, zmieniając kanał oglądanej stacji telewizyjnej². Producenci zaczęli więc pytać telewidzów o ich oczekiwania. Co więcej, telewizja zaczęła się zmieniać dla potrzeb odbiorców. Jednym z najbardziej widocznych aspektów przemiany od paleo- do neo-telewizji jest m.in. zerwanie z komunikacją zwektorowaną i uruchomienie procesu wzajemnej aktywności. Współczesna telewizja prosi widza o opinię, namawia do udziału w głosowaniu telefonicznym, zasięga u niego rady. Telewidz występuje tu więc w przynajmniej trzech rolach. Jedną z nich jest rola mocodawcy polegająca na aktywnym uczestnictwie widza w oglądanym programie (aktywność polega tu m.in. na możliwości wywołania zmiany w treści programu). Druga rola, najczęściej pojawiająca się w teleturniejach telewizyjnych, to rola uczestnika. Trzecia natomiast to rola gościa zaproszonego do programu. Rozmyniciu ulega więc wyraźny podział na nadawcę i odbiorcę; pojawia się przestrzeń „wspólnego biesiadowania” – „życie codzienne staje się najważniejszym punktem odniesienia”³.

Aktualnie obserwować możemy nawiązywanie się swoistego rodzaju interakcji między nadawcą a odbiorcą przekazów medialnych. Model takiej interakcyjnej komunikacji mógłby wyglądać więc następująco:

² W. C w a l i n a, *Interakcje paraspołeczne między widzami a osobami prowadzącymi programy telewizyjne*, [w:] *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji*, red. P. Francuz, Lublin 1999.

³ *Ibidem*, s. 121.



Schemat 2 – Komunikacja interakcyjna

Źródło: opracowanie własne

Widać więc, że współczesny przekaz telewizyjny charakteryzuje się interakcją pomiędzy producentami ofert telewizyjnych a jego odbiorcami. Interakcja dotyczy wymiany poglądów na temat emitowanych programów, co wpływa na ich zmianę. W dzisiejszych czasach bardzo rozwinięta została działalność polegająca na badaniu potrzeb rynku (tu: odbiorców). Powyższy schemat obrazuje krok po kroku, w jaki sposób rodzi się interakcja między nadawcą a odbiorcą komunikatów medialnych. Pierwszym z nich jest właśnie badanie rynku dotyczące poznawania potrzeb i wymagań odbiorców. Telewizjowicze mają możliwość wypowiedzenia się (interakcja I). Producenci ofert medialnych, biorąc pod uwagę opinie telewizjów, tworzą program odpowiadający ich potrzebom (interakcja II). Telewizjowicze oglądając dany program, przechodzą przez typowy proces recepcji przekazu; interpretują go i nadają mu swoje znaczenie. Jeśli odbiorca nadal chce wyrażać swoje opinie, może to robić korzystając z zaproponowanych mu form „współdziałania” – konkursy audio-tele, głosowanie, sms-y itp. W ten sposób przekazuje on informacje o zainteresowaniu danym programem telewizyjnym; zwiększa jego oglądalność (interakcja III). Cały schemat został połączony jedną dużą strzałką, co

nie pozostawia wątpliwości, iż proces komunikacji nadawców przekazów telewizyjnych z widzami jest ciągły i wielokrotny.

Z takim ujęciem nie zgadza się T. Goban-Klas twierdząc, iż: „nieuprawnione jest określanie wszelkiej reakcji odbiorcy mianem komunikatu, choćby ta reakcja wywoływała zmianę działania nadawcy”⁴. Zdaniem autora, sprzężenie zwrotne (a poprzez takie rozumie on omawiany rodzaj komunikowania) nie oznacza dwukierunkowości. Moim zdaniem, jednak nie jest błędem określanie komunikacji współczesnych mediów z odbiorcami mianem interakcji. Na przykładzie powyższego schematu widać bowiem, że owa interakcja ma swoisty charakter. Przede wszystkim nie przebiega ona w tym samym czasie. Ten rodzaj komunikowania zakłada, iż proces ten nie będzie odbywał się jednocześnie, jak ma to miejsce w sytuacji bezpośredniej komunikacji. Po drugie – interakcja ta nie odbywa się w sposób dosłowny pomiędzy nadawcą a odbiorcą przekazu telewizyjnego, a jedynie poprzez obraz, który jest wytworem tego nadawcy.

Sądzę, że w tym miejscu została już nazwana cecha, która może rodzić pewne kontrowersje i być przedmiotem naukowych sporów; jest nią *pośredniość*, inaczej – *zapośredniczenie*. T. Szkudlarek definiuje zapośredniczenie na dwa sposoby – w wąskim i szerokim rozumieniu. W tym pierwszym, *zapośredniczenie*, to nic innego jak po prostu media (z łac. *pośrednik*). W szerszym rozumieniu oznacza ono „swoistą relację dystansu i przybliżenia; społecznie skonstruowane strategie kontaktowania nas z bezpośrednio niedostępnym światem”⁵. Mówiąc więc o interakcji między producentami ofert telewizyjnych a ich odbiorcami, będę używała sformułowania „interakcja zapośredniczona”. W odniesieniu do interesującego mnie zagadnienia poprzez taką interakcję rozumiem sposób komunikowania się nadawców z widzami poprzez medium, jakim jest przekaz telewizyjny w postaci obrazu lub pewnego przesłania. Zapśredniczenie z pewnością jest cechą, która różnicuje dotychczasowe spojrzenie na proces komunikacyjny. T. Szkudlarek wskazuje jednak na inną kategorię, która zaczyna odgrywać istotną rolę w komunikowaniu się mediów z odbiorcami. Jest nią *bezpośredniość*. Autor stwierdza, że:

Historia i obecne współistnienie rozmaitych mediów wciąż uwikłane są w grę, której stawką jest utopia „bezpośredniości” – wizja raju, w którym między człowiekiem a światem nie stoi i nie staje się nic, w którym nic nie zakłóca radosnego Bycia i nic do Bycia nie jest potrzebne⁶.

Moim zdaniem, owa wizja bezpośredniości jest celem, do którego zmierzają działania twórców przekazów telewizyjnych. Bezpośredniość ta wyraźnie jest obserwowalna w pojawianiu się tzw. interakcji paraspołecznej⁷.

⁴ T. G o b a n - K l a s, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa, Kraków 2000, s. 45.

⁵ T. S z k u d l a r e k, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 1999, s. 13.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Pojęcie interakcji paraspołecznej zostało w 1956 przez D. H o r t o n a i R. R. W h o l a, *Mass cominication and para-social interaction: Observations on intimacy at a distance, Psychiatry*, cyt. za W. C w a l i n a, *Interakcje paraspołeczne między widzami a osobami prowadzącymi programy telewizyjne*, [w:] *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji*, red. P. Francuz, Lublin 1999, s. 54.

W literaturze podejmującej problematykę oddziaływania przekazu telewizyjnego na widzów, od dawna funkcjonuje to pojęcie będące określeniem na tworzenie się relacji (związku emocjonalnego) pomiędzy widzem a osobami pojawiającymi się na ekranie. W tym określeniu przedrostek *para* zastosowany został dla podkreślenia wymienionego powyżej *zapośredniczenia*. Interakcja paraspołeczna określa taki rodzaj interakcji, w który nie wchodzi dwa bezpośrednio komunikujące się ze sobą, rzeczywiste podmioty. Z jednej strony jest widz, a z drugiej – jedynie „obraz” osoby ukazywany przez medium. D. Horton i R. Wohl pojmują tę interakcję jako związek przyjaźni i zażyłości pomiędzy widzem a wizerunkiem osoby pojawiającej się w mediach, zwłaszcza w telewizji⁸. Autorzy analizują przede wszystkim związek pomiędzy prezenterem a widzem, w imię zasygnalizowanej powyżej wizji *bezpośredniości*. Zauważają oni, iż prezenterzy telewizyjni podejmują wiele różnych działań, których celem jest wytworzenie w widzu szczególnego poczucia zażyłości, intymności.

Według M. Levy'ego interakcja paraspołeczna jest formą psychologicznej aktywności widzów. Jego zdaniem widzowie uczą się rozpoznawać znane, „medialne” osoby oraz dzielić z nimi doświadczenia nabyte w „świecie mediów”. Osoby pojawiające się w mediach stają się „znane”, tak jak „rzeczywiste” przyjaciel⁹. Interakcja paraspołeczna charakteryzuje się więc lubieniem osób pojawiających się na ekranie oraz poczuciem podobieństwa do nich. Przedmiotem zainteresowania badaczy był sposób tworzenia się tego typu relacji pomiędzy telewidzami a osobami prowadzącymi programy informacyjne¹⁰ oraz prezenterami telewizyjnymi¹¹.

Mnie szczególnie zainteresował rodzaj interakcji paraspołecznej nawiązujący się pomiędzy telewidzami a bohaterami serialowymi. Przedmiotem moich analiz badawczych uczyniłam czasopismo pt. „Świat Seriali”, a zwłaszcza zamieszczane na jego łamach listy czytelników do redakcji. Przeanalizowałam kilkanaście numerów tego pisma mając na celu odszukanie przykładów na istnienie interakcji paraspołecznych między telewidzami a serialowymi bohaterami.

Czytelnikami tego dwutygodnika są telewidzowie szukający nowinek na temat swoich ulubionych seriali i bohaterów telewizyjnych. Na niespełna 50. stronach gazety można dowiedzieć się o najważniejszych wydarzeniach wszystkich telewizyjnych seriali. Oddając się lekturze kolejnych stron czasopisma można ulec przekonaniu, że całe nasze życie jest serialem. „Wrzesień nie musi się nam kojarzyć tylko z rozpoczęciem roku szkolnego; końcem wakacyjnej beztroski. Dla wszystkich serialowych fanów to czas powrotu ich ulubieńców na mały ekran” – czytamy w sierpniowym numerze. Stałe rubryki zapraszają do następującej lektury:

⁸ *Ibidem*.

⁹ M.R. L e v y, *Watching TV-news as para-social interaction*. Journal of Broad-casting, 1979/1, cyt. za: W. C w a l i n a, *op. cit.* s. 56.

¹⁰ Badania prowadzone przez Rubina, Perse i Powella, *Lonelines., parasocial interaction and local television news viewing*, Human Communication Research, 12/2, s. 155-180, opisane przez W. Cwalinę.

¹¹ Badania na gruncie polskim prowadził m.in. W. Cwalina w listopadzie 1996. w Lublinie przy współpracy z lubelskim oddziałem Telewizji Polskiej SA.

- „Przychodzą i odchodzą” – informacje o aktorach, którzy w najbliższym czasie pojawiają się w danych serialach lub znikną z ekranu;
- „Podpatrzone, podsłuchane” – plotki na temat prywatnego życia aktorów;
- „Twój przewodnik po serialach” – skrócone informacje na temat tego, co wydarzy się w kolejnych odcinkach (przewodnik dotyczy opisu 40. seriali, emitowanych na różnych stacjach telewizyjnych!);
- „Ciąg dalszy nastąpi, czyli...” – szczegółowy opis wydarzeń najbliższej przyszłości na przykładzie 20. seriali;
- „Z mojego albumu” – prywatne wspomnienia znanych aktorów – bohaterów ulubionych seriali;
- „Z planu” – krótki reportaż (często w formie komisku) z planu jednego serialu;
- „Znani i lubiani” – wywiad z aktorem;
- „Gorący temat” – opis konkretnego problemu na przykładzie jednego serialu (np. „Próba przekupstwa” – problem z serialu pt. „Pierwsza miłość”);
- „Giełda” – jako miejsce komunikacji czytelników między sobą (wymiana ciekawostek, materiałów, plakatów dotyczących seriali)
- „Forum czytelników” – listy czytelników do redakcji.

Zwłaszcza dwie ostatnie pozycje dostarczyły mi najbardziej obrazowych przykładów istnienia interakcji paraspołecznej. Na podstawie omawianej lektury wyróżniłam cztery rodzaje interakcji paraspołecznych nawiązujących się pomiędzy widzami a ulubieńcami serialowymi.

Pierwszy rodzaj to **rozważania treści obejrzanego odcinka filmu**. Telewizowie z dużym zaangażowaniem komentują na łamach czasopisma to, co wydarzyło się w ich ulubionych serialach; komentują zachowanie, jak i wygląd bohaterów. Oto przykładowy list pt. „Udawała niewiniątko”, dotyczący serialu *M jak Miłość*:

Od samego początku śledzę losy związku Kingi i Piotрка. Zawsze byli moją ulubioną parą. Byłam przekonana, że zawsze będą ze sobą szczęśliwi i nikomu nie uda się ich rozdzielić. Dlatego jestem tak bardzo wściekła na Piotрка, że dał się omotać Oli i uległ jej wdziękom. Przecież od początku chodziło jej o rozbicie małżeństwa Zduńskich. Tylko udawała niewiniątko i dobrą przyjaciółkę. Chociaż osiągnęła swój cel, to jednak nie zdobyła Piotрка. Tylko co teraz będzie ze Zduńskimi?¹²

Inny przykład listu to bardzo szczere wyznanie czytelniczki pt. „Trzymam kciuki”, będące komentarzem jednego z wydarzeń serialu *Biały welon*:

Teraz jestem szczęśliwa, bo Andrea spotkała na swojej drodze Jorga, za którego wyszła za mąż. Nie mogła lepiej wybrać. Trzymam kciuki za ich miłość!¹³

Pojawiają się również listy, w których telewizowie chcą wpłynąć na pomysły scenarzystów, uciekając się nawet do „gróźb”:

¹² „Świat Seriali”, 2005/20, s. 42.

¹³ „Świat Seriali”, 2004/13, s. 40.

Wiem, że nie brakuje widzów, którzy najchętniej wyrzuciliby Tereskę z serialu. Ja jestem innego zdania. Uważam, że postać i sam wybór aktorki do tej roli to był strzał w dziesiątkę! Chciałbym, aby scenarzyści pamiętali, że bez Pawła i Tereski „M jak miłość” traci wiele na atrakcyjności. A bez nich pewnie straciłby i na oglądalności!¹⁴

Już same tytuły listów zdradzają stosunek emocjonalny oraz stopień zaangażowania widzów w ich relację z bohaterami serialowymi. Są to między innymi:

- „Mam już dość szarości” – oburzenie widza na strój jednej z bohaterek serialu pt. *M jak miłość*.

- „Oby się tylko nie rozstali” oraz „Walcz o Leszka!” – głosy widzów nie mogących pogodzić się z rozstaniem pary bohaterów serialu *Samo życie*.

- „Basiu, opanuj się!” – list do Basi – postaci z serialu *Na Wspólnej* od widza, który nazywa ją „skończoną hipokrytką” oraz „radzi jej” – „Uważaj, co mówisz!”

W. Cwalina analizując badania zagranicznych psychologów twierdzi, że zaspokajanie potrzeb interakcji z innymi ludźmi nie zawsze jest możliwe na drodze bezpośrednich kontaktów z przyjaciółmi, rodziną itp. W takiej sytuacji ludzie starają się znaleźć alternatywne sposoby dla zaspokojenia potrzeb interakcji społecznych. Już w latach 70. Norlund na podstawie swoich badań wysunął wniosek, że osoba, która nie może zaspokajać swojej potrzeby kontaktów z innymi ludźmi w sposób bezpośredni, w to miejsce będzie próbować wchodzić w interakcje z ludźmi „żyjącymi” w świecie mass mediów¹⁵. Nie bez znaczenia jest również fakt, iż tego typu listy przysyłane są na wyraźną prośbę redakcji. Kolumna, w której są one publikowane tak oto zaprasza czytelników: „Piszcie do nas! Daj się ponieść emocjom! Wyraż swoje wątpliwości i uwagi!”

Drugim rodzajem wyróżnionej przeze mnie interakcji paraspołecznej są próby przewidywania tego, co wydarzy się w kolejnych odcinkach. Wielokrotnie czytałam listy, które nie tyle dotyczyły bieżących wydarzeń z seriali, co były planem (lub wręcz propozycją do wykorzystania przez twórców serialu) na przyszłość. Tu również redakcja zaprasza do zabawy słowami: „Wyssane z palca. Puśćcie wodze fantazji i dopiszcie dalsze losy swoich ulubieńców!” Czytelnicy starają się wejść w rolę scenarzystów chcąc mieć wpływ na dalszy przebieg wypadków. Praktycznie w każdym numerze można przeczytać list, w którym fani poszczególnych seriali „puszczają wodze fantazji” rysując wizję swoich ulubieńców. Muszę przyznać, że lektura tych listów często była dla mnie zaskakująca. Okazywało się bowiem, że wyobrażenia widzów w dużym stopniu przerastała „nudny” scenariusz serialowy. Oto przykład listu jednej z czytelniczek pt. „Tragedia w rodzinie Burskich” odwołujący się do hipotetycznych wydarzeń serialu *Na dobre i na złe*

Burska jest w ciąży! Niestety Kuba dowiaduje się, że narodziny dziecka Zosia może przeplącić własnym życiem. Proponuje żonie aborcję, ale ona odrzuca jego propozycję... Potwierdza się czarny scenariusz. Burska tuż po urodzeniu zdrowego chłopczyka zapada w śpiączkę, z której już się nie budzi. Po śmierci Zosi Kuba rezygnuje z pracy [...]¹⁶

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Cyt. Za W. Cwaliną, *op. cit.*, s. 65.

¹⁶ „Świat Seriali”, 2005/20, s. 42.

Po lekturze tego typu listów nasunął mi się następujący wniosek – gdyby telewizjowi pisali scenariusze, losy bohaterów (i tak często już zaskakujące) miałyby szansę być jeszcze bardziej dramatyczne lub wręcz skandaliczne.

Oprócz pisania listów czytelnicy „Świata Seriali” mogą brać udział w ankietach dotyczących przyszłości serialowych bohaterów. W każdym numerze redakcja proponuje zabawę pt. „Co o tym myślisz?”, polegającą na opowiadaniu się czytelników za jedną z czterech opcji rozwiązania konkretnego serialowego problemu.

Twój głos może mieć znaczenie” – zapewnia redakcja – „Podpowiedz bohaterowi swego ulubionego serialu jak powinien postąpić. Tym razem Twojej pomocy potrzebuje bohaterka „Anioła stróża”. Choć Anna rozpoczęła w końcu pracę w wymarzonym zawodzie, wciąż boryka się z problemami matki samotnie wychowującej dzieci. Anna Góraka powinna...”

I w tym miejscu padają cztery wersje rozwiązania problemu oraz numer telefonu, pod który czytelnicy powinni wysyłać smsy. Oczywiście zabawa adresowana jest tylko do wiernych widzów, którzy znają serialowy problem i wykazują chęć wpłynięcia na sposób jego rozwiązania.

Kolejnym rodzajem interakcji paraspołecznej jest zbieranie i kolekcjonowanie informacji na temat serialowych postaci. Myślę, że ten rodzaj interakcji znany jest od dawna. Każdy z nas najprawdopodobniej w swojej młodości pozostawał pod urokiem znanego piosenkarza, aktora czy sportowca, a jedną z form wyrażenia tej sympatii było kolekcjonowanie informacji, plakatów na jego temat. Analizowane przeze mnie czasopismo wychodzi do czytelników z jeszcze bardziej rozbudowaną propozycją. W każdym numerze „Świata Seriali” zamieszczana jest „Giełda” – to miejsce wymiany różnych materiałów pomiędzy czytelnikami i ulubieńcami tych samych seriali. Oto przykładowe wypowiedzi:

Wymienię plakaty serialu „Klan” na informacje o serialach „Niebezpieczne ujęcia” i „Ecomoda”.

Poszukuję informacji o Natalii Oreiro i Pablo Rago oraz serialach „Buffy...” i „Anioł ciemności”. W zamian bogate kolekcje materiałów o Leonardzie di Caprio oraz serialu „Cień Anioła”.

Widać więc, że ta rubryka w gazecie staje się prawdziwą giełdą, na której jedni czegoś szukają, inni coś oferują lub dokonują wymiany informacji. Można też zauważyć jak zmieniają się gusta widzów. Ktoś, kto oferuje na giełdzie całą kolekcję materiałów dotyczących danego serialu sam najprawdopodobniej jeszcze niedawo był jego zagorzałym fanem. Teraz poszukuje już nowych informacji (o nowych serialach i aktorach). Zresztą już sam fakt pojawienia się na rynku prasowym gazety „Świat Seriali” jest odpowiedzią na zapotrzebowanie fanów na materiały, plakaty, ploteczki o ich ulubionych serialach. Sama gazeta staje się więc dużym źródłem informacji na ten temat.

Czwarty odczytany przeze mnie rodzaj interakcji paraspołecznej to odszukiwanie „wpadek” realizatorów serialu. Z zainteresowaniem czytałam listy, w których wytykano producentom i scenarzystom pewne niedopatrzenia. Jeden dotyczył konkretnej sytuacji z serialu pt. *M jak miłość*:

Wiem, że Paweł jest w wojsku, a tam pewnie nie można używać telefonów komórkowych, bo za każdym razem, gdy ktoś dzwoni, Zduński chowa się w obawie, że ktoś go usłyszy i zauważy. A przecież wystarczy, że wyłączyłby sobie dźwięk i włączył wibrację. Wtedy miałby pewność, że nikt nie usłyszy telefonu. Wystarczy trochę pomyśleć, a wszystko będzie ok.

W innym natomiast liście autor nie ukrywa oburzenia, że jego bohaterowie z serialu pt. *Świat według Kiepskich* nie zmieniają pościeli:

Nie chciałbym być złośliwy, ale odkąd pamiętam (a moja przygoda z „Kiepskimi” trwa kilka lat), Halinka i Ferdek śpią w tej samej pościeli! Przecież to niehigieniczne.

Czytałam również listy, w których telewizzowie nie kryli swojego zdenerwowania, gdy zaobserwowali, że ich ulubieńcy serialowi podlegają innym prawom niż oni sami. Przykładem jest list pt. „Inne obuwie!”:

Mam wrażenie, że scenarzyści zapominają o tym, że widzowie nie są idiotami, którym można wszystko wmówić. Każdy z nas – chcąc nie chcąc – był kiedyś w szpitalu. I o czym wtedy musieliśmy pamiętać? Oczywiście o specjalnych „kapciach”, nakładanych na buty! Tylko lekarze i pielęgniarki mają prawo chodzić w drewnianych chodakach. A Olga z „Samego życia”? Ona po szpitalu chodziła w czarnych sandałach...¹⁷

Analizując wszystkie powyżej wymienione rodzaje interakcji paraspołecznych nie mogę oprzeć się wrażeniu, że wszystkie one dostarczają pewnych informacji o samych odbiorcach. Autorzy analizowanych przez mnie listów z ogromnym zaangażowaniem (często z towarzyszącym pobudzeniem emocjonalnym) odbierają swoje ulubione serie. Żyją oni życiem swoich ulubionych bohaterów, denerwują się na scenarzystów, gdy ci kierują ich losem „w nieodpowiedni sposób”, chcą kreować przyszłość bohaterów, są aktywnymi kolekcjonerami informacji na ich temat.

Na podstawie dokonanych przeze mnie analiz mogę jednoznacznie stwierdzić, że współczesny przekaz telewizyjny jest przekazem interakcyjnym. Wybrane fragmenty listów są wyraźnym przykładem na istnienie interakcji paraspołecznej. Interakcja ta ma jednak dwa bieguny. Z jednej strony bowiem – telewizzowie żywo angażujący się w treść „obrazu”, z drugiej – producenci ofert medialnych (tu: redakcja czasopisma) dbający o ciągłość owej interakcji.

Można się więc zastanawiać, jakie wnioski wynikają dla nas – pedagogów i andragogów – z wiedzy o istnieniu interakcji paraspołecznych między widzami a postaciami z ekranu. Myślę, że wyróżnione przeze mnie rodzaje tych interakcji niosą ze sobą pewne szanse, lecz również pewne zagrożenia. Z pewnością nie bez znaczenia jest fakt, iż telewizzowie wchodzący w interakcje ze swoimi ekranowymi idolami stają się członkami pewnej „wspólnoty”. W tym miejscu wypada przywołać Z. Baumana i jego pojęcie *wspólnoty wyobraźniowej*¹⁸. 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

¹⁷ *Ibidem*, s. 43.

¹⁸ Patrz Z. B a u m a n, *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995.

włączania czy wykluczania. Przykładową wspólnotą wyobrażeniową w ujęciu autora są np. fani grup muzycznych; często rozproszeni i nie znający 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 pomiędzy członkami neoplemion, organizującymi się wokół określonych spektakli. Myślę, że lektura „Świata Seriali” jest przykładem na to, iż telewizywie, charakteryzujący się zaangażowanym odbiorem sami poszukują innych osób, z którymi mogliby dzielić swoją pasję. To przyczynia się do powstawania pewnej wspólnoty, nie tyle formalnej co wyobrażeniowej.

Mówiąc jednak o zagrożeniach wynikających z nawiązywania interakcji paraspółecznych nie mogę nie wspomnieć o czymś, co bywało dość widoczne w czytanych przeze mnie listach. Nawiązanie takich interakcji (zwłaszcza jeśli towarzyszy temu duże zaangażowanie ze strony widza) może doprowadzić bowiem do uspienia czujności, powodując przemieszanie dwóch światów – medialnego z rzeczywistym. J.E. Norlund wysuwa hipotezę, że ze względu na poziom zaangażowania się widza w treść przekazu i częstotliwość pojawiania się na ekranie danej osoby, rozwój relacji, która między nimi powstaje, można opisać na kontinuum:

- punkt I – brak jakiejkolwiek interakcji pomiędzy oglądającym program a osobą w nim występującą (niski poziom zaangażowania i sporadycznie pojawiające się osoby),
- punkt II – nawiązanie chwilowej interakcji paraspółecznej (wysokie zaangażowanie i rzadkie pojawianie się),
- punkt III – interakcja tradycyjna (małe zaangażowanie i częste pojawianie się danej osoby na ekranie),
- punkt IV – zależność (zaangażowanie się jednostki w świat kreowany w mediach przez personę osiągające wartość ekstremalną)¹⁹.

Konsekwencją może być więc powstawanie kultury upozorowanej, w której rzeczywistość społeczna miesza się z medialną. Zbyszko Melosik zauważa, że życie we współczesnym świecie nabiera „charakteru telewizyjnego”; ludzie zdobywają swoje doświadczenia życiowe głównie poprzez kontakt z mediami²⁰. 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”²¹. Autor stwierdza, że oglądanie serialu może stanowić akt włączenia się do określonej społeczności, lecz widzi w tym również pewne niebezpieczeństwa – „widzowie seriali przenoszą dyskusje w

¹⁹ J. E. Norlund, *Para-social interaction, involvement and catharsis – a theoretical model*. Mid Sweden, University, Reports, 1994, 23, cyt. za: W. Cwalina, *op. cit.*, s. 56-57.

²⁰ Patrz: Z. Melosik, *Mass media, edukacja i przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*, red. T. Lwowski, B. Siemieniecki, Toruń 2003, s. 43-59.

²¹ T. Szkudlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 1999, s. 60.

nich prowadzone do świata realnego, komentują je i rozwijają, spekulują o możliwych konsekwencjach, odtwarzają niekończące się koligacje i rodowody bohaterów²². Jednym słowem – zaczynają żyć życiem serialu, nie swoim własnym. Uważam, że duża część analizowanych przeze mnie wypowiedzi telewidzów ukazuje, że ulegają oni zjawisku przemieszania dwóch światów – serialowego z rzeczywistym. Rodzi się więc kolejne pytanie – jak przeciwdziałać temu zjawisku? Myślę, że w tym miejscu otwiera się kolejna przestrzeń i wyzwanie dla edukacji medialnej lub specyficznego poradnictwa dla dorosłych. Używając języka T. Szkudlarka można podkreślić, iż celem obydwu tych działań mogłaby być ingerencja w owo „zapośredniczenie”, jakim jest przekaz telewizyjny. Mam jednak świadomość, że ten jedynie zasygnalizowany problem może się stać przedmiotem odrębnych rozważań.

²² *Ibidem*, s. 94.

Edyta Zierkiewicz, Izabela Kowalczyk

WYGADANI INTERNAUCI. KOMUNIKATOR INTERNETOWY GADU-GADU „MIEJSCEM” PRODUKOWANIA I PRAKTYKOWANIA NOWYCH TOŻSAMOŚCI?

Rozmawiam (w cyberprzestrzeni)...., więc (właściwie kim) jestem?

Internet na dobre stał się częścią naszego codziennego życia. Wchodzimy do sieci, aby poszukać interesujących nas stron, aby posłuchać muzyki, aby coś kupić lub sprzedać, załatwić sprawy urzędowe, zapłacić rachunki, aby przygotować się do zajęć szkolnych, a nawet pouczyć się w wirtualnym uniwersytecie, pobawić się, pograć, i wreszcie, aby spotykać się i porozmawiać ze znajomymi lub rozpocząć nowe przyjaźnie. Możliwości, jakich dostarcza nam Internet wydają się być niczym nieograniczone. Internet fascynuje i wciąga – kto ma dostęp do komputera wcześniej czy później zapragnie włączyć się do globalnej sieci.

Na początku nieśmiało eksplorujemy te portale, które odpowiadają na nasze największe zapotrzebowania, uczymy się korzystać z poczty elektronicznej, zakładamy konta e-mailowe, a potem już surfujemy po dowolnych – bardzo przypadkowych – stronach WWW (*World Wide Web*), tworzymy własne domeny (domowe strony internetowe, czyli swego rodzaju wszechdostępne wizytówki zawierające nasze osobiste i/lub zawodowe osiągnięcia, które zestawiamy po to, by inni mogli się z nami skontaktować lub czegoś się o nas dowiedzieć), całkowicie oddajemy się rozrywkom (np. grając po kilka godzin dziennie w brydża z nieznajomymi przeciwnikami), wciągamy się w internetowe aukcje (najbardziej znane pod tym względem jest Allegro), bez opamiętania korzystamy z bibliotek internetowych itd. Stajemy się coraz bardziej śmiali – zakładamy blogi (internetowe dzienniki i pamiętniki), odwiedzamy strony zawierające treści zupełnie obojętne nam w życiu realnym lub dla nas krępujące (np. fora erotyczne).

W sieci budzą się nasze inne „ja”, takie, o istnieniu których zupełnie byśmy siebie nie podejrzewali. Ekshibicjonistycznie ujawniamy szokujące tajemnice i wypierane do tychczas pragnienia lub podglądamy innych jak wytrawni voyerzy. W sieci i dzięki niej wypróbujemy niedostępne dla nas na co dzień tożsamości – wydaje się, że tu możemy być kim chcemy: kobietami (jeśli „z natury” jesteśmy mężczyznami), ludźmi, których wiek zdecydowanie różni się od naszego wieku metrykalnego, milionerami, osobami o fascynujących zainteresowaniach, ludźmi barwnymi, nieokrzesanymi, kulturalnymi,

odważnymi itd. – całkowicie różnymi, od tych, którymi jesteśmy w tzw. realu. Co więcej, nic nie zmusi nas, aby kurczowo trzymać się skonstruowanego naprędce zarysu nowej tożsamości; „tożsamość” możemy zmieniać dowolnie często, albo też jedną wybraną w danym momencie rozbudowywać przez wiele tygodni.

Znane powiedzenie mówi, że papier wszystko wytrzyma – w odniesieniu do Internetu ta kwestia ulega zwielokrotnieniu. Internet kusi i namawia, byśmy stali się kimś innym, by napisać cokolwiek, coś nieprzewidywalnego, lub otworzyć się do granic możliwości i być tak szczerym, jak nigdy wcześniej, wypowiedzieć do wszystkich (i jednocześnie do nikogo... konkretnego) nasze bolączki, niepokoje, frustracje, fascynacje, pożądania itd.

Wypowiadanie się w Internecie porównywane bywa do głosu w puszczy, istnieje bowiem wielka niepewność czy nasz „głos” zostanie przez kogoś usłyszany i czy ktoś zareaguje (bo tylko wtedy mamy pewność, że przekaz został odebrany), czy też zginie w ogólnym szumie/zgiełku. Z jednej strony daje nam to przewagę nad realem, bo można tu powiedzieć cokolwiek, praktycznie wszystko, bez obawy o konsekwencje, z drugiej – pojawia się pytanie: po co w ogóle mówić, jeśli nikt nie słucha?

Będąc istotami społecznymi nie tyle nawet inne osoby bywają nam potrzebne do życia, co wręcz są nam niezbędne: mówienie (bycie usłyszaną) i słuchanie (oddawanie przestrzeni innym, by dla nas zaistnieli) składają się na najważniejsze „narzędzia” poznawania świata i siebie, i obcowania w nim. Kto nie mówi (lub nieco dobitniej: komu nie daje się przyzwolenia na mówienie i kogo nikt nie słucha) doświadcza sytuacji depriwacji/anomii, odebrane mu zostaje prawo do istnienia. Sytuację tę obrazowo wyjaśnia Richard Nelson-Jones wskazując na znaczenie aktywnego słuchania w profesjonalnej relacji pomocowej: klienci zgłaszający się do poradni, którzy czasami nie byli słuchani przez osoby z ich otoczenia, mogą odczuwać psychologiczne zranienie, klienci, którzy często nie byli słuchani donoszą swym terapeutom o odczuwaniu bardziej dotkliwego bólu, zaś ci, którzy nie byli słuchani przez większą część swojego życia uskarżają się na bardzo poważne psychiczne cierpienia. Natomiast osoby, które nigdy nie były słuchane zostają skazane na psychologiczną karę śmierci¹. Ci ostatni – ponieważ nie otrzymują komunikatu: „dostrzegam twoją obecność (słyszę cię) i reaguję na nią (mówię do ciebie, odpowiadam ci)” – dekodują ten brak następująco: „Jesteś nieważny, to, czego doświadczasz jest nieistotne, to, co czujesz nie ma znaczenia, twoje przemyślenia są bezwartościowe, równie dobrze mogłoby cię nie być”. Wykluczenie, zignorowanie, pomijanie prowadzi do eliminacji.

Dlatego też większość z nas szuka możliwości realizacji potrzeby do opowiedzenia o sobie, wypowiedzenia się, wypłakania, wygadania czy pożartowania. Szukając szansy na zrealizowanie tych potrzeb, wcale nie musimy spotykać się z innymi w świecie realnym. Świat medialny wydaje się zresztą dużo bardziej kuszący. „Kubey i Csikszentmihalyi mówią, że «coraz większej liczbie ludzi życie w cyberprzestrzeni wydaje się często

¹ R. Nelson - Jones, *Practical counselling and helping skills*, London 1997, s. 100.

ważniejsze, bardziej bezpośrednie i intensywne niż życie realne»². I pewnie wiele w tym racji. Bo jeśli życie realne jest jałowe, brakuje nam przyjaciół, nie potrafimy lub nie możemy nawiązać głębszych relacji, lub choćby kontakty, w których pozostajemy na co dzień są dla nas rozczarowujące i płytkie to Internet daje szansę na wyjście z życiowego impasu, na pełniejsze zrealizowanie siebie niż w realu. Świat społeczny zapośredniczony Internetem nie jest jednak wcale, jak przestrzegają niektórzy, wirtualny czy sztuczny. W sieci spotykamy się z innymi ludźmi, a nie z programami komputerowymi, prowadzimy dyskusje na forach i czatach nie ze sztucznie skonstruowanymi postaciami, lecz z żywymi osobami siedzącymi za biurkami w swoich domach³.

Nietrudno uwierzyć w to, iż w przypadku niektórych osób znajomości nawiązane za pomocą Internetu bywają znacznie bardziej fascynujące niż te dostępne im w rzeczywistości. Na pewno ich specyfika, dynamika jest różna od kontaktów twarzą w twarz, choćby dlatego, że czasami rozgrywają się błyskawicznie, czasami opierają się na trwających wiele tygodni przekomarzankach i tzw. gierkach, a czasami „kopiują”(?) proces nawiązywania relacji bezpośrednich. Bywa więc tak, że bardziej zależy nam na osobach poznanych/poznawanych w sieci, niż tych obecnych w bezpośrednim otoczeniu. Same czegoś takiego nieraz doznałyśmy – rozmowa przez Internet dostarcza różnych emocji, ekscytacji, zaciekawienia, czasami rozbawia, więc kiedy ktoś z domowników chce ją przerwać lub nieświadomy intensywności przeżyć internauty wchodzi do pokoju, którym on siedzi przy komputerze wprowadza go w stan irytacji, gdyż nie może kontynuować prowadzonej właśnie rozmowy. Warto w tym miejscu przytoczyć myśl Jeana Baudrillarda, że „z upływem czasu rzeczywistość staje się jednym z obrazów do oglądania, a przy tym wcale nie obrazem najwyraźniejszym, najbardziej interesującym czy zabawnym”⁴. Przy czym warto jeszcze dodać, że podział między rzeczywistością „realną” a „wirtualną” nie jest wcale tak ostry, jak to się często sądzi. Inaczej rozmawiamy w Internecie z osobami bliskimi, inaczej z nieznanymi, mamy w pamięci „obraz” naszych przyjaciół lub tworzymy sobie „wizerunek” osób poznawanych.

Kiedy rozmawiamy (mówimy/piszemy, słuchamy/czytamy) i widzimy, że ktoś reaguje na nasze słowa, wówczas czujemy się zrozumiani i nawet więcej: ważni. Doświadczamy tego, że komuś na nas zależy, a nasze opinie mają dla kogoś sens. Taki przekaz bardzo znacząco na nas wpływa, na nasze poczucie wartości, stosunek do siebie samych i do innych, na postawę otwartości, na nastrój itd. Bywa, że w świecie realnym jesteśmy na straconej pozycji, wyglądamy nieatrakcyjnie, jesteśmy bardzo nieśmiali, mamy jakieś rzucające się w oczy defekty – cechy, zniechęcające do nas ewentualnych nowych znajomych itp.⁵ W cyberprzestrzeni możemy w dużym stopniu zapanować nad wrażeniem,

² A. Bła ch n i o, *Czat – nowe miejsce spotkań. Lepiej wirtualnie czy realnie?*, „Kultura Popularna” 2003, nr 3 (<http://kiosk.onet.pl/art.html?DB=162&ITEM=1141606&KAT=243>).

³ Przykładem całkowicie wirtualnego świata jest np. gra komputerowa Sims, w której gracz buduje wszystko od podstaw – staje się więc kimś w rodzaju demiurga.

⁴ Z. B a u m a n, *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń 1995, s. 49.

⁵ M.in. M. G e r l a n d e r, E. T a k a l a (*Relating electronically. Interpersonality in the Net*, „Nordicom Review” 1997, nr 2 (http://www.nordicom.qs.se/publications_index.html) piszą o możliwościach, jakie Internet daje osobom niepełnosprawnym, które zazwyczaj spotykają się z

które pragniemy wywołać, możemy dowolną ilość razy „ćwiczyć” jak odbierają nas inni (tu dość szybko można otrzymać informację zwrotną na temat tego, jak jesteśmy spostrzegani – jedną z takich informacji jest sama sytuacja rozmowy, nieciekawo rozmówcy szybko tracą swych interlokutorów)⁶. W cyberswiecie możemy wypróbować siebie, przybierać sobie różne tożsamości i sprawdzać, w czym czujemy się najlepiej (kiedy jesteśmy najbardziej sobą?) i co (jakie cechy, jakie zachowania, jakie postawy itd.) jest najbardziej pożądane w kontakcie społecznym. Tożsamość w cyberprzestrzeni jest modalna, płynna, zmienna, nieprzenikniona, w nieustannym procesie tworzenia (zszywania lub przesywania kolejnych kawałków), można by nawet powiedzieć, że tożsamości nie ma, że powoływana jest ona do życia przy każdej rozmowie (od nowa, albo od pewnego momentu).

Kwestia tożsamości w cyberprzestrzeni jest dość złożona, z jednej strony bowiem wchodząc do sieci nie tracimy jej, dalej jesteśmy sobą (cokolwiek miałyoby to znaczyć), z drugiej – gramy w tożsamościowe gry, przybieramy maski, udajemy kogoś, kim nie jesteśmy, świadomie kontrolujemy wypowiedzi, by nie ujawnić siebie, by obronić się przed zdemaskowaniem, przez zranieniem, przed odsłonięciem. Dodatkowo, chociaż w rzeczywistości możemy uważać siebie za osoby mało atrakcyjne czy niepozorne, to w kontaktach internetowych nie tylko chcemy, ale wręcz musimy stać się znacznie bardziej fascynujący (i możemy sobie na to pozwolić, gdyż trudno sprawdzić czy tak naprawdę jest), inaczej nie uda się podtrzymać nawiązywanych relacji.

Tożsamość ucieleśnia się w słowach wpisywanych do okien komunikatora. O naszym (i naszych rozmówców) wyglądzie, wieku, płci, charakterze itd. mówią tylko/aż słowa. To one tkają iluzję fizycznej bliskości i bezpośredniej obecności rozmówcy. I na tym m.in. polega paradoksalność tej komunikacji – z jednej strony mamy świadomość fizycznego/geograficznego oddalenia, zupełnej nieznanomości drugiej osoby, przeświadczenie, że być może nigdy jej nie spotkamy w realu, chłód i formalność bijące z komunikacji zapośredniczonej internetem⁷, z drugiej zaś zazwyczaj bardzo szybko osiągamy duże natężenie emocjonalne, bliskość czy wręcz intymność, wyrażamy ciepło (używając emotkionów, tzw. „buźek”)⁸. Pamiętamy też o możliwości bycia zmanipulowanymi, okłamanymi, nabranyymi, ale sami także wymyślamy, idealizujemy siebie, przemilczamy swoje wady. Jednakże, jak pisze Patricia Wallace w *Psychologii Internetu*:

Kiedy manipulujemy naszymi cechami w Internecie – nawet takimi fundamentalnymi, jak wiek, rasa czy płeć – nie musimy zaraz myśleć o sobie jak o kłamcach lub konfabulantach. [...] możemy się uważać raczej za badaczy czy eksperymentatorów. Bawimy się swą tożsamością i przymierzamy różne kapelusze, by zobaczyć, jak się w nich czujemy i jak inni na nie reagują. Choć

reakcjami nieprzychylnymi i opartymi na stereotypach. W Internecie natomiast są one w stanie, być może po raz pierwszy w życiu, nie odczuwać swojej niepełnosprawności jako balastu w nawiązywaniu relacji.

⁶ Umiejętności prezentowania siebie uznane zostają za autorki tekstu „Relating electronically” za najważniejsze w cyberprzestrzeni (*ibidem*).

⁷ P. Wallace, *Psychologia Internetu*, przeł. T. Hornowski, Poznań 2001 (www.gadugadu.pl).

⁸ M. Gerlander, E. Takala, *op. cit.*

oszustwo jest klasycznym składnikiem takich doświadczeń, nie wydaje się, aby było dokładnie tym samym, co posłużenie się kłamstwem dla osiągnięcia osobistych korzyści. Eksperymentowanie z tożsamością jest ważną częścią rozwoju człowieka, a kryzysy tożsamości, które przeżywamy, zwłaszcza w młodości, są cennymi doświadczeniami dla naszego rozwoju psychicznego. Jeśli wszystkiego nie spróbujemy, nie dowiemy się co nam najbardziej odpowiada. Taka eksploracja nie kończy się z osiągnięciem wieku dojrzewania, jak błędnie wielu z nas zakłada⁹.

Kwestia wypróbowywania tożsamości w Internecie i w realu różni się zwłaszcza stopniem konsekwencji – zarówno w sensie skutków, jak i wytrwałości w rozwijaniu wybranego wzorca. W Internecie możemy procesy te przerwać w dowolnym momencie, bez żadnych konsekwencji, po prostu „uśmiercamy” powołanego na moment do życia „człowieka”. O takich relacjach i o skonstruowanych przez siebie tożsamościach mniej myślimy niż o kontaktach z życia dostępnego nam na co dzień. Nie można jednak powiedzieć, że relacje z cyberprzestrzeni są nieistotne lub udawane w porównaniu do spotkań twarzą w twarz.

Używanie sztucznej (podrabianej) tożsamości i pseudonimów nie znaczy, że komunikacja będzie nierzeczywista i że osoby komunikujące się w ogóle nie istnieją. Bycie obecnym dla kogoś nie znaczy, że rozmówcy muszą być autentyczni czy rzeczywisti. Pytanie o prawdziwość czy szczerść relacji internetowych powiązana jest raczej ze sprawami intymności/bliskości¹⁰.

Jeszcze dobitniej to stanowisko wyrażone zostało w wypowiedzi jednej z internau-tek, które poprosiliśmy o wypełnienie przygotowanej przez nas ankiety dotyczącej używania komunikatora Gadu-Gadu (GG). Pytałyśmy w niej między innymi, czy GG skłania do szczerości. Wiele osób odpowiedziało, że tak, kilka dało odpowiedzi wymijające (raz tak, raz nie), w jednej ankiecie pojawiło się natomiast takie stwierdzenie: „Najbardziej szczerą jestem, gdy udaję kogoś innego. Ładuję wtedy jak najwięcej informacji o sobie. Takich, jakich nie powiedziałabym może nikomu wprost, w cztery oczy, jako ja”.

Rozmawianie (gadanie) w sieci – czasami krytykowane jako namiastka lub iluzja rzeczywistego kontaktu – dostarcza nam okazji do poznania/spotkania kogoś, a także i siebie samych. Być może bowiem dopiero dzięki temu medium niektórzy z nas uczą się, jak rozmawiać z innymi. Może dzięki rozmowom na Gadu-Gadu zyskują oni pierwszą możliwość bycia naprawdę wysłuchanymi. Dość popularny zresztą (choć zapewne też stereotypowy) jest obraz nieśmiałego internauty zamkniętego w czterech ścianach, który naprawdę „żyje” dopiero w internecie. Jak pisze Tomasz Łysakowski, „w Internecie jesteśmy bardziej rozmowni, częściej się zwierzamy. I to nie tylko ze względu na anonimowość. Łatwiej znaleźć kogoś, kto nas rozumie, czasami nawet całą grupę ludzi takich jak my [...]”¹¹. Z drugiej zaś strony – bardziej świadomie i swobodniej – możemy podejmować „zabawy tożsamościowe”: z tożsamością czy w tożsamość. Nie musimy liczyć się z tak poważnymi konsekwencjami, jak ma to miejsce w rzeczywistości: kiedy tylko znu-dzi nas lub wyczerpie się nam pomysł na dany typ tożsamości zawodowej, płciowej,

⁹ P. Wallace, *op. cit.*, s. 66-67.

¹⁰ M. Gerlander, E. Takala, *op. cit.*

¹¹ T. Łysakowski, *Internet jako źródło cierpień – i nie tylko*, „Kultura Popularna” 2004, nr 1 (<http://kiosk.onet.pl/art.html?DB=162&ITEM=1275058>).

rodzajowej itd. możemy po prostu przerwać grę (i ujawnić rozmówcy prawdę[sic!] o nas) lub zerwać kontakt.

2. Gadu-Gadu¹² – komunikacja pełna niejednoznaczności

Nazwa komunikatora odsyła do pewnego określonego typu rozmowy: poufalej, swobodnej, niezobowiązującej, towarzyskiej, spontanicznej, czasami bezcelowej, bliskiej tzw. *small talk*, powierzchownej, niewymagającej żadnych szczególnych kompetencji komunikacyjnych czy szerzej: językowych (wystarczy podstawowa umiejętność pisanie i czytania, którą dzieci zdobywają we wczesnym wieku szkolnym) itd.¹³ Z nazwą programu kojarzą się popularne określenia: „puste gadanie”, „gadanie po próżnicy”, „pusta gadka”, „gadać bez sensu”, „czcza gadanina”, „przyjacielskie pogaduchy”, itp. Większość z tych wyrażen ma zabarwienie pejoratywne. Kiedy chcemy umniejszyć wartość czyjeś wypowiedzi, kiedy chcemy kogoś zbesztać, a nawet obrazić używamy czasownika „gadać”, np.: „gadasz głupoty”, „przezańcie tyle gadać”. Gadanie kojarzone jest z bezmyślnością rozmówcy lub banalnością wypowiedzi. Bywają jednak takie sytuacje, kiedy z tym rodzajem komunikacji łączymy bardziej pozytywne nastawienia i wówczas nie tyle chodzi o nadanie większej wagi wymianie komunikatów, co raczej o podkreślenie stopnia zażyłości rozmówców i panującej między nimi serdeczności. Czasami umawiamy się z przyjaciółmi, by pogadać właśnie, a nie by po-rozprawiać na poważne tematy. Po spotkaniu mówimy, że „nagadaliśmy się za wszystkie czasy”. Wydaje się, że nazwa programu, choć niewątpliwie przywodzi na myśl negatywne skojarzenia, to odsyła raczej do pozytywnego wartościowania realizowanej za jego pośrednictwem komunikacji.

„Sieciowe pogaduszki to względnie nowa forma komunikacji, która jest mieszkanką konwersacji twarzą w twarz i rozmowy telefonicznej, również zaliczanej do komunikacji synchronicznej. Jednakże, by w nich uczestniczyć, ludzie muszą pisać na klawiaturze, a to pociąga za sobą określone następstwa”¹⁴. Dzięki Gadu-Gadu spotykamy się w realnym czasie (i w wirtualnej przestrzeni), by wspólnie i przyjemnie spędzić czas na rozmowie o sprawach pomniejszej wagi¹⁵. Można przypuszczać, że rozmowy te służą

¹² „Gadu-Gadu to pierwszy polski program, umożliwiający bezpośrednią komunikację w Internecie w oparciu o technologię Instant Messaging. Ponadto umożliwia on wysyłanie wiadomości SMS do telefonów komórkowych wszystkich polskich sieci komórkowych. Program przeznaczony jest do pracy pod systemem Windows” – głosi „definicja” zamieszczona na stronie www.gadu-gadu.pl. Zainstalowanie komunikatora kończy się pojawieniem się charakterystycznego słoneczka na ekranie monitora – ikony, poprzez którą użytkownicy wchodzą do programu. Słoneczko komunikuje innym dostępność lub nieobecność internauty na GG (żółte – „dostępny”, za chmurką – „zaraz wracam”, białe – „niewidoczny”, czerwone – „niedostępny”).

¹³ Polska nazwa jest odpowiednikiem dla angielskich określeń: *chat* – pogawędka, pogaduszki i *chatting* – gadać, uciąć sobie pogawędkę.

¹⁴ P. Wallace, *op. cit.*, s. 20.

¹⁵ Na poważniejsze rozmowy na Gadu-Gadu raczej nie ma miejsca, ponieważ zbyt wiele jest tu utrudnień i zakłóceń. Oczywiście, można podejmować wysiłek rozmówienia się z kimś, kto np. nas zranił, lecz musimy liczyć się z tym, że poprzez komunikator niezwykle trudno jest wyrazić emocje i często dochodzi do nieporozumień towarzyszących „pisemnej” wymianie uwag.

głównie wygadaniu się, tj. zwierzaniu się, opowiadaniu o zdarzeniach dnia codziennego, odreagowywaniu napięcia emocjonalnego, radosnemu przekomarzaniu się z innymi (tzw. grom słownym, flirtom), wymienianiu się doświadczeniami. Czasami za pośrednictwem Gadu-Gagu zdarza się nam prosić o niezbędne do pracy informacje, „szybko” przedyskutować szczegółowe kwestie dotyczące np. realizowanego projektu, przekazać sprawę nie cierpiącą zwłoki. Być może dałoby się wskazać na terapeutyczne i zabawowe funkcje Gadu-Gadu, jednak głównym celem tego programu jest umożliwienie podtrzymywania starych i zawierania nowych znajomości dzięki wymianie komunikacyjnej, która określana bywa mianem telepiśmienności.

Do innych charakterystycznych cech komunikowania przez Gadu-Gadu należą: wspomniana już anonimowość, która rozpatrywana jest w dwojaki co najmniej sposób (np. w kontekście posiadania lub podlegania władzy¹⁶), dystans (emocjonalny i geograficzny), intensywność kontaktów (zarówno jeśli idzie o szybkie przełamywanie poczucia wzajemnej obcości¹⁷, jak i o szybkie zmęczenie się nimi i przerywanie ich¹⁸), posiadanie przeświadczenia o własnej kontroli nad cyberświatem, a także możliwość przechowywania historii relacji (np. w „Archiwum” programu¹⁹). Autorki tekstu *Relating electronically* podkreślają ambiwalentne podejście do intymności poprzez Internet. Relacje elektroniczne pozwalają unikać zobowiązań i zaangażowania, a jednocześnie „bliskość bez twarzy” (*faceless intimacy*) może przemienić się w formę ekstremalnie osobistą, w hiperbliskość. Dzieje się tak właśnie dlatego, że poziom uczuciowości i emocjonalności jest tu znacznie wyższy niż w kontaktach bezpośrednich (*ibidem*) – być może wynika to z konieczności kompensacji braku fizycznej obecności drugiej osoby i wszystkiego, co się z tym łączy.

Nie można zapominać też o szczególnym sposobie prowadzenia rozmowy – rozmowie przy użyciu klawiatury – nieodzowna jest tu umiejętność czytania i w miarę szybkiego pisania. Oczywiście, internauci wykorzystują rozmaite „ułatwienia”, np. emotikony (ikonki wyrażające emocje), które w skrócie wyrażają określone przekazy, a przy

¹⁶ Chodzi tu o posiadanie władzy nad informacjami o sobie i ochronę siebie oraz o bycie manipulowanymi przez innych (P. Wallace, *op. cit.*, s. 17).

¹⁷ Tutaj przykładem może być ciesząca się dużą popularnością powieść *Samotność w sieci* (J.L. Wiśniewski, Warszawa 2004), której akcja toczy się wokół nawiązywania i umacniania przyjacielsko-miłosnej relacji między przypadkowo spotkanymi ludźmi.

¹⁸ „W komunikacji e-mailowej użytkownicy dość szybko zyskują poczucie, że mają dostęp do swoich wewnętrznych światów. E-mail jest zarówno bardzo intymny, jak i nieprzyjemnie bezosobowy. Często zauważałam tę paradoksalną naturę e-maili... Odczuwałam jako kłopotliwe to, jak łatwo i szybko ludzie zaczęli wchodzić na bardzo osobiste tematy. Zaczęli pisać o rzeczach, którymi nie zajęliby się nawet po roku znajomości, jeśli w tym czasie komunikowaliby się ze sobą tylko twarzą w twarz” (M. Gerlander, E. Takala, *op. cit.*).

¹⁹ Dokumentowanie „historii” relacji w programie Gadu-Gadu odbywa się automatycznie, zawsze więc można wrócić do starych rozmów, przypomnieć sobie zapomniane szczegóły, ale też skasować to, co przestało być interesujące lub istotne (jak zakończone kontakty). Ponieważ jednak „Archiwum” nie dokonuje żadnych selekcji i (w porządku chronologicznym) zarejestrowana zostaje każda wymiana to nie przypuszczamy, by ktoś systematycznie przeglądał swoje zbiory, chyba że naprawdę jest do tego zmuszony.

Kiedy nieznajomy odpisuje kontakt zaczyna się rozwijać, wymieniamy z nim ogólne uwagi (uzgadniamy świat, jak ujęłaby to D. Cieśła)²¹, powoli osiągamy bliskość, czasami wspólnie coś rozważamy, dzielimy się problemami, pytamy o fascynacje, dyskutujemy, żartujemy sobie z siebie itd. Im intensywniejszy jest kontakt tym więcej rzeczy można się dowiedzieć, tym rozmowa staje się bardziej dynamiczna, bardziej angażuje. W ciągu trwania jednej rozmowy można bardzo dużo się dowiedzieć o nowych znajomych. Najczęściej omawiane są: nasze cechy psychiczne (próbujemy drugiej osobie powiedzieć kim jesteśmy – narzucamy jej własną wersję swojej osoby), naszą sytuację życiową (charakteryzujemy sprawy zawodowe, wprowadzamy w sprawy rodzinne), nasze fascynacje (głównie omawia się i porównuje własne kanony filmów, książek, płyt). Jeśli pojawiają się jeszcze inne tematy albo rozmówcy uczą się wychodzić poza „zestaw do komunikacji podręcznej” typu kwestionariusz osobowy to jest szansa, że rozwinie się emocjonalny komponent relacji – a dzięki temu kontakt się umocni, zacieśni, stanie wartościowy dla obu stron, będzie bowiem dawał wsparcie psychologiczne²²). Na podstawie obserwacji naszych rozmówców i naszych własnych uważamy, że ludzie zdobywają się na sporą bezpośredniość, szczerość i otwartość, ale jednocześnie tego samego oczekują od rozmówcy. Pojawia się tu charakterystyczna sytuacja wymiany – wymieniamy informacje (o sobie, swoim życiu, doświadczeniach itd.), wymieniamy dobre słowa (wzmacniamy się i dowartościowujemy), wymieniamy też sekrety i intymne, bywa że bolesne lub wstydlive, wspomnienia krytycznych zdarzeń z naszego życia. W intensywnych rozmowach możemy jednak szybko się spalać (np. powiedzieć sobie za dużo i doświadczyć wstydu przed ujawnieniem tego, co dręczy nas w rzeczywistości realnej), albo możemy uznać, że partner nie rozumie tej wymiany w taki sam sposób jak my i np. ciągle ukrywa interesujące opowieści, nie chce ujawnić fragmentów swojej biografii czy odpowiedzieć na pytania np. o pracę zawodową, sytuację rodzinną mimo że jedna osoba już dokonała otwarcia. Oszustwo i nieszczerłość, ale również powściągliwość w takich rozmowach powodują zahamowanie jej dynamiki, a w konsekwencji zerwanie kontaktu.

Rozmowy z obcymi, rozkwitające w trakcie trwania kontaktu (nieważne: jednorazowego czy kilkumiesięcznego) są ekscytujące, stoją pod znakiem wyzwania (np. przełamania wstydu i nieśmiałości²³) i sporej przygody. Jednocześnie z łatwością mogą być przerwane, zapomniane, zarchiwizowane. Osoby „na powrót obce”, niewygodne, niechciane wyrzucone zostaną z książki adresowej, przestają dla nas istnieć, tak jak my przestajemy istnieć dla nich. Ich słońeczka nie niepokoją nas swoim „blaskiem”, ponieważ wyrzucone zostały z katalogu znajomych z GG. Jeśli obcy zostali wyłowieni przez nas na chybił trafił, jeśli po skończeniu znajomości wyrzucamy wszystkie przeprowa-

²¹ D. Cieśła, *Pogawędka – o charakterze, strukturze i funkcjach rozmowy towarzyskiej*, „Literatura ludowa” 1999, nr 1.

²² Jedną z osób, z którymi rozmawialiśmy założyła wirtualną grupę wsparcia skupiającą około 30 osób poznanych właśnie dzięki komunikatorowi GG.

²³ Coraz częściej rozpoznaje się to zjawisko w Europie Zachodniej; być może będzie ono syndromem czasów, w których Internet odgrywa coraz większą rolę w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji interpersonalnych?

dzione rozmowy z „Archiwum” jest bardzo małe prawdopodobieństwo, że kiedyś znowu się spotkamy; ewentualnie stanimy się dla siebie przelotnie znanymi „przechodniami”, czasami mijającymi się na wirtualnej ulicy. Jednakże usunięcie przez nas kogoś z książki adresowej nie musi oznaczać, że i on usunie nas ze swojej. A jeśli on tego nie uczyni to zawsze będzie mieć nas „na oku”, będzie widzieć kiedy jesteśmy w sieci, kiedy nas nie ma, a nawet co się u nas dzieje (zwłaszcza gdy mamy zwyczaj używania statusów opisowych i dzielenia się bieżącymi sprawami typu „jestem, ale się ukrywam”). Sytuacja jest jeszcze bardziej „dramatyczna”, gdy my zainstalujemy zwykłe GG, a oni – power Gadu-Gadu, czyli lepszą wersję komunikatora dającą więcej możliwości, m.in. większej „inwigilacji” i kontroli.

Takie sytuacje wyraźnie ukazują niejednoznaczność życia w sieci, a ściślej problematyczność dychotomii: prywatne/publiczne. Jesteśmy w relacjach prywatnych, a jednocześnie w miejscu publicznym (tu, tak jak na ulicy, nie możemy nikomu zabronić, by się nam nie przyglądał, często w ogóle nie mamy świadomości tego). Telefony komórkowe (potocznie nazywane smyczami), a teraz także Internet powiększać mogą poczucie osaczenia, przytłoczenia możliwością/koniecznością nawiązania kontaktu. I znowu, narzędzia podboju czy choćby tylko porządkowania świata, stają się narzędziami opresji. Nie sposób uciec od świata – niemożność skorzystania z komórki lub niemożność skontaktowania się z kimś kto jej nie ma obecnie traktowane jest jak wielka niedogodność. Nie tyle więc lub nie tylko urządzenia telekomunikacyjne i usługi elektroniczne umożliwiają/ułatwiają nam życie, ale coraz częściej doświadczamy zniewolenia nimi, przytłoczenia, utrudnienia – takie przeżycia na pewno charakterystyczne są dla osób na odpowiedzialnych stanowiskach czy dla ludzi, od których w pracy zawodowej wymaga się dyspozycyjności.

Przeżywamy coś takiego, gdy zdajemy sobie sprawę, że właściwie Internet wcale nie daje nam anonimowości, że zawsze jesteśmy widzialni dla różnych osób i instytucji (np. poprzez pliki cookies, które „potajemnie” instalują się w naszych komputerach). Nietrudno też jest przeżyć doświadczenie zniewolenia czy osaczenia kontaktem: mieszkamy w domach, w których mamy telefony stacjonarne, komórkowe (swoje, współmałżonka, dzieci), fax, Internet (e-maile, Gadu-Gadu). Każdemu pewnie zdarzyło się jednocześnie odpisywać na listy e-mailowe, prowadzić rozmowy w oknach dialogowych GG, wysyłać sms-a i prowadzić rozmowę telefoniczną z aparatu stacjonarnego. Doświadczamy wtedy poczucia niemożności wyciszenia się, wejścia w kontakt z samą sobą, bo pojawia się nie dający się zredukować przymus (psychiczny lub zawodowy) pozostawania namierzalnymi, w razie gdyby ktoś chciał lub musiał się ze mną połączyć.

Nota o autorach

Czerkawska Alicja, dr – Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu

Czernianin Wiktor, dr – Uniwersytet Wrocławski

Druczak Katarzyna, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu

Dziublewska Agnieszka, mgr – seminarium doktorskie prof. dra hab. Józefa Kargula ✓

Gancarz Mirosław, mgr – Uniwersytet Zielonogórski

Klebaniuk Jarosław, dr – Uniwersytet Wrocławski

Kłodkowska Joanna, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu

Kowalczyk Izabela, dr – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Olejarz Małgorzata, dr – Uniwersytet Zielonogórski

Olszewska Joanna, mgr – Uniwersytet Jagielloński ✓

Pabiańczyk Anna, mgr – Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego ✓

Rosalska Małgorzata, dr – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu ✓

Słowińska Sylwia, dr – Uniwersytet Zielonogórski

Stelmaszczyk Joanna, dr – Uniwersytet Łódzki

Sulik Monika, mgr – Uniwersytet Śląski ✓

Szumigraj Ewa, mgr – Uniwersytet Zielonogórski

Szumigraj Marcin, mgr – Uniwersytet Zielonogórski

Świerczyńska Hanna, mgr – seminarium doktorskie prof. dra hab. Józefa Kargula

Wawrzonek Anna, mgr – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu ✓

Wypiorczyk Katarzyna, mgr – Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi ✓

Zielińska-Pękał Daria, dr – Uniwersytet Zielonogórski

Zierkiewicz Edyta, dr – Uniwersytet Wrocławski

