

8

**DYSKURSY
MŁODYCH
ANDRAGOGÓW**

**REDAKCJA NAUKOWA
Małgorzata Olejarz**

UNIwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2007

RADA WYDAWNICZA

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



UNIWERSYTET
ZIELONOGÓRSKI

RECENZJE

Alicja Kargulowa

REDAKCJA

Grażyna Jarzyna

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2007

ISBN 978-83-7481-104-0

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	
<i>Wstęp</i>	5

Ewa Szumigraj	
<i>VIII Letnia Szkoła Młodych Andragogów Zielona Góra, 15-20 maja 2006</i>	9

DYSKURS ANDRAGOGICZNY

Magdalena Wnuk	
<i>W poszukiwaniu „dorosłości”</i>	21

Joanna Minta	
<i>„Pozornie dorośli” – zawieszenie pomiędzy młodością a dorosłością</i>	29

Małgorzata Malec	
<i>„Przerwana dorosłość”. Refleksje nad procesem stawania się dorosłym</i>	45

Adrianna Nizińska	
<i>Dylematy tożsamości profesjonalnej andragoga</i>	57

Małgorzata Rosalska	
<i>Dyrektor szkoły – nauczyciel nauczycieli?</i>	65

Magdalena Czubak	
<i>Kultura organizacji jako miejsca uczenia się</i>	77

Anna Frąckowiak	
<i>Andragogiczne przygotowanie nauczycieli szkół dla dorosłych – refleksje praktyczne</i>	87

DYSKURS PORADOZNAWCZY

Elżbieta Siarkiewicz	
<i>„Stragan dobrych rad” – etnograficzny opis wydarzenia</i>	95

Daria Zielińska-Pękał	
<i>Poradnictwo zapośredniczone – rozważania definicyjne i pierwsze próby badawcze</i>	111

Marcin Szumigraj	
<i>Klient poradnictwa kariery. Co o nim wiemy?</i>	127

Alicja Czerkawska	
<i>Opór osoby radzącej się i doradcy w sytuacji poradniczej</i>	139

Alina Łysak	
<i>Między „uleczaniem z homoseksualizmu” a wspieraniem w osiągnięciu akceptacji swojej orientacji psychoseksualnej. Ku poradnictwu dla lesbijek</i>	149

DYSKURS METODOLOGICZNY

Hanna Świerczyńska

Wykorzystanie analizy pól semantycznych w badaniach „pamięci szkoły” 165

Katarzyna Druczak

*Przydatność teorii uczenia się sytuacyjnego
w analizowaniu biografii edukacyjnej człowieka dorosłego* 177

Joanna Kłódkowska

*Kwestie kontekstu i kontekstowości
w badaniach etnograficznych* 187

DYSKURS KULTUROZNAWCZY

Sylvia Słowińska

*Międzykulturowe uczenie się w stylu pop,
czyli jak talk-show „Europa da się lubić” edukuje do wielokulturowości* 197

Bogusław Dziadzia

„Przyjemność” i „znudzenie” w mediach 211

Joanna Stelmaszczyk

*Pokolenie JPII – byt realny czy wytwór mediów?
(w świetle badań studentów kierunków pedagogicznych Uniwersytetu Łódzkiego)* 217

Jessica C. Robbins

*Becoming an Ancestor:
Aging and Memory in Postsocialist Eastern Europe* 225
*Stawianie się przodkiem.
Starzenie się i pamięć w postsocjalistycznej Europie Wschodniej (streszczenie)* 241

Marcin Muszyński

Wokół pojęć: śmierć i umieranie 243

Pavel Stolyarov

O nauczaniu języka polskiego na Syberii 257

DYSKURS FEMINISTYCZNY

Emilia Paprzycka

*Od „starej panny” do „singla”
– przeobrażenia społecznego postrzegania kobiet żyjących w pojedynkę* 265

Izabela Kowalczyk, Edyta Zierkiewicz

Ujawnić tabu. Fotografie z wrocławskiego kalendarza Amazonek 281

Joanna Dec

Prostytucja dorosłych kobiet – uprawianie zawodu czy patologia? 291

Nota o autorach 305

WSTĘP

Kolejny tom *Dyskursów młodych andragogów* jest rezultatem ósmego już spotkania badaczy w Letniej Szkole Młodych Andragogów, jak też efektem współpracy młodych ludzi, która od kilku lat ma miejsce w ramach swoistej wspólnoty akademickiej, spontanicznie powstałej i skupionej wokół, obok i za przyczyną Zielonogórskiej Szkoły Andragogów. W skład tej nieformalnej wspólnoty wchodzi młodzieży naukowcy z całego kraju – byli i obecni słuchacze Szkoły, jej obserwatorzy, sympatycy, a nade wszystko zwolennicy idei prowadzenia otwartych, aktualnych, odważnych i interesujących dyskursów naukowych w obszarze szeroko rozumianej edukacji dorosłych. Samo określenie „młodych”, pojawiające się w nazwie Szkoły Andragogów i w tytule niniejszej serii wydawniczej, nie jest rozumiane sztywno jako pewna cezurą wiekowa uczestników Szkoły i autorów *Dyskursów*. Nabiera ono szerszego znaczenia i jest tu traktowane raczej jako symboliczne określenie otwartości i świeżości myślenia, odwagi w wyrażaniu niepopularnych czasem poglądów, wskazywania na dotychczas niepodjęte, pomijane bądź przemilczane problemy naukowe, wkraczania w nowe obszary rzeczywistości społecznej, stawiania ważnych społecznie i poznawczo pytań oraz wnikliwego i rzetelnego poszukiwania na nie odpowiedzi. Młodych badaczy andragogów, którzy cechują się takim podejściem do uprawiania nauki, nie brakuje. Dowodem tego jest z roku na rok stale poszerzający się krąg autorów – magistrów i doktorów – z różnych ośrodków akademickich w kraju, publikujących swoje wypowiedzi naukowe na łamach *Dyskursów*. Owo tytułowe określenie naszej serii wydawniczej może być zatem odczytywane jako pewien rodzaj „zdarzenia komunikacyjnego” służącego wymianie myśli, poglądów i opinii, doświadczeń i odkryć, spostrzeżeń i refleksji pomiędzy tymi, którzy w większości są na początku (choć jedni bliżej, drudzy dalej) swojej biografii naukowej.

Jednym z inicjatorów, twórców i propagatorów idei tworzenia tego rodzaju wspólnoty młodych (nie tylko wiekiem, ale przede wszystkim „duchem” i sposobem myślenia) badaczy wokół Szkoły Andragogów jest jej wieloletni Kierownik Naukowy oraz Redaktor Naukowy wszystkich dotychczas opublikowanych siedmiu tomów *Dyskursów młodych andragogów* – prof. zw. dr hab. Józef Kargul. On to właśnie w maju 2006 roku podczas VIII LSMA powierzył mi redakcję naukową ósmego tomu *Dyskursów*. Doceniając to wyróżnienie i starając się nie zawieść zaufania, jakim obdarzył mnie prof. J. Kargul – mój mistrz i nauczyciel – kierowałam się dwoma zasadami.

Po pierwsze – kierowałam się zasadą, by „nie zepsuć” tego, co udało się wypracować Profesorowi przez siedem lat redagowania *Dyskursów* i do czego zdążył już przyzwyczaić i autorów, i stałych czytelników serii. Mam tu na myśli zarówno szczególną dbałość o poziom naukowy publikowanych tekstów, ich interesującą zawartość merytoryczną, poprawność metodologiczną, formalną i językową, jak też pozostawanie wiernym idei, że *Dyskursy* są otwartym dla młodych badaczy forum, na którym mogą oni w sposób nieskrępowany mówić „własnym głosem” o tym, co zajmuje ich w świecie, intryguje, zaciekawia, a nawet zadziwia. Dowodem na to, że prof. Kargulowi udało się osiągnąć odpowiednio wysoki poziom *Dyskursów*, jest wyróżnienie, jakie w ubiegłym roku spotkało Redaktora Naukowego, jak też Autorów i Wydawcę Serii. Otóż w listopadzie 2006 roku *Dyskursy młodych andragogów* zostały wyróżnione spośród wielu innych czasopism i serii wydawniczych i zakwalifikowane przez Redakcję The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH), której polskie przedstawicielstwo mieści się w Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, do upowszechniania na międzynarodowym rynku wydawniczym. Upowszechnianie odbywać się będzie w formie elektronicznej publikacji streszczeń artykułów zamieszczanych w *Dyskursach* oraz informacji o ich autorach na międzynarodowej stronie czasopisma CEJSH (<http://cejsh.icm.edu.pl>, też www.pan.pl), którego bazy danych – jak podają redaktorzy – odwiedzane są miesięcznie 35-37 tys. razy.

Z tego też m.in. względu podjęliśmy wspólnie z prof. J. Kargulem decyzję o wprowadzeniu na stałe (począwszy od ósmego tomu) praktyki umieszczania w *Dyskursach młodych andragogów* abstraktów artykułów w języku angielskim oraz uzgodniliśmy i przyjęliśmy do rozpowszechniania angielskie tłumaczenie tytułu naszej serii w postaci: *Adult Education Discourses*. Trudno się zatem dziwić, że przejęcie redakcji *Dyskursów* w momencie osiągnięcia spektakularnego sukcesu było postrzegane przeze mnie jako zadanie niełatwe i wielce zobowiązujące, a refleksja, by „nie zepsuć dzieła poprzednika”, stała towarzyszyła mi w redagowaniu niniejszego tomu. Tym niemniej ocena poziomu wykonania tego zadania i tak pozostaje ostatecznie w gestii Czytelników.

Drugą zasadą, którą postanowiłam kierować się w pracy redakcyjnej, było wprowadzenie w sposób naturalny nowych elementów do *Dyskursów*, tak by zaświadczały one niejako o indywidualnym i „osobnym” spojrzeniu nowego redaktora, który nie jest tylko figurantem, czy też organizatorem całego „zdarzenia komunikacyjnego”, ale ma również własną, autorską wizję przygotowywanego tomu. Wprowadziłam więc do *Dyskursów* dwa nowe elementy.

Jednym z nich jest pojawienie się po raz pierwszy – obok stałych już dyskursów: andragogicznego, poradniczego, metodologicznego i kulturoznawczego – osobnego i tematycznie oddzielnego dyskursu feministycznego, w którym zamieszczone są teksty podejmujące problematykę kobiet, uwzględniającą określony kontekst społeczno-kulturowy, w tym również dotykającą pewnych tematów tabu z życia ko-

biet (zjawisko prostytucji, problem kobiet po mastektomii), stosunkowo rzadko do tej pory analizowanych na gruncie nauk pedagogicznych. Pojawienie się na łamach *Dyskursów młodych andragogów* dyskursu feministycznego nie odbyło się oczywiście przypadkiem, lecz wyniknęło z dwóch przyczyn: po pierwsze – jest to dyskurs żywo obecny w życiu publicznym, wskazujący na konieczność podjęcia go w jeszcze szerszym i głębszym niż dotychczas zakresie, również w obszarze nauk pedagogicznych; po drugie zaś – jest on także rezultatem podejmowania coraz częściej przez młodych badaczy interesujących i oryginalnych badań oraz rozważań naukowych dotyczących właśnie sytuacji kobiet. Wydaje się, że stworzenie w *Dyskursach* równoprawnego miejsca dla tego rodzaju problematyki odpowiada idei otwartości tej publikacji na „głosy młodych” i jest też swego rodzaju znakiem czasu oraz odzwierciedleniem tego, co obecnie dzieje się i staje w rzeczywistości społecznej.

Drugim nowym elementem pojawiającym się w ósmym tomie są publikacje autorów zagranicznych ze Stanów Zjednoczonych i Rosji, które nie tylko w jakimś sensie poszerzają przestrzeń kulturową i geograficzną *Dyskursów*, ale też niewątpliwie zwiększają ich atrakcyjność dla potencjalnych czytelników. Mowa tu o artykule Pavla Stoylarova z Rosji (słuchacz studiów doktoranckich na UJ; uczestnik VIII LSMA) i Jessiki C. Robbins z USA (Uniwersytet w Michigan), której zresztą zaproszenie do grona autorów było możliwe właśnie dzięki współdziałaniu w ramach owej nieformalnej wspólnoty akademickiej, o której pisałam wcześniej (tu przy okazji chcę podziękować dr Edycie Zierkiewicz z UW i za wszelką okazaną mi w tym zakresie pomoc).

Tradycyjnie w *Dyskursach*, w tym również w niniejszym tomie, pojawiają się teksty autorów reprezentujących różne ośrodki akademickie w kraju. Różne też są wątki, tematy i obszary dyskursów przez nich prowadzonych, które podzieliłam – wprawdzie w sposób arbitralny, sądzę jednak, że porządkujący i ułatwiający lekturę – na odpowiednio zatytułowane części tematyczne. W każdej z tych części znaleźć można zarówno teksty oryginalne, teksty nowatorskie i odwołujące się do mniej znanych publikacji i opracowań naukowych, teksty bazujące na badaniach własnych prowadzonych nieraz rzadko stosowanymi metodami badawczymi, wskazujące na pewne problemy i dylematy natury metodologicznej, podejmujące nowe wątki w andragogice, czy też ujawniające nieodkryte dotychczas aspekty poradnictwa, bądź zwracające uwagę na nowe zjawiska w naszej codzienności oraz ich kulturowe i społeczne konteksty, jak też teksty systematyzujące pewną znaną już wiedzę. Wydaje się, że lektura zamieszczonych tu opracowań daje również szansę na szerszy ogląd tego, czym zajmują się młodzi badacze – andragodzy wywodzący się z różnych środowisk akademickich w kraju (i za granicą), co ciekawi ich w świecie i jak zajmują się tym, co ich ciekawi? Mam też nadzieję, że lektura ta może być inspiracją bądź pretekstem do stawiania nowych pytań problemowych, również w tych obszarach naszej rzeczywistości, które bądź to są zapomniane przez badaczy, bądź przemilczane, bądź też wymagają, by je odkryć na nowo.

Ósmy tom *Dyskursów młodych andragogów* poddany został wnikliwej recenzji Prof. zw. dr hab. Alicji Kargulowej, dzięki której cennym uwagom i sugestiom autorzy mieli możliwość udoskonalić i wzbogacić swoje artykuły, a ja – skorygować pracę redakcyjną. Za tę konstruktywną krytykę, życzliwość i zaangażowanie Pani Profesor – w imieniu autorów i swoim własnym – serdecznie dziękuję.

Małgorzata Olejarz

Ewa Szumigraj

VIII LETNIA SZKOŁA MŁODYCH ANDRAGOGÓW

Zielona Góra, 15-20 maja 2006

Stałym punktem naukowych spotkań w kalendarzu Uniwersytetu Zielonogórskiego jest Letnia Szkoła Młodych Andragogów. W tym roku już po raz ósmy zespół Zakładu Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej, pod kierunkiem prof. Józefa Kargula, gościł zarówno profesorów wyższych uczelni, jak i młodych naukowców z naszego kraju, między innymi z Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Brzegu, Wyższej Szkoły im P. Włodkowica w Płocku, Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.

Kilka lat doświadczeń w organizowaniu i doskonaleniu Szkoły pozwoliło wypracować jej inicjatorom, ale też uczestnikom, pewną stałą, powtarzalną formułę tych spotkań. Tegoroczne spotkanie młodych andragogów było w znacznej mierze kontynuacją owych sprawdzonych tradycji. Obfitowało również w niespodzianki takie, które były wynikiem pomysłowości organizatorów, jak i splotu wydarzeń. Niejednokrotnie były one zaskoczeniem dla nowych uczestników, stałych gości, a także samych (przynajmniej niektórych...) organizatorów.

Aby odejść od przyjętej formuły sprawozdania i nie dopuścić do znużenia ewentualnego czytelnika, postanowiłam podporządkować moje obserwacje tym dwóm kategoriom wydarzeń: stałych o ugruntowanej już tradycji, jak i tym niespodziewanym, nowym propozycjom, przez pryzmat których spróbuję się przyjrzeć doświadczeniom z tych pięciu majowych dni.

1. Wydarzenia w ramach sprawdzonych form pracy w Szkole

Głównym elementem Szkoły były wystąpienia profesorów i młodych naukowców, zajmujących się badawczo różnymi zagadnieniami życia społecznego. Tradycyjnie przeplatały się one wzajemnie, pozwalając z jednej strony przyjrzeć się zainteresowaniom tych, którzy zaczynają swoją karierę naukową, jak i poczynaniom tych, którzy z mniejszą lub większą konsekwencją kontynuują swoje zainteresowania badawcze.

Oficjalnego otwarcia VIII Szkoły dokonał Dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, prof. Zbigniew Izdebski. Następnie, zgodnie z tradycją, prof. Józef Kargul przybliżył nowym uczestnikom ideę

spotkania, przypomniał o wymaganiach dotyczących wystąpień, by w końcu wręczyć wszystkim na zachętę siódmy tom *Dyskursów młodych andragogów*, który jest owocem prac ubiegłorocznej Szkoły.

Inauguracyjne wystąpienie prof. Olgi Czerniawskiej (UŁ) umożliwiło wprowadzenie uczestników w tryb pracy Szkoły, której zasadą jest poddawanie pod dyskusję wszelkich też zaprezentowanych przez referenta. Ważne jest także logiczne i jasne prowadzenie wyводу, obrona własnego stanowiska, radzenie sobie z (konstruktywną, rzecz jasna...) krytyką, a nawet zmieszczenie się w wymaganym czasie. Zasady obowiązują wszystkich, bez względu na stopień naukowy, a wyedukowani przez lata, bardzo wymagający słuchacze, zmuszają referentów do maksymalnej mobilizacji i zaprezentowania tekstu na wysokim poziomie.

Dla prof. O. Czerniawskiej spełnienie tych wymagań – co jest zrozumiałe – nie było trudne. Od początku istnienia Szkoły Pani Profesor jest jej stałą uczestniczką i „dobrym duchem”, dzięki czemu słuchacze mają możliwość przyglądania się, jak poszerza swoje zainteresowania, oscylujące wokół biografii edukacyjnej. W swoim wystąpieniu pod tytułem „Andragogika w perspektywie badań biograficznych” Profesor zwróciła uwagę na szereg zdarzeń, doświadczeń, ról, wpływów społecznych, które są znaczące (motywujące lub demotywujące) w uczeniu się osoby dorosłej, głównie w warunkach szkolnych (na przykład w procesie uzupełniania wykształcenia).

Nawiązaniem do rozważań prof. Czerniawskiej, ale na innym, bardziej ogólnym poziomie, było wystąpienie drugiego, stałego uczestnika Szkoły, prof. Mieczysława Malewskiego. Jego wykład pod tytułem „Proces poszukiwania teorii uczenia się dorosłych”, mimo że wygłoszony dwa dni później, mógł stanowić teoretyczną ramę dla poczynionych przez poprzedniczkę obserwacji. Profesor w swoich rozważaniach odwołał się do teorii uczenia się P. Jarvisa, podkreślając aspekt sytuacyjny, egzystencjalny i doświadczeniowy tego procesu. Słuchacze, ulegając fascynacji poszukiwania takiego modelu „uczenia się” człowieka, który byłby osadzony w perspektywie społeczno-kulturowej, niemalże namacalnie doświadczyli procesu tworzenia się nauki, a może nawet na moment stali się jego współtwórcami.

Obszar edukacji dorosłych był także tematem wystąpienia dra Bogusława Dziadzi (UŚ, filia w Cieszynie). W swojej wypowiedzi, zatytułowanej „Przyjemność i znużenie w wychowaniu dorosłych przez media” wskazał, że zmienia się sposób myślenia na temat jakości spędzania wolnego czasu. Przekaz kreowany przez media opiera się na przekonaniu, że czas wolny wiąże się współcześnie z jednej strony – z dążeniem do osiągania przyjemności, a z drugiej – z chęcią uniknięcia nudy. Co ciekawe, kreaturami tych wyobrażeń, według autora, są przede wszystkim media, będąc jednocześnie (co już nie jest zaskoczeniem) głównymi „wypełniaczami” czasu wolnego. B. Dziadzia, oscylując pomiędzy tymi dwiema kategoriami – przyjemność i nuda – pokazał, że propozycje medialne kierowane do odbiorców są jednocześnie próbą odpowiedzi (często udaną) na podtrzymywaną przez nich potrzebę przyjemności. Sądzę, że trud-

no tu mówić o „wychowaniu dorosłych przez media”, co sugerował autor w tytule swojej wypowiedzi. Bardziej trafnym wydawałoby się użycie pojęcia „uczenia się” jako przyswajania wzorów przez nie proponowanych i internalizowania ich jako swoich.

Inną refleksję na temat uczenia się dorosłych, tym razem w kontekście uczestnictwa w różnych typach organizacji, przedstawiła mgr Magdalena Czubak (DSWE TWP we Wrocławiu). Referentka twierdziła, że zjawisko nabywania „tożsamości organizacyjnej”, będące efektem uczestnictwa w określonej organizacji, jest podstawowym efektem uczenia się, jakie ma tam miejsce. Wynikiem funkcjonowania w danej kulturze jest przyswojenie rzeczywistości organizacyjnej i uznanie jej za element własnego świata.

W wystąpieniu pod tytułem „Pokolenie JP II – wydarzenie globalne czy osobiste?” dr Joanna Stelmaszczyk (UŁ) próbowała zmierzyć się z pytaniem o istnienie specyficznego pokolenia ludzi, połączonego dorastaniem w okresie pontyfikatu Papieża Jana Pawła II. W swoich badaniach, przeprowadzonych ze studentami pedagogiki, najpierw poszukiwała wydarzeń o szczególnym, globalnym i osobistym znaczeniu biograficznym, by następnie rozstrzygnąć, czy to wyjątkowe (wskazane przez badanych, w tym przypadku śmierć Papieża Jana Pawła II) jest tworem medialnym, przez nich uwewnętrznionym, czy spontanicznym tworem, obrazem przeżywanego przez nich wydarzenia.

Dwa inne referaty prezentowane w Szkole koncentrowały się wokół znaczenia kultury, w jakiej żyjemy, dla procesu edukacji dorosłych. Pierwszy z nich, prof. Katarzyny Olbrycht (UŚ) „Od edukacji kulturowej do edukacji osobowej”, było refleksją nad zadaniami pedagoga w obecnej rzeczywistości i jego wpływem (zdaniem referentki – malejącym) na wychowanka i proces wychowania. Ciekawym postulatem było zwrócenie uwagi słuchaczy na konieczność odróżnienia działań wychowawczych, pedagogicznych od socjotechnicznej manipulacji, do których coraz częściej sięgają osoby poszukujące skutecznych metod pracy z młodzieżą i dorosłymi.

Drugi referat, prof. Henryka Depty (UW), koncentrował uwagę uczestników Szkoły na zagadnieniu wychowania przez sztukę. Punktem wyjścia tych rozważań była koncepcja kształcenia wszechstronnego T. Adorno. Prof. Depta zwracał uwagę na szczególną rolę sztuki w rozwoju człowieka, udowadniając, że obcowanie z nią zmusza do wypracowania własnego, indywidualnego oglądu świata i podejmowania próby poszukiwania sensu życia. To sprawia, że jest ona ważnym elementem wychowania człowieka.

Ostatnią refleksją andragogiczną było wystąpienie pod tytułem „W poszukiwaniu dorosłości” mgr Magdaleny Wnuk (WSHE w Brzegu). Swoją wypowiedź autorka oparła na dwóch refleksjach: teoretycznej, analizując zagadnienie dorosłości na podstawie tekstów m.in. M. Małewskiego i E. Dubas, oraz badawczej, prezentując własne badania przeprowadzone wśród studentów, w których poszukiwała odpowiedzi na pytanie „co to znaczy być dorosłym?”. Wypowiedzi studentów uporządkowała, wyod-

rębniając trzy różne kategorie dorosłości, czym udowodniła słuchaczom, jak trudnym zadaniem jest określenie tego, czym jest dorosłość dla badacza, jak i dla osoby, której zostało zadane to pytanie.

Dwa inne wystąpienia, spośród wszystkich prezentowanych w Szkole Młodych Andragogów, były prezentacją działalności konkretnych instytucji czy organizacji edukacyjnych. Pierwsze, wygłoszone przez prof. Eugenię Potulicką (UAM w Poznaniu), dotyczyło idei Brytyjskiego Uniwersytetu Otwartego, stworzonego dla osób dorosłych, który do dziś jest wzorem dla wielu krajów tworzących na swoim terenie podobne uczelnie. Prof. E. Potulicka opowiedziała o celach, zasadach, organizacji „Open University”, przybliżając słuchaczom metody i sposoby zdobywania w nich wiedzy, także przez osoby, które z różnych powodów mają utrudniony dostęp do tradycyjnej edukacji.

Natomiast mgr Pavel Stolyarov (UJ) w wystąpieniu pod tytułem „Zachowanie języka ojczystego podstawą tożsamości narodowej” zaprezentował działalność Stowarzyszenia Polonijnego, funkcjonującego w Abakanie (Rosja), którego głównym celem jest pielęgnowanie polskiej kultury i umacnianie tożsamości Polaków tam mieszkających. Referent, prezentując zdjęcia z rozmaitych wydarzeń kulturalnych organizowanych przez Stowarzyszenie, interesująco opowiadał o codziennym życiu i potrzebach polskiej społeczności, z której wielu nie pamięta już kraju przodków.

Inna tematyka wystąpień dotyczyła refleksji nad praktyką. Pierwsza z nich dotyczyła dydaktyki, a druga – metodologii badawczej.

Dr Anna Frąckowiak (SWPW w Płocku) w wystąpieniu pt. „Andragogiczne przygotowanie nauczycieli szkół dla dorosłych – refleksje i praktyka” odniosła się do własnych doświadczeń szkoleniowych z nauczycielami i dyrektorami szkół w procesie przygotowywania ich do pracy z dorosłymi.

Natomiast mgr Joanna Kłodkowska (DSWE TWP we Wrocławiu), zatytułowała swą wypowiedź „Kontekstowość w badaniach etnograficznych jako źródło niepokoju badawczych”. Była to interesująca refleksja mająca źródło w prowadzonych przez autorkę badaniach, na temat funkcji, znaczenia i roli kontekstowości w interpretowaniu dokonanych obserwacji. Zdaniem J. Kłodkowskiej, przyjęcie rozmaitych „horyzontów rozumienia” badanej rzeczywistości, może być wyrazem dynamiki procesu badawczego, ale może też stanowić źródło obaw, niepokoju badacza związanych z koniecznością dokonywania wyborów tych płaszczyzn rozumienia, na różnych etapach wspomnianego procesu.

Kolejne dwa referaty dotyczyły zagadnień z pogranicza etyki, psychologii, a nawet filozofii egzystencjalnej. Mgr Beata Jagła (UJ), zaprezentowała uczestnikom spotkania swoje badania, w których poszukiwała źródeł kłamstwa. Badaniami objęła grupę studentów różnych kierunków, a swoją uwagę skupiła na ich funkcjonowaniu i relacjach z nauczycielami akademickimi. W wystąpieniu autorstwa mgra Marcina Muszyńskiego (UŁ) znalazło się miejsce na refleksję o śmierci, a właściwie na problem

jej zdefiniowania i metaforycznego traktowania w wymiarze biologicznym, psychologicznym i społecznym. Swoje rozważania rozszerzył on na takie dziedziny, momenty życia, które rzadko definiuje się jako umieranie: obalanie teorii naukowych, upadki autorytetów, braku natchnienia... M. Muszyński starał się udowodnić tezę, że mimo tego, iż śmierć jest zjawiskiem uniwersalnym, ludziom współczesnym brakuje kultury umierania.

Ostatnia duża grupa referatów oscylowała wokół zagadnienia poradnictwa. Pierwszy z nich wygłosiła prof. Alicja Kargulowa (UZ), pokazując, jak zmiana paradygmatu w poradnictwie wpływała na zmianę roli doradcy i metody pracy z osobami „radzącymi się”. Według niej, nowe rozumienie poradnictwa jest odchodzeniem od tradycyjnie rozumianej edukacji i terapii, uprawianej przez doradcę, w kierunku działań, w których „radzący się” bierze odpowiedzialność sam za siebie. Profesor przedstawiła konsekwencje (sześć rodzajów) dla poradnictwa, wynikające z przesunięcia tego paradygmatu.

Dr Daria Zielińska-Pękał (UZ) podzieliła się ze słuchaczami Szkoły swoją refleksją na temat zjawiska, które nazwała „poradnictwem zapośredniczonym”. Jest to zjawisko powstałe w sytuacji, w której media przejmują rolę pośrednika w rozwiązywaniu rozmaitych problemów. Autorka ilustrowała swoją wypowiedź pracami studentów, z którymi analizowała to zjawisko na przykładzie popularnych programów telewizyjnych.

Dr Alicja Czerkawska (DSWE TWP we Wrocławiu) zajęła się problemem oporu w relacji doradca-klient. Jej wypowiedź zatytułowana „Problem oporu osoby radzącej się i doradcy w sytuacji poradniczej” była analizą rozmaitych przyczyn, które generują opór obydwu stron. Referentka pokazała, jak ta trudna sytuacja spowalnia budowanie więzi w procesie pomagania, ale też wskazała, jakie działania mogą wpłynąć na jej pokonanie.

Mgr Joanna Minta (DSWE TWP we Wrocławiu) wygłosiła referat pod tytułem „Konstruowanie kariery przez »pozornie dorosłych«”. Analizując proces planowania ścieżki życiowej wśród dorosłych, swoją uwagę skupiła na specyficznej grupie młodych ludzi, którzy nie podejmują się wszystkich zadań wynikających z etapu ich życia. Nazwała ją grupą „pozornie dorosłych”. Cechuje ją to, że jej członkowie najczęściej unikają odpowiedzialności, obawiają się przyszłości i nie decydują się na długoterminowe planowanie swojej kariery w rozmaitych jej aspektach.

Mgr Marcin Szumigraj (UZ) zastanawiał się, kim jest „Klient poradnictwa kariery, co o nim wiemy?”. Na podstawie badań polskich i szwedzkich, naszkicował dwa portrety: osoby udającej się do doradcy i osoby, która tam najprawdopodobniej nigdy nie trafi. Wykazywał, że postępowanie tych osób jest przede wszystkim związane z ich płcią. Na przykład sytuacja korzystania z pomocy doradcy jest społecznie odczytywana jako oznaka nieradzenia sobie, co w przypadku mężczyzn spotyka się z rozmaitymi restrykcjami otoczenia. Stąd niechęć do okazywania przez nich tego typu słabości i wiążący się z tym brak gotowości do korzystania z pomocy specjalistów.

Poza stałym, tradycyjnym, a jednocześnie najważniejszym elementem Szkoły Andragogów, jakim są sesje prezentacji referatów dwa inne punkty aktywności na stałe wpisały się w jej plan. Po pierwsze, co roku w wybrany dzień, korzystając z bliskości Niemiec, uczestnicy udają się z wizytą studyjną do wybranej instytucji edukacyjnej czy kulturalnej w tym państwie. Tym razem celem podróży był Poczdam i powstająca tam właśnie „Fabryka Kultury”¹. Otwarte zaledwie w kwietniu 2006 roku w murach dawnej fabryki eksperymentalne „Centrum Sztuki” ma być miejscem dla tych, którzy w dowolny sposób (tworząc lub obserwując) chcą uczestniczyć w sztuce. Fabryka oferuje rozmaite warsztaty: taneczne, teatralne; prowadzi galerię sztuki, sale zajęć i jest organizatorem kilku dużych imprez, jak chociażby „Poczdamskich Dni Tańca” czy „Festiwalu Młodych Teatrów w Europie”.

Mimo że poruszanie się po terenie Fabryki nie było łatwe, ze względu na wciąż trwające tam prace budowlane i modernizacyjne, fascynujące było obserwowanie procesu tworzenia się i rozwijania tak ciekawej inicjatywy kulturalnej, adresowanej do różnych odbiorców. Oprowadzający uczestników Szkoły Detlef Franke podkreślał, że Centrum jest próbą obalenia podziału kultury na wysoką i niską, a twórcy, rozumiejąc ją szerzej, dają możliwość wszystkim chętnym współuczestniczenia w jej tworzeniu.

Innym, powtarzalnym punktem programu Szkoły Młodych Andragogów jest uczestnictwo w grze symulacyjnej. Tak było i tym razem. Uczestnicy, podzieleni na zespoły kilkuosobowe, analizowali i recenzowali, wybrane przez prof. Józefa Kargula, opublikowane wcześniej anonimowe teksty, decydując (jako kolegium redakcyjne jednego z wymyślanych, naukowych czasopism), które z nich nadają się do druku, a które nie. I jak to zwykle bywa, uczestnicy Szkoły byli bardziej krytyczni niż redaktorzy, którzy „w realu” dopuścili do druku omawiane teksty...

Opisane przeze mnie wydarzenia, które miały miejsce w czasie trwania tegorocznej Szkoły, były na bieżąco dyskutowane i komentowane przez uczestników. Sądzę, że te dyskusje bywały niekiedy bardziej dojrzałe od treści wygłaszanych tekstów. Dlaczego? Powodów jest co najmniej kilka. Po pierwsze, młodzi naukowcy mają okazję „szlifować” swój warsztat oratorski i w bezpiecznych warunkach uczyć się radzenia sobie ze stresem związanym z wystąpieniem. W dalszej kolejności każdy jest postawiony w sytuacji oceny i zmotywowany do obrony swych poglądów. To sprawia, że uczestnicy nabywają doświadczenia użytecznego w ich późniejszej pracy.

Po drugie, wystąpienie na forum, chcąc nie chcąc, jest związane z superwizją dotychczasowej pracy naukowej osoby wygłaszającej referat. Dozwolone jest przedstawienie swojego pomysłu w dowolnym momencie jego realizacji, a szczególnie cenione jest dzielenie się swoimi wątpliwościami, co do własnych poszukiwań (taką strategię zaprezentowała np. Joanna Kłodkowska z Wrocławia). Przedyskutowanie pomysłu na forum pozwala często samemu zainteresowanemu przyjrzeć się swojej pracy z jeszcze

¹ Fabrik Potsdam-Internationales Zentrum für Tanz und Bewegungskunst (www.fabrikpotsdam.de).

innej perspektywy, pozwalającej na rozwikłanie ewentualnych problemów. Nie muszę zaznaczać, że uczestnictwo w szkole jest niezwykle motywujące do pracy, a także inspirujące w poszukiwaniu własnych pomysłów na badania (na przykład Marcin Muszyński z Łodzi po swoim wystąpieniu dyskutował ze słuchaczami nad sprecyzowaniem pomysłu na swoją pracę doktorską).

Efekty kilku lat istnienia Szkoły są wyraźnie widoczne w poziomie referatów prezentowanych przez jej uczestników. Wysokie wymagania, jakim trzeba sprostać występując, a następnie publikując tekst, sprawiają, że zarówno profesorowie, jak i inni uczestnicy wykazują się dużą dbałością w ich przygotowaniu. To sprawiło, że na obecnej Szkole miażdżąca krytyka praktycznie nie miała miejsca, ku zadowoleniu większości...

2. Nowe wydarzenia w tegorocznej Szkole Młodych Andragogów

Poza cyklicznie powtarzającymi się punktami programu Szkoły, co roku pojawiają się nowe formy aktywności, będące urozmaicheniem pracy jej uczestników. W tym roku były to dwa wydarzenia.

Pierwsze z nich, to wizyta studyjna w Zakładzie Poradnictwa Młodzieżowego i Edukacji Seksualnej Uniwersytetu Zielonogórskiego, kierowanego przez prof. Zbigniewa Izdebskiego. Uczestnicy Szkoły zapoznali się z działalnością naukowo-badawczą tego Zakładu, rozwijaną w wielu projektach, także międzynarodowych. Poznali też system pracy Poradni Rodzinnej i Młodzieżowej prowadzonej przez Zakład, oraz mieli okazję obejrzeć salę przesłuchań sądowych, przygotowaną do prowadzenia rozmów z małymi dziećmi – ofiarami przemocy seksualnej.

Gospodarze szerzej zaprezentowali uczestnikom spotkania jeden z projektów, prowadzonych wspólnie z Ministerstwem Zdrowia. Był to program „Bądź odpowiedzialny – wychowanie do odpowiedzialności i partnerstwa w rodzinie”, stworzony dla uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, którego celem jest promowanie świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa. Został on entuzjastycznie przyjęty przez uczniów i przyniósł ciekawe efekty, przybliżone uczestnikom Szkoły przez zespół badaczy i realizatorów z Zakładu.

Wizyta ta była interesująca także z tego powodu, że rzadko kiedy udaje się obserwować proces realizacji zadania w trakcie jego trwania (a tu miało to miejsce). O wiele częściej, przy okazji rozmaitych konferencji, omawiane są zrealizowane projekty lub przedstawiane sprawozdania z działań wcześniej prowadzonych przez instytucje naukowe. Tu realizatorzy projektu na gorąco dzielili się z gośćmi własnymi obserwacjami, refleksjami i wrażeniami z jego przebiegu, które pewnie z czasem ulegną zapomnieniu, gdyż w sprawozdaniach i ewaluacji prawdopodobnie zabraknie dla nich miejsca.

Innym ważnym (kto wie, przypadkowym czy starannie zaplanowanym?), ale z pewnością kulminacyjnym wydarzeniem tegorocznej Szkoły Młodych Andragogów, stała się obrona pracy doktorskiej Sylwii Słowińskiej, pt. „Polskie i niemieckie koncepcje edukacji kulturalnej XX wieku”, w której uczestniczyli wszyscy, głównie w roli „trzymających kciuki” obserwatorów.

Doktorantka prof. Józefa Kargula wygłosiła autoreferat przed dużym audytorium, znakomicie poradziła sobie z pytaniami Recenzentów (prof. K. Olbrycht i prof. H. Depty) i obroną własnych wniosków z badań. Dla uczestników Szkoły, świeżo upieczona Pani Doktor zapisała się w pamięci jako badaczka świetnie przygotowana i dobrze radząca sobie ze stresem. Dla wielu z nich dużym przeżyciem było uczestniczenie w tak ważnym wydarzeniu życiowym Sylwii Słowińskiej, jednej ze stałych uczestniczek Szkoły Andragogów. Wywołało ono wiele wspomnień z własnych przeżytych obron prowadzących do zdobycia kolejnych stopni naukowych, wprawiających zwłaszcza młodszą część grupy w lekki stres (gdyż wszystko przed nimi...). Ogólnie jednak to wydarzenie stało się jeszcze jednym stymulatorem podejmowania wysiłków naukowych, dając wielu nadzieję na podobny jak Sylwii sukces.

Tych kilka majowych dni, całkowicie poświęconych uczestniczeniu w życiu naukowym, minęło bardzo szybko. Sesje plenarne i wizyty studyjne, przeplatane dyskusjami i rozmowami w kuliach, jak wspomniałam, sprzyjały nie tylko własnemu rozwojowi uczestników, ale pozwalały także umacniać stare znajomości i zawierać nowe. Szkoda tylko, że jedna z zasad, która mówi o obowiązku uczestniczenia w Szkole od jej początku do końca, nie zawsze mogła być przez uczestników przestrzegana. Przykre było to, że rozmaite zobowiązania zmuszały gości do szybszego opuszczenia zajęć, co sprawiało, że audytorium na niektórych wystąpieniach było mniej liczne, a dyskusje mniej żywe.

Zamknięcia obrad Szkoły i jej podsumowania dokonał, jak co roku, prof. Józef Kargul (UZ), zachęcając wszystkich wygłaszających referaty do ich opublikowania w kolejnym, ósmym już tomie *Dyskursów Młodych Andragogów*, który ukaże się, jak zwykle, tuż przed kolejnym spotkaniem w 2007 roku.

THE 8TH SUMMER SCHOOL FOR YOUNG RESEARCHERS ON ADULT EDUCATION ZIELONA GÓRA, MAY 15-20, 2006

Summary

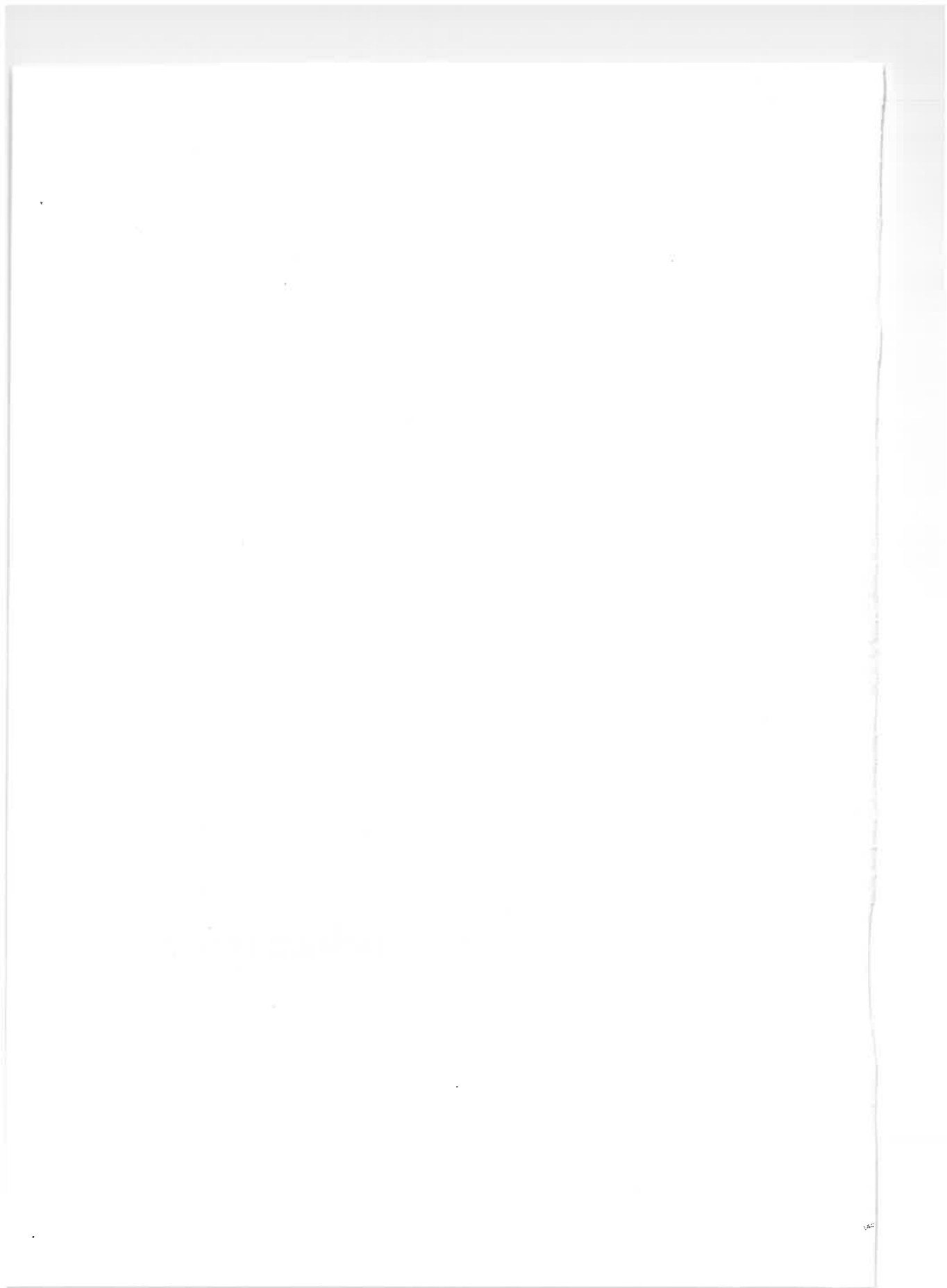
The Culture Education Institute and of Professor J. Kargul has invited young researchers and professors from a number of Polish universities to participate in the summer school for the eighth time.

I have decided to present the papers and my observations of five day work dividing them into two categories in this report: 1. constant events already rooted in the traditions of the school; 2. new, unexpected proposals being the surprise for both the participants and the organizers.

The crucial element of school are the papers delivered by made by young but already experienced researchers dealing with a variety of social life topics. The presentations supplemented by the study visits, discussions and coffee break conversations not only were adding to the personal development of the participants, but also were important in maintaining and strengthening the networking. The majority of presentations have been published in the 8th *Adult Education Discourses* which I recommend to read.

DYSKURS

andragogiczny



Magdalena Wnuk

W POSZUKIWANIU „DOROSŁOŚCI”

*Aby zdobyć wielkość
Człowiek musi tworzyć, a nie odtwarzać.*

Antoine de Saint-Exupéry

Termin *dorosość*, bardzo często występujący w rozmowach potocznych i w pracach badawczych, wbrew pozorom okazuje się daleki od jednoznaczności. Jako młody nauczyciel akademicki, realizujący ćwiczenia z andragogiki, nieustannie podejmuję ze studentami dyskurs dotyczący terminu *dorosość*, jako kluczowego dla tego przedmiotu, i najczęściej dochodzimy do wniosku, że proponowane w literaturze przedmiotu definicje nie uwzględniają wszystkich uwarunkowań dorosości we współczesnym świecie. Przypomnę, że M. Malewski¹ definiuje dorosość jako stan społeczny, jako proces rozwoju osobowego oraz jako proces społeczno-kulturowy. Przybliżę je kolejno.

1. Jako *stan społeczny człowieka* – w tym wymiarze mieści się definicja W. Szewczuka: „Dorosłym jest człowiek na tyle ukształtowany, że może być samodzielnym podmiotem działalności produkcyjno-społecznej”². Podobną definicję proponuje Zofia Mościcka: „[...] człowiek dorosły to jednostka zdolna do samodzielnego zapewnienia sobie bytu i do wykonywania zadań społecznych”³. Kolejną definicją dorosości mieszczącą się w wymiarze społecznym jest zaprezentowana przez Coolie Venera: „człowieka dorosłego charakteryzuje między innymi niezależność ekonomiczna, odpowiedzialność, wypełnianie obowiązków rodzinnych i aktywne uczestnictwo w życiu kraju”⁴. Przyglądając się tym definicjom, można dojść do wniosku, że to społeczeństwo, czy też szeroko rozumiane otoczenie społeczne, określa kryteria, których spełnienie warunkuje nasze bycie lub też niebycie dorosłym. Jednak, jak słusznie zauważa Mieczysław Malewski, andragodzy już wcześniej uznali, że nie ma takiego stanu społecznego, który byłby wspólny wszystkim ludziom dorosłym.

¹ M. Malewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wrocław 1990.

² W. Szewczuk, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 1962, cyt. za M. Malewskim, *Andragogika w perspektywie...*, s. 24.

³ Z. Mościcka, *Psychologiczne problemy pracy z uczniem dorosłym*, „Oświata Dorosłych” 1983, cyt. za M. Malewskim, *Andragogika w perspektywie...*, s. 24.

⁴ C. Verner, *Definition of Terms*, [w:] *Adult Education Association in the United States*, red. G. Jensen, A.A. Liveright i W. Hallenbeck, 1964, cyt. za M. Malewskim, *Andragogika w perspektywie...*, s. 24.

– *Dorosłość w ponowoczesności*

Dorosłość w ponowoczesności jest zagubiona, kryteria dorosłości są niejasne i nie muszą odpowiadać normom etycznym, zwyczajowym, moralnym, gdyż te także podawane są w wątpliwość. Niektóre atrybuty dorosłości, jak np.: prawo do samostanowienia, do autonomii i wolności, do indywidualności zostały „przerysowane”, rodząc m.in. skrajną subiektywność jednostki. Dorosłość jest sterowana m.in. mediami, nowoczesnymi technologiami, technikami komunikacyjnymi. Modele dorosłości szybko się zmieniają, tak jak zmienia się moda. Sytuacja ta zmusza jednostkę do podejmowania ciągłych wyborów między nieprzejrzyistymi rzeczywistościami. Modele te często koncentrują się na zewnętrzności i powierzchowności. Pożądany jest tzw. „młody” wygląd zewnętrzny, sprawne, wysportowane ciało, uśmiech na twarzy. Dorosłość jawi się jako „skazanie jednostki na rozwój”. W dobrym tonie jest ciągle się rozwijać. Dorosłość człowieka w ponowoczesności jest niejako konsekwencją uwolnienia się jednostki z wcześniej ustalonych konwencji. To wyzwolenie przynosi jednak nowe zniewolenie w formie konieczności, wciąż na nowo definiowania własnej dorosłości, co okazuje się niełatwym zadaniem.

Można zauważyć, że w miarę jak społeczeństwa różnicują funkcje i role swych członków, coraz bardziej oddalając się od tradycyjnego modelu życia społecznego, dorosłość coraz mniej oznacza kategorię obiektywną, konwencjonalną, formalną czy zwyczajową, a coraz bardziej staje się fenomenem subiektywnym¹⁰.

W ostatnich latach dostrzega się zjawisko społeczne, które znalazło nawet w publicystyce określenie *odraczanie dorosłości*. Opisuje ono młodych ludzi, niezdolnych do realizowania zadań rozwojowych związanych z dorosłością. Badacze tłumaczą to zjawisko kultem młodości i zabawy, niedojrzałością emocjonalną młodych ludzi¹¹. I tak wyróżnia się cztery modele wchodzenia w dorosłość¹². Dwa spośród nich symbolizują opóźnione wkraczanie w dorosłość. W pierwszym, młody człowiek pozbawiony jest wsparcia ze strony rodziców, a dodatkowo jego usamodzielnienie się utrudnia kryzys na rynku pracy. W drugim modelu odraczanie dorosłości jest wyborem indywidualnym, np. ze względu na kontynuowanie nauki, zdobywanie wyższych kwalifikacji. Dodaje się, że rodzice i instytucje społeczne wyrażają zgodę na czasową niedyspozycyjność młodego człowieka w roli dorosłego i uwzględnia fakt, że rosnące wymagania, zmiany na rynku pracy, spowodowały wydłużanie się czasu przeznaczonego na edukację.

Analizując przedstawione definicje, można zauważyć, że to społeczeństwo, czy też szeroko rozumiane otoczenie społeczne, określa kryteria, których spełnienie warunkuje bycie lub też niebycie dorosłym. Społeczeństwo ze swoimi oczekiwaniami,

¹⁰ E. Dubas, *Dorosłość w erze informatycznej a zadania edukacji (dorosłych)*, [w:] *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, red. E.A. Wesołowska, Płock 2002.

¹¹ E. Czerka, *Niedorosłość czy dorosłość alternatywna? Rozważania w kontekście odraczania dorosłości*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1 (29), Wrocław 2005, s. 83.

¹² K. Sińczuch, *Wchodzenie w dorosłość w warunkach zmiany*, Warszawa 2002, cyt. za E. Czerka, *Niedorosłość czy dorosłość...*, s. 85.

uwarunkowaniami kulturowymi, instytucjami chce decydować, kiedy można młodego człowieka określić mianem dorosły. Można by w tym miejscu postawić pytanie: A gdzie w tym wszystkim jest sam człowiek, jego podmiotowość, świadomość swojej dorosłości? W andragogice postuluje się, aby to człowiek sam był twórcą własnego rozwoju. Dodaje się jednak, że to jak człowiek pojmuje swoją dorosłość zależy od stopnia jego rozwoju intelektualno-moralnego oraz od tego, w jakich warunkach ów rozwój przebiegał i do jakich warunków społeczno-kulturowych chce ową dorosłość odnieść.

Poszukując definicji dorosłości, poprosiłam studentów zaocznych, z którymi spotykam się w ramach przedmiotu „andragogika”, o wypowiedzi pisemne (w postaci dokończenia zdań) dotyczące dorosłości¹³. Powołując się na bliskie mojemu myśleniu o dorosłości typologie postaw przyjmowanych przez człowieka (*postawa wobec siebie, wobec innych, wobec życia, wobec wiedzy i procesu jej zdobywania*), wyodrębniłam hipotetycznie trzy kategorie rozumienia dorosłości przez badanych¹⁴:

1) *dorosłość w odniesieniu do siebie* (dla ilustracji przytaczam kilka wybranych wskaźników: odpowiedzialność za siebie, swoje słowa, czyny i myśli; dążenie do samorozwoju – transgresja, stawianie sobie celów i ich realizacja; samoświadomość, zaradność, znajomość swoich potrzeb i ich realizacja, krytycyzm w stosunku do siebie; umiejętność kierowania swoim życiem; samodyscyplina);

2) *dorosłość w odniesieniu do siebie i innych* (umiejętność komunikacji; odpowiedzialność za siebie, innych, za rodzinę; konsekwencja w działaniu; zdyscyplinowanie; inteligencja emocjonalna; tolerancja; dostrzeganie potrzeb innych; umiejętność przyznawania się do błędów i uczenie się na błędach);

3) *dorosłość w odniesieniu do siebie, innych i społeczeństwa* (wywiązywanie się ze swoich ról społecznych, obywatelskich; działanie zgodne z ogólnie przyjętymi normami społecznymi i prawnymi; zaangażowanie w życie społeczne).

Zdecydowana większość postrzega *dorosłość w odniesieniu do siebie i innych*, potwierdzając znaczący w tym wpływ otoczenia zewnętrznego. Mniejszość reprezentuje rozumienie *dorosłości w odniesieniu tylko do siebie*. W najmniejszym stopniu pojawiły się wskaźniki dotyczące trzeciej kategorii.

Przyglądając się pisemnym wypowiedziom studentów, zauważyłam, że w przeważającym stopniu wymieniane są cechy dorosłości charakterystyczne dla rozumienia jej *jako stanu społecznego*¹⁵, *w kontekście społeczeństwa tradycyjnego*¹⁶. Dla przykładu wymienię kilka: odpowiedzialność za siebie i innych (za rodzinę); zaradność;

¹³ Grupę badawczą stanowili studenci *pedagogiki resocjalizacyjnej* – 23 osoby, studenci *poradnictwa zawodowego i edukacyjnego* – 32 osoby oraz *profilaktyki psychopedagogicznej z elementami terapii* – 16 osób. Treść zdań niedokończonych brzmiała następująco: 1. *Dorosłość jest dla mnie...*; 2. *U osób niedojrzałych irytuje mnie...*

¹⁴ Porównaj: C.C. Coggins, *Individual Growth Through Community...*, s. 156-171, cyt. za M. Malewski, *Andragogika w perspektywie...*

¹⁵ Zob. M. Malewski.

¹⁶ Zob. E. Dubas.

niezależność finansowa; stabilizacja; działanie zgodne z ogólnie przyjętymi normami; spełnianie wzorowo wszystkich ról społecznych; posiadanie stałej pracy, rodziny. Być może studenci tylko wyrażali pewne oczekiwania społeczne, a ich wypowiedzi miały charakter deklaracyjny (postulowany), a niekoniecznie realizowany.

Zauważyłam także pewne „nowe” wskaźniki dorosłości, których nie udało mi się odnaleźć wśród proponowanych w literaturze przedmiotu. W tym miejscu chciałabym je krótko scharakteryzować. Pierwszą grupą wskaźników, którą udało mi się wyodrębnić, są cechy związane z szeroko rozumianym *doświadczeniem życiowym człowieka*. Studenci podkreślają rangę nabytego, osobistego doświadczenia życiowego, traktując doświadczenie rozwojowo (mówią o doświadczeniu osobistym, zawodowym, edukacyjnym, kulturalnym, rodzinnym, społecznym, towarzyskim itp.), dostrzegając jego ogromny wpływ na własny rozwój, na bieg życia. W andragogice postuluje się rekonstrukcję doświadczenia, wymianę doświadczeń, ich analizę. One wszystkie budują mądrość życiową człowieka. Doświadczenie zdobywa „status osobistego nauczyciela”.

Drugą kategorię stanowią te cechy, które traktują o *poznaniu samego siebie*. Ilustrują je wypowiedzi: poznawanie swoich mocnych i słabych stron, wad, ułomności, uzdolnień, akceptacja siebie, umiejętność przyznawania się do popełnionych błędów, świadomość samego siebie, znajomość swoich potrzeb, aspiracji, pragnień. Jest to potwierdzenie wyszczególnionej w andragogice kompetencji autokreacyjnej, jako zasadniczej determinanty rozwoju oraz formy mądrości życiowej¹⁷.

Kolejnym wymiarem dorosłości, o którego uwzględnienie upominają się studenci, jest *rozwój uczuciowy*. Wymieniają oni: umiejętność nazywania uczuć, okazywania ich, umiejętność panowania nad emocjami. Doceniają znaczenie inteligencji emocjonalnej, jako istotnej umiejętności, charakteryzującej człowieka dorosłego.

Zdaję sobie sprawę, iż próba uporządkowania wymienionych przez badanych „nowych” cech dorosłości, jaką podjęłam, nie jest jednoznaczna i klarowna.

Nawet na tak wycinkowym badaniu widać, że określenie istoty dorosłości okazuje się niezwykle trudnym zabiegiem. Sygnalizuje potrzebę nowego spojrzenia, subiektywnego, oddającego charakter czasów, nie całkiem racjonalną ponowoczesność. Można uznawać siebie za osobę dorosłą lub czuć się dorosłym, co nie oznacza tego samego. Człowiek może mieć świadomość swojej dorosłości (w rozumieniu tradycyjnym), ale niekoniecznie musi to odczuwać. Oczywiście jest, że o osiągnięciu dorosłości nie może decydować kryterium prawne. Dorosłość jest bowiem procesem przebiegającym na linii życia, bardzo indywidualnie, ma odbicie w rozmaitych definicjach. Sądzę, że człowiek, który posiada wewnętrzną chęć rozwoju, który osobiście się rozwija, jest bogaty wewnętrznie, może określać siebie jako osobę dorosłą. Poprzez rozwój duchowy stajemy się bardziej świadomi, akceptujemy siebie, poznajemy swoje potrzeby, zdolności i ułomności, stajemy w prawdzie przed samym sobą, a także przed innymi.

¹⁷ Z. Pietrasiński, *Rozwój ludzi dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, red. T. Wujek, Warszawa 1992.

Poprzez pogłębioną refleksję nad życiem, myślenie refleksyjne, analizę doświadczeń rozwijamy się duchowo, zmieniamy jakość naszego życia, inwestujemy w siebie.

Dorosłość jest niezbędna wszędzie tam, gdzie człowiek staje wobec konieczności wyboru w biegu życia. Dorosłość może się sprawdzać (weryfikować, ujawniać) w sytuacjach, gdy podejmujemy właściwe wybory, prawidłowo myślimy, racjonalnie działamy, przyjmujemy wartościowe postawy, rozwiązujemy swoje problemy. Młodzi ludzie stają ciągle wobec problemu wyboru w sprawach prywatnych, zawodowych lub społecznych. Dokonując wyboru, stają się w większym lub mniejszym stopniu twórcami samych siebie. Twórczość jest zmianą stanu konieczności na stan wyboru. Uwalnianiem się od tego, co określone jest jako konieczne i przechodzeniem do tego, co okazuje się w świadomości człowieka możliwe.

Sprawdzianem dorosłości w dużej mierze stają się rozmaite sytuacje trudne, problemowe, jakie mają miejsce na przestrzeni indywidualnego życia. Wyraz temu dali badani studenci. Umiejętność odnajdywania się w nowych, trudnych okolicznościach, decyduje o tym, czy mogą siebie określać mianem osoby dorosłej oraz czy inni ich tak postrzegają.

Idąc tym tokiem myślenia, w drugim etapie badań o charakterze biograficznym będę pytała studentów o wydarzenia znaczące w ich życiu, które istotnie zmieniły to życie, a w rezultacie ich samych.

IN SEARCH FOR ADULTHOOD

Summary

In my project I have tried to define the adulthood. I have studied the definitions and presented them at the beginning. I have paid attention to the new phenomenon of “postponing the adulthood”.

Searching for the definition I have asked my students to define maturity. I can distinguish three categories of their answers: adulthood concerning myself, adulthood concerning myself and others, adulthood concerning myself, others and the society. What is more, the students stress the value of individual experience as a developmental factor. As you can see the adulthood is difficult to define. In my opinion the adulthood is revealed in the situations, in which we make appropriate choices, act rationally and solve our problems.

Joanna Minta

„POZORNIE DOROŚLI” – ZAWIESZENIE POMIĘDZY MŁODZIEŃCZOŚCIĄ A DOROSŁOŚCIĄ

Młodzi ludzie rozpoczynają dorosłe życie w niezwykle ciekawych, ale także wymagających czasach. Wielowarstwowa, zmienna, niestabilna i niejednoznaczna rzeczywistość, w jakiej żyją sprawia, że i tak niełatwy dla wielu czas różnorodnych i intensywnych przejść: od okresu dojrzewania do dorosłości; poprzez poszczególne etapy edukacji do świata pracy; okres wzmożonych wyborów dotyczących przyszłej drogi życiowej, a także czas podejmowania coraz bardziej odpowiedzialnych ról społecznych, staje się jeszcze trudniejszy¹.

W zróżnicowanym, zmieniającym się i nieprzewidywalnym świecie, wielką trudność sprawiają młodym dorosłym ważne dla nich pytania o plany i cele, do jakich zmierzają. Rzadkością bowiem są wszechobecne jeszcze niecałe 20 lat temu tradycyjne, linearne kariery, jakie często realizowali ich rodzice, które pozwalały z dużym prawdopodobieństwem określić poszczególne etapy życia. Dziś, kiedy większość sytuacji społecznych, a szczególnie dotyczących rynku pracy charakteryzuje hasło *Nic na długo (No long term)*², niemożliwe wydaje się udzielenie odpowiedzi na pytania o kształt przyszłości, zwłaszcza zawodowej.

Współczesna rzeczywistość to świat, w którym równie szybko można osiągnąć sukces, jak i ponieść ogromną porażkę. Spotykamy w nim dojrzałych nastolatków, którzy podążają dużo dłuższą drogą do samodzielności niż wcześniejsze pokolenia (m.in.: ze względu na wydłużoną edukację, trudności w usamodzielnieniu się itp.), a także młodych, trzydziestoparoletnich ludzi kierujących globalnymi korporacjami, nierzadko będących ich prezesami, a nawet właścicielami, co do niedawna było realnie osiągalne w dużo późniejszych etapach życia. To także rzeczywistość, w której możemy spotkać pełnoletnie osoby, które dopiero rozpoczynają samodzielne życie osobiste i zawodowe oraz takie, które nie identyfikują się ze społecznością ludzi dorosłych.

Mimo niestabilności i niejednoznaczności otaczającego nas świata, które stają się paradoksalnie jego cechami stałymi, niezwykle ważne jest podejmowanie pytań o własną przyszłość i przygotowywanie się do niej, ze świadomością, że dotyczące jej

¹ Por. M. Oleniacz, *Przeżywanie młodości. Obraz fenomenu w badaniach biograficznych*, Kraków 2005.

² R. Sennett, *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, Warszawa 2006, s. 22.

plany i konstrukcje z założenia będą musiały ulegać zmianom, abyśmy mogli w pełni wykorzystać możliwości, jakie nam stwarza taka rzeczywistość, oraz umieli sobie z nią radzić. Jest to szczególnie istotne w sytuacji występowania w uprzemysłowionych społeczeństwach problemów, dotyczących osiągania dorosłości i stawania się osobą dorosłą w kontekście społecznym, które dodatkowo utrudniają młodym ludziom kształtowanie i projektowanie własnej przyszłości. Owe pojawiające się problemy odnoszące się szczególnie do przechodzenia z okresu młodości do dorosłości, sygnalizują także coraz wyraźniej zwiększającą się trudność w określaniu samego terminu „dorosłość”.

1. Dorosłość – subiektywna czy obiektywna sytuacja społeczna?

Pojęcie „dorosłość”, przynależne coraz bardziej zindywidualizowanemu etapowi biografii, przysparza niemałych problemów przede wszystkim w zdefiniowaniu, kto już jest, a kto jeszcze nie jest osobą dorosłą. To dziś jedno z bardziej ewoluujących pojęć społecznych, o jakim Elżbieta Dubas pisze:

Dorosłość coraz mniej oznacza **kategorię obiektywną**, konwencjonalną, formalną czy zwyczajową, regulowaną normami społecznymi, a coraz bardziej staje się **fenomenem subiektywnym**, aksjologicznym, teleologicznym, a także edukacyjnym³.

Niemały wpływ na problemy w definiowaniu dorosłości, jak i w określaniu wyznaczników stawania się osobą dorosłą, miał intensywny w ostatnich latach rozwój, który obserwujemy na różnych płaszczyznach ludzkiego działania. Nie tylko przeobraził on systemy gospodarczo-polityczno-społeczne w Europie i na świecie, ale – jak zauważył Augustyn Bańka – doprowadził także do zasadniczych zmian w obrębie wszelkich przejęć, jakich człowiek może doświadczyć w trakcie swego życia⁴. Zmiany te obejmują zarówno wszystkie sfery ludzkiej aktywności (od osobistej, po społeczną i zawodową), jak również przeobrażają prawie każdą fazę cyklu życia. Najbardziej są jednak odczuwalne w stadiach młodości i wczesnej dorosłości. Konieczność podejmowania różnorodnych decyzji, liczne planowane i niezaplanowane zmiany zachodzące w niejednoznacznej rzeczywistości oraz specyfika tych okresów życia sprawiają, że niektórzy młodzi ludzie nie potrafią poradzić sobie z sytuacją, w jakiej się znaleźli. Tkwią w specyficznym zawieszeniu między adolescencją, z której najczęściej już wyrosli, a dorosłością, do której nie czują się jeszcze uprawnieni wkroczyć. Mimo metrykalnej dorosłości nie potrafią lub nie chcą postrzegać siebie jako dorosłych. Dlaczego tak się dzieje?

³ E. Dubas, *Dorosłość w perspektywie dojrzałości*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi 2001, nr 16, s. 17.

⁴ A. Bańka, *op. cit.*

Przez wiele lat przejście z etapu adolescencji do dorosłości wyznaczało pięć tranzyji życiowych, zaliczanych jednocześnie do demograficznych wyznaczników dołączenia do populacji osób dorosłych. Było to:

- ukończenie szkoły/studiów,
- opuszczenie domu rodziców,
- rozpoczęcie kariery zawodowej (podjęcie pracy zarobkowej pozwalającej osiągnąć samodzielność finansową),
- małżeństwo oraz
- stanie się rodzicem⁵.

Obserwując współczesnych młodych dorosłych i analizując wyniki badań, można jednak zauważyć, że niektóre z tych powszechnych przejść w dzisiejszej rzeczywistości zachodzą później niż w poprzednich latach – często po 30 roku życia, a nawet jeszcze później (40-letnie kobiety rodzące pierwsze dziecko, 50-letni absolwenci szkół na poziomie średnim i wyższym, 30-latkowie nadal mieszkający razem z rodzicami), a niektóre z nich wcale nie mają miejsca. Czy zatem ktoś, kto nie zrealizuje tych pięciu tranzyji, nie staje się osobą dorosłą i pozostaje w przestrzeni pomiędzy młodością a dorosłością? Nie do końca można się z tym zgodzić. Osoby, które zrealizowały trzy pierwsze przejścia, ale nigdy nie weszły w związek małżeński i/lub nie posiadają dzieci, są jednak postrzegane i traktowane przez społeczeństwo jako dorośle. Co zatem wyznacza osiągnięcie przez nich dorosłości?

Amerykański psycholog rozwojowy, zajmujący się okresami adolescencji i wczesnej dorosłości, autor koncepcji wschodzącej dorosłości (*emerging adulthood*) Jeffrey Arnett⁶ uważa, że dziś osiągnięcie dorosłości nie może być wyznaczane jedynie przez przytoczone wyznaczniki demograficzne. Twierdzi również, że wspomniane zawieszenie, w którym utknęli niektórzy młodzi ludzie, nie wynika tylko z braku realizacji wymienionych powyżej przejść. Zmiany społeczne, jakich doświadczamy w ostatnim czasie spowodowały, że ludzie mogą świadomie rezygnować z niektórych z nich (wspomnianego wyżej związku małżeńskiego czy rodzicielstwa), a inne (np. zakończenie edukacji w kontekście całonocnego uczenia się) przestają być traktowane jako obiektywne kryteria osiągnięcia statusu osoby dorosłej. Jego zdaniem, dziś bardziej odpowiednimi wyznacznikami przejścia do dorosłości są trzy najczęściej wymieniane przez samych młodych kryteria określające subiektywne poczucie wejścia w ten etap życia:

⁵ M.J. Shanahan, *Pathways to adulthood in changing societies: variability and mechanisms in life course perspective*, „Annual Review of Sociology” 2000, No 26, s. 667-692.

⁶ J.J. Arnett proponuje, aby wydzielić nowy okres w cyklu życia człowieka, między etapami adolescencji i wczesnej dorosłości, przypadający mniej więcej na wiek 18-25, nazywając tę nową fazę „emerging adulthood” – wschodząca dorosłość (tłum. własne). Młodzi ludzie w tym wieku zwykle w sytuacji pomiędzy młodością a dorosłością: wyszli z dziecięcej i młodościowej zależności, ale nie podjęli jeszcze trwałych zobowiązań i ról społecznych obowiązujących w dorosłości. J.J. Arnett, *op. cit.*

- zaakceptowanie odpowiedzialności za własne „ja”[self], za siebie realnego (takiego, jakim się jest naprawdę),
- podejmowanie niezależnych decyzji,
- osiągnięcie finansowej niezależności wraz z umiejętnością rezygnacji ze stale dostępnego rodzicielskiego wsparcia finansowego⁷.

Badania Jeffreya Arnetta potwierdzają zatem słowa Elżbiety Dubas, że: złożona i wielowarstwowa dorosłość jest dziś przede wszystkim *definiowana przez samą jednostkę i przez nią wewnętrznie odczuwana; dorosłość jest bardziej kwestią jednostki niż szerszej społeczności*⁸.

Jak jednak pokazują przedstawione powyżej zjawiska obejmujące młodych dorosłych, a dotyczące przede wszystkim ich opóźnionego i wydłużonego przejścia z młodzieńczości do dorosłości, nadal bardziej powszechne jest obiektywne definiowanie statusu osoby dorosłej i tym samym uznawanie jednostek niespełniających normatywnych kryteriów za „niedorośle”. Być może, jak zauważyła Eliza Czerka, wynika to z faktu, że społeczności, a szczególnie ich starsi przedstawiciele starają się w pewien sposób kontrolować swoich młodszych członków, między innymi poprzez nadawanie rangi dorosłego lub niedorosłego⁹. A może niektórzy młodzi ludzie sami świadomie opóźniają osiągnięcie dorosłości, a nawet bronią się przed dorastaniem, chcąc jak najdłużej cieszyć się brakiem poważnych zobowiązań i młodzieńczą spontanicznością?

2. Kim są młodzi „pozornie dorośli”?

Debata o ludziach młodych, a zwłaszcza o młodych dorosłych cyklicznie pojawia się w badaniach naukowych oraz publikacjach prasowych, zarówno w Polsce, jak i na świecie. Autorzy polskich opracowań co jakiś czas podejmują próby opisanie młodych Polaków, szukając odpowiedzi na pytania: czy stanowią oni pokolenie, jeśli tak, to jak ich określić, co ich charakteryzuje, co ich łączy, jeśli nie, to dlaczego nim nie są, a zatem kim są? Propozycje badaczy odnoszą się głównie do sytuacji społeczno-ekonomicznej młodych ludzi w Polsce, mocno powiązanej z możliwościami, a także ograniczeniami, jakie spotykają oni w naszym kraju. Dotyczą także wydarzeń społecznych lub też politycznych, w jakich uczestniczą. Młodzi Polacy bywali już nazywani: **Pokoleniem 2000**, **Generacją Nic**¹⁰, a ostatnio terminem **JP II**, próbującym określić wielką młodzieńczą solidarność w obliczu śmierci papieża Jana Pawła II. Najnowsze określenie, z jakim się spotkałam, to nazwa **Pokolenie 1200 (1200 brutto)**, odnoszące

⁷ *Ibidem*, s. 473.

⁸ E. Dubas, *Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej*, [w:] *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, red. E. Przybylska, Toruń 2001, s. 86.

⁹ E. Czerka, *op. cit.*, s. 92.

¹⁰ P. Wujec, *Młodzi końca wieku*, [w:] *Młodzi końca wieku. Pokolenie 2000 czy pokolenie 89. Dzieci Wolnego Rynku czy blokersi – artykuły z „Gazety Wyborczej”*, red. M. Piasecki, Warszawa 1999; K. Wandachowicz, *Generacja nic*, „Gazeta Wyborcza” 2002, nr 207.

się do polskich trzydziestolatków, których symbolicznie łączy kwota wynagrodzenia, jaką najczęściej otrzymują – 1200 złotych brutto – według nich zupełnie nieadekwatna do ich wykształcenia, możliwości i potrzeb¹¹. To część społeczeństwa, którą moim zdaniem trafnie określił jeden z uczestników forum internetowego na temat sytuacji młodych dorosłych w Polsce:

Nasze pokolenie to raczej „pokolenie żyjących w wiecznych fazach przejściowych” – podstawówkę spędziliśmy w latach 80-tych – szkołę średnią przesiedzieliśmy w czasie upadku komunizmu i początku boomu gospodarczego – a jak kończyliśmy studia, kończył się właśnie złoty okres gospodarki – każdy rząd tworzył nowe reformy i kazał czekać po 20 lat na wyniki, które nigdy nie nadeszły. Niestety pokolenie dzisiejszych 30 latków jest [...] wiecznie w czasie „okresów przejściowych”. Zwyczajnie Panie i Panowie mieliśmy pecha i urodziliśmy się kilka lat za późno¹².

W krajach Europy Zachodniej i USA, a także w Japonii opublikowano ostatnio wiele prac dotyczących młodych ludzi, a zwłaszcza podejmujących tematykę wczesnej dorosłości (*early adulthood*). Ich autorzy próbują opisywać, analizować i wyjaśniać różnorodne zjawiska występujące w tym stadium życia. Opracowania te pojawiły się przede wszystkim w kontekście demograficznych tranżycji odnoszących się głównie do powszechnego wydłużania się okresu edukacji i związanym z tym odraczaniem dotąd przewidywalnych decyzji dotyczących: podjęcia pracy, opuszczania lub nieopuszczania domu rodzinnego, małżeństwa i rodzicielstwa. W tych pracach można spotkać m.in. analizę rozszerzającego się w USA zjawiska określanego jako *boomerang kids* lub *boomerangers*, które dotyczy dorosłych, dwudziestokilkuletnich Amerykanów ponownie wprowadzających się do domu rodziców po okresie samodzielnego życia¹³. Opisywany jest również fenomen *otaku*, odnoszący się do 20 – 40-letnich Japończyków, często dobrze zarabiających, głęboko uzależnionych od produktów japońskiej popkultury (komiksów anime, manga, gier komputerowych i nowinek technicznych), którzy podporządkowali tryb życia możliwości realizowania swojej pasji – obsesyjnemu gromadzeniu wszystkiego, co dotyczy ich ulubionych produktów, idoli oraz bohaterów gier lub komiksów. Żyją w nierealnym świecie swoich bohaterów i idoli, nie potrafią angażować się emocjonalnie w długotrwałe związki i nie zamierzają zakładać własnych rodzin, a tym bardziej posiadać dzieci¹⁴. To „wieczne dzieci, schowane przed dorosłością za stertą gadżetów”¹⁵. Do opisywanych zjawisk należy także wzrastająca w Europie (zwłaszcza we Włoszech i Hiszpanii), ale także w Japonii i USA liczba 30 – 40-letnich mężczyzn, często nieposiadających stałej pracy, odkładających „na póź-

¹¹ J. Kulczyk, *Pokolenie 1200 brutto*, www.relaz.O2.pl/magazyny-artykul, 26.09.2005.

W. Staszewski, *Pokolenie 1200*, „Gazeta Wyborcza”, *Duży Format*, 29.06.2006.

¹² www.relaz.O2.pl/magazyny-artykul, 26.09.2005.

¹³ O. Gerstein, *The Boomerang Kids: When your worried they won't leave home*, www.santa-cruzsentinel.com, 30.04.2006.

¹⁴ J. Bator, *Dzień świra po japońsku*, „Gazeta Wyborcza”, *Duży Format*, 15.05.2006.

¹⁵ J. Podgórska, *Na wieki wieków mama*, „Polityka” 2006, nr 29.

niej” decyzję o opuszczeniu rodzinnego domu i założeniu własnej rodziny, których we Włoszech nazywa się *The Mamma's Boys*, *mamonami* (maminsynkami), a w Japonii *parasite singles*, czyli jednostkami pasożytniczymi¹⁶.

W badaniach dotyczących młodych dorosłych przewija się również kwestia odczuwania przez nich samych osiągnięcia lub nieosiągnięcia dorosłości, oznaczającej najczęściej zdobycie odpowiednich kompetencji społecznych, pozwalających człowiekowi zrealizować dorosłe role i zobowiązania. W tym kontekście na świecie pojawiły się opisy takich zjawisk, jak *kidsadult* (dzieciadorośli)¹⁷, *emerging adulthood* (wschodząca dorosłość), *delay adulthood* (odroczone, opóźniona dorosłość)¹⁸.

Również w Polsce, zwłaszcza w latach 2001-2003 pojawiły się w prasie publikacje odnoszące się do tych zjawisk – pisano m.in. o Europie maminsynków, czy też generacji Piotrusia Pana¹⁹. Pojawiły się także opracowania dotyczące analizy sytuacji wchodzenia w dorosłość, odraczania wejścia w ten etap życia, odczuwania pozornej, czy też złudnej dorosłości²⁰.

W dalszej części artykułu chciałabym podzielić się obserwacjami, których dokonałam w trakcie pilotażu badań dotyczących planowania karier przez młodych dorosłych Polaków. Przeprowadziłam go dwa lata temu, a wstępne wyniki zostały opublikowane w artykule zamieszczonym w książce *Młodość wobec (nie)gościnnej przyszłości*²¹. Zebrany materiał badawczy uzyskałam dzięki pisemnym wypowiedziom studentów II roku pedagogiki studiów magisterskich trybu niestacjonarnego. Były to eseje pt.: „Moja kariera”. Analizując materiał pod kątem podejścia młodych dorosłych do planowania, już wówczas zauważyłam, iż niektórzy studenci, którzy mieli pisać o swojej karierze, opisywali całe swoje życie, a nie jak większość, jedynie jego fragment odnoszący się do obszarów związanych z pracą. Sięgając po tę część materiału badawczego, skupiłam się na wypowiedziach osób między 26 a 35 r.ż. (125 esejów). Szczególnie interesujące były prace dotyczące kariery, w których podjęto kwestię dorosłości (28 prac), a zwłaszcza te wypowiedzi, których autorzy – pisząc o dorosłości – opisywali swoje odczucia związane z wkraczaniem w dorosłość, osiąganiem dorosłości lub poczuciem „niedorosłości” lub odczuciem „pozornej dorosłości”. Były wśród nich eseje studentów, którzy opisując własne wkraczanie w świat dorosłych, podejmowanie pierwszych dorosłych zadań i zobowiązań, „dorosłe” sukcesy oraz porażki, wyraż-

¹⁶ R. Geremek, *Generacja Piotrusia Pana*, „Wprost” 2003, nr 9.

¹⁷ P. Kozłowska, *Dorosłe dzieci*, „Przekrój” 2006, nr 14.

¹⁸ J.J. Arnett, *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*, „American Psychologist” 2000, No 55.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Zob. E. Czerka, *Niedorosłość czy dorosłość alternatywna? Rozważania w kontekście odraczania dorosłości*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2005, nr 1; K. Rubacha, *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych*, Toruń 2000; M. Sińczyło, *Wchodzenie w dorosłość w warunkach zmiany*, Warszawa 2002.

²¹ J. Minta, *Planowanie kariery przez młodych dorosłych Polaków w niejednoznacznej rzeczywistości*, [w:] *Młodzi wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005.

nie czynili to z pozycji członka dorosłej części społeczności, m.in. deklarując pełną odpowiedzialność za swoje zachowanie i działania. Ale były tam także wypowiedzi młodych ludzi, którzy sami siebie określając mianem „pozornie dorosłych”, dzielili się przeżyciami związanymi z poczuciem niedorósłości, jakiego doświadczali (17 esejów). Ta część prac najbardziej mnie zaintrygowała, zwłaszcza ze względu na poruszane w nich problemy dotyczące wydłużania się okresu osiągania dorosłości, które – jak wyżej przedstawiłam – są zauważalne w wielu współczesnych społeczeństwach.

Jak zatem wybrana przeze mnie grupa młodych dorosłych doświadczała opisanego powyżej stanu „zawieszenia” między dwoma światami: młodych i dorosłych?

3. Sytuacje psychologiczne i społeczne młodych „pozornie dorosłych”

Nadając wybranej grupie studentów nazwę „pozornie dorośli”, wykorzystałam najczęściej pojawiające się w ich pracach określenie, które trafnie oddaje sytuację, w jakiej znajdowali się autorzy analizowanych esejów. Studenci opisujący w nich własne kariery, pisząc o dorosłości, najczęściej używali zwrotów: *pozornie dorośli*; *niby dorośli*; *żyjący w pozorach*; ale także takich określeń, jak *umowna dorosłość*; *udawanie dorosłych*; *dorosłość na papierze*. Jedna z osób użyła też nazwy *niedorośla dorosła*, a jeszcze inna *dorośle dziecko*. Na podstawie wypowiedzi tych młodych ludzi, „pozornie dorosłymi” nazwałam osoby, które mimo pełnoletności i zrealizowania niektórych przeżyć wyznaczających status dorosłego, nie czuły się w pełni dorosłe i nie do końca godziły się z tym stanem. To grupa młodych, z których większość doznała opisanego powyżej stanu „pomiędzy” młodością a dorosłością, a w zasadzie doświadczyła swego rodzaju utknięcia na drodze ku dorosłości. Właśnie w wypowiedziach odnoszących się do tych doświadczeń pojawiało się najczęściej określenie „pozorność”. Młodzi „pozornie dorośli” mimo świadomości swego wieku kalendarzowego oraz dawno zakończonego okresu adolescencji, pisali, iż nie udało im się dotąd znaleźć miejsca wśród dorosłej części społeczeństwa i nie identyfikowali się z nią. Głównie ze względu na sytuację, w jakiej się znajdowali, w wielu kwestiach uniemożliwiającą im wypełnianie ról i zobowiązań społecznych stawianych ludziom dorosłym.

Bardzo często, w odniesieniu do niektórych wymiarów życia, najczęściej rodzinnego lub zawodowego, młodzi mieli poczucie zatrzymania się czasu, jak to opisała jedna ze studentek: *Kiedy jestem z rodzicami, mam wrażenie, że ciągle mam 20 lat, a przecież mam o 9 więcej.*

Badani studenci pisali o tym, że chcieli czuć się *pełnowartościowymi dorosłymi osobami, samodzielnymi i niezależnymi*. Niestety, niewielu z nich miało takie poczucie.

[...] co z tego że mam 29 lat nadal mieszkam u rodziców i to oni dyktują warunki, jak zacząć pracować i będę na swoim będę mogła robić co chcę, mówią do mnie jak do małego dziecka a ja niby jestem dorosła.

Kryterium, które najczęściej stosowali, określając siebie jako „pozornie” dorosłych, dotyczyło przede wszystkim kwestii zależności i niesamodzielności. Najczęściej wymienianym powodem braku poczucia osiągnięcia dorosłości była zależność finansowa i wynikająca z niej niesamodzielność.

Mam 28 lat ale nadal mieszkam w pokoju z młodszą siostrą, marzę żeby się stąd wynieść, ale nie mam na razie gdzie i za co, póki się uczę nie mam na to szans. Na dodatek rodzice i mnie i ją – 8 lat młodszą traktują od lat tak samo jakbyśmy stale miały po 12 lat, ja tylko na pozór jestem dorosłą osobą – mam dowód osobisty i chyba tylko tyle.

Największą winą za taką sytuację obarczali przede wszystkim nieprzyjazne im warunki na rynku pracy: brak lub trudności w zdobyciu zatrudnienia i zrozumieli w takiej sytuacji brak zarobków oraz ich zdaniem zbyt niskie płace uniemożliwiające uzyskanie niezależności finansowej.

Innymi, lecz dużo rzadziej wymienianymi przez nich powodami były:

– trudna sytuacja życiowa (pochodzenie z biednego, naznaczonego bezrobociem domu):

Moi rodzice to uczciwi, ale niezamożni ludzie. U nas nigdy nie było lekko. Mam troje rodzeństwa i tylko mnie najmłodszą udało się zdać maturę. Bracia chcieli, ale też musieli, jak najszybciej pracować, nie w głowie im nauka. Mnie rodzice namawiali, żebym jednak spróbowała pójść dalej. Pieniądze na studia pożyczam od chrzestnego, niestety jeszcze nie zaczęłam spłacać tej pożyczki, nie mogę znaleźć pracy, dla młodych i w dodatku studiujących nie ma roboty. Chciałabym, jak bracia, jak najszybciej pójść do pracy, a nie z wyrzutami sumienia prosić co dwa tygodnie o pieniądze na bilet do Wrocławia. Ja już nie mówię o innych wydatkach. Chciałabym móc sama sobie wszystko kupować, a nie ciągle ich prosić.

– oraz możliwości, a raczej pewne ograniczenia psychospołeczne tych osób – np. odczuwalna niegotowość do podjęcia życia na własny rachunek czy brak motywacji i gotowości na sformalizowanie wieloletniego związku narzeczeńskiego.

Od 20 roku życia mieszkam we własnym mieszkaniu, które rodzice kupili mi na osiemnastkę i obiecali mi płacić czynsz dopóki nie skończę studiów. Od 4 lat mieszkam tam z chłopakiem – studentem politechniki. Jego też wspierają rodzice. Na początku chcieli, żebyśmy się pobrali, ale przekonaliśmy ich, że jeszcze jesteśmy za młodzi (23 lata).

Opisywane poczucie pozorności i niedorósłości najczęściej odnosiło się do kwestii osiągnięcia lub nieosiągnięcia statusu osoby dorosłej, który określają wymienione wyżej demograficzne wyznaczniki przejścia do tego etapu życia. Autorzy wybranych prac, pisząc o swoich odczuciach, często odwoływali się do komentarzy, jakie otrzymywali od swojego otoczenia, głównie na temat ich wieku i nieadekwatnej do niego ich sytuacji społecznej. Dużo rzadziej spotykałam wypowiedzi dotyczące subiektywnego poczucia bycia w pełni lub „pozornie” dorosłym, zwłaszcza informacje odnoszące się do jeszcze bardziej osobistych kwestii niż praca i rodzina, mianowicie do świadomego akceptowania odpowiedzialności za „prawdziwego siebie” i swoje zachowanie oraz

podejmowania własnych niezależnych decyzji. Problematyka dorosłości pojawiała się przede wszystkim w wypowiedziach na temat niezależności, zwłaszcza finansowej, lecz była opisywana raczej w odniesieniu do sytuacji braku pracy i trudności w jej zdobyciu, niż jako wewnętrzna bariera na drodze do osiągnięcia pełnej dorosłości.

Jak już wcześniej wspomniałam, wypowiedzi zamieszczone w zebranych materiale dotyczyły w głównej mierze dorosłości jako sytuacji obiektywnej, odnoszącej się do norm i relacji społecznych, bowiem młodzi „pozornie dorośli” opisywali siebie i swoją sytuację najczęściej w kontekście wymienionych powyżej demograficznych przejść między kolejnymi etapami życia. Dlatego, próbując scharakteryzować tę grupę, przede wszystkim szukałam odpowiedzi na pytanie, jakich obszarów w kontekście przechodzenia z młodzieńczości do dorosłości dotyczyło ich poczucie pozorności?

4. Udział „pozornie dorosłych” w typowym przejściu między młodzieńczością a dorosłością

Autorzy wszystkich analizowanych esejów, pisząc o dorosłości, a raczej o trudnościach z osiągnięciem tego etapu życia, poruszali kwestie społecznie oczekiwanych przejść, które powinni zrealizować, aby zostać uznanymi za dorosłych członków społeczności. Wielu z nich wiązało swoje poczucie „pozornej dorosłości” z brakiem lub jedynie częściowym udziałem w ich życiu wspomnianych wcześniej pięciu demograficznych wyznaczników dorosłości. Jakże zatem wyznaczniki przejść między młodzieńczością i dorosłością dotyczą badanych przeze mnie młodych ludzi?

1. Zakończenie edukacji

Wszyscy przedstawiciele omawianej grupy „byli w trakcie” pierwszego wyznacznika – *zakończenie edukacji*, charakterystycznego dla omawianego przejścia. Nadal się uczyli – byli studentami ostatniego roku niestacjonarnych studiów magisterskich. Powrócili do edukacji po kilkuletniej przerwie. Powrót na studia najczęściej był dla nich kolejnym podejściem do niepodjętego lub przerwane zadania z wcześniejszych lat, które było raczej wymuszone zmianami na rynku pracy, a szczególnie wzrastającymi wymaganiami pracodawców, aniżeli chęcią realizacji niespełnionych planów i marzeń.

[...] Chciałam po maturze pójść na biologię albo geologię, ale powinęła mi się noga i nie zdałam jej. Poszłam do pracy [...]. Pracę załatwiła mi ciocia i zupełnie przypadkiem trafiłam do urzędu gminy. Po roku zdałam maturę, ale już przestałam myśleć o studiach. [...]. Ale po 2 latach musiałam na nie pójść – zlikwidowano moje stanowisko w gminie, a warunkiem pozostania w urzędzie były studia. Nie jestem jednak na biologii tylko na pedagogice. Na dodatek muszę sobie radzić już nie tylko z domem i dwójką dzieci, ale też z uczeniem się – znowu mam nauczycieli, którzy przepytują, sprawdzają i egzaminują, a ja czuję się jakbym wróciła do ogólniaka.

Jak zdałem maturę nie chciałem iść na żadne studia, razem z kolegą poszliśmy do zastępczej służby w policji a potem zostaliśmy tam na stałe. Poszliśmy jednak na studia, bo matura coraz mniej się liczy. Znowu muszę się uczyć mało przydatnych rzeczy, wielu traktuje nas nie jak dorosłych ludzi, ale jak uczniów. [...], ale przede wszystkim chcę mieć papier, że jestem magistrem, a może kiedyś coś mi się z tych studiów przyda?

W tym obszarze kwestia odczuwania „pozornej dorosłości” pojawiła się jedynie w wypowiedziach kilku osób, a dotyczyła głównie: powrotu do roli studenta, którą ich zdaniem powinni podjąć dużo wcześniej; podjęcia studiów w systemie niestacjonarnym i na dodatek w szkole prywatnej oraz manifestowania pozornej motywacji do nauki.

2. Opuszczenie domu rodziców

Przejście z domu rodzinnego do własnego mieszkania/domu zostało zrealizowane jedynie przez kilka osób. Spośród pozostałych młodych ludzi część do tej pory nie wyprowadziła się z domu rodziców.

Mam 28 lat, ale nadal mieszkam w pokoju z młodszą siostrą, marzę żeby się stąd wynieść, ale nie mam na razie gdzie i za co, póki się uczę nie mam na to szans.

Dwa lata temu wyszłam za mąż, ale niestety oboje jeszcze studiujemy, a nasze zarobki są niewielkie i dlatego musimy mieszkać u moich rodziców. [...]

W wypowiedziach podobnych do wyżej cytowanych, których autorom nie udało się usamodzielnić mieszkaniowo, kwestia „pozornie dorosłego” była bardzo obecna. Mieszkając z rodzicami, funkcjonowali często na warunkach ustalonych jeszcze w okresie dojrzewania, godząc się: np. na obowiązek powrotów przed określoną przez rodziców godziną, na zakaz albo ograniczenie możliwości zapraszania przyjaciół i znajomych, a zwłaszcza osób płci przeciwnej, na brak zgody na urządzenie pokoju zgodnie z własnymi potrzebami i upodobaniami itp. Nadal mieszkając w swoim dziecięco-młodzieżowym pokoju, nierzadko wraz z rodzeństwem, nie wyszli z roli niedorośłego dziecka, stosując się do panującej w ich domach reguły: *póki mieszkasz pod tym dachem, to my (rodzice) mówimy co wolno, a co jest zabronione*.

Inni młodzi „pozornie dorośli” po okresie samodzielności przymuszeni zostali ponownie wprowadzić się do domu rodziców. Dwie osoby musiały wrócić do rodzinnych domów z powodu (w ich odczuciu) nieudanego startu zawodowego i braku środków finansowych.

Rok temu straciłam pracę we Wrocławiu, szukałam nowej przez ponad pół roku, ale bez skutku, a jak skończyły się oszczędności, choć było mi wstyd, ale musiałam wrócić do domu. Nadal nie mam pracy, a rodzice mi znowu muszą pomagać, znowu od nich zależy.

Jedna osoba powróciła do rodziców po rozpadzie jej własnego związku.

Taka byłam dzielna i niezależna, aż do dnia rozwodu. Nie mieliśmy dzieci, nie dorobiliśmy się własnego mieszkania, oboje mało zarabiamy. Nie utrzymałabym się sama. Zapytałam

rodziców czy mogę wrócić do nich i do swojego pokoju, powiedzieli, że oczywiście tak. Wprowadziłam się tam rok temu, ale do dziś jest mi niezręcznie tam mieszkać – dla nich jestem dzieckiem, które się pogubiło. A ja za rok kończę „trzydziestkę”.

Ale było też kilkoro studentów, którzy zdecydowali się na powrót do rodzinnego domu, aby w przyszłości polepszyć sytuację bytową własnej rodziny.

Rok temu postanowiliśmy z żoną zamieszkać u moich rodziców. Niestety nie dorobiliśmy się swojego mieszkania, a przy naszych pensjach i dużych kosztach wynajmowania mieszkania nie było szans, aby cokolwiek zaoszczędzić. Wymyśliliśmy, że jedyną szansą na zgromadzenie pieniędzy na własny kąt jest przeprowadzka do rodziców. Nie jest łatwo, mieszkamy z żoną i synkiem w jednym pokoju, po 7 latach samodzielnego życia, trudno jest znowu podporządkować się rodzicom i wysłuchiwać ich uwag. Mam już własną rodzinę, ale przy nich znowu czuję się jak licealista, który musi ciągle pytać o pozwolenie na różne rzeczy.

Dla tej części osób „pozornie dorosłych” ich powrót do rodzinnego domu, bez względu na przyczynę, był równoznaczny z powrotem do roli niesamodzielnego i niedorosłego dziecka, z której zaczęli wychodzić, a nawet już wyszli. To, co im bardzo przeszkadzało w nich samych, to fakt, że choć wyraźnie nie mieli ochoty na powrót do tej roli, bez większych oporów ponownie ją przyjmowali. Niektórzy z nich nie spróbowali „dorosłe” powalczyć o swoją niezależność i wrócili do sprawdzonego modelu „rodzice i dziecko”, inni poświęcili własną autonomię dla jakichś wyższych celów. Ale jedni i drudzy w relacji z własnymi rodzicami czuli się bardzo niedorośli.

Jednak „pozorność” pojawiała się także w esejach młodych dorosłych, którzy wyprowadzili się z rodzinnego domu. Kilka osób przyznało się, iż mimo mieszkaniowej niezależności, nadal tak naprawdę nie usamodzielniały się i korzystają w większym lub mniejszym wymiarze ze wsparcia finansowego, jakie otrzymują od swoich krewnych, np. rodzice kupili im mieszkanie i nierzadko spłacali zaciągnięty na nie kredyt; w dwóch przypadkach opłacali także czynsz i inne bieżące opłaty; pomogli w zakupie auta; finansowali wydatki związane z dzieckiem, ich wnukiem.

Moi rodzice pomagali nam od początku. Trochę mi niezręcznie, że mam własną rodzinę, męża, dzieci a muszę korzystać z ich pomocy finansowej. Oboje z mężem studiuje, jego rodzice płacą mu za część chesnego, moi kupują wszystko, co jest potrzebne dla naszych dzieci, a to naprawdę spory wydatek.

Większość tych osób tłumaczyło swoje postępowanie trudną sytuacją finansową, w jakiej się znajdowały, a jedna przyznała, że nie umiała zrezygnować z dotychczasowego standardu życia, a ponieważ nie było jej stać na to, aby nadal tak żyć, dlatego korzystała ze wsparcia rodziców, godząc się na kontynuację roli dziecka, nadal potrzebującego rad i pomocy. Przedstawione powyżej osoby same o sobie pisały, że były jedynie „pozornie” niezależne.

3. Założenie własnej rodziny i podjęcie roli rodzica

Co do kolejnego kryterium, a właściwie powiązanych ze sobą wyznaczników dotyczących *założenia własnej rodziny i wejścia w rolę rodzica*, przeważająca liczba młodych „pozornie dorosłych” nie zawarła związku małżeńskiego i nie posiadała dzieci, jak też nie zamierzała tego robić w najbliższym czasie.

Najczęściej młodzi tłumaczyli ten stan brakiem środków finansowych, pisząc, że nie stać ich na to.

[...] Małżeństwo? najpierw drogie wesele, nie robić wstyd, a nie ma za co go wyprawić, a potem z czego byśmy żyli – moja dziewczyna nie ma pracy, a ja nadal mieszkam u rodziców i się uczę.

Obok trudności związanych z finansami kilkoro studentów wymieniło także brak gotowości do podjęcia decyzji związanych z założeniem własnej rodziny, nierzadko równocześnie tłumacząc się studiami, jako swoistą przeszkodą w podejmowaniu takich działań.

Gdybyśmy mieli pracę albo własne mieszkanie już dawno wyszłabym za mojego narzeczonego, z którym jestem od 8 lat, ale nie stać nas na to, a jeszcze gdyby się pojawiło dziecko, nasze życie byłoby tragiczne, dlatego nie możemy na razie się pobrać, a tym bardziej mieć dziecka – może jak skończę studia.

Najmniejszą grupę stanowili studenci-małżonkowie, którzy nie do końca czuli się spełnieni, ze względu na nieodpowiednie ich zdaniem warunki (głównie mieszkaniowe), aby zdecydować się na dziecko, a jednocześnie doświadczali pewnego umniejszania ich pozycji w społeczności przez starszych członków ich rodzin i inne małżeństwa, które posiadały dzieci:

[...] i co z tego, że jesteśmy małżeństwem, nie stać nas na własne mieszkanie, nadal mieszkamy z rodzicami męża, w jego pokoiku, marzę o tym, żeby być na swoim i może w końcu urodzić dziecko. Chciałabym tego, bo nie mam siły wysłuchiwać od rodziny, że my to jeszcze nie wiemy jak wygląda prawdziwe życie, że jak przyjdą dzieci, to dopiero zobaczymy.

W tych obszarach „pozorność” pojawiała się przede wszystkim w opisach trudności związanych z wypełnianiem ról małżonków lub rodziców i uzyskaniem samodzielności oraz niezależności finansowej i mieszkaniowej. Kwestia poczucia pozorności pojawiła się głównie w wypowiedziach osób, które mimo założenia rodziny nadal zmuszone były korzystać ze wsparcia rodziców. Ci młodzi dorośli pisali, że czuli się tak, jakby „bawili się w małżonków lub rodziców”. Opisywali, że często wspierający ich rodzice uważali, iż mają pełne prawo uczestniczyć w życiu tych małżeństw. Wtrącali się w najintymniejsze sprawy młodych małżonków, często nie szanowali ich prawa do prywatności i kwestionowali podejmowane przez nich decyzje, odnoszące się do ich osobistych spraw lub związanych z wychowywaniem dziecka. Choć młodzi dorośli najczęściej zdawali sobie sprawę z konsekwencji mieszkania z rodzicami,

większość przyznała się do złudnej wiary w zmianę ich sytuacji domowej po zawarciu małżeństwa, a już na pewno po narodzinach ich dziecka. Przekonali się jednak, że dla ich najbliższego otoczenia nie były to wystarczające powody, aby zacząć ich traktować, jak osoby dorosłe.

4. Podjęcie pracy zarobkowej i rozpoczęcie kariery zawodowej

Ostatnim kryterium, które wyznacza wkroczenie do świata dorosłych, jest *podjęcie pracy zarobkowej i rozpoczęcie kariery zawodowej*. Także i ono nie było w pełni osiągnięte przez badanych młodych dorosłych. W analizowanej grupie jedynie pięć osób od co najmniej pół roku miało zatrudnienie na umowę o pracę, sześć nie podjęło dotąd żadnej pracy zarobkowej, cztery inne pozostawały co najmniej od 6 miesięcy bez zatrudnienia, dwie osoby były na stażu. Jednak także wśród osób pracujących większość odczuwała pozorność bycia dorosłym, głównie ze względu na bardzo niskie ich zdaniem pensje, utrudniające, a nawet uniemożliwiające usamodzielnienie się i prowadzenie własnego gospodarstwa domowego.

Co z tego, że mam pracę, nie stać mnie na wiele rzeczy, opłacam sobie studia mam na dojazdy, ale utrzymują mnie rodzice.

Ostatni wyznacznik odgrywa w dzisiejszym świecie wyjątkową rolę. Częściowa lub w ogóle nierozpoczęta realizacja przechodzenia od świata edukacji do świata pracy, spowodowana najczęściej brakiem pracy, trudnościami ze zdobyciem jej, ale również ze zbyt niskim zarobkami, rzutuje na wszystkie pozostałe wyznaczniki dorosłości. Wynikająca z tego niemożność osiągnięcia samodzielności, zwłaszcza finansowej, jak też duże poczucie zależności nierzadko utrudniały młodym „pozornie dorosłym” spełnienie omówionych wyżej kryteriów. Byłoby jednak uproszczeniem obarczyć rynek pracy winą za ten stan. Jest to bowiem bardziej złożony problem, wymagający głębszej analizy.

Jak już wcześniej wspomniałam, odczuwanie „pozornej dorosłości” pojawiało się głównie w kontekście opisanych powyżej obiektywnych zjawisk i stosunkowo rzadko odnosiło się do wymienionych przez Jeffreya Arnetta kryteriów subiektywnego poczucia osiągnięcia dorosłości, dotyczących *zaakceptowania odpowiedzialności za siebie prawdziwego, podejmowania samodzielnych decyzji oraz osiągnięcia finansowej niezależności*. Jednak bardzo często badani studenci, opisując swoją sytuację społeczną w powiązaniu z zadaniami i rolami, jakie powinna podjąć osoba dorosła, odnosili się jednocześnie do demograficznych wyznaczników osiągnięcia dorosłości, jak i do wspomnianych wyżej kryteriów subiektywnych. Niezakończenie przejścia do tego stadium życia wpływało bowiem znacząco na ich subiektywne poczucie bycia niedorosłym. Najbardziej dotkliwie odczuwali niesamodzielność finansową. Bardzo rzadko w wypowiedziach pojawiała się kwestia dotycząca podejmowania niezależnych decyzji, a spotkać ją można było jedynie w kontekście niezrealizowanego przejścia

z rodzinnego domu do własnego i wynikającej z tej sytuacji zależności od rodziców połączonej z ograniczoną samodzielnością decyzyjną. W żadnej z prac nie spotkałam natomiast wypowiedzi dotyczących poczucia pozorności w odniesieniu do kwestii akceptacji odpowiedzialności za swoje działania. Nie oznacza to jednak, że badani studenci nie dostrzegali tego kryterium, czy też nie stosowali go w odniesieniu do siebie, jako osoby w pełni lub „pozornie dorosłej”. Wydaje się, że temat pracy oraz fakt, iż była przygotowana na prośbę nauczyciela akademickiego, spowodowały, że to bardzo indywidualne i moim zdaniem wymagające dużej refleksji i samoświadomości kryterium subiektywnego poczucia dorosłości, jakim jest zaakceptowanie odpowiedzialności za siebie prawdziwego, świadomie lub podświadomie nie zostało przez studentów wymienione i opisane.

Mimo że analizowana powyżej grupa młodych Polaków, nazywających siebie „pozornie dorosłymi”, stanowiła w moich badaniach niedużą część, sam fakt wyłonienia się jej spośród innych młodych dorosłych uważam za istotny. Specyfika tej grupy i poruszane przez jej przedstawicieli kwestie pokazują, że zjawiska obejmujące współczesnych młodych ludzi na całym świecie, a dotyczące m.in. coraz późniejszego wchodzenia w okres dorosłości, przedłużania się fazy młodzieńczej oraz stanu zawieszenia między obydwoma stadiami życia, w jakim tkwią niektórzy młodzi ludzie, zachodzą także w polskim społeczeństwie. Poruszone przeze mnie zagadnienie, a zwłaszcza duży niedosyt dotyczący subiektywnego postrzegania i odczuwania dorosłości przez osoby „pozornie dorosłe”, utwierdziło mnie w konieczności kontynuowania poszukiwań, które mam nadzieję, w przyszłości pozwolą mi jak najpełniej udzielić odpowiedzi na pytanie: jacy są i kim są młodzi dorośli Polacy?

“SEEMINGLY ADULT” – A STATE OF SUSPENSION BETWEEN ADOLESCENCE AND ADULTHOOD

Summary

In recent years many studies concerning young people, especially the studies focusing on early adulthood issues, have been published in Europe, USA, Japan and also in Poland. The question of the postponed period of reaching adulthood noticeable in many contemporary societies is referred to by their authors. The problems connected with a sense of being an adult, which most often means the acquisition of relevant social competence allowing to fulfill adult roles and responsibilities; appear in such texts as well.

In my article I present some observations which appeared in course of the pilot research that regarded career planning by young adults in the changeable and ambiguous reality. What I was particularly interested in the collected research material were the young people's statements about their careers in which they mentioned the question of adulthood describing their feelings associated with entering this period of life, reaching it and a sense of being 'seemingly adults'.

Especially interesting for me were their opinion in which they described themselves as ‘seemingly adults’ – and in which they were prepared to share their experiences connected with feeling not being adults and being on between adolescence and adulthood. On the basis of this research material I will try to answer the question: How a group of young adults describing themselves ‘seemingly adults’ were experiencing their state of suspension or being stuck on their way to adulthood?

Małgorzata Malec

„PRZERWANA DOROSŁOŚĆ” REFLEKSJE NAD PROCESEM STAWANIA SIĘ DOROSŁYM

Dorosłość jako podstawowe pojęcie andragogiki była, jest i prawdopodobnie pozostanie przedmiotem zainteresowania badaczy edukacji dorosłych. W wyniku dokonujących się kulturowych, społecznych, politycznych oraz ekonomicznych zmian także rozumienie pojęcia dorosłości ulega modyfikacji. Trudno znaleźć w literaturze przedmiotu definicję, która jednoznacznie określałaby, czym jest dorosłość, uwzględniając jej wszystkie wymiary. W jednej z książek Mieczysława Malewskiego *Andragogika w perspektywie metodologicznej*¹ (1990), znajdujemy obszernie studium analizujące pojęcie dorosłości w trzech wymiarach: jako stan społeczny człowieka, jako proces rozwoju psychicznego oraz jako proces społeczno-kulturowy. Pokazane jest tam szerokie spektrum rozumienia dorosłości. Z kolei Ryszard Urbański-Korż² proponuje ujęcie dorosłości w trzech aspektach: prakseologicznym, antropologicznym i recentywistycznym. Do dalszych rozważań przyjmę jedno z ujęć za Mieczysławem Malewskim – dorosłość jak proces rozwoju psychicznego oraz antropologiczne podejście do dorosłości za Urbańskim-Korż. Analiza tych dwóch ujęć dorosłości będzie podstawą moich rozważań nad „przerwaną” dorosłością.

1. „Przerwana” dorosłość w świetle definicji dorosłości

W ujęciu zarówno klasycznej, jak i współczesnej antropologii filozoficznej oraz pedagogicznej, dorosłość nie stanowi zamkniętego przez konwencję społeczno-kulturową etapu w biografii człowieka, ale jest całościowym, dynamicznym rozwojem, *continuum*. Takie podejście zakłada, że „każdy człowiek w każdym momencie swojego życia jest tylko potencją siebie samego, a więc w każdym okresie swojego rozwoju może być bardziej dorosły niż jest”³. W tym kontekście człowiek nie „jest” dorosłym, ale nieustannie się nim staje⁴. Dorosłość zatem to pewien proces, który pod wpływem

¹ M. Malewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wrocław 1991.

² R. Urbański-Korż, „Dorosłość” jako podstawowe pojęcie andragogiki, [w:] *Oświata dorosłych*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski, Poznań-Toruń 1999, s. 110.

³ *Ibidem*, s. 113.

⁴ *Ibidem*, s. 113.

wem różnych czynników zewnętrznych, jak i wewnętrznych, może zostać przerwany w pewnym momencie życia. Można wówczas mówić o „przerwanej” dorosłości, czyli o takim stanie, kiedy zmuszeni jesteśmy do ponownego zdefiniowania siebie jako człowieka dorosłego, kiedy po raz kolejny zadajemy sobie pytanie, kim jest człowiek dorosły, czym jest dorosłość, jakie są jej determinanty i co ją charakteryzuje⁵.

„Przerwana” dorosłość oznacza pewnego rodzaju zmianę, czy też przededefiniowanie swojej osoby, swojego „Ja” i swojej tożsamości w kontekście dorosłości. Wypracowany sposób „poruszania się” w świecie osób dorosłych zostaje przerwany, wkrada się zagubienie. Okazuje się, że wypracowane do momentu „przerwania” koncepcje dorosłości są niezadowolające oraz nie odpowiadają zaistniałej rzeczywistości. „Przerwanie” dorosłości powoduje, że dana jednostka zmuszona jest do redefinicji własnej dorosłości. Musi ona na nowo określić swoją rolę w podejmowanych praktykach społecznych oraz wyznaczyć nowe zadania rozwojowe. Nie jest to proste zadanie, ale z perspektywy uczenia się biograficznego jest to istotna sytuacja edukacyjna. Proces uczenia się, jaki ma wówczas miejsce, wyposaża jednostkę w taki rodzaj wiedzy, który nie ma charakteru formalnego, zaplanowanego. Uczenie się w tym przypadku nie jest tylko procesem indywidualnym czy psychologicznym, ale ma także charakter kontekstowy⁶.

W wyniku przerwania dorosłości niektóre zadania rozwojowe człowieka dorosłego zostają zawieszone, czy też stają się niemożliwe do wykonania. Uporządkowany w pewnym stopniu „świat człowieka dorosłego” (jego plany i marzenia) zostaje zachwiany, zburzony, czy też musi ulec zmianie. Dorosłość poddana zostaje weryfikacji. Przerwanie dorosłości powoduje, że do biegu życia wkrada się dezorganizacja. Rezultatem tej destabilizacji jest z jednej strony opór, a z drugiej emancypacja. Ta dychotomia powoduje, że coraz częściej w praktykach codziennego życia pojawia się refleksja nad tym, kim jesteśmy, jacy jesteśmy, co robimy i dokąd zmierzamy.

Dezorganizację może wywołać doświadczenie niepełnosprawności, utrata pracy czy rozwód, które implikują niewątpliwie trudne zadania lub też problemy do rozwiązania. Osoby dorosłe doświadczające „przerwania” dorosłości, by móc funkcjonować w nowej, nieznannej do tej pory sytuacji muszą ją zrozumieć oraz ponownie zdefiniować⁷.

Myślę, że jedną z interesujących definicji dorosłości, na przykładzie której można przeanalizować zdarzenie „przerwanej” dorosłości, jest definicja Malcolma S. Knowlesa. W literaturze polskiej została ona przedstawiona (przetłumaczona) przez Mie-

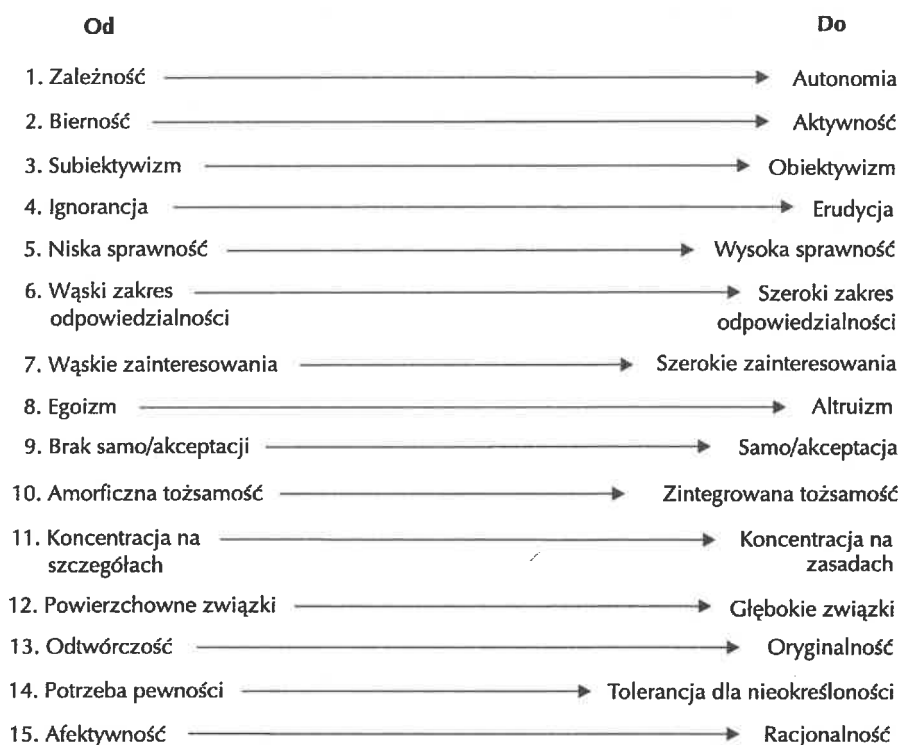
⁵ Takimi czynnikami zewnętrznymi „przerwania” dorosłości może być nabycie niepełnosprawności w wyniku wypadku, choroby, a także rozwód, utrata pracy, utrata kogoś bliskiego.

⁶ Szerzej o jakich kontekstach uczenia się mówią współczesne teorie andragogiczne zob. E. Kurantowicz, *Badanie lokalnych kontekstów uczenia się. Wybrane (andragogiczne) uzasadnienia i spory*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2006, nr 3.

⁷ Oczywiście, w rzeczywistości społecznej znajdziemy także osoby, które po doświadczeniu „przerwania” dorosłości, nie będą potrafiły odnaleźć się w zaistniałej sytuacji i będą okazywać bunt, ucieczkę czy wycofanie (zob. R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*).

czysława Malewskiego⁸ oraz uznana przez niego za definicję mieszczącą się w wymiarze drugim – dorosłość jako proces psychicznego rozwoju.

M.S. Knowles⁹, definiując dorosłość, pisze o wielopłaszczyznowym procesie dojrzewania wiodącym do dorosłości, trwającym przez całe życie (od – do). Wyróżnia on piętnaście wymiarów rozwojowych (rys. 1). Zmierzając ku dorosłości, jednostka uzyskuje różny stopień rozwojowego zaawansowania na poszczególnych jej szczeblach/wymiarach¹⁰.



Rysunek 1. Wymiary dojrzałości

(Źródło: M.S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy Versus Pedagogy*, New York 1972, Association Press, za: M. Malewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wrocław 1991, s. 30)

Zgodnie z przyjętą perspektywą całościowego procesu dojrzewania do dorosłości, lista proponowanych powyżej wymiarów dojrzałości, na której można lokować proces dorosłości, nie jest listą skończoną. A propozycja kolejności ich wyróżnienia nie jest wartościująca.

⁸ M. Malewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej...*, s. 30.

⁹ *Ibidem*, s. 30.

¹⁰ *Ibidem*, s. 34.

Jeśli zgodnie z M.S. Knowlesem przyjmiemy, że dorosłość jest procesem przechodzenia od – do, to zakładamy wówczas, że proces stawania się człowiekiem dorosłym rozpoczyna się niejako w punkcie zerowym. A następnie przechodząc przez poszczególne stopnie, może osiągnąć liczbę 10, jeśli taką liczbę przyjmiemy za maksymalną, jaką można uzyskać w tym procesie. Myślę, że tylko teoretycznie możliwe jest osiągnięcie „dziesiątki” na wszystkich wymiarach. Taka sytuacja w praktyce prawdopodobnie nie istnieje. Proces dojrzewania do dorosłości zgodnie ze stanowiskiem M.S. Knowlesa jest procesem całościowym. Rozwój człowieka nie jest jednorazowym aktem, ale dokonuje się nieustannie pod wpływem różnych wydarzeń, doświadczeń, przeżyć, refleksji, instytucji – czyli zarówno pod wpływem edukacji pozaformalnej i nieformalnej, jak również pod wpływem edukacji formalnej.

Analizując zaproponowane przez M.S. Knowlesa wymiary dojrzałości, można zauważyć, że „przerwanie” procesu dorosłości może wystąpić zarówno na poszczególnych, pojedynczych wymiarach dojrzałości, jak i na wszystkich wymiarach jednocześnie. Także moment przerwania może pojawić się na różnym etapie procesu dojrzewania do dorosłości – na jego początku, środku, czy też na końcu. Zależy to od wielu czynników zarówno zewnętrznych (społecznych, kulturowych, politycznych, ekonomicznych), jak i wewnętrznych (osobowościowych, psychicznych, emocjonalnych) oraz uwarunkowane jest indywidualnym procesem dojrzewania do dorosłości na poszczególnych wymiarach u każdej jednostki społecznej.

Skoro „przerwanie” dorosłości, na przykład poprzez doświadczenie niepełnosprawności, utratę pracy czy rozwód, może wystąpić na wszystkich wymiarach dojrzałości, wyłania się tym samym kolejny, niezbadany obszar badawczy. W dalszej części artykułu podejmę próbę krótkiej analizy tego obszaru, opierając się na jednej z teorii andragogicznych.

2. „Przerwanie” dorosłości w kontekście teorii andragogicznych

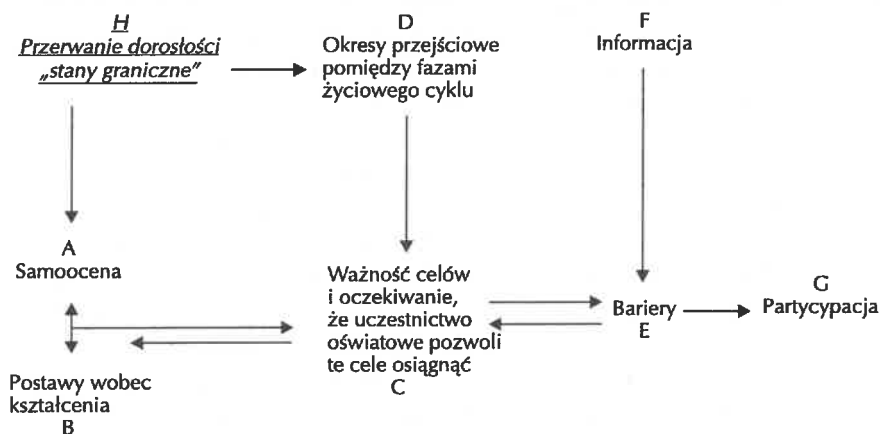
Obecne w naszej kulturze, społeczeństwie stereotypy powodują, że gdy doświadczamy niepełnosprawności, tracimy pracę czy rozwodzimy się – czyli doświadczamy „przerwania” dorosłości – często mamy poczucie mniejszej wartości, czujemy się zagubieni. Postrzeganie siebie, świata i innych osób ulega wówczas przewartościowaniu. Odkrywamy siebie w „nowej”, nieznannej wcześniej sytuacji. Poznajemy swoje możliwości i ograniczenia. Taka sytuacja wymaga ponownej akceptacji, ponownego „uczenia się siebie”. To „przerwanie” dorosłości z perspektywy andragogicznej, jak zauważa Robert J. Havighurst¹¹, są szczególnie korzystnymi momentami w kontekście edukacyjnym. Edukacja zarówno formalna, jak i nieformalna oraz pozaformalna pozwala jednostce zapełnić doświadczaną przez nią pustkę. Jedną z teorii andragogicznych

¹¹ R.J. Havighurst, 1972, *Developmental Tasks and Education*, New York 1972, za: M. Malęwski, *Andragogika...*, s. 182.

wyjaśniającą taką sytuację jest teoria K. Patrycji Cross¹². Zaproponowany przez K.P. Cross teoretyczny model łańcucha interakcji (rys. 2) uwidacznia, że zjawisko świadomej i celowej aktywności człowieka zależy od psychicznego mechanizmu oczekiwań, który działa zależnie od sytuacji życiowych człowieka. Podejmę zatem próbę analizy „modelu łańcucha interakcji” K.P. Cross w kontekście „przerwanej dorosłości” i procesu dojrzewania do dorosłości M.S. Knowlesa.

Przyjmując, że proponowana teoria K.P. Cross ujmuje motywację edukacyjną nie jako pojedynczy akt psychiczny, ale jako długotrwały, całozyciowy wysoce złożony proces, to uczestnictwo w edukacji będzie rysować się jako wypadkowa tego procesu (patrz rys. 2).

Zorientowanie swoich planów życiowych na ważne życiowe wartości (cele) (C) oraz subiektywne przekonanie, że partycypacja w edukacji może doprowadzić do ich osiągnięcia, kształtowana jest zależnie od samooceny (A) oraz postawy wobec kształcenia (B). Sądzę, że samoocena oraz postawa wobec kształcenia są zależne od procesu dojrzewania do dorosłości¹³. Owa zależność ma związek z „miejscem” na poszczególnych wymiarach rozwojowych. Na przykład samoocena będzie zdecydowanie większa, jeśli rozwój w wymiarze zależność vs autonomia będzie bliżej autonomii niżeli zależności. Podobnie będzie z wymiarem 4 – jeśli będziemy bliżej erudycji niżeli ignorancji oraz z kolejnymi wymiarami. Z całą pewnością samoocena będzie wyższa, kiedy będziemy wykazywać szerokie zainteresowania (wymiar 7), a samoakceptacja



Rysunek 2. Model łańcucha interakcji – mechanizmy regulujące aktywność oświatową ludzi dorosłych

(Źródło: K.P. Cross, *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco 1981, za: M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologie teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 99; pozycja H opracowanie M.M.)

¹² M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologie teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998.

¹³ Patrz: wymiary dojrzałości M.S. Knowles, [w:] M. Malewski, *Andragogika...*

(wymiar 9) będzie niemal osiągnięta. Nie bez znaczenia także dla samooceny jest twórcze działanie i myślenie (wymiar 13) oraz tolerancja dla nieskończoności, którą prawdopodobnie trudno w pełni osiągnąć. Także postawa wobec kształcenia uwarunkowana jest rozwojem na wielu wymiarach dojrzałości. Za przykład może posłużyć także wymiar 2. Aktywność w wielu dziedzinach życia w znacznym stopniu kształtuje pozytywną postawę wobec uczenia się oraz uzasadnia poczucie celowości działań. Kolejnym znaczącym wymiarem dojrzałości, którego trudno nie wymienić w tym kontekście, jest wymiar 7. Im więcej zainteresowań, tym postawa wobec kształcenia będzie stabilniejsza. Szeroki wachlarz zainteresowań powoduje, że wybór w ofercie edukacyjnej staje się większy.

Tak jak poszczególne wymiary dojrzałości M.S. Knowlesa pozostają w ścisłym, wzajemnym związku, tak też w takim samym związku pozostaje samoocena i postawy wobec kształcenia. Można zatem wnioskować, że ci spośród dorosłych, którzy wykazują stosunkowo wysoki stopień rozwoju na poszczególnych wymiarach, będą mieć pozytywny/wysoki stosunek do edukacji. I odwrotnie – ci, którzy nie wykazują stosunkowo wysokiego stopnia rozwoju na poszczególnych wymiarach, będą mieć niski lub obojętny stosunek do edukacji. Zatem ważność celów oraz oczekiwanie, że te cele zostaną osiągnięte, zależy w dużym stopniu od pozycji zaawansowania w procesie dojrzewania do dorosłości. Nie bez znaczenia są także wcześniejsze doświadczenia edukacyjne. Jak pisze M. Malewski¹⁴, dorośli, którzy w przeszłości nie doświadczyli znaczących porażek edukacyjnych, będą wykazywać pozytywny stosunek do oświaty.

Nie jest możliwe, aby psychiczny mechanizm motywacyjny działał niezależnie od sytuacji życiowych, które mogą zawierać szereg utrudnień edukacyjnych (E). Barierami utrudniającymi edukację osób dorosłych mogą być: brak czasu, wysokie koszty, brak dostępności do edukacji, trudności związane z dojazdem do szkoły, brak opieki nad dziećmi itp.¹⁵. Pokonanie tych barier zależy zarówno od siły własnej motywacji do uczestnictwa w różnych formach edukacji, od osobowości, jak i od informacji o istniejących możliwościach edukacyjnych w interesującym jednostkę zakresie (F). Dużą rolę odgrywa zatem odpowiednie rozpowszechnienie informacji o możliwościach podwyższania kwalifikacji osób dorosłych. Tu pojawia się obszar działania dla właściwie prowadzonego poradnictwa andragogicznego. Paradygmatyczne przesunięcie w poradnictwie andragogicznym dokonało zmiany w poglądach na temat roli edukacji i poradnictwa w życiu człowieka dorosłego, co w rezultacie zaowocowało kilkoma konsekwencjami¹⁶. Przesunięcie rzuciło nowe światło na udział jednostki w kreowaniu swego życia, w konstruowaniu własnej biografii oraz w rozwiązywaniu życiowych problemów, a tym samym otworzyło nową perspektywę poradniczą dla osób dorosłych.

¹⁴ *Andragogika...*

¹⁵ M. Malewski, *Teorie andragogiczne...*

¹⁶ A. Kargulowa, *Poradnictwo andragogiczne. Konsekwencje paradygmatycznego przesunięcia, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2006, nr 2.*

Oprócz wyżej wymienionych czynników, od których zależy kształtowanie się oczekiwań edukacyjnych oraz planów życiowych ukierunkowanych na ważne życiowe wartości, należy szczegółowo, odrębnie omówić kolejny element wchodzący w skład analizowanego modelu. Określany jest on jako „okresy przejściowe” pomiędzy fazami życiowego cyklu (D). Samo pojęcie cykl życia czy faza życia zostało wprowadzone i dokładnie omówione np. przez Erika H. Eriksona¹⁷. Każda faza życia człowieka charakteryzuje się właściwymi dla niej rolami społecznymi oraz zadaniami rozwojowymi, które ewoluują wraz z rozwojem i wiekiem. Fazy życia mają niewątpliwie związek z procesem stawania się dorosłym, a tym samym z procesem dojrzewania do dorosłości M.S. Knowlesa. Kolejne fazy życia są w pewnym stopniu warunkowane rozwojem na poszczególnych wymiarach dojrzałości zaproponowanych przez M.S. Knowlesa. Pomiędzy poszczególnymi fazami życia, jak sugeruje K.P. Cross, występują „okresy przejściowe”, które w moim rozumieniu oznaczają sytuacje istotnych zmian w biegu życia. Zmiany te są związane z sytuacjami odkrywania znaczących zmian w życiu pod wpływem zmiany w wypełnianiu ról i zadań charakterystycznych dla danego okresu. Zmiany te, spowodowane wkroczeniem do kolejnej fazy życia, określam za K.P. Cross „okresami przejściowymi”.

Jednakże obok okresów przejściowych istnieją tzw. „stany graniczne” (H)¹⁸. Są to wydarzenia losowe, które pojawiają się niespodziewanie, w dowolnym miejscu procesu dojrzewania do dorosłości. Doświadczenie takich sytuacji powoduje istotne zmiany w biegu życia. Pociąga to za sobą szereg pytań o charakterze egzystencjalnym, na które trudno znaleźć w tym momencie odpowiedź. Czujemy się oszukani przez los i zawiedzeni. Pojawia się zagubienie i brak perspektywy na dalsze życie. Są to z całą pewnością trudne, dramatyczne sytuacje, które dopiero z perspektywy czasu nabierają wartości poznawczej i edukacyjnej. „Stany graniczne” powodują zatem „przerwanie dorosłości”, którą uczyniłam głównym wątkiem tego artykułu.

Sytuacja „stanu granicznego” jest sytuacją wielu napięć i ponownych redefinicji wielu pojęć. To „przerwanie” biegu naszego życia ma niewątpliwie związek z samooceną (A) oraz postawą wobec kształcenia (B). Zdefiniowana samoocena ulega dekonstrukcji, wypracowane postawy wobec kształcenia poddane są ponownemu przedefiniowaniu. „Stan graniczny” przekreśla w pewnym stopniu dotychczasowy sposób życia, stawia człowieka w nowej, nieznanej mu wcześniej sytuacji, o czym szerzej pisałam w kontekście przerwanej dorosłości.

¹⁷ E.H. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002.

¹⁸ M. Malewski w *Teoriach andragogicznych* prezentując teorię K.P. Cross „stan graniczny” traktuje jako synonim okresu przejściowego, co w moim rozumieniu jest w pewnym stopniu błędne. Jeśli, jak dalej pisze M. Malewski, poszczególne fazy życiowego cyklu podzielone są tzw. okresami przejściowymi lub granicznymi, nie mogą być okresami, jak dalej czytamy, szczególnie dramatycznymi (utrata bliskiej osoby, utrata pracy). Są to bowiem wydarzenia losowe i nie dzielą poszczególnych faz życia, ale pojawiają się niespodziewanie i w różnym czasie.

Skoro „stany graniczne” mają związek z samooceną oraz postawami wobec kształcenia, łańcuch powiązań musi iść dalej. Kontynuując dalszą analizę modelu łańcucha interakcji K.P. Cross i uwzględniając aspekt „stanu granicznego”, zauważamy, że także dla kształtowania się wartości życiowych istotne znaczenie mają „stany graniczne”. Ich jakość i ilość ma wpływ na podejmowanie aktywności edukacyjnej.

Jak twierdzi K.P. Cross okresy przejściowe, a także – jak sądzę – „stany graniczne”, są szczególnie korzystnymi wydarzeniami pod względem edukacyjnym¹⁹. Myślę, że promowana obecnie mocno idea *lifelong learning*, uwzględniająca wszelkie formy aktywności uczenia się – edukację formalną, pozaformalną i nieformalną – umożliwi człowiekowi dorosłemu nie tylko wypełnić przeżywaną przez niego pustkę związaną z doświadczeniem „stanu granicznego”, ale także zaproponuje różne możliwości aksjologiczne. Jak zakłada K.P. Cross, zaakceptowanie jednej z proponowanych alternatyw umożliwi człowiekowi ponowne sformułowanie zadań i celów oraz dostarczy podstaw do konstruowania nowego, indywidualnie i społecznie racjonalnego „bycia” w świecie²⁰. Zatem nasuwa się pewien wniosek. Szeroko pojmowana edukacja jest istotnym źródłem możliwości, z jakich korzystają osoby doświadczające „stanów granicznych” i okresów przejściowych, gdy formułują nowe cele życiowe i redefiniują siebie, swoje wartości i swoją tożsamość.

Często „stany graniczne”, czy też „przerwania” w biografii postrzegane są w świetle tragedii, kryzysu. W analizie aktywności edukacyjnej ludzi dorosłych nie uwzględnia się ich ani jako barier, a już na pewno nie jako pewnego rodzaju motywacji, czy też prowokacji do partycypowania w różnych formach edukacyjnych. Badacze edukacji dorosłych, analizując przyczyny braku aktywności edukacyjnej, wymieniają najczęściej bariery sytuacyjne, które odnoszą się głównie do braku czasu i wysokich kosztów kształcenia, oraz bariery instytucjonalne²¹.

Teza, że „stany graniczne” lub losowe „przerwanie” dorosłości mogą być motywacyjne dla podejmowania edukacji przez osoby dorosłe, znajduje potwierdzenie w teorii zmian życiowych²². Jak zauważa Ewa Solarczyk-Ambrozik wiele badań ilustruje, że decyzja o partycypowaniu w różnych formach edukacji często zbiega się ze zmianami sytuacji życiowych²³. Liczba osób, które doświadczyły różnych „stanów granicznych” (utrata kogoś bliskiego, rozwód, nabycie niepełnosprawności, nagła utrata pracy), jest zdecydowanie większa na tle globalnej populacji, aniżeli osób, które takich doświadczeń nie mają. Potwierdzają to zarówno badania angielskie, jak i amerykańskie. Dla przykładu, amerykańscy badacze Carol Aslanian i Henry Bricknell stwierdzili, że ponad 80% badanej grupy uczyło się, ponieważ ich życie uległo pewnym, istotnym zmianom²⁴.

¹⁹ M. Malewski, *Teorie andragogiczne...*

²⁰ *Ibidem*.

²¹ E. Solarczyk-Ambrozik, *Znaczenie teorii andragogicznych dla wyjaśnienia i prognozowania aktywności edukacyjnej dorosłych*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2006, nr 2(34).

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

Jak sądzę, pojawienie się w dyskursie andragogicznym podejścia społeczno-kulturowego, powiększy zakres badań nad uczeniem się osób dorosłych, uwzględniając wszystkie konteksty uczenia się. Jak twierdzą zwolennicy podejścia społeczno-kulturowego, uczenie się powinno być postrzegane jako „społeczna praktyka, w której zachodzą nieustannie interakcje pomiędzy społeczną rzeczywistością a (re)konstruowaną subiektywnością”²⁵.

3. Zakończenie

Człowiek, będąc istotą społeczną, porusza się w wielu światach, w których w dobie ponowoczesności obecne są różne kultury wzajemnie się przenikające. „Społeczny świat życia to świat natury i kultury, który jest zawsze dzielony z innymi, jest światem społecznym, wspólnym dla wszystkich”²⁶. Otaczający nas świat społeczny, pełen sensów i znaczeń, w swej złożoności i wieloaspektowości uzewnętrznia i obiektywizuje się w kulturze. Uczestnicząc w rozlicznych praktykach społecznych, nieustannie nadajemy znaczenia otaczającej nas rzeczywistości. Uczestnicząc w kolektywnym nieustannym ustanawianiu świata, jesteśmy w ciągłym procesie (re)konstruowania własnej tożsamości. Jak zauważa Anthony Giddens²⁷, „tożsamość jednostki staje się coraz bardziej problematyczna w warunkach ponowoczesności w sposób radykalnie odmienny, niż miało to miejsce w kontekstach tradycyjnych”. Przed jednostkami i społecznościami w posttradycyjnym świecie niemal w każdym momencie życia stoi niezliczona ilość potencjalnych sposobów postępowania (wyborów), które są silnie obwarowane kulturowo.

Obok ciągłej (re)organizacji wielu aspektów życia społecznego, pojawia się w biografiach wielu jednostek analizowany „stan graniczny” lub też „przerwanie” dorosłości. To, kto ich doświadcza, nie posiada logicznego uzasadnienia. Los często bywa bezwzględny i okrutny. Osoby, które doświadczenia „przerwania” dorosłości, można podzielić na cztery grupy, jak pokazują wnioski z przeprowadzonych przeze mnie badań²⁸.

Jeśli sytuacja doświadczenia „stanu granicznego” jest sytuacją edukacyjną, to możliwe jest wyróżnienie czterech form/modeli uczenia się oraz nieuczenia się, po doświadczeniu „przerwania” dorosłości (rys. 3). A tym samym czterech grup osób

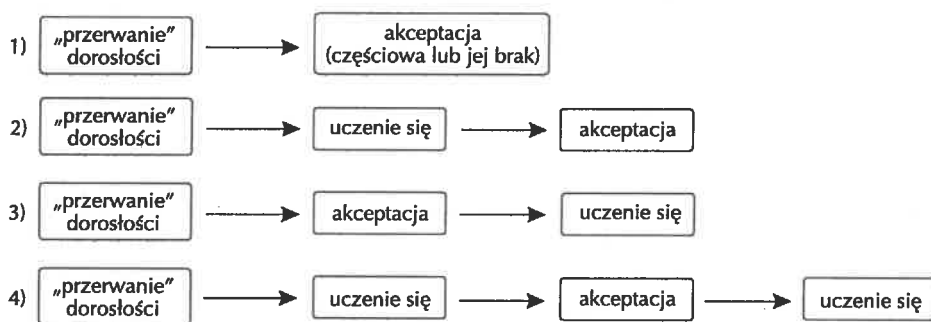
²⁵ F. Cockx, H. Baert, *Perspectives on Facilitating Learning Revised. About Socialization, Emancipation and Ecocipation*, [w:] *'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning*, red. A. Bron, E. Kuran-towicz, H.S. Olesen, L. West, Wrocław 2005, s. 209, cyt. za: V. Stroobants, D. Wildemeersch, *En biografisch perspectief op werk, leren en leven ... meer dan een verhaal*, [w:] *„Pedagogisch Tijdschrift”* 2000, nr 25(1).

²⁶ J. Jakubowski, *Racjonalność a normatywność działań*, Poznań 1998, s. 99.

²⁷ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej ponowoczesności*, Warszawa 2001, s. 48.

²⁸ W latach 2002-2004 prowadziłam badania metodą biograficzną na grupie osób z nabytą niepełnosprawnością.

w różny sposób akceptujących/radzących sobie z zaistniałą sytuacją. Pierwsza grupa to osoby, które po doświadczeniu „przerwanej” dorosłości, tylko w niewielkim stopniu lub wcale nie zaakceptowały zaistniałego zdarzenia i znalazły azyl w rezygnacji i odrętwieniu. W rezultacie oznacza to duże prawdopodobieństwo (nie)uczenia się (1). W drugiej grupie znajdują się osoby, które ucząc się funkcjonować w nowej sytuacji, zaczęły ją akceptować (2). Potrafiły uchwycić, dostrzec nowe możliwości powstałe na skutek wyczerpania się ustalonych sposobów zachowań. Podjęły wysiłek, aby się zmienić i zaakceptować sytuację, w jakiej się znalazły. Trzecia grupa, to osoby, u których próba akceptacji „stanu granicznego” wyzwoliła uczenie się. Zaistniała sytuacja życiowa stała się motywacją do podjęcia edukacji (3). Do czwartej grupy zaliczyłam osoby, które ucząc się funkcjonować w nowej sytuacji, zaakceptowały ją, a następnie stan akceptacji wyzwolił w nich ponowną potrzebę uczenia się. Praca nad sobą, w tej sytuacji jest wymuszonym przykładem „odnajdywania siebie”, procesem wymagającym czynnego udziału i przemiany. Praca ta w rezultacie daje „nowe poczucie tożsamości”, dojrzałość emocjonalną, uzyskiwanie nowego rodzaju kompetencji i dumy oraz zacieśnienie, bardziej niż było to wcześniej możliwe, kontaktów społecznych (4).



Rysunek 3. Cztery formy (nie)uczenia się po doświadczeniu „przerwanej” dorosłości

Zaproponowany powyżej podział z całą pewnością nie jest podziałem zamkniętym. Prawdopodobnie, gdyby prowadzić badania na innej grupie, która doświadczyła „przerwania” dorosłości, pewne kategorie zostałyby niezmienione, inne nie wystąpiłyby wcale, jeszcze inne uległyby modyfikacji lub pojawiłyby się zupełnie nowe. Każde doświadczenie „stanu granicznego” przekreśla dotychczasowy sposób życia. Stawia przed jednostką nowe wybory i decyzje. Nie jest to sytuacja, którą można wartościować. Każda jednostka, która doświadczyła „przerwania” dorosłości, konstruuje własny, indywidualny scenariusz życia, który uwarunkowany jest zarówno społecznie, jak i kulturowo.

Przerwanie „dorosłości” niesie ze sobą wiele pozytywnych aspektów, których często nie dostrzegamy, kiedy jej doświadczamy. Dopiero z perspektywy czasu potrafimy racjonalnie ocenić konsekwencje tego wydarzenia.

Postponement of adulthood. Reflections on becoming an adult

Summary

The article about “the postponement of adulthood” has been inspired by the data which I got from my biographical research. The research I did was about the adults who experienced the disability when they were adult already. The “postponement of adulthood” is in my understanding of some kind of change. It is the redefinition of our person, our identity. It is the redefinition of our adulthood. The ordered world of adult (dreams and plans) is destroyed and has to be changed. I analyze the process of changes on the example of one of the definitions of adulthood by M.S. Knowles.

“The postponed adulthood”, as has been noticed by Havighurst, as well as from the andragogical perspective is particularly important event in the educational context. Formal, non-formal and informal education is helpful to fill the experienced emptiness. The person who has experienced “the postponement of adulthood” quite often undertakes different kind of educational activities. To sum up the “postponement of adulthood” is an educational situation.

Adrianna Nizińska

DYLEMATY TOŻSAMOŚCI PROFESJONALNEJ ANDRAGOGA¹

Lęki, wyzwania i trudności związane z konstruowaniem i nieustannym rekonstruowaniem rozumienia siebie i legitymizowaniem swoich poczynań to dla współczesnego człowieka nie tyle bolączka, co *signum temporis*. W jakim stopniu trend ten może modyfikować proces budowania tożsamości profesjonalnej andragogów? Niniejszy tekst koncentruje się na problematyce konstruowania i renegotjowania tożsamości profesjonalnej nauczycieli dorosłych, uwikłanych w szereg napięć, czyniących owo konstruowanie procesem otwartym, dynamicznym, dyskursywnym.

Punktem wyjścia swoich rozważań uczyniłam Giddensowską koncepcję dylematów tożsamości², próbując jednocześnie dokonać ich przełożenia na problemy, których andragog może doświadczyć w swojej pracy. Z pewnością nie są to jedyne możliwe dylematy, a i zaproponowane przeze mnie rozstrzygnięcia nie noszą znamion rozstrzygnięć uniwersalnych – z tychże powodów widzę niniejszy tekst jako zaproszenie do dyskusji nad problematyką budowania tożsamości profesjonalnej nauczycieli dorosłych.

Dynamizm i skala napięć tożsamościowych, jakich doświadcza budujący refleksyjne myślenie o sobie andragog, rozgrywać się może między innymi w przestrzeni wytyczonej pomiędzy podmiotowością uczenia się a przymusem wpisanym w nauczanie. Rozpoznanie tych sił w procesie konstruowania tożsamości profesjonalnej ma kluczowe znaczenie, gdyż rozstrzygnięcia, jakich dokona doświadczając poszczególnych dylematów, w dużej mierze ukształtują jego etos zawodowy, nawet jeśli będzie on miał jedynie charakter temporalny. Stopień trudności tego zadania wzmacnia z pewnością Habermasowska wizja świata społecznego opartego na sprzecznościach, miotanego wewnętrznymi konfliktami, gdzie edukacja nie tyle wyzwala człowieka, co maskuje i ukrywa przed nim istnienie owych sprzeczności³.

Koncepcja Anthony'ego Giddensa, ukazująca dylematy tożsamości pokazuje, że problem ten jest bardzo złożony, wielowymiarowy i redukowanie go do pytania o pro-

¹ Niniejszy artykuł jest fragmentem dysertacji doktorskiej *Między podmiotowością uczenia się a przymusem nauczania. Narracyjna tożsamość współczesnego andragoga*, przygotowanej pod kierunkiem dr hab. Bogusławy Doroty Gołębiak, prof. DSW. Obrona pracy odbyła się 10 grudnia 2004 r. na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie.

² A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2001.

³ J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, Warszawa 1999.

porcje między przymusem a podmiotowością, tym samym redukuje problem myślenia o tożsamości i konieczność poddawania go namysłowi, co może doprowadzić do wygaszania refleksyjności. Giddens wyróżnia cztery zasadnicze dylematy tożsamości, które w znaczący sposób dotyczą współczesnego człowieka, czyniąc dorosłość konstruktem problematycznym, niejednoznacznym. Dynamika każdego z tych dylematów rozpięta jest na skali utworzonej pomiędzy dwoma spolaryzowanymi aspektami konstruowania swojego „ja”.

1. Unifikacja – fragmentacja

W refleksyjny projekt tożsamości włącza się wiele kontekstualnych zdarzeń i postaci doświadczenia zapośredniczonego, pośród których trzeba wytyczyć właściwy kierunek. Współcześnie jesteśmy rozdarci między tęsknotą za posiadaniem spójnej, w miarę stabilnej tożsamości, a koniecznością fragmentacji, wywołaną wchodzeniem w różne środowiska i sytuacje, wymagające od nas uelastycznienia własnych narracji i dostosowania autoprezentacji do zróżnicowanych wymogów. A. Giddens, powołując się na Petera Bergera wskazuje właśnie na czynnik różnicowania się narracji, jako na szczególnie sprzyjający procesowi fragmentacji tożsamości, będącej odpowiedzią na wymogi kontekstu danej interakcji⁴. Mówi jednak, że fragmentacja nie zawsze musi sprzyjać dezintegracji i rozszczepieniu na liczne „ja”; może też stać się trwałym spoiwem wzmacniającym nasz indywidualny projekt tożsamości. Nadmierne skupienie się na unifikacji wywołać może stan patologii nazwany przez Giddensa sztywnym, kompulsywnym tradycjonalizmem⁵.

Niebezpieczeństwo tej postawy w profesji nauczyciela dorosłych to przede wszystkim niedopuszczenie do głosu różnorodnych kontekstów i względności własnych perspektyw interpretacyjnych, co raczej nie sprzyja elastyczności, skutecznie ją blokując już na poziomie myślenia. Ryzykowna jest również postawa autorytarnego konformizmu względem relatywności kontekstów; tu z kolei można zatracić się w nakładanych maskach, które skutecznie przesłonią autentyczność uczuć i pragnień, realizując raczej potrzeby innych, niż tego, kto przywdział maskę. Ten typ tożsamości Tomasz Szkudlarek nazywa tożsamością hybrydyczną, powstałą np. w wyniku próby zasymilowania się obcego z kulturą dominującą. Obejmuje ona tzw. konstruowanie tożsamości „na powierzchni” dyskursu, czyli na podstawie kopiowania zewnętrznych, wizualnych atrybutów przynależności, wtopienie się w tło poprzez rodzaj społecznej mimikry.

Mimikra prowadzi do skonstruowania tożsamości hybrydycznej, niedookreślonej, jakby zawieszanej między dyskursywnymi praktykami kultury własnej i obcej. [...] Inny – konstru-

⁴ A. Giddens, *Nowoczesność...*, s. 260.

⁵ *Ibidem*, s. 261.

owany jako negacja, jako zaprzeczenie własnej kultury i dzięki temu właśnie jakoś zrozumiały, stopniowo przejmując atrybuty władcy, staje się nieoznaczony, nieprzewidywalny i niebezpieczny⁶.

Kryterium adekwatności nie wypływa wtedy z wnętrza jednostki, jej miarą jest akceptacja innych, którzy nasze zachowania i postawy uznają za właściwe; w ten sposób jednostka traci kontakt z własną autentycznością.

2. Bezsilność – kontrola

Gwarantowana przez nowoczesność dostępność wielu stylów życia stwarza wiele możliwości kontroli, ale też tworzy poczucie bezsilności. Jest ono w dużej mierze wywołane pluralizacją współczesnego świata, dotykającą stylów życia, systemów wartości, kryteriów, idei, postaw i zachowań. Jednostka czuje się bezsilna, bo paraliżuje ją niemożność rozpoznania, a co za tym idzie – kontrolowania wszystkich mechanizmów, które na nią oddziałują. Odnosząc ten dylemat do profesjonalnej tożsamości andragoga, można mówić o skrajnych ryzykach, na jakie owa tożsamość bywa narażona: ryzyko fantasmagorycznego poczucia onnipotencji, kiedy sprawować pragniemy totalną kontrolę nad naszymi poczynaniami na gruncie edukacji (a często także kontrolę nad słuchaczami) i wydaje nam się, że ten cel rzeczywiście realizujemy, oraz ryzyko bycia „pochłoniętym” przez złożony splot niekorzystnych czynników, które pozbawiają nas jakiegokolwiek wpływu na otaczającą rzeczywistość.

Jednostka czuje się zdominowana przez napierające z zewnątrz siły, którym nie jest w stanie się oprzeć, ani ich przekroczyć. Czuje się prześladowana przez nieubłagane moce, które odbierają jej autonomię działania, albo bezsilnie miota się, uchwycona w wir wydarzeń⁷.

Taka deprywacja dla nauczyciela to jednocześnie pozbawienie sensu refleksyjnego myślenia o swojej zawodowej tożsamości.

3. Autorytet – niepewność

W sytuacji braku ostatecznych autorytetów refleksyjny projekt tożsamości oscyluje pomiędzy pewnością a niepewnością. Uwikłanie w ten dylemat ma – moim zdaniem – szczególne znaczenie dla konstruowania tożsamości nauczyciela dorosłych. Problematyczność i uwikłanie pojęcia autorytetu nakreślałam już wcześniej, odwołując się do poglądów Jürgena Habermasa. Teraz pragnęłabym ponownie zatrzymać się nad tą kwestią. Chciałabym odwołać się do Oświeceniowej genezy podziału uprze-

⁶ T. Szkudlarek, *Postkolonializm jako dyskurs tożsamości: w stronę implikacji dla polskich dyskusji edukacyjnych*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński i L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 304.

⁷ A. Giddens, *Nowoczesność...*, s. 265.

dzeń na wynikające z pośpiechu i z poddania się autorytetowi⁸. Zarówno pośpiech, jak i autorytet przeszkadzają w samodzielnym posługiwaniu się rozumem; Oświecenie ustanawia tu opozycję autorytetu i rozumu, której konsekwencją jest poddanie wszelkiego autorytetu władzy rozumu. Nie dostrzegając, że mogą istnieć autorytety niosące prawdę, Oświecenie doprowadza do deformacji tego pojęcia, utożsamiając je ze ślepym posłuszeństwem. Hans-Georg Gadamer jednak wskazuje na ścisły związek autorytetu i rozumu, mówiąc, iż autorytet jest konsekwencją działania samego rozumu, [...] *który świadom swych granic uznaje lepszy wgląd innych*⁹. Uważa on również, że prawdziwy autorytet nie ma związku z autorytarnością, bo opiera się nie na posłuszeństwie, lecz na prymacie poznania.

Takie ujęcie zagadnienia ma szczególne znaczenie dla myślenia o pedagogicznych konsekwencjach tak krytykowanej przez skrajnie humanistycznych pedagogów ingerencji w osobowość wychowanka, jaką jest – ich zdaniem – odwoływanie się do autorytetu. Pozwolę sobie w tym miejscu na nawiązanie do poglądów innego myśliciela, Józefa Bocheńskiego. Wskazuje on na uwikłanie pojęcia autorytetu w „przewrotne zabobony”¹⁰, z których najistotniejszy to właśnie przekonanie, że autorytet sprzeciwia się rozumowi. Zdaniem J. Bocheńskiego, odwoływanie się do wiedzy i doświadczenia osób lepiej od nas zorientowanych w danym zagadnieniu dowodzi naszego rozsądku i nie jest sprzeczne z rozumem. Drugi „zabobon” wiąże on z wiarą w istnienie autorytetów powszechnych, ogarniających wszystkie dziedziny, i właśnie dlatego fałszywych, nieuprawnionych. J. Bocheński jest zdania, że człowiek może być autorytetem co najwyżej w kilku dziedzinach, a jego biegłość w logice i matematyce nie upoważnia go wcale do ferowania osądów moralnych. Trzeci wyróżniony „zabobon” wiąże się z pomieszaniem autorytetu deontycznego (należącego do przełożonego) z autorytetem epistemicznym (wypływającym od eksperta w danej dziedzinie).

Wielu ludzi mniema, że kto ma władzę, a więc jest autorytetem deontycznym, jest tym samym autorytetem epistemicznym i może pouczać podwładnych, na przykład o astronomii¹¹.

Zatem otwartym pytaniem dla andragoga byłoby nie tyle pytanie – czy jestem autorytetem dla moich słuchaczy?, a – czy z uwagi na kontekst edukacyjny powinienem aspirować do czegoś więcej niż posiadanie autorytetu epistemicznego? Jeżeli nauczyciel dorosłych odpowie twierdząco na to pytanie, powinien mieć świadomość, że takim autorytetem może stać się tylko i wyłącznie z nadania słuchaczy, a nie z racji zajmowanej pozycji. Dla edukacji dorosłych niebezpieczeństwo związane z tym dylematem tożsamości będzie pewną odwrotnością problemu, o którym pisał J. Bocheński. Ten, który posiada autorytet epistemiczny, jest ekspertem w danej dziedzinie, może uwikłać się w zawłaszczenie autorytetu ontologicznego i zapragnąć pouczać słuchaczy

⁸ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków 1993.

⁹ H.-G. Gadamer, *Prawda i...*, s. 266.

¹⁰ J. Bocheński, *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*, Kraków 1994.

¹¹ *Ibidem*, s. 25.

w kwestii ich życia osobistego. Czy jednak andragog trzymający się ściśle wyznaczonej dziedziny nie stanie się tylko instrumentem przekazującym wiedzę? Czy zimny, bezosobowy profesjonalizm nie będzie w swej istocie zakamuflowaną obojętnością, w której nie pojawi się nawet wskazywane przez A. Giddensa poczucie niepewności? Jeden z powszechniejszych sposobów na radzenie sobie z tym dylematem, to według Giddensa – ucieczka w rutynę i zawierzenie „gotowemu” pakietowi ideologicznemu, co może doprowadzać do patologii w postaci dogmatycznego autorytaryzmu¹². Te pytania o rozumienie i status autorytetu dotyczą nie tylko relacji andragog-słuchacz, ale dotyczą też kwestii stosunku andragoga do autorytetów epistemicznych bądź deontycznych w jego dziedzynie.

4. Doświadczenie osobiste – doświadczenie urynkowane

Narrację tożsamościową trzeba konstruować w warunkach, w których znormalizowany wpływ na konsumpcję zakłóca kontrolę osobistą. Urynkowanie codzienności we wszelkich jej przejawach wpływa na projekt tożsamości jednostki i kreuje określone style życia.

W mniejszym lub większym stopniu projekt tożsamości zaczyna przekładać się na projekt posiadania pożądaných dóbr i dążenie do osiągnięcia sztucznie skonstruowanego stylu życia. [...] Konsumpcja coraz to nowych dóbr zaczyna w jakimś stopniu zastępować właściwy rozwój tożsamości. Miejsce istoty zajmuje pozór, gdy widoczne oznaki udanej konsumpcji rzeczywiście zaczynają przeważać nad wątpliwą wartością użytkową dóbr i usług¹³.

To zjawisko „przechwytywania” stylów życia i realizowania projektów tożsamości przez ich urynkowanie dotyczy również edukacji. Coraz częściej staje się ona po prostu kolejnym towarem, którego nabywanie warunkuje realizację danego „stylu życia”, a wysiłek edukacyjny dorosłych ogniskuje się nie wokół definiowania i pogłębiania swojej ścieżki rozwoju, lecz wokół sprostania wymaganiom organizatorów edukacji i otrzymania uprawnionego aktu certyfikującego. Poczynania te jednak nadal legitymizowane są postulatami „wszechstronnego rozwoju” i „ustawicznego kształcenia”, mającego wspomóc jednostkę w „nadążaniu za światem”, podczas gdy w coraz większej mierze odzwierciedlają zjawisko opisane przez Thomasa Eriksena:

W społeczeństwie informacyjnym najbardziej poszukiwanym zasobem w gospodarce po stronie podaży [...] jest uwaga innych. Każdy, kto pracuje w dziedzinie informacji – prezydent pogody tak samo jak profesor – konkuruje o te same godziny, minuty, sekundy z życia ludzi. Inaczej, niż jest to z przedmiotami fizycznymi, ilość posiadanych informacji nie zmniejsza się, gdy się je odstępkuje czy sprzedaje¹⁴.

¹² A. Giddens, *Nowoczesność...*, s. 268.

¹³ *Ibidem*, s. 270.

¹⁴ T.H. Eriksen, *Tyrania chwili*, Warszawa 2003, s. 38.

Czy zatem odpowiedzią andragoga na zachowanie słuchacza-konsumenta nabywającego produkt ma być postawa „akwizytora wiedzy”? Czy instytucje edukacji dorosłych, konkurujące ze sobą na wolnym rynku, mają przekształcić się w koncerny, które dążą do podniesienia wydajności w „produkowaniu” absolwentów, zapominając o jakości owej edukacji? Czy rzeczywiście ten dylemat dla tożsamości profesjonalnej musi sprowadzać się do dualizmu: dobrze prosperująca szkoła i źle wykształceni absolwenci vs placówka na progu bankructwa, realizująca swoje zadania z misyjnym nastawieniem na wysoką jakość kształcenia? Nieuchronność urynkowienia i jego wkraczanie w obszary doświadczeń osobistych jednostki nie musi prowadzić do niszczenia indywidualności. *Nawet najbardziej uciskane jednostki – a w pewnym sensie szczególnie one – twórczo i ze zrozumieniem odpowiadają na procesy urynkowienia, które wdzierają się w ich życie – pisze A. Giddens*¹⁵.

Refleksyjnie nastawiony andragog w urynkowaniu codzienności może doszukać się nowych szans na pełniejszą realizację indywidualności, a na pewno powinien potraktować to zjawisko jako znak czasu i uczynić je przedmiotem refleksji edukacyjnej, by wspomagać słuchaczy w „pozarynkowym” zagospodarowaniu pól własnej wolności. Postępująca dywersyfikacja postaw, zachowań i stylów konstruowania swojej tożsamości to także istotny obszar dla myślenia o edukacji dorosłych: rozumienie inności jako potencjalne źródło lepszej samowiedzy.

Nakreślone powyżej dylematy tożsamości powstają, według A. Giddensa, w warunkach spełniających wszystkie możliwe kryteria fachowości technicznej, ale wyjąłkowionych z aksjologii. To sprawia, że każdy z tych dylematów prowadzi do fundamentalnego dla jednostki zagrożenia: niemożności dostrzeżenia sensu we własnym życiu¹⁶. Owo poczucie bezsensu maskowane jest codziennymi czynnościami rutynowymi i próbami oswojenia najbliższej przyszłości poprzez snucie planów – egzystencjalne pytania stają się przezroczyste i nie dochodzą do głosu, dzięki reentywistycznej orientacji podmiotów. *Moralność zastąpiona została przez panowanie nad rzeczywistością*¹⁷. Dla andragoga refleksja nad aksjologią we własnym projekcie tożsamości to wytyczenie kierunku w stronę podstawowego dylematu: czy mam poprzestać na „byciu ekspertem”, czy osadzić swoją tożsamość profesjonalną w wartościach? Tożsamość rozumiana jako refleksyjny projekt może nas zabezpieczyć przed ryzykiem przedłożenia nade wszystko bezpieczeństwa ontologicznego. Wybrane przez nas wartości nie muszą być drogą ku konserwatywnemu usztywnieniu struktur mentalnych, bo – otwierając się na różnorodność kontekstów – będziemy świadomi ich temporalności. Realizowanie refleksyjnego projektu tożsamości pozwala na refleksyjne kontrolowanie rzeczywistości. Nie skazując na bycie jej bezwolnym elementem, pozwala nam uniknąć Scyll i Charybd tożsamościowych dylematów oraz zwiększa racjonalną kontrolę nad własnym życiem.

¹⁵ A. Giddens, *Nowoczesność...*, s. 272.

¹⁶ *Ibidem*, s. 275.

¹⁷ *Ibidem*, s. 275.

Ten dyskursywny charakter budowania rozumienia siebie w świecie dobrze oddaje współwystępowanie i zmaganie się postaw określanych przez Zygmunta Baumaną jako proteofilia i proteofobia. Widzi w nich Bauman nieodłączną cechę kondycji ponowoczesnej, mówiąc iż:

[...] dotyczą one radości bądź też rozpacz z powodu nietrwałości wszelkich szat tożsamościowych, jakie można na siebie włożyć. [...] Wolność eksperymentowania, możliwość przyjmowania rozmaitych postaci jest wielkim atutem ponowoczesnego życia. Daje ona wiele zadowolenia. Ale w jakimś momencie pojawia się otrzeźwienie, pytanie – kim właściwie jestem [...]; wtedy pojawia się marzenie o wielkim uproszczeniu, redukcji kompleksowości życia, marzenie, by obrać sobie taką tożsamość, która ostałaby się zmiennym koniunkturom, zmiennym zapotrzebowaniom¹⁸.

Napięcie między podmiotowością a przymusem nie może sprowadzać się jedynie do pytania: na ile mam być wspierającym partnerem i towarzyszem edukacyjnych poszukiwań dorosłych słuchaczy, a na ile nadzorcą oczekiwanych przeze mnie postępów, surowo egzekwującym swoje prawa, służące realizacji określonego celu edukacyjnego? Takie myślenie zaowocować może pytaniem o proporcje i sposoby naprzemiennego dawkania nakazów i zachęt do autonomii, gdzie receptą byłoby zachowanie umiaru między opresywnością a prawem do wyrażania i realizowania siebie. Propozycja Giddensa to czytelny sygnał dla każdego andragoga, który powyższe pytanie traktuje jako nadmierne i niebezpieczne uproszczenie złożonego, wielowymiarowego problemu dyskursywności procesów kreacji tożsamości profesjonalnej. Nie podejmując się analizy historycznych przemian rozumienia pojęcia tożsamości, zaakcentować pragnę jeden z istotniejszych dla moich rozważań kierunków zmian: przejście od tożsamości jako konstruktu gotowego, zamkniętego, skryształizowanego do tożsamości permanentnie niedokończzonej, „stającej się”, opartej na dialektycznym napięciu pomiędzy identycznością a różnicą (Henryka Kwiatkowska), między asymilacją a otwarciem na transgresję i oscylację (Lech Witkowski). Właśnie owo dialektyczne napięcie w znamienny sposób charakteryzuje wysiłek jednostki, nastawiony na jak najskuteczniejsze zakorzenienie się w świecie, z jednoczesną świadomością niemożności pełnej realizacji tego zadania, niemożności wyrażającej się w pytaniu T. Eriksena: „jak to możliwe, że większa elastyczność odbiera nam elastyczność, a większa możliwość wyboru odbiera nam wolność¹⁹?

¹⁸ O szansach i pułapkach ponowoczesnego świata. Materiały z seminarium prof. Zygmunta Baumaną w Instytucie Kultury. Warszawa 1997, s. 56.

¹⁹ T. Eriksen, *Tyrania...*, s. 40.

DILEMMAS OF ADULTS TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY

Summary

The topic of this paper is a concern about constructing and renegotiating adult teacher professional identity with taking into account all the tensions, making the whole process an open, dynamic and discursive activity. The theoretical framework is Anthony Giddens' concept of identity's dilemma such as: unification versus fragmentation, helplessness versus control, authority versus uncertainty, personal experience versus market experience. I'm referring to Giddens' dilemmas to show both adequateness and consequences for identity creation in relation to adult teachers in contemporary world. My paper is also an invitation to a wider discussion about the condition and rethinking the concept of adults' education in a world of plural notions of knowledge, the world which is strongly influenced by market and creates risks as well as opportunities for individuals.

Małgorzata Rosalska

DYREKTOR SZKOŁY – NAUCZYCIEL NAUCZYCIELI?

Myślenie w kategoriach zarządzania zasobami ludzkimi dominuje w naukach ekonomicznych. W obszarze edukacji wskazuje się raczej na podmiotowość jednostki, jej potrzeby, uwarunkowania, wewnętrzną motywację. Podmiotowość jest kluczową kategorią w postrzeganiu zjawisk edukacyjnych, jednak myślenie o oświacie rozumianej jako sieć instytucji świadczących usługi edukacyjne wymusza myślenie w kategoriach systemu. System, aby dobrze funkcjonował, powinien być dobrze zarządzany. Zarówno na szczeblu ministerialnym, jak i na poziomie samorządów lokalnych powstają opracowania dotyczące polityki oświatowej. W dokumentach tych najczęściej uwzględnia się takie dane, jak: baza lokalowa, sieć szkół, trendy demograficzne, polityka zatrudnienia – w tym doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli. Polityka oświatowa ukierunkowana jest najczęściej na opracowanie strategii rozwoju oświaty. Wskazuje się kierunki przemian, zasady wprowadzenia zmian, pomysły na przyszłość, bariery i szanse rozwoju. Wyznacza się cele strategiczne i optymalne sposoby ich osiągnięcia. Poszukiwanie pomysłów na zarządzanie oświatą na poziomie organów prowadzących placówki oświatowe, czyli najczęściej gmin i powiatów dotyczy rozstrzygnięć, jakie cele w danym okresie postrzega się jako priorytetowe. Najczęściej dotyczą one sieci szkół i bazy lokalowej. Opinia społeczna dowiaduje się o założeniach lokalnej polityki oświatowej wówczas, gdy pojawiają się konflikty dotyczące zamykania szkół lub reorganizacji sieci placówek oświatowych. Należy jednak zauważyć, iż system oświatowy to zasoby nie tylko materialne i finansowe, ale także – a może przede wszystkim – ludzkie.

Celem prezentowanego opracowania nie jest jednak analiza koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi w oświacie. Podstawowym celem jest analiza roli, jaką w zakresie zarządzania oświatą może odegrać dyrektor szkoły. O ile kompetencje w zakresie zarządzania oświatą u osób kreujących politykę oświatową na poziomie regionu czy społeczności lokalnej często dotyczą sfery ekonomicznej, prawnej, administracyjnej i organizacyjnej, to osoby zarządzające konkretną placówką powinny charakteryzować się specyficznym i szerokim zestawem kompetencji – z jednej strony związanych z administrowaniem szkołą i prowadzeniem odpowiedniej dokumentacji, z drugiej natomiast ukierunkowanych na relacje interpersonalne w miejscu pracy. Zarządzanie rozumiane jako *zestaw działań (obejmujących planowanie i podejmowanie decyzji,*

*organizowanie, przewodzenie) skierowanych na zasoby organizacji (ludzkie, finansowe, rzeczowe, informacyjne) i wykonywanych z zamiarem osiągnięcia celów organizacji w sposób sprawny i skuteczny*¹ wymaga odpowiednio przygotowanych osób. Rola dyrektora szkoły polega na pełnieniu wszystkich wyżej wymienionych zadań. O ile zarządzanie zasobami finansowymi, rzeczowymi i informacyjnymi wymaga znajomości prawa oświatowego i stałej sprawozdawczości, to jednocześnie w tym obszarze dyrektor może liczyć w największym stopniu na wsparcie organu prowadzącego szkołę.

Na jakość funkcjonowania szkoły szczególnie wpływ ma styl zarządzania zasobami ludzkimi. W tym miejscu ważne jest dokładne sprecyzowanie, kto stanowi zasoby ludzkie szkoły. Są to przede wszystkim nauczyciele, ale także administracja i wszystkie osoby tworzące szkołę, czyli realizujące oddziaływania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. W takim ujęciu uczniów, a także jego rodzice są klientami szkoły, odbiorcami usług edukacyjnych. W kontekście niżu demograficznego i już obecnie pojawiającego się problemu zamykania szkół, jakość usług edukacyjnych, atmosfera szkoły, kompetencje nauczycieli, a także działania marketingowe będą głównymi czynnikami warunkującymi liczbę kandydatów do danej placówki oświatowej. Problem ten dotyczy głównie szkół prywatnych, jednakże wraz ze zmniejszającą się liczbą dzieci zjawisko to dotknie także szkoły publiczne. Zarządzanie szkołami jest procesem niezwykle trudnym. Dyrektor jest osobą podlegającą podwójnemu nadzorowi – z jednej strony jest to nadzór pedagogiczny realizowany przez kuratoria, z drugiej natomiast nadzór organizacyjno-finansowy realizowany przez stosowny organ prowadzący. Sytuacja ta generuje wiele konsekwencji dla postrzegania roli dyrektora w szkole. Można sformułować tezę, iż dyrektor w szkole często musi wybierać, kim chce bardziej być: administratorem czy liderem szeroko rozumianej społeczności szkolnej. Dla zobrazowania konsekwencji owego dylematu zaprezentowane zostaną podstawowe zadania dyrektora w szkole oraz oczekiwania wobec jego roli w systemie edukacyjnym.

1. Zadania dyrektora szkoły

Zadania dyrektora szkoły wynikają z Ustawy o systemie oświaty. Do jego kluczowych zadań należy: kierowanie działalnością szkoły i reprezentowanie jej na zewnątrz, sprawowanie nadzoru pedagogicznego, sprawowanie opieki nad uczniami oraz stwarzanie warunków do harmonijnego rozwoju psychofizycznego uczniów, realizowanie uchwał rady szkoły i rady pedagogicznej, dysponowanie środkami określonymi w planie finansowym szkoły. Dyrektor może organizować administracyjną, finansową i gospodarczą obsługę szkoły. Dyrektor jest także kierownikiem zakładu pracy dla zatrudnionych w szkole nauczycieli i pracowników niebędących nauczycielami, co oznacza, iż podejmuje decyzje w zakresie zatrudniania i zwalniania oraz udzielania

¹ R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 2000, s. 37.

nagród i kar². Szczególne znaczenie przypisuje się zadaniom związanym z nadzorem pedagogicznym. Nadzór pedagogiczny koncentruje się na czterech podstawowych celach: ocenianie stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli, analizowanie i ocenianie efektów działalności szkół, udzielanie pomocy szkołom, placówkom, nauczycielom w wykonywaniu ich zadań oraz inspirowanie nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych³.

W obszarze nadzoru pedagogicznego do obowiązków dyrektora należy:

- 1) planowanie, organizacja i przeprowadzenie wewnętrznego mierzenia jakości pracy szkoły lub placówki, w tym badanie osiągnięć edukacyjnych uczniów;
- 2) decydowanie o doborze technik oraz narzędzi diagnostycznych wykorzystywanych przy dokonywaniu wewnętrznego mierzenia jakości pracy szkoły lub placówki;
- 3) opracowanie raz w roku szkolnym raportu z przeprowadzonego wewnętrznego mierzenia jakości pracy szkoły lub placówki i przedstawienie go kuratorowi oświaty, radzie pedagogicznej, radzie rodziców i organowi prowadzącemu szkołę lub placówkę;
- 4) opracowanie programu rozwoju szkoły lub placówki, określającego zadania służące doskonaleniu jakości pracy szkoły lub placówki i terminy ich realizacji;
- 5) analiza wyników sprawdzianu lub egzaminów oraz wykorzystanie ich do oceny jakości kształcenia w szkole, a także podejmowanie, stosownie do potrzeb, działań naprawczych lub doskonalących w tym zakresie;
- 6) wspomaganie nauczycieli w osiąganiu wysokiej jakości pracy oraz inspirowanie ich do podejmowania innowacji pedagogicznych;
- 7) wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli, w szczególności przez organizowanie szkoleń, porad, konferencji oraz systematyczną współpracę z placówkami doskonalenia nauczycieli;
- 8) gromadzenie informacji o pracy nauczycieli w celu dokonania oceny oraz informacji niezbędnych do planowania doskonalenia zawodowego nauczycieli;
- 9) opracowanie i wdrożenie, we współdziałaniu z radą pedagogiczną, wewnątrz-szkolnego systemu zapewniania jakości⁴.

Tak dokładnie sprecyzowane zadania można ująć, za Tomaszem Olejniczakiem i J. Pielachowskim, w cztery główne obszary działań: organizacja procesu nadzoru, ewaluacja rezultatów nadzoru i formułowanie wniosków na przyszłość, programo-

² Ustawa o systemie oświaty po zmianach z 20 kwietnia 2004, art. 39.

³ *Ibidem*, art. 33, ust. 1.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 23 kwietnia w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz, DzU z 2004 r. Nr 89, poz. 845).

wanie rozwoju szkoły oraz doskonalenie i rozwój zawodowy nauczycieli⁵. Tak rozumiany nadzór obejmuje różne czynności. Do najważniejszych należą mierzenie jakości pracy szkoły, ewaluacja, monitorowanie oraz hospitowanie nauczycieli. Dyrektor przeprowadza dwa rodzaje hospitacji: diagnozującą badającą postępy uczniów oraz hospitację ukierunkowaną na obserwację pracy nauczyciela⁶.

Dla podjętych rozważań zadania związane z nadzorem pedagogicznym wydają się mieć szczególne znaczenie. Dyrektor szkoły jest osobą oceniającą pracę dydaktyczną i wychowawczą nauczycieli, ocenia ich kompetencje pedagogiczne, opiniuje awans zawodowy. Ta sytuacja tworzy szereg pytań. Są to pytania zarówno o kompetencje dyrektora w zakresie oceny pracy nauczycieli oraz o możliwość pogodzenia rozmaitych ról, które dyrektor powinien w szkole pełnić. Pytaniem szczególnie ważnym jest to, czy niektóre z tych ról nie wykluczają się wzajemnie, a przynajmniej, czy nie są wobec siebie opozycyjne. Czy tak silnie rozbudowane kompetencje w zakresie oceny i kontroli sprzyjają budowaniu społeczności uczącej się i ułatwiają komunikację między nauczycielami a ich dyrektorem?

2. Rola dyrektora szkoły

Zaprezentowane zadania dyrektora wynikają z ustaleń legislacyjnych. Można założyć, iż są to funkcje założone. W szkolnej rzeczywistości dyrektorzy przyjmują jednak rozmaite strategie radzenia sobie z oczekiwaniami formułowanymi wobec nich przez różne podmioty uczestniczące w życiu szkoły. Są to oczekiwania zarówno ze strony organów nadzorujących, jak i ze strony uczniów, ich rodziców, nauczycieli, a także społeczności lokalnej.

W literaturze dotyczącej zarządzania oświatą dyrektor często jest postrzegany jako lider. Należy jednak wyraźnie zaznaczyć, iż pojęcie lider jest wieloznaczne i w różnych kontekstach interpretowane może być odmiennie. Lider jako *osoba, która skutecznie przewodzi ludziom w realizacji ich własnych potrzeb*⁷ w szkole pełni funkcję szczególną. Ze względu na fakt, iż w przestrzeni szkolnej krzyżują się potrzeby różnych podmiotów uczestniczących w jej życiu, często potrzeby sprzeczne lub nawet wykluczające się, dyrektor powinien posiadać szerokie kompetencje umożliwiające pełnienie roli zarówno animatora inicjatyw, mediatora potrzeb, doradcy, jak i opiekuna⁸.

⁵ T. Olejniczak, J. Pielachowski, *Nadzór pedagogiczny i administracyjny nad szkołami i placówkami oświatowymi*, Poznań 2004, s. 90.

⁶ I. Dzierżgowska, *Nadzór pedagogiczny. Poradnik dla dyrektorów w dziesięciu lekcjach*, Warszawa 2004, s. 17.

⁷ B. Smykowski, *Ludzie i ich liderzy*, [w:] *Kształcenie liderów społeczności wiejskich*, red. A. Brzezińska, A. Potok, Poznań 1996.

⁸ *Ibidem*.

W kontekście zarządzania oświatą warto podkreślić różnicę pomiędzy zarządzaniem szkołami (*school management*) oraz przewodzeniem wspólnocie nauczycieli i uczniów (*instructional leadership*). Według Roberta W. Hellera i Alberta J. Pautlera do zadań dyrektora – menadżera (*managerial leadership*) należą: dobór kadry, opracowywanie dokumentacji, zarządzanie finansami, planowanie, zajmowanie się sprawami uczniów, kontakty z rodzicami, transport, utrzymanie placówki, remonty, rozwiązywanie konfliktów, realizowanie programu, nadzór oraz ewaluacja⁹. Z punktu widzenia realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych istotniejsze jest jednak przewodzenie wspólnocie, zespołowi osób tworzących szkołę.

Koncepcja *instructional leadership* opiera się na założeniu, że dyrektor jest nauczycielem nauczycieli i powinien posiadać kompetencje związane z nauczaniem dorosłych¹⁰. Praktyka oświatowa pokazuje jednak, że dyrektorzy bazują na swoim doświadczeniu bycia nauczycielem, a zatem głównie na doświadczeniu z pracy z dziećmi i młodzieżą. Takie ujmowanie roli dyrektora wymaga określenia kompetencji, jakimi powinien charakteryzować się dyrektor jako „nauczyciel nauczycieli”. Philip Hallinger i Joseph A. Murphy stwierdzili, iż w zakresie *instructional leadership* kluczowe są umiejętności związane z definiowaniem misji szkoły, realizacją programu oraz kreowania atmosfery w szkole¹¹. Rozszerzony katalog elementów składających się na kompetencje tak charakteryzowanego dyrektora zaproponowali Donald S. Clark i Sally N. Clark. Autorzy ci wskazują, iż na *instructional leadership* składają się: silne odczucie misji, dzielenie się wizją, relacje oparte na komunikacji, przełamana hierarchia, dzielenie się władzą w szkole, rozwój osobisty, edukacja ustawiczna oraz budowanie społeczności uczącej się¹².

Wśród procedur wspomagających rozwój i ułatwiających doskonalenie najczęściej wskazuje się *coaching* (trening) i *mentoring*. Coaching to *planowy dwustronny proces, w wyniku którego człowiek rozwija umiejętności i osiąga określone kompetencje dzięki rzetelnej ocenie, ukierunkowanej praktyce i regularnym sprzężeniom zwrotnym*¹³. Proces ten często utożsamiany jest z udzielaniem wsparcia, pomocy, doradztwem, motywowaniem. Dyrektor szkoły jako „coach”, czyli trener, przyjmuje w zależności od potrzeb rolę instruktora, doradcy, opiekuna, korepetytora. Jego celem nie jest ocena kompetencji, lecz ich rozwój. Taka relacja zakłada częsty kontakt, konsultacje, wspólne przyglądanie się podejmowanym zadaniom, analizowanie problemów, likwidowanie barier, wyzwalanie potencjału. O ile coaching dotyczy przede wszystkim

⁹ R.W. Heller, A.J. Pautler, *The Administrator of the Future: Combining Instructional and Managerial Leadership*, [w:] *Educational Leadership in an Age of Reform*, eds. S.L. Jacobson, J.A. Conway, White Plains, N.Y. 1990.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Por. J. Blase, J. Blase, *Handbook of Instructional Leadership. How Successful Principals Promote Teaching and Learning*, California 2004, s. 14.

¹³ M. Adamiec, B. Kożusznik, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor. Kreator. Inspirator*, Kraków 2000, s. 200.

umiejętności zawodowych, to mentoring ukierunkowany jest na rozwój kompetencji szerszych, bazowych. Jest to *proces pielęgnowania, otaczania troską i wywierania wpływu, dzięki któremu jeden człowiek (mentor) pomaga drugiemu (protegowanemu) wykorzystać okazje do rozwoju oraz zdobyć umiejętności, wiedzę i wgląd w siebie*¹⁴. Mentoring ma także funkcje psychospołeczne. Należą do nich demonstrowanie cennych zachowań, postaw i umiejętności, wzmacnianie refleksyjności, przekazywanie doświadczeń, przemyśleń, wprowadzanie w zwyczaje, kulturę szkoły¹⁵.

Czy pełnienie tych ról przez dyrektora w polskiej szkole jest możliwe? Odważę się sformułować tezę, że nie. Role dyrektora koncentrują się przede wszystkim wokół zadań, za których efekty dyrektor jest rozliczany przez nadzór pedagogiczny oraz organ prowadzący szkołę. Krzysztof Polak wyróżnił cztery role w zakresie realizacji funkcji dyrektora szkoły.

Pierwsza z nich – *biurokrata z ludzką twarzą* – charakteryzuje się postrzeganiem szkoły przede wszystkim w kategoriach instytucji biurokratycznej. Biurokracja jest tu postrzegana jako sprawnie działająca struktura, w której zadania i kompetencje są jednoznacznie określone. Dyrektor pełni rolę lidera i administratora, koncentruje się głównie na efektywności i skuteczności. Zadaniem dyrektora jest przede wszystkim koordynowanie, kontrola i synchronizacja pracy. Ważnym celem jego działań jest czuwanie nad realizacją celów szkoły, zapobieganie konfliktom, pilnowanie realizacji zadań przypisanych poszczególnym osobom tworzącym szkołę, ewaluacja. Swoje cele realizuje głównie poprzez mechanizm kar i nagród.

Drugą wskazaną rolę jest dyrektor jako *członek wspólnoty podmiotów*. Dyrektor postrzegający swe zadania w kontekście celów i zadań całej wspólnoty szkolnej koncentruje się na pracy z zespołem. Jego wysiłki ukierunkowane są na budowanie zgranego zespołu oraz na optymalne wykorzystanie twórczego potencjału nauczycieli i uczniów. Jego celem jest stwarzanie warunków, kreowanie twórczej atmosfery, inspirowanie. Zarządza przez współuczestnictwo i współodpowiedzialność. Często jest mediatorem, prowadzi do rozwiązywania konfliktów poprzez negocjacje i konsultacje.

Kolejną wyróżnioną przez autora rolę dyrektora jest *polityczny gracz*. Jest to dyrektor zmuszony do balansowania pomiędzy wymaganiami różnych podmiotów zaangażowanych w życie szkoły. Ta rola dotyczy też zadań związanych ze zdobywaniem funduszy, pozyskiwaniem sojuszników, relacjami z organem prowadzącym oraz nadzorem pedagogicznym, a także z funkcjonowaniem w społeczności lokalnej. Kluczowymi kompetencjami są te, które związane są z negocjacjami, kreowaniem wizerunku i rozwiązywaniem problemów.

Czwarta rola dyrektora jako *lidera w instytucji „migoczących znaczeń”* zakotwiczona jest w odmiennym sposobie myślenia o specyfice działalności szkoły i pracy

¹⁴ M. Watetrs, *Słownik rozwoju osobistego. Pojęcia i teorie samodoskonalenia*, Warszawa 1999, s. 124.

¹⁵ Por. M. Adamiec, B. Kożusznik, *Zachowania człowieka w organizacji*, Warszawa 2002, s. 76.

dyrektora. Szkoła postrzegana jest tu jako rzeczywistość niedookreślona, zmienna, nieustannie współtworzona, wymykająca się spod kontroli, nieprzewidywalna. Rola dyrektora w tej sytuacji polega głównie na odczytywaniu i interpretowaniu znaczeń, jakie różnym wydarzeniom nadają uczestnicy życia szkolnego. Jak pisze Krzysztof Polak:

rola dyrektora lidera polega wtedy na wysiłku odczytywania znaczeń, jakie ludzie nadają poszczególnym obszarom rzeczywistości szkolnej, na dekodowaniu sensów zamkniętych w subiektywizmie indywidualnych wizji życia szkolnego, tworzonych według tego, jak – po swojemu – rzeczywistość tę postrzegają. [...] Chodzi o zapewnienie autonomii podmiotów w ich indywidualnym wysiłku konstruowania codzienności szkolnej, o wspomaganie ich w odczytywaniu sensów i znaczeń szkolnej symboliki, współtworzącej całość kultury środowiskowej w jej wydaniu lokalnym¹⁶.

3. Dyrektor w opinii nauczycieli

Egzemplifikacją zarysowanego powyżej napięcia są wyniki badań zrealizowanych na terenie powiatu poznańskiego. Badania przeprowadzono w czerwcu 2006 roku w 9 szkołach ponadgimnazjalnych. Problemy badawcze dotyczyły postrzegania roli dyrektora w szkole zarówno przez samych dyrektorów, jak i przez nauczycieli. Dla potrzeb niniejszego artykułu przedstawione zostaną dane dotyczące sposobu postrzegania roli dyrektora przez nauczycieli. Analizy dokonano na podstawie danych uzyskanych metodą sondażu diagnostycznego, analizie poddano 117 ankiet. Pytania badawcze koncentrowały się wokół trzech następujących zagadnień:

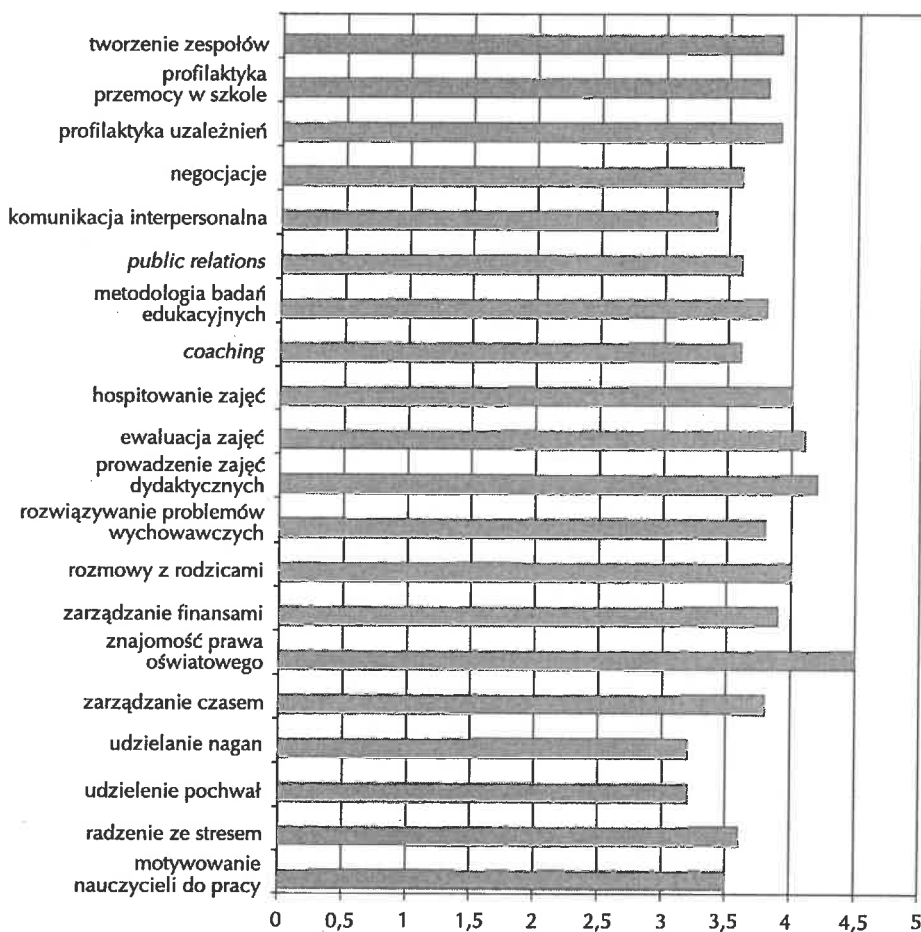
1. Jak nauczyciele postrzegają rolę dyrektora w szkole?
2. Jak nauczyciele oceniają kompetencje swojego dyrektora?
3. Jakiego dyrektora chcieliby mieć w swojej szkole?

Na podstawie zebranych danych można stwierdzić, iż dla zdecydowanej większości respondentów dyrektor jest autorytetem w dziedzinie nauczania i wychowania. W odniesieniu do zadań wychowawczych 64,9% badanych nauczycieli uznało swego dyrektora za autorytet, 24,5% uznało, że dyrektor nie jest dla nich wzorem, a 6,1% nie udzieliło odpowiedzi. W obszarze dydaktyki za autorytet uznało swego dyrektora 71,4% respondentów, 17,4% było odmiennego zdania, a 11,2% nie udzieliło w tym zakresie odpowiedzi. Jednocześnie warto zauważyć, iż prawie połowa badanych nauczycieli (41,8%) ocenia swoje relacje z dyrektorem jako bardzo dobre, 35,7% jako dobre, 11,2% jako poprawne, 10,2% jako chłodne, a tylko 1% respondentów jako złe. W kontekście tych danych można sformułować pytanie, od czego zależą dobre relacje dyrektora z nauczycielami. Mając na uwadze procedury związane z awansem zawodowym, w sytuacji gdy ocena nauczyciela zależy niemal wyłącznie od dyrektora, nauczyciele będą unikać zachowań z konfrontacyjnymi. Można nawet zaryzykować, że taka zależność generować może zachowania konformistyczne.

¹⁶ K. Polak, *Realizacja funkcji dyrektora: cztery narracje*, [w:] *Dyrektor i szkoła. Wspomaganie rozwoju ucznia*, red. idem, Kraków 2001.

Pozytywne postrzeganie kompetencji dyrektorów w obszarze wychowania i metodyki nauczania w mniejszym stopniu przekłada się na deklarowaną chęć skorzystania z pomocy i rady w przypadku pojawienia się ewentualnych trudności. W kontekście problemów wychowawczych 14%, a w sytuacji trudności metodycznych 21% respondentów deklaruje, iż nie zwróciłoby się o pomoc do swojego dyrektora.

Wykres 1. Ocena kompetencji dyrektorów we wskazanych dziedzinach (w skali 1-5)



Źródło: badania własne

W odniesieniu do tych informacji można postawić kilka hipotez. W sytuacji gdy dyrektor jest kluczową osobą oceniającą kompetencje nauczyciela, ujawnianie wła-

nych problemów w obszarze profesjonalnej działalności może być dla nauczyciela trudne. Dyrektor może być postrzegany bardziej jako osoba oceniająca i kontrolująca, mniej jako doradca. Dane te wynikać mogą także z faktu utrudnionego kontaktu z dyrektorem (np. z powodu braku czasu) lub z posiadania przez nauczycieli innych osób doradzających w omawianym obszarze. W tym kontekście ważne jest rozwijanie u dyrektorów kompetencji edukatorskich i umiejętności związanych z *coachingiem*.

Badani nauczyciele zostali poproszeni o ocenę kompetencji swego dyrektora w zakresie wskazanych dziedzin. Najwyżej zostały ocenione kompetencje w zakresie znajomości prawa oświatowego, prowadzenia zajęć dydaktycznych i ich ewaluacji oraz hospitowania zajęć. Najniżej oceniono kompetencje dyrektorów w zakresie udzielania nagan i pochwał oraz komunikacji interpersonalnej.

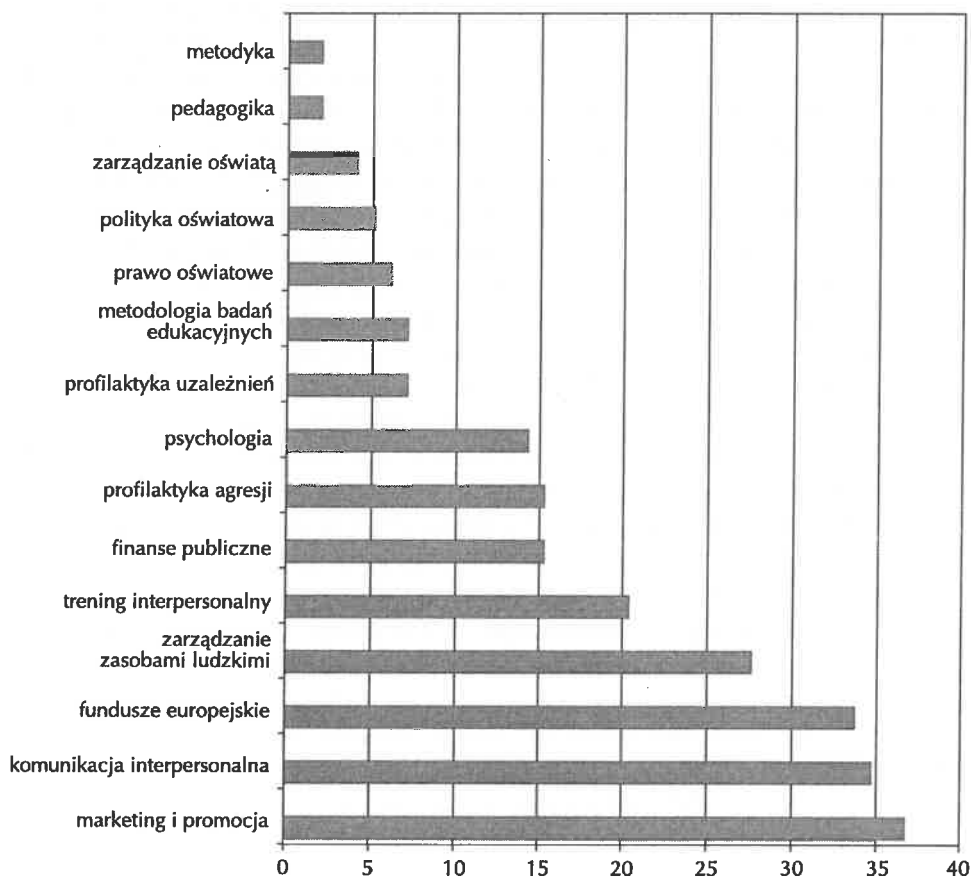
Dane te mogą być postrzegane jako przesłanki do konstruowania programu doskonalenia kompetencji dyrektorskich. Ze względu na specyfikę pracy dyrektora nieco niższe oceny w zakresie szeroko rozumianej komunikacji interpersonalnej powinny mieć przełożenie na konkretne oddziaływania wzmacniające kompetencje w tym zakresie. Udzielanie kar i nagan ma szczególne znaczenie w kontekście motywowania nauczycieli do pracy. Należy jednak wyraźnie zaznaczyć, iż wzmacnianie kompetencji komunikacyjnych i pozostałych kompetencji należących do tzw. kompetencji miękkich wymaga innych form oddziaływania niż wykłady. W tym obszarze konieczne wydają się zarówno zajęcia treningowe, jak i oddziaływania wzmacniające refleksyjność dyrektorów na temat konsekwencji swoich zachowań dla motywacji nauczycieli do lepszej pracy.

Nauczyciele zostali poproszeni także o wskazanie tych dziedzin, w których – ich zdaniem – dyrektorzy powinni się doksztalać. Najczęściej wskazywano: marketing i promocję, komunikację interpersonalną, zagadnienia związane z pozyskiwaniem funduszy z Unii Europejskiej, zarządzanie zasobami ludzkimi i trening interpersonalny. Jednocześnie warto odnotować, iż badani nauczyciele jako kluczowe dla funkcjonowania szkoły wskazali kompetencje związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi, komunikacją personalną, marketingiem i promocją oraz zarządzaniem oświatą i prawem oświatowym.

Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, iż nauczyciele postrzegają rolę dyrektora w szkole głównie poprzez pryzmat jego zadań administracyjnych. Wśród najważniejszych zadań dyrektora w szkole respondenci wymienili kolejno:

- Nadzór nad finansami
- Bieżącą organizację pracy w szkole
- Dbanie o atmosferę pracy
- Dbanie o wizerunek szkoły
- Marketing i promocję
- Zarządzanie szkołą
- Zarządzanie zasobami ludzkimi.

Wykres 2. Dziedziny, w których – zdaniem nauczycieli – dyrektorzy powinni się dokształcić



Źródło: badania własne

W dalszej kolejności wskazywano na takie zadania, jak: motywowanie do pracy, sprawy wychowawcze i dydaktyczne, tworzenie kultury szkoły. W świetle tych danych można postawić tezę, iż dla badanych nauczycieli dyrektor jest bardziej administratorem niż liderem, „pierwszym nauczycielem”.

Respondenci deklarują jednak, iż ich kontakty z dyrektorem szkoły zdecydowanie najczęściej dotyczą problemów wychowawczych, a dopiero w dalszej kolejności spraw organizacyjnych i zagadnień związanych z awansem zawodowym. Jednocześnie badani nauczyciele wskazują, iż ich zdaniem, dyrektorzy zdecydowanie najwięcej czasu poświęcają na biurokrację i sprawy organizacyjne, a za mało na sprawy wychowawcze, kontakt z uczniami i nauczycielami, na promowanie szkoły w środowisku lokalnym oraz kreowanie sprzyjającej uczeniu się atmosfery w szkole.

Wśród najbardziej pożądanых cech dyrektora pojawiały się w kolejności: kompetencja, sprawiedliwość, komunikatywność, konsekwencja, dobra organizacja, życzliwość, uczciwość, rzetelność, kompetencje menadżerskie, przedsiębiorczość, obiektywizm, odpowiedzialność i wyrozumiałość. Cechy te w dużej mierze warunkują jakość relacji interpersonalnych w szkole. O ile sprawności organizacyjne, menadżerskie i przedsiębiorczość korespondują z rolą dyrektora związaną z organizacją pracy szkoły, to pozostałe dotyczą w głównej mierze jakości relacji zarówno z nauczycielami, jak i uczniami. Warto zwrócić uwagę, iż najczęściej wskazywaną cechą wyróżniającą dobrego dyrektora jest kompetencja. Takie ujmowanie cechy jest jednak zbyt niedookreślone i wymaga uszczegółowienia w dalszym postępowaniu badawczym. Pytanie o kompetencje dyrektora jest, w kontekście podjętych rozważań, sprawą kluczową. Pytanie to generuje jednak szereg pytań szczegółowych: kto powinien wyznaczać profil kompetencyjny dyrektora, jak weryfikować te kompetencje, jak je rozwijać?

Podsumowując powyżej przedstawione dane, należy podkreślić, iż:

1. W opinii nauczycieli dyrektorzy prezentują wysoki poziom kompetencji w zakresie zarządzania oświatą i znajomości prawa oświatowego.
2. W opinii respondentów kompetencje związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi prezentowane są przez dyrektorów w mniejszym zakresie.
3. Najslabiej oceniane są kompetencje komunikacyjne oraz umiejętności w zakresie marketingu i promocji placówek oświatowych.
4. Szczególnego wzmocnienia wymagają kompetencje związane z motywowaniem i udzielaniem informacji zwrotnych.
5. Nauczyciele postrzegają dyrektorów głównie poprzez ich zadania administracyjne.

4. Możliwości wzmocnienia kompetencji dyrektora

Program doskonalenia dyrektorów powinien wynikać z profilu kompetencyjnego. Profil ten wymaga jednak dokładnego sprecyzowania. Profesjonalny dyrektor będzie przede wszystkim dobrym mediatorem w odniesieniu do potrzeb deklarowanych przez wszystkie podmioty życia szkolnego: nauczycieli, uczniów i ich rodziców, nadzoru pedagogicznego i organu prowadzącego. Opracowanie profilu wymaga jednak z jednej strony pogłębionych badań dotyczących aktualnie prezentowanych przez dyrektorów kompetencji oraz stworzenia profilu pożądanego, korespondującego zarówno z oczekiwaniami różnych podmiotów wobec roli dyrektora, jak i nawiązujących do podstawowych teorii zarządzania zasobami ludzkimi. Należy zwrócić także uwagę na formy doskonalenia kadry zarządzającej w oświacie. Formuła studiów podyplomowych, w głównej mierze oparta na wykładach, jest tu zdecydowanie niewystarczająca. W odniesieniu do osób pełniących funkcję dyrektora ważne jest stworzenie bezpiecznej przestrzeni do przetrenowania postulowanych zachowań oraz wymiany doświad-

czeń pomiędzy dyrektorami poszczególnych szkół. Niezmiernie ważne jest wzmacnianie kompetencji edukatorskich, uwzględniających specyfikę pracy edukacyjnej z dorosłymi oraz umiejętności trenerskich. Jeżeli dyrektor ma wzmacniać kompetencje pedagogiczne zatrudnionych w jego szkole nauczycieli, powinien charakteryzować się wiedzą i umiejętnościami także w zakresie *coachingu* i *empowermentu*.

SCHOOL PRINCIPAL – TEACHER OF TEACHERS?

Summary

The goal of this text is to analyze the role, which the school principal can play in the educational management. This role is analyzed, both in the context of established legislations and the challenges connected with educational facilities managing. The principal is a person who is subject to a double supervision system in Poland – on one hand, a pedagogical supervision conducted by school inspectors, on the other, the organizational-financial supervision conducted by an appropriate school financing body. This situation generates many consequences for the way in which the role and competence of a school principal are perceived. You can formulate a thesis that the principal often has to choose who he/she wants to be more of: an administrator or a leader of the broadly understood school community. To illustrate the consequences of this dilemma, the basic concepts of the principal's role in the school and the expectations towards principals expressed by teachers have been presented.

Magdalena Czubak

KULTURA ORGANIZACJI JAKO MIEJSCA UCZENIA SIĘ

W literaturze specjalistycznej pojęcie kultury organizacji jest przedmiotem kontrowersji i sporów wynikających z jednej strony z wieloznaczności pojęcia samej kultury, a z drugiej wiąże się ze zróżnicowaniem analizy kulturowej zjawisk organizacyjnych¹. Jedni badacze prezentują pogląd, „że kultura nie jest czymś co organizacja ma, kultura jest czymś, czym organizacja jest”, czyli przyjmują punkt widzenia, że organizacja jest kulturą. Inni uważają, że organizacja ma po prostu kulturę, że istnieje ona w organizacji².

Definicje kultury różnią się także tym, czy dotyczą sposobu działania, czy sposobu myślenia. Jeżeli spojrzymy na kulturę jako na „sposób w jaki wykonujemy rzeczy, które nas otaczają”, to określenie to będzie wyrazem pierwszej orientacji, natomiast o kulturze jako sposobie myślenia mówimy wówczas, gdy wytwarzane są znaczenia „z których istoty ludzkie czerpią swoje doświadczenie i wzorce w działaniu”³.

W socjologii i psychologii organizacji kulturę rozumie się najczęściej w sposób niewartościujący, i przyjmuje się, że normy i wartości wyznaczają specyficzny sposób zachowania się uczestników danej organizacji i wyraźnie odróżniają tę organizację od innych.

Daniel Katz i Robert L. Kahn piszą, że:

każda organizacja wykształca własną kulturę czy klimat, obejmujące specyficzne tabu, sposób życia i dyscyplinę. Klimat czy kultura systemu odzwierciedla zarówno normy i wartości systemu formalnego, jak ich reinterpretację dokonywaną w systemie nieformalnym⁴.

Według tych autorów normy i wartości wpływają na system społeczny w organizacji bardziej integrująco niż różnicująco. Normy mówią o tym, jakie formy zachowań odpowiednie są dla członków systemu, natomiast wartości dostarczają bardziej dopracowanego uzasadnienia dla odpowiednich zachowań, jak też dla działań i funkcji systemu. Czyli wartości dostarczają racjonalnego uzasadnienia dla normatywnych wymagań⁵. Kultura organizacji jest w tym obszarze zainteresowań kategorią opisową,

¹ Za: C. Sikorski, *Kultura organizacyjna*, Warszawa 2006, s. 2.

² Za: L. Zbiegień-Maciąg, *Kultura w organizacji*, Warszawa 1999, s. 13.

³ C. Sikorski, *op. cit.*

⁴ D. Katz, R. Kahn, *Społeczna psychologia organizacji*, Warszawa 1979, s. 108.

⁵ *Ibidem*.

nie wartościuje sprawności w funkcjonowaniu organizacji, nie biorąc pod uwagę zachowań, które mają znaczenie dla osiągnięcia formalnych celów organizacji.

Związek kultury firmy z efektywnością jej rozwiązań organizacyjnych widoczny jest w teorii organizacji i zarządzania. Pojęcie kultury organizacji odnosi się tu do zbioru wzorów kulturowych warunkujących sprawne jej funkcjonowanie. Czesław Sikorski przyjmuje, że:

kultura organizacji to system nieformalnie utrwalonych w środowisku społecznym organizacji wzorów myślenia i działania, mających znaczenie dla realizacji formalnych celów organizacyjnych⁶.

Jednak i tu zwraca się uwagę na to, że kultura obejmuje to, co łączy i jest wspólne, pomijając to, co indywidualne i różnicujące.

Ale aby organizacja była „czymś w rodzaju społecznego kleju”, który utrzyma ją w całości, to takiego rodzaju wspólnego myślenia i działania muszą się członkowie organizacji nauczyć. Ten proces, który doprowadzi do ukształtowania się w danej zbiorowości wzorów myślenia i działania, będzie wynikiem wspólnych doświadczeń i wspólnego uczenia się. Dlatego też w teorii zarządzania dużo mówi się o uczeniu się w organizacji. Czym jest więc uczenie się? Najkrócej można powiedzieć, iż związane jest ono z czterema procesami i konstrukcjami: gromadzeniem wiedzy, dystrybucją informacji, interpretacją informacji i organizacyjną pamięcią. Ale zwraca się też uwagę na fakt, iż wiedza jest czymś więcej niż informacją, ponieważ obejmuje ona znaczenie i interpretację informacji, a także przekonanie o istnieniu przyczynowych powiązań między zdarzeniami. Na gromadzenie tej wiedzy składają się procesy: uczenia się przez doświadczenia własne, uczenia się przez doświadczenia cudze, uczenia się przez włączanie nowej wiedzy i poszukiwanie informacji dotyczących otoczenia i efektywności⁷.

W andragogice, w terminologii andragogicznej tę „grę pomiędzy poznawaniem, doświadczeniem i działaniem” znamy jako uczenie się sytuacyjne. Czyli takie uczenie się, które odbywa się w sytuacjach codziennych, gdzie wiedza wynika z sytuacyjnego problemu i może być przekazywana tylko do sytuacji podobnych, gdzie uczenie się jest efektem rozwiązywania problemu przez wszystkich uczestników sytuacji, jest integralną składową działania i cech sytuacji opartych na kulturowym kontekście⁸. Uczestnicy tego uczenia się są proaktywni, czyli sami poszukują sposobów rozwiązania problemów i sprawują nad nimi kontrolę, są refleksyjnie krytyczni wobec uznanych wzorów rozwiązywania problemów oraz są kreatywni, czyli są zdolni do analizy problemu z punktu widzenia innych uczestników sytuacji⁹.

⁶ C. Sikorski, *op. cit.*, s. 4.

⁷ Za: J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się*, Dąbrowa Górnicza 2002.

⁸ Za: M. Małewski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2001, nr 2.

⁹ *Ibidem*.

Uczenie się w sferze pracy jest niewątpliwie uczeniem się sytuacyjnym, incydentalnym, uczeniem się przez działanie. Zmieniające się warunki funkcjonowania organizacji zmieniły również świadomość w kwestii zatrudnienia „całego człowieka”, a nie tylko jego umiejętności zawodowych. Okazało się, iż w nowych warunkach pracy organizacji coraz więcej zależy od spontanicznych i niekonwencjonalnych zachowań, a nie tylko od formalnych reguł organizacyjnych. Jednak, jak już wspominałam, funkcjonowania w takich instytucjach ludzie muszą „nauczyć się”.

Dlatego też na kulturę organizacji chciałabym spojrzeć pod kątem właśnie uczenia się sytuacyjnego. Charakteryzując dane typy kultury organizacji, wezmę pod uwagę kontekst społeczny i relacje interpersonalne, które mogą mieć wpływ na proces uczenia się sytuacyjnego. Chcę przedstawić zarys teoretyczny kultur organizacji z punktu widzenia andragoga.

Różnice w zachowaniu ludzi i sposobach ich myślenia są podstawą do budowania rozmaitych typologii kultur organizacji. Swoje rozważania oparłam na typologii zaproponowanej przez C. Sikorskiego¹⁰, który wyróżnił cztery typy kultury organizacji: dominacji, rywalizacji, współdziałania i adaptacji. Autor za kryterium tej typologii przyjął stosunek członków organizacji do dysonansu kulturowego, czyli sytuacji, w której ludzie uświadamiają sobie „odmienność własnych reakcji kulturowych”. Takie zderzenie postaw ludzi, którzy reprezentują różne kultury, wywołuje dyskomfort psychiczny związany z poczuciem niepewności w sprawach, które do tej pory wydawały się oczywiste i naturalne. Taka sytuacja również rodzi konieczność „uczenia się” zmiany sposobów myślenia i działania. Dysonans kulturowy jest stałym doświadczeniem współpracujących ze sobą ludzi. Różnorodność wiedzy, umiejętności, doświadczeń jest potencjalną siłą kultury organizacji. Aby te możliwości mogły być wykorzystane, członkowie zespołu muszą szybko „nauczyć się” sprawnego funkcjonowania w danej kulturze.

1. Kultura dominacji

Warunkiem rozwoju tego typu kultury jest jednolitość doświadczeń kulturowych członków organizacji, a jej utrwalenie dokonuje się poprzez niekonkurencyjne otoczenie, które sprzyja rutynowym formom działalności organizacyjnej. Podstawą tej kultury jest typ społecznych przekonań, który wynika z wiary w prawdziwość przyjmowanych założeń i poglądów. Postawy te towarzyszą silnej potrzebie pewności i bezpieczeństwa. Z jednej strony ta potrzeba może pojawić się w sytuacji, kiedy ludzie mają małe zaufanie do własnych możliwości radzenia sobie z niepewnością. Mała otwartość na nowe idee może więc wynikać z poczucia zagrożenia i niskiej samooceny. Druga sytuacja może być zasadniczo różna od poprzedniej, a mianowicie wiązać się z wyjątkowo wysoką samooceną. Przekonanie o przewadze własnej wiedzy

¹⁰ C. Sikorski, *op. cit.*, s. 24.

i umiejętności sprawia, że niektóre środowiska profesjonalistów stają się zamknięte na nowe idee.

W warunkach kultury dominacji rozwijają się postawy, które C. Sikorski za Robertem K. Mertonem określa mianem lokalnych. „Postawy te charakteryzuje koncentracja na wewnętrznych sprawach grupy i dystansowaniu się od nacisków i problemów otoczenia”¹¹.

Najważniejszym kryterium, które służy ocenie podejmowanych działań jest zgodność z tradycją, a więc orientacja na przeszłość. Członkowie grupy przekazują sobie legendy i mity, które traktowane są jako źródło mądrości gromadzonej przez lata. Stosunki między przełożonym a podwładnymi nacechowane są symptomami dużego dystansu władzy. Podkreśla się też silną rolę hierarchii w życiu społecznym, dążenie przełożonych do dominacji i podporządkowanie się ze strony podwładnych. W sferze relacji między pracownikami właściwy jest kolektywizm. Tożsamość uzyskuje się dzięki przynależności do grupy. Dokonuje się ona poprzez łączność jednostki z grupą jako całością, a nie poszczególnymi członkami, czyli jest to identyfikacja. Konsekwencją tej identyfikacji jest wymóg uczestnictwa moralnego. Człowiek powinien angażować się emocjonalnie w działalność, ponieważ w tej organizacji najważniejsza jest harmonia i zgoda.

Typowym wzorem pracownika jest osoba, która wykonuje wyłącznie swoje, ściśle określone obowiązki. Taki stosunek do pracy ma swoje źródło w motywacji zewnętrznej, czyli koncentracji na bodźcach związanych z otoczeniem pracy i na zjawiskach jej towarzyszących, a niezwiązanych bezpośrednio z pracą jako taką. Skutkiem tego jest bierność, poczucie zależności od przełożonych, autorytetów, grupy, nastawienie na ściśle określone procedury i zasady oraz skłonność do machinalizacji własnej pracy. Czyli mamy tutaj do czynienia z intelektualnym „wyłączaniem” się przy wykonywaniu czynności zawodowych i do popadania w rutynę.

W kulturze dominacji zwraca uwagę fakt wysokiego stopnia formalizacji związanej ze stosowaniem licznych instrukcji, regulaminów i przepisów. Im silniej członkowie odczuwają potrzebę bezpieczeństwa, tym silniejsze są tendencje do jednoznacznego określania wymagań.

Silne przywiązanie do tradycji, stereotypów i formalizacji jest potężną barierą w uczeniu się. Ludzie są zamknięci na informacje niezgodne z ich przekonaniami, nie są zdolni do analizy problemu z punktu widzenia innego uczestnika sytuacji. Skutkiem braku umiejętności uczenia się jest dogmatyzm, który wyraża się w poszukiwaniu uniwersalnych kryteriów oceny informacji i formułowania sądów. Przywiązanie do zasad ogólnych wyraża się w niechęci do wszelkich prób ich kwestionowania. W takiej sytuacji kulturowe wzory myślenia zastępuje się kulturowymi wzorami zachowań. Służy temu rytualizacja norm i wartości, które zostają oderwane od sfery zachowań. C. Sikorski taką sytuację określa mianem „schizofrenii społecznej”, „gdzie

¹¹ C. Sikorski, *op. cit.*, s. 56.

światopogląd oderwany jest od praktycznego działania a wartości realizowane różnią się od deklarowanych¹². Widzimy więc, że takie zerwanie związku pomiędzy myśleniem a działaniem prowadzi do wyeliminowania dyskomfortu związanego z wysiłkiem ciągłego uczenia się i świadomego korygowania własnego działania. Można więc przypuszczać, że „trwanie w zawieszeniu” i rutynowe formy działalności skutecznie zablokują efekt rozwiązywania problemów poprzez uczenie się sytuacyjne.

2. Kultura rywalizacji

Kultura rywalizacji może pojawić się wówczas, gdy w organizacji jest kilka subkultur, z których żadna nie jest wyraźnie dominująca. Oznacza także ustawiczne ścieranie się ze sobą różnych wzorów kulturowych. Pomimo antagonistycznych relacji pomiędzy rywalizującymi ze sobą subkulturami, stwarzane są możliwości wzajemnego poznania się ich członków, a tym samym mniej lub bardziej świadomego przejmowania obcych wzorów kulturowych.

Źródłem rozwoju tej kultury jest zróżnicowanie społeczne jej pracowników. Przyczyną różnic może być połączenie różnych organizacji, funkcjonowanie w jej ramach grup zawodowych, których interesy są kolizyjne, fakt, iż pracownicy pochodzą z różnych kręgów kulturowych. Rywalizacja w obrębie danego systemu może być tym większa, im rzadziej organizacja ta jako całość zmuszona jest rywalizować z innymi organizacjami, ponieważ pojawiające się zagrożenie w otoczeniu zwykle sprzyja wewnętrznej integracji i odsunięciu konfliktów na dalszy plan. Kultura rywalizacji ma więc szansę pojawić się w organizacjach działających w niekonkurencyjnym otoczeniu, gdzie brak bezpośredniego zewnętrznego zagrożenia, skieruje uwagę ich uczestników na wewnętrzne problemy i przetargi.

Cechą tej kultury jest położenie nacisku na wewnętrzne współzawodnictwo, które traktowane jest w kategoriach gry, jaką prowadzą ze sobą jej uczestnicy. Organizacja jest więc zbiorem wewnętrznie zróżnicowanych układów społecznych, których uczestnicy dążą do maksymalizacji własnych korzyści, odkrywając reguły gry, w którą są uwikłani. Jest to pewien rodzaj rynku, na którym ludzie konkurują ze sobą, wykorzystując określone strategie i zasoby, tj. wiedzę, umiejętności, dostęp do informacji. Konflikty w kulturze rywalizacji nie są traktowane jako zjawisko negatywne, uważa się je za korzystne, pod warunkiem utrzymania ich na odpowiednim poziomie intensywności. Konflikt jest również traktowany jako skutek dążenia jednostek i grup do osiągnięcia swoich własnych celów i interesów. Natomiast jego brak może rozleniwiać i odwracać uwagę od potrzeby zmian.

W środowisku ostrej konkurencji, w dążeniu do ambitnych celów nieuchronna jest orientacja na teraźniejszość. Przyszłościowe cele nie koncentrują aż tak bardzo uwagi, skoro na drodze do ich osiągnięcia napotyka się wiele przeszkód w postaci działań i zachowań innych ludzi.

¹² C. Sikorski, *op. cit.*, s. 76.

Drugim obok konkurencji założeniem tej kultury jest kolektywizm. Konkurencja odnosi się głównie do relacji pomiędzy grupami społecznymi i w tych relacjach rozumiana jest jednoznacznie jako dążenie do wykazania własnej wyższości. Natomiast w relacjach między członkami grupy przybiera to subtelne i zakamuflowane formy, ponieważ nie ma w niej szans ktoś, kto chce wykazać własną wyższość nad innymi, a jedynie ten, kto kieruje się interesem grupy. Poszukiwanie tożsamości w tym przypadku dotyczy poziomu elementarnego, czyli grupy, do której się należy, a nie poziomu całej organizacji.

W organizacjach opanowanych przez tę kulturę wbrew pozorom mamy do czynienia z bardzo ograniczonym wykorzystaniem potencjału pracowników. Powodem są utrudnienia w komunikacji poziomej, które prowadzą do izolacji poszczególnych zespołów pracowniczych, a pożywką dla inwencji pracowników jest doświadczenie związane tylko z obszarem i warunkami funkcjonowania konkretnych grup zespołów. Kolektywizm grupowy może łatwo prowadzić do sytuacji, którą C. Sikorski określa mianem „relatywizmu moralnego”¹³, kiedy to normy moralne grupy stają się jedynymi obowiązującymi dla człowieka zintegrowanego ze swoją grupą społeczną.

Widać wyraźnie, iż kulturze tej brakuje szerokiej i swobodnej wymiany myśli oraz możliwości eksperymentowania. Kolektywizm grupowy, wymuszający silną integrację członków grupy opartą na wzajemnym uzależnieniu i potrzebie jedności, nie sprzyja sprawnemu działaniu zwłaszcza w sytuacjach wymagających kreatywności i elastyczności wynikających z umiejętności uczenia się. Myślę, że możliwość uczenia się może być zablokowana brakiem zdolności do analizy problemu z punktu widzenia uczestników o odmiennych poglądach. „My mamy zawsze rację, także wtedy, kiedy jej nie mamy. Oni nie mają racji nigdy, również wtedy kiedy ją mają”¹⁴.

3. Kultura współdziałania

Kulturę współdziałania tworzy zbiór nieantagonistycznych subkultur. Zróżnicowanie subkultur może wynikać z odmiennych doświadczeń środowiskowych różnych grup pracowników lub zróżnicowanych wymagań związanych z różnymi obszarami działania organizacji. Aby ten typ kultury utrwalił się, musi panować powszechne przekonanie o korzyściach, jakie osiąga organizacja z kulturowej różnorodności, a także musi wynikać z pozytywnych doświadczeń związanych ze stosowaniem szerokiego repertuaru wzorów kulturowych w codziennej działalności. Dzieje się tak wówczas, gdy obszary działania subkultur albo w ogóle się nie pokrywają, albo ich pokrywanie się nie oznacza konkurencyjnej zależności.

Za podstawowe cechy wielokulturowej organizacji, która stwarza szanse rozwoju kultury współdziałania, uważa się zwykle: pluralizm, który polega na włączeniu

¹³ C. Sikorski, *op. cit.*, s. 104.

¹⁴ *Ibidem*.

subkultur w zestaw kulturowych wartości; strukturalną integrację, która zapewnia dobrą reprezentację subkultur na wszystkich poziomach i we wszystkich obszarach działania; sieć nieformalnej integracji, która daje poczucie równych szans w rozwoju członkom poszczególnych subkultur; brak uprzedzeń i dyskryminacji w stosunkach między grupami.

Podstawowym założeniem kultury współdziałania jest zasada suwerenności kultur. Pojawiające się różnice nie powinny być podstawą do jakiegokolwiek wartościowania. Kolejnym ważnym kryterium jest przekonanie o równości kultur, czyli traktowanie ich jako równorzędnych i nieporównywalnych z powodu braku uniwersalnego kryterium. Kultura współdziałania może więc oznaczać albo zwykłą akceptację różnorodności kulturowej, albo ścisłą współpracę ze względu na szeroki zakres bezkolejnych wzorów myślenia i działania.

Członkowie tej kultury w stosunku do własnej pracy kierują się partykularyzmem, nie poszukują uniwersalnych metod, ale metod dostosowanych do konkretnych okoliczności. Najważniejszym kryterium oceny pracy jest trafny dobór metod i rozwiązań organizacyjnych do warunków realizacji celów organizacyjnych. W tych warunkach nie poszukuje się wzorców, naśladownictwa czy podążania za modą.

Stosunek do działania charakteryzuje się w tej kulturze umiarkowaniem, zwraca się uwagę na jakość życia, przyjazne stosunki między ludźmi i formułowanie realistycznych celów. Stosunek do otoczenia kształtowany jest na przekonaniu o niepewności poznania i konieczności ciągłego uzupełniania i integrowania wiedzy na temat rzeczywistości, w której się działa. Taka koncentracja uwagi na otoczeniu, skłonność do akceptowania niedoskonałości prowadzi do otwartości na zmiany. Kultura współdziałania jest kulturą innowacyjną i powściągliwą, jeśli chodzi o symbole, ponieważ natrętna symbolika byłaby przeszkodą w dążeniu do harmonii z innymi kulturami¹⁵.

Pluralizm kulturowy, akceptacja różnorodności wzorów i unikanie ich wartościowania sprawia, że świat przestaje być jednoznaczny a prawda staje się względna. W takiej sytuacji uczestnicy mają możliwość uczenia się dokonywania samodzielnych wyborów, otwartości na racjonalne argumenty i gotowości do korygowania własnych poglądów. Ponadto tolerancja, która jest istotnym skutkiem społecznym kultury współdziałania, pozwala w sposób otwarty i nieuprzedzony odnosić się do innych, zrozumieć i zaakceptować ich punkt widzenia. Takie podejście daje szansę zdobycia nowej wiedzy i doświadczeń. Dla człowieka tolerancyjnego poszukiwanie prawdy to niekończący się proces uczący sceptycyzmu, przeciwstawiający się kategoriicznemu wartościowaniu i wpisaniu ludzi w określone role społeczne. Brak uprzedzeń i nastawień w relacjach z ludźmi pozwala w pełni korzystać z wiedzy, pomysłów i doświadczeń innych ludzi. Myślę, że jednostka, funkcjonując w „społeczności różnorodności”, wymaga ciągłego poszukiwania i rozwiązywania wielu sprzeczności, czyli po prostu uczenia się tych sytuacji.

¹⁵ *Ibidem*.

4. Kultura adaptacji

Kultura adaptacji jest kulturą całkowicie podporządkowaną realizacji formalnych celów organizacyjnych. Członkowie tej kultury muszą być przygotowani na częste zmiany własnych wzorów kulturowych, które traktowane są jako środki do realizacji celów organizacyjnych. Jest ona szczególnie przydatna, gdy często zachodzi potrzeba podejmowania niekonwencjonalnych działań w konkurencyjnym otoczeniu. Wówczas istotnego znaczenia nabierają nieformalne regulatory działalności. Kultura ta musi być zatem kulturą silną, aby w razie konieczności zastąpić system formalnej władzy w organizacji. Tworzona jest ona w toku interakcji między przedstawicielami różnych subkultur, którzy nastawieni są na wymianę idei i uczenie się. Za podstawowe źródło kreatywności członków organizacji uważa się różnorodność kulturową, która zmusza do podejmowania wysiłku zrozumienia innych pomysłów i znaczeń, pojawiających się w toku dialogu kulturowego. Wynik takiego działania to lepsze definiowanie problemów, zwiększenie liczby alternatywnych rozwiązań, co prowadzi do bardziej trafnych decyzji i efektywniejszego działania.

Kultura adaptacji możliwa jest jedynie przy silnej motywacji wewnętrznej pracowników. Źródłem satysfakcji pracownika powinna być sama praca, którą on wykonuje. A głównym motywatorem ludzkich zachowań jest orientacja na osiągnięcia. Wynika to z przekonania, iż jednostka powinna interpretować osobiste doświadczenia za pomocą własnego intelektu, co jest jednoznaczną cechą wewnątrzsterowności. Jednak orientacja na własne osiągnięcia nie oznacza lekceważenia korzyści, celów i potrzeb innych ludzi. Taki typ indywidualizmu określony został mianem etycznego, gdzie kluczową sprawę stanowi poczucie odpowiedzialności, oraz jest próbą osiągnięcia równowagi pomiędzy tym, co prywatne, a tym, co publiczne.

Umiejętność współpracy w warunkach zróżnicowania kulturowego polega na poszukiwaniu konsensu i wykazywaniu aktywności w procesie tworzenia wzorów kulturowych. Wymaga to otwartości i instrumentalnego stosunku do własnych wzorów kulturowych. Instrumentalizm ten polega na świadomym traktowaniu wzorów kulturowych jako użytecznych w pełnieniu ról organizacyjnych w określonym miejscu i czasie. Jeżeli nastąpi zmiana warunków pełnienia tych ról, to dotychczasowe wzorce staną się nieużyteczne i zastąpione innymi.

Takie podejście do wzorów kulturowych jest zarówno warunkiem, jak i skutkiem uczenia się pracowników. Instrumentalny stosunek do wzorów wynika z założenia, że niepewność jest stałą cechą ludzkiej egzystencji i skoro nie można jej zredukować, trzeba nauczyć się z nią żyć i radzić sobie z nią.

Charakterystyczną cechą relacji społecznych w tej kulturze jest intensywność i spontaniczność komunikacji interpersonalnej. Członków zespołu cechuje otwartość, opozycyjne poglądy są wręcz wymogiem twórczego podejścia do pracy, a od nowych uczestników oczekuje się świeżego spojrzenia i nowych pomysłów, a nie akceptacji zastanego porządku. Pracownicy nastawieni są bardziej na poszukiwanie nowych

metod pracy, a nie na szybkość i biegłość w posługiwaniu się wypróbowanymi metodami. Postawa taka wynika z cech osobowościowych, ambicji, motywacji, aby czynić rzeczy lepszymi.

Kultura adaptacji jest kulturą silną w sferze wartości, ale jednocześnie bardzo słabą w sferze wzorów zachowań. Jest to kultura innowacyjna, nieceremonialna, nastawiona na zadania. Przedmiotem uczenia się w tej kulturze jest wybór metody działania, czyli kształtowanie dyspozycji twórczych. Chodzi o zastosowanie wiedzy do wiedzy, a nie wiedzy do pracy. Czyli polega to na systematycznym i celowym jej stosowaniu, po to aby określić, jaka nowa wiedza jest potrzebna, czy jest dostępna i co należy zrobić, aby uczynić ją efektywną. Jest to konieczne w przypadku wprowadzania systematycznych innowacji¹⁶.

Szkolenia i treningi oparte na formalnych programach są w tej kulturze niewystarczające. Pracownicy powinni aktywnie i w odniesieniu do konkretnych problemów rozwijać własną inicjatywę, podejmować ryzyko i wykorzystywać dostępne zasoby, a uzyskane wyniki wprowadzać do indywidualnych i wspólnie podzielanych wzorów myślenia.

Kultura adaptacji jest więc kulturą uczenia się, podczas którego członkowie sami dokonują analiz, interpretacji danych, diagnozy sytuacji i zmian. Cechami charakterystycznymi są proaktywność, krytycyzm i kreatywność, czyli podstawowe wyznaczniki uczenia się sytuacyjnego.

Podstawowym wynikiem uczenia się w organizacji jest proces nabywania tożsamości organizacyjnej. Jednostka, funkcjonując w danej kulturze, internalizując jej „rzeczywistość”, „jej dany świat”, buduje określoną tożsamość. „Tożsamość jest zjawiskiem wyrastającym z dialektycznego związku między jednostką, a społeczeństwem”¹⁷. To procesy społeczne, jakie mają miejsce w organizacji, nie tylko tę tożsamość kształtują, ale również ją podtrzymują i modyfikują. To dzięki zaistniałym interakcjom jednostka zaczyna identyfikować się „z jej znaczącymi innymi”¹⁸.

Uczenie się w organizacji wymaga zmiany sposobu myślenia, czyli jak pisze Peter M. Senge, przejścia od postrzegania siebie jako „bytu odseparowanego od świata, do jedności ze światem”. Ucząc się w organizacji, jej członkowie powinni odkrywać ciągle na nowo, w jaki sposób tworzą otaczającą ich rzeczywistość i jak mogą ją zmienić¹⁹. Powyższa charakterystyka sugeruje, iż najlepsze warunki do takiego doskonalenia się stwarzają organizacje, w których pojawiły się kultury współdziałania i adaptacji. Jednak w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: „czy”, „czego” i „w jaki sposób” uczą się ludzie w organizacjach, konieczne wydaje się przeprowadzenie badań empirycznych.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ P.L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 264.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ P. Senge, *Piąta dyscyplina*, Kraków 2004.

ORGANIZATION CULTURE AS A LEARNING PLACE

Summary

The aim of this article is to look at the work environment as a place of learning. Organization culture is a term referring to the system of informal patterns of behavior and thinking that become established in a given organization, and which may have effect on the organizational aims of that company. Learning within the workplace is described in andragogy as situational learning. It is learning that takes place in everyday situations, where the knowledge comes from the situational problem and as its effect is the solution discovered by all the participants of a given situation.

I have characterized various types of organization culture through the context of situational learning, taking also into consideration the social context and interpersonal relations. I have based my deliberations on the Czesław Sikorski's typology who distinguished four types of organization culture: domination, competition, cooperation and adaptation. Assuming that the process of organizational identity acquisition, which takes place through various social processes, is the basic outcome of the learning, the best conditions for such learning are created in the organizational cultures of adaptation and cooperation. These cultures are characterized by: innovation, creativity, tolerance and openness to other people's views, which make the factors of the situational learning. Whereas in the cultures of competition and domination, the lack of flexibility and free exchange of thoughts, as well as the lack possibility to experiment and the high level of formalization and routine activities, may effectively block the effect of finding the solutions through the situational learning.

Anna Frąckowiak

ANDRAGOGICZNE PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ DLA DOROSŁYCH – REFLEKSJE PRAKTYCZNE

W artykule zawarto własne spostrzeżenia i przemyślenia, które nasunęły się w trakcie zajęć, jakie przeprowadziłam na kursach w zakresie andragogiki, dla nauczycieli i dyrektorów szkół dla dorosłych. Organizatorem dwóch edycji kursów było toruńskie Centrum Kształcenia Ustawicznego.

Kursy prowadzone w CKU odbyły się w grudniu 2004 (kurs doskonalący „Specyfika nauczania dorosłych”) i październiku 2005 roku (kurs kompetencji andragogicznych). W trakcie kursu doskonalącego realizowane były następujące przedmioty: specyfika nauczania-uczenia się dorosłych, dynamika pracy grupy dorosłych, organizacja procesu kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, metody aktywizujące w kształceniu dorosłych, miejsce kształcenia ustawicznego w polityce oświatowej Unii Europejskiej. Natomiast na kurs kompetencji andragogicznych składały się następujące przedmioty: kształcenie ustawiczne w praktyce zagranicznej, komunikacja interpersonalna, doradztwo, metodyka pracy andragogicznej, *public relations*, metodyka pracy oświatowej, marketing i zarządzanie w edukacji dorosłych, samokształcenie nauczyciela i ucznia. Zajęcia prowadzone były w formie wykładów i ćwiczeń. Prowadzącymi zajęcia były dwie osoby pracujące w CKU (metodycy) oraz pracownicy naukowi UMK w Toruniu.

Na pierwszą edycję kursów zgłosiło się 50 osób, na drugą mniej niż 20. Byli to nauczyciele i dyrektorzy z Centrów Kształcenia Ustawicznego oraz Centrów Kształcenia Praktycznego i innych szkół dla dorosłych głównie z terenu Polski północnej. Z okazji skorzystali również nauczyciele toruńskiego CKU.

1. Brak podstaw prawnych – przeszkoda w doskonaleniu nauczycieli dorosłych

Nie ulega wątpliwości, że osoby pracujące z uczącymi się dorosłymi powinny mieć do tego odpowiednie przygotowanie. Edukacja dorosłych różni się bowiem od edukacji dzieci i młodzieży, choć razem stanowią całościowy system edukacji ustawicznej. Wiadomo również, iż postawa wobec dalszego uczenia się i przekonanie o własnych możliwościach wyrasta często jako prosta kontynuacja osiągnięć edukacyjnych wieku dziecięcego i młodzieńczego.

Dorośli uczą się inaczej¹. W tym celu skonstruowana została dydaktyka i metodyka kształcenia dorosłych, inna też jest filozofia i założenia będące podstawą edukacji dorosłych. Niestety, polski system prawa oświatowego nie reguluje w sposób formalny ani kwestii edukacji dorosłych (brak odpowiedniej ustawy²), ani przygotowania andragogicznego nauczycieli. Nie ma bowiem wymagań prawnych, by nauczyciele dorosłych byli z przygotowania specjalistycznego andragogami. Z kolei specjalizacje andragogiczne w polskich uczelniach kształcące studentów przygotowują raczej organizatorów edukacji dorosłych lub doradców, a nie osoby mogące nauczać w szkołach dla dorosłych.

Z powyższych względów uczestnictwo w kursach andragogicznych nie cieszy się aż tak dużą popularnością, jak powinno. Uczestniczą w nich zwykle nauczyciele i dyrektorzy szkół dla dorosłych, którzy są zainteresowani podnoszeniem swoich kwalifikacji, doskonaleniem zawodowym lub chcą zdobyć dodatkowe kwalifikacje i zaświadczenia potrzebne do awansu zawodowego.

2. Wymagania uczestników

Nauczyciele decydujący się na uczestnictwo w kursach andragogicznych są raczej zainteresowani i chętnie uczestniczą w różnych oferowanych im zajęciach, jak również zapoznają się z metodami aktywizującymi. Zwykle jednak oczekują konkretnych wskazówek i nowych rozwiązań metodycznych pod kątem przedmiotu, który prowadzą. Nie zawsze jest to możliwe podczas zajęć kursowych, tym bardziej że uczestnikami są nauczyciele różnych przedmiotów. Zatem treści kursu i propozycje metodyczne muszą być dobrane tak, by mogli z nich skorzystać i zastosować w swojej pracy.

Trzeba przyznać, że nauczyciele są bardzo aktywnymi i dociekliwymi uczestnikami zajęć, bardzo lubią uczestniczyć we wszelkich formach warsztatowych. Dlatego większość treści teoretycznych była poparta ćwiczeniami, podczas których nauczyciele mogli lepiej opracować nabytą wiedzę i zastosować ją w konkretnym przykładzie, czy też pomyśleć o jej zastosowaniu w swojej pracy. Równie ważnym i bardzo cenionym przez nauczycieli elementem zajęć było dzielenie się swoimi doświadczeniami. Nauczyciele opowiadali o różnych sytuacjach i projektach, jakie realizowali ze swoimi uczniami na poszczególnych zajęciach. Mówili o swoich sukcesach, ale i problemach, jakie napotykali w trakcie realizacji określonych przedsięwzięć.

Okazuje się, że często jest tak, iż zarówno nauczyciele, jak i dorośli uczniowie mają bardzo dobre i ciekawe pomysły na uatrakcyjnienie zajęć czy zrealizowanie jakiegoś praktycznego projektu. Niestety, najczęstszymi czynnikami hamującymi, a cza-

¹ Jak wskazuje dobitnie tytuł książki A. Matlakiewicz i H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Toruń 2005.

² W kwietniu 2003 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu opublikowało „Strategię rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010”, w której zresztą kształcenie ustawiczne zawężono tylko do edukacji dorosłych.

sem uniemożliwiającymi wdrożenie tych pomysłów jest brak pieniędzy oraz nieprzychylność dyrekcji. O ile czynnik ludzki trudno jest ominąć (dyrekcja nieprzychylna zmianom, bardziej konserwatywna raczej nie da się przekonać), to finansowy może sprawić mniejszy kłopot niż mogłoby się wydawać. Dziś można skorzystać z funduszy europejskich. Wiele dużych i długofalowych projektów edukacyjnych realizowanych jest choćby z EFS (Europejski Fundusz Społeczny), którego jednym ze strategicznych celów jest rozwój edukacji ustawicznej. Natomiast w kwestii pozyskania funduszy na projekty o mniejszej skali warto by wykorzystać sponsoring. Stąd ujawniła się jedna z potrzeb edukacyjnych – warto zapoznać nauczycieli dorosłych ze sposobami zdobywania pieniędzy od sponsorów – jak ich poszukać, jak nakłonić do sfinansowania przedsięwzięcia, jak dobrze napisać wniosek o finanse czy o granty. W Stanach Zjednoczonych zajęcia tego typu realizowane są przez amerykańskie uczelnie w ramach szkół letnich dla nauczycieli różnych szczebli kształcenia. Takich treści nie ma natomiast w polskich kursach przygotowania andragogicznego, a faktem jest, iż w dzisiejszych czasach nie można liczyć tylko na budżet, jeśli chce się robić coś ciekawego i nowego.

3. Pożytki płynące z zastosowania niektórych metod kształcenia

Cele, jakie chciałam osiągnąć podczas prowadzenia zajęć z nauczycielami i dyrekcją szkół dla dorosłych, dotyczyły przede wszystkim zaktywizowania uczestników zajęć oraz nauczania ich konkretnych metod, które mogliby wykorzystać w swojej pracy. Aspekty teoretyczne zajęć są dla nauczycieli zwykle mniej ciekawe i wymagają większego skupienia, ponieważ są trudniejsze w odbiorze. Teoria jest jednak niezbędnym elementem kursów andragogicznych, ponieważ stanowi bazę dla licznych nauczycielskich działań, a ponadto pozwala na lepsze zrozumienie własnej praktyki oraz samych uczących się dorosłych i specyfiki ich kształcenia. Nauczyciele zwykle starali się odnosić teorię do swoich własnych doświadczeń zawodowych, o co zawsze ich prosiłam podczas zajęć.

Jednym z większych moich osobistych odkryć podczas prowadzenia zajęć był fakt, iż mogłam zastosować różne aktywizujące metody kształcenia, które znalazłam w literaturze i poradnikach metodycznych, oraz sprawdzić je w rzeczywistości. Niekiedy nawet rezultaty zastosowania danej metody przechodziły moje oczekiwania, jak było to np. w przypadku metody sześciu myślowych kapeluszy Edwarda de Bono³. Jest to metoda opracowana specjalnie na potrzeby rozwiązywania problemów w większych grupach. Autor metody E. de Bono twierdzi, iż nasze kłopoty z rozwiązywaniem problemów, które często mają złożoną naturę, biorą się z faktu, iż zajmujemy się jednocześnie wieloma aspektami, co ogranicza nasze możliwości myślenia, zwłaszcza twórczego. Dlatego proponuje on rozbicie problemu na poszczególne elementy,

³ E. de Bono, *Sześć kapeluszy czyli sześć sposobów myślenia*, Warszawa 1996.

których opracowaniem zajmuje się 6 małych grup: kapelusz biały faktami, czerwony emocjami, czarny prezentuje podejście pesymistyczne, żółty optymistyczne, zielony tworzy rozwiązania alternatywne, a niebieski kieruje przedstawianiem efektów pracy przez poszczególne grupy i dokonuje podsumowania.

Z zastosowania tej metody wyciągnęłam dwa istotne wnioski. Pierwszym z nich była naprawdę wysoka skuteczność tej metody w rozwiązywaniu rzeczywistych problemów nauczycieli. Podstawową zasadą, której zawsze przestrzegałam podczas zajęć, było to, iż nauczyciele sami mieli podać problem, jakim chcieliby się zająć, i miał to być problem szczególnie ich trapiący w pracy zawodowej. Zawsze więc propozycja, czym będziemy się zajmować, padała ze strony grupy. Zadziwiające jest to, że najczęściej podawanym przez nauczycieli problemem, z którym chcieliby się uporać, była niska frekwencja na lekcjach i duży odpad uczniów dorosłych ze szkół. Podczas pracy tą metodą nauczyciele uświadomili sobie wiele faktów, które powodują właśnie taki stan rzeczy, oraz potrafili sami zaproponować rozwiązania tego problemu. W jednej z grup praca była na tyle skuteczna, że jej efekty w postaci zapisanej dużej karty z propozycjami poprawy sytuacji jedna z dyrektorek zabrała ze sobą z postanowieniem wdrożenia ich w życie w swojej szkole dla dorosłych. Oprócz prób rozwiązania realnego problemu, nauczyciele mieli okazję zapoznać się z samą metodą, którą mogą stosować w swojej pracy.

Drugim ważnym wnioskiem było spostrzeżenie dokonane przeze mnie na podstawie małego „eksperymentu”, powodowanego ciekawością. Ponieważ metoda E. de Bono wymaga twórczego myślenia w podejściu do problemu i w jego rozwiązywaniu, przed realizacją metody zastosowałam w niektórych grupach kursowych pięcimi-nutowe ćwiczenie na rozbudzenie twórczego myślenia, które jednocześnie było elementem relaksu podczas zajęć. W grupach, w których zastosowałam takie ćwiczenie, realizacja metody E. de Bono była sprawniejsza i zaobserwowałam, iż nauczyciele podawali więcej ciekawszych pomysłów rozwiązania problemu w porównaniu z grupami, gdzie nie zastosowałam tych ćwiczeń. Oczywiście moje działanie nie nosiło żadnych znamion metodologicznych, było jedynie małą próbą sprawdzenia w praktyce skuteczności niektórych metod.

Dorośli to również grupa, która lubi się bawić. Nie jest prawdą, że zabawa przysługuje tylko dzieciom lub młodzieży i że tylko dzieci mogą uczyć się przez zabawę. Dorośli bardzo chętnie uczestniczą w edukacji organizowanej w formach zabawowych, gdzie zawarty jest element humoru, a także aktywności nie tylko intelektualnej, ale i emocjonalnej czy fizycznej. Zajęcia w takiej formie lepiej trafiają w potrzeby różnych typów wyobraźniowych (wzrokowcy, słuchowcy, kinestetycy). Jest to nie tylko przyjemniejszy sposób zdobywania wiedzy, ale umożliwia dorosłym stanie się na chwilę dzieckiem i w sytuacji, kiedy nie narażają się na ośmieszenie z powodu swojego niedorosłego zachowania, uczą się chętniej.

Na zajęciach podczas kursów andragogicznych, które miały charakter dość intensywny (cały dzień zajęć od rana do wieczora, z niewielkimi przerwami między zajęciami i jedną większą około południa), stosowałam też często elementy relaksu. Było to istotne ze względu na fakt, że zajęcia te wymagały od uczestników mnóstwa pracy, energii i skupienia uwagi. Korzystałam głównie z propozycji ćwiczeń zawartych w pracy Huberta Temla, *Relaks w nauczaniu*, Warszawa 1997 oraz Carli Hanford, *Zmysłne ruchy, które doskonają umysł*, Warszawa 1998. W książkach tych przedstawione zostały interesujące ćwiczenia, pozwalające grupie zarówno odpocząć, jak też rozbudzić motywację do dalszej pracy, podnieść poziom energii i zwiększyć aktywność. Muszę przyznać, że był to element nie tylko zabawy i odprężenia dla uczestników zajęć, ale również element o charakterze edukacyjnym. Uczestnicy zajęć niejednokrotnie podkreślali jeszcze w trakcie zajęć lub tuż po nich, że dane ćwiczenie bardzo im się podobało i z pewnością wykorzystają je na swoich zajęciach z dorosłymi.

Oprócz tego ważnym doświadczeniem było zastosowanie gry dyskusyjnej „Praktyka zawodowa” z kartami, które przygotowałam i nieco zmodyfikowałam na podstawie instrukcji Ulricha Baera z książki *Gry dyskusyjne. Materiały pomocnicze do pracy z grupą*, Lublin 2000. Gra polega na losowaniu kolejnych kart i odczytywaniu zapisanych na nich stwierdzeń (np. „wszyscy ludzie, z którymi pracuję są mili i otwarci”, „codzienne, bezsensowne błahostki utrudniają moją aktywność zawodową”, „w mojej pracy jestem narażony na obelgi i rozczarowania”, „mogłabym/mógłbym pracować w tym zawodzie jeszcze przynajmniej 20 lat”) oraz wyrażenie swojej zgody lub zaprzeczenia w zależności od rzeczywistej sytuacji zawodowej nauczyciela. Do tego należy rozwinąć swoją opinię, uzasadnić ją, podać przykłady. Jeśli ktoś z grupy ma coś ciekawego na dany temat do powiedzenia, może się wypowiedzieć i odnieść do wypowiedzi poprzednika. Bardzo często zdarza się, że w trakcie takiej gry osoby z grupy odkrywają, że nie są jedynymi, które mają dany problem, co już jest powodem do zmniejszenia ciężaru psychicznego takiej trudnej sytuacji. Zdarza się również, że uczestnicy gry wspólnie próbują znaleźć wyjście z kłopotliwej sytuacji. Ponadto, często uczestnicy gry, opisując problem, z którym się borykają, oczekują wsparcia i pomocy od pozostałych osób z grupy, odpowiedzi, co można by w tej konkretnej sytuacji zrobić. Z drugiej strony gra umożliwia pochwalenie się sukcesami, czy też dobrymi relacjami w zespole nauczycielskim.

Jest to gra, którą nauczyciele szczególnie lubią. Dostarcza im ona możliwości wymiany doświadczeń zawodowych, ale i dokonania pewnej refleksji nad własną działalnością praktyczną. Jest to szczególnie ważne, ponieważ umożliwia nauczycielom zatrzymanie się na chwilę nad własną pracą pedagogiczną oraz przyjrzenie się jej z dystansu. Natomiast opinie i komentarze pozostałych uczestników umożliwiają bardziej obiektywne spojrzenie na przedstawiane doświadczenia i dostarczają innej perspektywy w postrzeganiu problemów. To umożliwia nauczycielom np. dostrzeżenie możliwo-

ści działań, których do tej pory nie widzieli, jak też zobaczenia miejsc, w których ich praktyka zawodowa wymaga korekty, a nawet zmiany.

W podsumowaniu można wskazać na fakt, iż kursy przygotowania andragogicznego są konieczne, ponieważ stanowią szansę nie tylko na doskonalenie metodyczne czy wymianę doświadczeń, ale również na lepsze zrozumienie ucznia dorosłego, m.in. na podstawie własnych doświadczeń z uczeniem się.

Młodym andragogom zaś kursy takie umożliwiają zetknięcie się ze światem praktyki, ułatwiają wprowadzenie wielu ciekawych metod aktywizujących, jak również zapoznają z problemami, a także sukcesami, przewijającymi się w praktyce zawodowej nauczycieli dorosłych. Z pewnością dla obu grup jest to pożyteczne doświadczenie, które warto jest powtórzenia.

ANDRAGOGICAL APPROACH TO IN-SERVICE TRAINING FOR TEACHERS OF ADULT EDUCATION – PRACTITIONER'S REFLECTIONS

Summary

The paper presents the author's experiences gained during andragogical courses for teachers head teachers from the schools for adults. The courses were conducted in 2004 and 2005 in the Center for Lifelong Education in Toruń. About 70 persons working in schools for adults in the area of northern Poland attended both editions of the courses. The main problem connected with teachers of adult education in Poland is the lack of legal regulations concerning teachers' qualifications and paths of in-service training and professional development.

In the following part of the present paper, the author characterizes the expectations of the course participants and their attitudes towards practical skills acquisition useful in teaching different subjects. What appeared to be very important and what was appreciated by teachers participating in this course, was the possibility of exchanging their professional experiences and sharing their successes.

Another reflection presented in the article was connected with teaching-learning methods used by the author during the courses. These were mainly active methods that helped the participants to define and solve their problems and reflect on their creative work and its implementation, e.g. six thinking hats method by E. de Bono, discussion games by U. Baer etc. Games and relaxation plays were also very important in the very intensive course.

In the summary, it was noted that there exists the real need of adult education teachers to participate actively in this kind of in-service training, to learn with new teaching-learning methods they could apply in their work with adult learners.

DYSKURS

poradoznawczy

Elżbieta Siarkiewicz

„STRAGAN DOBRYCH RAD” – ETNOGRAFICZNY OPIS WYDARZENIA

W dniach 11-12 czerwca 2006 roku w Zielonej Górze odbył się Festiwal Nauki zorganizowany przez Uniwersytet Zielonogórski. Na deptaku zielonogórskiego rynku „zainstalowano” pięć „wysp” (Darwina, Newtona, Einsteina, Edisona, Sokratesa), które prezentowały pracę różnych Wydziałów. W założeniach tego przedsięwzięcia mieściło się między innymi wzbudzenie zainteresowania przechodniów różnorodną działalnością Uniwersytetu, symboliczne otwarcie jego bram oraz upowszechnienie nauki. Pracownia Poradownictwa Instytutu Pedagogiki Społecznej (pracownicy naukowcy i studenci) na Wyspie Sokratesa umieściła *Stragan dobrych rad*.

Idea tego *Straganu* stała się dla mnie pretekstem dokonania próby etnograficznej analizy poradnictwa rozumianego i uznawanego za istotne zjawisko społeczne. Zaznaczyć więc pragnę, iż nie podejmuję się tu klasycznego opisu, sprawozdania czy recenzji wydarzeń związanych z Festiwalem Nauki. Pominę w związku z tym samą charakterystykę założeń, celu i przebiegu całego przedsięwzięcia ważnego w życiu Uczelni i mieszkańców miasta. Tekst ten jest próbą wykorzystania badań terenowych do interpretacji fragmentu rzeczywistości, dla której poradnictwo stało się istotnym wątkiem. To próba uchwycenia i opisanie drobnych okruchów tworzących mozaikę codzienności, w której zanurzeni są formalni i nieformalni doradcy oraz radzący się. Tekst zawiera trzy części: 1) analizę samej idei *Straganu dobrych rad* i tego, co się wydarzyło w niedzielne popołudnie; 2) prezentację możliwych interpretacji zjawisk związanych z poradnictwem, doświadczanych, przeżywanych oraz opisywanych przez różnych uczestników prowokacji zaproponowanej przez pomysłodawców i twórców *Straganu*; 3) próbę uchwycenia i opisanie złożonego procesu wyłaniania się doradców wyznaczonych przez okoliczności, co będzie stanowiło jednocześnie podsumowanie doświadczanych i poddanych refleksji wydarzeń spowodowanych przez *Stragan dobrych rad*.

1. Idea straganu

Ideą straganu jest swojskość i dostępność. Stragan to niewielkie miejsce handlowego kontraktu, w którym, w przeciwieństwie do rozpowszechnionych marketów czy sprzedaży internetowej, zakłada się kontakt kupującego i sprzedawcy, zakłada się

interakcję. Stragan to miejsce bliskie. Tu można zakupić rzeczy codziennego użytku, zwykłe, tanie, znane, nieekskluzywne. Stragan jest przewidywalny, jest zawsze (stragan z warzywami, kwiatami) lub pojawia się w wyznaczone dni, godziny (stragan odpustowy, stragan na targowisku wiejskim). Przy straganie można również niezobowiązująco porozmawiać o towarze, przyjrzeć się mu, dotknąć, sprawdzić jego właściwości. Można negocjować cenę i ilość kupowanego towaru, dzięki czemu każda transakcja staje się niepowtarzalna. Tu można „wymienić się towarami”. Ale stragan to także miejsce różnorodnych, zaplanowanych lub nie, społecznych interakcji. Tu wymienia się informacje, doświadczenia, komentuje aktualne wydarzenia. Stragan, zdaniem etnografów, koncentrując wokół siebie stałych bywalców, sprzyja integracji społeczności lokalnej, staje się nieformalnym miejscem spotkań podobnie jak salon fryzjerski, poczekalnia w przychodni lekarskiej, deptak w parku, pasaż handlowy w markecie¹.

Na zielonogórskim rynku pojawił się *Stragan dobrych rad*. W jego głębi umieszczony został gabinet doradcy. Ustawiono krzesła, książki, stół z przygotowanymi radami spisany na małych kartkach. Tu czekali doradcy (studenci), którzy zachęcali do „pobierania”, ich zdaniem, dobrych rad. Rady nieprzydatne, nieużyteczne proponowali wrzucać do kotła z napisem „wysypisko rad”; rady, które zostały ocenione jako dobre, przydatne proponowano wrzucać do „kotła dobrych rad”. Osoby podchodzące do straganu mogły również same zapisać na przygotowanych kartkach „swoją radę” – taką, którą kiedyś otrzymały lub taką, którą same komuś udzieliły – i dodać do któregoś z kotłów. „Doradcy” pytali o kryteria, które decydowały o losie rad, czyli o to, z jakiego powodu rada znalazła się w określonym kotle. Rozmowy te były za zgodą rozmówców nagrywane.

Rady były dostępne dla każdego. Wychodziły również „naprzeciw”, wręcz „do” osób przechodzących, przechadzających się czy zatrzymujących się w pobliżu *Straganu*. O radach można było porozmawiać, wymienić się nimi, określić ich przydatność. Rady oferowali i rozdawali doradcy – studenci, którzy zakładając różne kostiumy, wcielili się w rolę profesjonalistów (Freuda, Eriksona): lub w rolę doradców nieprofesjonalnych, ale o określonych predyspozycjach: Panna Młoda (oferowała porady małżeńskie), Mnich (oferował rady duchowe), Policjantka (rady prawne), Trener (rady „cielesne”), Lekarz (rady zdrowotne). Rady z obszaru parapsychologii oferowali Wiedźma, Diabeł².

Przez cały czas „pracy” *Straganu* prowadziłam badania terenowe, obserwacje o charakterze uczestniczącym, wykorzystałam wywiad jako obserwację, kilkakrotnie

¹ Por. R. Sulima, *Antropologia codzienności*, Kraków 2000; S. Siekierski, *Kulturotwórcze funkcje parafii katolickich w świetle pamiątek*, Warszawa 1995; P. Schmidt, *Przestrzeń życia codziennego. Przejawy tożsamości w identyfikacji z przestrzenią grupy lokalnej*, [w:] *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*, t. 5, red. I. Bukowska-Floreńska, Katowice 2001.

² Finałem zaangażowania studentów w ideę *Straganu* były ich wypowiedzi ustne i pisemne dotyczące własnych obserwacji, wrażeń i doświadczeń, których sprawcą był *Stragan dobrych rad*.

zastosowałam technikę próbek czasowych oraz analizę dokumentów (stanowiły je prace napisane przez studentów po zakończeniu całego wydarzenia oraz spisane rady dawane przez zielonogórzan).

Stragan dobrych rad miał być bowiem pewną formą prowokacji, która pozwoliła wywołać i podtrzymać niezobowiązującą dyskusję o poradnictwie, stworzyła szansę, by usłyszeć, co ludzie myślą o praktyce poradnictwa, czym są dla nich rady, jakie miejsce zajmują w ich życiu oraz jak i gdzie ich doświadczają. *Stragan* miał być również miejscem wyodrębnionym dla nieformalnego, nieprofesjonalnego poradnictwa „innego niż” znane dotychczas, czyli innego niż to związane z instytucjami poradniczymi, ale i odmiennego od tego, które często przypadkowo i niepostrzeżenie pojawia się na co dzień w życiu społecznym, osobistym, prywatnym.

W idei *Straganu dobrych rad* znalazł się zamysł swoistej wymiany samych rad (tych odczuwanych jako dobre i tych postrzeganych jako nieprzydatne), pojawiła się możliwość wymiany doświadczeń związanych z praktyką poradnictwa, wymiany refleksji i przemyśleń twórców, odbiorców i obserwatorów usług poradniczych.

Uświęcone miejsce

Rynek miejski to bez wątpienia miejsce znaczące i naznaczone, o wartości rzeczywistej i symbolicznej. To fragment przestrzeni publicznej, pozbawiony jednoznacznych fizycznych granic, to przestrzeń otwarta dla każdego, przestrzeń wspólna. Przez tę przestrzeń przechodzi się (do pracy, do szkoły, do kina) lub w niej zatrzymuje (robiąc zakupy w sklepikach, pijąc kawę w kawiarni, spożywając obiad w restauracji), a czasami w tej przestrzeni nawet bywa (stałe spotkania z przyjaciółmi, rytualne wizyty w klubach). Rynek jest więc przestrzenią o różnorodnym przeznaczeniu. Można założyć jego wyraźną, raz codzienną, innym razem świąteczną (niedzielną) funkcję.

Rynek bywa również, z jednej strony, miejscem podtrzymywania, pogłębiania i umacniania więzi między ludźmi (tu mieści się ratusz, kawiarnie, tu organizowane są wiece, uroczystości – witanie Nowego Roku, tu przygotowywana jest otwarta dla wszystkich Wigilia, festyny okolicznościowe, tu rozdawana jest żywność i podarki). Z drugiej strony rynek można określić jako miejsce dokonywania swoistej przemiany moralnej własnej i innych. Związane jest to z obecnością kościoła czy ratusza. Jest więc rynek miejscem na śluby, chrzciny, rozwody. Dawniej był również miejscem dla pręgierza czy gilotyny.

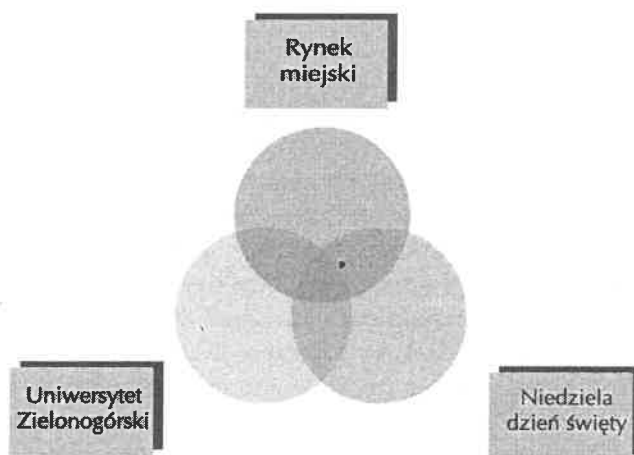
To właśnie w tej publicznej, otwartej przestrzeni rozgościł się duży *Stragan dobrych rad*, tworzący fizyczną i symboliczną granicę dla przestrzeni prywatnej. Fragment miejskiego rynku z „osadzonym” w nim *Straganie* stał się fizycznym, naznaczonym miejscem dla symulacji praktyki poradnictwa, miejscem, w którym można było radę otrzymać, podarować, ale również o niej porozmawiać.

Poradnictwo, zwyczajowo zawłaszczane przez twórców i ideologów modernistycznego ładu, w tym dniu opuściło tradycyjne instytucje, opuściło wyodrębnione, zamknięte sztuczne przestrzenie i „głośno” zmanifestowało swoją obecność w co-

dzienności, na miejskim rynku. Idea *Straganu* umożliwiła stworzenie przestrzeni dla poradnictwa, które bywa opisywane w literaturze przedmiotu jako działanie społeczne, jako interakcja pomiędzy doradcą a radzącym się, jako proces naprawczy, czy swoisty recykling³, organizowany jednak przeważnie w specjalistycznych poradniach.

Ta fizyczna przestrzeń wyznaczona dla *Straganu dobrych rad*, firmowana przez Uniwersytet Zielonogórski, miała kilka własnych, ważnych kontekstów, które „uświęcały” ideę i obecność samego *Straganu*. Za te najistotniejsze i najbardziej czytelne konteksty można uznać:

- 1) kontekst wyznaczony przez Uniwersytet Zielonogórski – instytucję naukową, podnoszącą prestiż miasta;
- 2) kontekst wyznaczony przez dzień tygodnia – niedziela – w naszej kulturze dzień wyjątkowy, święty;
- 3) kontekst wyznaczony przez przestrzeń – Rynek miejski – przestrzeń o dużym znaczeniu rzeczowym i symbolicznym.



Rysunek 1. Konteksty *Straganu dobrych rad*

To, między innymi, te trzy konteksty nałożyły się na wyodrębnione – przez organizatorów Festiwalu Nauki – czas i przestrzeń, tworząc tym samym osobliwe tło dla *Straganu dobrych rad*. Każdy z uczestników tego wydarzenia etnograficznego nadał

³ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2004; W. Rachalska, *Problemy orientacji zawodowej*, Warszawa 1987; B. Wojtasik, *Studium teoretyczne z zakresu poradoznawstwa*, Wrocław 1993; E. Siarkiewicz, *Niejednoznaczność poradnictwa*, Zielona Góra 2004; M. Szumigraj, *Niewolnik korporacji i outsider, czyli kim być w świecie (bez) zatrudnienia, albo o produktach edukacji*, [w:] *Rynek pracy i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Kraków 2005.

im inne, tylko przez siebie rozumiane, własne, osobiste, prywatne znaczenie. Znaczenie, które zapewne nie pozostało bez wpływu na postrzeganie samej idei *Straganu dobrych rad* oraz tego, co jego obecność spowodowała.

Analiza realizacji idei straganu pozwoliła wyodrębnić różne procesy budowania przestrzeni społecznej – konstruowanej z uwzględnieniem odległości i bliskości, otwartości i zamknięcia⁴. Przestrzeni, która w toku szczególnego procesu staje się „przetworem intelektualnym”, zbitką pojęciową trzech różnych „map”, śladów, trzech powiązanych ze sobą odrębnych częściowo procesów – poddanych odpowiednio kryteriom: poznawczym, estetycznym, moralnym⁵. Przestrzeni, która była i kontekstem, i miejscem *Straganu dobrych rad*, i która ostatecznie nadała mu określony sens.

Przestrzeń poznawcza budowana bywa intelektualnie w toku gromadzenia i rozdzielania wiedzy. Tutaj stworzyli ją „profesjonalni doradcy”. Wcielając się w postaci znanych terapeutów, wskazywali na swoje przygotowanie merytoryczne, kompetencje wynikające z posiadanej wiedzy i praktyki (studenci poradnictwa). Jej racjonalność legitymizował i podkreślał również szczególny patron przedsięwzięcia – Uniwersytet Zielonogórski – nadając wymiar naukowości przez zgromadzenie tego dnia na rynku miasta wielu uczonych, specjalistów. Obecność przestrzeni poznawczej potwierdzały również wypowiedzi uczestników dotyczące przydatności przyjmowanych i dawanych rad: *zawsze można się czegoś dowiedzieć*⁶, *inna: mam już duże doświadczenie, wiele przesłama, dlaczego miałabym się z tym nie podzielić; W każdej radzie można znaleźć coś dla siebie*; lub sformułowana prośba: *może mi Pani powiedzieć jak rozumieć tę radę?*

Przestrzeń estetyczna jest konstruowana przez uwagę kierowaną zainteresowaniem, ciekawością czy dążeniem do emocjonalnej intensywności przeżyć. Stworzyli ją, z jednej strony, budując i wyposażając w różne środki materialne, autorzy pomysłu i twórcy *Straganu*. Z drugiej strony, tę przestrzeń estetyczną tworzyli nieprofesjonalni doradcy ubrani w różne kostiumy, którzy chodząc po Rynku rozdawali rady przygotowane w postaci tekstu umieszczonego na małych kartonowych rulonach. Zachęcali do wizyty w *Straganie*, w którym czekali profesjonalisci. Współtworzenie przestrzeni estetycznej można oddać również przechodniom, którzy podjęli przygotowaną prowokację, wnosząc własne rozumienie wydarzenia, w którym uczestniczyli, własne doświadczenia, opinie, przeżycia. Wypowiedzi uczestników: *co macie tu ciekawego?*; *Ciekawe jaką radę otrzymałam, pokażesz mi?* – pytanie współmałżonka; *Jesteście z Uniwersytetu – co tu robicie, czego uczycie?*; *TO można studiować – o poradnictwie. Jak wybrać dobrą radę?*; *Muszę uważnie wylosować radę, bo jak się spełni?*” to przykład na to, że czasami rady traktowanie były w kontekście zabawy, jak wróżby, a czasami (z obawą), jak przepowiednia, która może się spełnić.

⁴ Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, s. 206.

⁵ *Ibidem*, s. 196.

⁶ Wszystkie wypowiedzi uczestników opisywanego tu zdarzenia etnograficznego pisane są kursywą.

Przestrzeń moralna wskazuje na nierówny podział odczuwanej intuicyjnie czy świadomie podejmowanej odpowiedzialności. Odpowiedzialność podzielana bywa przez tych, którzy rady oferują (za możliwe bliższe lub dalsze skutki udzielanych rad), ale i przez tych, którzy je podejmują – uznając za właściwe, bądź odrzucają – uznając za zbędne. Dobrze obrazują to niektóre wypowiedzi uczestników: *to nie dla mnie, ale zaniósę córce jej się na pewno przyda; Każdy sam musi sobie poradzić; Nie chcę mieć nikogo na sumieniu*. Również w wypowiedziach niektórych studentów współorganizatorów można zauważyć to, co stanowi o wyodrębnieniu przestrzeni moralnej: *Do tej pory nie sądziłem, że radzić komuś to taka duża odpowiedzialność; Oczekiwano ode mnie rad – nie byłam pewna czy dam sobie radę; Mówiąc coś – nie chcę nikomu zaszkodzić*. O odczuwanej nierównej pozycji w układzie doradca-osoba radząca się, może wskazywać pojawiające się i identyfikowane poczucie bezradności, bezsilności czy beznadziejności. To ten rodzaj uczuć często sprzyja zainicjowaniu i rozpoczęciu sytuacji poradniczej (*skorzystałam z pomocy doradcy jak czułam, że sobie nie poradzę; Jak mi życie dokopało i nie mogłam dać sobie rady, to poszłam do psychologa; Jak nie mogę już wytrzymać, to muszę z kimś bliskim porozmawiać; Jak jest źle, to warto się wygadać*).

Być może to uświęcone miejsce wyodrębnione dla *Straganu dobrych rad* zadecydowało o jego dużej popularności. Uświęcone poprzez konteksty, w jakich *Stragan* się pojawił, uświęcone poprzez przestrzeń społeczną, którą wytworzył, poprzez czas i znaczenia, które zostały mu nadane przez różnych uczestników.

Nagromadzenie

Rynek dużego miasta w niedzielne, bardzo ładne, słoneczne, ciepłe popołudnie był pełny przechodniów, przypadkowych osób, stałych bywalców i tych, którzy celowo przybyli właśnie na Festiwal Nauki. *Stragan dobrych rad* pojawił się jako jedna z wielu propozycji Festiwalu, zapelniając jedną ze szczelin miejskiego rynku.

Zdaniem etnografów stragan postrzegany bywa jako przeciwległy biegun ofert, którą składają współczesne supermarkety⁷. Biegunowość praktyk handlowo-usługowych, jaką są markety i stragany, bywa jednak pozorna i łamana poprzez usytuowanie w marketach, w celach marketingowych, stylizowanych straganów mających wymiar ludyczny. Można więc spotkać sprzedaż warzyw na drabiniastym wozie, wiejski drewniany stragan z wędlinami, oscypkami czy „Chłopskim jadłem”.

Stragan dobrych rad pojawił się także jako takie swojskie, ludyczne, przez co dla wielu bliskie miejsce, w którym można czuć się miło, „u siebie”. Osoby przechodzące obok, spacerowicze przyglądali się temu, co oferuje *Stragan*, identyfikowali go jako *Stragan dobrych rad* („*jakie rady tu macie*”; „*Czy macie dla mnie jakąś radę*”) i zatrzymywali się nawet całymi rodzinami. To niecodzienne, wyodrębnione na rynku miejskim, w przestrzeni społecznej, w obszarze codziennej konsumpcji miejsce, wy-

⁷ R. Sulima, *op. cit.*, Kraków 2000, s. 147-154.

znaczone i przeznaczone dla poradnictwa, zaowocowało. Próbkę czasową pozwoliły określić mi, że 64% osób przechodzących obok straganu zatrzymywało się i podchodziło do doradców, co w publikacjach z zakresu marketingu uznane jest za duży sukces. To pewnie również jeden z efektów przerwanej monotonii form i porządku charakterystycznego dla wielu przestrzeni osiedlowych (budynek za budynkiem) czy przestrzeni marketowych (regał za regałem). Monotonii przerwanej propozycją „tajemniczego Straganu”, przy którym przez dłuższy czas wygrzewał się duży, uliczny kot także podkreślając i jego swojskość, i niezwykłość.

Stragan budził konsumencką ciekawość: *co tu macie w koszyku?; Czy to jakaś promocja?; Czy trzeba zapłacić?; Czy dla mnie też znajdzie się rada?; Może macie jakąś radę dla mojego męża?; Naprawdę możecie mi coś poradzić?.* Przybyli do Straganu często wypowiadali się i godzili na nagrywanie rozmów, oferowali własne doświadczenie (*ja też mam dla was radę; A teraz ja wam coś poradzę*). Wrzucali do kotłów własne rady (te dobre i te nieprzydatne). Być może zadziało tu dawne „straganowe” prawo wzajemnej wymiany towarów lub usług. Potwierdzają się obserwacje badaczy różnych ludzkich światów.

Ewa Nowicka napisała:

Wszędzie elementem istotnym było zobowiązanie – poprzez dar – obdarowanego, do ofiarowania daru odwzajemniającego, co stwarzało sieć zależności spajających społeczeństwo. Powstawała społeczna solidarność, wzajemna więź, układ emocjonalny⁸.

Niektórzy „odbiorcy” rad pytali o ideę przedsięwzięcia, w którym właśnie wzięli udział. Prosiли o pomoc w interpretacji otrzymanych rad. Toczyły się przy tym drobne rozmowy o codziennych problemach, o osobistych dylematach, o życiu. Tym drobnym rozmowom prowadzonym na zielonogórskim rynku (przy Straganie były przygotowane ławki i krzesła), studenci-doradcy nadali duże znaczenie. Nie spodziewali się takiej ich liczebności, stwierdzili, że intensywnie je przeżyli (*to były miłe rozmowy; Spotkałem się z bardzo dużą serdecznością; Najbardziej miło rozmawiało się ze starszymi małżeństwami, chętnie dzielili się własnymi radami*). Rozmowy przybierały postać małych, osobistych spotkań, lokalnych interakcji, dla których idea Straganu stała się kontekstem. Zaproponowana na zielonogórskim rynku forma poradnictwa, poradnictwa „innego niż” znane do tej pory, zadziałała się, została przyjęta, a uczestnicy przeżyli ją na swój własny sposób.

Również interesujący wynik obserwacji dała metoda próbek czasowych w odniesieniu do osobliwych doradców (Panna Młoda, Mnich, Trener, Lekarz), przechadzających się po otwartej przestrzeni rynku i oferujących rady umieszczone w koszykach, kielichu, torebce, fartuchu. Ci, którzy skorzystali z tej szczególnej niecodziennej oferty, dziękowali, czasami prosili o jeszcze jedną radę, przebiegali. Oto przykładowe wypowiedzi: *radę zdrowotną – nie dziękuję nie są mi potrzebne; Zdrowotną – dla mnie*

⁸ E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa 1998, s. 332.

w sam raz; Rady zdrowotne ty palisz to pewnie dla ciebie; Rady sercowe chętnie; Rady sercowe, ja już stary jestem, może kiedyś; Sercowe – nie dla mnie, to dla młodych (to przykład dostrzegania poradnictwa obecnego na różnych etapach życia ludzkiego zanurzonego w linearnym charakterze czasu, co rozwinę w dalszej części tekstu).

Częściej jednak przechodnie umykali, odganiając się od postaci zachęcających do korzystania z rad. 28% osób zachęcanych przez doradców do wzięcia rady z symbolicznego *koszyka dobrych rad*, skorzystało z oferty⁹. W tradycyjnej przestrzeni rynku zdecydowanie dominowało marketowe oglądactwo ulicznego spacerowicza, gapia, wyrażające tym samym swoisty dystans do propozycji oraz strategia mijania niechcianej oferty. Często zachęty niecodziennych-codziennych doradców traktowano jak umizgi, zaś osoby zachęcające do wizyty w *Straganie dobrych rad*, jak dokuczliwych-natrętów, od których należy się odganiać (*nie, nie dziękuję; Nie potrzebne mi żadne rady; wypowiedzi studentów: niektórzy mijali nas bez słowa; Wiele osób mijają mnie*).

Porównując wyniki uzyskane w obu próbkach czasowych, można zauważyć dużą dysproporcję (64% i 28%) w liczbie osób, które uległy tej szczególnej prowokacji. Oto w wyodrębnionym i wyznaczonym miejscu dla poradnictwa – przy samym *Straganie* naznaczonym poprzez „nadanie imienia”: *Stragan dobrych rad*, zdecydowanie częściej zatrzymywali się przechodnie niż przy przechadzających się po miejskim rynku doradcach. Zabieg wyodrębnienia osobliwej, swojskiej, stwarzającej pozory intymności przestrzeni zadziałał intensywniej. Jednoznacznie określone miejsce nadało sens, sprzyjało koncentracji, skupieniu i czyniło praktykę poradniczą bardziej wiarygodną. Rada, będąca towarem dostępnym na wyciągnięcie ręki, nie zawsze była postrzegana jako atrakcyjna, pożądana, nie zawsze kusiła, mimo iż tak bardzo upowszechniona jest w życiu codziennym: *Zawsze udzielam rad, często; Ciągle komuś radzę; Lubię radzić innym tak jak moja babcia, ciągle ktoś do mnie się zwraca o radę; Jestem młoda zawsze korzystam z rad, często ich potrzebuję, zawsze można się czegoś dowiedzieć* – tu rada traktowana jako informacja (poradnictwo dyrektywne). Zwraca uwagę fakt, że w tych wypowiedziach powtarzają się, odnoszone do rad, słowa: **zawsze, często, ciągle, lubię, korzystam, potrzebuję**. Wskazują one, że poradnictwo zanurzone w codzienności, doświadczane przez osoby wypowiadające się na jego temat, miewia charakter szczególnego **powtarzalnego procesu** (ciągle, często, zawsze, korzystam) oraz **procesu oczekiwanego** (lubię, potrzebuję).

2. Możliwe interpretacje

Jeżeli przyjąć metaforę Zygmunta Baumana, że jesteśmy rzućni na środek morza bez map i kompasu, że boje zatoniły a latarnie zgasły, i że mamy dwie możliwości – cieszyć się z oferty, która nas zewsząd otacza lub drżeć ze strachu, że zatoniemy, to pojawia się pytanie o to, jak szukać bezpiecznego azylu (ontologicznego bezpieczeń-

⁹ Obie próbki czasowe stanowią o marketingowym sukcesie *Straganu dobrych rad*.

stwa) i czy warto go szukać. W tym kontekście utrzymywane są dotychczasowe próby opisu pracy doradców, których działania możemy porównywać do prób montowania zapasowych żarówek, podawania instrukcji, jak budować tratwy, organizowania wypraw w ciekawe przestrzenie czy zachętę do podziwiania okolic podczas dryfowania. Tak powstał opis stylu pracy doradców (mistyka, edukatora, cynika, negocjatora, łącznika) osadzonych „w”, „ponad” i „poza” rzeczywistością społeczną¹⁰. Działalność doradcy może więc być opisana jako próba uporządkowania rzeczywistości osób radzących się, wskazania im właściwych bądź możliwych rozwiązań. Może być rozumiana jako motywowanie do poznawania i rozumienia samego siebie także w kontakcie z innymi. Jednakże coraz częściej ukazywana jest działalność doradców w kontekście upowszechnienia czy „urynkowienia ryzyka” nakręcającego i rozwijającego rynek usług poradniczych.

Przy *Straganie dobrych rad* o poradnictwie instytucjonalnym powiedziano: *Rady w poradni – nie mam na to czasu, a co oni mogą zrobić; łatwiej porozmawiać z kimś bliskim, znanym, tak przy okazji. Do instytucji – może gdy problem jest wielki, ale co oni mogą pomóc; na spotkanie z doradcą trzeba czasu a mi rozmowa z kimś kto mnie zrozumie jest potrzebna teraz; doradca może jak inaczej nie dam sobie rady.* Owo „oni” wskazuje na biegunowość w traktowaniu układu radzący się-doradca, i wskazuje na układ my-oni. Zdaje się, że taką granicą wyznaczoną dla poradnictwa instytucjonalnego jest, subiektywnie odczuwany przez potencjalnych radzących się, ból. Granica zostaje przekroczona, gdy ten ból stanie się nie do zniesienia (*nie mogłam sobie dać rady*), gdy pojawi się dotkliwie nagromadzenie problemów – pęknięcie rzeczywistości, z którym w tradycyjny, intuicyjny sposób nie możemy sobie poradzić¹¹. W obszarze poradnictwa codziennego pojawia się również ciekawość badawcza, dotycząca mało znanego jeszcze w literaturze przedmiotu poradnictwa osadzonego w działaniach codziennych, zanurzonego w codzienności, w osobistych, prywatnych interakcjach.

W poszukiwaniu skuteczności

Modernistyczny świat sugerował poddanie się nakazom rozumnej i dobrej woli szlachetnych, dobrze przygotowanych do swojej pracy doradców. Osoby radzące się często otrzymywały od doradców przysłowiową „garść” wskazówek do realizacji. Wiara w słuszność i skuteczność takich rad pochodziła z autorytetu wiedzy i siły ludzkiego rozumu profesjonalnych doradców. Doradców-diagnostów, którzy dysponowali wynikami testów i „znali osoby radzące się lepiej niż one same” (stanowisko diagnostyczne w poradnictwie)¹². Ta wiara, podzielana przez twórców idei poradnictwa instytucjonalnego, doradców i osoby radzące się, jest zgodna z wizją świata, który,

¹⁰ Por. A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2004, s. 157-173.

¹¹ Por. F. Schulze, *Trajektoria cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 4 (144); A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2004, s. 131-143.

¹² A. Kargulowa, *O teorii i praktyce...*, s. 74.

jak to określił Siegfried Kracauer, toczy się pod dyktando spod znaku Sollen: **powinno być**, czyli idei, która pragnęła stać się rzeczywistością¹³. Być może w takim kontekście została przyjęta przez niektóre osoby zasada „wszystko się przyda”, co skutecznie pozwoli osiągnąć to, co „powinno być” – matrycę społecznego porządku: *przyda się każda rada; Rady zawsze się przydają; Zawsze warto się czegoś dowiedzieć; O to dla mnie; Chętnie wezmę dobrą radę; Chętnie skorzystam z rady; Z każdej rady można wziąć coś dla siebie*.

Doradcy oraz jego radom oddaje się odpowiedzialność za podjęte działania, a tym samym prawo do interpretacji zdarzeń, w których uczestniczymy. Uwalniając się od odpowiedzialności, stajemy się lepszym lub gorszym, czasami bezrefleksyjnym wykonawcą poleceń (*ona wie, co dla mnie dobre; Oni wiedzą, co robią* – o doradcach). Z rad czynimy bezduszne procedury racjonalizacji, o rzekomej, dużej skuteczności (*widać – tak trzeba*).

Cel rady postrzegany jest jak określenie kierunku działań w drobnych prostych zadaniach, które łatwo zrozumieć i zapamiętać. To drogowskazy, które z dużym prawdopodobieństwem doprowadzą do celu. W takich radach można zauważyć częste odwoływanie się i wykorzystanie stereotypów (*Mężczyzna musi się wyszaleć; Kobieta musi się naciерpieć; To minie; Czas leczy rany; Szkoła nie jest do lubienia tylko do chodzenia*). Tę szczególną wiarę w racjonalizację działań uświęconą przez profesjonalnych doradców-strażników ładu społecznego oddają, powtarzające się słowa osób, które odwiedziły *Stragan dobrych rad*, odnoszone do samych rad: **zawsze, chętnie, każda, przydadzą się**.

Przekonywanie jest bezpłodne

Ten podtytuł jest cytatem z książki Waltera Benjamina *Ulica jednokierunkowa*. On także oddaje kierunek refleksji i dyskusji toczących się wokół koncepcji poradnictwa i roli doradcy w procesie pomagania. Odrzucenie przekonywania to jednocześnie rezygnacja z poradnictwa dyrektywnego oferowanego przez modernistyczny ład, rezygnacja z poradnictwa wykorzystującego perswazję, instrukcje i przekonania, iż doradca jest tym, który wie jak rozstrzygać dylematy i wątpliwości. To między innymi ta rezygnacja pozwoliła na rozwój poradnictwa dialogowego czy liberalnego. Była to jednocześnie decyzja o przyjęciu i akceptacji samodzielnego podążania po sieci wzajemnych powiązań. Może to codzienność, w której dostrzeżono, że jest daleka od przejrzystości, raczej pogmatwana i zbijająca z tropu, odsunęła na plan dalszy wcześniej wypracowane dla poradnictwa scenariusze działań.

¹³ Idea Sollen, opisana przez Siegfrieda Kracauera, *Ravel and dance*, [w:] *The Mass Ornament*, związana jest z przekonaniem, iż idee mają skłonność do urzeczywistniania się, nabierają znaczenia, gdy zaczynają wywierać wpływ na rzeczywistość społeczną. Walczą o to zażarcie, by stać się tym „co powinno być”. Dzieje się to z mieszanym skutkiem. Podaję za: Z. Bauman, *Życie na przemiast*, Kraków 2005, s. 23-25.

Zygmunt Bauman pisze, iż „posłuszeństwo wobec oficjalnych drogowskazów w równie małym stopniu gwarantuje poprawność moralną, co ich ignorowanie i wybór drogi na własną rękę”¹⁴. Autor zwraca tym samym uwagę na bezcelowość perswazji i modelowania według obowiązujących wzorów. To zjawisko (poczucie bezcelowości poradnictwa zewnętrznego) dostrzegają również uczestnicy idei *Straganu*: *Sama wiem co dla mnie jest dobre; Niepotrzebny mi doradca, a dobre rady – mogą być, zawsze się przydadzą – rady a nie doradca; Nie ma dobrych rad, one nie istnieją; Niemożliwe są dobre rady*. Może jest to przykład wyraźnej rezygnacji z uniwersalizmu czy uniformizacji, które okupowały instytucjonalne poradnictwo modernistycznego świata. To zjawisko zauważyli również studenci – organizatorzy – *Nie wszyscy chcieli brać rady; Niektórzy brali rady tylko z ciekawości jak losy na loterii, jak przepowiednie; Niektóre osoby zwracały uwagę na to, że każdy i tak musi sam sobie dać radę; Jeden pan powiedział, że nie wierzy w dobre rady* (zwracam tu uwagę na zastosowany termin: „nie wierzy”).

Metody stosowane w poradnictwie, pozycja doradcy bywają nieakceptowane, zwłaszcza w kontekście sytuacji, które definiujemy jako beznadziejne, o których wiemy, że nie można ich prosto rozstrzygnąć (wypowiedzi uczestników *Straganu*: *Co mi może ktoś pomóc; Nikt nie zapłaci moich rachunków; Doradca przecież nie znajdzie mi pracy; A kto może mi pomóc i zapłacić za czynsz*). Może to brak wiary w skuteczność poradnictwa, może to przykład odrzucenia wsparcia, które nie ma na celu rozwiązania samego problemu, a może „jedynie” pozwolić na poznanie przyczyn pojawiających się i narastających napięć, a w zamian dać siłę do walki i wiarę w jej pozytywny efekt. Może to uboczny skutek przywiązania (jeszcze) do przewidywalnej, jednoznacznej propozycji modernistycznego ładu dającego poczucie bezpieczeństwa, a utrwalonego w naszej świadomości jako forma poradnictwa dyrektywnego, o którym wiemy, że w rzeczywistości współczesnej, w świecie ryzyka, ma coraz mniejsze szanse na realizację i powodzenie.

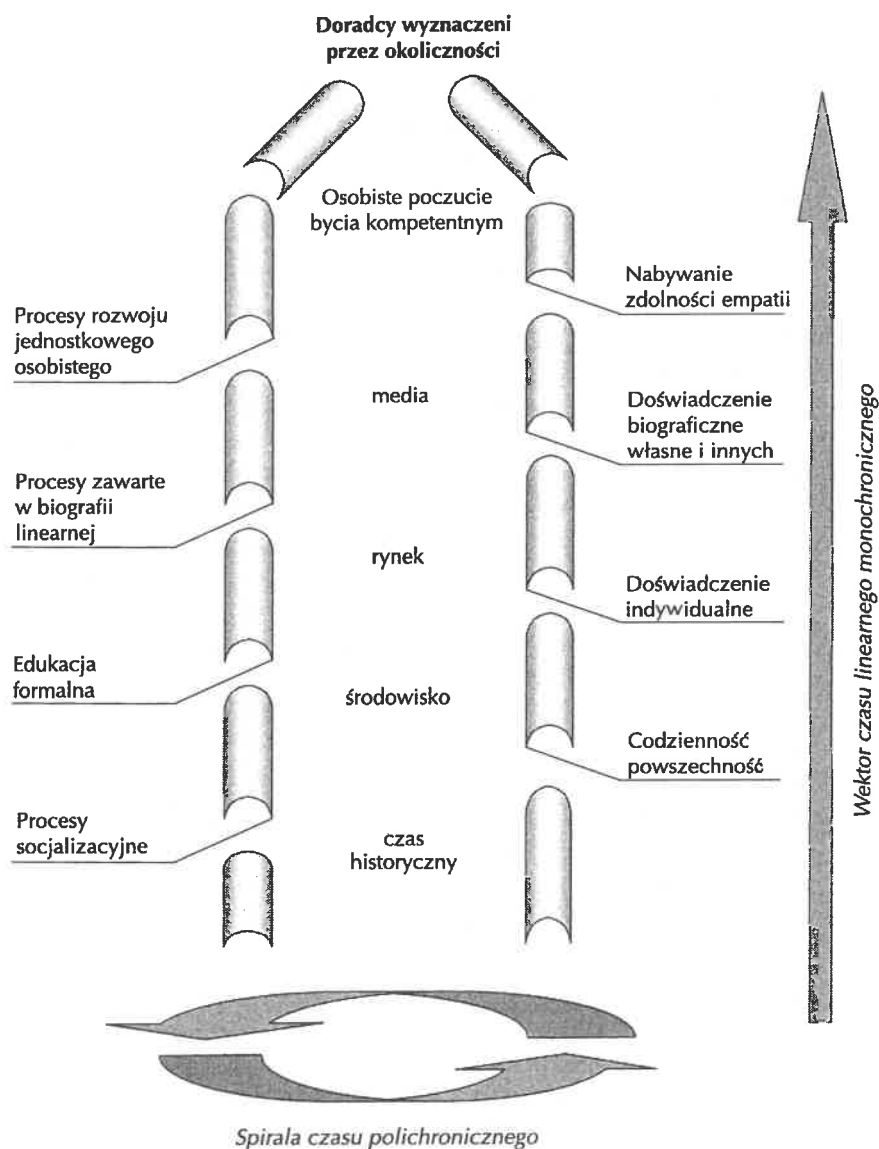
Przedstawione tu osobiste interpretacje to przykład małej terenowej opowieści o stawaniu się pewnej rzeczywistości, której na co dzień doświadczamy. Opowieści osadzonej w kontekście różnych doświadczeń biograficznych, społecznych, instytucjonalnych, a bezpośrednio związanych z tym fragmentem stającej się rzeczywistości, w której lokuje się jedna z wielu form praktyki poradnictwa.

3. Stawanie się doradcą wyznaczonym przez okoliczności

Na podstawie analizy i interpretacji wydarzeń oraz wypowiedzi uczestników opisywanego tu zdarzenia etnograficznego, których sprawcą była realizacja idei *Straganu dobrych rad*, spróbuję graficznie, w formie genogramu, przedstawić złożoność procesów, które „uruchamiają” doradców wyznaczonych przez okoliczności. Procesów,

¹⁴ Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna...*, s. 246.

które dają poczucie kompetencji do stania się doradcą oraz wywołują chęć poradniczego działania. Procesów, które być może są początkiem stawania się doradcą profesjonalnym wybierającym instytucjonalne formy pomagania i wspierania innych.



Rysunek 2. Stawanie się doradcą wyznaczonym przez okoliczności

Stawanie się nieformalnym doradcą przedstawię, wykorzystując pojęcie czasu, akcentując wyraźnie niejednorodny charakter czasu, podkreślając, iż można czas traktować nie tylko linearnie, ale również jako zbitkę koncepcji, wydarzeń i rytmów¹⁵. Idea genogramu ma charakter struktury dynamicznej, wpisuje się w tło dwóch, wzajemnie zachodzących na siebie sposobów myślenia o czasie. Pierwszy z nich koncentruje się wokół osi czasu linearnego, monochronicznego, drugi wokół spirali czasu polichronicznego.

Czas linearny związany jest z tym, co następuje po sobie. Mówimy wówczas, że czas mija, czasami się wlecz, czasami pędzi. Ma własny rytm, dzieli się na odcinki, w których można określić czegoś początek i koniec. Czas, przy wykorzystaniu różnych urządzeń (zegarów, planów, konspektów) poddaje się (w różnym stopniu) synchronizacji. Pozwala na porządkowanie życia. Wydaje się sensowny i przewidywalny. To w sposobie jego wykorzystania upatruje się sukcesu rozwoju współczesnej cywilizacji. Czas linearny bywa nazywany monochronicznym, jest arbitralny, narzucony, wyuczony (przez procesy rozwojowe, procesy zachodzące w toku edukacji formalnej czy wynikające z udziału w życiu różnych instytucji). W takim myśleniu o czasie planujemy własną bliższą i dalszą przyszłość czy realizujemy przyjęte założenia (dotyczące edukacji, rozwoju zawodowego, rozwoju kariery). Punkt po punkcie. Tak ustalamy sposoby i drogę rozwiązywania problemów (terapia 10 kroków przeznaczona dla alkoholików). Tak patrzymy na kłopoty czy doświadczane kryzysy (wypowiedzi osób doświadczających problemów: *kiedyś miną, przejdą, nie będą trwać wiecznie, niech to się wreszcie skończy*).

Czas nielinearny, polichroniczny umyka ustalonym wcześniej planom, założeniom. Pozwala uchwycić chwilę, moment, wszystko to, co może być ważne a dotyczy życia ludzi. Zorientowany jest na nasze, czasami osobiste, jednostkowe, niepowtarzalne, przeżycia bądź doświadczenia. Pozwala na zatrzymanie się w biegu. Nie wiąże się bezpośrednio z procesami, w których ludzie uczestniczą lub w które są uwikłani. On jest – a nie mija. Pojawia się – a nie następuje po sobie. Jest własnością jednostki, a nie społeczeństwa czy grupy. Kpi z harmonogramów, fazowości i z przekonania o przewidywalności wydarzeń. Jest mój, indywidualny – a nie wspólnie podzielany. W nim zanurzamy się, a nie płyniemy z nim. W tak rozumianym czasie jest miejsce na poznanie samych siebie i innych. To jest czas, w którym mamy szansę na wczytywanie się w nasze doświadczenia i przeżycia. W nim przyglądamy się doświadczeniom i przeżyciom innych. Ten czas oferuje nam przestrzeń, miejsce, w którym możemy zrozumieć siebie i podejmować próby rozumienia innych. Tu pojawia się, mówiąc językiem Jolanty Brach-Czajny, możliwość na wnikanie w szczeliny naszego istnienia.

Będąc uwikłani, zanurzeni w oba rodzaje czasu, nadajemy różną wagę poszczególnym jego wartościom. Żyjąc w określonym punkcie historii, środowisku, kulturze, zbieramy nasze doświadczenia (cecha czasu monochronicznego) oraz je przeżywamy

¹⁵ E.T. Hall, *Taniec życia*, Warszawa 1999, s. 19.

(cecha czasu polichronicznego). Edward T. Hall zwraca uwagę, że niewidoczne, ukryte ściany czasu, niewidzialne nici rytmu jednocześnie łączą ludzi i oddzielają ich od siebie. Uczestniczymy w ten sposób w szczególnym „tańcu życia”, w którym ciągle negocjujemy nasze „stawanie się”. Świadomie lub nie, oceniamy nasze kompetencje przyjęcia roli doradcy i stajemy się (lub nie) nieformalnym doradcą¹⁶.

Stawanie się doradcą wyznaczonym przez okoliczności nie jest prostym, wyuczonym czy kontrolowanym definiowaniem sytuacji. Często nie ma charakteru stałego, zaplanowanego procesu o przewidywalnym efekcie końcowym. Może zachodzić na kilka sposobów:

1) w sposób gwałtowny – spowodowany nagłym, niespodziewanym wydarzeniem, które niejako moralnie wymusza przyjęcie na siebie, niezamierzonej wcześniej, roli doradcy;

2) w drodze swobodnego procesu – w którym stopniowo, krok za krokiem pojawia się świadomość, refleksja i nieformalna zgoda na fakt przyjęcia na siebie roli doradcy osadzonego w codzienności;

3) w wyniku przyjęcia stanu otwartości – szczególnej osobistej gotowości na podjęcie czy przyjęcie roli doradcy w sytuacjach koniecznych, takich, które wymagają działań doradczych.

Takie stałe doświadczanie w życiu codziennym różnych sytuacji poradniczych, w których jesteśmy doradcą lub osobą radzącą się, często poprzedza decyzję o podjęciu edukacji formalnej. Konsekwencją takich doświadczeń może być fakt nabycia kwalifikacji do wykonywania zawodu doradcy (pedagoga, psychologa, terapeuty czy doradcy zawodu). Idea genogramu próbuje przybliżyć to, jak mogą łączyć się procesy, w których wiążemy modernistyczną ideę ładu społecznego z nowoczesnym nieładem. Procesy, które między innymi mogą, „tworzyć” warunki do pojawiania się doradców oraz tworzenia się i realizowania praktyki poradnictwa. To szczególne uwikłanie w obu rodzajach czasu znalazło swoje odbicie w sytuacji, w której znaleźli się studenci-doradcy. Z jednej strony doświadczyli oni wpływu czasu linearnego, osadzonego w edukacji formalnej realizowanej w toku studiów z zakresu poradnictwa, oraz w samym procesie planowania i przygotowania idei *Straganu*. Z drugiej strony udział w *Straganie dobrych rad* postawił studentów wobec zdarzeń doradczych, których nasilenia się nie spodziewali, które głęboko przeżyli i docenili jako przyszli doradcy. O swoim doświadczeniu studenci-doradcy napisali: *Wiedziałem, że bycie doradcą to odpowiedzialne zadanie, ale nie sądziłem, że aż tak; Doświadczenie Straganu uważam za bardzo cenne; Udział w Straganie pokazał mi prawdziwe problemy, których doświadczają doradcy; Nie sądziłam, że to takie trudne. Stragan pojawił się na chwilę, spowodował zdarzenia wyjątkowe, niepowtarzalne, pozwolił na wyodrębnienie tego, co na co dzień w poradnictwie jest niewidoczne. Sądzę, że przeżycia, których doświadczyli i których byli świadkami studenci-doradcy, warte są odrębnego opracowania.*

¹⁶ *Ibidem*.

Na zakończenie nadmienię, iż treść tego tekstu w procesie stawania się, zgodnie z założeniami i możliwościami, jakie dają badania terenowe, konsultowana była z twórcami i organizatorami *Straganu dobrych rad*: opiekunem naukowym, pracownikami naukowymi Pracowni Poradownictwa Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz studentami.

“GOOD ADVICE STALL” – AN ETHNOGRAPHIC ACCOUNT

Summary

The Festival of Science and Arts was organized in Zielona Góra by the University of Zielona Góra in May 2006. The Section of Counseling at the Institute of Social Pedagogy (both the teachers and students) prepared ‘The Stall of Good Advice’. The stall was a kind of provocation to generate and continue a free discussion on counseling. It was a chance to find out what people thought about counseling, what counseling was for them, what place counseling took in their life and where and how they experienced it.

This text is an attempt to use field research for ethnographic analysis and interpretation of a section of reality caught for a moment, for which counseling became an essential thread. The text consists of 3 parts: part one is the analysis of the idea of ‘The Stall of Good Advice’ itself and the events which occurred on the Sunday afternoon; part two is a presentation of possible interpretation of phenomena connected with counseling which were experienced, lived through, and described by the participants of the provocation organized by the creators of the Stall; part three is an attempt to grasp and describe a complex process of emerging counselors in particular circumstances, which is also a summary of the events provoked by The Stall of Good Advice, which were experienced and reflected on.

Daria Zielińska-Pękał

PORADNICTWO ZAPOŚREDNICZONE – ROZWAŻANIA DEFINICYJNE I PIERWSZE PRÓBY BADAWCZE

W najnowszej literaturze dotyczącej poradnictwa coraz częściej zaczęło się pojawiać zagadnienie poradnictwa zapośredniczonego¹, co staje się dowodem na to, że poradnictwo można badać, jak również praktykować w bardzo różnych obszarach. W opracowaniu tym podejmę próbę bliższego przyjrzenia się temu, co nosi miano poradnictwa zapośredniczonego; zaprezentuję również pierwsze próby badawcze.

Za konieczne uważam na początku przypomnienie znaczenia tytułowej kategorii, stanowiącej oś konstruowania różnic poradnictwa – kategorii *zapośredniczenia*. Swoimi korzeniami sięga ona opracowań Georga Hegla². Ostatnio zostało także przypomniane przez Tomasza Szkudlarka³ i stanowiło przedmiot rozważań dotyczących konsekwencji zapośredniczenia dla edukacji medialnej.

W literaturze zostały opisane dwa sposoby definiowania zapośredniczenia – w wąskim i szerokim rozumieniu. W rozumieniu wąskim *zapośredniczenie*, to nic innego jak po prostu medium (z łac. *pośrednik*); tj. przekaznik pewnych informacji. Można tu oczywiście wymieniać kolejno wszystkie środki masowego przekazu, które są pośrednikami (nośnikami) pewnych informacji. Mówiąc o zapośredniczeniu w wąskim jego rozumieniu, będziemy mieli więc na myśli kolejno: piśmiennictwo (prasa, książki), radio, telefon aż do telewizji i Internetu. Są to więc środki, dzięki którym w sposób pośredni zdobywamy wiedzę o otaczającym świecie i rządzącym nim regułach. To one stoją pomiędzy nami a światem realnie dostępnym. Zapośredniczenie w wąskim rozumieniu to więc różnorodne środki masowego oddziaływania, dzięki którym zdobywamy informacje, bawimy się, uczymy itd. Było to pierwsze rozumienie zapośredniczenia.

Z czasem jednak odkryto, że mass media zaczęły nadawać kształt innym formom stosunków społecznych, a nawet je kreować. Obrazy w mediach coraz mocniej

¹ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2004; A. Kargulowa, *Media w dyskursie poradoznawczym*, „Pedagogika Mediów” 2005, nr 1; E. Zierkiewicz, *Poradnik – oferta wirtualnej pomocy?*, Kraków 2004.

² Hegel rozważał zagadnienie bezpośredniości i zapośredniczenia, [w:] *Fenomenologia ducha*, Warszawa 1963.

³ T. Szkudlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 1999.

zaczynały dominować nad sposobem rozumienia rzeczywistości i określania przez ludzi samych siebie. Nagle i bez zapowiedzi pojawiło się społeczeństwo nasycone obrazami medialnymi, a tym samym nieco inną formą zapośredniczenia⁴. W związku z tym przestało być ważne, jakie treści przekazuje się, ale **czym jest** dla współczesnego człowieka telewizja i media; jakie nowe zmiany w jego sytuacji społecznej i kulturowej mogą one wywołać. W czasach współczesnych zauważono, iż media nie służą już tylko do przetwarzania i rozprzestrzeniania informacji, umożliwiają także konstruowanie wiedzy. W rozumieniu ich społecznej roli pojawiał się element podmiotowości rozumianej jako zdolność tworzenia. Media stały się czymś więcej niż tylko nośnikami komunikacji, gdyż nadana im została ogromna siła, jaką jest moc kreowania. Odkryto i zaczęto wykorzystywać to, że odgrywają dużą rolę w lansowaniu określonych stylów życia, wzorów zachowania i postępowania, że wpływają na opinie, gusty i upodobania swoich odbiorców.

Wśród autorów, zwłaszcza postmodernistycznych, wyłonił się nawet pogląd, iż media zaczynają dominować nad rzeczywistością. Rzeczywistość staje się więc jedną z części mediów i tylko przez nie może być określana. Dość obrazowo ujął to Dominic Strinati, stosując metaforę zwierciadła. Stwierdził on bowiem, że:

Dawniej mass media traktowane były jako zwierciadło odbijające społeczną rzeczywistość. Obecnie rzeczywistość może być określona dzięki zewnętrznym odbiciom tego zwierciadła⁵.

Widać więc, że definicja zapośredniczenia w tym pierwszym rozumieniu jest jego dużym ograniczeniem. Wspomniany powyżej Hegel przyczynił się do głębszego rozumienia zapośredniczenia, nadając mu wymiar filozoficzny. Dla niego zapośredniczenie (z j. niemieckiego *Vermittlung*) pozostawało tym, co nieuświadomiane w każdej świadomości bezpośredniej⁶. Hegel wiązał zapośredniczenie z procesem poznawczym człowieka. Jego zdaniem:

zapośredniczenie oznacza, że się zaczęło i że się przeszło dalej do czegoś drugiego, tak, że to drugie istnieje tylko o tyle, o ile przeszło się do niego od czegoś, co wobec niego było czymś innym⁷.

Widać więc, że w jego rozumieniu omawiana kategoria oznacza możliwość dokonania pogłębionej i wnikliwej analizy; możliwość poznawania. Czytając *Fenomenologię ducha*, można dojść do przekonania, że dopiero dzięki zapośredniczeniu świadomość może sięgnąć do tego, co ukryte; do przedświadomych przesłanek.

Zapośredniczenie w szerszym rozumieniu proponuje również T. Szkudlarek. Jego zdaniem media to coś więcej niż jedynie *prasa, radio i telewizja*. To niemal fun-

⁴ D. Strinati, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, Poznań 1998, s. 179.

⁵ T. Szkudlarek, *op.cit.*

⁶ G.W.F. Hegel, *Encyklopedia nauk filozoficznych*, §12, przeł. Ś.F. Nowicki, Warszawa 1990, s. 73.

⁷ *Ibidem*, s. 73.

damentalna instytucja zapośredniczenia, zmieniająca w toku historii swe techniczne oprzyrządowanie. W szerszym więc rozumieniu zapośredniczenie oznacza społecznie konstruowane strategie kontaktowania nas ze światem, który nie jest bezpośrednio dostępny. Zapoeśredniczenie staje się swoistą relacją dystansu i przybliżenia⁸.

T. Szkudlarek twierdzi, że: *media współczesne pełnią wręcz fundamentalną rolę w procesie konstruowania wspólnego świata*, uważa więc, że: *tworzą horyzont rozumienia*⁹. W konsekwencji tego powstaje kultura upozorowania, w której rzeczywistość społeczna miesza się z medialną (jest to nawiązanie do pojęcia hiperrzeczywistości Jeana Baudrillarda¹⁰). Zbyszko Melosik uważa podobnie, twierdząc, że życie we współczesnym świecie nabiera „charakteru telewizyjnego”; ludzie zdobywają swoje doświadczenia życiowe głównie poprzez kontakt z mediami¹¹. *Fikcyjna przestrzeń relacji telewizyjnej* – pisze T. Szkudlarek – *staje się bardziej znacząca od realnej przestrzeni życiowego doświadczenia*¹², a więc życie medialnych postaci jest w przekonaniu odbiorców bardziej interesujące niż ich zwykłe, codzienne życie. Każda więc kultura, jako system symboliczny, w pewnym zakresie zapośrednicza doświadczenie. Czyni to również (a może przede wszystkim) kultura medialna.

Mając na uwadze oba rozumienia kategorii zwanej zapośredniczeniem, można się zastanawiać, jakie tego konsekwencje obserwuje się na gruncie analizy poradnictwa. Zdaniem Alicji Kargulowej poradnictwo zapośredniczone to takie, które jest uprawiane za pomocą różnego rodzaju środków masowej komunikacji¹³. Autorka wymienia tu takie środki, jak m.in. piśmiennictwo, mając na myśli książki poradnikowe, kalendarze i oczywiście prasę (a w niej artykuły o treści poradniczej, listy do redakcji). Jako drugie medium będące drogą przekazywania porad wymienia radio (różnorodne audycje radiowe, wywiady ze specjalistami) oraz telefon (m.in. telefon zaufania). Kończy oczywiście na mediach najbardziej ekspansywnych – telewizji i Internecie, i ich bardzo szerokiej ofercie poradniczej. Z moich badań wynika, że w dzisiejszej ofercie telewizyjnej istnieje co najmniej kilka takich programów, których zadaniem jest udzielanie widzom rad, wskazówek lub zaleceń w pojawiających się problemach dnia codziennego¹⁴. Telewizja pełni więc tu rolę doradcy-informatora lub

⁸ T. Szkudlarek, *op. cit.*, s. 13.

⁹ *Ibidem*, s. 104, 118.

¹⁰ J. Baudrillard, *Simulacra and Simulation*, Ann Arbor, 1981.

¹¹ Z. Melosik, *Mass media, edukacja i przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń 2002, s. 43-59.

¹² T. Szkudlarek, *op. cit.*, s. 60.

¹³ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa...*, s. 207.

¹⁴ **Przykładowe programy telewizyjne o charakterze poradniczym ze stacji publicznej (TVP1, TVP2):** *Kawa czy herbata* – porady prawne, medyczne i inne, *Wyjście po zakupy* – poradnik dla konsumenta, *Mówi się...* – rady poprawnej polszczyzny dla cudzoziemców, *Ogród sztuk* – program artystyczny wyjaśniający zagadnienia związane ze sztuką, filozofią itp., *Wstaje dzień oraz Rolnictwo na świecie* – poradnik ekonomiczny wsi i rolnictwa, *Twój portfel* – porady ekonomiczne, cykl *Gotowanie na ekranie* – porady kulinarne.

po prostu poradnika w trudnych dla odbiorcy życiowych sytuacjach. Jednym z pierwszych programów doradczych był emitowanych w latach osiemdziesiątych XX wieku cykl pt. *Telewizja nocą*, w którym odpowiadano na listy widzów i rozwiązywano ich życiowe problemy i dylematy¹⁵. W telewizyjnym repertuarze programowym wciąż widnieją audycje o poradniczym charakterze, kierowane do różnych grup odbiorców: młodzieży, gospodyń domowych, kierowców, turystów, koneserów sztuki itp.¹⁶ (na te same problemy internauci odnajdą odpowiedzi na tematycznych stronach www). Poprzez tego typu oferty telewizja (i Internet) staje się narzędziem do przekazywania rad i wskazówek. Często więc poradnictwo zapośredniczone w pierwszym, wąskim rozumieniu, ogranicza się do poradnictwa edukacyjno-technologicznego.

Są jednak takie sytuacje (dotyczące wszystkich wyżej wymienionych mediów), w których poszczególne oferty medialne nie są tworzone z myślą o uprawianiu poradnictwa, lecz robią to mimochodem. Mam tu na myśli sytuację, w której nie jest istotny główny wątek danego programu telewizyjnego (audycji radiowej, artykułu prasowego itd), lecz specyfika pewnej narracji; „ukrytego programu”, czyli tego wszystkiego, co „przy okazji” mówi dana oferta medialna. Mówiąc o poradnictwie zapośredniczonym w szerokim znaczeniu, będę miała na myśli nie tyle rodzaj medium, co pewien kontekst sytuacyjny, w którym powstaje poradnictwo, mimo że trudno w danym przekazie wskazać konkretny dialog poradniczy, konkretnego doradcę i radzącego się. Witold Jakubowski poradnikiem życia nazywa serial telewizyjny twierdząc, iż:

widz jest niejako prowokowany do porównań – do kogo jestem podobny?, „która z rodzin najbardziej przypomina moją?”, „jak ja bym się zachował w danej sytuacji?”. W ten sposób widz telewizyjnego serialu oglądając „modele życia” poddawany zostaje nieformalnej edukacji¹⁷.

Zdobywając ważne dla niego wskazówki i sposoby radzenia sobie w trudnych dla niego sytuacjach, bierze również udział w nietypowej formie poradnictwa.

Oczywiście nie tylko seriale telewizyjne są przykładem na istnienie poradnictwa zapośredniczonego. Pod tym samym kątem można analizować wiadomości informacyjne, programy z cyklu *reality-show*, telenowele dokumentalne, a także fora internetowe, literaturę, prasę. Poradnictwo zapośredniczone w szerokim rozumieniu jest więc poradnictwem ukrytym, niewerbalizowanym wprost, a miejscem jego dokonania jest oferta medialna.

Przykładowe programy telewizyjne o charakterze poradniczym w stacji niepublicznej (TVN Style): *Jak się nie ubierać* – poradnik o (anty)modzie, *Salon piękności* – poradnictwo zdrowia i urody, *Miejski ogrodnik radzi* – magazyn poradnikowy dla amatorów ogrodnictwa, *Lekcja stylu* – poradnik dobrych manier, *Mamo już jestem* – rady dla przyszłych i młodych mam, *Pokój z wido-kiem* – rady dotyczące dekorowania wnętrz.

¹⁵ D. Zielińska-Pękał, *Telewizyjny talk-show jako sytuacja poradnicza*, [w:] *Dyskursy Młodych Andragogów 4*, red. J. Kargul, Zielona Góra 2003, s. 183.

¹⁶ A. Kargulowa, *Media w poradoznawczym dyskursie*, [w:] „Pedagogika Mediów” 2005, nr 1, s. 37-51.

¹⁷ W. Jakubowski, *Edukacja i kultura popularna*, Kraków 2001, s. 105.

Odwołując się do definicji poradnictwa zaproponowanego przez A. Kargulową¹⁸, przeanalizuję poradnictwo zapośredniczone jako:

- 1) interakcję międzyosobową,
- 2) działalność zinstytucjonalizowaną,
- 3) działanie społeczne.

1. Poradnictwo zapośredniczone jako interakcja

Mówiąc o poradnictwie zapośredniczonym, nie możemy zapominać, że w tej konkretnej sytuacji nie dochodzi do interakcji międzyosobowej; bezpośredniej, co nie oznacza, że w ogóle nie dochodzi do jakichkolwiek interakcji. To zagadnienie było już przedmiotem moich analiz i opisałam je w artykule pt. *Podtrzymywanie strategii interakcji paraspołecznej w triadzie: telewizja – Świat Seriali – telewizor*¹⁹. Utrzymuję w nim, że współcześnie możemy mówić o nawiązywaniu się specyficznej relacji pomiędzy odbiorcą a nadawcą ofert medialnych. Specyfiką tej relacji jest jednak rezygnacja z bezpośredniości na rzecz zapośredniczenia. Wyróżniam więc dwa rodzaje interakcji – zapośredniczoną oraz paraspołeczną. Poprzez zapośredniczoną rozumiem sposób komunikowania się nadawców z widzami poprzez medium, jakim jest przekaz medialny (w formie prasy, radia, Internetu, TV) w postaci obrazu lub pewnego przesłania.

Poprzez paraspołeczną natomiast rozumiem rodzaj interakcji będący określeniem na tworzenie się relacji (związku emocjonalnego) pomiędzy widzem a osobami pojawiającymi się na ekranie. Przedrostek *para* zastosowany został tu dla podkreślenia wymienionego powyżej *zapośredniczenia*. Interakcja paraspołeczna określa więc taką interakcję, w której nie uczestniczą dwa bezpośrednio komunikujące się ze sobą, rzeczywiste podmioty. Z jednej strony jest widz, a z drugiej – jedynie „obraz” osoby ukazwany przez medium. Donald Horton i Richard Wohl pojmują tę interakcję jako związek przyjaźni i zażyłości pomiędzy widzem a wizerunkiem osoby pojawiającej się w mediach, zwłaszcza w telewizji²⁰.

Mówiąc więc o poradnictwie zapośredniczonym, należy wziąć pod uwagę możliwość nawiązywania się obydwu typów interakcji. Żadna z nich nie jest ani międzyoso-

¹⁸ Poradnictwo – forma pomocy lub działanie społeczne polegające na przekazywaniu rad, porad, informacji itp. Jednej jednostce będącej w sytuacji problemowej (radzącemu się) przez drugą (doradcę), ale także interakcja międzyosobowa o charakterze pomocowym, jak również działalność zorganizowana, prowadzona w instytucjach (poradniach). A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa...*, s. 206.

¹⁹ D. Zielińska-Pękał, *Podtrzymywanie strategii interakcji paraspołecznej w triadzie: telewizja – Świat Seriali – telewizor*, [w:] *Dyskursy Młodych Andragogów 7*, red. J. Kargul i M. Olejarsz, Zielona Góra 2006.

²⁰ Pojęcie interakcji paraspołecznej zostało opisane w 1956 przez D. Hortona i R.R. Wola, *Mass communication and para-social interaction: Observations on intimacy at a distance*, *Psychiatry*, cyt. za W. Cwaliną, *Interakcje paraspołeczne między widzami a osobami prowadzącymi programy telewizyjne*, [w:] *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji*, red. P. Francuz, Lublin 1999, s. 54.

bową, ani bezpośrednią. A. Kargulowa wspomina, że żaden przekaz medialny nie jest w stanie na bieżąco przekazywać mimiki, gestów, położenia ciała – czyli tego wszystkiego, co nazywamy komunikacją pozawerbalną. Interakcja zapośredniczona zawsze więc będzie przesunięta w czasie.

2. Poradnictwo zapośredniczone jako działalność zinstytucjonalizowana

Nie ulega wątpliwości, że obszarem, w którym zachodzi poradnictwo zapośredniczone, są media, czyli tego typu działalność zorganizowana jest w instytucji, jaką jest telewizja, Internet, wydawnictwa, rozgłośnie radiowe. Analizując poradnictwo zapośredniczone, trzeba pamiętać, że jest ono mocno osadzone w realiach medialnych.

Tabela 1. Od paleo- do neo-mediów

POZIOM FUNKCJONOWANIA	PALEO-MEDIA	NEO-MEDIA
MODEL KOMUNIKACJI	PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA – media rozumiane w kategoriach pedagogicznej umowy komunikacyjnej : • cel – przekazywanie wiedzy i umiejętności; • komunikacja zwektorowana; • relacja hierarchiczna (komunikacja oparta na podziale ról)	PRZESTRZEŃ WSPÓLNEGO BIESIADOWANIA – media rozumiane w kategoriach kontaktu : • cel: swobodna wymiana, konfrontacja poglądów; • proces wzajemnej aktywności; • relacja bliskości (odbiorca jako mocodawca, uczestnik, zaproszony gość)
STRUKTURALIZACJA STRUMIENIA	SEGMENTACJA STRUMIENIA • wyraźny podział ofert na różnorodne gatunki; • periodiczność ofert; wyraźnie określona struktura czasowa; • ukierunkowanie na specyficzną publiczność „MISJA” – zachęcanie odbiorców do wykonywania operacji produkowania znaczeń i emocji (paleo-media ma za zadanie upewnić się, czy odbiorca zrozumiał i odczuł to, co przewidział nadawca)	STRUMIEŃ NIEPRZERWANY • łączenie kilku gatunków w jednej ofercie; • rozmycie ramówki programowej, • duża część ofert ukierunkowana np. dla całej rodziny „KOMERCJA” – zachęcanie odbiorców do życia z mediami i do emocjonalnego wibrowania wraz z nimi (neo-media funkcjonują w budźcie czasowym; liczy się przede wszystkim oglądalność, wyczerpanie nakładu itp.)

Źródło: opracowanie własne na podstawie 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

Trzeba mieć więc na względzie przemiany, jakim ulegały media na przestrzeni ostatnich lat²¹. Omawiając to zagadnienie, posłużę się dwoma modelami teoretycznymi: skonstruowanymi przez Francesco Casettiego i Rogera Odina: paleo- i neo-telewizję²². Dokonam w tym miejscu jednak pewnego uogólnienia. Autorzy mówią bowiem o przemianach, jakie dokonały się w świecie telewizji. Myślę jednak, że skonstruowane przez nich modele mogą odnosić się do wszystkich pozostałych mediów (można by więc mówić o neo- i paleo-mediach). Przeanalizowanie istoty obu tych modeli stanowi, moim zdaniem, podstawę do wyodrębnienia oraz zrozumienia wyraźniej różnicy pomiędzy dawnym a aktualnym światem telewizji. Różnicę pomiędzy tymi dwoma modelami prezentuję w powyższej tabeli nr 1, zachowując jednak zmodyfikowane nazewnictwo.

Na podstawie tej tabeli widać, iż tak paleo-, jak i neo-media funkcjonują na dwóch poziomach umowności. Jednym z nich jest model komunikowania, drugim natomiast specyficzny sposób strukturalizacji strumienia komunikatorów. Paleo-media, odpowiadające mediom z początków swojego istnienia, jawią się przede wszystkim jako instytucje działające na podstawie pedagogicznej umowy komunikacyjnej. W takim rozumieniu media miały na celu przekazywanie wiedzy, nauczanie. Zdaniem autorów ich funkcjonowanie musiało być oparte na wyraźnym podziale i hierarchii ról: *istnieją, bowiem ci, którzy posiadają wiedzę i ci, którym próbuje się ją przekazać*²³. Taki podział wprowadzał więc formę komunikacji zwektorowanej, tzn. zawsze nadawca oddziaływał na odbiorcę, a nie odwrotnie.

Przejsie od paleo- do neo-mediów charakteryzuje się zakwestionowaniem tego poziomu funkcjonowania; neo-media zrywają bowiem z pedagogicznym modelem komunikacji na rzecz modelu polegającego na **kontakcie**. Zamiast przekazywania wiedzy stwarza się tu możliwość swobodnej wymiany poglądów, doprowadzając do „przedłużenia codziennej gadaniny”. F. Casetti i R. Odin opisują ową konfrontację poglądów w następujący sposób:

Każdy prowadzący, zaproszeni goście, telewizywie wypowiedają się na dany temat: celibat księży, wojna w Libanie, chów kurcząt na skalę przemysłową itp. Nieważne jest to, że nie jest się specjalistą, nieważne nawet to, że nie obchodzi nas wcale proponowany temat, istotne jest, by o nim rozmawiać. [...] Nieważna jest treść i nikt nie obawia się ani powtórzeń, ani niezdecydowania, ani bełkotu²⁴.

Jednym z najbardziej widocznych aspektów przemiany od paleo- do neo-mediów jest zerwanie z komunikacją zwektorowaną i uruchomienie procesu wzajemnej ak-

²¹ Zagadnienie to było m.in. tematem moich zainteresowań w pracy doktorskiej pt. *Przekaz telewizyjny w odbiorze młodzieży gimnazjalnej*, pisanej pod kierunkiem prof. J. Karguła, Zielona Góra 2005.

²² 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.

²³ *Ibidem*, s. 118.

²⁴ *Ibidem*, s. 121.

tywności. Współczesne media zwracają się do odbiorcy z prośbą o opinię, namawiają do udziału w głosowaniu telefonicznym, a nawet zasięgają u niego rady. Rozmyciu ulega więc wyraźny podział na nadawcę i odbiorcę; pojawia się przestrzeń „wspólnego biesiadowania” – *życie codzienne staje się najważniejszym punktem odniesienia*²⁵.

Drugi poziom funkcjonowania, którego istota zasadza się na strukturalizacji strumienia, również został poddany zasadniczym przemianom. Strumień w paleo-mediach to następowanie po sobie programów (audycji), z których każdy funkcjonuje według specyficznej umowy komunikacyjnej²⁶. Ów strumień podlega określonej ramówce programowej, spełniającej rolę podporządkowującą. Istnieje więc wyraźny podział na różnorodne gatunki, takie jak filmy, programy informacyjne, sportowe itp. Każdy z nich ukierunkowany jest na specyficzną publiczność (dzieci, seniorzy, kobiety, mężczyźni). Charakterystyczną cechą jest również regularność i sztywna struktura czasowa w pojawianiu się danych ofert²⁷. Wraz z nadejściem „ery” neo-mediów obserwuje się radykalną zmianę logiki ustalania programu. Ramówka programowa ulega rozmyciu, tracąc swój pierwotny charakter. Zdaniem F. Casetti i R. Odina:

Nie ma już dni i godzin zarezerwowanych dla takiego czy innego programu. Bez względu na temat czy charakter programy są porozrzucane. Te same programy pokazywane są kilkakrotnie w ciągu dnia²⁸.

Producenci ofert medialnych z najwyższą precyzją dbają o to, aby strumień nie został przerwany, czego konsekwencją może być tzw. strumień wideoklipu (szybko, dużo, ładnie).

Autorzy obserwują również, że zanika adresat konkretnych ofert. Dążeniem neo-mediów jest, aby oferty kierowane były do każdego odbiorcy. Zanika również tradycyjny podział na gatunki. Następuje bowiem swoiste krzyżowanie kilku gatunków telewizyjnych w jedną całość. Przykładem takiej „fuzji” są z pewnością programy z cyklu *reality-show*. Łączą one w sobie przynajmniej kilka gatunków telewizyjnych – programy rozrywkowe, seriale, telenowele dokumentalne.

Widać więc, że przemiany, jakie towarzyszyły przejściu od paleo- do neo-mediów, są duże. Przemiany te nazwałam przejściem od funkcji misyjnej (która charakteryzowała erę paleo-) do funkcji komercyjnej (charakterystycznej dla neo-). Oczywiście jest, że misja związana jest z bezinteresownością. W „erze” neo-mediów nie można już mówić o pełnieniu jakiegokolwiek misji. Wszystkie podejmowane działania są zideologizowane, a więc celowe, warunkowe i podporządkowane prawom rynku.

²⁵ *Ibidem*, s. 121.

²⁶ *Ibidem*, s. 119.

²⁷ Np. dawne czwartkowe wieczory, podczas których emitowano tylko kino kryminalne. W konkretne dni dzieci zasiadały przed telewizorami, aby oglądać *Piątek z Pankracym*, a panowie na *Sportową Niedzielę*. Wszystkie programy miały swoje niezmiennie i ściśle określone miejsce; segmentacja strumienia telewizyjnego była więc bardzo wyraźna.

²⁸ F. Casetti, R. Odin, *op. cit.*, s. 125.

Neo-media funkcjonują bowiem w budżecie czasowym, przeliczanym na czas spędzony przez widza przed telewizorem; (internauty przed komputerem; na ilości zakupionych czasopism). Słowem – kluczem staje się więc **oglądalność** (uczestnictwo), która jest komercyjna.

Konsekwencje tego mogą być widoczne również w poradnictwie zapośredniczonym. Era paleo-mediów działa na zasadzie „problem-porada” i odnosi się do bardziej instrumentalnego (edukacyjnego) poradnictwa, a tym samym do wąskiego jego rozumienia. Era neo-mediów to już zupełnie inny obszar działania poradnictwa. Analizując poradnictwo zapośredniczone w szerokim rozumieniu, nie można zapominać, że jest ono realizowane w ścisłym związku z bezwzględną polityką mediów, upatrujących w każdej produkcji szansę na zwiększenie oglądalności.

3. Poradnictwo zapośredniczone jako działanie społeczne – pierwsze próby badawcze

Poradnictwo zapośredniczone jako działanie społeczne prezentuje, moim zdaniem, owe poradnictwo w wąskim rozumieniu. To bardzo konkretny i praktyczny sposób polegający na wyodrębnieniu kolejno wszystkich elementów wchodzących w skład sytuacji poradniczej. W sytuacji takiej możemy określić, co jest:

- podmiotem działania społecznego (kto jest doradcą i radzącym się);
- przedmiotem działania (co jest problemem);
- środkiem i metodą działania (przy pomocy czego i w jaki sposób współpracują doradca i radzący się);
- czynnością działania (jakie kolejno pojawiają się etapy sytuacji poradniczej).
- wynikiem działania (czyli skutecznością zapośredniczonego poradnictwa).

W tym miejscu zaprezentuję pracę studentów przygotowaną w ramach seminarium pedagogicznego. W roku akademickim 2005/2006 po raz pierwszy przeprowadziłam ze studentami V roku poradnictwa badania dotyczące poradnictwa zapośredniczonego w wybranych programach telewizyjnych oraz ofertach internetowych. Studenci pracowali w grupach 3-4osobowych; każda grupa analizowała inny program telewizyjny:

- programy informacyjne na przykładzie *Wiadomości* oraz *Faktów*,
- telenowele dokumentalne – *Kochaj mnie*, *Adopcje*, *Zaklinacz dzieci*,
- telewizja śniadaniowa – *Pytanie na Śniadanie* i *Dzień Dobry TVN*,
- telewizja tzw. kobieca – *Miasto Kobiet*,
- programy z cyklu reality-show na przykładzie *Baru* oraz *Jesteś tym, co jesz*,
- programy z cyklu talk-show na przykładzie *Rozmów w toku* i programu pt. *Kuba Wojewódzki*,
- seriale telewizyjne na przykładzie *M jak Miłość*, *Klan*, *Pensjonat pod różą*,
- wybrane strony internetowe – www.kobieta.pl oraz www.niemowle.onet.pl

Studenci mieli za zadanie regularnie oglądać wszystkie emitowane odcinki wybranych przez siebie programów telewizyjnych w listopadzie 2005 roku i przeanalizować je pod kątem poradnictwa zapośredniczonego jako działania społecznego. Wyodrębniali więc i analizowali doradcę, klienta, środki i metody pracy, czynności oraz wynik sytuacji poradniczej. Niektóre z prac w sposób niezwykle interesujący opisują omawiane zagadnienie. Jako przykład zaprezentuję pracę autorstwa studentek – Justyny Gemsy i Ewy Pietrusińskiej, które podjęły próbę przeanalizowania poradnictwa zapośredniczonego w Internecie.

Pierwszym elementem, który został poddany analizie studentek, był jeden z dwóch podmiotów sytuacji poradniczej – doradca, zwany również ekspertem, radzącym, konsultantem. W prezentowanym opracowaniu wyodrębnione zostały trzy typy doradców, z których usług można korzystać przez Internet. W tym celu autorki zastosowały własne nazewnictwo owych typów, wyodrębniając: „Stuprocentowego eksperta”, „Starszego brata” oraz „Przygodnego włóczykija”. Poniższa tabela wyjaśnia rolę poszczególnego typu doradcy.

Tabela 2. Typy doradców w Internecie

Stuprocentowy ekspert	Starszy brat	Przygodny włóczykij
Ma dużą wiedzę i doświadczenie w danej dziedzinie, nierzadko jest cenionym i znanym fachowcem, który udzielając porad internetowych (np. na zlecenie), ujawnia swoje imię, nazwisko, tytuł naukowy oraz miejsce pracy.	To przede wszystkim partner radzącego się, ale o większych kompetencjach i doświadczeniu niż radzący się.	To zwykle laik nieposiadający wiedzy większej niż ta, którą posiada sam radzący się.
Jest dyrektywny; daje wskazówki i polecenia; udziela konkretnych instrukcji.	Drogą wymiany poglądów stara się pomóc radzącemu się.	W sytuacji poradniczej pozostawia dużą swobodę radzącemu się; nie formułuje dyrektyw; jest empatyczny, wspiera radzącego się w dokonywaniu wyboru.
Najczęściej nie istnieje możliwość bezpośredniej interakcji między radzącym się a doradcą. Radzący korzysta z umieszczonej na danej stronie fachowej porady bez możliwości skonsultowania się z ekspertem. Pod wypowiedzią doradcy może ewentualnie wpisać swój komentarz.	Odwiedza strony o tematyce pokrewnej swoim zainteresowaniom i dlatego chętnie podejmuje dyskusje z innymi internautami, dzielącymi jego pasję (np. jeśli ktoś szuka dobrej odżywki do włosów, on poda się za fryzjera). Istnieje niebezpieczeństwo polegające na tym, że nie do końca wiadomo, czy doradca jest tym, za kogo się podaje.	Jego porady są spontaniczne, a on sam trafia na daną stronę przypadkowo w trakcie surfowania po Internecie. Zwykle nie podaje swoich prawdziwych danych osobowych; posługuje się tzw. „nickiem” – pseudonimem używanym w sieci.
Gdzie go spotkasz?		
Portale internetowe poświęcone konkretnej dziedzinie.	Forum dyskusyjne konkretnego portalu bądź strony internetowej.	Forum dyskusyjne, czaty.

Źródło: opracowanie studentek

Jak można zauważyć, studentki zastosowały metaforyczne nazewnictwo, starając się jednak umieścić owych doradców zgodnie z teoretycznymi modelami poradnictwa:

- a) poradnictwo dyrektywne (instrumentalne) – sterowanie radzącym się przez doradcę;
- b) poradnictwo dialogowe – wspólne rozwiązywanie problemów w partnerskim dialogu doradcy i radzącego się;
- c) poradnictwo liberalne – polegające na oddaniu radzącemu się przez doradcę dużej przestrzeni i swobody w działaniu²⁹.

W opracowaniu widać wyraźne przejście od poradnictwa dyrektywnego („Stuprocentowy ekspert”), po dialogowe („Starszy brat”) aż do liberalnego („Przygodny włóczyki”). Typ doradcy zależy również od miejsca, w jakim udziela on porad. Z tabeli wynika, że inny typ doradcy praktykuje na stronach internetowych poświęconych konkretnemu zagadnieniu, inny natomiast pojawi się w miejscach mniej sprecyzowanych tematycznie.

Łatwo się domyślić, że każdy typ doradcy będzie skupiał przy sobie innego klienta. Ten element sytuacji poradniczej był kolejnym analizowanym przez studentki. Poniższa tabela prezentuje klasyfikację klientów w poszczególne cztery typy.

Tabela 3. Typy klientów (czyli kto szuka porady w Internecie?)

Stuprocentowy internauta	Wirtualny rozbitek	Racjonalny użytkownik	Błędna owca
Ten typ klienta załatwia wszystkie sprawy dnia codziennego przez Internet – opłaca w ten sposób rachunki, robi zakupy, spotyka znajomych. W Internecie czuje się jak przysłowiowa ryba w wodzie, dlatego w sytuacjach problemowych szuka pomocy i wsparcia w naturalny dla niego sposób – poprzez medium, jakim jest Internet.	Ze swoim problemem nie chce lub nie może (z różnych powodów) udać się do specjalisty w świecie realnym. Dlatego korzystając z sieci, szuka odpowiednich stron i doradców mogących udzielić mu wsparcia czy informacji dotyczących konkretnego nurtującego go problemu. Bardzo sobie ceni anonimowość Internetu.	Ma problem i kilka opcji rozwiązań. Chcąc podjąć dobrą decyzję, czerpie informacje z przeróżnych źródeł – w tym zasięga porady w Internecie.	Surfując po Internecie, natrafia przypadkiem na stronę poruszającą problem, który go dotyczy. Postanawia spontanicznie skorzystać z nadarzającej się okazji i zasięga porady. Być może skorzysta z niej w świecie realnym, ale równie szybko może o niej zapomnieć, przeskakując na kolejne wątki prezentowane w wirtualnym świecie.

Źródło: opracowanie studentek

W literaturze tematycznej używa się wielu różnych określeń na tego, kto jest odbiorcą porady. Można spotkać się z następującym nazewnictwem: wspomagany,

²⁹ A. Kargulowa, *O teorii...*, s. 40.

poradobiorca, użytkownik poradni, klient, a nawet pacjent. Dokonując rozróżnienia na poszczególne typy odbiorców porady w poradnictwie zapośredniczonym, studentki nadal poruszały się w obszarze nazewnictwa metaforycznego, wyróżniając: „Studentowskiego internautę”, „Wirtualnego rozbitka”, „Racjonalnego użytkownika” oraz „Błędną owcę”. Warto podkreślić, iż studentki nie prowadziły badań empirycznych wśród użytkowników Internetu. Powyższa klasyfikacja klientów została opracowana przez nie na podstawie ich własnych analiz i obserwacji, a nie na podstawie rozmów czy bezpośrednich spotkań z internautami. Owocem tej subiektywnej analizy są opisane powyżej cztery typy klientów, których różnicuje stopień zaangażowania w korzystaniu z ofert wirtualnych.

Sytuacja poradnicza nie mogłaby zaistnieć, gdyby nie pojawił się problem – czyli przedmiot działania społecznego. Problemem określa się rodzaj zadania, którego podmiot nie może rozwiązać przy aktualnie posiadanym poziomie wiedzy, umiejętności i nastawienia³⁰. W literaturze tematycznej istnieje wiele podziałów i typologii tego elementu sytuacji poradniczej. Studentki w toku prowadzonych badań zaobserwowały kilka obszarów, które najczęściej były źródłem pytań Internautów. Były to pytania natury zawodowej, egzystencjalnej oraz osobistej (z wieloma zróżnicowanymi podtypami).

Tabela 4. Problemy, z jakimi internauci zwracają się do doradców w Sieci

Problemy osobiste	Problemy zawodowe	Problemy egzystencjalne	I wiele, wiele innych...
▪ Miłość i seks (np. <i>Radkowy savoir-vivre</i>, <i>Seksuolog radzi</i>, <i>Życie po zdradzie...</i>)	▪ Praca i pieniądze (np. <i>Dziecko, praca i ja</i>, <i>Straciłaś pracę? To nie koniec świata!...</i>)	Przykładowe artykuły: <i>Gdy umiera dziecko...</i>	
▪ Zdrowie i uroda (np. <i>Gdy nęka cię trądzik</i>, <i>Jak schudnąć na siłowni</i>, <i>Z rakiem można żyć dłużej...</i>)			
▪ Kuchnia (np. <i>czy rozmrażać rybę...</i>, <i>porady kulinarne</i>)			
▪ Dziecko (np. <i>Pierwsze chwile z noworodkiem</i>, <i>Jak być dobrą mamą...</i>)			

Źródło: opracowanie studentek na przykładzie <http://kobieta.gazeta.pl>

³⁰ J. Koziński, *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969.

W zależności od formy, poradnictwo wykorzystuje w działaniu różne metody i środki. Studentki również zaobserwowały dość szeroki wachlarz metod, jakimi – mniej lub bardziej świadomie – posługują się Internetowi doradcy, służąc innym w sytuacjach poradniczych. Podzieliły je na dwie zasadnicze grupy: metody werbalne i niewerbalne. Te pierwsze z pewnością powinny mieć nazwę metod pisemnych (poradnictwo zapośredniczone nie jest bowiem poradnictwem uprawianym w sposób bezpośredni, co wyklucza metody werbalne). Poniższy podział, zdaniem autorek, jest tylko jedną z wielu potencjalnie możliwych klasyfikacji:

Tabela 5. Metody stosowane w internetowej sytuacji poradniczej

Metody werbalne	Metody niewerbalne
▪ instruowanie, podawanie gotowych informacji i rozwiązań; ▪ wydawanie poleceń; ▪ udzielanie rad i porad; ▪ podążanie „krok za” klientem; ▪ naprowadzanie; ▪ stwarzanie możliwości autoanalizy; ▪ wspieranie.	▪ używanie piktogramów (tzw. emotikony) umożliwiających swoiste wyrażanie uczuć i emocji. Za ich pomocą możliwe jest okazywanie sympatii i wsparcia drugiej osobie. (przykładowe emotikony pochodzą z komunikatora Gadu – Gadu)  – zadowolony; – smutny; – zrozpaczony; – zdenerwowany.

Źródło: opracowanie studentek

Można skonstatować, że w tej formie poradnictwa pojawia się nowy sposób komunikowania doradcy z klientem. Mówiąc o metodach niewerbalnych, nie możemy mieć w tej sytuacji na myśli tzw. „mowy ciała” (bo to jest niewidoczne), lecz całą gamę obrazkowych ikon emocji, które pozwalają łatwo i szybko ustalić atmosferę lub uczucie pojawiające się w sytuacji udzielania porady. Ta forma komunikacji jest jedną z bardziej charakterystycznych (wręcz swoistych) cech poradnictwa zapośredniczonego.

Kolejnym analizowanym elementem sytuacji poradniczej są czynności, które kolejno należy podjąć, aby przez tę sytuację przejść. Czynności poradnicze to pewne zasady (etapy), według których doradca prowadzi spotkanie. W procesie poradniczym wyróżnia się różne etapy. Do najczęściej wymienianych należą stadia procesu pomagania według Lawrence’a M. Brammery (od wstępu, klaryfikacji, strukturyzowania, poprzez relację, eksplorację i konsolidację aż do planowania i zakończenia całego procesu)³¹. W sytuacji poradnictwa zapośredniczonego uprawianego w Internecie autorki zaobserwowały następujące fazy:

³¹ Wyróżnia się jeszcze wiele innych podziałów, m.in. według J. Enrighta, *Pomaganie bez oporu*, [w]: *ABC pomagania*, red. J. Santorski, Warszawa, 1993 oraz według J. Brzezińskiego i S. Kowalik, *Rozmowa psychologiczna*, [w]: *Spółeczna psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, Warszawa 1991.

1) faza przedwstępna – można tu zaliczyć czynności, które są niezbędne do skorzystania z porad zapośredniczonych. W sytuacji gdy medium jest Internet, niezbędnym warunkiem jest posiadanie narzędzia (tj. komputera) oraz dostępu do Sieci. W tej fazie następuje również taka czynność, jak wyszukiwanie stron internetowych zajmujących się interesującym nas zagadnieniem;

2) faza wstępna – w niektórych portalach internetowych istnieje konieczność zalogowania się. Bez uprzedniej rejestracji (trzeba określić swój Nick oraz hasło) nie będzie można skorzystać z informacji zawartych na danych stronach internetowych. Jeśli logowanie następuje na forum dyskusyjnym, częstą czynnością jest też powitanie nowego użytkownika przez tych, którzy korzystają z danego forum od jakiegoś czasu. Do tej fazy można również zaliczyć czynność polegającą na przedstawieniu problemu czy tematu rozmowy. Jest to faza, w której nastąpi zadanie pytania lub założenie tzw. postu, na który będą mogli odpowiadać zainteresowani użytkownicy;

3) faza właściwa – to faza, w której dochodzi do wymiany poglądów między użytkownikami danego forum, czatu czy strony internetowej. Można tu zaliczyć takie czynności jak:

- prowadzenie rozmowy między użytkownikami,
- konsultacje ze specjalistą,
- działania doradców (użytkowników) polegające na analizowaniu problemów, zbieraniu faktów, sformułowaniu rozwiązań problemu,
- ewentualne rozwiązanie problemu;

4) faza końcowa – w poradnictwie zapośredniczonym przez Internet ta faza może w ogóle nie mieć miejsca. Każdy użytkownik może bez żadnych konsekwencji wycofać się z sytuacji poradniczej (tj. wylogować się).

Końcowym etapem opracowania studentów była próba określenia wyniku sytuacji poradniczej w wybranej przez nich ofercie telewizyjnej lub internetowej. Oczywiście dokładne określenie wyników poradnictwa jako pewnej praktyki społecznej jest bardzo trudne. Autorki prezentowanego opracowania stwierdziły, że potencjalny użytkownik Internetu ma szansę w efekcie zaistniałej sytuacji:

- a) zdobyć nowe (być może bardziej profesjonalne) informacje na interesujący go temat;
- b) skonsultować zaistniały w jego życiu problem z ekspertem bądź osobami o podobnych doświadczeniach;
- c) zwycięsko zmierzyć się z mitem: *Jestem sam ze swoim problemem*;
- d) nierzadko przerwać tabu milczenia, rozwiązać niepokój, zażegnać wstyd;
- e) zdobyć motywację do dalszych działań związanych z rozwiązaniem swego problemu już w świecie realnym.

Zaprezentowana praca studentów dowodzi istnienia poradnictwa zapośredniczonego. Ukazuje również, że poradnictwo można analizować i opisywać na wiele różnych sposobów oraz na wielu obszarach. Jak widać w zaprezentowanej pracy studentów, poradnictwo zapośredniczone zasadza się na elementach charakterystycz-

nych tylko dla tego typu działalności, wykorzystując jednak te, które zostały dogłębnie opisane w dotychczasowej praktyce i teorii poradnictwa.

THE INDIRECT COUNSELING – DEFINITION AND THE INITIAL RESEARCH

Summary

In my article, I am trying to definite the indirect counseling, and present the results of the initial research. The literature describes two ways of defining the indirectness – in its narrow and wide meanings.

In the first, indirectness is a medium; it is a transmitter of certain information. In a latter, indirectness refers to socially constructed strategies of communicating with the world not directly accessible.

I have built a definition of the indirect counseling on the basis of the above distinction. Thus, the indirect counseling in a narrow meaning denotes advising through different kind of mass media communication instruments. The indirect counseling in a wide sense is not advising by media, but generating certain situations. It is hidden counseling not verbalized directly through guidelines, hints and intentions.

I present the initial research attempts on this kind of counseling. These attempts have been prepared by the students from my seminar group. They have analyzed the indirect counseling in internet, and have distinguished and described the following elements: counselor, client, means and methods, actions and results of advisory situations.

The presented example has proved that counseling can be analyzed and described in many different ways and in many areas.

Marcin Szumigraj

KLIENT PORADNICTWA KARIERY¹. CO O NIM WIEMY?

Jakiś czas temu zostałem poproszony o pomoc. Chodziło o wskazanie literatury na temat typologii klientów poradnictwa w ogóle. To – wydawałoby się z pozoru proste zadanie – przerosło mnie. Nie potrafiłem udzielić do końca satysfakcjonującej odpowiedzi. Wskazałem kilka artykułów, fragmentów rozdziałów w podręcznikach poradoznawstwa, gdzie można znaleźć szcątkowe informacje na ten temat. Nie dysponujemy jednak jako praktycy, badacze i teoretycy poradnictwa obszernym materiałem empirycznym na temat klientów poradnictwa. Być może jest tak dlatego, że poradnictwo rozumiane jako praktyka społeczna obejmuje swym zasięgiem wiele różnych problemów. Do każdego doradcy w związku z tym kieruje się inna grupa, niejako „z góry” wyznaczona przez doświadczane sytuacje trudne, zależne nie tylko od wieku rozwojowego, ale i od pełnionych ról społecznych. Mogą to być zatem: rodzice, nauczyciele, młodzież, bezrobotni, samotne matki, ojcowie, całe rodziny, absolwenci szkół, niepełnosprawni, studenci, homoseksualiści itd. Klientami zatem są różni ludzie, których łączy jedno: osobiste przeżywanie trudnych sytuacji życiowych, w jakich się znaleźli. Koncentrujemy się na zgłębianiu istoty zgłaszanych przez klientów problemów. Nie prowadzimy być może systematycznych badań nad klientami poradnictwa uznając, że wszystko jest oczywiste, że wiemy wystarczająco dużo na ten temat. Niestety odnoszę wrażenie, że wiemy (bądź wiem) w dalszym ciągu za mało. Ten artykuł stanowi próbę przyjrzenia się osobom, które zwracają się do doradców zajmujących się udzielaniem pomocy w rozwoju zawodowym.

Poniżej przytaczam dane statystyczne i wyniki badań prowadzonych w ostatnich latach nad klientami korzystającymi z usług doradców pracujących w urzędach pracy, centrach informacji i planowania kariery zawodowej, poradniach psychologiczno-pedagogicznych i innych instytucjach, gdzie prowadzi się poradnictwo kariery.

Być może, mogą pojawić się wątpliwości co do zasadności zestawiania danych zarówno o charakterze ilościowym, jak i jakościowym, zgromadzonych na przestrze-

¹ W polskiej literaturze najczęściej używane jest pojęcie poradnictwa zawodowego. Ze względu na jakościowe zmiany zachodzące w zakresie rozwoju zawodowego, tj. od momentu podjęcia decyzji o wyborze szkoły i zawodu, aż do zakończenia życia zawodowego mające miejsce już od lat 60. XX wieku, którym również towarzyszy ewolucja działań doradców, w większości krajów, zwłaszcza anglojęzycznych, badacze zwykli posługiwać się terminem: *career counselling* (poradnictwo kariery).

ni ostatnich piętnastu lat, w wielu instytucjach, przy pomocy różnych technik. Takie działanie jest jednak uprawnione w ramach teorii ugruntowanej, gdzie nie zachodzi zasadnicza sprzeczność pomiędzy danymi uzyskanymi w badaniach jakościowych i ilościowych². Bowiem taka ich rozdzielnosc istnieje, zdaniem zwolenników tej metody, jedynie na gruncie paradygmatycznym, a nie technicznym. Teoria ugruntowana zezwala na porównywanie ze sobą różnych przypadków, zdarzeń, zjawisk, pojęć, w celu, jak zaznacza B. Glaser, integrowania ich w hipotezy, które stają się następnie teorią³. Nie jest to jednak teoria zbudowana z wcześniej przyjętych aksjomatów, ale jest ona pochodną analiz danych empirycznych, których może być nieskończenie wiele. W ten sposób jest ona raczej procesem, aniżeli weryfikacją hipotez, i tym samym nigdy nie zostaje ukończona⁴.

Przyjmując taką metodologiczną legitymizację, stawiam sobie za cel znalezienie odpowiedzi na zawarte w tytule pytanie: kim jest klient poradnictwa kariery? Liczę na to, że zebranie i usystematyzowanie rozrzuconych w różnych publikacjach i raportach danych może zachęcić do podjęcia trudu refleksji i dyskusji, a przez to wzbogacić wiedzę na ten temat.

Sięgnąłem zatem do przykładów stworzonych przez badaczy modeli klienta poradnictwa, danych statystycznych, a także nielicznych badań na temat oczekiwani klientów wobec doradcy.

1. Modele klienta

W Polsce praktycznie do 1979 jedynym klientem poradnictwa kariery była populacja dzieci i młodzieży, w tym również absolwenci studiów wyższych, stojąca przed wyborem własnej drogi zawodowej⁵. Dopiero na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku powołano przy wydziałach zatrudnienia punkty informacji i poradnictwa zawodowego, które miały świadczyć usługi dla innej kategorii klientów-dorosłych już pracujących⁶. Po 1989 roku rozwój praktyki poradniczej zawdzięczamy w dużej mierze pojawieniu się nowej kategorii klientów, jaką stanowią osoby bezrobotne.

² B. Glaser, A. Strauss, *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago 1967. Podaję za: K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, s. 21.

³ *Ibidem*, s. 31.

⁴ *Ibidem*, s. 26-27.

⁵ Nie jest to dokładna informacja. Ściśle mówiąc, klientami doradców-pracowników poradni wychowawczo-zawodowych, byli przede wszystkim nauczyciele i rodzice przygotowujący młodzież do podjęcia decyzji o wyborze szkoły i zawodu. Poradnie w ten sposób wspierały proces „wychowania do pracy” (orientacji zawodowej) prowadzonej w szkołach. Zaś sama populacja dzieci i młodzieży była grupą beneficjentów, na której koncentrowały się bezpośrednie oddziaływania poradnictwa.

⁶ Patrz: Wytyczne nr 49 Ministra Pracy, Płac i Spraw Socjalnych z 23 sierpnia 1982, DzU MPSS nr 8/82. Rozszerzenie klienteli poradnictwa było decyzją polityczną zawartą w Uchwale nr 110 Rady Ministrów z 3 maja 1974 w sprawie doskonalenia i rozwoju systemu orientacji i poradnictwa zawodowego. MP Nr 19/1974 poz. 112.

Zasadniczym kryterium pozwalającym na w miarę jednolite traktowanie osób w różnym wieku, pochodzących z różnych środowisk i grup społecznych, było arbitralne przyjęcie założenia, że łączy je ze sobą konieczność wyboru zawodu. Zaawansowanie jednostki w procesie podejmowania decyzji było podstawą tworzonych przez autorów typologii klientów. Na przykład Bożena Wojtasik wyróżniła na tej podstawie następujące typy uczniów: „zdecydowany, ciągle poszukujący, niedoinformowany, nie znający siebie, nieadekwatny, zupełnie niezdecydowany”⁷.

Z kolei Alicja Kargulowa, biorąc jeszcze pod uwagę wprowadzenie decyzji w życie, zaproponowała następujący podział: „zdecydowany wykonawca, zdecydowany czasowo bierny, aspołeczny wykonawca, inercyjny, niezadowolony wykonawca, poszukiwacz, negatywista”⁸.

Przypuszczano zatem, że najczęściej klientem poradnictwa kariery był ktoś niedoinformowany, niezdecydowany albo poszukujący potwierdzenia dokonanego wyboru, jak w przypadku typów „zdecydowanych”.

Jeszcze innym kryterium wyróżnienia grupy klientów poradni był stan ich zdrowia. Ze względu na schorzenia i wady rozwojowe stworzono listę tzw. grup dyspanseryjnych⁹. Była to zasadnicza klientela poradni w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Z pewnością można powiedzieć, że były to osoby w jakimś stopniu naznaczone nie tylko przez realne fizyczne i psychiczne niedoskonałości, ale również przez sam fakt konieczności udania się do doradcy¹⁰. Wysoce prawdopodobne było więc, że mógł powstać w odbiorze społecznym obraz poradnictwa kariery jako miejsca, gdzie trafiają ci, którzy w jakiś sposób odstają od innych – są „gorsi”.

W bliższych nam latach, bo już po roku 2000, Zdzisław Wołk, biorąc pod uwagę zarówno młodzież, jak i dorosłych, zaproponował charakterystykę osób zwracających się o pomoc do doradcy w sprawach związanych z pracą i zawodem. Przyjął on trzy kryteria tworzonej typologii. Były to: poziom własnych kompetencji zawodowych, aktywność własna oraz zainteresowania zawodowe. Jego zdaniem w poradnictwie kariery rzadko można spotkać klientów o wysokich kompetencjach zawodowych, najczęściej do doradcy udają się osoby o kompetencjach średnich lub niskich, albo charakteryzujące się brakiem jakichkolwiek kompetencji zawodowych¹¹.

Jeśli chodzi o przyjęte kryterium aktywności własnej, to różnicuje ono – według Z. Wołka – stopień samodzielności wykonywanych zadań. Można przypuszczać, że osoby aktywne samodzielnie podejmują próby rozwiązania własnych problemów za-

⁷ B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Warszawa 1997.

⁸ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004, s. 90-91.

⁹ Grup dyspanseryjnych było dziesięć. Patrz: B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Warszawa 1997, s. 74-75.

¹⁰ B. Wojtasik zauważyła niechęć „odgórnego nakazu”, *ibidem*, s. 67.

¹¹ Z. Wołk, *Odbiorcy porady zawodowej (próba typologii)*, [w:] *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, red. B. Wojtasik, Wrocław 2001.

wodowych. Jeśli zgłaszają się do doradcy, to można podejrzewać, że oczekują jedynie potwierdzenia trafności przyjętych rozwiązań¹². Jeśli zaś chodzi o kryterium zainteresowań zawodowych, to zdaniem Z. Wołka – może ono różnicować klientelę poradnictwa kariery, ze względu na przypisywaną wartość pracy, w następujący sposób. Będą to osoby, które koncentrują się na poszukiwaniu możliwości samorealizacji, zainteresowane rozwojem kariery zawodowej. Inną kategorię stanowią osoby poszukujące wiedzy na temat pracy, z którą wiąże własną pomyślność osobistą. Trzecią grupę osób „radzących się” tworzą ci, dla których praca jest sposobem na podniesienie standardu ekonomicznego¹³.

Z rozważań prowadzonych przez Z. Wołka można pokusić się o wyprowadzenie następującego wniosku. Otóż wydaje się, że przeciętny klient spotykany w poradnictwie kariery będzie osobą o średnich bądź niskich kompetencjach zawodowych, mało samodzielną i aktywną, pracę zawodową będzie postrzegał jako możliwość samorealizacji, sposobu na zapewnienie własnej pomyślności w życiu osobistym albo możliwości zarobkowania.

2. Obraz klienta w świetle danych statystycznych

Nie dysponuję pełnymi danymi statystycznymi dotyczącymi liczby klientów poradnictwa kariery w ostatnich latach. W dokumentach Krajowego Urzędu Pracy, znajdujących się w Archiwum Akt Nowych w Warszawie, odnalazłem niepełne informacje obejmujące okres 1993-2000 na temat liczby przyjętych przez doradców osób, ich płci i statusu (młodzież, bezrobotny, poszukujący pracy).

Tabela 1. Osoby korzystające z usług doradcy w urzędach pracy w latach 1997-2000 i 2003

Lata	Liczba klientów	% kobiet	% mężczyzn
1993	150 tys. 418	b/d	b/d
1994	215 tys. 048	b/d	b/d
1995	241 tys. 685	b/d	b/d
1996	344 tys. 669	b/d	b/d
1997	318 tys. 367	65	35
1998	312 tys. 700	61	39
1999	340 tys. 856	55	45
2000 (I-VI)	122 tys. 968	59	41
2003	325 tys. 893	55	45

Źródło: opracowanie własne

¹² Por. *ibidem*, s. 244.

¹³ *Ibidem*.

Gdy spojrzymy na statystyki klientów korzystających z usług poradnictwa w systemie urzędów pracy (SUP), kompletne w latach 1997-1999, 2003 oraz częściowe za rok 2000, to można zauważyć dwie bardzo wyraźne tendencje: 1) kobiety stanowią blisko dwukrotną liczbę mężczyzn w roli klienta, 2) tendencja ta maleje, tzn. spada procentowy udział kobiet w ogólnej liczbie klientów, choć w dalszym ciągu mają one blisko dziesięcioprocentową przewagę.

Wśród klientów poradnictwa kariery SUP zdecydowaną większość stanowią osoby bezrobotne i poszukujące pracy.

3. Badania nad postawami klientów

Interesujące badania pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku przeprowadził Marek Podgórny. Badał on strategie działania przyjęte przez bezrobotnych. Tabela 2 przedstawia zidentyfikowane przez badacza strategie wraz ze wskazaniem płci i ich procentowego udziału w ogólnej licznie badanych bezrobotnych.

Tabela 2. Strategie zachowań bezrobotnych korzystających z usług urzędów pracy, w tym z poradnictwa według Marka Podgórnego (2002)

Strategia	Optymistyczne konformistki	Pesymistyczne konformistki	Zapóźnione rytualistki	Zagubieni innowatorzy	Alienujący się uciekinierzy	Buntownicy bez programu
%	22	15	16	21	16	8
płeć	kobiety	kobiety	kobiety	mężczyźni	kobiety mężczyźni	kobiety mężczyźni

Źródło: opracowanie własne

Z analizy danych uzyskanych przez badacza wypływają interesujące wnioski. Po pierwsze: większość kobiet bezrobotnych wśród badanych przez M. Podgórnego charakteryzuje konformizm, który zgodnie z teorią Roberta Mertona¹⁴ opisać można jako cechę akceptującą i dzielącą obowiązujące cele i normy kulturowe. Te kobiety cechuje zarówno optymistyczna, jak i negatywna ocena własnej sytuacji i sytuacji kraju. Drugą postawą zauważoną wyłącznie wśród kobiet bezrobotnych jest rytualizm, który cechuje akceptacja zinstytucjonalizowanych norm, oraz odrzucenie bądź minimalizacja wzoru kulturowego. M. Podgórny pisze, że:

bardzo prawdopodobne, że osoba taka odrzucając aktualny wzór kulturowy, jednocześnie odrzuca dość powszechnie utożsamiany z nim wzór współczesnego człowieka aktywnego, przedsiębiorczego, z inwencją¹⁵.

Łącznie liczba kobiet przyjmujących postawy konformistyczne wynosiła 53%.

¹⁴ R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982.

¹⁵ M. Podgórny, *Strategie zachowań bezrobotnych*, [w:] *Podjęmowanie decyzji...*, s. 305.

Drugą jednorodną pod względem płci grupą opisaną przez M. Podgórnego jest grupa mężczyzn głęboko internalizująca aktualny wzór kulturowy (aktywność, przedsiębiorczość, kreatywność), przy jednoczesnym braku internalizacji norm instytucjonalnych. Grupa ta głęboko uwewnętrznia sukces życiowy (rozumiany jako finansowy), który w połączeniu z brakiem możliwości jego urzeczywistnienia powoduje poważne frustracje. Ta grupa mężczyzn stanowi ok. 1/5 badanych bezrobotnych.

W grupie zróżnicowanej płciowo znaleźli się bezrobotni, którzy przyjęli strategię „alienującego się uciekiniera”, oraz „buntownika bez programu”. Łącznie w tych grupach odsetek wynosi 26%. Cechami wspólnymi dla tych dwóch grup jest wykształcenie zawodowe i średnie, pesymizm i odrzucenie zmian gospodarczo-społecznych, różnicuje ich stosunek do edukacji („buntownik bez programu” wykazuje „małą gotowość” do podjęcia nauki), oraz hierarchia wartości (rodzina i zdrowie najważniejsze w przypadku „uciekiera”, zdrowie w przypadku „buntownika”), a także czas pozostawania bez pracy.

Nie jest oczywiście tak, że wszyscy bezrobotni i poszukujący pracy korzystają z usług doradcy zawodu (kariery). W korzystaniu z poradnictwa obowiązuje zasada dobrowolności, choć niekiedy w praktyce nie można wykluczyć, że od rozmowy z doradcą uzależniona jest dalsza pomoc urzędu pracy¹⁶. I tak, jeśli na przykład porównamy liczbę osób korzystających z usług poradnictwa z ogólną liczbą bezrobotnych, okazuje się, że w 1997 roku 17% osób bez zatrudnienia zainteresowanych było uzyskaniem takiej pomocy. Podobnie było w 1998, a rok później 14% ogółu bezrobotnych odwiedziło doradców¹⁷. Liczby te pokazują niewielkie zainteresowanie tego typu usługami wśród bezrobotnych. Sądzę jednak, że można przyjąć, iż co siódmy bezrobotny z grupy badanej przez M. Podgórnego mógł udać się do doradcy.

Inne światło na problem korzystania z usług poradnictwa kariery przez osoby bezrobotne i poszukujące pracy mogą rzucić wyniki badań uzyskane przez Anetę Strużyńską. W swojej pracy „Instytucjonalne doradztwo zawodowe. Diagnoza i model optymalizacyjny” (2003) w tabelach nr 12 i 13 przedstawia: *uczestnictwo w zajęciach klubu pracy, korzystanie z usług doradcy zawodowego a poziom zadowolenia z treści informacji oraz z pomocy uzyskanych w instytucjach realizujących zadania w zakresie doradztwa zawodowego*. Możemy odczytać z nich, że 27,5% klientów przychodzących do klubu pracy korzysta z usług doradcy (*sensu stricte*, jak określa je autorka), 72,5% nie korzysta z usług, nie rozmawia z doradcą, w przypadku korzystania z informacji, a w przypadku pomocy, jest to odpowiednio 27,4% i 72,6%¹⁸.

¹⁶ Por. Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. DzU z 2004 r. Nr 99, poz. 1001.

¹⁷ Bezrobocie w Polsce rejestrowane i według BAEL w latach 1990-2002 w tys., [w:] Narodowe Obserwatorium Kształcenia i Szkolenia Zawodowego. Raport 2002. Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr. Fundacja „Fundusz Współpracy”, Warszawa 2003, s. 72.

¹⁸ A. Strużyńska, *Instytucjonalne doradztwo zawodowe. Diagnoza i model optymalizacyjny*, Poznań 2003.

Zatem blisko 30% osób bezrobotnych i poszukujących zatrudnienia wystąpiło w roli radzących się. Prawdopodobnie liczba ta nie ma większego znaczenia i jest przypadkowa. Niemniej w Szwecji zaobserwowano podobny odsetek klientów-mężczyzn, korzystających z usług doradcy wśród młodzieży szkół średnich¹⁹.

Interesujące wyniki badań na temat oczekiwań maturzystów z łódzkich szkół wobec doradcy zawodu uzyskała Anna Paszkowska-Rogacz²⁰. Badała ona młodzież zamierzającą skorzystać po raz pierwszy z poradnictwa kariery, łącznie 72 osoby: 42 dziewczęta i 30 chłopców (58%, 42%). Badani zostali poproszeni o wypełnienie *Kwestionariusza Preferencji Zawodowych* Johna Hollanda, na którego podstawie została określona modalna orientacja personalna (typ osobowości), a następnie wypełniali *Kwestionariusz Oczekiwań wobec Poradnictwa* Tinsley'a. Wyniki badań A. Paszkowskiej-Rogacz prezentuję w tabeli 3.

Tabela 3. Uczniowie szkół średnich według Anny Paszkowskiej Rogacz (2003b)

Typ osobowości	Chłopcy %	Dziewczęta %	Razem %
Przedsiębiorczy	53,30	50,00	51,65
Społeczny	20,00	11,90	15,95
Artystyczny	10,00	14,30	12,15
Konwencjonalny	6,70	11,90	9,30
Realistyczny	3,30	4,80	4,05
Badawczy	6,00	7,10	6,55

Źródło: opracowanie własne

Największą grupą stanowiącą ponad połowę wszystkich chętnych uczniów tworzyli zarówno chłopcy, jak i dziewczęta o przedsiębiorczym typie osobowości. Zgodnie z teorią J. Hollanda są to osoby energiczne, pewne siebie, ambitne, komunikatywne i dominujące²¹. Osoby te oczekują przede wszystkim od doradcy umiejętności konfrontowania i dyrektywności, przy jednoczesnej otwartości i prawdomówności ze strony doradcy²². Można więc powiedzieć kolokwialnie, że chcą, aby doradca nie

¹⁹ Według Ulfa Gruffmana i Gunnara Schedina (2005) chłopcy ze szkół średnich, reprezentujący wszystkie grupy społeczne, korzystają z pomocy szkolnego doradcy kariery w około 30%. Natomiast w przypadku dziewcząt sytuacja jest bardziej zróżnicowana. Najczęściej o pomoc do doradcy zgłaszają się dziewczyny pochodzące z klasy wyższej – 59%, nieco mniej, bo 23% dziewcząt z rodzin przynależących do klasy średniej, a najmniej, bo jedynie 15% uczennic z klasy robotniczej występuje w roli radzących się.

²⁰ A. Paszkowska-Rogacz, *The relationship between psychological type and expectations about career counseling. Counsellor profession, passion, calling?*, red. E. Kalinowska, A. Kargulowa, B. Wojtasik, Wrocław 2003.

²¹ A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa 2003.

²² Eadem, *The relationship...*, s. 447.

„owijał w bawełnę”. Jeśli chodzi o oczekiwania charakterystyczne dla pozostałych typów orientacji personalnych, to przedstawiają się one następująco. Osoby reprezentujące typ społeczny oczekują empatii i sympatii oraz przyjacielskości. Jednostki o typie artystycznym i badawczym nie precyzują wyraźnie żadnych oczekiwań. Pierwsze z nich nastawione są na samoekspresję, a osoby o typie badawczym niechętnie formułują oczekiwania, które nie mają oparcia w rzeczywistości. Typ realistyczny niechętnie wchodzi w relację z doradcą, a jeśli już, to oczekuje akceptacji i tolerancji, zaś typ konwencjonalny oczekuje głównie empatii²³.

Zatem połowa przyszłych klientów oczekuje rzetelnego, otwartego porównania, ocenienia własnych planów, nie wykluczając przy tym dyrektywnych nakazów.

Podobne wnioski kilka lat wcześniej wyciągnęła B. Wojtasik z badań nad uczniami klas ósmych szkół podstawowych i klas pierwszych szkół średnich z Wrocławia i Obornik Śląskich. Łącznie w badaniach tych wzięło udział 1078 osób. Uczniowie oczekiwali od doradcy (profesjonalisty) zdecydowanego działania, decydowania za nich, dużej wiedzy i informacji na temat szkół i zawodów. Autorka tłumaczyła tak formułowane oczekiwania niezdecydowaniem i niedoinformowaniem udających się do poradni klientów²⁴.

Również K. Ferenz i A. Kargulowa w badaniach z lat osiemdziesiątych XX wieku uzyskały informacje, że 30,2% badanych oczekuje porad pomocnych w wykonywaniu pracy zawodowej²⁵. Skonstatowały również, iż dominuje przekonanie o tym, że „pracownik nie powinien się zbyt często radzić, gdyż za częste korzystanie z porad świadczyć może o niesamodzielności pracownika i braku fachowych kwalifikacji”²⁶. W wyniku głębszej analizy wypowiedzi badanych autorki doszły do wniosku, że klienci poradnictwa kariery oczekują dyrektywnego traktowania, niezawodnych przepisów działania i jednoznacznych wskazówek²⁷.

4. Obraz klienta

W refleksji poradoznawczej podejmowano próby ustalenia grupy docelowej poradnictwa kariery. Powstałe i przywołane wyżej typologie miały zatem wskazać, komu poradnictwo miałoby być potrzebne. Jednocześnie opracowane kategorie uzasadniałyby konieczność rozwoju i doskonalenia poradnictwa jako praktyki społecznej.

Jako grupę klientów wskazywano osoby, które charakteryzowały się: niezdecydowaniem i niepewnością, były niedoinformowane, uczęszczały do szkoły ogólnokształcącej zarówno podstawowej, jak i średniej, były osobami przewlekłe chorymi

²³ *Ibidem*.

²⁴ B. Wojtasik, *Wybór doradcy zawodu przez młodzież, rodziców i nauczycieli*, Wrocław 1993; *eadem*, *Warsztat doradcy...*

²⁵ A. Kargulowa, K. Ferenz, *Społeczny kontekst poradnictwa. Poszukiwanie szans dla poradnictwa w działalności kulturalno-oświatowej*, Warszawa 1991, s. 106.

²⁶ *Ibidem*, s. 116.

²⁷ *Ibidem*, s. 117.

i niepełnosprawnymi. W okresie późniejszym wskazywano również dorosłych (kobiety i mężczyzn) poszukujących pracy lub bezrobotnych, osoby o niskich bądź średnich kwalifikacjach zawodowych.

Z nielicznych, jak dotąd, danych empirycznych można wysunąć wnioski dotyczące właściwości osób realnie korzystających z usług poradnictwa. Uogólnienia te mogą stanowić więc egzemplifikację odpowiedzi na pytanie nie tyle *dla kogo* jest poradnictwo kariery, ale *kto* z niego korzysta? Wydaje się, że częściej są to kobiety, osoby skłonne do postaw konformistycznych, niezdecydowane i mało samodzielne, chętnie podporządkowujące się obowiązującym normom, ulegające wpływom – zaleceniom doradcy. Jednocześnie są to osoby ambitne i w większości przedsiębiorcze, co sprawia, że poszukują one pomocy i dzięki temu trafiają do doradcy, gdzie być może spodziewają się potwierdzić swoje przemyślenia i dokonywane przez siebie wybory.

Zatem obraz potencjalnego klienta poradnictwa powstaje w wyniku zestawienia uzyskanych odpowiedzi na pytania: *dla kogo* poradnictwo? oraz *kto* z niego korzysta?

W związku z tym, będzie to osoba, którą mogą charakteryzować następujące właściwości: płeć (kobieta), status ucznia szkoły ogólnokształcącej, niepełnosprawność, brak pracy, posiadanie niewielkich kwalifikacji zawodowych, aktywność, chęć osiągnięcia sukcesu zawodowego, skłonność do konformizmu, niedoinformowanie, niepewność, niezdecydowanie.

Uważam jednak, że posiadanie jednej z cech wywiedzionych z danych empirycznych tj.: konformizmu, przedsiębiorczości i żeńskiej płci, zdecydowanie zwiększa prawdopodobieństwo skorzystania takiej osoby z pomocy doradcy.

5. Próba wyjaśnienia

Częstsze korzystanie z poradnictwa przez kobiety w ogóle można wyjaśnić przy pomocy teorii Pierra Bourdieu²⁸. Po pierwsze – jego zdaniem – kobiety zajmują w społeczeństwach europejskich pozycję bardziej uległą i posłuszną (*subordinated position*) niż mężczyźni. Kobiety, według autora, mają *habitus uległości*, mężczyźni zaś *habitus dominacji*. Sytuacja „bycia klientem” wymusza zaś bycie *posłusznym*. Doradca przynajmniej w założeniu postrzegany jest przez klienta jako ten, który ma szerszą wiedzę. Wiedza zaś twierdził Michel Foucault – jest immanentną częścią władzy²⁹.

²⁸ P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Warszawa 2004.

Również w cytowanych już polskich badaniach Krystyny Ferenz i Alicji Kargulowej okazało się, że porad w ogóle częściej będą oczekiwać kobiety aniżeli mężczyźni. Prawidłowość ta najostrzej wystąpiła w przypadku porad wychowawczych i rodzinnych. Tylko mężczyźni lepiej wykształceni i pracujący zawodowo przejawiali zainteresowanie poradami rodzinnymi pod warunkiem, że byli od kilku lat żonaci.

²⁹ Więcej na ten temat: J.S. Ball, *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Kraków 1994; M. Szumigraj, *Poradnictwo jako subtelny instrument sprawowania władzy*, [w:] *Z podstaw poradnictwa*, red. B. Wojtasik, z. 2, Wrocław 1998.

Relacja doradca-klient jest więc relacją wymagającą podporządkowania się klienta. Skoro w naszej patriarchalnej kulturze kobiety wychowuje się na bardziej uległe, to nie dziwi fakt, że o wiele chętniej szukają one pomocy u doradcy. Mężczyzn wychowuje się zaś na jednostki niezależne i dominujące. Dla nich wchodzenie w kontakt z doradcą, w relację wymagającą posłuszeństwa staje się tym samym nienaturalne i zbyt trudne do zaakceptowania. Jednocześnie mężczyźni postrzegają się w społeczeństwie jako osoby pełne kompetencji, silne, potrafiące osiągać sukcesy. Tym samym oczekuje się od nich (i oni sami oczekują tego od siebie wzajemnie) samodzielnego rozwiązywania własnych problemów³⁰. Korzystanie z usług doradcy kariery przez mężczyzn może zatem być odczytane jako oznaka słabości, czy nawet swojego rodzaju „bycie fajtlapą”. Przychodzi mi tu na myśl często podawanie jako przyczynę przyścia do doradcy – chęć „dostania pracy”. Zatem mężczyźni zwracający się do doradcy kariery może być postrzegani jako ten, który nie umie jej znaleźć. Może być to przez niego odbierane jako naznaczenie etykietą „nieudacznika”. Jeśli więc mężczyźni zdecydują się na wizytę w gabinecie doradcy, to będzie to ostateczność.

Dostrzegana zwiększająca się liczba klientów-mężczyzn w poradnictwie kariery może świadczyć o tym, że w dotychczasowym habitusie dominacji pojawia się pęknięcie. Dominacja nie stanowi już dziś kwintesencji męskiej tożsamości. Dzięki temu współcześni mężczyźni w coraz większym stopniu, choć z pewnością nie wszyscy, gotowi są przyznać się do tego, że sobie nie radzą. Po drugie – zdaniem Pera Staberga – polityka równości skoncentrowana na kobietach powoduje, że w praktyce dziewczyny i kobiety otrzymują przekaz: macie gorsze zainteresowania i wartości, złe aktywności i podejmujecie gorsze decyzje. To wy powinniście się zmieniać, nie chłopcy i mężczyźni³¹. W Polsce kobiety, mimo wyższego niż mężczyźni wykształcenia i lepszego przygotowania do wykonywania zawodu, mają trudniejszą sytuację na rynku pracy; wśród kobiet jest więcej bezrobotnych. Habitus uległości, „trwała” społeczna dyspozycja kobiet być może tłumaczy też formułowaną pod adresem doradcy postawę dyrektywności, charakterystycznej dla strony dominującej.

Klienta poradnictwa kariery cechuje również – jak wynika z nakreślonego wyżej obrazu – przedsiębiorczość. Prawdopodobnie więc zaradność i aktywność jednostki (kobiety) w jakimś stopniu decyduje o tym, że zjawia się ona w gabinecie doradcy. Pytanie o to, czy poradnictwo jest dla bezradnych czy zaradnych, postawiła też A. Kargulowa³². Zatem wizyta w poradni kariery byłaby potwierdzeniem tezy o zaradności i większej aktywności kobiet i pośrednio mogłaby również zaświadczyć o ich emancypacji. Poradnictwo kariery, jak sądzę, stanowi jednak dla nich rodzaj „legalnej możliwości” wyzwolenia, oferowanej przez patriarchalne społeczeństwo. Jest rodza-

³⁰ U. Gruffman, G. Schedin, *Career counseling-does gender and social class matter in help-seeking? Careers in Context: New Challenges and Tasks for Guidance and Counseling*, Lisbon 2005.

³¹ Podaję za: U. Gruffman, G. Schedin, *Career counseling-does gender...*

³² A. Kargulowa, *Opozycja bezradność-zaradność w oglądzie poradczawczym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 7.

jem „wentyla bezpieczeństwa”. Stąd być może żądania pod adresem doradcy: by był pewny siebie, nieomylny i jednoznaczny w formułowaniu porad, które mają pomóc w usunięciu „szklanego sufitu”. Paradoksalnie więc ambicja i pragnienie niezależności, bycia zaradną, popycha kobiety w relację zależności od doradcy.

Propozycja P. Bourdieu nie wyjaśnia jednak wszystkich poruszanych wyżej kwestii. Nie daje odpowiedzi dlaczego, jak zdają się sugerować niektóre dane, tylko co trzeci (albo siódmy) potencjalny klient zwraca się o pomoc do doradcy. Być może klientami poradnictwa kariery będą jedynie te osoby, które charakteryzują się większością cech przedstawionego wyżej obrazu, lub decydują o tym zupełnie inne, jak dotąd niezauważone właściwości.

THE CLIENT OF CAREER COUNSELING. WHAT DO WE KNOW ABOUT IT?

Summary

The article presents results of research clients of vocational and career counseling in Poland from 15 last years. It presents attempt of systematization of knowledge concerning client counseling. It refers to research into using a career counselor by young Swedish people.

I invoke statistic data, and conclusions from qualitative research, either. These researches concern persons, who had been use to service an advisor from job office, pedagogical and psychologically bureau and other institution.

The purpose of this comparison is an attempt of creation of average client's profile. It turns out that average client is frequently woman than man, for conformism and obedience open person. She or He expects directive attitude of counselor, but probably, She or He is an active and an entrepreneurial person. Next, I interpret this profile using a "habitus theory" by P. Bourdieu.

Alicja Czerkawska

OPÓR OSOBY RADZĄCEJ SIĘ I DORADCY W SYTUACJI PORADNICZEJ

Inspiracją do podjęcia tego tematu były dla mnie spotkania w sytuacji poradniczej z bezrobotnymi kobietami w ramach programu realizowanego przez uczelnię, w której pracuję – *Progress – Wyższa Szkoła Kompetencji Zawodowych dla Kobiet*¹. Pytając podopieczne o bariery, które muszą pokonać na drodze do osiągnięcia swoich celów zawodowych, wymieniały własne ograniczenia – apatię, lęk, niską samoocenę, niewiedzę dotyczącą reguł panujących na rynku pracy, stereotypowe przekonania co do pracodawców i podobne. W niektórych wypowiedziach pojawiła się jeszcze jedna bariera – doradca. Kilka pań wskazało na niechęć ze strony specjalisty i brak przejmowania się ich losem. Te wypowiedzi skłoniły do zastanowienia się nad tym, jakie mogą być źródła oporu osoby radzącej się i doradcy, oraz jak opór w sytuacji poradniczej może się przejawiać. Szukając literatury na ten temat, trudno było wskazać teksty poradownicze, w których ta problematyka byłaby omawiana w sposób bezpośredni. Co więcej, również w literaturze psychologicznej problem oporu w przeważającej mierze ukazywany jest jednostronnie – przede wszystkim analizuje się pracę z trudnym klientem, przedstawia się koncepcje przezwyciężania jego oporu, daje się wskazówki, jak poradzić sobie w konkretnych przypadkach. Stosunkowo rzadko można napotkać opisy dotyczące trudnego doradcy i jego oporu.

Celem niniejszego opracowania jest zwrócenie uwagi na problem oporu, który może się pojawiać w sytuacji poradniczej. Chciałabym podjąć próbę zanalizowania tego zagadnienia zarówno w odniesieniu do osoby radzącej się, jak i doradcy. W pierwszej części tekstu zarysuję ogólny obraz sytuacji poradniczej, po to, by przejść do omawiania oporu osoby radzącej się, pokazać jego źródła i zachowania mogące pojawić się w relacji pomocowej. Następnie scharakteryzuję opór mogący wystąpić po stronie doradcy.

¹ „PROGRESS – Wyższa Szkoła Kompetencji Zawodowych dla Kobiet”, to program realizowany w ramach Działania 1.6 Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich Europejskiego Funduszu Społecznego. Ma na celu wyrównywanie szans kobiet z woj. dolnośląskiego na rynku pracy. Realizatorami projektu są Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Oddział Regionalny we Wrocławiu oraz Fundacja na Rzecz Studiów nad Kulturą i Edukacją DSWE TWP.

1. Sytuacja poradnicza jako tło występowania oporu u osoby radzącej się i doradcy

Sytuacja poradnicza jest opisywana w literaturze za pomocą różnych terminów. Najczęściej spotykane nazwy, to: sytuacja pomocy, sytuacja porady, spotkanie poradnicze, spotkanie w relacji pomocowej, kontakt wspierający, proces doradczy, porada i inne. Najpełniejszą analizę tego fenomenu społecznego można znaleźć w tekstach Alicji Kargulowej. Zdaniem Autorki sytuacja poradnicza jest układem interpersonalnym pomiędzy doradcą i radzącym się. W jej trakcie, przy współudziale obu stron, udaje się wypracować poradę w postaci idei, postaw, wartości, motywów działania i (lub) informacji². Ta szczególna interakcja społeczna zdarza się w określonym dla obu partnerów (radzącego się i doradcy) czasie i miejscu, ma swoją dynamikę i dramaturgię³. Sytuacja poradnicza jest zespołem okoliczności, który tworzony jest przez partnerów relacji i zewnętrzne warunki. Celem jest udzielenie pomocy osobie radzącej się w różnych formach. Może to być: dzielenie się informacjami i wiedzą, dawanie instrukcji, wskazówek i porad, służenie konsultacją, a także organizowanie najlepszych warunków do rozwoju i towarzyszenie w procesie odkrywania siebie i rozwiązywania problemów. Podejmowane działania często mają charakter edukacyjny i terapeutyczny⁴. W sytuacji poradniczej zachodzi wiele dynamicznych procesów edukacyjno-informacyjnych, psychicznych, komunikacyjnych i społecznych. Należą do nich m.in.: poznawanie siebie, odkrywanie własnego potencjału, przeżywanie minionych zdarzeń, analizowanie doświadczeń, wytyczanie celów życiowych, tworzenie projektów własnej przyszłości, podejmowanie decyzji, budowanie tożsamości, uczenie się nowych umiejętności oraz podobne⁵.

W sytuacji poradniczej odsłaniane są emocje, dążenia, możliwości, nadzieje i lęki jednostki. Osoba radząca się jest zachęcana do konfrontowania się z własnymi ograniczeniami, trudnościami, niepowodzeniami, urazami, jak również do pokonywania problemów codziennego życia i przekraczania granic indywidualnego rozwoju. Te trudne zadania są źródłem pojawiającego się oporu po każdej ze stron relacji. Spotkanie się w sytuacji poradniczej wymaga dobrego przygotowania od doradcy i gotowości do współpracy ze strony radzącego się. Podejmowane w trakcie spotkań wysiłki mają prowadzić do przezwyciężenia problemów osoby wspomaganej i powinny być realizowane w sposób przemyślany i celowy. Efektem ma być zmiana życia jednostki w kierunku pozytywnym.

² A. Kargulowa, K. Ferenz, *Społeczny kontekst poradnictwa*, Warszawa 1991, s. 23.

³ A. Kargulowa, *Rodzaje sytuacji poradniczej*, *Roczniki Nauk Społecznych*, T. XXIV, z. 2, 1996, s. 189-193.

⁴ *Ibidem*, s. 189.

⁵ *Eadem*, *Sytuacja poradnicza jako sytuacja dramaturgiczna*, [w:] *Dramaturgia poradnictwa*, red. A. Kargulowa, A UW No 1889, Wrocław 1996, s. 210; *eadem*, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany paradozawczego dyskursu*, Warszawa 2004, s. 141-142.

Powyższy opis sytuacji poradniczej stanowi bardzo ogólny zarys. Zawiera jednak istotne cechy, które dowodzą tego, jak skomplikowana jest to sytuacja i jak wielkie wyzwania stoją przed jej uczestnikami. Niewątpliwie przyglądanie się sobie i swojemu życiu wymaga od osoby radzącej się odwagi spojrzenia w głąb siebie, a to z kolei łączy się z silnym przeżywaniem minionych zdarzeń i dużą niepewnością co do własnej przyszłości, lękiem przed nieznanym. Podobnie dla doradcy proces ten nie jest łatwy. Uczestniczenie w nim jest także związane z odwagą, wymaga przygotowania nie tylko na poziomie wiedzy, umiejętności, ale także doświadczenia praktycznego. Wiąże się z operowaniem predyspozycjami osobowościowymi, wrażliwością moralną, uporządkowaniem własnych spraw, przezwyciężaniem oporu osoby radzącej się, swojego własnego i ograniczeń narzucanych przez instytucję, w której się pracuje. Tworzone na co dzień sytuacje poradnicze mogą być areną występowania licznych oporów po obu stronach relacji.

Proponuję w kolejnym fragmencie tekstu przyjrzeć się najpierw temu, jakie opory w procesie udzielania wsparcia może przeżywać osoba radząca się.

2 Źródła oporu osoby radzącej się w sytuacji poradniczej

W literaturze psychologicznej często można natrafić na psychoanalityczne rozumienie pojęcia oporu (*resistance*). Co ciekawe, termin ten jest niejako zarezerwowany dla klienta. Wiele definicji zaczyna się od sformułowania, że jest to przeciwstawianie się osoby szukającej wsparcia w procesie pomocowym wobec omawiania pewnych myśli, pragnień czy doświadczeń⁶. Znaleźć można także inne definicje tego pojęcia, które da się umieścić na kontinuum – od postrzegania oporu jako bezwzględnego przeciwnika w sytuacji pomocy, po traktowanie go jako sprzymierzeńca-doradcy. Sięgając do przykładów rozumienia oporu, zebranych przez J.A. Kottlera w książce *Opór w psychoterapii*, znajdujemy różne określenia. Dla niektórych praktyków i teoretyków opór klienta jest wyrazem niechęci do odsłaniania się (Rogers) lub pragnieniem dominacji (Watzlawick, Weakland, Fisch), dla innych niestosowaniem się do wyznaczonych zadań (Shelton, Levy) bądź odmawianiem doradcy prawa do wywierania wpływu (Strong, Matross), może być też traktowany jako specyficzna forma komunikacji (Erickson)⁷.

Spośród wielu definicji oporu najbardziej adekwatna do dalszych rozważań wydaje się definicja Jeffreya A. Kottlera, który powołując się na poglądy Cheryl Puntill, podaje takie oto sformułowanie – opór to „wszelkie działania podejmowane – świadomie lub nieświadomie – przez klienta, które mają zapobiec, unieważnić lub w inny

⁶ Ph.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 1999, s. 674, 731; L. Grzesiuk, red., *Psychoterapia*, Warszawa 1994, s. 21.

⁷ Zebrane definicje prezentuje J.A. Kottler w książce *Opór w psychoterapii. Jak pracować z trudnym klientem?*, tł. A. Rozwadowska, Gdańsk 2004, s. 19-20.

*sposób nie dopuścić do postępu [w rozwiązywaniu własnego problemu i przyczynienia się do zmiany w życiu – AC]*⁸.

Źródła oporu osoby korzystającej z pomocy można ująć w dwóch zasadniczych grupach. Pierwszą z nich stanowią przyczyny wewnętrzne, takie jak: brak gotowości do przyjęcia pomocy, lęk przed otworzeniem się w relacji pomocowej, niechęć do zmiany swojej sytuacji, niestabilny nastrój, spadające zaangażowanie, trudności, zaburzenia, niezdolność do tego, aby na konkretnym etapie trwającego procesu pomocy zredukować napięcie i przezwyciężyć własną opozycję.

Wśród wewnętrznych przyczyn oporu najczęściej wymienia się lęk, wstyd i poczucie winy osoby radzącej się przed ujawnieniem pewnych treści, własnej słabości i niekompetencji w radzeniu sobie z własnymi problemami⁹. Kontakt ze specjalistą w sytuacji poradniczej łączy się z przezwyciężeniem wielu barier psychicznych i podjęciem ryzyka. A. Kargulowa trafnie opisuje trudności, które osoby radzące się pokonują, decydując się na korzystanie z profesjonalnego wsparcia:

Wiąże się to z powszechnie podzielanym przekonaniem, że zasięganie porady w instytucji jest upublicznieniem swoich trudności, że jest momentem uplasowania się w kategorii osób niesamowystarczalnych, gorszych, niekompletnych i niesprawnych. Wynika z obawy o własne bycie, z niechęci emocjonalnej i z małego zaufania do poradni, z braku nadziei na uzyskanie pełnego wsparcia i z niedostatku odwagi osobistej. [...] zgłoszenie się [do poradni – AC] może być uznawane za zagrażające godności osobistej, burzące dotychczasowe poczucie tożsamości, budzące obawy uzależnienia się od znaczących innych, rodzące poczucie niezdolności utrzymywania równowagi wzajemnych świadczeń społecznych¹⁰.

Korzystanie z pomocy łączy się z dopuszczeniem innych osób do świata własnych przeżyć. To z kolei rodzi opór związany z zagrożeniem poczucia własnej wartości, obawą przed ośmieszeniem się, niezrozumieniem ze strony doradcy, zbagatelizowaniem problemu, zmniejszeniem poczucia bezpieczeństwa i kontroli nad własnym życiem, ograniczeniem wolności wyborów i decyzji, zmianą siebie, dotychczasowego postępowania oraz życia. Osoba radząca się, zanim trafi do doradcy, rozważa koszty psychiczne, uświadamia sobie niektóre obawy i próbuje w pewnym stopniu opanować swoją podejrzliwość – w rezultacie dopuszcza możliwość wtajemniczenia innych w swoje sprawy i wspólną pracę nad problemem¹¹.

W grupie przyczyn zewnętrznych źródłem oporu klienta może być społeczeństwo i rodzina. Osoba radząca się, czasami wbrew woli środowiska społecznego, podejmuje decyzję o zasięgnięciu porady u specjalisty. Przeżywa wewnętrzny konflikt. Jej zachowanie może być pełne sprzeczności, wynikać z lęku przed odrzuceniem i z poczucia

⁸ *Ibidem*, s. 19.

⁹ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna – podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, s. 39.

¹⁰ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa...*, s. 138.

¹¹ K. Otrębska-Popiołek, *Człowiek w sytuacji pomocy*, Katowice 1991, s. 114-116; K. Popiołek, *Barьеры korzystania z pomocy profesjonalnej*, [w:] *Poradnictwo w okresie transformacji kulturowej*, red. A. Kargulowa, Wrocław 1995, s. 109-112.

winy. Jednostka doświadcza wtedy tzw. lojalności podzielonej – wobec rodziny, która ma za złe, że opowiada o swoich problemach specjalście (zdradza sekrety rodzinne) i wobec doradcy, który zachęca ją do odsłaniania przeszłych zdarzeń i bieżących spraw, przepracowywania problemów i przebudowywania swojego życia¹².

Ewa Jarosz i Ewa Wysocka piszą, że poważnym źródłem oporu klienta może być też sam doradca – jego błędy warsztatowe, formalizm, zachowania obniżające poczucie bezpieczeństwa, posługiwanie się specjalistycznym językiem, zadawanie pytań zagrażających, wyłapywanie sprzeczności w wypowiedzi osoby radzącej się¹³. Moim zdaniem przyczyną pojawiającego się oporu może być także stosowanie nieadekwatnych metod i technik pracy, niewystarczająca wiedza i umiejętności, niechęć do klienta, nierespektowanie potrzeb osoby radzącej się, rutyna, wypalenia zawodowe, itd. W przypadku poradnictwa grupowego zewnętrzną przyczyną oporu jednostki może być ktoś z uczestników grupy bądź nawet cała grupa. Korzyści płynące z pomocy dla osób radzących się mogą być więc zakłócone z zewnątrz lub nawet zahamowane przez liczne czynniki.

Wewnętrzne i zewnętrzne źródła oporu mogą występować jednocześnie, choć zdaniem Kottlera, zdecydowanie częściej przeważają opory wewnętrzne u osób wspomaganych. Człowiekowi w sytuacji poradniczej zazwyczaj chodzi o utrzymanie pewnego stanu równowagi, a to na poszczególnych etapach pomagania spowalnia, utrudnia lub uniemożliwia rozwiązanie problemu i dokonanie większych zmian w życiu. Czasami osoba korzystająca z porad doszukuje się w postępowaniu doradcy takich interpretacji, które dostarczą jej zadowolenia ze swojej pracy nad problemem i pozwolą utrzymać korzyści płynące np. ze stania w miejscu w procesie pomocowym¹⁴.

Do najczęstszych form oporu klienta zalicza się takie zachowania, jak:

- blokowanie działań zmierzających do samopoznania, analizowania sytuacji trudnych, wymagających spotkania z przykrymi emocjami (odmowa, milczenie, podejmowanie tematów pobocznych, zadawanie pytań retorycznych, nadmierne intelektualizowanie, obojętność, brak skupienia, rezygnacja),
- nieprzestrzeganie zasad ustalonych w procesie pomagania i lekceważenie zaleceń doradcy (spóźnianie się, zapominanie o spotkaniu, zmienianie celu spotkań, podawanie nowych problemów, nad którymi klient niby chce pracować, formułowanie niestosownych prośb, uwodzenie, przypisywanie swoich problemów innym),
- podważanie kompetencji doradcy,
- krytykowanie założeń teoretycznych, na których oparta jest dana pomoc¹⁵.

¹² H. Stierlin, I. Rüker-Embsen, N. Wetzel, M. Wirsching, *Pierwszy wywiad z rodziną*, tł. M. Kacmajar i E. Zubrzycka, Gdańsk 1999, s. 55-56.

¹³ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna...*, s. 39.

¹⁴ N. Sillamy, *Słownik psychologii*, przekł. K. Jarosz, Katowice 1998, s. 192.

¹⁵ J.A. Kottler, *Opór w psychoterapii...*, s. 19-20; Ph.G. Zimbardo, *Psychologia...*, s. 674; L. Grzesiuk, red., *Psychoterapia...*, s. 19, 161-162; J. Enright, *Pomaganie bez oporu*, [w:] *ABC psychologicznej pomocy*, red. J. Santorskiego, Warszawa 1993, s. 31-34; N. Sillamy, *Słownik...*, s. 192; E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna...*, s. 39-40.

Można powiedzieć, że ważnym zadaniem doradcy w procesie pomocowym jest zrozumienie, rozpoznanie, zanalizowanie i w odpowiednim momencie przełamanie oporu klienta, to jednak często wiąże się to z długą i trudną pracą obu uczestników sytuacji poradniczej¹⁶. Jako że relacja pomocowa jest udziałem dwóch stron, w dalszych swoich rozważaniach skupię się na tym, co w literaturze rzadziej jest podnoszone, a mianowicie na oporze doradcy.

3. Źródła oporu doradcy w sytuacji poradniczej

Dla odróżnienia oporu pojawiającego się po stronie osoby pomagającej, w psychologii wprowadzono pojęcie przeciwooporu (*counterresistance*).

Zjawisko to można zaobserwować, gdy doradca dostrzega coś ważnego w funkcjonowaniu klienta, rozumie to, ale nie poddaje interpretacji. [...] Lęk doradcy, obawa przed podaniem interpretacji jest wyrazem tego, że identyfikuje się on z lękami i oporem klienta¹⁷.

Doradca nie komunikuje tego, co zauważa, ponieważ boi się, że swoją interpretacją obciąży dodatkowo klienta, urazi go, wywoła w nim zbyt silne emocje lub poczucie zagrożenia. Nie robi tego także z obawy przed przeniesieniem swoich uczuć na klienta. Badacze zajmujący się analizą przeciwooporu zaobserwowali, że „*zjawisko to często współwystępuje z oporem u klienta*”. Lidia Grzesiuk w swoich rozważaniach stwierdza, że „*przeciwoopór jest pierwotnie wspólnym oporem, udziałem doradcy w oporze klienta*”. Związany jest z pojawieniem się w umyśle pomagającego bariery wpływającej na niedostrzeganie pozytywnych zachowań i przeżyć osoby radzącej się. Zdaniem autorki problem przeciwooporu znika w momencie, gdy doradca zrozumie swój własny udział w oporze klienta i będzie w stanie zinterpretować zachowania i problem wspomagane w sposób pełny¹⁸.

Te teoretyczne przemyślenia ukazują doradcę jako osobę świadomą pojawiających się utrudnień w sytuacji poradniczej, ale czy tak jest do końca? To wąskie ukazanie oporu doradcy nie przekonuje mnie jednak. Rodzi moje wątpliwości i skłania do szukania innych obszarów występowania oporu. Poddając się zawężonemu myśleniu, uwzględniając jedynie przeciwoopór, stawiamy doradcę na uprzywilejowanej pozycji wobec osoby radzącej się, która targana jest licznymi siłami opozycyjnymi. Być może przeciwoopór to tylko jedna z form opozycji doradcy. Jednak porzucenie na tym wiąże się ze znaczną idealizacją osób pomagających. Moim zdaniem doradca może ulegać podobnym siłom przeciwstawiania się w sytuacji poradniczej i tworzyć różne strategie obronne.

¹⁶ Ph.G. Zimbardo, *Psychologia...*, s. 674.

¹⁷ L. Grzesiuk, red., *Psychotherapia...*, s. 165-166.

¹⁸ *Ibidem*. W zaprezentowanych rozważaniach pozwoliłam sobie na zmianę określeń w odniesieniu do podmiotów występujących w relacji pomocowej. W oryginalnym tekście mowa jest o terapii i pacjentach. Ja użyłam nazwy doradca i klient, które są adekwatne dla tej formy pomocy, jaką jest poradnictwo.

Uważam, że opór doradcy może również przejawiać się w świadomych lub nieświadomych działaniach, mających na celu osłabienie, spowolnienie, unieważnienie lub wykluczenie zaistnienia pomocy. Motywy stojące za takim postępowaniem mogą wynikać również z wewnętrznych i zewnętrznych ograniczeń.

Jeśli chodzi o wewnętrzne źródła oporu doradcy, to może być on związany z własnymi lękami dotyczącymi tego, czy ja jako osoba pomagająca jestem dobrze przygotowana do pracy, czy jestem w stanie zorganizować sytuację poradniczą tak, aby radzący się mógł rozwiązać swoje problemy? Są to lęki związane z tym, czy moja wiedza, umiejętności i doświadczenie jako doradcy są wystarczające do udzielania profesjonalnej pomocy. Opór w kontakcie pomocowym ze strony doradcy może być zatem wynikiem nadmiernego przejęcia się własnym przygotowaniem do zawodu, nadodpowiedzialności, szczegółowego kontrolowania przebiegu sytuacji poradniczej, dążenia do perfekcji i wirtuozerii na poziomie wybranych technik i metod pracy. Może być również tak, że doradca nie jest świadom własnych braków, małej wiedzy i niskich kompetencji, kierowania się modą przy wyborze metod pracy, braku elastyczności w tym zakresie, czy także brakiem modelu pomocy¹⁹.

Opór może być związany z bezradnością doradcy w procesie udzielania pomocy, która dotyczy jego nierozwiązanych problemów i nieporadzenia sobie z własnymi sprawami. Może wtedy nastąpić niezauważenie lub omijanie ważnych elementów w procesie rozwiązywania problemów klienta lub nawet pomieszczenie czy zamiana ról w sytuacji poradniczej²⁰. Niesienie pomocy może także utrudniać stan psychiczny doradcy i to, co aktualnie przeżywa. Mam na myśli odczuwanie zmęczenia, smutku, chwilowej utraty sensu własnej pracy, przeżywanie rozpacz i pokonywanie własnych problemów.

Kolejnym źródłem oporu może być nastawienie wobec klienta wynikające z uprzedzeń, braku sympatii czy niechęci. Poważne przyczyny oporu wewnętrznego doradcy mogą wynikać z negatywnego nastawienia do własnej pracy – co może być widoczne w przypadku stanu znużenia własną pracą czy wypalenia zawodowego. Te bariery powodują, że doradca nie jest gotowy do udzielania wsparcia osobie radzącej się, brakuje mu przejęcia losem drugiej osoby, staje się obojętny wobec jej problemów, a w pracy kieruje się przede wszystkim minimalistycznym wypełnianiem swoich obowiązków. Ponadto nie bez znaczenia jest motywacja osoby pomagającej. Jeśli pojawia się u specjalisty chęć sprawowania władzy nad osobą radzącą się, uzależniania jej od siebie, zarabiania pieniędzy czy przekonywania wspomaganych do swoich poglądów (politycznych, religijnych) – to pojawia się bardzo poważna bariera w kontakcie pomocowym. Ze strony doradcy grozi wtedy niebezpieczeństwo manipulowania osobą

¹⁹ G. Egan, *Kompetentne pomaganie. Model pomocy oparty na procesie rozwiązywania problemów*, przekł. J. Gilewicz, E. Lipska, Poznań 2004, s. 44-46.

²⁰ J. Kargul, *Kilka uwag o niebezpieczeństwach poradnictwa*, [w:] *Niejednoznaczność poradnictwa*, red. E. Siarkiewicz, Zielona Góra 2004, s. 51.

radzącą się, pokusa nadużycia jej zaufania, wykorzystania jej czy toczenia gier psychologicznych²¹.

W grupie zewnętrznych źródeł oporu doradcy może znaleźć się osoba radząca się. Jej silny opór w sytuacji poradniczej może uruchomić przeciwopór doradcy, o którym wcześniej wspomniałam. Silna blokada stawiana przez osobę radzącą się i nieudane próby pokonania jej przez doradcę mogą przyczynić się do ukształtowania procesu pomocy, który będzie prowadził donikąd. Doradca, kontynuując pracę z klientem, może pozorować swoje uczestnictwo w sytuacji poradniczej. Istnieje też niebezpieczeństwo, że pomagający przestanie próbować przezwyciężać trudności i podejmie decyzję o wycofaniu się z kontaktu z danym klientem.

Drugim źródłem zewnętrznego oporu doradcy może być instytucja, w której jest zatrudniony. Obowiązujący styl pomagania i narzucone metody pracy mogą stanowić ograniczenie, które przyczyni się do blokowania procesu pomocowego. Ponadto rozliczanie pracy na podstawie danych statystycznych – tego, ile osób radzących się trzeba dziennie/ tygodniowo/ miesięcznie/ rocznie przyjąć – i pewnych ustaleń wewnętrznych – tego, ile razy, kiedy i jak długo można prowadzić spotkanie z daną osobą radzącą się – może powodować duże zniechęcenie doradców. Ta niekorzystna sytuacja stanowi zagrożenie dla jakości działań pomocowych profesjonalistów. Poza tym również trudne warunki lokalowe i związana z tym niemożność zapewnienia dobrego klimatu rozmowy i pełnej intymności stanowi źródło oporu w sytuacji poradniczej.

Do najczęstszych form oporu doradcy zaliczyć można takie zachowania, jak:

- nadmierne analizowanie i kontrolowanie procesu pomocy,
- omijanie drażliwych i bolesnych spraw, unikanie pracy z trudnymi uczuciami klienta,
- skupianie się bardziej na sobie lub na metodach i technikach pracy niż na osobie radzącej się i jej problemie,
- ujawnianie swoich emocji, niepanowanie nad swoimi reakcjami,
- okazywanie niechęci klientowi poprzez lekceważenie jego osoby, potrzeb, problemu,
- nieakceptowanie odmiennego sposobu myślenia i działania,
- blokowanie komunikacji, wprowadzanie gier psychologicznych,
- sztywne i rutynowe podejście do rozwiązywania problemów,
- wprowadzanie niejasnych zasad, wielokrotne zmienianie celów i decyzji,
- pozorowanie pracy nad problemem,
- manipulowanie emocjami, wykorzystywanie bezradności i bierności osoby radzącej się w celu uzależnienia jej od siebie,
- stwarzanie sytuacji niepewności i zagrożenia,
- pozorowanie pracy, skracanie lub odwoływanie spotkań i podobne.

²¹ G. Egan, *Kompetentne pomaganie...*, s. 44-46; J. Kargul, *Kilka uwag...*, s. 50, 52-54.

Zarówno w przypadku osoby radzącej się, jak i doradcy można zauważyć źródła oporu i jego przejawy wynikające z pewnych naturalnych skłonności, jak również takie rodzaje oporu, które po obu stronach wydają się niebezpieczne. Doradca powinien mieć pod kontrolą własne opozycje wobec klienta, dążyć do ich zmniejszania lub eliminowania. Z kolei jeśli chodzi o osobę radzącą się, to zadanie, które przed nią stoi, polega na wspólnym rozpoznawaniu ze specjalistą oporu i podejmowaniu takich działań, które umożliwią dalszą pracę nad rozwiązaniem problemu.

Z przeciwstawianiem się woli osoby organizującej pomoc wiąże się zjawisko tzw. klientów defensywnych, czy też klientów opornych. W literaturze można też spotkać analizę trudnego doradcy, choć tego typu opisów jest o wiele mniej. Trzeba jednak pamiętać, że za oporem osób radzących się i specjalistów od pomagania kryje się wiele motywów i rzadko do nich należy zwykły upór i przekora. Podstawowym źródłem oporu jest naturalny lęk – klienci boją się przykrości i cierpień związanych z rozwiązywaniem własnego problemu oraz zmianą swojego życia, doradcy obawiają się zewnętrznych trudności i wewnętrznych ograniczeń mogących wystąpić w procesie pomocy, braku własnej skuteczności.

Niezwykle ważne jest przyglądanie się zjawisku oporu pojawiającego się w sytuacji poradniczej, ponieważ jest to stały element procesu pomagania. Monitorowanie oporu klienta i swojego własnego może służyć do badania tego, czy pomoc zmierza we właściwym kierunku. Obserwacja zachowań opozycyjnych może być zatem ważnym sygnałem do organizowania kolejnych etapów efektywnej pomocy. Pozwala na wprowadzenie odpowiednich działań związanych z ograniczeniem negatywnych skutków oporu. Analiza zachowań obronnych może naprowadzić doradcę na bardzo cenne spostrzeżenia, które w dalszych etapach mogą zostać pozytywnie wykorzystane dla przebiegu procesu pomocowego. Co ciekawe, nie każdy opór klienta czy doradcy ma być traktowany jako utrudnienie w relacji pomocowej i musi być złamany. Jak zauważa J. Kottler:

Opór może być [...] naturalną i zdrową reakcją klienta (i doradcy – A.Cz.), [...] obroną przed poczuciem dyskomfortu, mającą na celu powstrzymanie biegu wydarzeń po to, by mieć czas na dogłębne przeanalizowanie ewentualnych skutków mającej się dokonać zmiany²².

Zadaniem doradcy jest rozpoznanie rodzaju oporu po obu stronach w procesie pomocowym i podejmowanie decyzji o tym, kiedy i jak przewycięzać opozycje, aby współpraca w rozwiązywaniu problemów była możliwa i owocna.

²² J.A. Kottler, *Opór w psychoterapii...*, s. 20-21.

THE RESISTANCE OF THE CLIENT AND THE COUNSEL OR IN THE COUNSELING AND GUIDANCE RELATIONSHIP

Summary

In the psychological literature the problem of the resistance presents too one-sided perspective. Usually the work with the client who makes some difficulties is analyzed, the conception how to overcome his resistance is presented and the guidelines how to cope with concrete situations are formulated. Seldom can we find the descriptions relating to the difficult counselor and his resistance. In fact besides the reaction on the client's resistance or the counter-resistance, only the professional burnout is discussed. In my opinion the problem of the resistance in counseling situation is more complex and it refers to both sides. We can recognize many sources of the resistance and we can observe different symptoms of defensive behaviors in case of the person who needs an advice, as well as the counselor.

The main aim of this study is to draw our attention to the problem of the resistance in an counseling situation. The observation of this phenomenon, the analysis of its sources and the observation of the client's defensive behaviors and our own reactions can be the important element in the help being offered. It allows applying appropriate measures which can reduce the negative effects of resistance in order to make the further cooperation in solving problems effective possible and effective.

Alina Łysak

MIĘDZY „ULECZANIEM Z HOMOSEKSUALIZMU” A WSPIERANIEM W OSIĄGANIU AKCEPTACJI SWOJEJ ORIENTACJI PSYCHOSEKSUALNEJ. KU PORADNICTWU DLA LESBIJEK

„Musimy uznać fakt oczywisty – miłość między kobietami ma zapach piekła”.
Marie-Jo Bonnet, *Związki miłosne między kobietami od XVI do XX wieku*.

„Lesbijki doświadczają podwójnej dyskryminacji – jako kobiety i jako osoby homoseksualne”. To zdanie można już uznać za truizm. Niestety nadal nie traci nic ze swojej prawdziwości. „Tylko i wyłącznie z powodu orientacji seksualnej ogranicza się ich [lesbijek – A.Ł.] prawa do posiadania rodziny, możliwość opieki nad bliską osobą, prowadzenia wspólnego gospodarstwa domowego, posiadania dzieci, okazywania uczuć, kontaktów z najbliższą osobą itd.”¹

W polskim prawie nie ma zapisu o zakazie dyskryminacji ze względu na orientację psychoseksualną. W Konstytucji RP czytamy o zakazie dyskryminacji z jakiegokolwiek przyczyny. Jednocześnie Konstytucja definiuje małżeństwo jako związek kobiety i mężczyzny. Pary jednopłciowe nie mogą zarejestrować swoich związków, wychowywać razem dzieci. Co więcej, lesbijki nie mogą odwiedzać swoich partnerek w szpitalach, dziedziczyć po nich, a nawet odbierać zaadresowanych do nich przesyłek.

1. Jawne i ukryte formy dyskryminacji

W tzw. codziennym życiu można zaobserwować kilka strategii „radzenia sobie z lesbijkami”. Jedną z nich to **zaprzeczenie, że lesbijki w ogóle istnieją**². I tak, lesbijek nie ma w popularnych serialach³, bardzo rzadko pojawiają się w prasie popularnej

¹ A. Teutsch, „Prawa lesbijek”, [w:] *W drodze do Unii Europejskiej. Przewodniczka nie tylko dla kobiet*, Warszawa 2002, s. 47.

² Jak wyraziła to Anka Gruszczyńska: „lesbijek w Polsce nie ma, nie było i jak tak dalej pójdzie, nie będzie”. – A. Gruszczyńska, *Nieznosna niewidzialność lesbijek*, [w:] *Homofobia po polsku*, red. Z. Sypniewski, B. Warkocki, Warszawa 2004, s. 233.

³ Można by się w tym miejscu zastanowić, czy sytuacja lesbijek jest lepsza czy gorsza od sytuacji gejów, którzy w serialach telewizyjnych pokazywani są jako zmanierowani, zniewieściali, „przejęci” lub jako osoby amoralne, rozbijające małżeństwa, uwodzące dzieci itp. W ten sposób dostają jednak szansę na zaistnienie w świadomości widzów, ich obecność w społeczeństwie zostaje zauważona. Jednocześnie widzowie takich seriali mogą odnosić wrażenie, że lesbijek prawie, a może nawet w ogóle, nie ma.

i talk showach, nie posiadają własnych czasopism, klubów, w zasadzie jedynym miejscem, w którym daje się zauważyć obecność lesbijek, jest Internet. Kwestie związane z lesbianizmem są marginalizowane w działalności organizacji gejowsko-lesbijskich oraz feministycznych⁴. Książki mówiące o homoseksualizmie są tak naprawdę o gejach, lesbijkom autorzy poświęcają najwyżej jeden rozdział. Niewidzialność lesbijek dokonuje się także na poziomie językowym, szczególnie w terminach przejętych z języka angielskiego, np. *gay pride* tłumaczone jest zarówno jako duma gejowska, jak i lesbijska⁵. Przeważnie Polacy dowiadują się o istnieniu homoseksualizmu gdzieś w świecie (zwykle w środowiskach artystów, np. kiedy popularne tygodniki rozpisują się o Eltonie Johnie lub Georgu Michaelu i ich partnerach). Jeśli chodzi o Polskę, kolorowe czasopisma mogą pisać jedynie o tym, w jaki sposób swój *coming out*⁶ przeżył aktor Jacek Poniedziałek. Tak więc homoseksualizm zdaje się być ekstrawaganckim pomysłem artystów, w „realnym świecie” zaś nie istnieje. Jeszcze bardziej ekstrawaganckim pomysłem wydaje się być związek miłosny między kobietami. I jeśli nawet czasami się zdarza (z rzadka media wspominają o orientacji psychoseksualnej tenisistki Martiny Navratilovej czy aktorki Ellen DeGeneres), to na pewno nie jest spotykany w Polsce. Lesbijka po prostu nie może być Polką, która ma przecież jasno określone predyspozycje i obowiązki, ujawniające się w ideale Matki Polki.

Kolejna strategia polega na **ostrożnym przyznawaniu, że lesbijki istnieją, jest ich jednak tak mało, że nie warto zwracać na nie uwagi**. Uznaje się, że lesbijek jest mniej niż gejów⁷, co może być związane z trudnościami w definiowaniu lesbianizmu oraz z „ukrytym” stylem życia lesbijek. Lesbijki prawie nigdy nie bywają pokazywane w materiałach filmowych dotyczących np. Obchodów Dni Dumy Gejowskiej czy Parad Równości – być może z powodu ich mniejszej atrakcyjności dla mediów, w porównaniu np. z transwestytami.

Zdarzają się jednak kobiety, które decydują się na *coming out*, bywa, że dość spektakularny – było tak np. z pisarką Izabelą Filipiak, której zdjęcia z partnerką ukazały się w piśmie „Viva”. Z powodu braku innych *coming outów* szybko zaczęły być one traktowane jako jedyne lesbijki w Polsce; uzyskanie miana „sztandarowej polskiej lesbijki” nie wydaje się trudne. I rzeczywiście, śledząc programy telewizyjne i artykuły

⁴ „W kampaniach na rzecz praw homoseksualistów grupy aktywistek lesbijskich są często traktowane tak, jakby reprezentowały te same interesy co organizacje męskie. Jednak mimo nieraz bliskiej współpracy między gejami i lesbijkami są też między nimi różnice, szczególnie wówczas, gdy lesbijki są jednocześnie zaangażowane w działalność feministyczną. Niektóre lesbijki zauważyły, że ruch wyzwolenia gejów reprezentuje interesy męczyzn, podczas gdy liberalne i radykalne feministki zajmują się wyłącznie problemami heteroseksualnych kobiet z klasy średniej” – A. Giddens, *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2005, s. 154.

⁵ Oczywiście ma to sens w krajach anglojęzycznych, gdzie słowo *gay* oznacza zarówno geja, jak i lesbijkę. W Polsce jednak większa niewidzialność lesbijek.

⁶ Wyjście z ukrycia – zaakceptowanie swojego homoseksualizmu i ujawnienie go otoczeniu. Określenie to związane jest z używanym przez aktywistów gejowskich w Stanach Zjednoczonych hasłem *Out of the closets and into the streets!*

⁷ Zob. np. Z. Lew-Starowicz, M. Lew-Starowicz, *Homoseksualizm*, Warszawa 1999.

prasowe dotyczące homoseksualizmu, można by odnieść mylne wrażenie, że w Polsce mieszkają tylko cztery lesbijki – pisarka Izabela Filipiak, rzeczniczka Lambdy Yga Kostrzewa i ich partnerki. A zatem, jeśli lesbijek jest tak mało, to nie ma sensu przyznawanie im praw czy robienie czegokolwiek w ich interesie.

Trzecia strategia polega na **przyjmowaniu do wiadomości, że w Polsce żyją jakieś lesbijki, nie są one jednak w żaden sposób dyskryminowane**. Jest to strategia stosowana również przez osoby zorientowane homoseksualnie. W powszechnej opinii lesbijki mają przecież lepiej (niż geje), wolno im trzymać się publicznie za ręce, przytulać, mieszkać razem bez wzbudzania podejrzeń, wspólnie wychowywać dziecko itp. Tak więc, pozornie, homofobia dotyczy ich w mniejszym stopniu (dodać to tego można jeszcze, że seks dwóch kobiet uważany jest za podniecający, nie – jak w przypadku pary gejowskiej – obrzydliwy, a przez to jest „akceptowany”⁸). Generalnie, lesbijkom łatwiej jest się ukryć, gdyż bliskie związki między kobietami są społecznie bardziej tolerowane niż bliskość mężczyzn, dlatego też są one w mniejszym stopniu narażone na represje i obyczajowe napiętnowanie⁹.

Jeszcze inna strategia to **przypisywanie lesbijkom wszystkich złych cech lub stereotypów**. Zgodnie z wiedzą potoczną lesbijki są niespełnionymi, sfrustrowanymi kobietami, zbyt brzydkimi, by „znaleźć sobie faceta”, nienawidzą mężczyzn, same chcą być mężczyznami, uwodzą heteroseksualne kobiety i dziewczynki, dlatego nie powinny być np. nauczycielkami, chodzi im tylko o seks, nie potrafią tworzyć stałych związków, często zmieniają partnerki, są niestałe uczuciowo lub przeciwnie, są oziębłe seksualnie, a ich związki przypominają relacje dwóch sióstr, w końcu – są po prostu chore¹⁰. Słowa „lesbijka”, „lesba” używane są jako obelgi już przez małe dzieci. W straszeniu homoseksualizmem przodują zwłaszcza prawicowe media, dla których „homoseksualna zaraza” jest, na równi z aborcją, antykoncepcją i eutanazją, elementem „cywilizacji śmierci”¹¹.

Do tego dochodzi jeszcze „zwykła” dyskryminacja dotycząca kobiet – stereotypy związane z kobiecością, niższe niż męskie zarobki, „szklany sufit” itp. Strategie „radzenia sobie z lesbijkami” przypominają nieco sposoby, w jakie traktuje się osoby niepełnosprawne. Trudno jednak oczekiwać, by np. następny rok miał być w Polsce „rokiem osób homoseksualnych”.

⁸ Kolejną przestrzenią, w której można „odnaleźć” lesbijki, są filmy erotyczne lub pornograficzne przeznaczone dla heteroseksualnych mężczyzn. Nie jest to jednak typ obecności, o który chodzi samym lesbijkom.

⁹ Chociaż Joanna Mizielińska zwraca uwagę na to, że fakt mieszkania dwóch kobiet ze sobą nie sprawia jeszcze, że społeczeństwo akceptuje także łączące je uczucie – J. Mizielińska, *Pomiędzy pomiotem a przedmiotem... O mistyfikacjach i nieobecności miłości między kobietami w kulturze*, [w:] *Parametry pożądania. Kultura odmieńców wobec homofobii*, red. T. Basiuk, D. Ferens, T. Sikora, Kraków 2006, s. 139.

¹⁰ Warto w tym miejscu zaznaczyć, że homoseksualizm został wykreślony z listy chorób Światowej Organizacji Zdrowia w 1991 roku.

¹¹ Zob. np. S. Kowalski, M. Tulli, *Zamiast procesu. Raport o mowie nienawiści*, Warszawa 2003.

2. Od „leczenia z homoseksualizmu”...

Jak pisałam, niedostrzeganie lesbijek jest charakterystyczną strategią radzenia sobie z osobami o niedominującej orientacji psychoseksualnej w życiu codziennym. Również naukę (tu: m.in. medycynę, psychiatrię, psychologię) dotknęła ta szczególna wybiórcza ślepota: lesbijki są dla niej niewidzialne. O ile o przyczynach powstawania homoseksualizmu męskiego i sposobach leczenia go rozprawiano i pisano bardzo dużo, formułowano coraz to nowe teorie, o tyle lesbianizmowi poświęcano bardzo niewiele czasu i uwagi. W zasadzie nie istnieje żadna spójna teoria dotycząca powstawania homoseksualizmu żeńskiego, jego przyczyn upatruje się w zaburzonej relacji z matką lub w braku tej relacji, w fascynacji osobą ojca lub, przeciwnie, odrzucaniu go jako wzoru męskiego, w wychowywaniu przez matkę-lesbijkę, w wychowaniu bez matki, w uwiedzeniu przez kobietę, w uwiedzeniu przez mężczyznę lub rozczarowaniu mężczyznami, w poczuciu niższości lub wyższości, wreszcie w oglądaniu zdjęć i filmów pornograficznych oraz w nadmiernym zainteresowaniu sportem¹².

Skoro nieznane są przyczyny, trudno skonstruować spójny model „leczenia”. I rzeczywiście, badacze rzadko zajmowali się leczeniem kobiet z homoseksualizmu, stąd lesbijki ominęła raczej perswazja z zastosowaniem środków wymiotnych, elektrowstrząsy, kuracja hormonalna, operacje na mózgu czy trening masturbacyjny¹³. Sposoby „terapii” przeznaczone dla lesbijek dotyczyły głównie „leczenia” przez małżeństwo (np. z kobiecym mężczyzną) czy przez macierzyństwo¹⁴. Ciekawy jest jednak fakt, że jedna z najbardziej radykalnych i barbarzyńskich „terapii” dotyczyła właśnie homoseksualnie zorientowanych kobiet. Dość powszechnie stosowanym w XVIII, XIX wieku „lekarstwem” była kliterodektomia, czyli częściowe lub całkowite usunięcie łechtaczki¹⁵. Pomysł ten wiązał się z obrazem lesbijki jako trybady, kobiety, która naśladuje mężczyznę, a dzięki przerośniętej łechtaczce, przypominającej wielkością i kształtem penis, utrzymuje kontakty seksualne z innymi kobietami¹⁶. Nie istniały natomiast analogiczne formy „terapii” zorientowanych homoseksualnie mężczyzn.

Pisząc o poradnictwie dla lesbijek, uznałam za konieczne przypomnienie tych barbarzyńskich praktyk „pomocowych”. W moim tekście chcę się skoncentrować

¹² Zob. np. Z. Lew-Starowicz, M. Lew-Starowicz, *op. cit.*; R. Cohen, *Wyjść na prostą. Rozumienie i uzdrawianie homoseksualizmu*, przeł. A. Jankowiak, Kraków 2005.

¹³ Z. Lew-Starowicz, M. Lew-Starowicz, *op. cit.*, s. 198-199; A. Długołęcka, *Pokochałaś kobietę...*, Warszawa 2005, s. 50.

¹⁴ „Poprzez kształtowanie uczuć rodzicielskich osiągnąć można spojrzenie na płć zarówno odmienną jak swoją, jako na podporządkowaną rodzicielstwu. Z kolei przez wzbudzenie pragnienia rodzicielstwa można osiągnąć pożądaną zmianę w odniesieniach do płci odmiennej. W oczach kobiety mężczyzna przestanie być żenującym przedmiotem seksualnym, a zacznie być przeżywany jako możliwy ojciec wspólnych dzieci” – K. Meisner, B. Suszka, *Twoje życie. O życiu, rodzinie, małżeństwie, płciowości, miłości. Rozmowy z dziewczyną*, Poznań 1991, s. 153.

¹⁵ M. Bonnet, *Związki miłosne między kobietami od XVI do XX wieku*, przeł. B. Szwarcman-Czarnota, Warszawa 1997, s. 267.

¹⁶ *Ibidem*, s. 261-263.

na czymś zupełnie odmiennym. Nie wiąże bowiem poradnictwa ze wspomnianymi wyżej propozycjami „wsparcia”, a tym bardziej z postulowanymi przez pravicowe bojówki hasłami „Homosexy wszystkich krajów leczyć się”, czy wręcz „Cyklon B – jedyna skuteczna terapia dla lesb i pedałów”¹⁷.

3. ... do rzeczywistej pomocy

Lesbijki – tak jak wszyscy inni ludzie, niezależnie od płci, wieku, statusu socjo-ekonomicznego, poziomu wykształcenia czy orientacji psychoseksualnej – przeżywają trudne lub nawet kryzysowe sytuacje i powinny mieć możliwość udania się ze swoimi problemami do specjalistów. Jednak lesbijka szukająca w Polsce pomocy psychologicznej musi liczyć się z tym, że zostanie potraktowana jak osoba niepczytalna, będzie przekonywana o tym, że powinna leczyć się z homoseksualizmu, może nawet zostać skierowana do szpitala psychiatrycznego. Często niestety zdarza się tak, że głównych przyczyn jej problemów terapeuci upatrują w jej orientacji, nie w homofobicznym nastawieniu społeczeństwa¹⁸. Niektórzy terapeuci czy doradcy mogą też początkowo deklarować swoją tolerancję i akceptację, by w pewnym momencie rozpromienić się np. na wieść o podejmowaniu przez klientkę prób wchodzenia w związki heteroseksualne, w ten sposób dowartościowują związki heteroseksualne, a degradują homoseksualne. Może to być związane z ich nieuświadomionymi uprzedzeniami i ukrytym programem terapii. Początkowe deklaracje akceptacji mogą też być sposobem na uzyskanie zaufania klientki, by łatwiej było nią manipulować.

Niestety w naszym kraju nadal popularne są pomysły na „leczenie z homoseksualizmu”; przez znanych polityków zapraszani są do Polski, w tym np. na obrady sejmiku, „wyleczeni” i leczący innych geje, są oni także bohaterami artykułów prasowych i reportaży telewizyjnych. Szczególnie modna jest metoda Richarda Cohena, którą stosuje np. lublińska grupa „Odwaga”¹⁹. Metoda ta opiera się m.in. na celibacie, ćwiczeniach fizycznych, medytacji, modlitwie, diecie i masażu terapeutycznym, a praca nią trwa od roku do trzech lat. Sam Cohen uważa, że „każdy, kto doświadcza skłonności do osób tej samej płci, jest tak naprawdę heteroseksualny, tylko zatrzymał się na

¹⁷ Hasła takie wykrzykiwane są przez Młodzież Wszechpolską i jej zwolenników podczas Manif oraz parad i inarszów równości.

¹⁸ „Niestety wielu konserwatywnych terapeutów utrzymuje, że homoseksualizm jest nienormalny. Zdarza się wielu terapeutów homofobicznych i nierzadkie są przypadki nadużyć podczas psychoterapii. Terapeuci mogą chcieć »leczyć« nas z naszej orientacji, doszukiwać się jej przyczyn, tłumaczyć wszystkie nasze problemy homoseksualizmem, wyjaśniać nam, dlaczego jesteśmy, kim jesteśmy, twierdzić, że homoseksualizm jest chorobą. Kontakt z taką osobą może być niezwykle bolesny i raniący, zwłaszcza że trafiamy do niej, poszukując wsparcia w trudnej sytuacji emocjonalnej” – *Nasze ciała, nasze życie*, Gdańsk 2004, s. 228.

¹⁹ Zob. „Siegać Wysoko. Z o. Mieczysławem Kożuchem SJ, psychologiem i psychoterapeutą, związanym z Grupą »Odwaga«, rozmawiają Katarzyna Jabłońska i Cezary Gawryś”, [w:] *Męska rozmowa. Chrześcijaństwo a homoseksualizm*, red. K. Jabłońska, C. Gawryś, Warszawa 2003, s. 133-146.

wczesnym etapie rozwoju psychoseksualnego. Po odkryciu i uzdrowieniu przyczyn tego zatrzymania oraz spełnieniu niezaspokojonych potrzeb, osoba taka doświadczy identyfikacji z własną płcią i pojawi się u niej pragnienie heteroseksualne²⁰. Za „uleczoną” uznaje się osobę, która wykazuje zachowania heteroseksualne, nikt jednak nie wnika w jej pragnienia i potrzeby.

W Polsce nie istnieją ośrodki specjalizujące się w udzielaniu wsparcia osobom zorientowanym homoseksualnie; są natomiast miejsca, o których wiadomo, że pracujący tam psycholodzy i pedagodzy, są homofilni²¹. Są też organizacje gejowsko-lesbijskie, które zajmują się między innymi pomocą psychologiczną. Np. przy Stowarzyszeniu Lambda działa telefon zaufania dla gejów i lesbijek, który prowadzi zespół przeszkolonych wolontariuszy, raz w tygodniu przy telefonie dyżurują członkowie Eklezjacji Grupy Lesbijek i Gejów Chryścjan „Berith”.

Przy Stowarzyszeniu Lambda w Warszawie działa także grupa wsparcia dla kobiet „Gennema”. Kilka razy w miesiącu w siedzibie stowarzyszenia przyjmują także „psychologowie i psychoterapeuci (kobieta i mężczyzna)”, na rozmowy trzeba się wcześniej umawiać²².

Bezpłatne konsultacje psychologiczne udostępnia także Kampania Przeciw Homofobii w Warszawie²³. Natomiast w oddziale KPH w Trójmieście od kwietnia 2005 roku prowadzona jest grupa wsparcia dla lesbijek i kobiet biseksualnych²⁴.

Pomoc profesjonalna w sytuacji lesbijek jest obecnie niedostateczna i często nieodpowiednia, dlatego też znacznie bardziej efektywna bywa pomoc nieprofesjonalna, tzn. pomoc, jakiej lesbijkom udzielają inne lesbijki, te spotykane na co dzień, znajome i przyjaciółki, a także osoby poznane w Internecie. Swoiste nieformalne grupy wsparcia tworzą się na lesbijskich portalach i czatach. W grupy łączą się także lesbijki prowadzące własne blogi. W końcu, lesbijki szukają oparcia u partnerek, znajomych, rodziny. Istnieją jednak problemy, w których rozwiązaniu konieczna jest pomoc profesjonalistki/profesjonalisty*.

4. Jak powinno funkcjonować poradnictwo dla lesbijek?

Don Clark w swojej książce *Lesbijki i geje. Jak ich kochać* używa terminu specjalista „o profilu lesbijsko-gejowskim” (*gay-oriented*). Jest to profesjonalista,

który to, że kobieta jest lesbijką bądź mężczyzna gejem, ceni prawdziwie, niezależnie od tego, czy sam w jakimkolwiek okresie swojego życia przenosi swoje uczucia homoerotyczne, czy nie. Jest to profesjonalista, który doświadczył ucisku wspólnego innym lesbijkom i gejom, rozumie,

²⁰ R. Cohen, *op. cit.*, s. 54.

²¹ Za takie miejsce uznaje się np. poradnię Towarzystwa Rozwoju Rodziny.

²² <http://warszawa.lambda.org.pl/?go=kontent/dlaciebie/les.html>

²³ <http://www.kampania.org.pl/psycholog.php>

²⁴ <http://www.neww.org.pl/pl.php/news/news/1.html?&nw=881&re=3>

* Zachowano oryginalny zapis proponowany przez Autorkę (REDAKCJA).

jaki to ma wpływ na psychodynamiczny rozwój człowieka, i potrafi uczcić fizyczne wyrażanie lesbijskich czy gejowskich uczuć, gdy zachowane jest przy tym poczucie szacunku do siebie.

Zadaniem profesjonalisty o profilu lesbijsko-gejowskim jest pomaganie klientce lub klientowi w stawianiu się bardziej sobą, a to oznacza pomaganie lesbijce w stawianiu się jeszcze bardziej lesbijką, a gejom w stawianiu się jeszcze bardziej gejem i docenianiu tego w jeszcze większym stopniu. Profesjonalista o profilu innym niż lesbijsko-gejowski (choć sam w życiu prywatnym może być zaangażowany homoseksualnie) tożsamości lesbijskiej bądź gejowskiej nie docenia jako daru i najprawdopodobniej w subtelny sposób będzie wzmacniał ukryty pogląd, że – nawet jeśli być lesbijką lub gejem to „nic złego” – heteroseksualność jest lepsza²⁵.

Profesjonalista/Profesjonalistka, chcąc pracować z lesbijkami, powinien/powinna:

1. Znać środowisko lesbijskie. Znać miejsca spotkań, kluby, organizacje gejowsko-lesbijskie, wiedzieć o telefonach zaufania, grupach wsparcia, poradniach itp. przeznaczonych dla lesbijek.
2. Znać aktualną sytuację osób homoseksualnych w Polsce, wiedzieć, z jakimi problemami społecznymi muszą się zmagać.
3. Posiadać wiedzę dotyczącą homoseksualizmu, społecznych stereotypów i uprzedzeń.
4. Mieć świadomość własnych uprzedzeń i przekonań homofobicznych, wiedzieć, skąd się biorą, i pracować nad nimi.
5. Czuć się dobrze w towarzystwie lesbijek.
6. Wiedzieć, z jakimi specyficznymi problemami borykają się lesbijki.
7. Mieć świadomość swoich uczuć homoseksualnych, nie odrzucać ich.
8. Zdawać sobie sprawę z przeżywanych przez siebie emocji i umieć poinformować o nich klientkę.
9. Całkowicie akceptować klientkę.
10. Okazywać empatię, umieć słuchać.
11. Oferować, a nie narzucać pomoc.
12. Nie informować innych o orientacji psychoseksualnej klientki.

Mniej istotna jest orientacja psychoseksualna doradcy/doradczyni, choć można założyć, że lesbijkom łatwiej będzie pracować z kobietą, lesbijką. Wiedza o orientacji seksualnej doradcy/doradczyni pomaga klientce w otwarciu się, ponieważ wiąże się z wiarą, że nie dojdzie do prób „leczenia”. W przypadku kiedy doradca/doradczyni nie jest zorientowany/a homoseksualnie, może jej mu przeszkadzać syndrom irracjonalnego podejrzenia²⁶. Problemem dla samych klientek może być pokonywanie nieufności do osoby heteroseksualnej, która przecież nie doświadcza tego, co one.

²⁵ D. Clark, *Lesbijki i geje. Jak ich kochać*, przeł. J. Jaworski, Warszawa 1995, s. 162.

²⁶ Syndromem irracjonalnego podejrzenia Katarzyna Adamska nazwała „zjawisko często bezpodstawnego domniemywania o czyjejś orientacji homoseksualnej na podstawie m.in. homofilnego stosunku tej osoby do lesbijek i gejów, zajmowania się przez nią zagadnieniem homoseksualności (nawet jeśli robi to zawodowo), utrzymywanie kontaktów z lesbijkami i/lub gejami” – K. Adamska, *Ludzie obok. Lesbijki i geje w Polsce*, Toruń 1998, s. 86.

Pracując z lesbijkami doradca/doradczyni musi mieć świadomość, że:

- Lesbijka nauczyła się czuć inną.
- Lesbijka nauczyła się nie ufać swoim uczuciom, ponieważ z otoczenia czerpała informacje, że jej uczucia są niewłaściwe i złe.
- Lesbijka może mieć zmniejszoną świadomość uczuć.
- Lesbijka doświadcza ataków na siebie.
- Lesbijka czuje się samotna i obawia się utraty miłości, jeśli ujawni swoją tożsamość²⁷.

Terapia powinna rozpocząć się od uzgodnienia przez klientkę oraz doradcę/doradczynię, „co rozumieją przez poprawę czy też wyleczenie, czyli ustaleniem – jak w każdym kontrakcie terapeutycznym – wspólnego i jasnego dla obydwu stron celu terapii”²⁸. Do głównych zadań doradcy/doradczyni w pracy z lesbijką będzie należało: przygotowanie do *coming outu*, pomoc w zaakceptowaniu siebie, pokonaniu zinternalizowanej homofobii, pomoc w radzeniu sobie z homofobią otoczenia.

Przygotowanie do *coming outu*²⁹

W pracy terapeutycznej przygotowanie do *coming outu* – rozumianego jako ujawnienie się przed samym sobą, życzliwe przyjęcie do świadomości faktów dotyczących własnej tożsamości oraz gotowość dzielenia się swym doświadczeniem z innymi osobami – postrzegane jest jako jeden z elementów na drodze do zaakceptowania samego siebie i swojej indywidualności³⁰.

Tymczasem podjęcie decyzji o ujawnieniu wiąże się z silnym lękiem przed odrzuceniem. Lesbijki znają opowieści innych lesbijek o ich doświadczeniach, wiedzą, że te zostały wyrzucone z domu, z pracy, że odsunęli się od nich znajomi lub że straciły partnerki, które nie były gotowe na *coming out*, wołały więc unikać podejrzeń. Dlatego, zanim zaczną się ujawniać, powinny mieć pewność, że naprawdę czują się lesbijkami i nie dadzą się namówić na próby „leczenia”, powinny czuć się dobrze ze swoją seksualnością, mieć poparcie w osobach bliskich oraz nastawić się na to, że proces ujawniania się może być długi i nieprzyjemny, uzbroić się w cierpliwość.

Rob Eichberg wyróżnia trzy fazy *coming outu*. W **fazie osobistej** osoba zorientowana homoseksualnie zmaga się ze swoimi pragnieniami. Czuje złość na siebie lub smutek, nie akceptuje swojej homoseksualności. Jest to faza związana z lękiem przed ujawnieniem i w ogóle przed jakimikolwiek kontaktami z ludźmi. Kończy się zaakceptowaniem siebie. **Faza prywatna** polega na stopniowym ujawnianiu się przed

²⁷ D. Clark, *op. cit.*, s. 312-314.

²⁸ A. Długołęcka, *op. cit.*, s. 188.

²⁹ Chodzi mi o świadomie podjętą decyzję o wyjawieniu swojej tożsamości, nie sytuację, w której np. matka znajduje w rzeczach córki list miłosny, książkę o tematyce lesbijskiej, czyta jej pamiętnik lub zostaje poinformowana o orientacji córki nocnym telefonem.

³⁰ A. Engel-Bernatowicz, A. Kamińska, *Coming out. Ujawnienie orientacji seksualnej – zaproszenie do dialogu*, Warszawa 2005, s. 30.

innymi. Osoby, przed którymi warto się ujawnić, są starannie dobierane. Bywa, że ujawniająca się osoba spotyka się z negatywnymi reakcjami bliskich, ważne jest, by nie uznała ich za potwierdzenie swojej decyzji o nieujawnianiu się, tylko próbowała dalej. Ostatnią fazą jest **faza publiczna**, w której orientacja psychoseksualna nie jest już czymś, co trzeba ukrywać, jest integralną częścią osobowości³¹. Jest to także przejście od homoseksualistki do lesbijki, czyli do kobiety o orientacji homoseksualnej, która jest świadoma siebie i dumna. Ważnym zadaniem doradcy/doradczyni na tym etapie pracy z klientką jest bezpieczne przeprowadzenie jej od fazy osobistej do fazy publicznej, wspieranie jej w tej drodze i pomaganie w radzeniu sobie z ewentualnymi porażkami.

Nie wszystkie lesbijki decydują się na pełne ujawnienie, dla niektórych lepszym wyjściem okazuje się częściowe odkrycie³². Peter Davies wyróżnia dwa modele częściowego wyjścia z ukrycia – fragmentaryzację i porozumienie. Fragmentaryzacja polega na podziale życia na obszary, w których ukrywa się lub ujawnia swoją orientację psychoseksualną (np. lesbijka jest ujawniona przed znajomymi z pracy, ale nie przed rodziną). Porozumienie to ujawnienie się przed wybranymi ludźmi przy jednoczesnym zobligowaniu ich do utrzymania tajemnicy (np. powiedzenie rodzeństwu, ale nie rodzicom)³³.

Zadaniem doradcy/doradczyni będzie też przygotowanie lesbijki na reakcje, z którymi może spotkać się po ujawnieniu. Świadomość, że nie wszyscy będą reagować pozytywnie, a także umiejętność zachowania dystansu może być bardzo pomocna w przejściu przez *coming out*. Ważne jest też uświadomienie klientce, że *coming out* nie rozwiąże automatycznie wszystkich jej problemów.

Pomoc w radzeniu sobie z homofobią otoczenia

W polskim społeczeństwie istnieje mnóstwo stereotypów i uprzedzeń dotyczących osób zorientowanych homoseksualnie. Z tych, które dotyczą kobiet, wynika, że „typowa lesbijka”:

- jest sfrustrowana i nieszczęśliwa,
- nie jest atrakcyjna dla mężczyzn,
- nienawidzi mężczyzn,
- nie akceptuje swojej kobiecości,
- nie jest „prawdziwą kobietą” – mąż, dzieci i rodzina nie są dla niej najważniejsze,
- nie potrafi utrzymać związku,

³¹ R. Eichberg, *Ujawnij się. Prawda gejów i lesbijek*, przeł. M. Kucharska, W. Królikiewicz, Warszawa 1995, s. 51-55.

³² Szczególnie w Polsce, gdzie osoby, które weszły w fazę publiczną *coming outu*, spotykają się często z objawami nietolerancji, dostają np. listy z pogrózkami.

³³ Za: D. Majka-Rostek, *Mniejszość kulturowa w warunkach pluralizacji. Socjologiczna analiza sytuacji homoseksualistów polskich*, Wrocław 2002, s. 160.

- jest niespełniona seksualnie, wciąż porzuca i znajduje nowe partnerki albo
- jest oziębła,
- ubiera się jak mężczyzna, pełni role męskie³⁴.

Homofobia to – zdaniem twórcy tego terminu Georga Weinberga – lęk przed bliskimi kontaktami z ludźmi homoseksualnymi. Za motywy homofobii Weinberg uznaje: wpływ religii, ukryty lęk przed ewentualnością własnego homoseksualizmu, egzystencję bez zastępczej nieśmiertelności, zagrożenie wartości oraz wypartą zazdrość, ponieważ dla osób zorientowanych homoseksualnie nie są ważne rzeczy, którym niektóre osoby zorientowane heteroseksualnie poświęcają całe swoje życie³⁵. „Homofobia jest uprzedzeniem, a więc uwarunkowaną społecznie awersyjną postawą wobec gejów i lesbijek, opartą wyłącznie na ich przynależności do mniejszości homoseksualnej, ignorującą indywidualne cechy poszczególnych członków grupy”³⁶. W wyniku działania homofobii lesbijki mogą spotkać się z różnymi przejawami wrogości – od napisów na ich temat na ścianach lub drzwiach domu, bloku, w którym mieszkają, przez obelgi, po pobicie, gwałt, a nawet morderstwo³⁷. Mogą też z powodu swojej orientacji utracić pracę, szczególnie jeśli pracują z dziećmi lub młodzieżą.

Zadaniem doradcy/doradczyni jest więc pomoc w zrozumieniu mechanizmów powstawania stereotypów, a także pomoc w przezwyciężeniu lęku i niechęci oraz w nawiązywaniu satysfakcjonujących kontaktów z osobami heteroseksualnymi. To ostatnie zadanie wydaje się szczególnie trudne, ponieważ osoby zorientowane heteroseksualnie mogą, świadomie lub nie, prezentować postawy homofobiczne.

Lesbijki mogą także spotykać się z brakiem akceptacji ze strony własnej rodziny. Osoby zorientowane homoseksualnie są jedyną mniejszością, w której rodzice nie dzielą opresji jej członków³⁸, toteż zazwyczaj nie mogą zwrócić się o pomoc do rodziców, ponieważ bywa, że to właśnie oni dyskryminują je i obrażają. Jeśli rodzice nie są świadomi orientacji psychoseksualnej córki, mogą ranić ją nieświadomie, wyrażając swoje negatywne opinie o homoseksualizmie jako zjawisku lub o konkretnych gejach lub lesbijskach. Mogą mówić, że gdyby to oni mieli zboczone dziecko, to by się go wyrzekli, byłoby im wstyd, umarliby. Mogą też życzyć dziewczynie znalezienia

³⁴ W pewien sposób stereotyp lesbijki łączy się ze stereotypem feministki, oba bowiem wyrażają nie wychodzą poza schemat typowej kobiecości.

³⁵ G. Weinberg, *Ludzie zorientowani homoseksualnie w społeczeństwie*, przeł. J. Jaworski, Poznań 1991, s. 3.

³⁶ K. Bojarska-Nowaczyk, „Przejęte ciotki niemile widziane» – o homofobii gejów i lesbijek”, [w:] *Parametry pożądania. Kultura odmienności wobec homofobii*, red. T. Basiuk, D. Ferens, T. Sikora, Kraków 2006, s. 62.

³⁷ Są to tzw. zbrodnie nienawiści (ang. *hate crimes*) – zbrodnie popełniane z powodu przynależności ofiary do konkretnej grupy, np. osób czarnoskórych, kobiet, homoseksualistów.

³⁸ „W przypadku czarnoskórych i Żydów przynajmniej jedno z rodziców, a zazwyczaj oboje, należy również do tej samej grupy mniejszościowej. Lesbijka pochodzi najczęściej z rodziny heteroseksualnej” – J. Krestan, „Lesbijki – córki i matki”, [w:] *Podstawy feministycznej terapii rodzin*, red. L. Braverman, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Gdańsk 2003, s. 117.

chłopaka, wyjścia za mąż, dopytywać o narzeczonego, dopominać się o wnuki, w ten sposób dowartościowują związek heteroseksualny i pokazują, że innej opcji nie biorą w ogóle pod uwagę. W przypadku, kiedy lesbijka dokonała przed rodzicami *coming outu*, mogą oni nie akceptować jej samej, jej orientacji psychoseksualnej, związku, w którym jest, jej partnerki. Zdarza się, że rodzice wyrzucają z domu dziewczynę, która mówi im o swojej orientacji lub, jeśli już z nimi nie mieszka, zrywają z nią wszelkie kontakty. Bywa także, że obrażają jej partnerkę, oskarżając ją o uwiedzenie i sprowadzenie na złą drogę. Są i tacy, którzy mszczą się na córce i jej partnerce, ujawniając ich orientację przed znajomymi lub w miejscu pracy. Równie raniąca jest pozorna akceptacja połączona z wyraźnym lękiem, żeby nikt się nie dowiedział (tu: dalsza rodzina, znajomi, sąsiedzi).

Rolą doradcy/doradczyny w takiej sytuacji jest pomoc w zrozumieniu motywów, którymi mogą kierować się rodzice, w wyrażeniu i przezwyciężeniu złości na nich. Ważna jest także praca z samymi rodzicami, dostarczenie im informacji na temat homoseksualizmu, zweryfikowanie tych, które posiadają, i pomoc w stworzeniu satysfakcjonujących relacji z córką. Ponieważ rodzice są często obarczani przez otoczenie winą za homoseksualizm dzieci, uważa się, że nie dość dobrze wypełniali swoje obowiązki rodzicielskie lub że sami są zorientowani homoseksualnie.

Na postawę rodziców może wpływać dominująca w Polsce religia katolicka, która odrzuca i potępia homoseksualizm jako zachowanie nieetyczne i niemoralne. Lesbijki, które są jednocześnie osobami wierzącymi, przeżywają więc konflikty wewnętrzne spowodowane sprzecznymi, niemożliwymi do pogodzenia pragnieniami. Przez współwyznawców uważane są za osoby grzeszne lub chore. Część z nich próbuje walczyć ze swoją orientacją lub wybiera życie w celibacie, gdyż akceptacja postaw religii wobec homoseksualizmu prowadzi do nieakceptowania swojej orientacji, inne odchodzą od wiary zupełnie lub oddzielają swoją wiarę od nauk Kościoła, skupiając się na Bogu.

W przezwyciężaniu postaw homofobicznych miały pomagać akcje Kampanii Przeciw Homofobii. Tymczasem akcja „Niech nas zobaczą” odbyła się tylko w Warszawie (bardzo krótko plakaty wisiały także w Krakowie), ponieważ zdjęcia trzymających się za ręce par jedнопłciowych zostały uznane za broń, przy pomocy której dewianci chcą opanować przestrzeń należącą do heteroseksualnej większości. Nieco skuteczniejsza była akcja „Jestem gejem, jestem lesbijką”, w ramach której od 13 listopada do 19 grudnia 2003 roku w dziewięciu miastach posiadających wyższe uczelnie odbyły się spotkania studentów z członkami KPH i zaproszonymi gośćmi³⁹. W maju 2005 roku pierwszą „Poradnię Antyhomofobiczną” otworzyło w Warszawie Porozumienie Lesbijek⁴⁰, Poradnia pojawiała się także w Toruniu, Bydgoszczy i Poznaniu⁴¹.

³⁹ Zob. <http://www.homoseksualizm.pl>

⁴⁰ Zob. http://www.porozumienie.lesbijek.org/stop_homofobii_relacja.php

⁴¹ <http://www.porozumienie.lesbijek.org/kalendarium.php>; http://www.free.art.pl/konsola/konsola.htm?aktualnosci_main.htm

Niestety polska homofobia ma się bardzo dobrze. Może o tym świadczyć np. bezkarność przedstawicieli Młodzieży Wszechpolskiej, którzy podczas Marszu Tolerancji w Krakowie, Marszu Równości w Poznaniu oraz warszawskich Manif wznosili nawołujące do nienawiści hasła i obrzucali uczestników demonstracji kamieniami, butelkami lub jajkami, oraz spacyfikowanie poznańskiego Marszu Równości 2005. Przykładem homofobii politycznej jest również postępowanie Lecha Kaczyńskiego, który jako prezydent Warszawy przez dwa lata z rządu zabraniał organizacji w Warszawie Parady Równości, łamiąc tym samym konstytucyjne prawo do zgromadzeń.

Pomoc w zaakceptowaniu siebie i pokonaniu zinternalizowanej homofobii

Lesbijka dorasta i żyje w homofobicznej kulturze, dlatego, choć może nie być tego świadoma, w niej także tkwią uprzedzenia i stereotypy,

zanim uświadomi sobie orientację homoseksualną – zazwyczaj w okresie dojrzewania, a niekiedy nawet później – bez przeszkód przesiąka mylnymi stereotypami i powiązanych z nimi negatywnymi ocenami dotyczącymi gejów i lesbijek, wyniesionymi z domu rodzinnego, kręgu rówieśniczego, ze szkoły, kościoła, mediów itd.⁴²

Po odkryciu swojej orientacji psychoseksualnej może skierować homofobię na samą siebie, uznać, że ona i jej znajome/znajomi stanowią zdrową grupę „normalnych homoseksualistów” lub w końcu zaakceptować swoją orientację i odrzucić stereotypy. Jedynym sposobem na poradzenie sobie z własną homofobią jest poznanie i obserwowanie rzeczywistych lesbijek, przeanalizowanie stereotypowych wyobrażeń o lesbijkach, ich zachowaniach i uczuciach. Don Clark poleca spisanie tych uprzedzeń bądź wypowiedzenie ich w grupie lesbijek, przeanalizowanie ich i odpowiedzenie sobie na pytania: „Kto chciałby być taką osobą?”, „Czy ja chcę być taką osobą?”⁴³. Jest to także sposób na uświadomienie młodym lesbijkom, że nie muszą przyjmować stereotypów i stawać się takimi, jakimi chciałoby je widzieć społeczeństwo.

Głównym problemem poradnictwa dla lesbijek jest brak otwartych, nieuprzedzonych, dobrze wyszkolonych doradców. W przygotowaniu zawodowym przyszłych doradców brakuje zagadnień związanych z homoseksualizmem lub też przedstawiane są one nierzetelnie. Jeśli temat taki się pojawia, studenci nie chcą dyskutować, traktują homoseksualizm jako zaburzenie, odrzucają własne pragnienia homoseksualne, reagują lękiem.

Odcinanie się od swoich uczuć związanych z ciałem i sferą seksualności, zaprzeczanie od-
czuciom i myślom homoseksualnym przez heteroseksualnych doradców (i odwrotnie) jest zarówno niebezpieczne (doradca nie wierzy sobie, zafałszowuje swoje doznania, obwinia klienta

⁴² K. Bojarska-Nowaczyk, *op. cit.*, s. 64.

⁴³ D. Clark, *op. cit.*, s. 176.

itd.), jak i sprzeczne z zawodową postawą pomagającego – doradca bowiem nie jest kongruentny, tzn. wewnętrznie zgodny⁴⁴.

Teksty przeznaczone dla nauczycieli i doradców udostępniła na stronie akcji „Jestem gejem, jestem lesbijką” Kampania Przeciw Homofobii. Poruszane są w nich takie tematy, jak sposób rozmawiania z dziećmi o homoseksualizmie, informacje o tym, co nauka mówi o homoseksualizmie, co to są i skąd się biorą stereotypy itp⁴⁵. Wydaje się jednak, że nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy i doradcy niechętnie sięgają po tego typu wiadomości, niechętnie też pracują z osobami zorientowanymi homoseksualnie. Być może na razie, póki nie zostanie przeszkolone nowe pokolenie doradców, dobrym wyjściem będzie nie poradnictwo dla lesbijek, ale poradnictwo lesbijskie, grupy i spotkania indywidualne prowadzone dla lesbijek i przez lesbijki.

Styl życia lesbijek nie jest akceptowany. Od dzieciństwa uczą się, że są zboczone, chore, że ich uczucia są złe. Do zwyczajnych, codziennych problemów dochodzi lęk przed ujawnieniem, przed dyskryminacją. Czasem lęk przed agresją ze strony innych. Skuteczne formy pomocy psychologicznej dla tych kobiet to podstawa przełamania stereotypów, które godzą w ich poczucie godności i własnej wartości.

Nie można jednak mówić jedynie o poradnictwie dla lesbijek, ponieważ prawdziwym problemem jest – czy raczej: prawdziwy problem ma – środowisko (w tym często też osoby oferujące profesjonalną pomoc), w którym żyją lesbijki. Potrzeba zmiany postaw społecznych, wyrabianie wrażliwości międzykulturowej, wypracowywanie refleksyjnego „stylu życia”, rzeczywista – a nie deklarowana – tolerancja, otwartość, szeroko pojęta edukacja międzykulturowa od dawna są postulatami ruchów gejowsko-lesbijskich. Edukacja społeczeństwa wpływa na rozwój tolerancji, zmniejszenie wrogości i nieakceptacji homoseksualizmu.

Co do poradnictwa, to trzeba mu (i pracującym w poradniach doradcom i doradczyniom) stawiać coraz wyższe wymagania odnośnie umiejętności międzykulturowych, w tym: uwrażliwienia na specyficzne problemy grup mniejszościowych.

⁴⁴ E. Zierkiewicz, *O konieczności włączenia problematyki społeczno-kulturowej tożsamości płci i tożsamości nienormatywnych do zawodowego przygotowania pedagogów-doradców*, [w:] *Odmiany odmienca. Mniejszościowe orientacje seksualne w perspektywie gender*, red. T. Basiuk, D. Ferens, T. Sikora, Katowice 2002, s. 169.

⁴⁵ <http://www.homoseksualizm.pl/>

**BETWEEN "CURING HOMOSEXUALITY" AND SUPPORT IN
ACHIEVING THE ACCEPTANCE OF OWN PSYCHOSEXUAL ORIENTATION.
TOWARDS COUNSELING FOR LESBIANS**

Summary

Covert, implicit discrimination of lesbians takes place on different levels. The first is the very negation that lesbians exist. Next, it is believed that there are so few of them that it is a waste of time to take notice of them. In another one, it is accepted that there are lesbians in Poland but they are not discriminated against in any way. Yet another discrimination strategy assigns all negative stereotypes to lesbians.

If a lesbian is noticed, she might be considered to be an ill person and as such should be subject to treatment. However, the invisibility of lesbians includes also medicine, psychiatry and psychology. While male homosexuality and its origins have been widely discussed and theorized, lesbianism has been often disregarded. Still, lesbians, as all people, regardless of sex, age, socio-economic status, level of education or their psychosexual orientation, come across crisis situations and should have a possibility to consult a specialist.

Unfortunately, with a very few exceptions, Polish counselors' knowledge about psychosexual orientation, sex and sex-related social roles is very much out of date. A lesbian seeking psychological advice in Poland must be aware that she will be considered mentally ill and will be persuaded that she should undergo treatment to heal her sexuality. A psychologist will see her psychosexual orientation, rather than the attitude of the homophobic society, as the core reason of her problems. In my paper I intend to show how lesbians could or should be approached by therapists and to present necessary conditions a successful specialist helping gay men and women should fulfill.

DYSKURS

metodologiczny

Hanna Świerczyńska

WYKORZYSTANIE ANALIZY PÓŁ SEMANTYCZNYCH W BADANIACH „PAMIĘCI SZKOŁY”

Jesteśmy obecnie świadkami, a często i uczestnikami, licznych dyskusji, polemik i sporów o kształt polskiego systemu edukacji. W literaturze dotyczącej zagadnień edukacyjnych często pojawiają się problemy związane z zawodem nauczyciela. Nauczycielom niejako z natury przypisana jest strategiczna rola w systemie edukacji. Literatura dostarcza różnych informacji na temat zadań i funkcji nauczycieli, stanu wykształcenia i kwalifikacji, uwarunkowań pracy dydaktyczno-wychowawczej, stylów pracy pedagogicznej, a także warunków pracy i życia, prestiżu społecznego. Przykładem mogą być między innymi prace Wandy Dróźki – autorka opisała i wyjaśniła wielorakie problemy pracy nauczycielskiej, ukazała zachodzące zmiany w pokoleniach nauczycieli na ogólnym tle społeczno-gospodarczym¹.

Tradycyjny obraz nauczycielstwa ukształtowany w XIX wieku kojarzony był (i niejednokrotnie jest nadal) z pewną misją społeczną, powołaniem społecznikowskim. Nauczyciele – jako grupa zawodowa – pielęgnowali obraz ludzkich powinności, obywatelskich cnót, uniwersalnych wartości. O „misyjnym” posłannictwie nauczycieli pisze między innymi Maria Dudzikowa². Czasy współczesne zburzyły tradycyjny obraz nauczycielstwa. Aleksander Nalaskowski pisze: „Przypisana tradycją funkcja misjonarska wydaje się być narzuconą nauczycielom formą myślenia o zawodzie. Forma ta jednak nie wytrzymuje ani presji otoczenia, ani presji własnych ambicji [...]”³. W kontekście dynamiki zmian współczesnego świata staje się oczywiste, że jego wyzwaniom sprostać będą mogły osoby stale aktualizujące swoją wiedzę. Nadrzędnym celem nauczania stało się wskazywanie najlepszych dróg zdobywania wiedzy, kształtowanie nawyku stałego podnoszenia kwalifikacji. Zatem od tego, na ile sam nauczyciel będzie świadomy dokonujących się przemian oraz jakie będzie podejmował działania, zależeć będzie, czy jego wychowankowie zrozumieją istotę przemian. Rola współczesnego nauczyciela leży więc w zrozumieniu kierunku przemian, w czynnym uczestniczeniu w nich, a także w tworzeniu warunków na rzecz wspierania uczniów, tak by zdobywali wiedzę i szerokie kompetencje społeczne⁴.

¹ Por. W. Dróźka, *Pokolenia nauczycieli*, Kielce 1993.

² Por. M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*, Kraków 2004.

³ A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1997, s. 128.

⁴ Por. J. Rutkowiak, *Edukacyjna świadomość nauczycieli: intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transmisji*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.

Odwołując się do wyników zrealizowanych przeze mnie badań, podejmuję próbę przedstawienia obrazu nauczycieli Medycznego Studium Zawodowego we Wrocławiu utrwalonego w pamięci absolwentów szkoły.

1. Metoda badań

Badania miały charakter jakościowy. W badaniach przyjąłem paradygmat interpretacyjny, który jest eklektyczną mieszaniną teorii z nurtu socjologii humanistycznej. Metodologia badań ujęta w ramach tego paradygmatu budowana jest m.in. na filozoficznych podstawach fenomenologii, interakcjonizmu symbolicznego oraz hermeneutyki.

Badania można zakwalifikować do biograficznych. Ze względu na cel badań jest to biografia tematyczna, pod uwagę brałem wybrane dziedziny życia. W trakcie badania starałem się ustalić, jak badani interpretują rzeczywistość społeczną i jaki nadają sens działaniom nauczycieli Medycznego Studium Zawodowego we Wrocławiu. Właściwym przedmiotem poznania była wiedza potoczna badanych absolwentów. Zbierając dane, posłużyłem się wywiadem narracyjnym.

Badania zostały przeprowadzone w 2004 roku, obejmowały 87 osób – absolwentów elektrotechnologii Medycznego Studium Zawodowego we Wrocławiu. Badanych ze względu na wiek podzieliłem na trzy grupy – kohorty.

Pierwszą kohortę stanowiły kobiety powyżej 55 roku życia (urodzone w latach 1931-1949) – pierwsze pokolenie. W grupie tej nie ma mężczyzn, ponieważ do 1970 roku w Studium uczyły się tylko kobiety. Jest to pokolenie lat wojny i okupacji, a także lat powojennych. Przyjąłem tutaj dolną granicę 55 lat, ponieważ zgodnie z ustawą emerytalną wiek ten pozwala odejść na emeryturę. Zdecydowana większość absolwentek wycofała się z kręgu wpływów związanych z pracą zawodową.

Drugą kohortę stanowiły osoby, których wiek w 2004 roku wahał się w granicach 40-46 lat. Grupę tę stanowi 21 kobiet i 9 mężczyzn. Są to „dojrzały” absolwenci – drugie pokolenie, będące w fazie stabilizacji. Młodość i początek pracy zawodowej przypada na przełom lat 1970-1980.

Trzecią kohortę stanowiły osoby, których wiek w 2004 roku wahał się w granicach 24-30 lat. Są to „młodzi” absolwenci – trzecie pokolenie, wchodzi w różne kręgi wpływów związanych z pracą zawodową. W grupie tej jest 20 kobiet i 10 mężczyzn.

Analizując zebrany materiał badawczy, przyjąłem perspektywę pokolenia. Według Wilhelma Diltheya człowiek jest kształtowany w historii przez zmienne warunki społeczne w określonym miejscu i czasie. Jan Garewicz pisze, że ludzie urodzeni w pewnym okresie podlegają wspólnym doświadczeniom. Każde następne pokolenie wzrasta w innych warunkach, doświadcza innych wydarzeń historycznych⁵. Przez pokolenie będę rozumiała za Marią Ossowską, zbiorowość ludzką o wspólnych posta-

⁵ Por. J. Garewicz, *Pokolenie jako kategoria socjologiczna*, „Studia Socjologiczne”, 1, 1983.

wach, wyznaczonych przez wspólnie przeżyte wydarzenia historyczne⁶. Pokolenie jest ogniwem genealogii kulturowej danego społeczeństwa, odróżniającym się od ognia poprzedniego, a także następnego. Z perspektywy pokolenia próbuję ukazać zmiany w interpretacji rzeczywistości społecznej badanych absolwentów.

Analizując materiał badawczy posłużyłam się analizą pól semantycznych. Odwołując się do interakcjonizmu symbolicznego, przyjęłam, że język jest jednym z symboli, dzięki którym powstaje społeczeństwo. Język wywodzi się z bezpośrednich kontaktów i powstaje w życiu codziennym. Język, tak jak i inne symbole, pozwala łączyć różne sfery życia codziennego. „Język buduje pola semantyczne, czyli pewne sfery znaczeń i klasyfikacji”⁷.

W obrębie pola semantycznego zarówno bieżące, jak i minione doświadczenia życiowe mogą być zachowane i gromadzone. Pole semantyczne jest wynikiem interpretacji rzeczywistości przez jednostkę. Właśnie w polu semantycznym uwidaczniają się procesy zdobywania wiedzy podręcznej. Jednocześnie pola semantyczne umożliwiają uchwycenie kontekstu sytuacyjnego, w jakim pojawiają się różnorodne wypowiedzi.

Analizę pól semantycznych przedstawił szczegółowo w swoich pracach Jacek Leoński. Autor pisze, że metoda ta może być ujęta jako „szczególna wersja analizy treści”⁸. Ogólne założenia metody są następujące:

1. Tekst nie jest przeźroczysty. Szukanie znaczenia tekstu, wyrazu wymaga pewnej pracy nad tekstem, pozornego rozłożenia ciągu i porządku wypowiedzi po to, by je na powrót złożyć zgodnie z czytelnością.

2. Tym samym odwołanie się do intuicjonizmu, cytatu ilustracyjnego, do jakiejś kategorii tematycznej zostaje wyeliminowane. Odszukać znaczenie wyrazu, to znaczy przeanalizować wszystkie jego zastosowania.

3. Leksyki nie traktuje się jako zestawienia terminów nawzajem ze sobą niezwiązanych, lecz jako „[...] system, w którym wszystkie jednostki są ze sobą skoordynowane albo sobie przeciwstawne”⁹.

Podstawową kategorią analizy jest pole leksykalne, którego struktura zgodna jest z siatkami relacji. Cytowany wyżej autor wyróżnił: asocjacje; opozycje; działanie podmiotu; działanie na podmiot. Dzięki związkom tematycznym i pojęciowym słowo związane z innymi wyrazami w planie siatki tworzy pole semantyczne¹⁰. Jacek Leoński w swoich publikacjach szczegółowo opisał procedurę tworzenia pól semantycznych. W mojej wersji analiza pól semantycznych jest znacznie uproszczona – np. nie podaje analizie frekwencyjnej pojawiających się wyrażań.

⁶ M. Osowska, *Koncepcja pokolenia*, „Studia Socjologiczne”, 2, 1963, s. 51.

⁷ J. Leoński, *Zastosowanie analizy pól semantycznych w badaniach świadomości społecznej prowadzonych metodą autobiograficzną*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa-Poznań 1990, s. 91.

⁸ *Ibidem*, s. 91.

⁹ *Ibidem*, s. 92.

¹⁰ *Ibidem*, s. 93.

2. Nauczyciele w pamięci absolwentów

Prezentowane niżej siatki ukazują związek między terminami: „Medyczne Studium Zawodowe”, „dyrektor”, „nauczyciele”, „profesorowie”. Siatki znaczeń składające się na pole semantyczne terminu „Medyczne Studium Zawodowe” ukazują, jaki został nadany mu sens i z jakimi osobami i działaniami jest on kojarzony. Synonimami tego terminu są: studium, szkoła, szkoła.

Można wykreślić trzy rodzaje siatek: siatkę określeń, siatkę asocjacji i siatki działań. Pierwsza siatka to siatka określeń.

Siatka określeń terminu „Medyczne Studium Zawodowe”¹¹

dyrektor I
nauczyciele I, II, III
profesorowie I
dyscyplina I
luzik III
lajcik III
spoko III

W przedstawionej siatce można zauważyć, że określenia tu zamieszczone odnoszą się do grup ludzi – *dyrektor*, *nauczyciele*, *profesorowie* oraz do ich działań – *dyscyplina*, *luzik*, *lajcik*, *spoko*. Warto podkreślić, że określenia: *dyrektor*, *profesorowie*, *dyscyplina* występują tylko w wypowiedziach pierwszego pokolenia; określenie: *nauczyciele* występuje w wypowiedziach wszystkich absolwentów; określenia: *luzik*, *lajcik*, *spoko* występują tylko w wypowiedziach trzeciego pokolenia.

Kolejne siatki to siatki asocjacji i działań terminów: *dyrektor*, *nauczyciele*, *profesorowie*. Tak przedstawia się siatka działań terminu „dyrektor”.

Siatka działań terminu „dyrektor”

zmuszała do zapisywania się do ZMP
zmuszała do udziału w pochodach pierwszomajowych
zmuszała do udziału w akademiach ku czci rewolucji październikowej

Siatka działań ukazuje, że najstarsze absolwentki zdecydowanie negatywnie oceniają dyrektora. Oto charakterystyczne opinie: 70-letnia absolwentka mówi: *Dyrektorem wtedy była pani X, to była prawdziwa komunistka. Zmuszała nas żebyśmy się zapisywały do ZMP. Osobiście sprawdzała naszą obecność na akademiach ku czci rewolucji październikowej.* 68-letnia absolwentka: *Dyrektorka wszystkich zmuszała do udziału w pochodach pierwszomajowych. Trzeba było na nie chodzić i to we Wrocławiu, a nie tam gdzie ktoś mieszkał.* Podobne opinie wyraziły również inne absolwentki, które uczęszczały do Studium w latach 1945-1955. Są one całkowicie świadome tego, że

¹¹ Umieszczone z boku rzymskie cyfry oznaczają pokolenie, które użyło danego określenia: I – pokolenie pierwsze, II – pokolenie drugie, III – pokolenie trzecie.

działania dyrektora związane były z sytuacją polityczną. Świadczy o tym m.in. opinia 70-letniej absolwentki: *Te lata to była jedna wielka agitacja polityczna. Dyrektorzy szkół, zakładów pracy to byli aparaczczycy. Na pytanie – co to znaczy aparaczczy? absolwentka odpowiada: To byli urzędnicy reprezentujący państwo, partię i jedynie słuszne poglądy. Wracając do Studium, to ówczesna dyrektorka nie była wyjątkiem. Wcześniej jak byłam w liceum, to dyrektor wzywał mnie co tydzień i wypytywał o mojego ojca – który po wojnie został w Anglii. Wypytywał, czy mamy od niego jakieś wiadomości; jako rodzina automatycznie byliśmy traktowani jako wróg ludu. W tych latach tak działało państwo i władza. Wypowiedź ta wyraźnie świadczy o tym, że dyrektor jest postrzegany jako urzędnik realizujący określoną politykę państwa. Mniej więcej od drugiej połowy lat pięćdziesiątych osoba dyrektora w ogóle nie pojawia się w wypowiedziach badanych absolwentów.*

Następne siatki, które udało się utworzyć na podstawie wypowiedzi pierwszego pokolenia, są to siatki asocjacji i działań terminu „profesorowie”.

Termin „profesorowie”

siatka asocjacji	siatka działań
autorytety	wspaniale uczyli
kultura	umieli przekazywać
lwowska profesura	wiedzę
	szanowali nas
	zawsze mieli dla nas czas
	nigdy nie dali nam odczuć, że
	stoimy od nich niżej

Kilka słów komentarza wymagają przedstawione wyżej siatki. Otóż, w latach 1949-1955 Medyczne Studium Zawodowe funkcjonowało pod nazwą Szkoła Asystentek Medycznych przy Wydziale Lekarskim Akademii Medycznej. Nauczycielami byli profesorowie Akademii Medycznej i wydaje się, że tym należy tłumaczyć obecność tego terminu. Od 1955 roku Medyczne Studium Zawodowe stało się odrębną szkołą. W szkole zaczęli pracować inni nauczyciele – spoza środowiska akademickiego. Przedstawione siatki obrazują, jakie znaczenie nadają absolwentki terminowi „profesorowie” i jak oceniają ich działalność. Oto kilka charakterystycznych wypowiedzi: 71-letnia absolwentka mówi: *Profesorowie to była kultura. Ich wykładów słuchało się jak bajkę, tak pięknie mówili i jasno tłumaczyli.* 70-letnia absolwentka: *Wykładowcami byli profesorowie, to była lwowska profesura. Wspaniale uczyli, traktowali nas na równi ze studentami medycyny – wstyd było czegoś nie umieć.* Podobne opinie wyraziły również inne absolwentki. W wypowiedziach podkreślają ścisłe związki między Studium a Akademią Medyczną. Należy również podkreślić, że pierwsze pokolenie, mówiąc o Medycznym Studium Zawodowym, używa synonimu – studium. Pozostałe dwa pokolenia nie używają tego synonimu. Głębsza analiza wypowiedzi pozwala wyciągnąć wnioski, że absolwentki w ten sposób podkreślają związki pomiędzy Studium a Aka-

demii Medyczną. Związki te mają dla nich duże znaczenie. Wyrazem tego jest opinia 71-letniej absolwentki: *Wtedy Studium to nie była jakaś tam szkoła, ale byliśmy przy Wydziale Lekarskim. Wtedy Studium miało prestiż.*

Kolejne siatki budujące pole semantyczne, to siatki asocjacji i działań terminu „nauczyciele” (oznaczenia pokoleń: I, II, III – tak jak poprzednio).

	Termin „nauczyciele”
siatka asocjacji	siatka działań
mili I, II, III	dobrze uczyli I
serdeczni I, II	dobrze przygotowali do
życzliwi I, II, III	zawodu I
za starzy III	poświęcali nam dużo czasu I
kontaktowi III	zwracali uwagę na estetykę ubioru I
	wpajali odpowiednią postawę
	zawodową – pomoc
wyrozumieli III	drugiemu człowiekowi I
	wpajali poczucie uczciwości I
	uczyli szacunku dla pacjenta I
	nie pozwalali się spóźniać I
	trzymali dyscyplinę I uczyli odpowiedzialności I
	uczyli za dużo teorii, za mało praktyki II
	uczyli za dużo fizyki II
	uczyli za mało zawodu II
	uczyli przestarzałych rzeczy III
	uczyli za mało o nowoczesnej diagnostyce III
	nie utrudniali życia III
	można było się dogadać III
	nie czepiali się III
	pomagali znaleźć pracę III

Siatka działań jest bardzo obszerna i zróżnicowana – pokazuje, jak poszczególne pokolenia interpretują działania nauczycieli. Warto tutaj zauważyć widoczne różnice pokoleniowe.

Pokolenie pierwsze w swoich wypowiedziach poświęca dużo uwagi nauczycielom. Absolwentki całkowicie akceptują działania nauczycieli i pozytywnie je oceniają. Oto charakterystyczne wypowiedzi: 66-letnia absolwentka mówi: *Nauczyciele byli mili, serdeczni, dużo od nas wymagali. Zwracali uwagę na estetykę ubioru. Trzeba było mieć zawsze schludny wygląd.* 67-letnia absolwentka: *Nauczyciele wpajali nam odpowiednią postawę zawodową. Do pacjentów trzeba było się odnosić grzecznie, z szacunkiem nawet jak pacjenci byli niemili w stosunku do nas.* 65-letnia absolwentka: *W tym zawodzie potrzebna jest odpowiedzialność i uczciwość, tego właśnie uczyli nas nauczyciele – wpajali nam postawę zawodową.* Na uwagę zasługuje to, że absolwentki często w swoich wypowiedziach używają terminu „postawa zawodowa”. W ich interpretacji

postawa zawodowa oznacza odpowiedzialność, punktualność, szacunek dla pacjentów, pomoc drugiemu człowiekowi i odpowiedni ubiór – niezbyt ekstrawagancki, bez wyszukanych ozdób.

Charakterystyczne dla najstarszego pokolenia jest to, że działania nauczycieli postrzegane są przez pryzmat kształtowania postaw. Badania postaw mają długą tradycję zarówno w psychologii, jak i w socjologii. Nie zagłębiając się w spory metodologiczne związane z pojęciem „postawy”, można przyjąć za Stefanem Nowakiem, że postawa wobec pewnego przedmiotu to:

ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących temu emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu¹².

Wydaje się, że działania nauczycieli były skuteczne. Taki wniosek można wyciągnąć na podstawie wypowiedzi absolwentów drugiego i trzeciego pokolenia. Na uwagę zasługuje również to, że najstarsze pokolenie podobnie postrzega działania nauczycieli i działania rodziców. Inaczej mówiąc, nie było dysonansu między domem a szkołą. Świadczą o tym wypowiedzi: 70-letnia absolwentka mówi: *Nam to samo wpajano w domu i w szkole. Dom i szkoła się uzupełniały*. 68-letnia absolwentka: *Powiem nieelegancko, ale dobitnie. Rodzice i nauczyciele dmuchali w jedną trąbę, to nie to co teraz. Co innego w domu, co innego w szkole i jeszcze co innego w telewizji*. Janusz Reykowski, wyjaśniając mechanizmy zachowania społecznego pisze, że u młodzieży, która wzrastała w spójnym systemie wychowawczym, występuje tendencja do działań o celu pozaosobistym. O takich działaniach mówi się wtedy, gdy czynności są tak zorganizowane, by zaspokoić potrzebę cudzą – osoby lub grupy¹³. Na podstawie wypowiedzi najstarszego pokolenia można przypuszczać, że działania nauczycieli i rodziców mogły się przyczynić do ukształtowania takiej postawy, której cechą charakterystyczną są działania o celu pozaosobistym. Jednak potwierdzić to by mogły jedynie głębsze badania psychologiczne.

Inaczej natomiast postrzegają działania nauczycieli absolwenci zaliczani do drugiego pokolenia. Oto charakterystyczne wypowiedzi: 41-letnia absolwentka mówi: *Za dużo nas uczyli teorii. Ciągłe pytali nas z fizyki. Po co nam technikom ta fizyka?* 42-letnia absolwentka: *Nauczyciele uczyli za dużo teorii, a za mało praktyki. W naszym zawodzie głównie potrzebna jest praktyka*. 43-letnia absolwentka: *W szkole za mało było tej części praktycznej. Do tego zawodu trzeba mieć smykałkę*. Na pytanie – co to jest smykałka? absolwentka odpowiada: *Smykałka to wiedzieć jak ułożyć pacjenta, jak dobrać odpowiednie warunki ekspozycji, a nie jakieś tam wzory czy zjawiska fizyczne*.

¹² S. Nowak, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] *Teorie postaw*, red. S. Nowak, Warszawa 1973, s. 23.

¹³ Por. J. Reykowski, *Nastawienia egocentryczne a nastawienia prospołeczne*, [w:] *Osobowość a społeczne zachowania się ludzi*, red. J. Reykowski, Warszawa 1980, s. 167-227.

Nauczyciele powinni uczyć bardziej praktycznie. Podobne opinie wyraziła większość absolwentów z drugiego pokolenia. Z ich wypowiedzi można wnioskować, że od nauczycieli oczekiwali gotowych narzędzi umożliwiających sprawne wykonywanie zadań zawodowych. W takich słowach ujął to 43-letni absolwent: *Technicy, nie obrażając nikogo, to przeważnie tacy rzemieślnicy. Robią wszystko według szablonu. Pracują od... do, nie zastanawiając się zbyt, dlaczego właśnie tak, a nie inaczej.*

Zastanawiające jest to, że pokolenie to postrzega nauczycieli jedynie przez pryzmat nauczania. W polu semantycznym pojawiają się tylko określenia związane z nauczaniem. Nie ma określeń związanych z szeroko pojętą działalnością wychowawczą. Wincenty Okoń przez działalność wychowawczą rozumie taką działalność, która ma na celu:

wyposażenie całego społeczeństwa – a przede wszystkim młodego pokolenia – w wiedzę, sprawności ogólne i zawodowe, zainteresowania, systemy wartości, postawy i przekonania, oraz przysposobienie do oddziaływania na własny rozwój¹⁴.

Nie można zatem oddzielić procesu wychowania od nauczania. Wypowiedzi absolwentów z drugiego pokolenia mogą sugerować, że w tym okresie doszło do rozdzielenia nauczania od wychowania. Zdaniem W. Okonia przysporzyło to współczesnej szkole więcej zła niż korzyści¹⁵.

Inną charakterystyczną cechą drugiego pokolenia jest to, że mówiąc o Medycznym Studium Zawodowym, używają synonimu – szkółka. Na pytanie – dlaczego używają takiego określenia? – nie potrafili odpowiedzieć. Tylko jedna 42-letnia absolwentka tak powiedziała: *Może dlatego, że większość z nas nie dostała się na studia i do szkoły przyszła z przypadku. Szkoła to znaczy Studium takie nie wiadomo co, ni to szkoła średnia ni to studia, i może dlatego mówimy szkółka.* Głębsza analiza wypowiedzi pozwala wyciągnąć następujący wniosek. Otóż określenie „szkółka” używają tylko ci absolwenci, którzy negatywnie oceniają swoją obecną sytuację. Używane przez nich określenie „szkółka” to nie tyle negatywna ocena nauczycieli i szkoły, ile wyraz ich niespełnionych planów i zamiarów. Wyraz niezadowolenia z tego, że nie są absolwentami wyższych uczelni, lecz tylko szkoły średniej. Świadczą o tym słowa 43-letniego absolwenta: *Zdawałem dwa razy na medycynę, ale nic z tego nie wyszło. No i skończyłem tylko taką szkółkę – takie nie wiadomo co.*

Jeszcze inaczej interpretują działania nauczycieli najmłodsi absolwenci – trzecie pokolenie. Oto charakterystyczne wypowiedzi: 25-letni absolwent mówi: *W szkole spoko, nauczyciele się nie czepiali.* 26-letnia absolwentka: *Szkoła to był lajcek, z nauczycielami można było wszystko załatwić.* 27-letnia absolwentka: *Nauczyciele uczyli przestarzałych rzeczy. Po co komu dzisiaj na przykład cholecystografia. Rezonans, cyfrowka tego powinno się uczyć.* 27-letni absolwent: *To co szkoła uczy, to może było dobre z dziesięć lat temu, ale nie dzisiaj.* Analizując te i inne wypowiedzi, należy zaakcen-

¹⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 285.

¹⁵ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.

tować, że absolwenci ambiwalentnie oceniają działania nauczycieli. Pozytywnie oceniają elastyczność działań, używając określeń: *nie czepiali się, nie utrudniali życia*. Natomiast negatywnie oceniają przekazywane treści nauczania. Zdecydowana większość absolwentów negatywnie ocenia zdobytą w szkole wiedzę. Zastanawiając się natomiast nad określeniami: *luzik, lajczik, spoko*, można je zinterpretować jako uzupełnienie siatki działań nauczycieli. Określenia te są pozytywną oceną nauczycieli i mają związek z takimi cechami nauczycieli, jak: wyrozumiałość, życzliwość. Znajduje to wyraz w wypowiedziach: 26-letni absolwent mówi: *W szkole było w porządku, luzik. Ja wtedy również studiowałem zaocznie. Nauczyciele byli kontaktowi, mili. Nie robili problemów z odrabianiem ćwiczeń*. 27-letni absolwent: *Szkoła to był lajczik. Można było i studiować i uczyć się w szkole. Nauczyciele byli wyrozumiali, nigdy nie robili problemów z odrabianiem ćwiczeń – życzliwi ludzie*. W wypowiedziach najmłodszych absolwentów pojawia się również określenie *za starzy*. Niektórzy absolwenci uważają, że w szkole powinni pracować młodszy nauczyciele. Tak uzasadnia to 27-letni absolwent: *W szkole powinno się uczyć obsługi nowoczesnego sprzętu diagnostycznego, powinni to robić młodzi nauczyciele. Ci którzy uczą w szkole są za starzy, nie znają komputerów, więc jak mają dobrze uczyć?*

Ostatnią siatką, która buduje pole semantyczne, jest siatka działań dokonywanych na terminie „Medyczne Studium Zawodowe” – ma ona ścisły związek z działaniami nauczycieli i tak się przedstawia:

**siatka działań na terminie
„Medyczne Studium Zawodowe we Wrocławiu”**

powinno uczyć inaczej
powinno uczyć nowoczesnych sposobów diagnozowania
powinno przygotowywać do pracy
powinno organizować kursy, szkolenia dla absolwentów
powinno utworzyć studia licencjackie

Siatka działań dokonywanych na Medycznym Studium Zawodowym jest konsekwencją poprzednich siatek. Widać tu wyraźnie, że badani absolwenci widzą konieczność wprowadzenia zmian w kształceniu techników elektroradiologii. Szczególnie trzecie pokolenie absolwentów podkreśla to w swoich wypowiedziach. Oto charakterystyczne wypowiedzi: 27-letni absolwent mówi: *Szkoła nie przygotowała nas do pracy na nowoczesnym sprzęcie. Powinno się uczyć tomografii, rezonansu i innych nowoczesnych technik*. 28-letnia absolwentka: *Szkoła powinna uczyć inaczej*. Na pytanie – jak? absolwentka odpowiada: *Nie tylko teoretycznie, ale przede wszystkim praktycznej obsługi nowoczesnego sprzętu: tomografu, rezonansu i innych*. 28-letni absolwent: *Szkoła daje dyplom, zawodu trzeba nauczyć się samemu*. Natomiast drugie pokolenie absolwentów uważa, że szkoła powinna organizować różne szkolenia, kursy doskonalące dla absolwentów. Absolwenci mówią: 41-letnia absolwentka: *Wszystko poszło tak do przodu – rezonans, cyfrowka, a my daleko w tyle. Szkoła powinna organizować*

jakieś kursy, szkolenia. Gdzie mamy się tego nauczyć? 44-letnia absolwentka: Większość techników – mówię o tych w moim wieku to ciemna masa. Tomografia komputerowa – zero umiejętności, rezonans – zero umiejętności. Uważam, że szkoła powinna się tym zainteresować i organizować różne kursy.

Zarówno drugie, jak i trzecie pokolenie absolwentów uważa, że techników powinno się kształcić na studiach licencjackich. Jednak głębsza analiza wypowiedzi pozwala zauważyć różnice w wygłoszonych opiniach. Pokolenie trzecie uważa, że przejście na poziom trzyletnich studiów licencjackich umożliwiłoby wprowadzenie zmian w kształceniu. Oto charakterystyczne wypowiedzi: 26-letni absolwent: *Dwa lata to za mało żeby wszystkiego nauczyć. Szkoła powinna trwać co najmniej trzy lata, wtedy można by nauczyć nowoczesnej diagnostyki.* 28-letni absolwent: *Nie ma szans, żeby w ciągu dwóch lat nauczyć nowoczesnej radiologii. Powinny to być co najmniej trzyletnie studia licencjackie.* Natomiast drugie pokolenie inaczej uzasadnia konieczność wprowadzenia studiów licencjackich. Absolwenci uważają, że studia licencjackie podniosłyby prestiż zawodu. 42-letni absolwent mówi: *Co to taka szkołka, gdyby były to studia licencjackie może bardziej by się z nami liczyli.* 40-letnia absolwentka: *Powinni wprowadzić studia licencjackie, może byśmy wtedy więcej zarabiali i bardziej by nas szanowano.*

Przedstawione wyżej siatki dają zróżnicowany obraz nauczycieli. Przyjęta w badaniu perspektywa pokolenia pozwala zauważyć różnice w postrzeganiu przez absolwentów działań nauczycieli oraz różnice w ocenie tych działań. Podjęta analiza akcentuje również potrzebę przemian w kształceniu techników elektroradiologii. Nasuwa się wniosek, że nadal ważne są kwalifikacje specjalistyczne. Najmłodsze pokolenie zdecydowanie negatywnie oceniło wiedzę przekazywaną przez nauczycieli, absolwenci postulują wprowadzenie zmian. W kontekście trwającej reformy kształcenia zawodowego nasuwa się tutaj pytanie, czy w obecnej sytuacji można osiągnąć ten cel? W moim odczuciu odpowiedź jest raczej negatywna.

Fundamentalną zasadą kształcenia zawodowego jest wiązanie teorii z praktyką. Piszą na ten temat m.in. Tadeusz Nowacki¹⁶, Konstanty Lech¹⁷ i inni. Praktyka jest w znacznej mierze składnikiem każdego kształcenia zawodowego. Wprowadza ono w świat praktyczny, w świat praktyki. W szkołach zawodowych zasadę wiązania teorii z praktyką realizuje się dzięki zajęciom praktycznym odbywającym się w różnych laboratoriach, pracowniach, zakładach pracy. W kształceniu techników elektroradiologii zajęcia praktyczne odbywają się w szpitalach, przychodniach, pracowniach diagnostycznych. To tutaj uczniowie zdobywają nie tylko praktyczne umiejętności posługiwania się specjalistycznym sprzętem medycznym, ale również uczą się wykonywać zadania zawodowe w różnych sytuacjach. Obecnie kształcenie techników jest niezwykle trudne. Trudności te wynikają przede wszystkim z braku dostępu zarów-

¹⁶ T. Nowacki, *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, Warszawa-Gdańsk 1976.

¹⁷ K. Lech, *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką*, Warszawa 1962.

no uczniów, jak i nauczycieli do nowoczesnych pracowni medycznych. Brak odpowiednich przepisów prawnych oraz brak środków finansowych powodują, że zajęcia praktyczne odbywają się często w pracowniach wyposażonych w przestarzały sprzęt medyczny. Nowoczesną aparaturą dysponują głównie prywatne gabinety medyczne, a właściciele tych gabinetów nie są zainteresowani współpracą ze szkołami medycznymi. Sytuacja taka budzi niepokój, ponieważ szkoły same borykają się z organizacją zajęć praktycznych.

Reformatorzy szkolnictwa zawodowego nie uwzględnili w projektowanych zmianach tej istotnej kwestii. Co prawda w podstawach programu kładzie się szczególny nacisk na umiejętności obsługi nowoczesnej aparatury medycznej, jednak pozostaje nadal pytanie, gdzie uczniowie mają zdobywać umiejętności na miarę XXI wieku? Wiedza nie może być oderwana od rzeczywistości i praktyki, a symulacja lub teoretyczne nauczanie rozmaitych działań nie zastąpią rzeczywistości. Uważam, że dopóki nie stworzy się systemu zachęt i motywacji dla wszystkich podmiotów uczestniczących w przygotowaniu zawodowym uczniów, nauczyciele nadal będą przekazywać wiedzę nieadekwatną do współczesności i pozostaną aktualne słowa jednego z absolwentów: *Szkoła daje dyplom, zawodu trzeba nauczyć się samemu.*

THE USE OF THE SEMANTIC FIELDS ANALYSIS IN "SCHOOL MEMOY" RESEARCH

Summary

The article discusses the issues concerning the teaching profession. Referring to the results of my research, I will try to depict the memory image of a teacher experienced by the students. This research can be qualified as a biographical one. The theoretical frames are made by the assumptions of interactionism and phenomenology. Taking into consideration the aim of this research and the fact that I have studied selected aspects of social life, it is a topic related biography. During the research I tried to establish how the graduates construe social reality and what sense they assign to the teacher's activities.

I ran the research in 2004, and it covered 87 graduates – in fact three generations of them. To collect the data I used the narrative enquiry. I analyzed the material I collected with the use of method of the semantic fields created out of the thematic and notional words interplay. Language is one of the symbols creating society. Semantic field is the result of social reality interpretation by the individual. It collects the current and past life experiences. The semantic fields reveal the changes in the interpretation of the social reality by the past and current students. The research allows noticing the differences in perceiving and evaluating the work of teachers by the generations of graduates. The oldest generation of graduates recorded a memory picture of the teacher as a tutor and leader, whereas younger and the youngest generations evaluate teachers through their teaching function.

This analysis also shows that it is vital to introduce changes into the professional training.

Katarzyna Druczak

PRZYDATNOŚĆ TEORII UCZENIA SIĘ SYTUACYJNEGO W ANALIZOWANIU BIOGRAFII EDUKACYJNEJ CZŁOWIEKA DOROSŁEGO

Biografia może być traktowana jako źródło wielu cennych informacji, które w znaczący sposób pozwalają pełniej poznać historię życia ludzkiego. Stąd badania biograficzne stwarzają niepowtarzalną szansę snucia opowieści o życiu, o zdarzeniach i ludziach. Stanowią swoistą „drogę dostępu” do subiektywnych interpretacji, (z)rozumień, znaczeń nadawanych wydarzeniom życiowym (także krytycznym) człowieka.

Mnie szczególnie interesują badania dotyczące biografii edukacyjnej człowieka dorosłego, określonych zdarzeń, które są w niej obecne, mają znaczenia i przyczyniają się do jej projektowania. W artykule przedstawię pojęcia: biografia edukacyjna, a następnie zdarzenie krytyczne. Na zakończenie podzielę się swoimi refleksjami dotyczącymi przydatności teorii uczenia się sytuacyjnego w analizowaniu zdarzeń krytycznych występujących w biografii edukacyjnych osób dorosłych.

1. Biografia edukacyjna człowieka dorosłego

Jednym z pojęć biograficzności w pedagogice jest „biografia edukacyjna”. Pojęcie to stworzył w swoich badaniach Pierre Dominicé, jak pisze – *prawie intuicyjnie*¹. Utrzymał je po tym, jak stał się bardziej świadomy metodologii historii życia. W jednej ze swoich książek twierdził: *Lubię ten zwrot, ponieważ kładzie nacisk na przedmiot pytań badawczych*². Biografia edukacyjna oznacza dla badacza, iż interesuje go biografia życia człowieka, a w szczególności to, co miało w niej miejsce i co było związane z edukacją. Autor przyjmuje, że edukacja, kształcenie są procesami całego życia, wiążą się z codziennością jednostki. Sposobem poznania różnych sytuacji edukacyjnych jest zachęcenie osób dorosłych do opowieści o ich życiu, a nade wszystko o ich edukacji. Każdy człowiek dorosły ma doświadczenia związane z uczeniem się, potrafi w mniejszym bądź większym stopniu snuć refleksje o swojej biografii edukacyjnej. Stąd moje zainteresowanie biografią edukacyjną, opowieściami ludzi o ich edukacji (nie tylko szkolnej), wydarzeniach z nią związanych.

¹ P. Dominicé, *Learning from our lives. Using Educational Biographies with Adults*, słowo wstępne Alan B. Knox, San Francisco 2000, s. 1.

² *Ibidem*, s. 1.

P. Dominicé pisze *Pragnęłam zrozumieć kontekst biograficzny życia dorosłych, których spotkałam w sytuacjach edukacyjnych*³. [...] *biografia mówi o kształceniu, wyraźnie interesuje się tym, co czynią dorośli ze swojego kształcenia w budowaniu swojego życia*⁴. Interesująca jest relacja pomiędzy drogą edukacyjną człowieka a jego życiem. Na ile wydarzenia życiowe kreują przebieg edukacji człowieka? W jakim stopniu to, co dzieje się w edukacji człowieka, oddziałuje na życie ludzkie? Sądzę, że wiele można dowiedzieć się w trakcie rozmów z drugim człowiekiem, poznając znaczenia, jakie nadaje on wydarzeniom swojego życia.

Biografia edukacyjna nie jest życiorysem. Opowiadający czy piszący analizuje swoje życie w aspekcie wydarzeń edukacyjnych. Pytamy o życie, wyodrębniając pewne fakty, etapy, wydarzenia⁵. „Biografia edukacyjna nie jest autobiografią, gdyż powstaje jako opowieść ukierunkowana przez badacza. Pisanie autobiografii jest indywidualnym wyborem; praca należy do autora od początku do końca. Autor autobiografii może pisać o swojej historii życia z perspektywy, jaką sam wybiera. Kluczowe założenie tego podejścia przyjmuje, iż dorośli, opowiadając o swej edukacji, snuje refleksję biograficzną. Na opowiadaniu własnej biografii i na jej pisaniu buduje się proces kształcenia dorosłych. Jest to zatem szczególne podejście do kształcenia i uczenia się, ponieważ ma na celu pomoc dorosłym w głębszym zrozumieniu własnych sposobów uczenia się i posiadanej wiedzy”⁶. Dorośli odtwarzają swoje środowiska życia, które pozostały w ich pamięci, świadomości.

Opowieści, redagowanie tekstów pobudzają dorosłych do refleksji nad sensem edukacji, czym ona jest i co takiego przyczynia się do korzystania z jej zasobów. Czynią człowieka dorosłego podmiotem własnej edukacji. Inicjują autoedukację. Człowiek może wiele dowiedzieć się o tym, co wydarzyło się w jego edukacji. Ma wówczas niepowtarzalną okazję przyjrzeć się tym zdarzeniom, które sprzyjały edukacji, i tym, które zaburzały bądź burzyły jego doświadczenia edukacyjne. Koncentracja na własnej biografii edukacyjnej pozwala zobaczyć doświadczenia związane z edukacją z perspektywy całościowego rozwoju człowieka. Pozwala na zmiany, weryfikację tego, co dzieje się obecnie w życiu człowieka, jak i analizę, interpretację, zrozumienie tego, co miało miejsce w przeszłości. Bywa, że człowiek ma szansę refleksyjnego spojrzenia na swoje życie i edukację (jak nigdy dotąd). Tak więc biografia edukacyjna służy poznaniu drogi edukacyjnej człowieka, ale i jest tym, co uczy go, przyczynia się do jego dalszego rozwoju. Refleksja nad własną biografią edukacyjną stwarza warunki do zobaczenia związków edukacji z biografią człowieka. Człowiek ma możliwość zdobycia dotąd nieznanych informacji o sobie, o innych, także o tych, których spotkanie było

³ Eadem, *Historia życia jako proces kształcenia*, Łódź 1994, s. 49.

⁴ Eadem, *Historia życia jako proces kształcenia*, [w:] *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego, Materiały do studiowania*, red. H. Skłodowski, t. 2, Łódź 1999, s. 26.

⁵ O. Czerniawska, *Biografie edukacyjne i ich zastosowanie w kształceniu andragogicznym*, [w:] „Rocznik Andragogiczny” 1997/1998, Toruń 1999, s. 120.

⁶ P. Dominicé, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Łódź 2006, s. 11.

znaczącym wydarzeniem w przeszłości. Człowiek może bliżej poznać, zrozumieć, zinterpretować i nadać znaczenia różnym wydarzeniom życiowym, które kreowały jego drogę edukacyjną. Człowiek tworzy historię życia, *ale historię specyficznego rodzaju ogniskującą się na uczeniu się*⁷. Edukacja jest związana z wydarzeniami, doświadczeniami, zmianami; to one tworzą perspektywę biografii edukacyjnej. Biografia edukacyjna pomaga dorosłym rozpoznać, w jaki sposób ich poprzednie doświadczenia i wiedza wpływają na ich nowe uczenie się⁸. Biografie edukacyjne pomagają dorosłym uczniom odkryć społeczne i interpersonalne wpływy na ich życie i edukacyjną aktywność⁹. Dorosli podejmują interakcję między formalnym i nieformalnym uczeniem się. Biografia edukacyjna *jest ofertą wnikięcia w to co znaczące dla dorosłego*¹⁰.

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

2. Zdarzenia krytyczne w biografii edukacyjnej człowieka

Życie człowieka to ciąg następujących po sobie w mniejszym bądź większym porządku zdarzeń. Pojawiają się z mniejszą bądź większą częstotliwością. Są różnorodne, ale zawsze wywołują określone zmiany w życiu człowieka. Nie każde wydarzenie życiowe jest ważne. Nie każde należy rozważać i poszukiwać jego znaczenia dla przebiegu edukacji człowieka. Są jednak takie, które w znaczący sposób powodują, że droga edukacyjna jednostki wygląda tak a nie inaczej. Człowiek może mieć wówczas poczucie, że gdyby nie dane wydarzenie, jego doświadczenia życiowe byłyby zupełnie inne; życie wyglądałoby inaczej. Oczywiście może być tak, że określone wydarzenie jest znaczące dla jednego człowieka, a dla drugiego nie. To może zależeć od osoby, jej wiedzy, emocji, środowiska, znaczących osób, kontekstu biografii. To może być zależne od działań podejmowanych przez jednostkę. To właśnie działanie interpretującego *self* sprawia, że dane wydarzenie ma dla jednej osoby wielkie znaczenie, podczas gdy dla drugiej jest bez znaczenia¹¹. Niemniej mogę stwierdzić, że wydarzenia życiowe mają znaczenie dla biografii człowieka, także edukacyjnej.

Zdarzenia życiowe nadają „kształt i kierunek rozmaitym aspektom (dziedzinom) życia jednostki”. W toku życia jednostki można wyróżnić zdarzenia normatywne (zależne od wieku), zdarzenia historyczne (zależne od pokolenia, do którego jednostka należy) i zdarzenia nienormatywne (indywidualne losowe, ważne i istotne dla danego

⁷ Eadem, *Learning from our lives...*, s. 2.

⁸ Ibidem, s. 5.

⁹ Ibidem, s. 6.

¹⁰ Ibidem, s. 10.

¹¹ H.J.M. Hermans, E. Hermans, *Autonarracje. Tworzenie znaczeń w psychoterapii*, Warszawa 2000, s. 33.

człowieka)¹². Krytyczne wydarzenia wyodrębniają się z nurtu wydarzeń jako ważne, związane z wartościami cenionymi przez podmiot, a więc znaczące emocjonalnie¹³. Zostają one określone jako szczególny rodzaj doświadczenia życiowego, jako punkty znaczące rozwoju, w których występuje możliwość zaistnienia zmiany rozwojowej¹⁴.

Mnie szczególnie interesują zdarzenia krytyczne, które mogą decydować o drodze edukacyjnej człowieka dorosłego. Termin „zdarzenie krytyczne” ma sens chronologiczny, gdyż wskazuje na takie wydarzenia lub sytuacje, które stały się punktem zwrotnym bądź przyniosły zmianę w którymś życiu¹⁵. Są to zdarzenia emocjonalnie znaczące, wyodrębniające się w toku codziennych zdarzeń. Myślę, że określenie *krytyczne* dokładnie wskazuje na znaczenie zdarzeń w ludzkich biografiach. Podkreśla rangę, wartość tego, co dzieje się w historii człowieka. Termin „zdarzenie krytyczne” można traktować jako pewien moment przełomowy, prowadzący do zauważalnych zmian w życiu jednostki. Owe zdarzenia są raczej bezpośrednim sprawozdaniem z całkiem zwyczajnych przypadków występujących podczas codziennej pracy, a to, że są krytyczne, bierze się stąd, że wskazują na tkwiące u ich źródła tendencje, motywy i struktury¹⁶. Fakt ich emocjonalnej nieobojętności pozwala je wyodrębnić z całokształtu spotykających człowieka doświadczeń¹⁷. Zdarzenia krytyczne, które odtwarzamy po upływie dłuższego czasu dzięki procesowi introspekcji, służą formowaniu odnoszących się do praktyki szczegółowych elementów naszej osobistej historii.

Aby wskazać zdarzenia drogi życiowej, które byłyby wspólne dla wszystkich ludzi, wielu badaczy podjęło się opracowania schematów, wyróżniając w nich różne fazy, stadia, etapy życia ludzkiego. Takie zabiegi pozwalają zapoznać się z listą typowych zdarzeń życiowych przypisywanych jednostkom w poszczególnych fazach ich życia. Można poznać ich przykłady, ale nie ma możliwości zebrania dokładnych informacji o tym, co je poprzedziło i co po nich nastąpiło w życiu człowieka.

Przykładowo Daniel J. Levinson dokonał na podstawie swoich badań podziału „zdarzeń krytycznych” na dwie grupy. Pierwsza z nich zawiera takie zdarzenia, które nie są kontrolowane przez jednostkę, np.: zmiany organizmu, wypadki losowe, choroby, śmierć, przemiany społeczno-ekonomiczne, w drugiej znajdują się natomiast zdarzenia zależne od decyzji i działań samej jednostki, np.: podjęcie studiów, podjęcie pracy, zawarcie małżeństwa¹⁸.

¹² M. Przetacznik-Gierowska, *Zdarzenia życiowe a kryzysy w rozwoju człowieka*, [w:] Chowanna, t. 1, Katowice 1995, s. 13.

¹³ H. Sęk, *Procesy twórczego zmagania się z krytycznymi wydarzeniami żywotnymi a zdrowie psychiczne*, [w:] *Twórczość i kompetencje a zdrowie psychiczne*, red. H. Sęk, Poznań 1991, s. 32.

¹⁴ G. Teusz, *Narracja (ucodzienniona). Krytyczne wydarzenia życiowe jako naturalne eksperymenty rozwoju*, [w:] „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, Numer Specjalny, Wrocław 2003, s. 303.

¹⁵ M. Przetacznik-Gierowska, *Zdarzenia życiowe a kryzysy...*, s. 13.

¹⁶ D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Warszawa 1996, s. 44-45.

¹⁷ G. Teusz, *Młodzież studencka wobec krytycznych wydarzeń żywotnych*, [w:] *Młodzież w świecie współczesnym. Z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji*, red. M. Piorunek, Poznań 2004, s. 170.

¹⁸ Z. Pietrasinski, *Rozwój ludzi dorosłych*, Warszawa 1990, s. 60-61.

O przełomowych wydarzeniach interesująco pisze A. Giddens. Jego zdaniem momenty przełomowe to takie sytuacje, w których jednostki zostają powołane do podjęcia decyzji szczególnie ważnych ze względu na ich ambicje lub, ogólnie, decyzji, które zaważą na ich życiu¹⁹. Do momentów przełomowych ów autor zalicza: decyzję o małżeństwie, ślub, decyzję o separacji, rozstanie, zdawanie egzaminów, decyzję o podjęciu kursu zawodowego lub wybór kierunku studiów, przystąpienie do strajku, zmianę pracy, poznanie wyników badań lekarskich, utratę dużej sumy pieniędzy w grze hazardowej lub wygraną na loterii²⁰. Krytyczne zdarzenia dotyczyć mogą sukcesów lub porażek; sytuacji, w których człowiek musi podjąć decyzję o dużym znaczeniu; niestandardowych, nieszablonowych, awaryjnych sytuacji społecznych²¹. Nie wszystkie wymieniane zdarzenia faktycznie mają miejsce w poszczególnych fazach życia człowieka. Można spotkać osoby, do których opisywane w literaturze przykłady zdarzeń są po prostu nieadekwatne. Ludzie w bardzo różnym wieku np. zakładają rodziny, podejmują pierwszą pracę czy decyzję edukacyjną (czasem którąś z kolei). Uważam, że teraz jak nigdy dotąd zapoznanie z takiego rodzaju informacjami może być wydarzeniem życiowym, nawet krytycznym.

Uważam, że badania biograficzne są tymi, które pozwalają na uchwycenie faktycznych wydarzeń życiowych, tego, co je poprzedziło i tego, co po nich miało miejsce. Dokonać tego można, rozpatrując konkretne, indywidualne i niepowtarzalne ludzkie historie. Rozmowa z badaczem (decyzja o spotkaniu, wyrażenie zgody na uczestnictwo w badaniach) też może stanowić przykład wydarzenia krytycznego, które może spowodować zmiany w biografii osoby badanej i badacza.

3. Teoria uczenia się sytuacyjnego jako klucz do analizy biografii edukacyjnej

Teoria sytuacyjnego uczenia się może być przydatna, by umieć w pełni poznać, zrozumieć i opisać miejsce uczenia się w ludzkiej biografii. Użycie tej teorii jest uzasadnione szczególnie dzisiaj, gdy całościowe uczenie się zostało umiejscowione w kontekście życia codziennego, społecznych układach i sytuacjach życiowych człowieka. Aktywność edukacyjna jest obecna w życiu codziennym, w kontaktach międzyludzkich. Uczenie się stało się integralną częścią życia codziennego.

Wybrana przeze mnie teoria wskazuje na znaczenie sytuacji, w których ma miejsce uczenie się. Często w opracowaniach pojawia się termin: „sytuacyjny”. Określa w pewien sposób miejsce i kontekst uczenia się w życiu człowieka. W niektórych przypadkach „sytuacyjny” oznacza zwyczajnie, iż niektóre z myśli i czynności ludzi zostały umiejscowione w czasie i przestrzeni. W innych przypadkach wydaje się, iż „sytuacyj-

¹⁹ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 155.

²⁰ *Ibidem*, s. 156.

²¹ M. Suchar, *Rekrutacja i selekcja personelu*, Warszawa 2003, s. 75.

ny” znaczy, iż myśli czy czynności miały charakter społeczny w wąskim znaczeniu tego słowa, kiedy dotyczyły innych ludzi. Jean Lave i Etienne Wenger piszą:

W naszym rozumieniu pojęcie sytuacyjnej czynności, sytuacyjność czynności okazuje się być niczym innym, jak prostym empirycznym atrybutem codziennej aktywności. Zasadza się na ogólnej teoretycznej perspektywie, tworząc bazę pojęć o charakterze relacyjnym z zakresu wiedzy i uczenia się, oraz naturze czynności uczenia się ludzi w ten proces zaangażowanych. Perspektywa ta oznacza, iż nie istnieje czynność bez sytuacyjności. Kładzie nacisk na podstawowe zrozumienie sytuacyjności jako pojęcia całkowicie angażującego całą osobę, która jest w świecie i ze światem. Z tej perspektywy [...] czynność oraz cały świat nieustannie wpływają na siebie²².

Uczenie się zawsze ma miejsce w sytuacji, w której człowiek podejmuje określone działanie. Co ważne, angażuje się w to, co robi, czego się uczy.

Teoria ta mocno akcentuje udział społeczności w biografii człowieka, także tej edukacyjnej. To społeczność sprzyja powstawaniu, poszukiwaniu, przyswajaniu i wymianie zasobów informacji między ludźmi. *Wiedza jest rozdystrybuowana w społeczeństwie. Wypełnia wszystkie interakcje społeczne, jest transmitowana poprzez dialogi, cyrkuluje w opowiadanych przez ludzi narracjach*²³. Kontakt z wiedzą i jej opanowywanie następuje poprzez uczestnictwo jednostki w społecznościach praktyki. Tworzą one przestrzenie, w których usytuowane jest nasze życie. Człowiek zgodnie z tą teorią jest uczestnikiem życia społecznego, także pod względem edukacyjnym. Relacje, w jakie wchodzi z innymi ludźmi, wyraźniej mają charakter edukacyjny. Będąc uczniem, rodzicem, sąsiadem, urzędnikiem itd., jesteśmy członkiem określonych wspólnot. Patrząc na ludzkie biografie, można je charakteryzować jako ciąg następujących po sobie przynależności²⁴. Ludzkie biografie stanowią źródło wiedzy o rolach społecznych, zadaniach i powinnościach względem różnych grup społecznych. Człowiek, należąc do różnych wspólnot, przyjmuje wartości, normy, przekonania, uczy się zachowań. To także można zaliczyć do uczenia się²⁵. Uczenie się rozumiane jako „uczestnictwo we wspólnocie, jest poznawaniem przez praktykowanie, jest opanowywaniem kultury praktyki, albo – ujmując to jeszcze inaczej – jest osobliwym »stawaniem się« w kulturze praktyki”²⁶. Zatem uczenie się towarzyszy człowiekowi nieustannie w jego codziennym życiu. W teorii uczenia się sytuacyjnego człowiek nieustannie doświadcza, praktykuje w działaniach, które są możliwe w określonej kulturze. [...] *uczenie się jest nieustannym procesem negocjowania i renegocjowania świata z jednej strony, i nieustannych wysiłków wpisania weń własnego działania*²⁷. Teoria sytuacyjnego uczenia

²² J. Lave, E. Wenger, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge 2003, s. 32-33.

²³ M. Małewski, *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2006, nr 2, s. 33.

²⁴ *Ibidem*, s. 33-34.

²⁵ *Ibidem*, s. 34.

²⁶ *Ibidem*, s. 34.

²⁷ *Ibidem*, s. 35.

się stwarza swoistą szansę analizowania relacji człowiek-świat społeczny. Człowiek, będąc uczestnikiem życia społecznego, praktykuje i uczy się tego, co w danej kulturze, społeczności można uznać za obowiązujące. Uczenie się pojawia się jako pochodna czynności oraz danego kontekstu, czyli ma charakter sytuacyjny. Co więcej, uczenie się sytuacyjne ma charakter raczej incydentalny niż zamierzony²⁸.

Analizowanie zdarzeń krytycznych w biografiach edukacyjnych osób dorosłych dostarcza informacji, iż faktycznie ludzie uczą się z życia, z codziennych relacji z innymi ludźmi, podczas rozmaitych czynności wykonywanych każdego dnia. Brane są pod uwagę trzy obszary całonocnego uczenia się: formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Teoria uczenia się sytuacyjnego sprzyja pełnej analizie wszystkich obszarów uczenia się. Człowiek, opowiadając swoją biografię edukacyjną, mówi o zdarzeniach, osobach, o tym, co miało dla niego wymiar edukacyjny. Opowiada o tym, co miało miejsce w jego różnych sytuacjach życiowych. Bywa tak, że podczas opowieści odkrywa, że dana sytuacja czegoś go nauczyła. Niezależnie od sposobu uczenia się, czy jest on spontaniczny czy refleksyjny, nie możemy działać inaczej – uczniami pozostajemy przez całe nasze życie²⁹. Człowiek uczy się także podczas opowieści o swoim życiu, o tym, co się w nim wydarzyło. *Bez biografii nie ma uczenia się, bez uczenia się nie ma biografii*³⁰.

J. Lave i E. Wegner piszą, iż uczenie się nie tylko jest umiejscowione w praktyce, tak jakby miałyby to być jakiś przypadkowy proces, lecz uczenie się jest integralną częścią ogólnej praktyki w świecie, w którym osoba ucząca się egzystuje³¹. Można zatem mówić o pewnej „naturalności” uczenia się człowieka. Ono po prostu jest obecne w życiu. Tylko nie zawsze w każdej sytuacji jest pojmowane jako rodzaj aktywności edukacyjnej. Dzieje się tak dlatego, że całonocne uczenie się może znosić „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 życiem³².

W rozważaniach nad sytuacyjnym uczeniem się wykorzystuje się pojęcie legitymacyjnej peryferyjnej partycypacji (*legitimate peripheral participation*). Jest to pojęcie używane dla opisu procesu zaangażowania w społeczną praktykę, obejmującego uczenie się jako integralny składnik. Forma przyjmowania przez partycypacyjność z założenia zakłada przynależność i dlatego nie tylko jest warunkiem uczenia się, ale również istotnym jego komponentem. Peryferyczność oznacza, iż istnieją różne for-

²⁸ R.M. Reffat, J.S. Gero, *Learning about shape semantics: a situated learning approach*, in: T. Sasada, S. Yamaguchi, M. Morozumi, a. Kaga and R. Homma (eds), CAADRIA'98, CAADRIA, Kumamoto, Japan, s. 2; <http://faculty.kfupm.edu.sa>.

²⁹ P. Alheit, „Podwójne oblicze” całonocnego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichych rewolucji”, [w:] „Terazniejszość-Człowiek-Edukacja” 2002, nr 2, s. 55.

³⁰ *Ibidem*, s. 69.

³¹ J. Lave, E. Wegner, *Situated learning...*, s. 35.

³² L. West, *Obszary sporu: badania nad edukacją i całonocnym uczeniem się w Wielkiej Brytanii*, „Terazniejszość-Człowiek-Edukacja” 2003, nr 3, s. 17-18.

my zaangażowania, większego lub mniejszego, jednakże w polu definiowanym przez społeczność. Zatem peryferyjna partycypacja mówi o byciu umiejscowionym, ulokowanym w świecie społecznym³³. „Co więcej, legitymacyjna peryferyczność stanowi kompleksowe pojęcie, związane ze społeczną strukturą sił, jako miejsce, w którym ewaluuje w kierunku większego zaangażowania, gdzie peryferyczność stanowi pozycję umacniającą, lub jako miejsce, w którym ktoś jest powstrzymywany od pełnego uczestnictwa”³⁴. Pojęcie *peryferyczność* jest pozytywnym określeniem, co więcej dynamicznym. Oznacza otwarcie, sposób na uzyskanie dostępu do zrozumienia poprzez rosnące zaangażowanie³⁵. „Uczenie się poprzez legitymacyjną peryferyczną partycypację ma miejsce w każdej, nieważne jakiej, byle intencjonalnej formie edukacyjnej (każda nadaje jakiś kontekst)”³⁶. Tak też dzieje się podczas opowieści snutych w narracjach osób dorosłych. Wielokrotnie badacz może usłyszeć o rozwoju, ewaluowaniu człowieka, jego sposobu funkcjonowania w społeczności. Biografia istnieje zawsze w kontekście społecznym, jest w nim osadzona.

Jako aspekt praktyki społecznej, uczenie się angażuje całą osobę: to implikuje nie tylko związek z konkretną czynnością, ale także związek ze społecznością – a to implikuje stawanie się pełnym uczestnikiem, członkiem, osobą. Ten punkt widzenia, uczenie się wiąże z tym, że człowiek jest zdolny do zaangażowania się w nowe czynności, do realizowania nowych zadań i funkcji, do opanowywania nowych znaczeń. Czynności, zadania, funkcje i znaczenia nie istnieją osobno, są częścią szerszego systemu relacji, związków, w którym te nabierają znaczenia. Osoba z jednej strony jest zdefiniowana przez relacje z innymi, a z drugiej strony definiuje te relacje. Uczenie się zatem implikuje stawanie się innym człowiekiem ze względu na możliwości, które tworzy system relacji³⁷.

W teorii uczenia się sytuacyjnego pojawia się także termin tożsamość. Funkcjonowanie w świecie społecznym, bycie w relacjach międzyludzkich sprzyja budowaniu tożsamości człowieka. Tożsamość jest rozumiana jako długofalowa, rozwijająca się relacja międzyludzka oraz związek z miejscem, w którym dane osoby żyją i partycypują w praktyce społeczności³⁸. Tożsamość człowieka ma nie tylko wymiar indywidualny, ale także relacyjny. M. Malewski pisze *Jest nie tylko tożsamością czyjąś, ale i tożsamością „wobec czegoś”*³⁹. Zatem można analizować zmieniające się formy partycypacji oraz tożsamości osób, które angażują się nieustająco w partycypowanie w społeczności praktykujących, zaczynając od statusu osoby początkującej, poprzez stawanie się praktykiem old-timerem w porównaniu z osobą początkującą, aż do punktu, w którym właśnie osoby początkujące stają się praktykami old-timerami. Badanie biografii

³³ J. Lave, E. Wenger, *Situated learning...*, s. 35.

³⁴ *Ibidem*, s. 36.

³⁵ *Ibidem*, s. 37.

³⁶ *Ibidem*, s. 40.

³⁷ *Ibidem*, s. 53.

³⁸ *Ibidem*, s. 53.

³⁹ M. Malewski, *W poszukiwaniu teorii uczenia się...*, s. 34.

edukacyjnych pozwala na opisanie, zrozumienie owych przejść od początków partycypowania w społeczności do bycia pełnym jej uczestnikiem, także pod względem doświadczeń z uczeniem się.

Podsumowując rozważania, skonstatuję, że w analizowaniu biografii edukacyjnej człowieka dorosłego może być przydatna teoria uczenia się sytuacyjnego, gdyż:

1. Jest to teoria pozwalająca badać/traktować równorzędnie trzy obszary całościowego uczenia się.
2. Dostrzega znaczenie kontekstu społecznego dla doświadczeń życiowych/edukacyjnych człowieka dorosłego.
3. Przedstawia człowieka jako uczestnika życia społecznego, które jest dla niego miejscem praktykowania i uczenia się całościowego.
4. Zwraca uwagę na nowe znaczenie terminu tożsamość człowieka.
5. Umiejscawia wiedzę, doświadczenia życiowe/zawodowe w praktykowaniu człowieka w kulturze.
6. Podkreśla fakt, iż znaczenia wiedzy są produkowane, reprodukowane i zmieniające podczas uczestnictwa człowieka w świecie społecznym.
7. Wskazuje na znaczenie interakcji międzyludzkich w przyswajaniu wiedzy, uczeniu się.

THE USEFULNESS OF THE THEORY OF SITUATED LEARNING IN ANALYZING EDUCATIONAL BIOGRAPHY OF AN ADULT

Summary

The article shows the consideration about usefulness of the theory of situated learning in biographical research. The author presents the theory of situated learning as a key to analysis of educational biographies of adults. The aim of the text is to explain the following terms: critical event and educational biography; to present the theory of situated learning and its usefulness in analysing critical events, leading biographical research.

The author analyses the proposals of terminological agreements concerning critical events. She gives examples of events which seem to be important in an adult's life and can cause an evolutionary change. Next she describes the educational biography. The educational biography helps adults with reconnaissance how their previous experience and knowledge influence their new learning; it allows them to discover social and interpersonal influence on their life and their educational activity.

The third part of the article is devoted to the theory of situated learning and its usefulness in biographical research. The theory of situated learning can be useful to be able to get to know understand and describe the position of learning in human biography. Analysing educational biographies of adults gives information that in fact people learnt from life, everyday contacts with other people and daily activities.

Joanna Kłodkowska

KWESTIE KONTEKSTU I KONTEKSTOWOŚCI W BADANIACH ETNOGRAFICZNYCH

Podejmowanie zagadnień metodologicznych przez badaczy społecznych dotyczy nie-
rzadko „ścierania się” tradycji badawczych, sposobów poznawania rzeczywistości so-
cjokulturowej. Refleksje te są uwidocznione w podziale badań na ilościowe i jakości-
owe. Zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe, bez względu na to, czy zostaną uzna-
ne za sprzeczne, czy za takie, które można łączyć w celu nadania im prawomocności
i pewności wniosków¹, wymagają – jak zauważa Krzysztof Konecki – zakorzenienia
w systemach założeń filozoficznych, paradygmatach stanowiących źródło interpreta-
cji danych empirycznych². Paradygmat interpretatywny, za którym się opowiadam,
według Mieczysława Malewskiego, *obdarza statusem naukowej prawomocności bada-
nia typu jakościowego*³. Jedną z tradycji metodologicznych przypisywanych badaniom
jakościowym jest etnografia⁴. Etnografia to rodzaj strategii badawczej oraz, zdaniem
Anthonego Giddensa, sposób badania ludzkich zachowań w codziennych okolicz-
nościach, w trakcie których badacz przez określony czas pozostaje w bezpośrednim
kontakcie z badaną społecznością oraz z kontekstem, w którym ona funkcjonuje⁵.
Natomiast Chris Barker pisze, iż etnografia to – empiryczne i teoretyczne podejście
badawcze, zaczerpnięte z antropologii, które dąży do szczegółowego, holistycznego
opisu i analizy kultury, bazując na intensywnej pracy w terenie. Jest to także jedno
z podejść do studiów kulturowych, które często jest łączone z doświadczaniem ba-
danej kultury⁶. Badanie etnograficzne – jak zauważa Ch. Barker – koncentruje się na
detalach lokalnego życia, na jakościowych badaniach wartości i znaczeń. Istotne jest
tu także osadzanie zebranych materiałów empirycznych w kontekście całej drogi życia
badanych, łączącej się z szerszymi procesami społecznymi⁷.

¹ Por.: K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, s. 16.

² *Ibidem*, s. 18.

³ M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wro-
cław 1998, s. 34.

⁴ Por.: M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa 2005,
s. 20; A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2006, s. 668.

⁵ A. Giddens, *Socjologia...*, s. 667.

⁶ Ch. Barker, *Cultural Studies. Theory and Practice*, Sage Publications, London, Thousand
Oaks, New Delhi 2003, s. 25 (tłumaczenie własne).

⁷ *Ibidem*.

Monika Kostera pisze, iż kontekst, o którym wspominają cytowani wcześniej A. Giddens i Ch. Barker, jest jednym z kryteriów naukowości etnografii⁸, zarówno na etapie styczności z badaną rzeczywistością, jak i na etapie badawczych rozważań i praktyk. W niniejszym artykule chciałabym podjąć próbę zasygnalizowania niepoko-
jów, dylematów badawczych oscylujących wokół pytania: Czym jest kontekstowość dla badań etnograficznych oraz jaką w nich pełni funkcję?

Pytania te są dla mnie szczególnie ważne ze względu na badania etnograficzne, które chciałabym przeprowadzić. Na początku mojego artykułu chciałabym się za-
stanowić, czym jest kontekstowość i kontekst, następnie przedstawię rozważania na temat kontekstowości na poziomie badanej rzeczywistości oraz procesu badawczego, realizacji, procesów eksploracyjnych.

Kontekst – zdaniem K. Konarzewskiego – jest to zbiór okoliczności towarzyszą-
cych tworzeniu tekstu⁹. K. Konecki mówi, że kontekst to:

specyficzny zestaw własności odnoszący się bezpośrednio do badanego zjawiska, tj. miejsce i przestrzeń oraz czas zdarzeń składających się na dane zjawisko. Kontekst dotyczy zatem naj-
bardziej bezpośrednich warunków występowania zjawiska¹⁰.

Joanna Rutkowiak pisze zaś o *kontekstowości*. Według autorki, kontekstowość
można porównać do pulsującego organizmu, który istnieje dzięki swojemu dynami-
zmowi, możliwościom *zmiany jakości i objętości, rytmu, nieregularności, kurczenia się i rozkurczania jako źródło życiodajnego napięcia oraz braku ostrych granic znaczenio-
wych*¹¹. Kontekstowość pulsuje w obrębie pól¹², które stanowią określone konteksty,
na przykład kontekst historyczny, społeczny, polityczny, kulturowy. Kontekstowość
może być także widziana jako *dbałość o opis wszelkich zjawisk w szerszym kontekście i
zajmowania się tym, jak kontekst ten je formuje*¹³.

W niniejszym artykule będę posługiwać się terminami *kontekstowość* oraz *kon-
tekst*. Pierwszy z nich rozumiem, posługując się porównaniem J. Rutkowiak, które
moim zdaniem najtrafniej oddaje istotę interesujących mnie kwestii, jako kategorię
służącą do zakorzenienia, czy też – jak pisze autorka – *osadzania*¹⁴ okoliczności, jakie
napotyka badacz. Okoliczności te to poszczególne *konteksty*. Drugi istotny dla mnie

⁸ M. Kostera, *Antropologia organizacji...*, s. 201.

⁹ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 28.

¹⁰ K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, s. 49.

¹¹ J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 25.

¹² *Ibidem*, s. 38-39.

¹³ P. Pushkala, *System of meaning for the study of information technologies*, [w:] *Information systems and qualitative research*, red. A.S. Lee, J. Liebenau i J.I. DeGross, London 1997, s. 101-118, cyt. za: M. Kostera, *Antropologia organizacji...*, s. 46.

¹⁴ J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki..., s. 37.

termin traktuję jako pola tworzące kontekstowość, pola będące elementami mapy praktyki badawczej.

Moje rozważania dotyczą kontekstowości rozpatrywanej na dwóch poziomach: na poziomie kontekstowości badanej rzeczywistości oraz na poziomie kontekstowości procesu badawczego. Pierwszy poziom utożsamiam z poznawczą postawą wobec rzeczywistości, ze sposobem postrzegania świata socjokulturowego. Perspektywa ta jest wyrazem opowiedzenia się za paradygmatem interpretatywnym, który, moim zdaniem, określa charakter kontekstowości w etnografii. Natomiast drugi poziom moich rozważań dotyczy tradycji metodologicznych, procedur badawczych, kroków postępowania badawczego po wkroczeniu w teren badań.

1. Kontekstowość badanej rzeczywistości w etnografii

Badania etnograficzne, jak już wcześniej wspominałam, są podporządkowane paradygmatowi interpretatywnemu¹⁵, który charakteryzuje się zróżnicowaniem, bogactwem przejawiającym się w poznawczej postawie wobec świata. Jak zauważa M. Malewski, paradygmat interpretatywny poprzez swoją wielowątkowość ontologiczną i epistemologiczną sprawia, iż wiedza jako *kreacja ludzkiego umysłu*¹⁶ podlega nieustannej zmianie, a wytworzone w toku poznania naukowego *nowe konstrukty dostarczają nowych perspektyw uzasadniających nasze roszczenia do wiedzy*¹⁷.

Owe perspektywy można, moim zdaniem, określić mianem kontekstowości o charakterze paradygmatycznym, która zgodnie z charakterem paradygmatu interpretatywnego jest wielowątkowa, zróżnicowana i dynamiczna. Poprzez swoje cechy stwarza miejsce dla wielości roszczeń do prawdy, wielości dyskursów zastępujących miejsce 'wielkich narracji', 'metaopowieści'¹⁸. Kontekstowość stanowi również tło, punkty odniesienia, swoistą „mapę” dla interpretatora, horyzont rozumienia¹⁹, którego funkcją jest nadanie kierunku interpretacji, poznania i rozumienia badanej rzeczywistości. Według J. Douglasa *ludzkie rozumienie świata jest uwarunkowane przez zrozumienie celów i dążeń ludzi uwikłanych w interpersonalne związki i zależności, wydobycie na światło dzienne ich oczekiwań, przekonań i postaw wraz z całym towarzyszącym im kontekstem społeczno-kulturowym*²⁰. Inaczej będzie się interpretować wypowiedź pracownika pełną negatywnych ocen i wrogich uczuć wobec pracodawcy, wiedząc, że „szef” przed chwilą nie zgodził się na jego wcześniejsze wyjście z pracy. Zdobycie

¹⁵ M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności...*, s. 34.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Por.: B. Baran, *Postmodernizm i końce wieku*, Kraków 2003.

¹⁹ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków 1993.

²⁰ J. Douglas (1976), *Investigative Social Research*, Nuwbury Park, CA: Sage, cyt. za: M. Malewski, *Metodologiczne problemy badań nad oświatą dorosłych i nauczaniem dorosłych*, [w:] *Nauczyciele edukacji dorosłych*, red. A. Wesołowska, Materiały z III Ogólnopolskiej i Międzynarodowej Konferencji Andragogicznej w Toruniu w dniach 7-9 maja 1995, s. 127.

dodatkowych informacji o tym, że pracownik prosił o zwolnienie z powodu nagłej choroby swojego dziecka, stanowi inną perspektywę, nadaje inny kontekst zarysowanej sytuacji. Przez przytoczenie tego przykładu chciałam zilustrować oddziaływanie zmienności kontekstu na interpretację rzeczywistości. W związku z tym, pojawia się szereg pytań o możliwość i sposób ujmowania różnorodności kontekstów, o to, jak wiele kontekstów i elementów badanej rzeczywistości, które niewątpliwie oddają charakter paradygmatu interpretatywnego, uwzględnić w etnografii, jak „zapanować” nad wielością kontekstów lub czy „panowanie” nad tym jest możliwe i potrzebne?

Kontekstowość – jak już wcześniej wspominałam – J. Rutkowiak porównuje z kategorią pulsującą w przestrzeni określonych pól. Autorka mówi o trzech polach pulsowania kontekstowości: pierwsze pole to – historia rozpatrywana jako kontekst badanego fenomenu (pulsowanie osadzenia w kontekście historycznym – izolacji) drugie to – doświadczenie, które staje się kontekstem dla innego doświadczenia, trzecie pole wyraża się w stosunku do tradycji (pulsowanie dostrzegania odmiennych tradycji, a brakiem ich odróżniania)²¹.

Dla mnie najbardziej interesujące wydaje się pole pulsowania kategorii „kontekstowość” w odniesieniu do doświadczenia, bowiem etnografia, jako wytwór badacza, opiera się na doświadczeniu badanego świata przez badanych i badacza, w toku dialogu między nimi. Doświadczenie, jak zauważa J. Rutkowiak, ma dwa wymiary: historyczny i osobisty. Wymiary te są wobec siebie w stanie napięcia i to wywołuje pulsowanie kategorii. Wymiar historyczny utożsamiany jest z doświadczeniem wypracowanym przez naukę i *chodziło* (w nim, J.K.) o *powtarzalność a przynajmniej wysiłek uzyskiwania akontekstowej powtarzalności*²². Wymiar osobisty to doświadczenie ujęte hermeneutycznie, w którym o porządkowaniu zjawisk decyduje przypadek, przez co stają się nieprzewidywalne. Pulsacyjny charakter kontekstowości wyrażany jest poprzez to, iż jedno doświadczenie staje się kontekstem dla innego²³. Takie doświadczenie – które może być niezgodne z oczekiwaniami – jest nazywane przez Hansa-Georga Gadamera – *doświadczeniem właściwym*²⁴. Chęć zdobywania nowych doświadczeń i uczenia się w trakcie uczestniczenia w nich zwiększa ryzyko porażki, *zawiera wiele zawiedzionych nadziei, lecz jest jedyną drogą nabywania doświadczenia*²⁵.

Skoro jedno doświadczenie staje się kontekstem dla innego, a codzienność można uznać za sumę doświadczeń, to uczestnik życia socjokulturowego ma do czynienia z ciągłą rotacją, zmianą kontekstów, a co się z tym wiąże, ciągłą ewolucją horyzontów rozumienia, punktów odniesienia dla interpretatorów, twórców wiedzy. W związku z tym istotne wydaje się pytanie o możliwość zaplanowania procesu badawczego w badaniach etnograficznych. Jest to pytanie wyrażające dylemat oraz niepokój związany

²¹ J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki..., s. 37-39.

²² *Ibidem*, s. 38.

²³ *Ibidem*.

²⁴ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*..., s. 329.

²⁵ *Ibidem*, s. 332.

z dokonywaniem wyboru między względnym poczuciem bezpieczeństwa badacza, który może „liczyć” na to, że jego projekt badawczy stanie się solidnym „drogowskazem”, „instrukcją”, wskazującą kroki postępowania badawczego, a uwikłaniem w poczucie niepewności, ryzyka, całkowitego braku przewidywalności konsekwencji swoich czynów.

2. Kontekst procesu badawczego w etnografii

W tej części artykułu chciałabym zaprezentować moje przemyślenia dotyczące kontekstowości, jej charakteru oraz konsekwencji metodologicznych na poziomie procesu badawczego w etnografii.

Niepewność, nieprzewidywalność traktowana jako kontekstowość zdaje się towarzyszyć każdemu rodzajowi badań społecznych. Jak zauważa Krzysztof Konarzewski, badania jakościowe (do których zaliczana jest metodologia etnograficzna) zawsze są badaniami indywidualizującymi, ze względu na założenie o niepowtarzalności każdego przypadku²⁶. Niepowtarzalny charakter badań typu jakościowego, sprawia, iż nie można do końca ustalić „z góry” reguł postępowania badawczego. Skoro – według K. Konarzewskiego – istota badań indywidualizujących postrzegana jest w założeniu o nieprzewidywalności obiektów, to można mówić o zależności każdego wyniku wysiłków badawczych od kontekstu²⁷.

W badaniach etnograficznych kontekstowość jest szczególnie istotna ze względu na wagę, jaką badacz jej przypisuje. Martyn Hammersley i Paul Atkinson piszą, iż [...] w etnografii przebieg badań jest w jeszcze mniejszym stopniu przewidywalny niż na gruncie innych nauk społecznych²⁸. „Kontekstowość nieprzewidywalności” na poziomie procesu badawczego inicjuje ciągłe godzenie z się możliwością modyfikowania kroków badawczych na różnych jego etapach. Autorzy zauważają również, że w każdym środowisku badawczym można dokonać rozróżnienia wielu odmiennych kontekstów, które traktuję, używając porównania J. Rutkowiak, jako pola tworzące kontekstowość. Wymuszają one różnorodne zachowania badanych i w dalszej konsekwencji – różnorodne zachowania badacza²⁹. Konteksty, zatem, zdaniem autorów, należy postrzegać w kategoriach zachowań ludzkich w danym środowisku oraz mieć świadomość, że chodzi tutaj o społeczne konstrukty, a nie fizyczne lokacje³⁰.

Już na etapie formułowania problemów badawczych zdarzyć się może, że ulegną one modyfikacji albo zupełnie zmienią swój pierwotny charakter. Powodów tego może być wiele. P. Atkinson i M. Hammersley jako przyczynę zmiany podają błędne założenia, na których zostały sformułowane problemy, czy też niewystarczający stan

²⁶ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe...*, s. 77.

²⁷ *Ibidem*, s. 73.

²⁸ M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*, Poznań 2000, s. 35.

²⁹ *Ibidem*, s. 61.

³⁰ *Ibidem*, s. 62-63.

wiedzy uniemożliwiający rozwiązanie danego problemu. Autorzy radzą, aby tak skonstruować problem badawczy, *aby dał się on jak najdogodniej opracować*³¹, ale jednak w żadnym stopniu nie negują potrzeby utworzenia projektu badawczego, przygotowań do pracy w terenie³², uważając, że gromadzenie materiałów empirycznych jest podporządkowane zdefiniowanemu tematowi badań³³.

Również dobór środowiska determinuje kształtowanie problemów badawczych. Początkowy kontakt z terenem badań, z ich uczestnikami oraz zbieranie pierwszych materiałów empirycznych nierzadko odgrywa znaczącą rolę w formułowaniu zagadnień badawczych. W trakcie rozpoznawania środowiska często okazuje się, że część problemów badawczych w tym terenie nie może zostać zgłębiona. Samo środowisko stanowi kontekst wybranych zjawisk stanowiących przedmiot zainteresowań badawczych, który można obserwować z różnych perspektyw. P. Atkinson i M. Hammersley piszą, iż: *Niektóre właściwości środowiska będą w takim przypadku całkowicie ignorowane, a nawet te zjawiska, które stanowią główny przedmiot zainteresowania, nie będą analizowane w sposób całościowy*³⁴.

Kontekst również – jak zauważa K. Konarzewski – może mieć charakter okoliczności językowych – wypowiedzi badanego i badacza przed i po wywiadzie, okoliczności parajęzykowych – pozawerbalnych (mimika, gesty) oraz pozajęzykowych – mających związek z sytuacją, w której odbywało się spotkanie badanego i badacza³⁵, na przykład: miejsca, którym badany nadaje określony sens³⁶, przestrzeń gabinetu prezesa ponadnarodowej korporacji czy pokoju pracownika poradni psychologiczno-pedagogicznej, wyjawienie/niewyjawianie celu badań³⁷, który będzie zmieniał wypowiedzi i zachowania badanych, chcących modelować wyniki badań, efekt publiczności (oddziaływanie audytorium na badanych i badacza)³⁸ i innych.

Jak już wcześniej wspominałam, „kontekstowość nieprzewidywalności” badań etnograficznych inicjuje rewidowanie projektu badawczego, modyfikowanie procesu badawczego na różnych jego etapach, ze względu na swój ewolucyjny charakter. Modyfikacje te mogą dotyczyć wzięcia pod uwagę tzw. *kontekstu odkrycia*, rozumianego przez Krzysztofa Koneckiego jako *zdolność poszukiwania i odkrywania zjawisk, których na początku badań nie szukaliśmy*³⁹ oraz procesu systematycznego zawężania dociekań⁴⁰. Proces ten, według P. Atkinsona i M. Hammersley, nadaje badaniom

³¹ *Ibidem*, s. 41.

³² *Ibidem*, s. 35.

³³ *Ibidem*, s. 197.

³⁴ *Ibidem*, s. 52.

³⁵ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe...*, s. 28.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych...*, s. 77-83.

³⁸ *Ibidem*, s. 225-230.

³⁹ K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, s. 27.

⁴⁰ M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych...*, s. 197.

etnograficznym charakterystyczną *lejkowatą strukturę* obrazującą systematyczną ich konkretyzację, rozwijanie, transformowanie procesu badawczego aż do momentu, gdy zostanie on jasno określony. Stwarza się w ten sposób warunki niepewności dotyczące określenia prawdziwego celu badań, nawet do etapu, gdy prace badawcze są mocno zaawansowane⁴¹. K. Konecki mówi natomiast o *kołowości* w procesie badawczym – *pytanie prowadzi do danych, dane do innego pytania itd.*⁴², co ma również konsekwencje w podejmowaniu wciąż na nowo decyzji metodologicznych, w ciągłym stawianiu sobie pytania o zasadność użytych metod, kategorii i teorii⁴³. K. Konarzewski przestrzega przed bezrefleksyjnym gromadzeniem danych jakościowych, pisząc, iż badacz, który w trakcie zbierania materiałów empirycznych nie zastanawia się nad ich przydatnością, ryzykuje posiadaniem *góry tekstów*⁴⁴ nieprzydatnych do rozwiązania jego problemu badawczego. Autor zaleca, aby analizować zbierane dane i na podstawie ich analizy decydować o dalszym gromadzeniu materiałów empirycznych⁴⁵.

David Silverman twierdzi, iż zawężanie staje się często kluczowym zadaniem badacza, gdy czuje pokusę pozbycia się części danych. Oznacza to etap ścisłego określenia problemów badawczych, ograniczenia sumy gromadzonych danych, do tych, które można z łatwością przeanalizować. Decyzję o użyciu danych zgromadzonych empirycznych ułatwi odpowiadanie na pytanie: Które dane są najbardziej odpowiednie do przyjętych problemów badawczych? Czy bardziej interesujące są dla badacza kwestie dotyczące tego, co ludzie myślą, czy tego, co czują, czy raczej tego, co robią? W celu zwiększenia efektywności analizy zebranych danych, D. Silverman proponuje zmniejszenie liczby informatorów, którzy dostarczają różnych danych, i skupienie się na źródłach informacji, będących w centrum zainteresowania badawczego⁴⁶.

Czym zatem jest kontekstowość dla badań etnograficznych i jaką odgrywa rolę dla badacza? Kontekstowość, zgodnie z metaforyczną propozycją J. Rutkowiak, traktować można jako kategorię polegającą na osadzaniu⁴⁷. Badacz osadza badaną rzeczywistość w okolicznościach towarzyszących badaniu etnograficznemu. Zabieg ten umożliwia ogląd zjawisk wraz z ich zakotwiczeniem w świecie socjokulturowym. Rolą kontekstowości może być zatem nadawanie kierunku interpretacji, przez co staje się ona „horyzontem rozumienia” badanej rzeczywistości. Poprzez swoją wielowątkowość i rotacyjność oddaje także charakter paradygmatu interpretatywnego. Zdaje się również wyrazem dynamiki procesu badawczego w badaniach etnograficznych, jak i jej moderatorem, źródłem niepokoju badawczych stymulowanych koniecznością

⁴¹ *Ibidem*, s. 211.

⁴² K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe...*, s. 28.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 163.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ D. Silverman, *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing, Talk, Text and Interaction*, Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi 2006, s. 61 (tłumaczenie własne).

⁴⁷ J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki..., s. 37.

dokonywania ciągłych wyborów na różnych etapach procesu badawczego. Ponadto wymusza na badaczu określoną postawę związaną z refleksyjnością, elastycznością, adaptacją do zmiany, umiejętnością szybkiego podejmowania decyzji, stwarza poczucie chaosu, dezorganizacji, niepewności oraz niewątpliwie przeżywania badawczej przygody.

THE ISSUES OF CONTEXT AND CONTEXTUALITY IN ETHNOGRAPHY RESEARCH

Summary

The article presents the consideration about one of the criteria of status of ethnography as a science – the contextuality. The aim of this text is searching for the answer to the question: What is the contextuality for the ethnographic research and what is its function? The author analyzes the proposition of terminological definition concerning contextuality and context. They are being considered on two levels: the investigated reality and the research process. The first is identified with a cognitive attitude to the world and with the choice of interpretative paradigm. The second is connected with methodological tradition and the research procedures employed.

Contextuality, according to the author, can be treated as a category consisting of "places" of the reality explored by the researcher in the circumstances accompanying the ethnography creating process. This procedure enables the perception of phenomena together with their anchoring in the socio-cultural world. The role of contextuality can be defined as determining the direction of interpretation. Through its multicomplexity and rotation it also reflects the character of the interpretative paradigm. It, too, seems to be an expression of dynamics of the research process in ethnography and its moderator and at the same time, the source of researcher's disturbance stimulated by the necessity of to make constant choices on different stages of the research process. Additionally, it forces the researcher to assume a certain attitude connected with reflexivity, flexibility, adaptation to change, ability to make a quick decision. It also creates the feeling of chaos, disorganization, uncertainty and, undoubtedly, experiencing the adventure of discovery and research.

DYSKURS

kulturoznawczy

Sylvia Słowińska

MIĘDZYKULTUROWE UCZENIE SIĘ W STYLU POP, CZYLI JAK TALK-SHOW „EUROPA DA SIĘ LUBIĆ” EDUKUJE DO WIELOKULTUROWOŚCI

1. Rozumienie edukacji międzykulturowej

W perspektywie edukacji całościowej także media i związana z nimi kultura popularna są przestrzenią uczenia się. Typowym zjawiskiem popkultury¹ jest talk-show. „Europa da się lubić” – konkretny przykład tego gatunku telewizyjnego – będzie przedmiotem tego opracowania. Spróbuję zastanowić się nad jego potencjałem z perspektywy edukacji międzykulturowej.

W analizie przyjmuję szerokie rozumienie edukacji jako uczenia się i potraktuję ją jako proces przekraczający ramy instytucjonalne, dynamiczny, rozproszony i wszechobecny, stały, związany z aktywnością jednostki, nie zawsze w pełni uświadomiony, dokonujący się w naturalnych interakcjach ze światem i innymi ludźmi, obejmujący także uczenie się nieintencjonalne, prowadzący do zdobywania nie tylko nowej wiedzy i umiejętności, ale także do zmiany postaw i redefinicji tożsamości². Zgodnie z takim stanowiskiem codzienność jest obszarem, w którym dokonuje się edukacja, a stałym elementem owej codzienności jest kultura popularna.

Projekt edukacji międzykulturowej wiąże się z przekonaniem, że działania pedagogiczne mogą przeciwdziałać wielu problemom nękającym współczesne zróżnicowane kulturowo społeczeństwa. A zatem edukacja międzykulturowa powinna zmniejszać konflikty na tle różnic, przeciwdziałać nietolerancji, uprzedzeniom i wro-

¹ Określenia „popkultura” używam zamiennie z terminem „kultura popularna”. Kultury popularnej nie utożsamiam z kulturą niską i trywialną. Uznaję, że obejmuje ona różnorodne fenomeny, reprezentujące różne poziomy, są to więc zjawiska zarówno proste i nieskomplikowane, jak i niebanalne i wyrafinowane w swej treści oraz formie. Kategoria „popularny” oznacza tu zatem „dostępny”, „powszechny”. Zob. W. Jakubowski, *Kultura popularna jako obszar refleksji pedagogicznej*, [w:] *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*, red. W. Jakubowski, E. Zierkiewicz, Kraków 2002, s. 13.

² J. Field, *Badania nad całościowym uczeniem się dorosłych; tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2001, nr 1; M. Małewski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Małewska, B. Śliwerski, Kraków 2002; M. Małewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998.

gości. Tak pojęte zadania realizowane są poprzez inicjowanie wzajemnych spotkań i wymianę doświadczeń w kontakcie z innymi kulturami³. Edukacja międzykulturowa nie zmierza do usuwania różnic. Chodzi o uczenie się akceptowania ich i rozumienia, o budowanie świadomości równorzędności różnych kultur, o przygotowanie do egzystowania w zróżnicowanym kulturowo świecie, o wspieranie komunikacji między kulturami – kontaktów wolnych od uprzedzeń i stereotypów, sprzyjających wymianie i wzajemnemu wzbogacaniu⁴.

Przyjmuję, że edukacja międzykulturowa nie jest jedynie procesem zamkniętym w szkolnych murach. Dokonuje się ona również (przede wszystkim?) w sytuacjach nieformalnych. Podkreślają to autorzy koncepcji, wskazując na codzienne kontakty i spotkania przedstawicieli różnych kultur jako najbardziej wartościowe przestrzenie uczenia się międzykulturowego. Istotnym elementem komunikacji, jaka dokonuje się w spotkaniach międzykulturowych, jest różnica kulturowa. A proces komunikacji jest możliwy, gdy dostrzegane są różnice między mną a Innym (Inny – człowiek różniący się od nas)⁵.

Punktem wyjścia komunikacji międzykulturowej, międzykulturowego spotkania, jest stan cechujący się obecnością dzielących jej uczestników różnic norm, przekonań, wartości, wzorów myślenia czy zachowania. [...] Z drugiej strony, aby możliwa była komunikacja, konieczny jest pewien poziom homogeniczności kulturowej⁶.

Program „Europa da się lubić” jest płaszczyzną spotkania międzykulturowego w dwojakim sensie. W studio odbywa się spektakl, podczas którego następuje spotkanie przedstawicieli różnych narodów. Po drugie, widzowie przed telewizorami spotykają się z odmiennością kulturową, tyle że w sposób zapośredniczony przez medium, jakim jest telewizja. Podczas spotkania międzykulturowego może dokonywać się międzykulturowe uczenie się. Ma ono miejsce wówczas, gdy w kontakcie z człowiekiem innej kultury próbujemy zrozumieć jego odmienny „system orientacyjny” – wartości, sposób myślenia i działania. Konieczna jest przy tym znajomość własnego systemu, gdyż *proces doświadczania obcej kultury jest jednocześnie procesem doświadczania własnej*. Kontakt z inną kulturą pozwala postrzegać i poddawać refleksji cechy i elementy własnej. Doświadczanie własnej i innej kultury splatają się w jeden proces międzykulturowego przeżywania świata⁷.

³ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 289-290.

⁴ M.S. Szymański, *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec – czyli modernizm i postmodernizm*, [w:] *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań, stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1995, s. 102.

⁵ D. Misiejuk, *Komunikowanie się z obcym*, [w:] *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, Białystok 2001, t. 2, s. 164.

⁶ A. Kapciak, *Komunikacja międzykulturowa jako fenomen kultury*, [w:] *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, red. A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tysza, Warszawa 1995, s. 189.

⁷ B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 293.

Analizując talk-show z perspektywy projektu edukacji międzykulturowej, staram się odpowiedzieć na pytanie: W jaki sposób program przygotowuje do egzystencji w zróżnicowanym kulturowo świecie?

2. Poznajmy się (i polubmy). Jak „Europa da się lubić” oswaja z innością kulturową

Konwencja talk-show, wedle której realizowana jest „Europa da się lubić”, to gatunek telewizyjny trudny do precyzyjnego scharakteryzowania, gdyż jego ramy są płynne, a formuła zmienna. Powstał w Stanach Zjednoczonych na początku XX wieku, jest spadkobiercą programów radiowych i to właśnie określa jego specyfikę – polega na rozmowie, w związku z czym pojawiające się w literaturze przedmiotu określenie „gadanie na ekranie” wydaje się tu jak najbardziej na miejscu⁸.

W polskiej telewizji talk-show pojawił się w latach dziewięćdziesiątych. Dziś każda stacja telewizyjna emituje własne talk-show, które częstokroć plasują się wśród hitów oglądalności. Popularne obecnie programy tego gatunku to m.in. „Rozmowy w toku”, którego gospodynią jest Ewa Drzyzga (TVN), „Szymon Majewski show” (TVN), „Kuba Wojewódzki” (Polsat), a także „Europa da się lubić” (TVP2).

Talk-show – jak już wspomniano – opiera się na rozmowie z zapraszanymi do studia znanymi osobami, gwiazdami lub (w zależności od formuły) tzw. zwykłymi ludźmi. Przysłuchuje się jej publiczność zgromadzona na widowni, która w tym przedstawieniu ma także swą rolę do odegrania; jej zadaniem jest współkreowanie obrazu dobrej zabawy: bicie brawa, pokrzykiwanie, wyrażanie uznania lub dezaprobaty. Publiczność głośno się śmieje, kołysze w rytm muzyki lub śpiewa wspólnie z głównymi aktorami spektaklu piosenki. W niektórych programach, gdzie nie dominuje duch zabawy, włączana jest ona do rozmowy, osoby z widowni zadają pytania, udzielają porad i wygłaszają komentarze.

W amerykańskiej konwencji talk-show jest programem autorskim, mocno skoncentrowanym na osobie prowadzącej, która jest kreowana na gwiazdę programu, ma wpływ na jego kształt i tematykę, sprawuje kontrolę nad gośćmi i publicznością w studio⁹. Częstokroć talk-show grają na ludzkich emocjach, poruszają tematy tabu, eksplouują sferę życia prywatnego zaproszonych, poruszając najbardziej intymne sprawy i skłaniając do zwierzeń, w wielu podstawą jest plotkowanie. Innym rodzajem jest talk-show polityczny (np. „Co z tą Polską?” T. Lisa i „Teraz My” A. Morozowskiego i T. Sekielskiego). Talk-show to program dostarczający zabawy i rozrywki, ale w pewnym stopniu realizuje także funkcje terapeutyczne i edukacyjne¹⁰.

⁸ K. Guzik, *Od Tele – Echa do Rozmów w toku – kariery gadania w telewizji*, [w:] 30 najważniejszych programów TV w Polsce, red. W. Godzic, Warszawa 2005, s. 141-142.

⁹ *Ibidem*, s. 146.

¹⁰ W. Godzic, *Polski talk – amerykański show*, [w:] idem, *Telewizja jako kultura*, Kraków 2002, s. 115.

Program „Europa da się lubić” produkowany jest na licencji i emitowany na antenie drugiego programu TVP od lutego 2003 roku. Emisję rozpoczęto zatem w przededniu wejścia Polski do Unii Europejskiej. Reżyseruje go Leszek Kumański, a prowadzi – Monika Richardson. Do każdego programu zapraszany jest gość specjalny, znany człowiek – gwiazda, obywatel świata, osoba ze sfery show-biznesu, sportu, polityki, kultury, mediów oraz obcokrajowcy mieszkający w Polsce, związani z naszym krajem i mówiący po polsku. Odcinki zorganizowane są wokół różnych tematów, hasła przewodniego.

„Europa da się lubić” zdobyła sobie bardzo dużą popularność wśród widzów. Według badań TNS OBOP wieczorne emisje (średnia z okresu 16 lutego 2003 – 03 kwietnia 2004) zgromadziły przed ekranem prawie 4 mln widzów. W roku 2004 średnia oglądalność programu była większa o ponad 1,5 mln niż w roku poprzednim. Jak podają te źródła, chętniej oglądają go kobiety niż mężczyźni, osoby z mniejszych miast (do 100 tys.), powyżej 45 roku życia oraz osoby z wykształceniem średnim i wyższym¹¹. W 2005 roku jego popularność była największa. Wedle badań zrealizowanych dla tygodnika „Polityka” przez IPSOS był to najbardziej lubiany program rozrywkowy wśród programów podanych do wyboru, wskazało na niego 27% pytanym. W tym rankingu „Europa da się lubić” wyprzedziła m.in.: „Mamy Cię” (13%), „Spotkanie z balladą” (8%), „Kubę Wojewódzkiego” (8%), „Śmiechu warte” (7%), „Kabaret Olgi Lipińskiej” (6%)¹². To właśnie w minionym roku oglądalność sięgnęła 5 mln widzów. „Europa da się lubić” stała się jednym z największych hitów telewizyjnej Dwójki. Natomiast w roku bieżącym oglądalność obniżyła się o milion widzów. Program najprawdopodobniej zniknie z ramówki. Gorsze wyniki oglądalności i zmęczenie widzów formułą podawane są jako argumenty za zakończeniem nadawania programu. Wedle Niny Terentiew *Nie ma już takiego zainteresowania Europą, jak przed akcesją Polski do Unii i tuż po niej*¹³.

Szukając odpowiedzi na pytanie, jak analizowany talk-show przygotowuje do egzystowania w zróżnicowanym kulturowo świecie, koncentruję się przede wszystkim na tym, w jaki sposób wspiera on, szczególnie istotny na tle zjawisk integracyjnych, proces poznawania i rozumienia Innym. Wiedza o Innym jest warunkiem powodzenia integracji. *Niezrozumienie i niedoinformowanie rodzi lęk, strach, frustrację i w takiej atmosferze społeczeństwo traci swobodę kreatywności i możliwości rozwoju*, pisze Jerzy Nikitorowicz¹⁴. Spotkania międzykulturowe to najważniejsze źródła wiedzy o Innym. A zatem, jaką wiedzę o nich kreuje program „Europa da się lubić”? Czy przysposabia on dzięki niej do kontaktów międzykulturowych wolnych od uprzedzeń i stereotypów?

¹¹ <http://www.tns-global.pl/2004-04>.

¹² K. Lubelska, *Śmiechu niewarte: rozrywka w TV*, „Polityka” 2005, nr 12.

¹³ „Europa da się lubić” zniknie z wizji, <http://wirtualnemedia.pl>, 2006.04.21.

¹⁴ J. Nikitorowicz, *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobiecki, Białystok 1999, s. 31.

Na czym polega tu osvajanie „Inności” kulturowej? Czy ów talk-show w jakiś sposób próbuje przyczyniać się do przezwyciężania barier i uprzedzeń?

Próbując odkryć, jakiej wiedzy poszukuje się „gadając” w programie, analizowałam pytania zadawane przez prowadzącą. Wszak ona występuje tu w roli „poszukiwacza” wiedzy o Innych, osoby, która odkrywa przed widzami nieznane (?) obszary, prowokuje sytuacje mające służyć wzajemnemu poznaniu (i polubieniu się). Pytania są wyznaczone ramą danego tematu. Zaś temat (dotyczący *spraw istotnych dla każdego Europejczyka*¹⁵) – przewodni wątek rozmowy – to pretekst do ujawnienia podobieństw i różnic kulturowych, wzajemnych nastawień i wyobrażeń o sobie i Innych. To pretekst do odnalezienia tego, co uczestników-przedstawicieli różnych narodów łączy, co jest wspólne i zbliża oraz do uwypuklenia tego, co odmienne, typowe dla danego narodu, inne, a w związku z tym ciekawe, interesujące, intrygujące, zaskakujące. Oto przykładowe tematy programów z ostatnich miesięcy: „Europa na stanowisku”, „Zdrastwuj Europo!”, „Vive la France!”, „Europa wigilijna”, „Europa Sylwestrowa”, „Europa na emeryturze”, „Europa @com”, „Europa fachowców”, „Guten Tag”, „Małżeństwo po europejsku”, „Europa w karnawale”, „Europa kontra Ameryka”, „Viva España!”, „Europa zakompleksiona”, „Bałkański kocioł”, „Wiosenna Europa”, „Europa na diecie”, „Europa wikingów”, „Europa na zasiłku”, „Europa uczciwa”, „Europa futbolowa”.

Osadzone w „europejskich” tematach pytania są standardowe i w prawie każdym odcinku skrojone wedle podobnego wzorca. Wyłoniłam wśród nich kilka najważniejszych grup.

Po pierwsze są to pytania wedle formuły: *Jak to jest w waszych krajach?/ Jacy wy jesteście?* Sytuują się one na płaszczyźnie ogólnej. Przykładowo: *Czym jest uczciwość w waszych krajach? Jakie są u was narodowe kompleksy? Co w waszych krajach oznacza kabaret? Czy w waszych krajach małżeństwo przeżywa kryzys? Jak obchodzicie Sylwestra w waszych krajach? Jakie sprawy codzienne załatwia się dziś w waszych krajach przy pomocy telefonu komórkowego, Internetu, komputera?* Pytania te stawiają cudzoziemca w pozycji eksperta, który zna wszelkie trendy i zjawiska w swoim kraju. Ukierunkowują one odpowiedź tak, aby uczestnik kreślił ujednolicony obraz typowego podejścia do danego zagadnienia, zachowania w określonych sytuacjach, powszechnie obowiązującego stanowiska. Czyli: typowy Niemiec uważa, że ...; Francuzi spędzają Sylwestra tak a tak.... Małżeństwo dla typowego Fina znaczy..., We Włoszech na Boże Narodzenie wszyscy... Te pytania są także okazją do szkicowego zaprezentowania danego zjawiska i problemu – sposobu spędzania świąt, ochrony środowiska, systemu emerytalnego, technologii, systemu pomocy społecznej, kuchni narodowej itd. Nie dają jednak szansy na nakreślenie złożoności i zróżnicowania danej kwestii.

Drugi typ pytań mieści się w formule: *Jak to jest u nich?/ Jacy są oni?* Zorientowane są one na ujawnienie nastawień do Innych i wyobrażeń o nich, dotyczą także wzajemnych relacji i doświadczeń z Innymi. Chodzi więc o to, co Niemcy myślą

¹⁵ <http://ww2.tvp.pl>

o Francuzach, jak Grecy oceniają Niemców, czego Włosi zazdroszczą Hiszpanom itd. Mieszczą się tu takie pytania, jak: *Czego inne narody mogą nauczyć się od Amerykanów? Jak Niemcy sprawdzają się jako sąsiedzi? Z czego mogą być dumni współcześni Francuzi, a czego powinni się wstydzić? Co jest absolutnie potrzebne Hiszpanowi do szczęścia? Po czym poznajecie prawdziwego Włocha?*

Trzecia grupa to pytania skonstruowane wedle wzorca: *Jak to jest w Polsce (u nas)?/ Jacy są Polacy(my)?* One skłaniają uczestników do porównań, do ujawniania znajomości Polaków, popisania się wiedzą o Polsce, o rodzimych zwyczajach, tradycjach. A więc chodzi o to, co myślą o nas Inni. Pytania te są pretekstem do przejrzenia się w oczach Innych. Np. *Jak porównujecie uczciwość waszych narodów i uczciwość Polaków? Czy waszym zdaniem Polacy mają kompleksy? Czego byście życzyli waszym rodakom i Polakom? Jak oceniacie polski kabaret? Jak Polacy się relaksują?*

Kolejny typ pytań można krótko nazwać: *Jak to jest u ciebie?/ Jaki ty jesteś?* Tu z kolei mamy do czynienia z przejściem na płaszczyznę prywatną. Uczestnik powinien ujawnić własne, osobiste zdanie, opowiedzieć o swoim nastawieniu do Internetu, francuskiej kuchni, o własnych doświadczeniach z przełożonymi czy o swoich kontaktach z Niemcami. W tej grupie przykładowe pytania to: *Jakiego szefa wolicie kobietę czy mężczyznę? Jakie wy macie kompleksy? Jakie były wasze osobiste sukcesy i porażki, marzenia, które spełniły się i nie spełniły w roku 2005? Jakie było wasze najzabawniejsze/ najdrastyczniejsze przeżycie z komputerem? Jakie są wasze osobiste kryteria uczciwości?*

Pytania są przygotowane z góry i dość przewidywalne. Raczej nie ma tu miejsca na kwestie spontanicznie wypływające z toku rozmowy, aczkolwiek i takie niekiedy się pojawiają (choć należy pamiętać że w talk-show spontaniczność jest wyreżyserowana). Służą one rozstrzygnięciu jakiegoś sporu, wyjaśnieniu znaczenia, a nie modyfikują istotnie wyznaczonego scenariuszem toku rozmowy. Trudno też uznać, że pogłębiają problem. Generalnie zaś wszystkie pytania w programie mają charakter powierzchowny, ogólny i luźny, nie są obligujące. Prowadząca nie draży tematu, nie koncentruje się na fragmentach wypowiedzi, ani nie zatrzymuje na nich po to, by wejść w problem głębiej, ujawnić jego złożoność i różnorodność czy niejednoznaczność. Jasne i nieskomplikowane pytania wymagają takich samych odpowiedzi. Poza tym formuła programu wyklucza poruszanie spraw trudnych, poważnych, kontrowersyjnych i niepokojących, choć niewątpliwie i takie są we współczesnej Europie obecne. Pytania sytuują rozmowę w bezpiecznym obszarze spraw wprowadzając bliskich każdemu, ale niewywołujących negatywnych emocji, niezagrożających pogodnej atmosferze programu.

Wypowiedzi uczestników, choć ujęte ramą pytań, mają charakter bardzo swobodny i niekiedy luźno związany z problemem. Formuła nakazuje, by były zabawne, w lekkim i dowcipnym tonie, mile widziane są żarty. Niekiedy wręcz powstaje wrażenie, że pytanie jest pretekstem do opowiedzenia wesołej historyjki. Wypowiedzi tym bardziej śmieszą, że mówione są w „kaleczonym” języku polskim, są okazją do ko-

micznych przejęzyczeń i pomyłek, zmagających z polskimi formami gramatycznymi oraz wymową. Rozmowa nie stanowi pola szokującego zderzenia kulturowego, wszystko potraktowane jest na luzie, w sposób łatwy, lekki i przyjemny, a nawet uproszczony, słowem w stylu pop. Pytań nie traktuje się zupełnie na poważnie, a więc i wypowiedzi nie muszą być serio. Tematów się nie draży, nie analizuje, tu się gada, papla, błaznuje, opowiada anegdoty, niezależnie od tego, czy tematem jest system emerytalny, europejskie kompleksy czy bałkański kocioł.

Zgodnie z założeniem programu obcokrajowcy prezentują w naturalnej (choć wyreżyserowanej) sytuacji rozmowy informacje o swoich krajach. Najczęściej jest to wiedza potoczna, na poziomie przewodnika turystycznego, zawierająca ciekawostki i opisy tego, co atrakcyjne, nawet w pewnym stopniu egzotyczne. W celu nadania informacjom większej wiarygodności stosowany jest niekiedy zabieg przytaczania statystyk i danych z badań: np. Monika Richardson: *Język niemiecki to język najpowszechniej używany w Europie [...]. Jest to język, którym włada aż 100 mln Europejczyków; Hiszpania to bardzo dynamicznie rozwijająca się gospodarka, 44 mln mieszkańców, trzecie co do wielkości państwo w Europie*. Banito Leon Alfonso: *Według badań Hiszpania jest drugim krajem w Europie, który najwięcej pracuje*. Steffen Möller: *W 2005 roku 300 mld euro utraciła niemiecka gospodarka z powodu pracy na czarno, 26% Niemców oszukuje przy podatkach*.

W sumie widz otrzymuje mozaikę rozmaitych wiadomości, ogólnikowych, i nie-specjalnie spójnych czy logicznie uporządkowanych, przesasyconych potocznymi wyobrażeniami i emocjami. Zestawione ze sobą wypowiedzi reprezentantów różnych krajów dają okazję do natychmiastowych porównań i przekomarzań, które intensyfikują chaos rozmowy, ale także wywołują wrażenie naturalnego, spontanicznego dyskursu.

Analizując obraz innych narodów kreślony przed widzem stwierdziłam, że całość opiera się na nieustannym odwoływaniu się do znanych stereotypów. Dowiadujemy się więc, że Rosjanin to dusza człowiek, serdeczny i otwarty, pije wódkę „stakanami”; że Anglik woli być uprzejmy i grzeczny niż szczery, przez co mógłby kogoś urazić; że Grek robi co chce i kiedy chce, więc nie obchodzą go zakazy; że Niemcy przestrzegają przepisów, wszystko planują (Teofilos Vasidis: *Niemiec już dziś planuje, gdzie pójdzie na obiad za trzy lata*), są zdyscyplinowani i punktualni, nie mają poczucia humoru i mają fatalną kuchnię; Finowie są prostolinijni i niezwykle uczciwi, bardzo przywiązani do najnowszych technologii; Włosi są leniwi (Paolo Cozza: *pracować nie lubię, mnie męczy, mnie nudzi, mam dwie lewe ręce; Uwielbiam pracę, kocham pracę, mogę siedzieć i patrzeć na pracę godzinami*), cenią tradycję, lubią dobrą kuchnię, są „macho”; że Hiszpanie są przystojni i mają powodzenie u kobiet, są bardzo rodzinni i lubią się bawić (Steve Terret: *Jak wygląda przeciętny Hiszpan? – pracuje dziesięć godzin – miesięcznie, śpi 10 godzin – codziennie, pije dwa litry wina i co godzinę śpiewa albo „La bamba” albo „Macarena”*); dla Francuzów kuchnia jest jak religia, są dumni ze swojej kultury, zadowoleni z siebie i brak im samokrytyki itd.

Można więc stwierdzić, że program jest źródłem wiedzy przesyconej stereotypami, które służą zabawie, z których widz się śmieje, choć nie zawsze wyśmiewa. Pojawia się zatem pytanie: Jak rozrywkowa formuła programu ma się do jego założonej idei?

3. Idea programu – uczyć (ale przede wszystkim bawić)

TVP na swoich stronach internetowych deklaruje, że „Europa da się lubić” to program rozrywkowy, którego ideą jest przybliżenie kultury i dnia codziennego Europy oraz jej mieszkańców¹⁶. Serfując po stronie Dwójki, można napotkać zaproszenie do programu, także zawierające jego założenia: *Dowiedz się więcej o Europie z pierwszej ręki! Zagraniczni goście opowiadają o swoich ojczyznach. Można tam również przeczytać: „Europa da się lubić” to program rozrywkowy, w którym spotykają się młodzi ludzie z różnych krajów Unii Europejskiej i w luźnej atmosferze rozmawiają o sprawach istotnych dla każdego Europejczyka: o tym, co nas łączy, a co dzieli, w czym jesteśmy do siebie podobni, a jakie różnice nas fascynują*¹⁷.

Monika Richardson przedstawia misję programu następująco: [...] *oswoić nas z codziennym życiem obcokrajowców, tych z Europy Zachodniej, którym zawsze trochę zazdrościliśmy i którym nigdy nie ufaliśmy. Pokazać, że to normalni ludzie, że nami nie gardzą, że nie chcą nas wykupić, że nie boją się nas, a nawet chcą uczyć się polskiego języka* [...] ¹⁸.

Swoistym manifestem programu – oczywiście w stylu pop – jest piosenka rozpoczynająca i kończąca go, ale także przewijająca się w jego trakcie. Jej tekst do muzyki Ludwika von Beethovena „Do Elizy” napisał znany autor piosenek i kompozytor Jacek Cygan, a wykonuje ją popularny piosenkarz Krzysztof Krawczyk. Już pierwsze słowa zapowiadają, że my widzowie będziemy gościć u siebie dzięki programowi Europę – a właściwie Europejczyków, poznamy ją i polubimy: *Europo witaj nam /z nami siądź, zdejmij płaszcz./Europo witaj nam/ i się daj, lubić daj*. Krzysztof Krawczyk zapowiada, że chodzi o to, by się poznać, zbliżyć do siebie i wyzbyć poczucia obcości: *Niech to, że ktoś jest inny tak/nie znaczy, że jest obcy nam./Poznajmy się, to szansa, że/ dobrego coś wydarzy się*. Ów manifest głosi: witamy cię Europo, zapraszamy, jesteśmy otwarci i gościnni, chcemy cię poznać, jesteśmy ciekawi Inności, odmienności, spraw europejskich i mamy nadzieję, że integracja stanowi dla nas szansę. Emisję programu rozpoczęto kilka miesięcy przed referendum w sprawie wstąpienia Polski do Unii Europejskiej i rok przed akcesją, a więc zadanie budowania pozytywnego nastawienia do Europy i do integracji jest tu oczywiste.

Jak przystało zatem na program emitowany w telewizji publicznej talk-show „Europa da się lubić” deklaruje misję edukacyjną. Można ją ująć w kilku punktach:

¹⁶ <http://www.telemagazyn.pl/program>, 2006.08.20.

¹⁷ <http://ww2.tvp.pl>

¹⁸ *Monika Richardson – jestem Europejką*, [http:// farmacjaia.pl](http://farmacjaia.pl), 05/2005.

- oswajanie z różnicami kulturowymi,
- rozbudzenie zainteresowania innymi kulturami,
- przekazywanie wiedzy na temat innych kultur,
- poszukiwanie wspólnej płaszczyzny porozumienia i podobieństw,
- budowanie pozytywnego nastawienia do integracji europejskiej.

Jednak mimo deklarowanych szczytnych celów i szlachetnej misji „Europa da się lubić” jest przede wszystkim programem rozrywkowym. W przeciwieństwie do formuły programu w Niemczech, gdzie akcent położony został na wymiar publicystyczny, polska telewizja publiczna zdecydowanie nadała mu charakter rozrywkowego spektaklu¹⁹. Spektakl kreuje atmosferę beztroskiej zabawy, w której najważniejszą rolę ogrywają narodowe stereotypy. Ale czy na tym kończy się ich rola stereotypów w omawianym talk-show?

4. Stereotypy dają się lubić. Rola stereotypów w programie

Stereotyp w literaturze opisywany jest jako uproszczony, schematyczny obraz (reprezentacja) osób, grup społecznych, stosunków społecznych²⁰. Wśród cech stereotypów wymienia się:

- poznawczy (ściślejszy apoznawczy) charakter, ubóstwo treści, nieweryfikowalność, uproszczenie,
- silne nasycenie afektem,
- subiektywną pewność co do poprawności treści reprezentacji, a zarazem nieadekwatność treści obrazu do rzeczywistości,
- trwałość, małą podatność na zmiany, sztywność,
- nadmierną generalizację, przekonanie, że egzemplarze objęte stereotypem są zasadniczo takie same,
- społeczne podzielenie²¹.

Współcześnie psychologia proponuje indywidualne podejście do stereotypów, czyli głosi, że mogą one istnieć w umysłach jednostek niezależnie od tego, w jakim stopniu są podzielane przez członków zbiorowości²². Mirosław Kofta i Aleksandra Jasińska-Kania piszą, że stereotypy

z jednej strony są elementami kultury zbiorowości, z drugiej zaś – składnikami indywidualnego wyposażenia psychologicznego jednostki: decydują one w istotnym stopniu o tym, jakie znaczenie nadaje ona działaniom innych ludzi (np. jakie intencje im przypisze, jakich cech cha-

¹⁹ K. Lubelska, *Gwiazdy i gwizdy*, „Polityka” 2006, nr 16, s. 65.

²⁰ W. Łukaszewski, B. Weigl, *Stereotyp stereotypu czy prywatna koncepcja natury ludzkiej?*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, red. M. Kofta, A. Jasińska-Kania, Warszawa 2001, s. 44.

²¹ *Ibidem*, s. 45.

²² M. Kofta, A. Jasińska-Kania, *Wstęp. Czy możliwy jest dialog między społeczno-kulturowym a psychologicznym podejściem do stereotypów?*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia...*, s. X.

rakteru się domyśli). Określona interpretacja zachowań innych wywiera z kolei istotny wpływ na relacje interpersonalne jednostki ze „swoimi” i z „obcymi”, decydując zarówno o samej chęci podtrzymania kontaktu, jak i o tym, w jakim stopniu człowiek zdolny jest do współczucia i pozytywnego działania na rzecz jednych i drugich²³.

Stereotypy odgrywają rolę narzędzi poznania – wpływają na przebieg procesów uwagi, zapamiętywania informacji i wydobywania ich z pamięci; na procesy interpretowania zachowań innych, wyciągania wniosków na temat dyspozycji charakterologicznych, postaw i uzdolnień leżących u podłoża zachowań; pozwalają na szybkie, oszczędne, ale jednocześnie powierzchowne przetwarzanie informacji; znajdują się poza bezpośrednią podmiotową kontrolą (aktywizują się poniżej progu świadomej uwagi)²⁴. Stereotypy są koniecznym warunkiem działania w świecie społecznym, pisze Ida Kurcz²⁵. Stanowią one mechanizm przetwarzania informacji społecznych, pozwalający na szybkie i automatyczne dokonywanie ocen, podejmowanie, decyzji i działań w sferze stosunków międzyludzkich²⁶. Stereotypy są sztywne i odporne na zmianę, ale ich zmiana jest możliwa w pewnych granicach i określonych warunkach²⁷. Nie jest zaś możliwe ich wyeliminowanie, gdyż są niezbywalnym składnikiem ludzkiego systemu poznawczego²⁸.

Należy podkreślić, że są to obrazy skrótowe i upraszczające rzeczywistość, co nie znaczy, że zawsze fałszywe. Dzieli się je na pozytywne i negatywne²⁹.

Czemu służą stereotypy w programie „Europa da się lubić”? Czy są tylko punktem wyjścia dla żartów, osnową anegdot i pretekstem do przekomarzania się uczestników? Ta rola w programie rozrywkowym jest istotna, może nawet pierwszoplanowa. Ale śmianie się ze stereotypów i dawanie do zrozumienia, że zakłamują rzeczywistość, na pewno ich nie zlikwiduje, nawet ich modyfikacja przez taką strategię wydaje się mało prawdopodobna. W związku z tym nasuwa się teza, że program eksploatując stereotypy na każdym kroku, traktując je na wesoło, z przymrużeniem oka, pozwalając widzowi beztrudno się bawić przy ich pomocy, raczej może je utrwalać. Choć częstokroć w notatkach do programu, skrótach na stronach internetowych pojawiają się deklaracje typu *zweryfikujemy stereotyp Niemca*, trudno nie ulec wrażeniu, że jest on nieustannie umacniany, choćby przez rekwizyty często towarzyszące Steffenowi Möllerowi: bawarski kapelusz z piórkiem, niekiedy tzw. „Lederhosen”, czyli charakterystyczne bawarskie spodnie ze skóry. Wprawdzie jest w tym pewna prowokacja i przekora, tym bardziej, że osoba Steffena Möllera wyróżnia się zdecydowanie autoironicznym dystansem do swojego narodu i wyobrażeń na jego temat. Obawiam się

²³ *Ibidem*, s. XII.

²⁴ *Ibidem*, s. 13.

²⁵ I. Kurcz, *Zmiana stereotypów*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia...*, s. 8-9.

²⁶ *Ibidem*, s. 9.

²⁷ *Ibidem*, s. 9-22.

²⁸ *Ibidem*, s. 17.

²⁹ *Ibidem*, s. 5.

jednak, że intencje te nie zawsze są odczytane. W programie nie ma miejsca ani czasu na dekonstrukcję stereotypów na serio.

Nie znaczy to jednak, iż uważam, że zabawa, jaka odbywa się w tym talk-show, może jedynie utrwalać stereotypowe wyobrażenia o Innym, a sam program pod hasłami zbliżania i osławiania z Innością, wyłącznie przekazuje wiedzę o Innym potoczną, uproszczoną, przepełnioną schematami i kliszami, wobec czego trudno byłoby mówić o wspieraniu poznawania i rozumienia Innego. Nie uważam też, że pozostawia ludzi niezmiennych z ich sztywnymi schematami poznawczymi, utrwalałymi nastawieniami, skostniałymi przekonaniami, czy nawet uprzedzeniami – w każdym razie nie we wszystkich przypadkach tak być musi. Przypuszczam, że może być także inaczej. Dostrzegam bowiem pewne strategie, które odczytuję jako (intencjonalną?) próbę modyfikowania stereotypowych mniemań widza.

Badacze problemu uważają, że choć stereotypów nie można całkowicie zlikwidować, to można je zmieniać. Analizując opisywane w literaturze przedmiotu koncepcje zmiany stereotypów zauważyłam, że pewne proponowane przez nie sposoby modyfikowania stereotypów można odnaleźć w programie „Europa da się lubić”³⁰.

Pierwsza koncepcja – kontaktu – proponuje doprowadzanie do częstych, bliskich kontaktów członków różnych grup społecznych i narodowościowych. Kontakty pozwalają na poznanie się, zgromadzenie informacji o Innym, które będą podważały stereotyp. Najefektywniejsze kontakty to te, które opierają się na współpracy, wzajemnej zależności w osiąganiu wspólnego celu. Wprawdzie w programie „Europa da się lubić” dominuje wiedza powierzchowna i banalna, lecz długotrwała emisja wytrwałemu i skrupulatnemu widzowi w pewnym stopniu dała okazję do wyłuskiwania i stopniowego gromadzenia rozmaitych informacji z różnych dziedzin życia Europejczyków. Choć akcentowany przez autorów koncepcji wymóg współpracy nie znajduje tu dosłownie zastosowania, to o wspólnym celu można mówić – jest nim integracja europejska.

Pozostałe koncepcje – dekateryzacji i rekateryzacji – opierają na założeniu manipulowania kategoriami. U ich podstaw leży teoria społecznej tożsamości, podkreślająca konieczność rozwoju u jednostki także tożsamości grupowej, przynależności do jakiegoś „My”.

Wedle koncepcji dekateryzacji zindywidualizowane kontakty między członkami grup rozmywają granice pomiędzy kategorią swoich i obcych, co prowadzi do zmiany stereotypu obcej grupy. Ten mechanizm odnajduję także w analizowanym talk-show. Spotkanie międzykulturowe, w którym uczestniczy widz, to spotkanie z pojedynczym człowiekiem: Steffenem Möllerem, Stevem Terretem, Dimitrijem Strelnikoffem, Conrado Moreno, Elisabeth Duda itd. Program bazuje na sytuacjach, które uświadamiają widzowi, że „Oni” właściwie są tacy jak „My”. Lubią się bawić, mają poczucie humoru, mają podobne problemy z komputerem, narzekają na podatki, żartują z teściowej, uwielbiają Boże Narodzenie i podobne.

³⁰ *Ibidem*, s. 14-16.

Koncepcja rekategoryzacji proponuje zaś tworzenie kategorii nadrzędnej, do której należą obie grupy i której cele obu grupom są wspólne. To mechanizm podstawowy dla „Europa da się lubić”, buduje on bowiem kategorię Europejczyków, do której należą i goście programu, i widzowie. Wspólnym celem jest dobro Europy. „My” szczególnie łatwo wyakcentować, przeciwstawiając mu „Oni”. Jeden z programów, a mianowicie „Europa kontra Ameryka”, wykorzystał ten zabieg szczególnie mocno. Cały odcinek opierał się na podziale na Europejczyków (My) i Amerykanów (Oni), na rywalizacji na osiągnięcia, bitwie na stereotypy i udowadnianiu Amerykanom (pierwszy raz w programie) wyższości Europejczyków. Rzecz jasna wszystko z przymrużeniem oka. Serio więc także nie można potraktować szlachetnego założenia odcinka ujawnionego na zakończenie programu przez Monikę Richardson: *No cóż, mam nadzieję, że dzięki naszemu spotkaniu ta odległość między Europą a Ameryką zmniejszyła się choć o milimetr*. Wątpliwe, żeby ten odcinek zbliżył Europejczyków i Amerykanów nawet o część milimetra, za to przypuszczalnie wobec tak jasno określonego Innego zbliżył do siebie samych Europejczyków.

Choć „Europa da się lubić” nie jest źródłem rzetelnej wiedzy o innych kulturach, a operując informacjami powierzchownymi, uproszczonymi, „łatwymi i przyjemnymi”, raczej nie przyczynia się do lepszego rozumienia ich cech-wartości, sposobów działania i myślenia, to jednak w pewien sposób przygotowuje do wielokulturowości. Zmianie stereotypowych nastawień służy tu nie tyle przekazywana wiedza, co atmosfera pozbawiona napięcia, lęku i frustracji³¹. Klimat zabawy, luzu i bez troski, który kreują sympatyczni, otwarci uczestnicy, sprzyja przyjemnemu spotkaniu z innością kulturową, pozytywnym nastawieniom wobec Innych, którzy częstokroć okazują się „tacy jak My”, stopniowemu rozmywaniu podziału na „swoich” i „obcych”, redukowaniu nieufności. Trudno uznać, że ten talk-show skłania do głębszej, poważnej refleksji nad różnicą kulturową i własną tożsamością, ale może rozbudzać i wzmacniać pozytywne uczucia i skojarzenia oraz zainteresowanie wobec przedstawicieli innych kultur. Wynikające z tego pozytywne, bardziej otwarte nastawienie może być dopiero pierwszym krokiem, wstępem do poznawania i rozumienia inności kulturowej.

³¹ *Ibidem*, s. 16.

**POP STYLE INTERCULTURAL LEARNING,
OR HOW THE POLISH TV SHOW „LIKEABLE EUROPE”
– EDUCATES FOR MULTICULTURALISM**

Summary

From the perspective of the life-long education, the media and popular culture connected with them have become a learning space. The subject matter of this article is the analysis of the pop culture phenomenon, namely the talk-show „*Europa da się lubić*” (likeable Europe) from the point of view of its educational potential. While seeking the answer to the question – how the analyzed talk-show prepares for existence in a culturally diverse world – the author focuses, most of all, on the way in which the show supports the process of recognizing and understanding “the others”. On one hand, the talk-show proves to be a source of banal knowledge, saturated with stereotypes that are supposed to provide simple fun and entertainment. Since mocking the stereotypes and implying that they distort reality is not an effective way of eliminating nor yet modifying them, the obvious conclusion would be that the show strengthens those stereotypes. However, on the other hand, there are some strategies present in the show that can be treated as an attempt to modify the viewer’s stereotypical beliefs. Firstly, it is a strategy of interactions between members of different national groups, providing information about the others and challenging the stereotypes. Secondly, it is a strategy of melting the boundaries between “us” and “them”, and thirdly – of establishing a primary category, that is “We”, which includes both groups with their common goals.

Though the shows like the discussed one, do not encourage serious reflection on cultural differences and own identity, they can, to some extent, reinforce positive feelings, behaviors and interests towards cultural otherness. The resulting more open attitude could only be “the introduction” to recognizing and understanding cultural otherness.

Bogusław Dziadzia

„PRZYJEMNOŚĆ” I „ZNUDZENIE” W MEDIACH

1. Media a rodzaje aktywności człowieka

Życie rozgrywa się pomiędzy wynikającym z roli społecznej obowiązkiem, pasją oraz czasem wolnym. Zarówno czas, jaki mamy do dyspozycji tylko dla siebie, jak i ten poświęcany bliskim, jakieś idei czy umożliwiającemu nam pozyskiwać środki na utrzymanie pracodawcy, nie wydaje się ściśle związany z przyjemnością (choć o satysfakcji oraz samorealizacji z pewnością może tu być mowa), a już na pewno nie ma tu miejsca dla nudy. Opisując rzeczywistość, którą – jak zauważył przed laty Paul Virilio – cechuje przede wszystkim prędkość, trudno nam dostrzec znaczenie czynnika przyjemności i znudzenia w życiu i wychowaniu człowieka. Poczucie braku czasu wydaje się wykluczać znudzenie, a pogoń za jawiącym się na horyzoncie lepszym jutrem dezawuuje spełnienie przyjemności osiąganą tu i teraz, bowiem w zasięgu wzroku mamy większą radość, spełnienie piękniejszego snu, tylko o kilka kroków dalej, dzień, może miesiąc, o jeden pułap cenowy wyżej, aniżeli ten, na jaki dziś nas stać. Oczywiście schemat tak funkcjonującej rzeczywistości nie jest realizowany we wszystkich przypadkach, zgodzić musimy się jednak z tym, iż obraz ten promowany jest wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z rynkiem konsumpcji, czego spektakularnym przejawem są media.

Wszelkie próby podejmowania przez człowieka działań wiążą się z koniecznością przezwyciężenia pojawiających się wtedy dylematów. Interesującego wyróżnienia szeregu problemów związanych z alternatywnymi sposobami pojmowania ludzkich działań dokonał T. Parsons. Wskazał na pięć pojawiających się dylematów. Pierwszym jest pytanie, czy działanie ma na celu uzyskanie w nim samym uczuciowego zaspokojenia, czy też jest środkiem do znajdującego się poza nim samym celu (*affectivity versus affective neutrality*); drugim – pytanie, czy działalność ma być zorientowana na drugiego człowieka jako wykonawcę określonej roli, czy na jego całość (*specificity versus diffuseness*); trzecim – czy działanie ma być skierowane ku przedmiotowi przez wzgląd na cechy, które mogą przysługiwać wielu innym przedmiotom, czy też tylko ze względu na przysługujące wyłącznie jemu (*universalism versus particularism*); czwartym pytaniem jest wątpliwość, czy traktować drugiego człowieka przez wzgląd na to, kim jest niezależnie od swoich czynów, czy też poprzez wgląd w jego osobiste zastręgi

(*quality versus performance*); piąte pytanie odnosi się do motywu działań, czy wynika ono z egoizmu jednostki, czy z troski dobro wspólne (*self-orientation versus collective orientation*)¹. Ostatni dylemat, zarzucony przez Parsonsa w jego późniejszych wykładach, jest szczególnie interesujący z perspektywy znaczenia znudzenia i przyjemności. Prócz przywołanego wyżej znaczenia przyspieszenia zmian cywilizacyjnych jak i samej codzienności, druga połowa XX wieku przyniosła znaczące *novum* w sposobie przeżywania, sposobie realizowania, szczególnie rozumianej tu eksploatacji ludzkiego bytu. Jest nim wzrost znaczenia czasu wolnego. O ile bowiem w wiekach minionych czas wolny, jak i związane z nim przyjemności, zarezerwowane były dla wybranych grup społecznych, o tyle w końcu wieku XX, **znudzenie i przyjemność wydają się zdobyczą cywilizacyjną dostępną każdemu!** Znaczące jest tutaj oczywiście pytanie o treść, jaką wypełnimy owo przysługujące nam prawo.

A czym wypełniamy owy czas nam dany? Przede wszystkim skupieniem na sobie, koncentracją na działaniu interakcyjnym z bliższym bądź dalszym otoczeniem, zmaganiem na rzecz, wobec i we wspólnocie. Zwłaszcza ostatni zakres ludzkiej egzystencji jest dla mediów szansą na wpisanie się w prozę życia, stając się częścią losu, towarzyszem codzienności, aż wreszcie potoczność konstytuując. Media tworzą tu wspólnotę przeżywania, zaś poprzez przeżycie ustanawiają normy postępowania.

Intensywności prób przezwyciężania nudy i niekończących się obietnic doznawania przyjemności – równej mediom – nie ma w jakiegokolwiek innej sferze ludzkiej aktywności. Oferta mediów polega na łatwości dostępu, trywialności zamiany (jednego idola na kolejnego, jednej treści na inną), typowym w dobie tabloidyżacji obniżeniu oczekiwań co do kompetencji odbiorcy i pobłażliwości wobec niedoskonałości widza, wreszcie zawiera się w specyficznym zakresie pojmowania „uniwersalności” wobec wszystkiego, co zachodzi w rzeczywistości. Media zawsze potrafią przyjąć jakieś stanowisko. Media wypełnią pustkę, temu co trudne nadadzą przystępną formę, a nawet przemienią w ekstatyczną przyjemność, jaką miał głęboko wierzący mieszkaniec średniowiecznej Europy w wyniku obcowania z Bogiem, zwulgaryzowany akt obcowania z gwiazdą telewizyjnego spektaklu. Dlaczego tak się dzieje? Pewnej odpowiedzi udzielił G. Gerbner, twórca teorii kultuwacji, w latach dziewięćdziesiątych minionego wieku, wskazując na związek systemu mediów amerykańskich ze sprzedażą produktów konsumpcyjnych². Dowodził, iż produkcja medialna za podstawowy cel stawia sobie stymulowanie widzów do aktywności na rynku dóbr konsumpcyjnych. Pozostawiając bez rozstrzygnięcia tezę Gerbnera, stwierdzić z pewnością można, iż zarówno telewizja, jak i kino stanowią idealne media do tego rodzaju mobilizacji, zaś smak znudzenia wraz z pragnieniem doznawania przyjemności stawia nas wobec mediów w pozycji ofiary.

¹ Za: J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*. Wydanie nowe, Warszawa 2002, s. 822.

² [Za:] D. McQuail, *Mass Communication Theory 4th Edition*, London, Thousand Oaks, New Delhi 2000, s. 226.

2. Na cóż nam i mediom przyjemność?

Działanie człowieka można rozumieć jako rodzaj strategii postępowania. W zgodzie z klasyczną analizą Goffmana „kiedy jednostka gra jakąś rolę, oczekuje od obserwatorów, że wrażenie, jakie pragnie w nich wywołać, odbiorą zgodnie z jej zamysłem”³. Jak łatwo zauważyć, nie ma tu miejsca dla rozróżnienia adekwatności postępowania do osoby, czy kontekstów etycznych prawdy bądź fałszu wynikających z określonego działania. Jest to opis typowego działania człowieka „w” i „wobec” środowiska, w jakim przebywa. Antropomorfizując media, dostrzeżemy ich rolę nie tylko jako jednego z członków społeczności, ale również tego, który zasady współlistnienia w grupie, jak również wywierania wpływu na środowisko, dopracował do perfekcji. Obietnice wynikające z przyjętej przez media postawy są niczym więcej jak oczekiwaniami wywarcia odpowiedniego wrażenia na obserwatorach.

W roku 1976 MacPhillamy i Lewinsohn opublikowali listę przyjemnych aktywności. Znalazły się na niej: jedzenie i picie, seks, związki społeczne, sukces, używanie własnych zdolności, sport i ćwiczenia, muzyka, obcowanie z naturą, czytanie dobrej książki oraz alkohol. Wiesław Godzic w książce *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, odnosząc się do wskazanej listy, wskazuje, że media starają się tworzyć iluzję spełniania oczekiwań zawartych w większości jej punktów⁴. Nie jest zatem istotne dociekanie rodzajów przyjemności wpływających z obcowania z mediami – choć zajęcie to w perspektywie skali różnorodności przekazów będzie z pewnością interesujące i czasochłonne. Znacznie ważniejszy od systematyzacji rodzajów przyjemności wydaje się kontekst przyjemności jako elementu integrującego oraz dezintegrującego strukturę społeczną. Można by odwołać się w tym miejscu do znaczenia doznań przyjemności w okresie średniowiecza.

Abstrahując od tak trudnego w dobie konsumpcjonizmu doznawania przeżyć ekstatycznych wobec uosobień Boga, a poprzestając na uniwersalnych przez wzgląd na fizjologię człowieka przyjemnościach cielesnych, można założyć, iż rycerz będący na służbie u swego pana stanowi dla nas czynnik integrujący strukturę, natomiast jego romans z żoną swego pana za element dezintegracji... Rola przyjemności jest niejednoznaczna. Może zawierać się w pewnych uzupełniających się, ale też wykluczających nawzajem zakresach, jako: pola aktywności, pola oczekiwań, aspiracji i dążeń, jako stan przeżywany (duchowo) i doznawany (fizycznie). Osobną kwestią wpływu przyjemności na strukturę społeczną jest rozróżnienie na przyjemność określaną jako moralnie dopuszczalną czy słuszną, a przyjemność z definicji niemoralną (począwszy od relatywizmów dotyczących poszanowania życia, a na współżyciu seksualnym i gromadzeniu majątku kończąc).

³ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000, s. 47.

⁴ Patrz: W. Godzic, *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Kraków 1996, s. 43.

Pytaniem szczególnie istotnym jest znaczenie przyjemności i pojawiającego się znudzenia w procesie szeroko pojętej edukacji. Czy nauczyciel jest przygotowany do sprostania zagrożeniom wynikającym z zaistnienia omawianych zjawisk? Nie sposób na takie pytanie odpowiedzieć, póki sam nauczyciel, jego sposób pracy nie będzie przyczyną znudzenia, ale również póki przyjemność z obcowania z nim i treściami przez niego prezentowanymi nie będą przyjemnością jako wartością samą w sobie bez wypływających z nich znaczących konsekwencji. Czy pedagog jest świadomy, z czym musi się mierzyć „konkurując” niejako z formami wpływu, jakimi dysponują media? Zarówno tam, gdzie praca i tam, gdzie wypoczynek, wraz z ustaniem przyjemności pojawia się znudzenie. Analizując wpływ omawianych zjawisk na kształt społeczeństwa, należy analizować zarówno twórców przekazów – osoby w mediach, jak i odbiorców. Sam przekaz nie może być traktowany jako przyjemny, nudny etc. Liczy się intencja nadania i rodzaj percepcji (szczególnie jej skutek), z tego zaś z pedagogicznej perspektywy wyłowić możemy pozytywne bądź negatywne następstwa oddziaływania.

Przyjemność potrzebna jest mediom po to, byśmy my odbiorcy *trwali w prze-kazie*. Przyjemność ta jest ulotna, lecz ciągle powraca, ponawia obietnicę spełnienia, dryfując to na krawędzi apatii, to nudności, jak na wczasach w fabryce czekolady.

3. Poszukiwany znudzony konsument?

Znudzony konsument nie jest poszukiwany! On już jest! To wyprodukowany przez telewizję egzemplarz *homo sapiens*, upatrujący swego sensu istnienia wobec oraz wewnątrz treści kierowanych do niego mediów. Kuriozalna sytuacja zwalczania apatii, bądź względnej beczynności, jest tutaj próbą nadania egzystencji człowieka wartości.

Znaczenie wpływu mediów na dzieci i młodzież traktuje się jako oczywistość. Wpływ na ludzi dorosłych podawany bywa w wątpliwość. Spory wzbudza rzekoma uodporniająca na media dojrzałość, nabyta w procesie socjalizacji kompetencja, czy też właściwy każdej dorosłej osobie krytycyzm myślenia. Jedyną bezsporną sferą definiowaną jako wpływ mediów na dorosłych jest układ komunikacyjny wewnątrz państw totalitarnych, gdzie obywatel jest bądź to pozbawiony niektórych treści lub gdzie też wszelkie informacje są potencjalnie odpowiednio modyfikowane. Błędem jednakże jest sądzić, iż układ sił: media – odbiorcy, tak charakterystyczny w ustroju totalitarnym, nie może się realizować w demokracji! Oczywiście stopień jawności takich działań, jak i ich cel, jest tutaj zwykle inny. Otwartość form komunikacji, ich zróżnicowanie, zmusza do stosowania wyrafinowanych technik, przez co widz jest paradoksalnie bardziej bezbronny aniżeli w układzie świadomości ustroju totalitarnego. Media upewniają swego widza, że to on o wszystkim decyduje. Ta bardzo kusząca perspektywa zawiera się m.in. w tym, że to widz ma pilota w dłoni, to odbiorca ma swoje poglądy i oczekiwania, natomiast media jedynie odpowiadają na manifestowa-

ne aspiracje, co do miejsca środków komunikacji w życiu człowieka. Oczywiście dzieje się to nie tyle na zasadach działań faktycznych, co na wspomnianej wyżej zasadzie Goffmana, dotyczącej odgrywania roli w taki sposób, by odbiorca tej manifestacji odczytał ją w zgodzie z zamysłem nadawcy. Nie można zapominać, iż głównym graczem współczesnych mediów jest rynek dóbr konsumpcyjnych, szczególnie widoczny tam, gdzie ponad różnie definiowanymi wartościami bądź egalitarnymi założeniami dobra wspólnego góruje ranking sprzedaży (czasu, powierzchni, przedmiotu).

Po co mediom znudzony konsument? Pozornie głównie po to, by ofiarować mu przyjemność, by banalność wypełnił świeżymi doznaniem. W istocie jednak po to mediom znudzony konsument, by łudzić go wartością czasu spędzanego przed ekranem (pozornie wartościową i tak łatwo osiągalną). Pragniemy wypełniać życie sensem. Czas przemija, zaś my, w większości bezbarwni aktorzy teatru życia codziennego, atakowani wzorcami mniej lub bardziej wspaniałej indywidualności, musimy ratować się z banału własnej egzystencji losem zapośredniczonym, nam дарowanym. Pojawia się narkotyczna strona obcowania z mediami: pragniemy, a to, czego pożądamy, jest nam ofiarowane. Nie musimy poszukiwać, nie musimy walczyć. Wszystko, co jest nam potrzebne, jest na wyciągnięcie dłoni wraz z upewnieniem, że to wystarczy.

4. Zbawcze unikanie przyjemności i znudzenia

Przyjemność i znudzenie w społeczeństwie początku XXI wieku to stan dążenia, przeżywania oraz wspomnienia. Nie jest to zatem zjawisko nowe, ani też oryginalne. Problem zagrożenia wynikającego z obecności znudzenia i przyjemności to jego intensyfikacja oraz instrumentalne wykorzystywanie przez nadawców medialnych. Media, tak chętnie przychodzące w sukurs naszemu znudzeniu, zaspokajają nas, wypełniają przyjemnością, tak jednak, że nigdy my – jako odbiorcy – nie jesteśmy usatysfakcjonowani, zatraceni w pędzie bytu oraz znudzeni w bycie wypełnionym. W świecie rządzonej przez konsumpcję unikanie znudzenia nie jest wyrazem upodmiotowienia, a podporządkowanie przyjemności dalekie od pojęcia uprzedmiotowienia. Dlaczego więc wyzbywać się prawa do znudzenia i przyjemności? Czy jest jakaś etyka, wewnętrzna powinność, która mogłaby przewyciężyć „urynkowienie” dóbr i myśli? Znudzenie czasu pracy, wypoczynku, bezsensu, zwątpienia, sukcesu czy posiadania nakazuje myśleć o znudzeniu jako zjawisku niebezpiecznym. Podobnie rzecz się ma z przyjemnością, szczególnie tam, gdzie utowarowieniu podlega człowiek w całym zakresie swego jestestwa. Stąd tak ważne jest dobre rozumienie, w zakresie formalnej i pozaformalnej edukacji, siły i rodzaju oddziaływania mediów, ich banalności i wyrafinowania, nie tylko powierzchownego znaczenia narracji przekazów, ale ich sensu w perspektywie konsekwencji o charakterze pedagogicznym.

"PLEASURE" AND "BOREDOM" IN THE MASS MEDIA

Summary

Life takes place between responsibility resulting from social role and passion and free time. Where the speed dominates above all, it is difficult to see the meaning of pleasure and boredom in human life and education. In the past, free time and the related pleasures were reserved for selected social groups. Since the end of the 20th century, boredom and pleasure seem to be the gain of the civilisation available to everybody, regardless of the social status. One of the most important issues is the type of content that we use to make use of our rights. One of the beneficiaries of the present condition is the mass media. In the perspective of tabloidisation we notice that the mass media liberate us from boredom by giving pleasure, but in such a way as to make sure that we, as recipients, are never fully satisfied.

Joanna Stelmaszczyk

POKOLENIE JPII – BYT REALNY CZY WYTWÓR MEDIÓW?

(w świetle badań studentów kierunków pedagogicznych
Uniwersytetu Łódzkiego)

W ciągu ostatnich lat wzrasta zainteresowanie nauk społecznych jednostkowym życiem. Pojawia się coraz więcej badań jakościowych o charakterze biograficznym, przedstawiających subiektywny odbiór i rozumienie świata wartości i przeżywanych doświadczeń. Z drugiej strony, dzięki wszechobecnym mediom mamy możliwość oglądania wydarzeń rozgrywających się w miejscach odległych nawet o tysiące kilometrów. Żyjemy w „globalnej wiosce” i jesteśmy bombardowani relacjami z wydarzeń nie tylko znaczących, niekiedy tragicznych, ale również błahych, ale za to „kolorowych”.

Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań, do których przeprowadzenia zainspirowały mnie wypowiedzi studentów.

Za namową prof. Olgi Czerniawskiej włączyłam się wraz z Katarzyną Wypiorczyk-Przygodą w międzynarodowy projekt badawczy **Wydarzenia osobiste i globalne** prowadzony od 2003 roku przez prof. Lani Bayle z Uniwersytetu w Nantes. Celem badań prowadzonych przez naukowców z Japonii, Brazylii, Niemiec, Francji i Polski jest ukazanie w szczególności tych obszarów życia społecznego, które głęboko wnikają w życie każdej jednostki. W lutym 2006 roku przeprowadziłyśmy badania wśród studentów I, III i IV roku kierunków pedagogicznych Uniwersytetu Łódzkiego. Poprosiłyśmy ich o wypełnienie testu zdań niedokończonych:

Wydarzenie to...

Wydarzenie osobiste to...

Wydarzenie globalne to...

Wydarzeniem osobistym w okresie dzieciństwa było...

Wydarzeniem osobistym w okresie młodości było...

Wydarzeniem globalnym w okresie dzieciństwa było...

Wydarzeniem globalnym w okresie młodości było...

Wydarzeniem globalnym w zeszłym roku było...

Wydarzeniem osobistym w zeszłym roku było...

Wydarzeniem globalnym w tym roku było...

Wydarzeniem osobistym w tym roku było...

Badaniami objęto 97 osób, w tym 86 kobiet w wieku 19-26 lat oraz 9 mężczyzn w wieku 20-25 lat.

Słownik języka polskiego definiuje wydarzenie jako: *to, co się stało, wydarzyło; spłot okoliczności powodujących coś; wypadek, przypadek, zdarzenie*¹.

Rozpoczynając analizę zebranego materiału, próbowałam ustalić, jak badani rozumie dwa podstawowe pojęcia. Studenci, opisując wydarzenia osobiste, podkreślali ich emocjonalny charakter i wpływ na dalsze życie jednostki². A zatem wydarzenia osobiste według badanych to:

Szczególnie ważny fakt, który oddziałuje na życie osobiste człowieka. (M, lat 25)

Coś, co burzy spokój osobisty. (M, lat 24)

Sytuacja, która dotyczy bezpośrednio mojej osoby lub środowiska, w którym się obracam; wymaga zajęcia przeze mnie pewnego stanowiska. (K, lat 20)

Sytuacja zaistniała w czasie i przestrzeni, mająca szczególne znaczenie osobiste, emocjonalne dla jednostki. (K, lat 23)

Coś, co pozostaje w pamięci na długo, gdyż wiąże się z podejściem emocjonalnym. (K, lat 26)

Wydarzenie globalne studenci określali jako dotyczące większej liczby osób, mogące wpływać na historię świata i, co ważne, relacjonowane w mediach. Według nich są to:

Sytuacje, zdarzenie odbijające się echem w skali świata, nie tylko regionu czy mojego osobistego życia. (K, lat 22)

Pewna zmiana, jakaś sytuacja, o której wie większość osób, np. mówi się o tym w TV, radio itd. (K, lat 22)

Zjawisko, sytuacja, która zawałała np. Europą, światem. Zmieniła poglądy, warła pozytywny lub negatywny wpływ. (K, lat 22)

Fakt mający wpływ na postawę, myślenie i zachowanie ogółu społeczeństwa. (M, lat 25)

Wydarzenia, które swoim zasięgiem i konsekwencjami dotyczą całej społeczności ludzkiej i są wielowymiarowe, wielopłaszczyznowe np. ekonomiczne, polityczne, społeczne. (K, lat 20)

Wydarzenia osobiste z okresu dzieciństwa, jak i młodości badanych można podzielić na trzy podstawowe kategorie: rodzinne (31 wypowiedzi), edukacyjne (44 wypowiedzi) i związane z uczuciami (22 wypowiedzi).

Do wydarzeń edukacyjnych najczęściej zaliczano: pójście do przedszkola, zmianę szkoły podstawowej i średniej, czyli wydarzenia dotyczące edukacji formalnej. Opisywano też pierwsze sukcesy i porażki edukacyjne. Do osobistych wydarzeń o charakterze rodzinnym zaliczano: chorobę i śmierć bliskiej osoby, narodziny rodzeństwa oraz rozwód rodziców. Ze względu na młody wiek badanych pojawiają się również opisy

¹ *Mały Słownik Języka Polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, Warszawa 1969, s. 922.

² W wykorzystanych wypowiedziach zachowano oryginalną ortografię i stylistykę.

pierwszej miłości czy poważnych związków. W okresie wczesnej dorosłości, oprócz wcześniej opisanych kategorii, pojawia się nowa – praca. Opisuując wydarzenia osobiste z ubiegłego i tego roku, młodzi ludzie wspominali zdaną maturę i dostanie się na studia oraz nawiązywanie nowych znajomości.

Nie mniej ważne były dla naszych respondentów wydarzenia globalne. W okresie dzieciństwa badanych miało miejsce tak ważne wydarzenie, jak wybuch elektrowni w Czarnobylu (15 wypowiedzi) czy upadek ideologii komunistycznej (34 wypowiedzi) i powstanie Niezależnych Związków Zawodowych „Solidarność” (15 wypowiedzi). Co charakterystyczne, za ważne studenci uznali również rozwój środków masowego przekazu. Młodość badanych została naznaczona tragedią z 11 września 2001 roku (29 wypowiedzi), ale również wejściem Polski do Unii Europejskiej (23 wypowiedzi), wojną w Iraku (13 wypowiedzi) i powodzią w roku 1997 (33 wypowiedzi). Wypowiedzi dotyczące zeszłego roku, to wspomnienia tragicznych następstw tsunami ze stycznia (22 wypowiedzi).

Jednak szczególne miejsce w wypowiedziach zajęły te dotyczące śmierci papieża Jana Pawła II (68 wypowiedzi). Podkreślano w nich, że wydarzenie globalne, jakim ona się stała, było również najważniejszym wydarzeniem osobistym (47 wypowiedzi):

Śmierć papieża, którą przeżyłem również osobiście. (M, lat 24)

Śmierć Papieża Jana Pawła II. Cały świat się zjednoczył, wrogowie pogodzili, uczucie osamotnienia i bezradności. (K, lat 20)

Śmierć Papieża Jana Pawła II. Płakałam pierwszy raz od kilku lat (od sześciu lat) i się... się modliłam. (M, lat 23)

Wydarzeniem globalnym w zeszłym roku była żałoba całego świata po śmierci papieża Jana Pawła II, które to wydarzenie dotknęło wszystkich nawet wyznawców innych religii. (K, lat 20)

Śmierć papieża Jana Pawła II. Okres żałoby trwał bardzo długo, co było ukazywane w mediach i odczuwane w życiu codziennym ludzi. (K, lat 20)

Jak zauważył M. Handeisman,

każde pokolenie ma swój własny stosunek do zagadnień, swoje zasadnicze zainteresowania naukowe narzucone przez współczesną rzeczywistość życia, swój własny sposób patrzenia. Każdemu pokoleniu rzeczywistość współczesna narzuciła inny stosunek do przeszłości i podsunęła podstawy do odmiennej syntezy³.

Każde pokolenie historyczne ma wydarzenia globalne charakterystyczne dla danego czasu i miejsca. Polscy seniorzy to pokolenie II wojny światowej, osoby dorosłe to pokolenie PRL i „Solidarności”. O pokoleniu 20-30-latków coraz częściej mówi się pokolenie JP2 (Jana Pawła II).

³ M. Handeisman, *O nasz dzisiejszy stosunek do historii porzecznej*, [w:] Pamiętnik V Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Warszawie, Lwów 1931, s. 26.

Poruszona wypowiedziami badanych, zadałam studentom i sobie pytanie: na ile życie i pontyfikat Jana Pawła II przemawiały do młodzieży? W drugim etapie badań wzięło udział trzydziestu trzech studentów, którzy odpowiadali na dwa pytania:

Czy pokolenie JP II istnieje naprawdę, czy też jest wytworem mediów?

Czy utożsamiam się z pokoleniem JP II?

Studenci poproszeni o wypowiedź podzielili się na trzy grupy:

- uważających, że pokolenie JP II jest jedynie wytworem mediów (18 wypowiedzi),
- uznających, że jest to namacalna rzeczywistość ich życia (13 wypowiedzi),
- zauważających rolę środków masowego przekazu i jednocześnie podkreślających, że pomogły one jedynie nagłośnić coś, co istniałoby i bez ich działań (2 wypowiedzi).

W wypowiedziach pierwszej grupy widoczne jest przeświadczenie, że w świecie mediów nie ma „świętości”, jest tylko temat, na którym można zarobić. A jeśli opisywane wydarzenie na to pozwala, to trzeba „wycisnąć cytrynę do końca”. Co ciekawe, odkrycie tego faktu nie wywołuje u młodych osób oburzenia czy chociażby zdziwienia. To świat, który istnieje tylko na ekranach telewizyjnych i monitorach komputerów. To jest świat, który znają – bez systemu wartości. Świat kolorowych obrazków, które ogląda się czasem po to, aby się pośmiać, czasem by się czymś wzruszyć, ale zawsze tylko na chwilę.

Jak widać obecnie wszyscy zarabiają na hasło JP2 i tak naprawdę nie interesuje ich pamięć po Janie Pawle II.

Uważam, że pokolenie JP II jest tworem medialnym, które ujawniło się, a może nawet powstało po śmierci Jana Pawła II. Nigdy wcześniej nie słyszałam o nim.

Dla mnie coś takiego nie istnieje realnie a jest wytworem mediów.

Na wytworzeniu „pokolenia JP II” na pewno wiele osób zarobiło duże pieniądze. Nie uważam, by noszenie różnorodnych gadżetów typu koszulki lub bransoletki było jedyną metodą uczczenia pamięci Jana Pawła II jako papieża, ale przede wszystkim Karola Wojtyły jako Polaka.

Co charakterystyczne, osoby należące do pierwszej grupy deklarują, że są ateistami, lub że nigdy nie zastanawiały się nad sprawami wiary. Żyją dniem dzisiejszym i z ironią wypowiadają się o „rozhisteryzowanych fanatykach”.

Myślę, że wiele młodych osób utożsamia się z pokoleniem JP II, ponieważ w erze globalizmu brak jest autorytetów, wartości i wydarzeń, z którymi można się utożsamiać.

W moim mniemaniu pokolenie JP II jest tworem medialnym, krótkotrwałym i powodowanym chwilowym wydarzeniem, które spowodowało traumę u niektórych osób.

Drugą grupę stanowią osoby religijne, aktywnie uczestniczące w życiu lokalnego kościoła. W ich słowach wyczuwa się dojrzały spokój. Nie ma czasu na histeryczne i krótkotrwałe zrywy, bo każdego dnia trzeba pracować nad sobą i wprowadzać w czyn to, w co się wierzy. Jest w tych wypowiedziach poczucie, że system wartości

Jana Pawła II, zbieżny z wyniesionym z domu rodzinnego, może być drogowskazem na resztę życia.

Utożsamiam się z pokoleniem JP II, ponieważ zawsze wartości, jakie głosił Jan Paweł II, były w moim domu i zostałem wychowany według tych wartości. Staram się ich przestrzegać.

Pokolenie to jest rzeczywistością. Po śmierci Papieża młodzi ludzie wychowani w jego naukach zjednoczyli się i teraz kontynuują jego myśli i starają się postępować tak, jak on głosił.

Jest także chęć posiadania autorytetu moralnego, na którym można się wesprzeć, gdy świat zewnętrzny napiera ze swoją ofertą „życia łatwego i przyjemnego”.

Utożsamiam się z pokoleniem JP II. Nie tylko dlatego, że dane mi było urodzić się i żyć w tym czasie, ale dlatego także, że jest to pokolenie młodych osób, których łączą podobne idee, poglądy, ale przede wszystkim to, że jeden tak wielki człowiek dał nam wiarę i nadzieję na „lepsze jutro”.

Od dawna młodzież uznawała Jana Pawła II za ogromny autorytet, czego wyznacznikiem była zawsze obecność młodych ludzi na pielgrzymkach, światowych spotkaniach młodzieży. Młode pokolenie potrzebuje zawsze jakiegoś istotnego „punktu zaczepienia”, zewnętrznego wsparcia. Takim ogromnym wsparciem był Ojciec Święty.

Ostatnią grupę stanowią osoby, które doceniają znaczenie wykorzystywania przez Papieża Polaka środków masowego przekazu do głoszenia Dobrej Nowiny. Widzą w tej ciągłej obecności mediów w życiu Jana Pawła II praktyczny, spełniający wymagania nowoczesności i niezawodny sposób na budowanie głębokiej więzi między młodzieżą a głową Kościoła.

Uważam, że wszystkie młode osoby dla których Jan Paweł II był autorytetem, utożsamiają się. Dla mnie bez wątpienia był. Choć uważam, że pojęcie pokolenie JP II to twór medialny, nagłościony po śmierci Ojca Świętego, nie widzę w tym nic złego... To media nadając wymiar umieraniu i śmierci Papieża skupiły uwagę młodych ludzi. Dzięki programom TV poświęconym życiu i działalności Jana Pawła II mieliśmy szansę na holistyczne spojrzenie na tego wielkiego człowieka.

Nigdy nie nazwałabym „pokolenia JP II” tworem medialnym, jest to zdecydowanie rzeczywistość i to w aspekcie dotychczasowej polityki kościoła niejako awangardowa i nowatorska. Nikt nigdy przedtem nie konstruował takiej rzeczywistości jak JP II. Czy dlatego, że nagłościli to (tę kreację) media i były obecne w każdej chwili życia JP II, który tę rzeczywistość uprawiał zwłaszcza z młodzieżą, można nazwać ją tworem medialnym?

Interesujące jest to, jak młodzi piszą o sobie jako o członkach wspólnoty. Z jednej strony wydaje się to zaspakajać ich podstawową potrzebę przynależności, daje poczucie, że życie ma sens. Z drugiej – odczuwalna jest także chęć bycia w pełni odpowiedzialnym za swoje słowa i czyny. Młodzi zdają się mówić – to nie jest łatwe sprostac naukom Kościoła, ale bardzo się staramy.

Uważam, że pokolenie JP II to młodzi ludzie, którzy nie tylko wyznają nauki głoszone przez Papieża, ale także wcielają je w życie. Postać Jana Pawła II jest tak wielka, że bardzo nieliczni młodzi ludzie mogliby nazwać się pokoleniem JP II nie profanując świętości tego wielkiego Polaka.

Byłam w Rzymie na pogrzebie Jana Pawła II, przeczytałam wcześniej jedną encyklikę, a także staram się żyć zgodnie z normami, które nam wpajał. Po trosze utożsamiam się z tym pokoleniem, ale tak naprawdę robię wszystko dla siebie, a nie na pokaz. Po prostu każdy w sercu czuje, czy Jan Paweł II był i jest mu bliski.

W wypowiedziach studentów wciąż na nowo powracał wątek autorytetu, jakim był dla nich Papież, tego, z jaką łatwością zjednywał sobie ich serca.

Jan Paweł II potrafił działać w sposób, który przemawia naprawdę do ludzi, w sposób, który przekonywał także mnie. To nie była „gadanina” o wielkich rzeczach, ale prawdziwe słowa mądrości, płynące z serca, z troski o drugiego człowieka i słowa potwierdzone czynem, życiem. Jego osoba była niezwykle autentycznym przykładem tego, jak można kochać drugiego człowieka. Jan Paweł II, mimo tego że był postacią publiczną, potrafił budować indywidualny kontakt z człowiekiem, który go słuchał – potrafił przemawiać do serc. Potrafił budować jedność, wspólnotę, łączyć ludzi i im „przewodzić”.

Jest jednak i zaduma nad trwałością odczuć i obawa, czy życie nie zweryfikuje deklarowanych dziś chęci wytrwania w dobrym.

Dużo osób po śmierci papieża przyrzekało poprawę np. kibice piłkarscy. Czy dotrzymali przyrzeczenia?

Dojrzałam, dorastałam w obliczu Jego pielgrzymek do kraju, nauk, przesłań. Osobiście boję się tylko jednego, żeby to nie gasło we mnie z upływem czasu, z brakiem tych zewnętrznych bodźców. Po prostu z brakiem wielkiego autorytetu, jakim jest Jan Paweł II. Chciałabym by to określenie naszego pokolenia przetrwało jak najdłużej.

Dziś nie jestem w stanie określić na ile zmieniłam się, na ile moje życie jest inne, lepsze. Czy te zmiany będą trwałe.

Data urodzenia nie determinuje tego kim jesteśmy. Oczywiście mogąc żyć w czasie, gdy na stolicy Piotrowej „rządził” Jan Paweł II jest dla mnie olbrzymim wyróżnieniem i szczęściem. Bo „Nasz Papież” rzeczywiście postrzegany był jak Ojciec, również i dla mnie. Myślę, że utożsamiam się z pokoleniem JP II, ale to czy rzeczywiście do niego należałam, okaże się za kilkadziesiąt lat.

Wśród zebranych głosów znalazł się i taki.

Pokolenie JP II to rzeczywistość. Stanowię jego część, małą cegielkę w wielkim murze. Nie pamiętam innego papieża, pewnie dlatego, że ich nie było. Podobno teraz papieżem jest Niemiec – się porobiło!!! Ale nigdy nie będzie jak dawniej.

Na ile to tylko sztubacki żart osoby znudzonej udziałem w badaniach, a na ile biograficzna rzeczywistość osoby urodzonej po 16 października 1978 roku? Dla wielu młodych osób mniej związanych z Kościołem zmiana na Stolicy Piotrowej stanowi o radykalnym zmniejszeniu zainteresowania sprawami religii. Póki mieliśmy „swojego” papieża, póty oczywiście było śledzenie jego poczynąń. Mogliśmy się nim „chwa-

lić” przed całym światem. Polska była ważna, bo była ojczyzną papieża. Teraz inny naród ma swoje „pięć minut”, a my wracamy do spraw naszego zaścianka.

Na zakończenie kilka osobistych uwag autorki. Bardzo rzadko zdarza się, by „temat” sam znalazł badacza. Rozpoczynając badania nad wydarzeniami osobistymi i globalnymi, nie sądziłam, że staną się one początkiem kolejnych dociekań. Nie planowałam tych badań, ale ciekawość badacza, a przede wszystkim nauczyciela, nie pozwoliła mi nie szukać odpowiedzi na pytanie, czy pokolenie JP II istnieje, czy też jest tylko i wyłącznie produktem mediów. Okazało się, że dało mi to nowe spojrzenie na młodzież akademicką. W czasie rozmów ze studentami i w trakcie analizy zebranych ankiet na nowo ich odkrywałam. Zobaczyłam młodych ludzi, którzy zaczynają na własną rękę budować system wartości. Są refleksyjni i odpowiedzialni za swoje słowa i czyny. Nie są ideałami, popełniają błędy, czasem „idą na skróty”, ale jest w nich tolerancja dla innych i dużo życiowej mądrości. Nie muszę podzielać wszystkich ich poglądów, ale jako nauczyciel pragnę je znać i cieszę się, że mieliśmy okazję szczerze porozmawiać. To jest niezaprzeczalna wartość tych badań. Nawet, jeśli zebrany materiał badawczy nie pozwala na w pełni obiektywną odpowiedź na pytanie zawarte w tytule artykułu, to ja na własny użytek znalazłam ją i twierdzę, że istnieją osoby, które wsłuchują się w słowa Jana Pawła II i chcą zasłużyć na miano pokolenia JP II.

JP2 GENERATION. REALITY OR MASS MEDIA ARTEFACT? (IN THE LIGHT OF UNIVERSITY OF ŁÓDŹ STUDENT RESEARCH PROJECT)

Summary

In the last few years the interest of social sciences in an individual human life has been growing. More and more qualitative researches of a biographical character have been published presenting the subjective perception and understanding of the world of values and experiences.

The aim of this article is to present the outcome of research: **Global and personal events** conducted as a part of the international project led by Professor Lani Bayle from University of Nantes. The aim is show different areas of social life, especially these which deeply penetrate the life of each individual. In February 2006 we started our project surveying 97 people who study pedagogy at the University of Łódź. We asked them to perform the test of unfinished statements.

The death of Pope John Paul II and students reactions to his death inspired me to run a second stage of my research described in the article.

Thirty three students answered my questions:

- Does the JP II generation really exist? Or is it a product of mass media?
- Do you identify yourself as belonging to JP II generation?

The students answering the survey can be classified into one of the three groups:

1. students thinking that JPII Generation is merely a product of mass media (18 students),
2. students assuming that JPII Generation is the tangible reality of their life (13 students),
3. students noticing the significance of mass media, at the same time emphasizing the fact that media helped to amplify something what would exist without the media's contribution (2 students).

Jessica C. Robbins

BECOMING AN ANCESTOR. AGING AND MEMORY IN POSTSOCIALIST EASTERN EUROPE

*To confuse someone is to Buffalo
To seek favor thru flattery is to fawn
To betray is to rat
To struggle clumsily is to flounder
To treat as an object of importance is [to] lionize*

Found writings on a scrap of paper on a dresser top, in my paternal grandmother's hand, while helping my grandparents in their move to a nursing home in May 2005. Undated. My grandmother has had Alzheimer's disease for over ten years.

1. Introduction¹

I found the above text scribbled in pencil on a scrap of paper in my grandparents' apartment². As I picked up the pile of expired coupons and materials for arts-and-crafts projects that were never to be in which it lay, this piece of paper fluttered to the ground. Once I had deciphered the handwriting and was able to read the words on the small page, I was taken aback. These words were clearly written by my father's mother, who has had Alzheimer's disease for the last ten years or so, and were more coherent than anything we have heard her say in quite some time. These definitions, clearly written with a good deal of labor as there are erasure marks and blanks on the paper, seemed to me a struggle to create a tangible reality, something to grasp. As I have contemplated these words over the last several months, I have wondered what made these words meaningful to her. At first I noticed the list of animals-as-verbs. Then I recog-

¹ This essay was prepared for a seminar in kinship studies taught by Professors Gillian Feeley-Harnik and Thomas Trautmann in the Department of Anthropology at the University of Michigan, Ann Arbor, during the fall of 2005. It should be read keeping this in mind; in other words, this essay is more an exploratory literature review than a conclusive analysis of data. Any misguided data or analysis I hope will be looked upon kindly. Please contact the author at jessro@umich.edu with any questions.

² For fear of writing a sort of confessional or psychological family analysis, it is with considerable hesitation that I write about my own grandparents. Lawrence Cohen, however, points out that it seems „fair play to invoke one's grandmother if one is in the business of writing about everyone else's" (L. Cohen, *No Aging in India: Alzheimer's, the Bad Family, and Other Modern Things*, Berkeley 1998, p. 296-297). I hope that this personal example will frame my more distanced analysis that will constitute the bulk of this paper.

nized the effort evident in „seeking favor”, „struggling clumsily”, „treating as an object of importance”, and „to flounder”. And now, in the writing of this paper, it has become clear to me that all these definitions, particularly „to flounder”, are words which require significant engagement with another person. This feels important to me since I have long understood the illness of my grandmother as a failure to relate meaningfully to others; perhaps these words constitute her own recognition of this failure. While I do not want to read too much into these scrawls on a scrap of paper, they do seem indicative of larger issues at stake in the experiences of those with Alzheimer's.

Experiences of those with Alzheimer's are central to my broad concerns with the anthropology of aging, of which this essay is a part. This paper is an attempt to put together literatures on aging, personhood, and kinship in the context of postsocialist Eastern Europe. These considerations are part of my larger project to consider how problematic memory loss and Alzheimer's disease in particular come to matter in kinship relations in Poland, which I will address at the end of this paper. To get at the kinship aspect of aging, I will consider aging as the process of becoming an ancestor. I will look for this in ethnographic literature on grandparenthood, focusing throughout on substance and materiality as an analytical framework. I will then consider ethnographic examples in which becoming an ancestor is disrupted and compare these examples to experiences of Alzheimer's and memory loss in old age. Running through my argument will be a concern for what sort of personhood is constructed and lived through various processes of becoming an ancestor. I will pay particular attention to personhood as it relates to political, economic, and social conditions, as this will provide me with a way to engage literature on personhood in the context of postsocialism in Eastern Europe.

Before getting in to the particularities of my argument, I would like to give a small background to my approach to studying personhood and kinship. My focus on personhood here is largely centered around a binary concept of persons as either independent, bounded, and autonomous, or dependent, fluid, and relational. I am not particularly wedded to this dichotomous concept, which has roots in the South Asian literature³. Indeed, I do not much care for the debates surrounding this construction because it seems clear to me that neither is a pure category which is actually lived in contexts of either „the West” or „the rest”, but it is necessary to engage it for several reasons. First, this binary is present in a great deal of literature on aging as well as personhood, so it is impossible to avoid. Second, and perhaps more importantly, these dichotomous categories could be ideals towards which people strive or compare themselves, so inasmuch as they are „out there”, circulating as discourse, it is necessary to examine the ways in which they come to matter in particular lives.

³ E.V. Daniel, *Fluid Signs: Being a Person the Tamil Way*, Berkeley 1984; L. Dumont, *Homo Hierarchicus: The Caste System and Its Implication*. Revised English edition. Marc Sainsbury, Louis Dumont, and Basia Gulati, trans., Chicago 1980.

Throughout this paper, I will try to use an analytic framework suggested by Janet Carsten⁴ which views relatedness as a process that occurs through substances. These substances could be blood, genes, milk, land, food, furniture, or talk; what is crucial about them for my purposes here is that there is a shared aspect to them, material or not, through which kinship is experienced. Often, I will use the material to ground my analysis. This is not to say that the immaterial aspects of relations do not matter, or that the material is what matters most; rather, I use the material as a grounding device for myself to think about relatedness. I will highlight throughout the paper the type of substance involved in particular examples of relatedness and look for ways in which changes in substance can affect changes in relatedness.

2. Grandparents: Substance and personhood

Here I will focus on part of the anthropological literature on grandparenthood. Studying grandparents as such forces me to analyze the process of becoming an ancestor in a context where kinship is paramount. Because intergenerational relations are implicit in discussions of ancestors, studying grandparenthood, another inherently intergenerational category, is a useful point of entry for this study. I will consider, then, several ethnographic studies that examine relatedness between grandparents and their descendants.

Several recent studies of grandparenthood in Africa raise relevant and interesting issues for my purposes here. It is clear from this work that there is no one experience of grandparenthood, and neither is this status automatic or purely biological. In work by Catrinen Notermans⁵ in Cameroon, we find that women can choose to become grandmothers. Through ending her own reproductive and sexual life and encouraging her daughter's to begin, Marie-Lucie assumes the role of grandmother, once her child bears children⁶. The distinction between motherhood and grandmotherhood is not just the change in Marie-Lucie's sexual life, but also in the substances she shares with her grandchildren. While in motherhood, mothers share breast milk with their children, in grandmotherhood, grandmothers share home, food, and bed with their grandchildren. More than mere descriptive differences, however, these substances are constitutive of the grandmother-grandchild relationship: „[g]randchildren who live far away do not make a woman a grandmother, but grandchildren who share home, food, and bed with her undoubtedly do”⁷. Through sharing these particular substances, new relations are formed.

⁴ J. Carsten, *The Substance of Kinship and the Heat of the Hearth: Feeding, Personhood and Relatedness among Malays in Pulau Langkawi*, „American Ethnologist” 1955, No 22; *Introduction: Cultures of Relatedness*, [w:] *Cultures of Relatedness: New Approaches to the Study of Kinship*, New York-Combridge 2000.

⁵ C. Notermans, *Sharing Home, Food, and Bed: Paths of Grandmotherhood in East Cameroon*, „Africa” 2004, No 74(1), 6-27.

⁶ *Ibidem*, p. 6.

⁷ *Ibidem*, p. 14.

It is noteworthy that Notermans uses the idiom of sharing rather than reciprocity to describe the relations and movements of substances between grandparents and grandchildren. This sharing which constitutes grandmotherly relations in East Cameroon is similar in important ways to the sharing among the Luo as described by P. Wenzel Geissler and Ruth J. Prince (2004). Arguing that the term „reciprocity“, with its economic and individualizing connotations, is too limited for the variety of practices of relatedness among the Luo, they instead propose the use of „sharing“ as an analytic term⁸. Thinking about sharing allows them to focus on the processual and immaterial aspects of kinship practices.

Also crucial to Geissler and Prince's rejection of „reciprocity“ in favor of „sharing“ is their refusal to work within the binary model of individual versus relational personhood. At the beginning of their analysis of the construction of the personhood of Luo grandmothers and grandchildren, they argue that „some practices emphasise the creation of relations“, while „other practices aim (often explicitly) at furthering the child's development into a supposedly autonomous subject“, thereby providing hope for a means to escape this dualistic model⁹. Yet in dismissing reciprocity as a frame for understanding Luo exchange, Geissler and Prince also eschew the relevance in the Luo context of the Western concept of bounded rational individuals who form their selves through economic exchanges of material objects¹⁰. This emphasis on the relational nature of Luo persons does construct the Luo as distinct types of persons from Western persons in a way that serves to reinforce this binary of „the West“ and „the rest“. Indeed, despite their claim that both autonomous and relational selves are emphasized and constructed in Luo personhood, Geissler and Prince give examples supporting only relational personhood¹¹.

Perhaps, however, their analysis is skewed because it is the relational aspects of personhood which matter more in the context of Luo grandparenthood. The case of Maria is particularly interesting here. A Luo grandmother, Maria depends on her many grandchildren for support and care. This dependence should not be understood

⁸ P. Geissler, W. and R.J. Prince, *Shared Lives: Exploring Practice of Amity between Grandmothers and Grandchildren in Western Kenya*, „Africa“ 2004, No 74(1), p. 112.

⁹ *Ibidem*, p. 96.

¹⁰ *Ibidem*, p. 113.

¹¹ This unintended reinforcement of this problematic binary reappears in the work of Martine Segalen, whose ethnography demonstrates the flexibility of grandparent/grandchild relations in the context of ruptures in kinship related to a high divorce-rate in contemporary France. Yet at the end of her article she argues that in Western societies, „the individual is valued first and foremost“ and that children are produced solely to „embody the continuation of the love of the couple“. This is contrasted with non-Western societies where children are „valued future producers“ and „belong more to a line than to their individual parents“ (M. Segalen, *The Shift in Kinship Studies in France: The Case of Grandparenting*, [in:] *Relative Values: Reconfiguring Kinship Studies*, Durham 2001, 246-273). This analysis fails to recognize the complexity inherent in the practices of the contemporary French grandparents and grandchildren as described in her ethnography. Segalen raises other interesting, if problematic, ways to view the anthropology of aging which fall outside the scope of this paper.

as a loss of capabilities, however, but rather as a way of „extend[ing]” them „through her grandchildren”¹². Maria’s grandchildren carry out tasks for her, and in so doing, „shar[e] their hands and feet” with their grandmother¹³. Completing stories when Maria „loses the thread or forgets details”¹⁴ is a similar sharing—but of immaterial memories rather than material bodies—between grandmother and grandchildren that is part of a process of extending Maria’s personhood to encompass those with whom she lives. Maria and her grandchildren are here engaged in practices of sharing, rather than practices of exchange, which involve reciprocity and reduce human interactions to economic encounters¹⁵. Maria’s desire not to be an autonomous old woman is evident in these practices. Because her personhood is constituted through her dependent actions on others, to renounce this is tantamount to renouncing her personhood.

It is significant here that Maria constructs her personhood through allowing her children to care for her, as the trope of in/dependence in old age is quite prevalent. There is a common Western assumption that autonomy is desirable through all ages, yet Geissler and Prince’s work contradicts this. Julie Livingston’s¹⁶ work in Botswana provides further support for the non-universality of ideals of autonomy. She describes old women in Botswana who want to become old and noticeably disabled, whether through using a cane, being blind, or having a different visible infirmity. In the particular context of Botswana, where so many older women have children who died of AIDS and are taking care of their grandchildren, to be an old debilitated woman is to have survived, and to depend on others is a privilege in this context of providing for others. To be taken care of is a luxury, a privilege, a status—even though in practice, old, blind, disabled women are not always well cared-for. Although Livingston does not directly address personhood as an analytical topic, we might infer from her data that ideal personhood in Botswana is not that of the autonomous individual. More precisely, we can talk about care and dependency here. Rather than wanting to escape relations of dependency in which they are the ones depended on, old women in Botswana want to reverse the situation and become dependents. This is also borne out in the work of Benedictine Ingstad in Botswana, who notes a similar refusal of complete independence¹⁷.

¹² P. Geissler, W. and J. Prince, *op. cit.*, p. 114.

¹³ *Ibidem.*

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ J. Livingston, *Managing Modern Aging: Elderly Women and Welfare Programs in Botswana*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Anthropological Association, Washington, D.C. 2005 December 1.

¹⁷ B. Ingstad, *The Value of Grandchildren: Changing Relations between Generation*, „Africa” 2004, No 74(1), p. 74.

3. Becoming an ancestor

So, ideal old age in these contexts does not valorize independence, and personhood in grandparenting seems to be conducted through sharing of particular substances and actions. Yet to be explicitly discussed, however, is the process of becoming an ancestor. What I would like to highlight from Ingstad's data, however, are examples of how the elderly can fail to become ancestors. In order for a paternal grandfather to become an ancestor, he must have children to whom he can pass on his wealth; so doing confirms „his own status as a soon-to-be ancestor”¹⁸. Yet if the paternal grandfather never married the paternal grandmother, the potential to live as a „soon-to-be ancestor” is foreclosed. The biological relationship is not enough to overcome the lack of social ties that come with marriage, and therefore he cannot pass his wealth on to future generations. This has real consequences and he risks losing respect and care in his old age as well as the possibility of not „being considered one of the ancestors (badimo) after his death”¹⁹. These conditions of his existence mark him as a „non-existing person, even while still alive”²⁰. Ingstad writes of an old man who cannot become an ancestor because he is not a socially recognized person²¹. Divorced and isolated from his children and grandchildren, he is poor and has nothing to pass on to his children, were he even to have contact with them. In this context where inheritance is crucial to becoming memorialized as an ancestor, the limits of his present situation foreclose any reconciliation between his past and present with a potential future. Isolation is the only possible path for this man. This parallels the findings of Meyer Fortes among the Tallensi in Ghana²²; „unmarried or childless people, orphans, the very poor, suicides, criminals, and former slaves, people who have died 'bad' deaths, and those who have died from 'bad diseases' such as leprosy or elephantiasis, are unlikely to be remembered as ancestors”²³.

Failure to become an ancestor is also present in the ethnography of Jean-Sebastien Marcoux among the old in Montreal²⁴. Through the '*casser maison*' ritual described by Marcoux, the elderly try to establish themselves as ancestors through the process of giving away their belongings. Through these gifts, the elderly can create a new future for themselves that will survive their physical existence. Marcoux, too, focuses on the

¹⁸ *Ibidem*, p. 67.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*, p. 73; J. Biehl, *Vita: Life in a Zone of Social Abandonment*, Berkeley 2005.

²¹ B. Ingstad, *op. cit.*, p. 67, 73.

²² M. Fortes, *The Dynamic of Clanship Among the Tallensi: Being the First Part of an Analysis of the Structure of a Trans-Volta Tribe*, London 1945; G. Feeley-Harnik, *Death, Mourning, and Ancestors*, [in:] *Encyclopedia of Africa South of the Sahara*, Vol. 1. John Middleton, New York 1997, p. 410.

²³ G. Feeley-Harnik, *op. cit.*, p. 410.

²⁴ J.S. Marcoux, '*Casser Maison*' Ritual: *Constructing the Self by Emptying the Home*, „Journal of Material Culture” 2001, No 6, p. 213-235.

dichotomous analytical understanding of aging as a shift from independence to dependence when he argues that „[t]he move from domesticity to care is a move from a situation and a place where a person is on his or her own to another one where he or she is cared for”²⁵. While this shift in sources of material care—from the individual to those external to the individual—certainly occurs in the move to a nursing home or similar environment, it is worth investigating how immaterial relations change. It is possible that Marcoux ignores possible immaterial aspects of continuity between the home and the institution.

We can see hints of this in his ethnographic examples, particularly in the case of Mme Debray. A model story of a successful ‘*casser maison*’ ritual, Mme Debray has a sense of being validated, of „being desired” when her son requested a particular dish in which she used to make a nourishing soup²⁶. Because the elderly in Montreal live in „a society where people’s identity is weakly defined by inheritance”²⁷, they are not acting from a position of power in the act of donating. Receiving, then, is the generous act, while donating has elements of selfishness. For the old in Montreal, to establish oneself as an ancestor involves intertwining one’s belongings, and therefore one’s self, with another’s belongings and self. This can only be a burden, however, if Marcoux is operating with the assumption that the interweaving of selves is antithetical to the way people experience themselves as persons. And indeed, this is what Marcoux argues, as he explicitly contrasts persons in Montreal to persons in India²⁸.

For Mme Debray, then, her would-be-selfish act of ‘*casser maison*’ has been transformed into an act of generosity. It is significant, however, that this transformation occurred through the request and desire of her son; the immateriality of this process is notable here. In her son’s imaginings of possessing that dish, he presumably remembers a particular history, presumably involving eating his mother’s leek and potato soup and being brought „back to better feelings” by it²⁹. He also presumably imagines and desires a future with this dish, perhaps nourishing his own children with food prepared in it. Or more precisely, perhaps it is Mme Debray herself who imagines these pasts and futures for her son, her dish, and herself. While it is true that the dish constitutes the substance through which their relatedness is here enacted, it is striking that the genesis of this transformation from selfishness to generosity, from rupture to continuity, occurs through desire and imagining—processes which are immaterial.

What, though, of the stories of failure in Marcoux’s work? How are people prevented from becoming ancestors? We learn the story of Mlle Bolduc, who has no one to receive her belongings. Rejected by her relatives—and notably, she does not have children—she gives her lifetime’s accumulation of possessions to a charity³⁰. Although

²⁵ *Ibidem*, p. 214.

²⁶ *Ibidem*, p. 220.

²⁷ *Ibidem*, p. 229.

²⁸ L. Dumont, *op. cit.*; J.S. Marcoux, *op. cit.*, p. 229.

²⁹ J.S. Marcoux, *op. cit.*, p. 220.

³⁰ *Ibidem*, p. 222-223.

these belongings arguably will go to some material use, it is the immaterial aspect of them which is lost in the donation to strangers.

Indeed, I saw this in my own family this summer when my parents and I carried out our own '*casser maison*' as we moved my paternal grandparents into a nursing home. After picking out items for various family members or the family as a whole, we sold the rest of their belongings to an antique dealer. As he was waiting for the movers to come, my father picked up a few large conch shells from his old shell collection. The movers arrived and loaded up the remaining goods, leaving my father standing in his parents' empty home. He gave each mover a shell, telling each one that if he went to Polynesia, this shell would buy him a night with ten of the chief's wives. My father reported with delight the puzzled yet excited reactions of each mover upon receiving the shells. In this admittedly Orientalist fantasy we can see an effort to retain and continue the immateriality and unknowable qualities of the particular material objects which constitute my grandparents' and in some sense, my father's, personhood. Our family could not accept all that my grandparents had to offer, so we had to give or sell much of it to strangers. As for Mlle Bolduc, the immaterial futures of these objects were foreclosed by strangers. In passing on the immaterial as well as the material, my father was attempting to bring the movers into relationships of relatedness with our family.

4. Immaterial impossibilities: Ruptures of memory

What, then, might problematic memory loss do in this context of rupture, of immaterial impossibilities? Whether identified as senility, dementia, Alzheimer's disease, or „just old age", those with problematic memory loss seem to present a problem for the possibility of becoming an ancestor. This may seem obvious, for how can one pass on one's belongings or memories when one no longer knows what one has, or who one is? To be sure, this is a more dramatic example than that of my father and the shells. Indeed, it is much more like the case of the man in Botswana with no possessions and no one to receive them. For the old with memory loss, there may be possessions, and there may be those to receive them, but the subject is lacking, is absent.

This is true, at least, for those with Alzheimer's in the US. Lawrence Cohen³¹ argues in his ethnography of aging and Alzheimer's in the US and India that those with Alzheimer's in the US are denied the possibility of selfhood through the necessity of dependency. In both examples from the American media and ethnographic research among support groups for the caregivers of those with Alzheimer's, Cohen claims that the subjectivity and selfhood of the person with Alzheimer's is erased³². For Frank, the middle-aged son of a woman with Alzheimer's disease, cleaning his

³¹ L. Cohen, *No Aging in India, Alzheimer's, the Bad Family, and Other Modern Things*, Berkeley 1998.

³² *Ibidem*, p. 47-84.

demented mother's bedroom in a pseudo-*'casser maison'* process becomes „the worst torture the twentieth century has to offer”³³. In doing material tasks that his mother should be doing, Frank constructs his mother as a non-person, as socially dead. This occurs in large part because of the strength of the cultural construction of the person as bounded, individual, and with particular memories and knowledge. As Cohen writes, „[m]ind and self come to stand for one another”³⁴, so with the loss of cognitive memory comes the loss of person. It cannot be any other way for Frank.

Yet the strength of this equation of mind and self in Frank's case does not necessarily call forth the opposite situation in non-Western contexts. Criticizing anthropologists such as Nancy Scheper-Hughes and Margaret Lock³⁵ for reifying non-Western understandings of the body in a „Kiplingesque division between aesthetic and holistic East and mechanistic and alienating West”³⁶, Cohen presents ethnographic possibilities for moving beyond Cartesian dualism.

This is particularly evident in his analysis of the text of a radio address in India on aging given by a medical doctor/actor/storyteller³⁷. Dr. Mehta describes a „splitting of self” in old age that does not depend on the mind/body distinction. Rather, the aging body, as evident in changing physical appearance, is bound up with the aging mind, which recognizes the shift from young to old³⁸. Notably, Cohen points out that this shift from young to old, „[t]his transformed but authentic self is expressed in kinship terms, as a shift in one's relational identity from the lover to the 'baba,' the old man or uncle”³⁹. The bodily markers of age—gray hair, in this case—come to indicate aspects of self in a complex way that escapes the structures of Cartesian dualism. Indeed, Cohen argues that anthropologists must avoid the „[t]he frequent but ethnographically crude invocation of Cartesian/non-Cartesian distinctions”⁴⁰ and rather „must be sensitive to the dialogic constitution of the split self, to the dangers of equating mind (rather than body, or both) with identity, and in particular, to the variable possibility of balance and dualistic thought across class”⁴¹. While he is writing here about India in particular, these cautionary words could be useful in many contexts. Cohen writes of the old in India that „individuals experience the relationship of mind, body, and self relative to their own bodily histories, histories rooted in an individual's social position”⁴². Recalling our previous discussion of grandparents in Africa and the ways

³³ *Ibidem*, p. 59.

³⁴ *Ibidem*, p. 50.

³⁵ N. Scheper-Hughes and M. Lock, *The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology*, „Medical Anthropology Quarterly” 1987, No 1(1), p. 6-41.

³⁶ L. Cohen, *op. cit.*, p. 184.

³⁷ *Ibidem*, p. 211-214.

³⁸ *Ibidem*, p. 212.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 213.

⁴¹ *Ibidem*, p. 214.

⁴² *Ibidem*, p. 213.

in which particular individuals' experiences depend so much on history, Cohen's remarks here could easily apply to many contexts. In some ways, this caution is relevant to all anthropological study of the body, but is particularly salient in the case of aging.

Cohen's explosion of Cartesian duality connects significantly to the analogous and related distinction between autonomous and relational selves. While he is critical of these distinctions, Cohen ultimately uses a model that is more relational than autonomous, more fluid than bounded. Arriving as he does at the label of the „the familial body” as his object of study through repeated ethnographic encounters, Cohen attempts to give more detail and context to the homogenous non-Western-ness of the relational and fluid self posited in psychological anthropology⁴³.

In particular, he describes one interaction that led him to this category. There was an old woman in Delhi who „frequently shouted and cursed at persons who were never there”⁴⁴. She lived not with her family but with a paid attendant, which was attributed to poor relations with her late son and consequent alienation from her family. Cohen could not arrange a meeting with her and could not even find more information about her, for his inquiries were met by neighbors with a striking silence. Cohen accounts for these repeated silences by attributing them to connections between the old body and the family. „To address the body of the old person is to address that body as embedded in a family and in the transactions that structure and maintain a family”⁴⁵. Were the neighbors to categorize this old woman, they would simultaneously be „address[ing] the state of her family and of families more generally”⁴⁶. Given Cohen's earlier analysis in this ethnography of connections between aging and family ideals, this is a logical analysis⁴⁷. And indeed, even though he explicitly denies the comparative goals of this analytical model, the familial body provides a useful frame for thinking about memory in the elderly. While this is a relational personhood, it is one that is grounded in particular relations—the family—and therefore avoids the homogenizing drive of the non-Western relational self. Kinship is fundamental to this analysis. If we can assume that there is not one but many ways of relational personhood that are particular to local contexts, experiences, and histories, the familial body might be a useful cross-cultural framework in which to consider aging and personhood in the context of radical memory loss.

⁴³ *Ibidem*, p. 177-178.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 177.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 87-120.

5. Potentials of the familial body in postsocialist Eastern Europe

What might be at stake in the familial body of the old in the context of postsocialist Eastern Europe, and Poland in particular? First, a discussion of personhood in postsocialism will be useful. Personhood in postsocialist contexts is often discussed through local idioms of horizontal or hierarchical exchange, which have characteristics both general to socialist pasts characterized by shortage economies and particular to local contexts. In Poland, the term is *znajomości*; in Russia, *blat*; in China, *guanxi*; and in all cases, it is a relationally constituted personhood⁴⁸. Elizabeth Dunn's research shows that *znajomości* still exists both ideally and in practice in contemporary Poland, even as it coexists with more atomizing forms of personhood brought about through Western influence; Dunn generalizes that „it is clear that multiple forms of personhood exist in any given locale”⁴⁹. Providing crucial ethnographic support to Cohen's above rejection of homogenous frameworks of relational personhood, the continued prevalence of *znajomości* makes the understanding of relational personhood broadly, and kinship in particular, necessary for this study.

Yet while these relations constitute personhood, they are not kin relations. What, then, can we say about personhood in kin relations in postsocialism? Because studies of postsocialism often deal with labor and other economic issues, there is significant scholarship on both kin and personhood in the workplace. In what is another binary construction, research points to the existence of two kinds of selves: public/private, or work/home. Dunn, Frances Pine⁵⁰, and Katherine Verdery⁵¹ all find that the home is a place where one can be „one's true self” in opposition to the outside world. This is embedded in a larger rhetoric of „us” versus „them” that prevailed in the Soviet period. Dunn traces this to the opposition under state socialism of „us” versus „them”, where the home becomes „us”, the family, and outside becomes „them”, or the state⁵². This dualism is apparent in Dunn's analysis of Polish women who prefer to work in and eat food from their kitchens and *działki*, or private gardens⁵³, than manufactured food. In the story of Katarzyna, we learn much about personhood in the context of kin relations and the home. Katarzyna vehemently opposes feeding her children manufactured products because she claims the food that she grows and cooks is particularly nourishing due to her personal effort, while manufactured food made by „the system” (either capitalist or socialist) is suitable for *szare istoty*, or „generic gray beings”⁵⁴.

⁴⁸ E.C. Dunn, *Privatizing Poland: Baby Food, Big Business, and the Remaking of Labor*, Ithaca 2004, p. 119.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 126.

⁵⁰ E.C. Dunn, *op. cit.*, F. Pine, *Naming the House and Naming the Land: Kinship and Social Groups in Highland Poland*, „The Journal of the Royal Anthropological Institute” 1966, No 2(3), p. 443-459.

⁵¹ K. Verdery, *What Was Socialism, and What Comes Next?*, Princeton: Princeton 1996.

⁵² E.C. Dunn, *op. cit.*, p. 141.

⁵³ *Ibidem*, p. 138-142.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 138-141.

Moreover, food that Katarzyna grows and prepares herself becomes an extension of herself and a way to incorporate her children into her personhood⁵⁵.

This is echoed in the work of Frances Pine, who finds that „Górale identity and personhood is inextricably bound to membership in a named house and a kin-based community located in the mountains”⁵⁶. The house is an alternative to the state in both economic and ideological aspects, and can shift in tandem with the state⁵⁷. Opposed to the state in both ideology and practice, the house is much more than an idiom or a metaphor for understanding the state. Indeed, Pine finds this opposition to remain even in the postsocialist context: „as the regulatory role of the state again retracts, the practical importance of the house expands”⁵⁸. Understanding the house, then, is crucial to understanding personhood here.

The work of the household was carried out by older women in socialist Romania, we learn from Katherine Verdery⁵⁹. She writes that forced early retirement in socialist Romania created a situation in which many household tasks, such as caring for children and preparing food (which involved standing in food lines), were carried out by older women, given the greater proportion of older women⁶⁰. This important role of the elderly meant that „social reproduction was to a degree ‘geriatrized’”⁶¹ by the socialist state. State control also extended into the self and kin relations; Verdery claims that the Communist party in Romania saw „society not simply as like a family but as itself a family, with the Party as parent”⁶². This patriarchal state exerted control over its citizens in many ways, even explicitly through the reproductive bodies of women⁶³. This increased the degree to which „both men and women realized pride and self-respect” in the „domestic rather than the public sphere”⁶⁴. Location became crucial to the construction of self.

The „etatization” of time which Verdery⁶⁵ describes further exemplifies the role of state control in the construction of personhood. The moving story of the mother who stood in line for three hours in an attempt to procure a few eggs for her growing

⁵⁵ *Ibidem*, p. 139.

⁵⁶ F. Pine, *Naming the House...*, p. 455.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 456.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ K. Verdery, *op. cit.*

⁶⁰ *Ibidem*, p. 65.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² *Ibidem*, p. 64.

⁶³ *Ibidem*, p. 65. According to Feeley-Harnik, analyses such as Verdery’s, which take into account the interactions of national with local forces, „derive[e] from scholars’ increasing recognition of the power of governments to affect their citizens’ most elemental experiences of death and birth, through systemic political-economic inequalities in such areas as housing, schooling, and public health. Thus death and ancestry are as much national as personal issues” (1997, 412). This analytic focus is crucial to gaining more integrated and complex perspectives.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 66.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 39-57.

teenage son, only to be devastated by the contrast between her significant commitment in the form of time and self and the meager results obtained by this effort further demonstrate the power of the state in constructing selves. „People were prevented from experiencing themselves as efficacious”⁶⁶ and therefore could not understand themselves as anything but passive objects of state control. Personhood in socialist Romania, then, was constructed relationally not only through meaningful interactions with other individuals, but through interactions with the socialist state.

This state influence is apparent in the lives of grandparents in Romania, as Liviu Chelcea observes⁶⁷. In writing about housing nationalization during state socialism in Romania, Chelcea argues that „the new state authority led to the redefinition of the domestic roles of family patriarchs, whose economic significance decreased while their nurturing role as grandparents increased”⁶⁸. Taking on a primarily social rather than material role, as they no longer had property to hand down, grandparents and kinship roles shifted dramatically as a result of state socialism. This recalls our earlier discussion on grandparenting in Africa, where a man in Botswana without descendants or goods could not become an ancestor or a socially recognized person⁶⁹. While the objective circumstances of lacking wealth to pass on are similar, there are crucial distinctions between the Botswanan and Romanian examples. While the Botswanan grandfather with no goods has no possibility of passing along any wealth to anyone and is thereby denied personhood both now and in the future, the Romanian grandparents were still valued as people. Their roles were redefined by the sociopolitical circumstances, although perhaps in a more complicated way than Chelcea allows for. Writing that the „grandparents’ role changed from a material to a social one” Chelcea describes the importance of grandparents in childcare as women entered the workforce⁷⁰. Yet he also observes that grandparents „gained free time that allowed them to seek out consumer products, which became a crucial task with increasingly chronic shortages”⁷¹. This procurement of material goods in the shortage economy which Verdery describes⁷² was essential, so for Chelcea to redefine the role of grandparents as primarily social rather than material seems less than accurate. Perhaps it would be better to discuss a change in materiality and sociality rather than a shift from material to social relations.

Chelcea’s explicit discussion of ancestors⁷³ is striking for the way that people reclaim their lost ancestors through the process of housing restitution. Becoming an an-

⁶⁶ *Ibidem*, p. 56.

⁶⁷ L. Chelcea, *Ancestors, Domestic Groups, and the Socialist State: Housing Nationalization and Restitution in Romania*, „Comparatives Studies in Society and History” 2003, No 45.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 728.

⁶⁹ B. Ingstad, *The Value of Grandchildren...*

⁷⁰ L. Chelcea, *op. cit.*, p. 730.

⁷¹ *Ibidem*, p. 731.

⁷² K. Verdery, *op. cit.*, p. 42-43.

⁷³ L. Chelcea, *op. cit.*, p. 733-735.

cestor, then, is something over which the ancestor has no control, unlike Notermans's⁷⁴ example of Marie-Lucie choosing to become a grandmother. Rather, the genesis of ancestorhood here is in the „claim to power, geared to repossessing and managing those things of the ancestor that the stated interfered with”⁷⁵ made by the descendents. In the context of radical sociopolitical change, then, we see that the process of becoming an ancestor is disrupted and reconfigured in dramatic and unpredictable ways. In state socialism in Eastern Europe, the involvement of the state in kin relations and constructions of personhood makes changes in the state deeply relevant to these processes. Studying aging and memory loss in the context of these changes, then, cannot but be crucial to discussions of personhood and kinship. Moreover, the house seems a crucial locus of analysis, as this is where the old are ideally cared for (preliminary fieldwork)⁷⁶. Engaging with the location of the house in particular also opens up possibilities for comparative analysis with the body of literature on house societies.

6. Conclusion: Temporal ruptures and place memory

Finally, I would like to underscore a theme that I have yet to articulate directly, but which is crucial to this analysis: temporality. Problems of becoming an ancestor are in some ways disruptions of time. Following Carsten⁷⁷ in her analysis of adoption reunions in Scotland, I would like to argue that what is at stake in becoming an ancestor is the ordering of time and biographical completeness. In Carsten's work, adopted adults seek out meetings with their birth parents, and in so doing, they seek a restorative biographical completion, a joining of the past with the present, in these encounters⁷⁸. This completion is rarely achieved, however, because the possibilities for future completion are foreclosed through the process of seeking out and having these meetings⁷⁹. This happens most clearly when the birth parent has already died, leaving no space for the bringing of the past into the present⁸⁰. Even when these meetings do occur, however, they impose limits on future possibilities of relatedness. The exchange of Christmas or birthday presents often becomes the only form through which relatedness is expressed, and without the history of previous exchanges to provide meaning to these exchanges, these gifts can feel hollow to the adopted adults⁸¹.

⁷⁴ C. Notermans, *op. cit.*

⁷⁵ L. Chelsea, *op. cit.*, p. 734.

⁷⁶ Whether this ideal of the multigenerational household exists in practice is, of course, another story. I hope that my future fieldwork in Poland will help to clarify this.

⁷⁷ J. Carsten, 'Knowing Where You've Come From': Ruptures and Continuities of Time and Kinship in Narratives of Adoption Reunions, *„Journal of the Royal Anthropological Institute”* 2000, No 6, p. 687-703.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 689.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 691.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 690.

⁸¹ *Ibidem*, p. 691.

Carsten attributes the limits of these exchanges to the absence of shared memory for the birth parents and adopted adults. Through sharing memory, she argues following Antze and Lambek, the self is constituted⁸². Because this self is based on the sharing of memories, this is a fundamentally relational personhood, giving further credence to the necessity of thinking about kinship and memory through the construct of a relational personhood.

While substance is not made explicit in Carsten's analysis of adoption reunions, I would argue that it is deeply implicated, if we can view memory and time as substances. The failure to bring the past into the present in a coherent way, and the failure to allow for the possibility of a coherent future in the present, is a failure to share memory coherently. Through this sharing, rather than exchange, persons are constructed. In the situation of radical memory loss, there is no possibility for a cohesive temporality that involves the person with memory loss and others. For those others whose personhood is constituted through sharing memories with the person with memory loss, then, a part of their own personhood is at stake.

Yet while ruptures of time are certainly crucial to personhood and kinship in contexts of radical memory loss, this may be only the most obvious point of entry for analysis. In addition to temporality, I have also not made place explicit in my considerations of personhood, kinship, and memory, yet it is present in nearly all the ethnographic examples cited above. In considering memory as embodied, Edward Casey⁸³ argues that a consideration of place is crucial to this analysis. „To be embodied is *ipso facto* to assume a particular perspective and position; it is to have not just a point of view but a *place* in which we are situated”⁸⁴. Place is fundamentally significant to memory, then, and deserves analytic attention.

Arguing that „place is always definite” and that „*place is selective for memories*”⁸⁵, emphasis in original), Casey describes the relationship of place and memory to each other. To attempt to summarize a complex argument, he claims that the lived body and a place fit themselves to each other in our memories and when this fit is „snug”, there is a sense of familiarity and true personhood. This happens through processes of habit-taking⁸⁶. Yet it is not just through the body that place comes to matter in memory, however, but in „some of the inherent features of place itself”⁸⁷. He goes on to describe characteristics of landscapes, such as horizons and variegations⁸⁸. When a person stops noticing a place as such, Casey argues that „we feel ourselves merging

⁸² P. Antze, and M. Lambek, *Introduction: Forecasting Memory*, [in:] *Tense Past: Cultural Essays in Trauma and Memory*, London 1996; J. Carsten, 'Knowing Where You've Come...', p. 697-698.

⁸³ E. Casey, *Remembering: A Phenomenological Study*, Bloomington 1987.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 182.

⁸⁵ *Ibidem*, p. 189, emphasis in original.

⁸⁶ *Ibidem*, p. 189-196.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 197.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 197-198.

with a place, which on this very account suddenly becomes *invisible*, dissolved in its own luminosity, disintegrated as a discriminate object"⁸⁹. Following on our above analysis, personhood is understood to relationally encompass place as well as other persons and material things.

Casey argues that memory and place are functionally similar and „accomplish a similar task at a quite basic level. This task is that of *congealing the disparate into a provisional unity*"⁹⁰. Inasmuch as places and memories are both constructions that are necessarily selective, we can understand them both to be unifying processes. This seems to be almost directly analogous to Carsten's⁹¹ analysis of temporality and unity of past, present and future in adoption reunions in Scotland, yet Casey cautions against this comparison of unity of place to unity of time. He argues that time has too long been privileged in philosophical analysis to the exclusion of place⁹² and that this exclusion is indicative of a larger tendency to consider objective realities in which the body lives rather than developing a methodology for thinking about processual and mutual interactions among bodies, selves, places, and times⁹³. So in thinking about the unity inherent in place, memory, and time, Casey suggests that we think of the unity of place as a container with a „capacity to have and hold memories" that synthesize time⁹⁴. He concludes that

[w]hat is contained in place is on its way to being well remembered. What is remembered is well grounded if it is remembered as being in a particular place—a place that may well take precedence over the time of its occurrence... But precisely where memory is at stake, to be fixed in space is to be fixed in place... Being-in-place is a main modalization of being-in-the-world. Having been in places is therefore a natural resource for remembering our own being in the world. It is indispensable for knowing what we are (now) in terms of what we were (then).

(Casey, *op. cit.*, p. 214-215)

Knowledge and experience that are located in place, then, are crucial to memories, and vice versa.

Perhaps this provides us with another perspective for looking at our above examples. The 'casser maison' ritual described by Marcoux⁹⁵ seems the most relevant here. The genesis for this sharing of material goods in this „auto-ancestralization" is a shift in location from a place of ultimate familiarity to a mere site that has yet to become a place. Giving away these goods is tantamount to giving away part of the familiar place, and therefore giving of one's memories and personhood as constituted through spending time in this place. The tremendous anxiety with which this ritual is undertaken by Marcoux's informants speaks to the significance of this change in place.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 200.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 202.

⁹¹ J. Carsten, *Knowing Where You've Come...*

⁹² E. Casey, *op. cit.*, p. 202.

⁹³ *Ibidem*, p. 184-187.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 203.

⁹⁵ J.S. Marcoux, *op. cit.*

In the case of problematic memory loss, as in Alzheimer's disease, this focus on place is strikingly useful. One of the hallmark symptoms of Alzheimer's disease is wandering, in which the person with Alzheimer's leaves home and wanders for hours, often becoming lost. This is understood to be such a problem that many nursing homes have pictures of their residents with Alzheimer's posted at all possible exits to the grounds. If place really is as bound up with memory as Casey suggests, it seems that this would be fundamental to the wandering so present in those with Alzheimer's. If those with Alzheimer's are unable to live in their surroundings in such a way as to make them familiar, or if they can not recall ever having done so, or if they have lost all ability to distinguish one place from another, wandering could be a sort of rational response, an attempt to find the familiar. Yet if it is the case that the person with Alzheimer's has lost the ability to distinguish her familiarity with a place, as is the case with my grandmother, then it seems that this wandering is a hopeless endeavor.

In the context of postsocialist Eastern Europe, this attention to place in memory seems crucial as well. Given our discussion of the importance of the home in constructions of personhood and relatedness in both Poland and Romania, and the significance of the kitchen and garden for Dunn's (2004) informants in Poland, it seems that allowing place to take primary importance in analysis of memory and ancestorhood in postsocialist Poland would be a useful analytical approach. In postsocialist Poland, where personhood is intimately bound up with the home and the state, at stake in the failed temporal and locational coherence of the elderly with radical memory loss could be the limits and possibilities for the future of the self, the family, and the state.

STAWANIE SIĘ PRZODKIEM. STARZENIE SIĘ I PAMIĘĆ W POSTSOCJALISTYCZNEJ EUROPIE WSCHODNIEJ

Streszczenie

Doświadczenia osób dotkniętych chorobą Alzheimera są centralnym elementem badań J.C. Robbins w dziedzinie antropologii starości. Niniejszy artykuł jest ich rezultatem. Jest on próbą uporządkowania literatury przedmiotu dotyczącej starzenia się, podmiotowości (*personhood*) i pokrewieństwa (*kinship*) w postsocjalistycznej Europie Wschodniej. Niniejsze rozważania dotyczą stosunku do osób dotkniętych utratą pamięci, a szczególnie chorobą Alzheimera w relacjach rodzinnych w Polsce. Analizując proces starzenia się w środowisku grupy rodzinnej/krewniaczej, autorka traktuje go jako proces stawania się przodkiem. Inspiracji teoretycznych dostarczyła jej literatura etnograficzna dotycząca społecznej roli babci/dziadka (*grandparenthood*), posługująca się analitycznymi kategoriami „materialności” i „substancji”. W artykule analizuje przykłady etnograficzne, w których procesy stawania się przodkiem zostają zakłócone, a następnie porównuje te przykłady do doświadczeń choroby Alzheimera i utraty pamięci w starszym wieku.

Główne pytanie badawcze brzmi: jakie rodzaje podmiotowości są konstruowane i przeżywane w różnych typach procesów stawania się przodkiem? Autorka zwraca szczególną uwagę na to, jak podmiotowość koresponduje z warunkami politycznymi, ekonomicznymi i społecznymi. Ta perspektywa badawcza pozwoliła jej odnieść się do literatury przedmiotu dotyczącej podmiotowości w postsocjalistycznej Europie Wschodniej.

W tekście do analizowania podmiotowości wykorzystuje schemat binarny, w którym osoby przedstawia się albo jako niezależne i autonomiczne, albo jako zależne, płynne i pozostające w relacjach z innymi. Choć nie wyjaśnia dokładnie owej dychotomicznej konstrukcji podmiotu, to odwołuje się do niej z dwóch istotnych powodów. Po pierwsze, ta dualność jest obecna w większości opracowań dotyczących starzenia się, a także podmiotowości; więc niemożliwe jest uniknięcie jej. Po drugie, i być może ważniejsze, te dychotomiczne kategorie mogłyby być ideałami, do których ludzie dążyliby lub z którymi porównywaliby siebie, jako że są one „gdzieś tam”, krążąc jako dyskursy. Konieczne jest więc sprawdzenie, w jaki sposób stają się one ważne w życiu poszczególnych ludzi.

W tym tekście Robbins korzysta ze schematu analitycznego Janet Carsten, która spostrzega bycie w relacji z innymi (*relatedness*) jako proces objawiający się poprzez substancje. Tymi substancjami mogłyby być: krew, geny, mleko, kraj, jedzenie, meble czy rozmowa. To, co jest tu szczególnie ważne w odniesieniu do celów tych rozważań, to fakt, iż posiadają one wspólny (bez względu na to, czy są one materialne czy nie) aspekt, poprzez który doświadczane jest pokrewieństwo. Autorka często odwołuje się do tego, co materialne, by ugruntować swoje analizy. Nie chodzi o to, by stwierdzić, że niematerialne aspekty relacji nic nie znaczą, czy że to, co materialne jest najważniejsze, ale o to, by niejako „ugruntować” myślenie o byciu w relacji z innymi. W całym tekście za każdym razem bywa nazywany rodzaj substancji istotnej dla danego przykładu etnograficznego i są szukane sposoby, w jakich zmiany substancji mogą wpływać na zmiany w tych relacjach.

Marcin Muszyński

WOKÓŁ POJĘĆ: ŚMIERĆ I UMIERANIE

Cel, jaki sobie stawiam, to ukazanie różnorodności znaczenia pojęć: *umierania* i *śmierci* i rozpatrzenie ich w różnych wymiarach doświadczenia człowieka, a także wskazania na możliwości, jakie stoją przed pedagogiką zajmującą się przemijaniem i odchodzeniem.

Próby opisu zjawiska umierania i śmierci możliwe są, zdaniem Edgara Morina, tylko wtedy, gdy będziemy starali się poznać jednocześnie śmierć przez człowieka oraz człowieka przez śmierć¹. Pierwszy wariant poznania nie będzie tu poruszany ze względu na swoje cechy deskryptywne, w którym można dokonać tylko opisu samego zjawiska, np. z punktu widzenia różnych profesji zajmujących stanowisko wobec śmierci, czyli: teologa, psychologa, psychoanalityka, księdza, demografa, biologa, biochemika, lekarza, prawnika, kryminologa, ekonomisty estetyka i innych. Drugi wariant poznania pozwala na odszukanie śmierci w każdym przeżywanym momencie życia człowieka. Dlatego chciałbym się odnieść do różnych doświadczeń człowieka, rzucających światło na proces umierania i śmierci (człowiek przez śmierć). Podane poniżej przykłady nie są tylko alegorią śmierci, czyli podstawieniem oderwanych pojęć pod obraz, ale są w moim przekonaniu żywym dowodem odczucia realności zjawiska umierania i śmierci.

Człowiek jest *bytem*, śmierć i umieranie *niebytem*. Już w pierwszym przypadku mamy ogromne problemy z opisem i zrozumieniem – czym w swej istocie jest człowiek. *Niebyt* fenomenu śmierci pozostawia nas na pastwę takich odczuć, których realność może mieć różny rodowód hermeneutyczny, co w gruncie rzeczy legitymizuje przytaczane przeze mnie egzemplifikacje.

1. Umieranie

Umieranie jest procesem, zaś śmierć konkretnym momentem. Proces umierania może trwać bardzo długo. Na przykładzie jednego z wielu modeli umierania² można wyróżnić takie etapy, jak: świadomość przemijania prowadząca do odkrycia

¹ E. Morin, *L'homme et la mort*, Paris, Sevil 1970, [w:] S. Cichowicz i J. Godzimirski, *Antropologia śmierci. Myśl francuska*, Warszawa 1993.

² Można wymienić jeszcze takie modele, jak Rekapitulacyjna Teoria Procesu Umierania E. Shneidmana czy np. Teoria Umierania E.M. Pattisona.

nieuchronności i nieodwracalności tego procesu, szok, zaprzeczenie, gniew, depresja, targowanie, akceptacja, oderwanie i śmierć. W trakcie przechodzenia przez etap gniewu, depresji, targowania i akceptacji współwystępuje nadzieja na poprawę, na lepsze jutro, wyzdrowienie czy oddalenie perspektywy śmierci³.

Umieranie jest też stopniowym wycofaniem się ze świata zewnętrznego do świata wewnętrznego. *Umieranie jest natężeniem życia w świecie wewnętrznym. W tym wymiarze, gdy już bytujemy bez celu, bez działania, bez dążeń i aspiracji świata zewnętrznego, gdy w oczach otoczenia jesteśmy już wyłączeni z życia, wtedy odkrywamy to wszystko, czego nie mogliśmy właściwie ocenić żyjąc pełnią świata zewnętrznego*⁴. Umieranie według Jana Szczepańskiego to także zanik różnych czynności, kontaktów, działań i komunikacji. Obumierają cele, aspiracje, dążenia, uczucia itp. Im mniej człowiek widzi na zewnątrz, tym więcej dostrzega wewnątrz⁵.

Pomimo takiej charakterystyki pojęcia *umierania*, ciężko jest wskazać na moment rozpoczęcia tego procesu. Od kiedy zatem zaczyna się umieranie? Z filozoficznego punktu widzenia można by rzec, że proces ten rozpoczyna się wraz z narodzinami, lecz perspektywa ta nie ma nic wspólnego z prawdziwym znaczeniem tego pojęcia. Umieranie dotyczy takich przejawów rzeczywistości, w których występuje cierpienie i lęk przed śmiercią, czyli momentem, w którym istnieje realne odczucie bliskości kresu życia. Jest to jedna z wielu możliwości pojmowania znaczenia tego terminu, ponieważ umieraniu można nadać także i inne znaczenia, np. w poezji termin ten wykorzystywano jako metafora, której znaczenie odnosiło się do rozdzielenia dwojga kochanków. Mówiło się wtedy o *umieraniu z miłości*.

Dziś także można wytropić metafory odnoszące się do umierania, np.: umierać z pragnienia, albo *zawód kowala jest już na wymarcu* itp. choć mają już inne znaczenie semantyczne. Tych zmian semantycznych upatrywać należy we wczesnych latach XX wieku, w których literalność znaczenia pojęcia *umieranie* zaczęto zastępować takimi eufemizmami, jak: wygasać, wyczerpać, kończyć, odchodzić, przemijać itp. Właśnie wtedy te dwa pojęcia: śmierć i umieranie przeszły proces tabuizacji. Najlepiej widać to w terminologii medycznej, w której umieranie zastąpiono takim pojęciami jak *choroby terminalne* czy *końcowa faza życia*. Lekarze częściej odwołują się do agregatu symptomów aniżeli do prawdziwego cierpienia człowieka – dlatego zdaje się, że eufemizmy śmierci i umierania na dobre zagościły w XXI wieku. Podane przeze mnie przykłady umierania i śmierci w ich wieloznaczności mają zadanie obnażenia owych eufemizmów i ukazania ich w innym świetle. Mają także pomóc człowiekowi w przygotowaniu się do doświadczania umierania.

³ E. Kübler-Ross, *Rozmowy o śmierci i umieraniu*, Poznań 1998.

⁴ J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1978, s. 189.

⁵ *Ibidem*.

2. Śmierć

Najczęściej odwołujemy się do rozumienia pojęcia śmierci jako ostatecznego etapu naszego życia, finalizacji naszej ziemskiej aktywności i końca tego, co znane. Istnieje bardzo duży problem w sferze konstrukcji i określenia zakresu tego pojęcia. Encyklopedia Śmierci i Umierania⁶ przedstawia trzy aspekty współczesnego rozumienia terminu śmierć: jako wydarzenia, jako stanu i jako stanu istnienia lub nieistnienia.

1. Śmierć jako wydarzenie: w tym znaczeniu śmierć jest czymś, co się wydarza w szczególnym czasie, miejscu i w szczególny sposób. Śmierć jest tu fenomenem mieszczącym się w granicach głównego nurtu myślenia o niej. Jawi się ona tutaj jako wydarzenie przerywające życie człowieka.

2. Śmierć jako stan: śmierć jest stanem nieodwracalnym, w którym organizm jest niezdolny do utrzymania witalnych funkcji życiowych. Różnica polega na tym, że definicja ta koncentruje się na szczególnych symptomach wskazujących na przerwanie życia. Symptomy te są często obserwowane jednakowo i tak samo interpretowane, choć zdarzają się wypadki, w których nawet eksperci nie są w stanie wskazać momentu śmierci. Jest to obszar zmagania się dwóch dyskursów: biomedycznego i bioetycznego⁷. Za przykład może posłużyć przeprowadzona niedawno (2005) próba odłączenia amerykanki Terry Schiavo od aparatury podtrzymującej jej funkcje życiowe, wywołując tym samym ogólnonarodową debatę w USA, dzieląc naród na dwa przeciwstawne obozy⁸. Brak jednej spójnej i akceptowanej przez wszystkich charakterystyki pojęcia śmierci, czy też jej definicji⁹, skazuje człowieka na podejmowanie wątpliwie moralnych decyzji. Nie zwalnia to jednak z prób dookreślenia tego, czym ona jest.

3. Śmierć jako stan istnienia lub nieistnienia: w tym znaczeniu prawie zawsze można rzec, że śmierć jest tym, czym staje się osoba po śmierci. Nie odnosi się to do wydarzenia kończącego życie ani do stanu ciała człowieka, lecz do jakiegokolwiek formy istnienia pomyślanej przez człowieka, mogącej przewyciężyć to życie, które właśnie się zakończyło. W zbiorowej świadomości utrwaliło się traktowanie śmierci w bardzo wąskim tego słowa znaczeniu, charakteryzującym się przede wszystkim cechą nieodwracalności. Śmierć postrzegana jest tutaj jako finalizacja wszelkich procesów życiowych – przejście ze świata żywych do świata umarłych.

Tymczasem jej znamion można dopatrzeć się w każdym momencie życia. Jest ona wszechobecna, wielowymiarowa i posiada wszelkie cechy zjawiska, które można by nazwać „wzajemnym, permanentnym i nierozzerwalnym kołowrotem życia i śmier-

⁶ <http://www.deathreference.com/Da-Em/Definitions-of-Death.html>

⁷ Podaję tylko ogólny zarys definicji. Szczegółowy opis znajduje się na stronie <http://www.deathreference.com/Da-Em/Definitions-of-Death.html>

⁸ http://en.wikipedia.org/wiki/Terri_Schiavo

⁹ L.V. Thomas, *Trup*, Łódź 1991.

ci". Cykl ten jest odwieczny i tylko od niedawna niezrozumiały przez człowieka¹⁰. Napawa go on lękiem przed nieznanym.

3. Umieranie i śmierć w różnych wymiarach

Zanim powstał świat takim, jakim go dzisiaj znamy, istota ludzka przeszła zasadnicze zmiany. Wiedza ezoteryczna podaje, że człowiek jako istota cielesna istnieje od niedawna. Przed osiągnięciem punktu kulminacyjnego swojego upadku w materię, istota ludzka istniała jako byt czysto duchowy. Śmierć nierozzerwalnie złączona jest z materią. W świecie duchowym nie ma śmierci, a to, co dziś postrzegane jest jako koniec, tam było impulsem do rozwoju¹¹. Dziś także możemy wytropić w naszej rzeczywistości zjawiska umierania i śmierci, będące impulsem rozwojowym lub inaczej, będące zaczynem życia, poprzez dezintegrację różnych czynników i ponowną ich re-integrację na wyższym poziomie¹².

Jeśli przyjąć, że umieranie i śmierć jest zatrzymaniem pewnych funkcji (życiowych) z następstwem nieodwracalności tego procesu, końcem pewnego świata, to można, moim zdaniem, zjawisko umierania i śmierci ujmować w trzech następujących wymiarach:

1. Wymiar biologiczny – z nim człowiek najbardziej utożsamia umieranie i śmierć. Widzi tu nieuchronność i nieodwracalność tego zjawiska. Tyczy się to śmierci absolutnej, inaczej tkankowej, w której obumierają komórki mózgowe powodujące zgon.

2. Wymiar środowiskowy – dotyczy przemijalności wszelkich cech wszystkich środowisk człowieka wymuszających u niego uruchomienie mechanizmów adaptacyjnych zmieniających jego obyczajowość, mentalność i stosunek do samego siebie. Tej kategorii można przyporządkować między innymi zmiany cywilizacyjno-kulturowe.

3. Wymiar psychiczny – dotyczący całej sfery przeżyć natury wewnętrznej, odnoszącej się do trzech wymiarów: życia myśli, życia uczuć i emocji oraz życia woli.

Wyróżnione przeze mnie zjawisko umierania i śmierci w dwóch ostatnich aspektach ma charakter zarówno symboliczny, jak i nosi znamiona realnego przeżycia. Realność tych przeżyć (umieranie i śmierć) jest rzeczywista, choć niekoniecznie musi być rzeczywistością¹³. To istotne rozróżnienie niech będzie wskazówką dla właściwego odczytania intencji autora przedstawiającego poniższe przykłady zjawiska śmierci, umierania i ponownego odradzania.

¹⁰ Zob. Antropozofia, teozofia.

¹¹ R. Steiner, *Kronika Akaszy*, Gdynia 2001.

¹² K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1964.

¹³ Jeśli ktoś ma urojenia i są one jego koszmarem, to są dla niego *rzeczywiste*, ale nie stanowią *rzeczywistości*.

4. Przykłady umierania i śmierci symbolicznej w różnych wymiarach doświadczenia człowieka

Umieranie i śmierć w sytuacji choroby psychicznej

Postępująca akceleracja życia, wymuszająca natychmiastową adaptację, działanie wbrew naturze człowieka, polegające na sprowadzeniu go do roli sprawnego narzędzia, kuriozalne wymogi personifikowania firmy, w której staje się ona (ta firma) podmiotem wszelkich działań zaburzających dotychczasowy podział czasu na okres pracy i odpoczynku, to tylko niektóre charakterystyczne elementy naszych czasów, nie wspominając o degradacji środowiska naturalnego, wielkich przeobrażeniach kulturowych itp. Akceleracja życia spowodowała zmiany cywilizacyjne a wraz z nimi wzrost zachorowań na różnego rodzaju przypadłości natury psychicznej. Do nich należą między innymi nerwica i depresja, które są odpowiedzią na pogłębiający się kryzys uniwersalnych wartości, a także coraz większe sprzeczności, których człowiek nie potrafi zharmonizować. Osoby cierpiące na jedną z chorób psychicznych opisują swój stan jako proces umierania za życia¹⁴. Następuje powolna degradacja wszelkich przeżyć wewnętrznych, rozpad tożsamości, poczucie braku sensu istnienia, a co za tym idzie wycofanie się z czynnego udziału w różnych działaniach życiowych. Za świetną egzemplifikację tego procesu może posłużyć wypowiedź pewnego człowieka cierpiącego na depresję.

Podróż do własnego JA

[...] Często czuję się niczym książkę z bajki, który w ramach kary za winy, których nie pamiętam, został zamieniony w rybę, na przykład w karpia. Dźwięki otoczenia z trudem docierają w głąb mojego akwarium. Ja ze swej strony muszę zdobyć się na duży wysiłek, kiedy chcę pokonać moją izolację za szybą i zwrócić na siebie uwagę świata. Pod łuskami jestem księciem z bajki, bo w głowie nagromadziło mi się dużo obrazów, marzeń i fantazji, których nie jestem w stanie wypowiedzieć. Jestem przekonany, że wiem o życiu coś, co do innych – tkwiących w jego zgiełku – w ogóle nie dociera. Ale za ten przywilej muszę płacić wysoką cenę.

Pęknięcie pomiędzy światem a moim Ja dotyczy nie tylko tego, co odróżnia mnie od bliźnich, lecz także ich reakcji. Od czasu, kiedy nie mogłem już ukrywać mojego stanu zdrowia, zaczął on budzić strach. Nie umiem sobie z nim poradzić, wiele osób ignoruje moje objawy – albo je dramatyzuje. Skoro ból jest najbardziej osobistym ze wszystkich doznań, jestem sam ze swoją chorobą. To doznanie postrzegam z drugiej strony jako przywilej. Dzięki temu mam już wcześniej wyobrażenie o tym, jak to jest umierać w samotności [...] Wszystkie obawy, jakie ma młody człowiek, sprawdzają się w życiu. Umierają rodzice i przyjaciele. Związki partnerskie się rozpadają. Wytoczonych sobie celów nie udaje się zrealizować. Na przekór całej ochronie zdrowia i technologii medycznej śmierć przenika dyskretnie w życie, jak woda w szczeliny skały, aby zimą ją rozsadzić. Mimo to dokonuję paradoksalnego odkrycia, że to wszystko nie jest takie straszne, jak myślałem. Nie w sensie frywolnego zawołania „Hura, jeszcze żyję!”, lecz w poczuciu jakości doznań podczas pełnej przygód eskapady do wnętrza własnej duszy i własnego ciała. W głąb mojego JA¹⁵.

¹⁴ R. Meyer, *Psychopatologia*, Gdańsk 2003.

¹⁵ Die Zeit, *Podróż do własnego Ja*, 17.03.2005 „Forum” 2005, nr 19 (9.05-15.05.2005).

Bardzo ważnym elementem w procesie choroby jest punkt kulminacyjny, po którym następuje powrót do świata „żywych”. Uzdrawienie prowadzi do transformacji osobowości człowieka, który zaczyna inaczej postrzegać rzeczywistość, widzi w niej to, czego inni nie potrafią dostrzec, jednakże cena, jaką przyszło im za to zapłacić, jest bardzo wysoka¹⁶. Rodzą się w nowej dla nich rzeczywistości, która z początku przeraża ich tak samo, jak bohatera gnostyckiej opowieści Neo z *Matrix'a*. Z czasem zaczynają doceniać wewnętrzne przeżycie umierania i śmierci, które jest początkiem do głębszego rozumienia siebie samego, jak i otaczającego świata.

Umieranie i śmierć wartości

Relatywizm jest znakiem naszych czasów. Do niedawna punktem odniesienia dla człowieka był świat uporządkowanych wartości o przejrzystej strukturze, w której ich hierarchiczność (tych wartości) była silnie zarysowana. Postmodernizm, a raczej globalizacja niesie ze sobą dekonstrukcję świata wartości¹⁷. Z ontycznego punktu widzenia świat wartości umarł. Zrelatywizował się, skazując człowieka na trud wskrzeszenia ich we własnym życiu. Trudność polega na właściwym ich odczytaniu, na hermeneutyce nieznannej szerszej publiczności, bo wymagającej zrozumienia szerokiego kontekstu społeczno-kulturowego, a także i specyfiki czasu, w jakim dany człowiek żyje. Kluczem do świata uniwersalnych wartości, nieprzemijających, niezrelatywizowanych jest wyjście poza pewien sposób myślenia o rzeczywistości, poza przykładowe modele go wyjaśniające, które odwołują się ściśle do paradygmatu scjencji objaśniającego rzeczywistość w kategoriach racjonalnych, empirycznych, w których wyniki badań są powtarzalne. Poruszanie się we wspomnianym paradygmacie skazuje nas na odczytywanie wartości nominalnych, odnoszących się tylko z nazwy do tego samego zjawiska, a nie do jego istoty. Przykładem tego jest następny element, w którym upatruję zjawisko umierania i śmierci.

Umieranie i śmierć teorii

Istnieje kilka poglądów dotyczących momentu poznania. Ma to swój wyraz w różnych teoriach. Dla nauki nie bez znaczenia pozostaje fakt wybrania właściwej teorii poznania, której sposoby będą mówiły o prawdach zawartych w wynikach badań¹⁸. W zależności od założeń teoriopoznawczych możemy uzyskać różne wyniki. Współczesna nauka wywodzi się z fatalnej w skutkach dla siebie teorii poznania, tzw. idealizmu teoriopoznawczego, negującego obiektywizm poznania. Prawdą jest to, co logiczne i zrozumiałe. Człowiek nie poznaje obiektywnej prawdy, lecz własne konstrukcje psychiczne, które zaledwie są cieniem rzeczywistości. W konsekwencji powstał empiryzm i postmodernizm w ogóle odrzucający prawdę, a postulujący przy

¹⁶ A. Eblis, *Terapia krótkoterminowa*, Gdańsk 1998.

¹⁷ Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995.

¹⁸ J. Stochmiałek za Z. Matulka, *Prawda jako podstawowa wartość w edukacji ludzi dorosłych*, [w:] *Człowiek dorosły istota /nie/znana*, red. E. Dubas, Łódź-Płock 2005.

tym skrajny subiektywizm. Budowanie na tym jakichkolwiek modeli wyjaśniających jest jak budowanie zamków z piasku. Przypomina to obraz Pietera Bruegla *Wieża Babel*, w której ludzie świata nauki rzucają wyzwanie rzeczywistości, stawiając budowlę na miarę naszych czasów. Wstępując w służbę logiki, racjonalności skazani są na niezrozumienie, a przez to i osamotnienie. Widać to najlepiej na przykładzie różnych dyscyplin naukowych, z której każda uzurpuje sobie prawo do jedynie słusznej prawdy. Występuje mówienie wieloma językami, posługiwanie się tymi samymi pojęciami, ale o jakże skrajnie różnych zakresach znaczeniowych¹⁹.

Dziś ciągle przeżywamy proces umierania i śmierć teorii na jej własnym łonie. Na skutek nowych odkryć następuje szybka dezaktualizacja danych, zmieniająca modele wyjaśniające. Przykładem tego mogą być magazyny typu *Science*, *Nature* czy programy telewizyjne jak *Discovery Science*, w których naukowcy prześcigają się w odkryciach, donosząc światu coraz nowsze sensacje. Śmierć obowiązujących teorii upatruję w radykalnej zmianie założeń teoriopoznawczych. Chodzi tu o nowy paradygmat, o którym wspominał Jerzy Prokopiuk, a który powstanie poprzez oderwanie dzisiejszej metodologii od dziedziny, którą obsługuje, i zastosowanie jej po uprzedniej odpowiedniej transformacji do badania świata duchowego, jak i duchowego aspektu natury. Będzie to wymagało przemiany ludzkich zdolności poznawczych poprzez ponowne ożywienie systemu wewnętrznych zmysłów²⁰.

Umieranie i śmierć społeczna

Przeznaczeniem człowieka jest drugi człowiek. Potrzeba obcowania z innymi ludźmi jest bardzo ważna. To oni są źródłem wielu zdarzeń, rzeczy. Wyznaczają kierunek naszych działań, stymulują do podejmowania coraz większych wyzwań, są naszą inspiracją, zwierciadłem naszych zachowań, podporą w zmaganiach z przeciwnościami losu. Spotkanie dwóch ludzi jest spotkaniem dwóch mikrokosmosów, dwóch odrębnych i unikalnych światów pełnych idei, wartości, uczuć, doświadczeń; światów, które mogą się przenikać, rozumieć, współistnieć. Uniemożliwienie spotkania człowieka z człowiekiem, wykluczenie go poza nawias społeczny pozbawia go możliwości uczestnictwa w strumieniu najważniejszych wydarzeń życiowych. Samotni, opuszczeni, więźniowie, bezdomni, nieuleczalnie chorzy wszystkie te rodzaje ostracyzmu naznaczają swoim piętnem, skazując odrzuconych na powolną śmierć społeczną lub w najlepszym razie na ich marginalizację, czyli powolne umieranie. Coraz częściej jesteśmy tego świadomi i próbujemy przeciwdziałać tego typu zjawiskom, pomagając wszystkim tym, którzy zostali wyrzuceni poza nawias swojej społeczności.

¹⁹ Wystarczy wspomnieć wieloznaczność pojęć: wychowanie, rozwój czy inteligencja. Tę ostatnią swego czasu próbowano usunąć ze słownika psychologicznego ze względu na brak możliwości ustalenia tego, czym ona jest, por. *Ja to wszystko wytłumaczę. 200 i więcej odpowiedzi psychologów na ważne pytania*, Kielce 2004.

²⁰ J. Prokopiuk, *Nieba i piekła*, Gdynia 2001, s. 77.

Umieranie i śmierć autorytetu

Ostatnim bastionem uniwersalnych prawd, człowiekiem godzącym sprzeczności, osobą dokonującą transgresji na najtrudniejszych odcinkach naszej rzeczywistości, istotą będącą punktem odniesienia dla wszystkich sfer życia człowieka był papież Jan Paweł II. Fenomen jego śmierci zgromadził wokół siebie i połączył ludzi o skrajnych postawach światopoglądowych (świetna egzemplifikacja miszmaszu ponowoczesności: J.W. Bush kontra Arcybiskup Stanisław Dziwisz). Wraz z jego śmiercią symbolicznie umarł świat, w którym zabrakło nawigatora, wskazującego drogę na bezpieczny ład wartości, idei, poglądów i działań.

Brak przewodnika duchowego, życiowego mentora, czy inaczej – autorytetu, skazuje człowieka na samotność w poszukiwaniu istoty życia, na błędy, za które brać będzie musiał pełną odpowiedzialność. We współczesnym otwartym społeczeństwie o pluralistycznym wektorze wszelkiego rodzaju działania, jednostka kieruje się w wyborze autorytetu takiego, który odzwierciedla i potwierdza jej wewnętrzne pragnienia i dążenia. Oto mamy różnych „bohaterów” specjalizujących się w różnych dziedzinach, w których są „niedoścignionym” wzorem dla pozostałych, np. menadżerów w postaci nauczycieli, kapłanów, dyrektorów, przedsiębiorców, rodziców itp., poświęcających wszystko w imię wymyślanego dobra firmy (klasy, wiernych, szkoły, domu), oczekujących od swoich podwładnych pełnej dyspozycyjności, poświęcenia swojego czasu wolnego i stałej orientacji na sukces. To fatalne w skutkach podążanie człowieka prosto w paszczę szaleństwa jednostronności zmusza go do wzorowania się na zlepku różnych cech charakteru powstałych w różnych sytuacjach życiowych i u różnych ludzi. Eklektyzm ten stwarza z jednej strony człowieka „sukcesu” swoich pragnień i dążeń, z drugiej rzuca cię na sferę otwartości, szczerości, życzliwości, empatii, zrozumienia, akceptacji, wolności, miłości. Zmierzanie człowieka do jednostronności zamiast pełni stwarza wielkie zagrożenie.

Carl G. Jung mawiał, że owa jednostronność zmierza do doskonałości, a ta jest przestarzałym ideałem. Celem człowieka jest pełnia, bo ta według niego najlepiej oddaje istotę człowieczeństwa. Byt wyraża się w pełni w wielu aspektach, w wielu meandrach osobowości. Prawdziwy autorytet ukazywał drogę do pełni, był drogowskazem, a nie jak dzisiaj – celem samym w sobie. Nie sytuuję tu siebie w nurcie tęsknoty za światem społeczeństwa tradycyjnego o z góry ustalonych autorytetach, a raczej opowiadam się za prawdziwym umiłowaniem prawdy i dążenia do niej, w którym człowiek zmierzający do pełni jest najlepszym wzorem do naśladowania.

Umieranie i śmierć jako brak natchnienia

Bycie artystą sprowadza się nie tylko do umiejętnego rozwinięcia i wykorzystania swojego talentu, ale nade wszystko posiadania takiego stopnia wrażliwości, w którym człowiek potrafi dostroić się do pewnego rodzaju siły leżącej poza nim, egiptu

(A. Podwodnyj²¹) czy świata obiektywnych idei (Platon²²). Potwierdzał to też w swoich duchowych badaniach R. Steiner twierdząc, że człowiek nie jest rezerwuarem myśli, idei. Te niejako „zakłète” są w formach, a przez to dają się odczytać. Prawdziwy artysta potrafi wyzwolić w odbiorcy zachwyt nad dziełem poprzez odpowiednie zmontowanie punktu połączenia między światem obiektywnych idei, z którego bezpośrednio czerpie, a rzeczywistością odbiorcy (Castaneda²³). Odpowiednio zmontowany punkt połączenia (talent) umożliwia odbiorcy nietuzinkowe spojrzenie na świat oczami artysty. Świetną egzemplifikacją tego procesu jest fragment wywiadu z wybitnym muzykiem i kompozytorem Keithem Jarrettem:

Miles Davis chodził na wszystkie pańskie koncerty. Pewnego wieczoru w klubie Cameleon na Saint-Germain-des-Pres podszedł do pana i zapytał: „Jak ty to robisz? Jak możesz grać z niczego?”

Bardzo dobrze to pamiętam. Odpowiedziałem mu, że nie wiem. Ale w gruncie rzeczy chodzi o to, by wiedzieć jak muzyk pojmuje owo „nic”. Czy jako „brak czegoś”, czy też może raczej jako „pełnię”, którą ukazuje spontanicznie. Siadając do fortepianu, tak jak to było podczas tych dwóch koncertów w Japonii, nie mam bladego pojęcia, co zagram. Ani pierwszej nuty, ani żadnego tematu. Pustka. To była kompletna improwizacja od początku do końca, na bazie intuicji – Jedna nuta rodziła kolejną, z akordów rodziła się harmonia, która cały czas podlegała zmianom. Krok po kroku zmieniałem melodię, dynamikę i stylistykę, nie wiedząc nawet, co stanie się za sekundę. Ale muzyka nigdy nie rodzi się z samej muzyki; to jakby powiedzieć, że dziecko urodzi dziecko. Nic nie powstaje tak po prostu z niczego²⁴.

Przerwanie połączenia z egreorem, z siłą, z której się czerpie, jest odbierane przez artystę jako brak natchnienia, jako blokada czy niemożność tworzenia. Istniejące trendy w Wieku Wiedzy²⁵, gdzie dominuje pragmatyzm, utylitaryzm, gdzie miarą wartości człowieka jest jego przydatność, inaczej produktywność, której skutkiem jest utożsamianie swojej osoby z tym, co wytwarza, może dla artysty oznaczać śmierć.

Umieranie i śmierć w sztuce

Rozważany był już proces umierania i śmierć z punktu widzenia twórcy, zatem czas przyjrzeć się temu zjawisku z punktu widzenia tworzywa. W malarstwie, muzyce, architekturze istnieją pewnego rodzaju trendy wyznaczające kierunek działań. Najlepiej widać to na przykładzie mody wyznaczającej styl danego czasu. To kreatory mody prowadzą dyktat tego co *trendy* i to oni ustalają, kiedy *trendy* nie jest już *cool*. W świecie tym rodzą się nowe pomysły na kreowanie własnego wizerunku. Na tym przykładzie najlepiej widać efemeryczność trwania danego kierunku w muzyce,

²¹ A. Podwodnyj, *Ciała subtelne*, Białystok 1996, s. 185-189.

²² W. Tatańkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 2002.

²³ C. Castaneda, *Nauki Don Juana*, Poznań 1997.

²⁴ Wywiad z Keithem Jarrettem, *L'Express*, *Raz jesteś ptakiem, raz latawcem*, 09.05.2005 „Forum” 2005, nr (06.06-12.06.2005).

²⁵ *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels, 30.10.2000.

sztuce, malarstwie, modzie itp. Coś, co szybko się rodzi, szybko przemija, lecz nie jest skazane na zapomnienie. Powróci za kilka dekad w nieco zmienionej formie. Tak zamierają i na nowo rodzą się główne trendy w sztuce.

Wymienione przykłady nie są *stricte* umieraniem i śmiercią, bo śmierć i umieranie jest czymś więcej niż chorobą psychiczną, zanikiem wartości, upadkiem autorytetu, zmianą paradygmatu, ostracyzmem społecznym czy brakiem natchnienia, ale poczucie straty, smutku, braku możliwości, frustracji towarzyszące tym zjawiskom wpisują się częściowo w to wielkie doświadczenie umierania i śmierci, ucząc nas, i przygotowują na jej przyjście. Wymienione tutaj rodzaje umierania i śmierci nie wyczerpują całej bogatej palety tego zjawiska, ale mogą stać się zaczynem rozwoju subdyscypliny pedagogicznej zwanej tanatogogiką, której spektrum poruszanych zagadnień będzie miało charakter interdyscyplinarny, a wyniki nieoceniony wpływ na oswojenie wszelkich lęków dotyczących śmierci i umierania (śmierci wszelkiego rodzaju), lepszego zrozumienia tego zjawiska, oddemonizowanie i ponowne wprowadzenie śmierci w strumień współczesnego dyskursu.

5. Tanatogogika – pedagogika śmierci

Termin pedagogika śmierci odnosi się do różnych aktywności i doświadczeń związanych ze śmiercią a obejmujących swoim zakresem między innymi takie zagadnienia, jak proces umierania, śmierć, żałoba, opieka nad osobami, które straciły bliskich. Celem tej edukacji jest przede wszystkim lepsze przygotowanie człowieka do życia, docenienie zdrowia oraz tego, co się posiada, oswojenia lęków dotyczących umierania i śmierci, a także dokonanie zmian w postawach odmowy, uniku, bezsensownej walki i negacji śmiertelności ciała. Są dwa główne powody dla których powinno się wprowadzać pedagogikę śmierci w obszar oddziaływań edukacyjnych: po pierwsze, przygotowuje ona kadrę wysoko wykwalifikowanych fachowców mających na co dzień do czynienia ze śmiercią, po drugie, dostarcza istotnych informacji opinii publicznej, poszerzając jej wiedzę, a tym samym działając pozytywnie na modyfikację postaw i zachowań. Jest to poniekąd promocja nowej jakości swojego życia.

Pedagogika śmierci wpisuje się w trzy obszary edukacji: formalnej, nieformalnej i incydentalnej. Edukacja formalna odnosi się do każdej formy zinstytucjonalizowanego kształcenia, poczynając od edukacji elementarnej²⁶, gimnazjalnej, licealnej, a skończywszy na szkolnictwie wyższym²⁷. Może być organizowana w formie kursów, modułów nauczania czy jako indywidualna jednostka lekcyjna. Kształcenie nieformalne jest to kształcenie z definicji pozaszkolne, pozauniwersyteckie, przez co często niedoceniane, w którym różni organizatorzy nauczania poprzez kursy doszkalające,

²⁶ <http://iul.com/raindrop/index.htm?> Projekt kropla deszczu przybliży dzieciom w bardzo prosty poetycki sposób zagadnienie śmierci, umierania, przemijania.

²⁷ Przykłady zostaną podane poniżej.

doskonające podnoszą jakość umiejętności i wiedzy związanych z tematyką tanatologiczną. Do kształcenia incydentalnego w ogóle kiedyś nie przywiązywano żadnej wagi, choć jest to najstarsza forma uczenia się. Uczenie incydentalne jest źródłem innowacji dla metod uczenia i nauczania. Zachodzi w każdym momencie: w domu, szkole, pracy, na podwórku, np. śmierć ulubionego zwierzęcia może przyczynić się do sprowokowania dyskusji na temat śmierci.

Te trzy wymienione obszary edukacji wzięto pod uwagę przy tworzeniu tanatologii. Najpierw miała ona charakter incydentalny, później nieformalny, by w końcu uzyskać status edukacji formalnej. Tak do życia została powołana pedagogika śmierci, która rozpoczęła swe istnienie od Ruchu na Rzecz Świadomej Śmierci inspirowanej książką Hermana Feifla *The Meaning of Death* (1959). Feifel rozpoczął naukowe badania nad śmiercią i wskazał na ich interdyscyplinarną naturę. W międzyczasie rozpoczęły się badania nad umierającymi.

Edukacja dotycząca śmierci i umierania zrobiła oszałamiającą karierę na wyższych uczelniach w USA. Wśród wielu pionierów tej edukacji należy wymienić kilka znaczących nazwisk zajmujących się tą problematyką: Roberta Kastenbauma z *Clark University*, który był założycielem pierwszego profesjonalnego czasopisma o śmierci i umieraniu *Omega: The Journal of Death and Dying*²⁸, Roberta Fultona z *University of Minnesota*, założyciela Centrum Pedagogiki Śmierci, znanego teraz pod nazwą *Center for Death Education and Bioethics*²⁹ przy *University of Wisconsin*, Jeanne Quint Benoit, która jako jedna z pierwszych stworzyła kurs pedagogiki śmierci dla studentów pielęgniarstwa, Cicely Saunders – twórczyni nowoczesnej opieki paliatywnej, założycielki pierwszej placówki hospicyjnej im. św. Krzysztofa w Londynie czy Elizabeth Kübler-Ross, która zapoczątkowała cykl wykładów na ten temat śmierci, przeprowadziła liczne seminaria dla studentów i pionierskie badania nad umierającymi.

Rozwinięto wiele programów akademickich na poziomie studiów magisterskich na kierunkach psychiatrii, pielęgniarstwa, psychologii. Jedną z pierwszych uczelni mającą w programie studiów magisterskich pedagogikę śmierci był *Brooklyn College*. W ramach zajęć o śmierci studenci zapoznawali się z zagadnieniami procesu umierania, śmierci, żałoby. W *King's College*³⁰ i *Western Ontario University* w Kanadzie stworzony został, unikalny pod każdym względem, wszechstronny program studiów na poziomie licencjackim, który ukończyć można dyplomem w zakresie opieki paliatywnej i tanatologii. Jest to, jak do tej pory, jeden z najlepszych ośrodków zajmujących się pedagogiką śmierci, jakie udało mi się znaleźć. Treści programowe mają charakter interdyscyplinarny. Swoim zakresem obejmują między innymi takie zagadnienia, jak opieka paliatywna, osamotnienie, śmierć, żałoba, samobójstwa, eutanazja, a także śmierć w aspekcie kulturowym, etnicznym i religijnym.

²⁸ [http://baywood.metapress.com/\(gxb30oqqxbgwc4451mhe0zes\)/app/home/journal.asp?referrer=parent&backto=linkingpublicationresults,1:300329,1&linkin=](http://baywood.metapress.com/(gxb30oqqxbgwc4451mhe0zes)/app/home/journal.asp?referrer=parent&backto=linkingpublicationresults,1:300329,1&linkin=)

²⁹ <http://www.uwlax.edu/sociology/cde&b/index.html>

³⁰ http://www.uwo.ca/kings/general_information/course_descriptions/thanatology.html

Niestety, w polskiej praktyce pedagogicznej pedagogika śmierci praktycznie w ogóle nie istnieje. Realizowane są tylko wybrane zagadnienia umierania i śmierci w ramach innych przedmiotów, np. na kierunku pedagogika, na przedmiocie: współczesne koncepcje filozofii i etyki poruszane są takie zagadnienia, jak: moralny aspekt cierpienia i śmierci, aborcja, eutanazja, kara śmierci, samobójstwo. Są to często jednorazowe zajęcia niewyczerpujące nawet w połowie poruszanej problematyki. Brak też jakichkolwiek oznak zmian w tej materii, co zachęciło mnie do podjęcia tego tematu.

6. Uwagi końcowe

Na przestrzeni dziejów w różny sposób ukazywano śmierć. Jeszcze do niedawna, bo do XIX wieku, śmierć była silnie zakorzeniona w kulturze. W XX wieku nastąpił od niej radykalny odwrót. Upatrywać tego można w postępującej medykalizacji, podnoszącej jakość i długość życia. Oddaliła ona perspektywę umierania, stając się namiastką Boga, z drugiej strony szpital będący jej egzemplifikacją stał się umieralnią, poczekalnią na tamten świat. Hipermedykalizacja, gloryfikacja życia, kult młodego ciała, kultura *teenage*, spowodowały zmiany w obyczajowości (odchodzenie od żałoby, zmiany w ceremoniach pogrzebu, brak rozmów o tamtym świecie itp.). Próby dyskredytacji, deprecjacji, marginalizacji i wreszcie banalizacji śmierci zastają człowieka w jej obliczu, zaskoczonego, nieprzygotowanego i przerażonego końcem istnienia. Dziś, jak nigdy przedtem, brak nam kultury umierania. Szczególnie poprzez codzienne jej doznawanie, aż po jej biologiczną finalizację. Człowiek zmusił drugiego człowieka, a także i siebie do ciągłej aktywności. Dyspozycyjność stała się jedną z podstawowych cech współczesnego pracownika. Zmusza ona do ciągłego bycia „na topie”. Nie mogąc sprostać wymaganiom bycia w ciągłej gotowości, człowiek wymyślił różnego rodzaju środki typu *instant* zaburzające odwieczny rytm przeplatającej się aktywności i spoczynku. Brak kultury odchodzenia i umierania nasuwa myśl o działaniach pedagogicznych. Ze względu na niezwykle nasiloną afirmację życia, jaką cechuje się człowiek, wychowanie do śmierci może okazać się kuriozalne, ale z drugiej strony śmierć jest najbardziej naturalnym zjawiskiem naszego życia, współdecydującym o jego porządku.

Do tej pory religia zajmowała się przygotowaniem człowieka do przejścia na drugą stronę, lecz wraz z postępującą sekularyzacją, laicyzacją życia straciła ona swoją siłę oddziaływania i dlatego istnieje silna potrzeba wyodrębnienia pedagogiki śmierci przygotowującej nie tylko do odejścia z tego świata, ale obejmującej swoim zakresem cały wachlarz sytuacji codziennych znamionujących odchodzenie i przemijanie.

AROUND CONCEPTIONS: DEATH AND DYING

Summary

Dying is a phase of living, and death is the outcome. This obvious distinction is not always preserved in language. Speaking of *the good death*, people sometimes think of the dying process, sometimes of death as an event that concludes the process, and sometimes of the status of being dead. Dying and death are often associated with the very end of human life, the final stage of his earthly activity and the end of what was well-known for him. Lack of a clear definition of the above mentioned notions encourages to research the reality related to many different strategies of life displaying hidden aspects of dying and death in three dimensions: biological, environmental, and psychical. The author, giving specific examples: (dying and death of values, theory, authority, dying and death in situation of mental disease, social death or as lack of inspiration), wants to draw your attention to pervasiveness of these phenomena and the necessity to reintroduce them into a wide postmodern discourse.

Pavel Stolyarov

O NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO NA SYBERII

„Nie uczcie języka – lecz stwórzcie warunki dla jego zdobywania”

Wilhelm Humbolt

W ostatnich czasach wzrosło zainteresowanie językiem polskim w Rosji, co należy wiązać ze wzrostem aktywności niezwykle licznej polskiej diaspory, na rzecz krzewienia macierzystej kultury i języka. Polskie organizacje narodowe powstałe na Syberii po 1990 roku, za główny i nadrzędny cel obierają organizację szkół i nauczanie języka polskiego. Oprócz tego organizują lekcje muzyki, choreografii, historii Polski i historii kultury.

Język polski wykładany jest obecnie w siedemdziesięciu ośrodkach polonijnych na Syberii. Na uniwersytetach w instytutach filologicznych wykłada się go jako jeden z języków słowiańskich. W szkołach nauczanie języka polskiego prowadzi się w słowiańskich i humanistycznych gimnazjach i liceach, a także w instytucjach uzupełniających wykształcenie i szkołach ogólnokształcących jako fakultet. Język polski staje się nie tylko znakiem pochodzenia, ale wzbudza zainteresowanie Polską u wszystkich uczących się tego języka, jak też przybliża kulturę słowiańskich narodów i ich współczesnej historii.

Nasilające się zainteresowanie współczesnych Polaków i osób polskiego pochodzenia językiem polskim i tradycją swoich przodków jest różnie uwarunkowane. Z jednej bowiem strony takie zainteresowanie zostało uwarunkowane historycznie i wynika z dążenia wszystkich narodów żyjących w dawnym ZSRR do rozwijania tradycji kulturowych i językowych. Sybiracy to ludzie, których pradziadowie zostali wypędzeni ze swojej ojczyzny 150-200 lat temu. Ich ojczysty język i tradycja już się bardzo zatęchły, a ludzie w dużym stopniu zasymilowali się z miejscowymi.

Z drugiej strony obserwuje się rosnące zainteresowanie państwa polskiego polonią wschodnią, poprzez wspieranie jej finansowo, organizację obozów i kolonii językowych dla dzieci, umożliwienie nieodpłatnego studiowania na polskich wyższych uczelniach i odbywanie staży zawodowych.

Ministerstwo Edukacji Narodowej RP, na mocy porozumienia z Ministerstwem Oświaty Federacji Rosyjskiej, co roku deleguje nauczycieli z Polski do pracy na Syberii w polskich szkołach niedzielnych. W ostatnich latach przy wsparciu finansowym Senatu RP, różne fundacje wspierające Polaków na wschodzie starają się spełnić

oczekiwania wszystkich potrzebujących edukacyjnej pomocy, finansują programy i wydawanie podręczników do nauczania języka polskiego wśród Polaków rosyjskojęzycznych. Przyczynia się to do coraz bardziej dynamicznego działania organizacji polonijnych na Wschodzie skupiających nauczycieli, bo to one właśnie (dzięki kompetentnie formułowanemu zakresowi oczekiwań w stosunku do Ministerstwa Edukacji Narodowej) stają się dla resortu partnerami w koordynowaniu pomocy merytorycznej dla szkolnictwa polskiego na Wschodzie.

Sieć placówek oświaty polskiej na Wschodzie tworzą: szkoły prowadzące nauczanie języka polskiego na zajęciach fakultatywnych, w kółkach zainteresowań i na kursach przygotowujących młodzież do studiów w Polsce; szkoły przyparafialne, które oprócz katechezy prowadzą nauczanie języka ojczystego (polskiego) oraz szkoły sobotnio-niedzielne. Nauczanie języka polskiego odbywa się na różnych poziomach i obejmuje: nauczanie w klasach, gdzie język polski jest wykładany jako przedmiot do wyboru lub jako drugi język, nauczanie fakultatywne i nauczanie w kółkach zainteresowań. Duże rozproszenie Polaków i stosunkowo słaba aktywność społeczna charakteryzująca te środowiska powodują, że wyjście poza system nauczania fakultatywnego i podniesienie poziomu nauczania języka polskiego jest bardzo trudne. Sytuacja ta jednak zmienia się na lepsze, ponieważ środowiska polskie coraz sprawniej organizują się, tworząc federacje związków i stowarzyszeń, wyłaniając organizacje oświatowe lub nauczycielskie, które troszczą się o bazę lokalową i odpowiednią liczbę godzin języka polskiego w programach szkolnych. Dotychczasowa praktyka i możliwości wymogły sformułowanie kilku zasadniczych kierunków działań Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Pomoc MEN polega przede wszystkim (jak już wspominałem wyżej) na: kierowaniu nauczycieli z Polski do pracy dydaktycznej na Wschodzie; organizowaniu pomocy metodycznej dla zamieszkałych za granicą nauczycieli języka polskiego lub innych przedmiotów poprzez organizowanie kursów doskonalących; wyposażaniu placówek nauczania języka polskiego w podręczniki, pomoce dydaktyczne, czasopiśma; organizowaniu wypoczynku letniego dla dzieci pochodzenia polskiego; kształceniu studentów polskiego pochodzenia na uczelniach w Polsce (w ramach stypendiów ministra edukacji narodowej); organizowaniu w Polsce wakacyjnych i semestralnych praktyk językowych dla studentów kierunków pedagogicznych i polonistycznych zagranicznych uczelni; promocji języka polskiego jako języka obcego w zagranicznych ośrodkach akademickich.

Podstawowym przedmiotem troski organizacji polonijnych w Rosji jest obecnie sprawa oświaty. Świadczą o tym liczne konferencje odbywające się w różnych środowiskach naukowych w Rosji.

Uczestnicy tych konferencji coraz częściej uznają, że oświata ma stanowić główny kierunek działalności polonijnej w Rosji. Jest ona podstawowym środkiem prowadzącym do odradzania się tożsamości narodowej, poznania dziejów ojczystych i kultury rodzimej. Działalnością edukacyjną ma być objęta zarówno młodzież, jak i starsze

pokolenie rodaków. Wynikiem tych konferencji jest podjęcie działań prowadzących do powstania Polonijnego Centrum Metodycznego w Moskwie i Abakanie (Syberia); powołania rosyjsko-polskiej komisji metodologicznej dla opracowania jednolitego programu nauczania języka polskiego, historii, geografii i literatury; ustalenia modelu szkoły polonijnej, działającej przy rosyjskiej szkole ogólnokształcącej.

Wiele uwagi poświęca się również sprawom współpracy Kongresu Polaków w Rosji z instytucjami i organizacjami w Kraju i z Polonią Świata.

Obok wielu innych postulatów dotyczących działalności oświatowo-kulturalnej i organizacji polonijnych w Rosji, uczestnicy jednej z konferencji zwrócili się do Delegatury Apostolskiej dla Katolików Rosji Europejskiej i Wschodniej w Moskwie, a także do władz kościelnych w Polsce z prośbą o zapewnienie nauczania religii w szkołach parafialnych oraz odprawiania nabożeństw w języku polskim.

Podjęto również działania w celu powołania europejskiej organizacji nauczycieli polonijnych, która przejmie inicjatywę zwoływania konferencji nauczycielskich i umożliwi wymianę doświadczeń oraz doskonalenie kwalifikacji. Ponadto jej zadaniem będzie nowelizacja rządowej ustawy o równoważności dyplomów i wykształcenia; uaktualnienie polsko-rosyjskiego porozumienia dotyczącego powołania dwustronnej polsko-rosyjskiej komisji do spraw nauczania języka polskiego w Rosji; lepsze wyposażenie szkolnych ośrodków nauczania języka polskiego w sprzęt komputerowy, wyposażenie bibliotek, zapewnienie kursów metodycznych nauczycielom, kontynuowanie działalności Letniej Szkoły Kultury i Języka Polskiego dla dzieci i młodzieży polonijnej w Rosji; regulacja prawna sytuacji obywateli polskich od urodzenia zamieszkujących w Rosji.

Sprawa utrzymania tożsamości narodowej wyrażanej w języku ojczystym, podtrzymywanie kultury i tradycji polskiej, to zagadnienia, które obecnie zajmują wiele miejsca w działalności organizacji polonijnych i są nieodłącznym tematem wielu spotkań oświatowych w kraju i za granicą.

Wszystkie poniżej przytoczone dane liczbowe pochodzą z lat 2000-2005, z ankiet nadesłanych do redakcji pisma „Rodacy” oraz Archiwum KNNO (Polonia Republiki Chakasja (m. Abakan)). Z analizy ankiet wynika, że wszystkie szkoły zaczynały tak samo. W pierwszych latach nauka języka polskiego prowadzona była wspólnie dla dzieci i dorosłych (jak pokazało doświadczenie w latach następnych, nie było to zbyt korzystne zarówno dla jednych, jak i dla drugich). W latach późniejszych podjęto starania utworzenia oddzielnych klas dla dzieci i dorosłych. W miarę upływu lat wydłużano również okres trwania nauki; obecnie wynosi on 5 lat. W większości wypadków nauczyciele korzystają na lekcjach z kilku pozycji książkowych. Wszyscy posługują się programami autorskimi. Dominuje indywidualne podejście do ucznia, co sprzyja szybszemu przyswajaniu materiału przez uczących się.

Należy podkreślić, że w procesie nauczania bardzo wyraźnymi elementami są: przejawiana przez ucznia chęć opanowania języka, odpowiedzialny stosunek nauczyciela do swoich obowiązków, a także zaufanie i wzajemne zrozumienie między uczest-

nikami procesu dydaktycznego. Uczniowie i słuchacze dążą nie tylko do poznania języka, ale również polskich tradycji i zwyczajów. Grupy aktorskie i zespoły folklorystyczne są rodzajem swoistego eksperymentu – nauka języka odbywa się tu poprzez działania artystyczne. Można stwierdzić, że zajęcia teatralne wyraźnie ułatwiają przyswajanie języka.

Nauczanie języka i innych przedmiotów jest prowadzone według programów przekazanych przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, zgodnych z rekomendacjami metodycznymi katedry języków słowiańskich Moskiewskiego Państwowego Uniwersytetu im. Łomonosowa, oraz programów autorskich.

Podręczniki do szkół dostarcza Ministerstwo Edukacji Narodowej RP za pośrednictwem Fundacji „Oświata polska za granicą”.

Obecnie na Syberii języka polskiego uczy się ponad 500 dzieci polonijnych w systemie szkolnym (jako fakultet) oraz w szkołach sobotnio-niedzielnich i parafialnych. Zatrudnionych jest blisko 30 nauczycieli polonijnych (obywateli Federacji Rosyjskiej) i 7 nauczycieli z Polski skierowanych przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Specyfiką nauczania języka polskiego w Rosji jest to, że dla większości młodzieży i dzieci jest to język obcy. Wyjątkiem jest jedynie kilka istniejących dotąd polskich wiosek, takich jak np. Znamienka w Chakasji i Wierszyna w obwodzie irkuckim. Dokładniejszy obraz rzeczywistego stanu omawianych zagadnień pokazuje opisany poniżej przykład.

Jeden z prężnie działających ośrodków polonijnych na Syberii mieści się w Tomsku. Szkoła powstała w 1990 roku przy Polskim Stowarzyszeniu Oświatowo-Kulturalnym „Latarnik” i od początku prowadzona była przez nauczycielki skierowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Do szkoły uczęszcza corocznie około 50 dzieci i 20 osób dorosłych. Oprócz tego, od 1995 roku zajęcia prowadzone są w szkołach państwowych. Pracują w nich etatowi nauczyciele (miejscowi), a lekcje polskiego mieszczą się w programie pracy szkół.

W 4 szkole nauka języka polskiego odbywa się po 2 godziny tygodniowo, od szóstej klasy wprowadzono nauczanie krajoznawstwa a od siódmej klasy naukę historii Polski. Uczniami są dzieci w większości z polskim rodowodem. W 16 szkole nauka odbywa się w klasach słowiańskich (polsko-ukraińskich), od klasy piątej do klasy jedenastej. W chwili obecnej w szkole uczy się 80 osób. W 50 szkole język polski prowadzony jest w formie zajęć fakultatywnych, w których uczestniczy 18 uczniów. W tej szkole działa młodzieżowy Teatr Polski „Baśń”. W 29 gimnazjum w grupie dziecięcej odbywają się zajęcia muzyczne mające na celu zapoznanie z folklorem polskim. Przy szkole funkcjonuje zespół folklorystyczny „Mazowsze” składający się z 14 osób.

Ponadto zajęcia prowadzone są przy Polskim Narodowym Centrum „Orzeł Biały”. Do szkoły uczęszcza około 80 osób w wieku od 11 do 82 lat. Rodzice przychodzą tu na lekcje wraz ze swoimi pociechami.

Na Tomskim Uniwersytecie Pedagogicznym nauczanie języka polskiego prowadzone jest od 1995 roku. Język polski wchodzi w skład dyscyplin Katedry Filologii Słowiańskiej. Stanowi on dodatkową specjalność. Po ukończeniu studiów absolwenci otrzymują dodatkowy wpis w dyplomie „specjalność język polski”, co uprawnia ich do nauczania tego języka w szkołach. Uniwersytet w Tomsku jest jedyną uczelnią wyższą na Syberii kształcącą przyszłych nauczycieli języka polskiego. W roku akademickim 2005-2006 jest 114 studentów, którzy wybrali dodatkową specjalność „język polski”:

- II rok – 26 studentów (dwie grupy)
- III rok – 52 studentów (cztery grupy)
- IV rok – 19 studentów (jedna grupa)
- V rok – 17 studentów (jedna grupa).

Dyscypliny dodatkowej „specjalności język polski”

Dyscyplina	Semestr	Liczba godzin
Wprowadzenie do filologii słowiańskiej	III	36
Język polski	IV-X	484
Historia i literatura polska	VII	36
Krajoznawstwo	VIII	48
Metodyka nauczania języka polskiego	VIII	24
Razem:		602 godziny

Osoby osiągające szczególnie dobre wyniki w nauce kierowane są na praktyki językowe do Krakowa, Lublina, Wrocławia, Warszawy i innych miast. Powstają tu prace dyplomowe z językoznawstwa porównawczego.

W Tomsku są dwa zespoły folklorystyczne: „Spotkania” (12 członków – dorośli) i „Łowiczanka” (15 osób – młodzież) oraz grupa taneczna „Mazowsze” (dzieci – 12-15 lat). Stowarzyszenie opiekuje się również szkołą we wsi Białystok. Nauczanie języka polskiego odbywa się co miesiąc przez tydzień (grupa nauczycieli dojeżdża z Tomsku) w miejscowej średniej szkole. Czterdziestu uczniów podzielonych jest na 4 grupy.

Powyższy przykład obrazuje, w jaki sposób odbywa się nauczanie języka i krzewienie polskiej kultury w jednym z ośrodków polonijnych na Syberii. Urozmaicone formy tego typu działalności kulturalnej i edukacyjnej cieszą się coraz większym zainteresowaniem wśród tamtejszych mieszkańców polskiego pochodzenia. Oznacza to, że warto i należy nadal je wspierać zarówno ze strony organizacji polonijnych, jak i różnych instytucji państwa polskiego.

ON TEACHING POLISH IN SIBERIA

Summary

The paper deals with the current situation of the Siberia Polonia mainly from the perspective of the activities undertaken by the cultural organisations of the Polish community in terms of teaching Polish, traditions and national culture. The paper is the result of a several year long research done in the most active community centers in Abakan and Tomsk. The author describes in details the scope and content of teaching Polish in Tomsk. He discusses the conditions in which teaching takes place and the factors favoring and impeding the process.

DYSKURS

feministyczny

Emilia Paprzycka

OD „STAREJ PANNY” DO „SINGLA” – PRZEOBRAŻENIA SPOŁECZNEGO POSTRZEGANIA Kobiet ŻYJĄCYCH W POJEDYNKĘ

Jeszcze do niedawna oczekiwania społeczne, że młoda kobieta wstąpi w związek małżeński, wyrażały się pośrednio negatywnym stosunkiem do „starych panien”. Staropanieństwo, jak pisze Lucjan Kocik¹, było „nie tylko jednym z możliwych nieszczęść, ale czymś jakby nieprzyzwoitym, wstydliwym i śmiesznym”. „Stare panny” postrzegane były jako kobiety, których żaden mężczyzna nie wybrał, nierealizujące powołania, jakie w powszechnej opinii nadawało sens życiu kobiety, czyli rodzenie dzieci i służenie mężczyźnie, który wybrał ją na swoją żonę. Współcześnie, jak zauważa ten sam autor, „samotna kobieta to osoba niezależna, żyjąca pełnią życia. To osoba, która sama z tych czy innych powodów zdecydowała się na to, by nie zakładać rodziny”. Opisy te zdają się oddawać przemiany społecznego postrzegania kobiety niezamężnej, kiedyś funkcjonującej w ramach stereotypu „starej panny” – „niezdolnej znaleźć” męża, dziś, jak określa to Gordon², „miejskiego singla”, kobiety, która męża nie potrzebuje lub nie chce.

Przedmiotem zainteresowania w niniejszym tekście są przeobrażenia w społecznym postrzeganiu kobiet samotnych. Ich prezentacja dokonana zostanie z uwzględnieniem kontekstu emancypacji kobiet³ i zmian, jakie dokonały się w ramach tradycyjnego „kontraktu płci”. Przeobrażenia te rozpatrywane będą jako konsekwencja procesu przechodzenia społeczeństw od tradycyjnych do ponowoczesnych, łączącego się ze zmianą mentalności z kolektywistycznej w kierunku indywidualistycznej. Przy czym staropanieństwo traktowane będzie jako pewna „konstrukcja społeczna”, kategoria umowna, kształtowana dyskursywnie w trakcie procesów społecznych towarzyszących aktualnie panującym tendencjom kulturowym.

¹ L. Kocik, *Wzory małżeństwa i rodziny. Od tradycyjnej jednorodności do współczesnych skrajności*, Kraków 2002, s. 301, 303.

² T. Gordon, *Single Women – On the Margins?*, London 1994.

³ Za Walczewską przyjęto rozumienie emancypacji kobiet nie w sensie postępującego procesu wyzwolenia się kobiet spod męskiej dominacji, lecz w sensie tworzenia nowego dyskursu: nowej wiedzy i praktyki społecznej dotyczącej płci. Dyskurs ten nie niweluje relacji władzy, lecz wydobywa je na jaw, opisuje i redefiniuje relacje między płciami. S. Walczewska, *Damy, rycerze i feministki*, Kraków 2000, s. 11.

Przyjęto również, że dla postrzegania kobiet żyjących w pojedynkę istotne znaczenie mają czynniki ekonomiczne. Za takim ujęciem przemawia to, że sytuacja „starej panny” i jej postrzeganie zaczęły się zmieniać i odbiegać od stereotypu wraz z pojawieniem się możliwości samodzielnego utrzymania się kobiet, a także stworzenia na rynku pracy swoistego popytu na samotne (bo dyspozycyjne) kobiety – pracownice.

1. Konstruowanie wizerunku „starej panny”

W postrzeganiu społecznym funkcjonowało i nadal funkcjonuje założenie, że kobieta powinna i chce wyjść za mąż. Próby uniknięcia małżeństwa obwarowane zaś były i są⁴, choć dziś z mniejszymi konsekwencjami, sankcją staropanieństwa. Sankcja ta, w wymiarze społecznym, łączy się z marginalizacją, a w wymiarze jednostkowym (psychicznym) – ze zmniejszonym poczuciem wartości⁵. Wiąże się ona niewątpliwie z podtrzymywaniem przez kontrolę społeczną, zależną z kolei od obyczajów, praw i społecznie ważnych instytucji, przymusem małżeństwa, jak i z jego represyjnością⁶. Represyjność małżeństwa wyraża się między innymi w założeniu jego „dozgonności” – teoretycznie nie dopuszczając tworzenia się „wtórnego rynku małżeńskiego” i lokując tym samym kobiety „wciąż jeszcze panny” w grupie trwale niezamężnych.

Idea „dozgonnego” związku jest jednak, odwołując się do stanowiska antropologów, przykładem wpływu warunków kulturowych na życie seksualne i uczuciowe człowieka. „Małżeństwo do grobowej deski” było bowiem konsekwencją pojawienia się uprawy roli i osiadłego trybu życia w ludzkich społecznościach. Rolnictwo wymagało siły fizycznej, przez co mężczyzna stał się głównym dostarczycielem dóbr materialnych potrzebnych do przeżycia. Kobieta stała się w tym momencie zależna od mężczyzny, ponieważ oprócz rodzenia potomstwa⁷ w sensie ekonomicznym nie było z niej żadnych „wymiernych korzyści”.

Zależności takiej kobiety nie doświadczały w fazie przedrolniczej, kiedy trudniły się zbieractwem i na równi z polującymi mężczyznami przyczyniały się do zdobywania pożywienia, a tym samym utrzymania grupy. Podział pracy ze względu na płeć w zbiorowościach koczowniczych uniezależniał w dużym stopniu kobietę od mężczyzny, co powodowało, że związki między płciami miały charakter partnerski i nie

⁴ Wciąż jeszcze dość powszechnie uważa się, szczególnie w mniejszych społecznościach, że „karierą” dla kobiety jest zamążpójście, a maksimum marzeń to „dobra partia”.

⁵ T. Gordon, *op. cit.*

⁶ Jak podkreśla Walczewska, małżeństwo jest najbardziej wyrazistą formą kontraktu płci, bowiem kumulują się w nim różne rodzaje władzy. Należy do nich naturalizacja heteroseksualizmu i monogamii u kobiet, patrylokalność (oddzielenie kobiety od rodziny i matki), patrylinearność (nadanie kobiecie nazwiska męża na znak przejścia spod opieki ojca pod opiekę – władzę męża), eksploatacja pracy kobiety. S. Walczewska, *op. cit.*

⁷ Którego liczba wzrastała głównie ze względu wzrost dostępności żywności i osiadły tryb życia.

stanowiły układu ekonomicznego między stronami⁸. Brakowi zależności, a przynajmniej długotrwałej czy dożgonnej, sprzyjała także seryjna monogamia. Brak instytucji małżeństwa w oczywisty sposób powodował, że staropanieństwo i starokawalerstwo nie miało racji bytu. Przejście do gospodarki rolnej i pojawienie się prawa własności w połączeniu z sankcjonującą to prawo religią i patrylinearnym systemem pokrewieństwa doprowadziło do instytucjonalizowania się małżeństwa i w konsekwencji do jego restrykcyjności. Wydaje się zatem, że początek kształtowania się „tradycyjnego kontraktu płci”, mającego swoje ekonomiczne podwaliny i określającego zależność kobiety od mężczyzny, datowany być może na rolniczą fazę rozwoju społeczeństw.

Rozwój i umocnienie się „kontraktu płci” przypisywane są jednak przede wszystkim kolejnej fazie rozwoju społeczeństw – feudalizmowi⁹. Jak pisze Tomasz Szlendak¹⁰,

to właśnie kultura feudalna uczyniła jedną ze stron związku płciowego poddaną i całkowicie zależną od drugiej, następnie zaś epoka wiktoriańska uczyniła z tego niewolniczego stosunku społecznego fundament społeczeństwa industrialnego. Kobiety były określane w stosunku do mężczyzn i podstawą ich funkcjonowania było małżeństwo i macierzyństwo.

Aktywność kobiet była ograniczona do sfery określanej jako „prywatna” i sprowadzała się do życia domowego. Kobiety były zatem „udomowione”, a wzór kobiecej biografii polegał na realizacji ról związanych z byciem córką, żoną, matką, potem najczęściej wdową. Mężczyzna budował zaś swą biografię w sferze określanej jako „publiczna”, opierając się na zawodowej, finansowej lub politycznej karierze oraz środowisku innych mężczyzn.

Zbiór kobiet i zbiór mężczyzn tworzyły odrębne światy z własnym językiem i odmiennym sposobem widzenia rzeczywistości, odmienną sferą działalności oraz innymi interesami grupowymi. Interesem kobiety było „złapać męża”, bez niego bowiem nie miała odpowiedniego statusu. Interesem mężczyzny było „nie dać się złapać”, ponieważ wiązało się to z obowiązkiem utrzymania rodziny. Te dwa rozbieżne interesy, dające początek przeciwnym sobie światom, powodowały powstanie fenomenu rozbieżności płci¹¹.

i ukonstytuowanie się „tradycyjnego kontraktu płci”. „Kontrakt” ten był najdłużej obowiązującym regulatorem relacji damsko-męskich. Kobiety niemalże do XX wieku nie miały możliwości ani uzyskania niezależności ekonomicznej, ani tym bardziej zdobycia prestiżu inną drogą niż tylko wyjściem za męża. Zamążpójście uważane było

⁸ T. Szlendak, *Antropologia miłości. Socjobiologiczny model wyjaśniania ludzkich strategii seksualnych i próba jego krytyki*, [w:] „Studia socjologiczne” 1999, nr 1(152), s. 5-35.

⁹ Nazwę feudalizm – z łaciny feudum – prawo do rzeczy cudzej, odnieść można również do sytuacji kobiety, do której poprzez małżeństwo mężczyzna nabywał niejako praw własności, można by zatem mówić również o feudalizmie płci.

¹⁰ T. Szlendak, *Architektura romansu. O społecznej naturze miłości erotycznej*, Warszawa 2002, s. 51.

¹¹ D. Duch-Krzysztosek, *Małżeństwo, seks, prokreacja. Analiza socjologiczna*, Warszawa 1995, za *Ibidem*, s. 54.

powszechnie za przejście dziewczyny do „świata dorosłych”¹². Bez względu na przynależność stanową wychowywane więc były w posłuszeństwie i zależności, z myślą o wczesnym wydaniu za mąż¹³.

Małżeństwo było dla kobiety awansem, staropanieństwo zaś degradacją. Uważano, że jeżeli do „pewnego”¹⁴ wieku kobieta pozostaje niezamężna, to jest to wynik złego charakteru, bezradności życiowej czy brzydoty. „Starych kawalerów” traktowano z większą wyrozumiałością, a ich stan cywilny interpretowano w kategoriach wyboru albo usprawiedliwiano takimi względami, jak praca, nauka, ojczyzna, przez które nie miał czasu założyć rodziny. Podejście takie wynikało z ukrytego założenia, że kobieta, wychodząc za mąż, zyskuje prestiż i uznanie, mężczyzna natomiast, żeniąc się, traci wolność na rzecz obowiązku utrzymania rodziny¹⁵. Kobiety niezamężne funkcjonowały w ramach stereotypu starej panny¹⁶ i postrzegane były jako kobiety „gorszej kategorii”. Nie miały swojego pozytywnie zdefiniowanego miejsca ani w życiu prywatnym, ani tym bardziej na szerszym forum. Wykluczone z jednego i z drugiego żyły niejako na marginesie społeczeństwa. Odium staropanieństwa było silne, traktowane jak klęstwa i wraz z wiekiem postrzegane jako życiowa klęska.

Postrzeganie kobiet niezamężnych różniło się nieznacznie w odniesieniu do ich przynależności stanowej, a co za tym idzie, sytuacji ekonomicznej, stosunku do edukacji i pracy zarobkowej. W społeczności wiejskiej staropanieństwo, jeśli nie wynikało z choroby lub kalectwa, spotykało się ze szczególną dezaprobatą. „Starych panien” i „starych kawalerów” środowisko wiejskie nie uznawało¹⁷. Powinnością kobiety było bowiem wyjść za mąż i mieć dzieci, które przez lata były darmowymi pracownika-

¹² Choć, jak sugeruje Jeanniere, zależność społeczna najpierw od ojca, potem od męża sprawiała, że kobieta była nieustannie w sytuacji osoby nieletniej. A. Jeanniere, *Od więzi rodowej do więzi małżeńskiej*, [w:] *Natura, kultura, płeć*, Kraków 1969, s. 154.

¹³ Dużą rolę w doborze kandydatki na żonę odgrywały jeszcze do połowy XIX wieku przedziały stanowe – żeniono się w swojej grupie. Odstępstwo od tej reguły czyniono jedynie dla posagu. Nieposażne panny skazane były najczęściej na stygmat śmieszności, nieszczęścia i dziwactwa, jakim było staropanieństwo. S. Kowalska-Glikman, *Kobiety w procesie przemian społecznych w Królestwie Polskim w XIX wieku*, [w:] *Kobieta i społeczeństwo na ziemiach polskich w XIX wieku*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 1995, t. I, s. 11-20.

¹⁴ W początkach XIX wieku dwudziesty rok życia w biografii kobiety był przełomowy. Oznaczał czas, od którego kobieta miała coraz mniej szans na znalezienie męża, a raczej na bycie wybraną. Zawieranie małżeństw w 16-18 roku życia było normą. Trudno sobie wyobrazić, żeby dziewczyna w tym wieku, poddawana ciągłemu treningowi skromności i nieśmiałości będąca stale pod opieką i kontrolą ciotek, guwernantek, matki i ojca, mająca ograniczone możliwości poruszania się poza domem, mogła sobie wybrać sama odpowiedniego partnera na całe życie. S. Walczewska, *op. cit.*

¹⁵ D. Duch-Krzyszczek, *op. cit.*, s. 59.

¹⁶ Kobiety zamężne również funkcjonowały w ramach stereotypu wywiedzionego z powszechnego przekonania o naturalnej roli kobiety, której spełnienie jest dla niej warunkiem satysfakcji życiowej.

¹⁷ M. Knothe, *Kobieta w społeczności wiejskiej na przełomie XIX i XX wieku (na przykładzie parafii Zaborów w Galicji)*, [w:] *Kobieta i społeczeństwo na ziemiach polskich w XIX wieku*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 1995, t. I, s. 79-93.

mi w gospodarstwie¹⁸. Drobne szlachcianki, jeśli nie wyszły za mąż, mogły iść tylko we własnej wsi tradycyjną drogą: służby u sąsiadów czy krewnych. Nie oznaczało to awansu materialnego, praca u krewnych była bowiem bezpłatna, tylko za wyżywienie i odzież. Jeśli otrzymywały jakieś pieniądze, zbierały na posag, aby łatwiej i korzystniej wyjść za mąż. Sankcja staropanieństwa była w tym środowisku szczególnie dotkliwa ze względu na to, że łączyła się z najgorszym rodzajem pracy: wyrobnicy albo komornicy, lokując tym samym kobiety niezamężne na samym dole drabiny społecznej¹⁹.

Sytuacja w środowisku mieszczańskim była nieco odmienna, ponieważ pozycję społeczną kobiety wyznaczał podział na te, które pracują zawodowo oraz te, które pozostają w rodzinie, aż do wstąpienia w związek małżeński. Praca zarobkowa bez względu na jej rodzaj świadczyła najczęściej o degradacji majątkowej albo „niskim” pochodzeniu. Te „stare panny”, które zdołały zdobyć wykształcenie (najczęściej dość ograniczone), uczyły dzieci w dworach ziemiańskich. Inne zaś rezydowały przy krewnych na uboczu rodziny lub poświęcały się opiece nad starymi rodzicami. Były i takie, które żyły w staropanieństwie, ponieważ zrezygnowały z małżeństwa na rzecz wzbogacenia posagu zapewniającego wyjście za mąż innej z siostr, albo też które po stracie narzeczonego, np. w powstaniu, oddawały się jakiejś idei czy służbie społecznej²⁰.

2. Kobieta samotna a kobieta samodzielna – dekonstrukcyjne „wysiłki” polskiego ruchu emancyperyjnego

Możliwość renegotjacji tradycyjnego kontraktu płci utrzymywanego w patriarchalnym modelu rodziny rozpoczęła się wraz z przechodzeniem od społeczeństwa tradycyjnego do nowoczesnego. Procesy związane z modernizacją, mające swoje początki w Europie Zachodniej na przełomie XVIII-XIX wieku, przyniosły istotne zmiany w sytuacji kobiet. Jak podkreśla Tomasz Kizwalter²¹ pojęcia „modernizacji” i „emancypacji kobiet” są ściśle ze sobą związane i emancypację przyjęto uważać za jeden z przejawów modernizowania się społeczeństwa²². Następstwami rozwijającego

¹⁸ Kiedy brakowało kandydatów z powodu przeludnienia wsi przez kobiety lub (jak to było w Galicji na przełomie XIX i XX wieku) w związku z liczną emigracją mężczyzn do USA czy sezonowo do Prus oraz z poborem do wojska, dochodziło do sytuacji, że wiele dziewcząt, zwłaszcza z biedniejszych rodzin, które nie mogły liczyć na posag ze strony rodziców, wyjeżdżało na emigrację w poszukiwaniu kandydata na męża. W. Mędrzecki, *Kobieta wiejska w Królestwie polskim. Przełom XIX i XX wieku*, [w:] *Kobieta i społeczeństwo...*, s. 97.

¹⁹ H. Chamerańska, *Sytuacja społeczna drobnej szlachcianki w XIX wieku. Królestwo Polskie*, [w:] *Kobieta i społeczeństwo...*, s. 51-67.

²⁰ B. Pietkiewicz, Raport Polityki: *Stary bez pary*, [w:] „Polityka” 2001, nr 34.

²¹ T. Kizwalter, *Procesy modernizacji a emancypacja kobiet na ziemiach polskich w XIX wieku*, [w:] *Kobieta i społeczeństwo...*, s. 5-11.

²² W Polsce momentami rzeczywiście inicjującymi możliwość wyjścia kobiet ze sfery prywatnej w publiczną było załamanie gospodarki ziemiańsko-szlachecko-rolniczej, które nastąpiło w Królestwie Polskim po uwłaszczeniu chłopów w 1864 roku oraz proces industrializacji Królestwa Polskiego i Śląska. *Ibidem*.

się kapitalizmu i związanych z nim procesów industrializacji i urbanizacji były zmiany społeczno-obyczajowe, dokonujące się w przyspieszonym tempie w aglomeracjach wielkomiejskich.

Wzrastająca anonimowość kontaktów i instytucjonalizacji życia zbiorowego ograniczyły kontrolę społeczną nad jednostką, prowadząc tym samym do jej większego usamodzielnienia. Te pojawiające się możliwości sprzyjały większej samodzielności i niezależności kobiet, będąc niejako zapowiedzią zmian relacji między kobietami i mężczyznami, przyczyniając się tym samym do transpozycji tradycyjnego kontraktu płci. „Wychodzenie” kobiet ze sfery „prywatnej” dokonywało się poprzez prawo do uzyskiwania równej edukacji, produktywizację kobiet różnego pochodzenia społecznego i zawodu, uzyskanie praw politycznych, jak i uzyskiwanie swobód osobistych dotyczących sfery cielesnej, uczuciowej, seksualnej i reprodukcyjnej.

Poza tym, ze względu na przemiany gospodarcze, małżeństwo w wymiarze ekonomicznym, szczególnie w warstwie szlacheckiej, zaczynało tracić na znaczeniu²³. Przystawało być elementarną przestrzenią kobiecej biografii i głównym kontekstem, wokół którego sytuowano kobietę. Granice samodzielności kobiet były jednak w dalszym ciągu rygorystycznie kontrolowane przez opinię społeczną, konserwując obraz kobiety ograniczonej w swych prawach i obowiązkach.

Tabu staropanieństwa było tak silne, że długo nie podejmowano go w artykułach emancypantek albo podtrzymywano stereotyp. „Stare panny” określane były jako te, na których „ciąży straszliwy urok moralnej nicości”. Postrzegane jako śmieszne, złośliwe, obłudne i nabożne lub zbyt „zalone”, mogące się jednak „podźwignąć” przez pracę pożyteczną dla ogółu np.: nauczycielki czy działaczki organizacji charytatywnej²⁴. Owo podźwignięcie sugerowało podobieństwo kobiety samotnej do kobiety upadłej albo raczej wypadłej z ustalonej i ogólnie przyjętej konwencji²⁵.

Problematyzacja kulturowego wzorca kobiecości, a tym samym kulturowego wzorca relacji między kobietami i mężczyznami, pojawiła się w Polsce dopiero wraz z rozwijającym się od lat siedemdziesiątych XIX wieku ruchem emancypacji kobiet. Do określenia kobiecości wprowadzone zostały cechy, zachowania i funkcje wcześniej nieprzysługujące kobietom²⁶. Ruch ten, w swych założeniach nowoczesny²⁷, zmierzał

²³ Zniesienie pańszczyzny i konfiskata majątków spowodowały upadek ziemiaństwa, więc kobiety z warstwy szlacheckiej nie mogły już liczyć na zabezpieczenie materialne u boku męża. Poza tym, na skutek przegranych powstań przewaga liczebna kobiet nad mężczyznami zmniejszała znacząco „szanse” na zamążpójście. Z drugiej strony, małżeństwo wiązało się dla kobiety z większą zależnością ekonomiczną, ponieważ wraz z wprowadzeniem Kodeksu Napoleona kobieta utraciła prawo do dysponowania nawet i tą częścią wspólnego majątku, którą wniosła w posagu. S. Walczewska, *op. cit.*, 79-81.

²⁴ E. Orzeszkowa, *Kilka słów o kobietach*, Warszawa 1873, s. 41, za: S. Walczewska, *op. cit.*

²⁵ *Ibidem*, s. 139.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Prekursorki polskiego ruchu feministycznego od razu wkroczyły w etap przypisywany „drugiej fali” feminizmu w Stanach Zjednoczonych. A. Titkow, *Kobiety pod presją? Proces kształto-*

do zmiany pozycji kobiety w rodzinie i życiu publicznym. Poprzez dążenie do zrównania szans kobiet z mężczyznami i stworzenie możliwości uczestniczenia w życiu społecznym, starał się zdobyć nową, wzbogaconą tożsamość kobiety nieograniczoną tylko do roli matki i opiekunki domowego ogniska²⁸. Wskazywanie w dyskursie emancypacyjnym na potrzeby i możliwości zdobywania samodzielnej, niezależnej materialnie pozycji było szczególnie istotne dla wzrastającej w XIX wieku w Królestwie Polskim liczby kobiet samotnych pochodzących z podupadających majątkowo rodzin arystokratycznych, drobnoszlacheckich, a także ubożających średniozamożnych.

Dla tych kobiet, które brak posagu dyskwalifikował w „walce o męża”, wykształcenie i przygotowanie do pracy zawodowej stawało się swoistym rodzajem posagu. Stwarzało również możliwości uzyskania względnej niezależności przez kobiety niezamężne, nie skazując ich na możliwe dotąd wersje przebiegu życia pozamałżeńskiego – pójścia do klasztoru albo zależności od rodziny²⁹. Ze względu na wykształcenie oraz związki z kulturą zachodnią szybciej i łatwiej emancypowały się obyczajowo kobiety ze sfery arystokratycznej i zamożnej ziemiańskiej. Narcyza Żmichowska³⁰ w 1869 roku pisała, że to właśnie dla kobiet samotnych z tych sfer ważne było zdobycie wykształcenia i zawodu, ponieważ w nowych warunkach zapewniało samodzielność i niezależność. Zdobycie pewnego wykształcenia pozwalało już na podjęcie pracy np. guwernantki czy nauczycielki prywatnej w zamożnych domach w mieście, w szkole albo na prywatnej pensji żeńskiej. Dawało zatem możliwość wyjścia poza własne środowisko i samodzielnego kształtowania własnego losu³¹.

Tworzenie przez dyskurs emancypacyjny pozytywnego wzorca kobiety niezamężnej w miejsce lekceważonej „starej panny” dokonywało się poprzez krytykę małżeństwa ze względu na różny status obyczajowy kobiet i mężczyzn ograniczający swobodę seksualną kobiet, a także dowartościowywanie wolnych pozamałżeńskich związków i podkreślanie znaczenia uczuć w relacjach damsko-męskich. Sprzyjał temu zmieniający się w XIX wieku stosunek do zamążpójścia. Najważniejszy dotąd wymiar ekonomiczny małżeństwa służącego zabezpieczeniu interesów i powiększeniu zamożności rodu wraz z władzą rodziców, która miała swoje oparcie w racjonalności wyboru męża, traciły stopniowo na znaczeniu. Zwiększały się też możliwości uzyskania rozwodu. Nakaz małżeństwa był nadal silny, więc kobiety niezamężne dalej były etykietowane jako gorsze i marginalizowane.

wania się tożsamości, [w:] *Co znaczy być kobietą w Polsce*, red. A. Titkow, H. Domański, Warszawa 1995, s. 9-39.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ D. Rzepniewska, *Kobieta w rodzinie ziemiańskiej w XIX wieku. Królestwo Polskie*, [w:] *Kobieta i społeczeństwo...*, s. 44.

³⁰ N. Żmichowska, *Reforma w wychowaniu kobiet*, [w:] „Kronika rodzinna” 1969, nr 7, za: *ibidem*.

³¹ Niektóre z pracujących kobiet musiały być pannami ze względu na obowiązującą np. na Śląsku tzw. ustawę celibatową obowiązującą początkowo nauczycielki, a później i inne stałe funkcjonariuszki województwa.

Sytuacja „starych panien”, jak zauważa Sławomira Walczewska³², była szczególnie jaskrawym przykładem znaczenia obyczaju i opinii społecznej. Sankcja staropanieństwa ujawniała dopiero wtedy swoją siłę, kiedy kobiety mogły już własną pracą zarobić na samodzielne utrzymanie i przestały być finansowym obciążeniem rodziny. Sytuacja zaczęła się zmieniać szczególnie po I wojnie światowej, kiedy to w niepodległym państwie polskim pozycja kobiet zmieniła się w związku z podejmowaniem na szerszą skalę koniecznej, ale dającej możliwość zapewnienia materialnej egzystencji, pracy zarobkowej. Wśród kobiet samotnych zaczęły pojawiać się wykształcone czy bardziej zamożne kobiety, które ze względu na posiadanie tych przymiotów miały trudności w identyfikowaniu się z pogardzaną rolą „starej panny”. To właśnie dla nich tworzony zaczął być w dyskursie emancypacyjnym nurt alternatywnego staropanieństwa – kobiety samotnej jako „kobiety samodzielnej”. W publicystyce i literaturze emancypacyjnej tego okresu zauważyć można pojawienie się podwójnego wzorca roli kobiety niezamężnej: kobieta „samotna” i kobieta „samodzielna”.

Kobieta samotna, pisała w 1938 roku Irena Krzywicka³³

jest produktem aspiracji osobistej, wadliwej organizacji świata, nadwyżki liczebnej kobiet nad mężczyznami. Nie jest to kobieta wyjątkowa: ma posadę źle płatną, mieszka w odnajętym pokoju, nie jest nikomu potrzebna. Takich kobiet jest dziś legion. Ten tryb życia wyrabia w nich samodzielność, niezależność i dumę, hardość, ale i nieuleczalny smutek istoty żyjącej w niewłaściwym albo trudnym do zniesienia klimacie. Kobiety takie mają olbrzymią, nigdy niezaspokojoną potrzebę czułości, której kobiecie żyjącej bardziej tradycyjnie dostarcza rodzina, mąż i dzieci.

„Kobieta samodzielna” natomiast miała uosabiać cechy propagowanego przez Krzywicką na łamach „Wiadomości Literackich” wzorca „kobiety nowoczesnej”, a nie pozornie nowoczesnej, jak określała kobiety, które łączyły pracę zawodową z etatem domowym. Nowa kobieta, ceniąca sobie niezależność i chcąca w życiu coś osiągnąć, zdaniem Krzywickiej³⁴, powinna odrzucić małżeństwo tradycyjne na rzecz małżeństwa koleżeńskiego³⁵ lub wybrać samotność, ponieważ jedyne, co kobiety mogą zrobić w patriarchalnym świecie, to usamodzielnic się emocjonalnie i finansowo, czyli „walczyć z miłością”, by osiągnąć „zwycięską samotność”. Kobieta samotna wymagała

³² S. Walczewska, *op. cit.*

³³ I. Krzywicka, *O powieści Rosamond Lehman*, „Wiadomości Literackie” 1938, nr 20 za: A. Żylińska, *Emancypacja według Krzywickiej*, *Zadra. Pismo feministyczne* 2003, nr 3/4, s. 6.

³⁴ I. Krzywicka, *Samotna Kobieta*, „Wiadomości Literackie” 1932, nr 52 za: S. Walczewska, *op. cit.*

³⁵ Jednym z bardziej dyskutowanych postulatów liberalnego programu emancypacji propagowanego przez Krzywicką było „małżeństwo koleżeńskie”, które zaczęło być podnoszone w Polsce w dwudziestolecie międzywojennym. Pojmowane one było jako umowa cywilna równorzędnych partnerów, a zasadniczą jego cechą była rozerwalność. Związek taki miał stanowić okres przejściowy przed małżeństwem trwałym i dietnym – od momentu ich pojawienia się model koleżeński zmieniać się miał w model tradycyjny, czyli patriarchalny I. Krzywicka, *Miłość koleżeńska*, [w:] „Wiadomości Literackie” 1931, nr 37 (Krzywicka 1931 za: S. Walczewska, *op. cit.*)

więc pomocy, współczucia i opieki, kobiecie samodzielnej zaś potrzebna była zmiana warunków życia, a nie współczucie i litość.

Dokonanie w dyskursie emancypacyjnym rozróżnienia wśród „starych panien” dekonstruowało poprzedni i prowadziło do konstruowania nowego, mniej represyjnego wizerunku kobiety niezamężnej. Propozycja ta miała już w tym czasie swoją grupę docelową, ponieważ w wyniku przemian społecznych i obyczajowych coraz więcej niezamężnych kobiet wykraczało poza dotychczasowe społeczne oczekiwania, nie będąc tym samym desygnatami obowiązującej dotąd nazwy – „stara panna”.

3. Dekonstruowanie wizerunku „starej panny” na rzecz „singla”

Sytuacja kobiet samotnych w krajach zachodnich nie odbiegała zasadniczo od sytuacji i oczekiwań formułowanych wobec „takich” kobiet w Polsce. Kobiety były zależne, a zależność ta określana była w relacji i przez pośrednictwo mężczyzn³⁶. Do lat pięćdziesiątych XX wieku proporcja niezamężnych kobiet była bardzo niska, zarówno w Europie, jak i USA³⁷. Zamążdżenie było traktowane jako oczywistość i nikt nie pytał kobiet „czy będą wychodzić za mąż?”, ale „kiedy?”. Dekonstruowanie wizerunku kobiety żyjącej w pojedynkę określonego stereotypem starej panny nastąpiło głównie w XX wieku, od lat pięćdziesiątych wzór ten odnoszony był jeszcze silnie do małżeństwa i kobiety te funkcjonowały w kategorii – kobieta niezamężna.

Relacje między kobietami i mężczyznami zmieniły się dopiero znacząco po rewolucji seksualnej i w okresie rozkwitu Drugiej Fali Feminizmu, co doprowadziło do istotnych przemian obyczajowych w kulturze euroamerykańskiej. Mażeńskie wzorce zaczęły się urozmaicać i od lat sześćdziesiątych XX wieku kobiecie przebieg życia miał szansę być mniej podobny do charakterystycznego dotąd od bycia panną przez mężatkę do wdowy. Kobiety zaczęły się przesuwac „w” i „za” dotychczas obowiązującą i ograniczającą je kategorię np. powtórne mężatki, seryjna monogamia³⁸.

Tomasz Szlendak³⁹ wskazuje, że to liberalizacja seksualna⁴⁰ zapoczątkowała masową ucieczkę od tych instytucji, które krępowały miłość i swobodę emocjonalną. Jego zdaniem, to wcale nie warunki ekonomiczne ani też układy czy stosunki władzy, ale miłość erotyczna oraz seks, który niemalże całkowicie wyswobodził się spod kontroli makrospołecznej, zaczęły stanowić o kształcie związków między mężczyznami i kobietami w społeczeństwach późnego kapitalizmu. Nastąpiło odejście od dominującej, opresywnej rodziny, której niemalże całkowicie była podporządkowana jednostkowa biografia, a podział pracy wyznaczał podporządkowanych i dominujących. Zmianie

³⁶ L.G. Baker, *The Personal and Social Adjustment of the Never – Married Women*, [w:] „Journal of Marriage and the Family” 1989, 30, nr 3, s. 473-479.

³⁷ L. Davidoff, C. Hall, *Family Fortunes: Men and Women of the English Middle Class 1780-1850*, London 1987.

³⁸ T. Gordon, *Single Women – On the Margins?*...

³⁹ T. Szlendak, *op. cit.*, s. 60.

⁴⁰ Szlendak odwołuje się do nazwy liberalizacja zamiast rewolucja seksualna, ponieważ w przeciwieństwie do rewolucji był to raczej proces rozłożony w czasie. *Ibidem*.

uległy także stosunki społeczne, wcześniej ograniczające podejmowanie przez jednostki niezależnych decyzji o własnym życiu uczuciowym i seksualnym. Wraz z nasilającym się trendem ku indywidualizacji nastąpiła – cytując Krystynę Slany⁴¹

instytucjonalizacja małżeństwa jako zindywidualizowanego programu oraz przesunięcie uwagi z całości na jednostkę i odejście od kultury, która przez system aksjonormatywny niewoliła kobietą seksualność.

W konsekwencji trwałego procesu społecznych przemian zmieniła się pozycja kobiety i sytuacja życiowa kobiet samotnych zaczęła również ulegać przemianom. Sprzyjały temu m.in. wzrost popularności alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego, zmiany obyczajowości i – co za tym idzie – społecznej akceptacji żyjących w pojedynkę, rozszerzenie rynku pracy, zwiększenie możliwości edukacyjnych i idee feministyczne. Dla tych zmian nie pozostawało bez znaczenia rozpowszechnienie systemu wartości i norm nastawionego na indywidualizm i samorealizację. Samotność zaczęła jawić się jako możliwości osobistego rozwoju i realizacji potrzeby wolności, a życie w pojedynkę zaczęło stawać się coraz częściej wybieranym stylem życia. W latach siedemdziesiątych XX wieku odnotowuje się m.in. w Stanach Zjednoczonych rozkwit kultury „singli” widoczny w ofertach sfery usług – od barów, wycieczek aż po budownictwo mieszkaniowe. Negatywnie oceniane staropanieństwo zaczęło ulegać dekonstruowaniu.

Lata osiemdziesiąte XX wieku niosące wzrost świadomości kobiet w następstwie osiągnięć Drugiej Fali Feminizmu stworzyły możliwość odrzucenia patriarchalnego modelu życia realizującego się w tradycyjnym małżeństwie, z podporządkowaną rolą żony. Poza tym, zmiana ekonomiczno-informacyjna, dzięki której powstały miejsca pracy niewymagające siły fizycznej, urzeczywistniła możliwość „wychodzenia” kobiet ze sfery prywatnej i osiągnięcia niezależności ekonomicznej. Doprowadziło to do sytuacji, kiedy poszukiwanie odpowiedniego męża zastąpione zostało poszukiwaniem odpowiedniej pracy i wykształcenia, co z kolei wywiera efekt zwrotny na rynek pracy i rynek matrymonialny⁴². Historia „nowej kobiety samotnej” zaczyna się jednak przede wszystkim od znaczącej jej dominacji w szkolnictwie wyższym, pisze Barbara Dafoe Whitehead⁴³ i trudno się z nią nie zgodzić. Status społeczno-ekonomiczny kobiet zaczął zależeć już nie od statusu męża, ale od samych kobiet, a głównie od ich wykształcenia, bez względu na stan cywilny. W latach osiemdziesiątych kobiety żyjące w pojedynkę zaczęły być postrzegane przez pryzmat funkcjonującego stereotypu singla. Od lat dziewięćdziesiątych życie w pojedynkę wyodrębniło się już jako oddzielny etap

⁴¹ K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002, s. 54.

⁴² V. Oppenheimer, *Family Theory: Competing Perspectives un Social Demography*, [w:] *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, red. N.J. Smelser, P. Baltes, vol. 14, Amsterdam-New York 2001.

⁴³ B.D. Whitehead, *Why there are no good men left. The Romantic Plight of the New Single Woman*, New York 2003.

życia młodych ludzi i dziś nie oczekuje się od kobiet wyjaśnień, czy nie wychodzą za mąż z konieczności, czy z wyboru⁴⁴.

Przemiany pozycji kobiety w XX wieku w krajach zachodnich zachodziły dużo szybciej niż w Polsce, w której po II wojnie światowej można mówić o ich swoistym zahamowaniu. Mimo że po 1945 roku nastąpiła „masowa aktywizacja kobiet” na rynku pracy, to wprowadzona wówczas formuła funkcjonowania kobiet oparta była na dyskryminujących zasadach⁴⁵. Sytuacja taka uwarunkowana była głównie przez nieprzygotowanie kobiet do nowej sytuacji życiowej przy jednoczesnym braku gotowości społeczeństwa do zaakceptowania ich większej samodzielności. Zapoczątkowany po rozbiorach proces kształcenia kobiet okazał się niewystarczający do konkurowania z mężczyznami na rynku pracy, a spowodowane przymusem ekonomicznym masowe przejście ze środowiska domowo-rodzinnego do środowiska pracy zawodowej dalekie było od równouprawnienia. Proces aktywizacji zawodowej kobiet w Polsce był bowiem wynikiem zewnętrznej presji politycznej, a nie konsekwencją zmiany percepcji ról pełnionych przez kobiety w społeczeństwie⁴⁶.

Procesy negocjowania ról związanych z płcią kształtowane były ówczesnie przez trzy podstawowe typy czynników: oficjalną politykę państwa, wyniesioną z przeszłości tradycję kulturową (w tym wpływy Kościoła katolickiego) oraz szybkie zmiany kulturowe związane procesami industrializacji i urbanizacji⁴⁷. Powszechnie propagowany w tym okresie wizerunek kobiety był więc swego rodzaju wypadkową działania tych czynników. Koncentrował się on wokół dwóch ról społecznych: matki i pracownicy, nie pozostawiając wyboru, ale bardziej przymus łączenia obu ról⁴⁸. Kobiety musiały pracować na dwa etaty, godząc pracę zawodową z tradycyjnie przypisanymi obowiązkami w gospodarstwie domowym. Teoretycznie, wejście na rynek pracy mogło wnieść nowe elementy do wzoru kobiety, takie jak orientację na sukces, wiarę we własne możliwości czy partnerski wzór relacji kobiet ze środowiskiem rodzinnym

⁴⁴ Gordon T., *Single Women*, [w:] *Thinking Differently: A Reader in European Women's studies*, red. G. Griffi, R. Braidotti, London, New York 2002, s. 49-62.

⁴⁵ A. T i t k o w, *Stres i życie społeczne. Polskie doświadczenia*, Warszawa 1993.

⁴⁶ Był to proces „zewnętrznie sterowany”, w odróżnieniu od modelu „wewnętrznie sterowanego” charakterystycznego dla krajów zachodnioeuropejskich, który był konsekwencją zmian poglądów kobiet na temat ról pełnionych w społeczeństwie, skłaniając tym samym kobiety do poszukiwania pracy poza gospodarstwem domowym. R. S i e m i e Ń s k a, *Wartości i postawy warunkujące obecność kobiet na rynku pracy*, [w:] *Wokół problemów zawodowego równouprawnienia kobiet i mężczyzn*, red. R. Siemieńska, Warszawa 1997.

⁴⁷ M. F r ą c k o w i a k, *Role rodzinne, zawodowe i konsumenckie jako czynniki konstruowania tożsamości kobiet i mężczyzn*, [w:] *Blaski i cienie życia rodzinnego. Roczniki socjologii rodziny*, red. Z. Tyska, 2003, t. XV.

⁴⁸ Jak głosiła „Przyjaciółka” ustami jednej z czytelniczek, kobieta nie powinna być zmuszana do dokonywania wyboru między pracą w domu a pracą poza domem, ale że „najważniejsza rzecz dla każdej kobiety-to umiejętność rozłożenia zajęć” (*Głos kobiet pracujących*, „Przyjaciółka” 1948, nr 40, s. 7 za: M. F i d e l i s, *Młode robotnice w mieście: percepcja kobiecej seksualności w Polsce w latach pięćdziesiątych XX wieku*, [w:] *Kobieta i małżeństwo. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 2004, s. 458.

i szerszymi kręgami społecznymi, w praktyce tak się jednak nie stało. Mimo rozszerzenia zestawu ról społecznych pełnionych przez kobiety o role zawodowe, wzmocniony został tradycyjny wzór oparty na stereotypie „naturalnej” roli kobiety. Utracona tym samym została możliwość przejścia od tożsamości kobiet określonej przez zestaw tradycyjnych ról społecznych do tożsamości będącej efektem wyboru sposobu przeżywania własnego życia⁴⁹.

Tradycyjny kontrakt między płciami niewątpliwie uległ zmianom. „Wyjście kobiet z domu i wejście na rynek pracy” osłabiło pozycję mężczyzny jako głównego lub jedyne go żywiciela rodziny i stworzyło warunki większej, choć relatywnej, samodzielności kobiet. Niestety, w ówczesnych warunkach kobiety „wychodziły z domu” najczęściej do mało prestiżowej i słabo opłacanej pracy, koniecznej jednakże dla zasilenia budżetu domowego i przy jednoczesnym braku odciążenia od tradycyjnych obowiązków związanych z życiem rodzinnym i nieodpłatną pracą w gospodarstwie domowym działało⁵⁰ to na ich niekorzyść⁵¹. Mieliśmy więc do czynienia z nowoczesną reinterpretacją tradycyjnej roli kobiety-opiekunki domowego ogniska, bądź włączeniem nowoczesnych elementów w zakres pełnienia tradycyjnej roli. Kobiety niezamężne „nie mieściły się” w tak określonym standardzie ról kobiecych. Samotna kobieta postrzegana była nadal w ramach stereotypu „starej panny” jako żyjąca na uboczu „zrzędząca ciotka, stara panna [...] nie najpiękniejsza i mocno zdziwaczała [...] czy aby nie homoseksualna”⁵². Mając już jednak możliwość samodzielnej egzystencji i nie będąc zależną od rodziny, żyła najczęściej poza nią lub też wspólnie ze starzejącymi się rodzicami.

Z badań przemian obyczajowości polskiej⁵³ wynika, że problem staropanieństwa pojawia się niezwykle rzadko, co zdaje się potwierdzać „niewidzialność” kobiet żyjących bez męża. Można zauważyć też wyraźne rozgraniczenie w postrzeganiu tych kobiet na samotne i samodzielne. Samotność dla niektórych kobiet jawiła się bowiem jako nieszczęście, dla innych natomiast łączyła się z satysfakcjonującą samodzielnością. W wielu wypowiedziach samotność ujmowana była jako wartość i traktowana zamiennie z pojęciami samodzielność, samowystarczalność.

⁴⁹ A. T i t k o w, *Kobiety pod presją?*...

⁵⁰ Dodatkowo jeszcze kobiety przejmowały role przypisaną mężczyźnie, ponieważ zajmowały się „polowaniem”, albo raczej „zastawianiem siideł”, jak określić by można sposób robienia zakupów w PRL-u.

⁵¹ Marody i Giza-Poleszczuk (2000) podkreślają, że tradycyjny i oficjalnie podtrzymywany obraz kobiety jako „matki-Polki” w procesie interakcji mężczyzn i kobiet w kontekście rodzinnym zostaje przekształcony w obraz „dzielnej ofiary” z akcentem na „dzielność” albo na bycie „ofiara”. M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Być kobietą, być mężczyzną – czyli o przemianach tożsamości związanej z płcią we współczesnej Polsce*, [w:] *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości*, red. M. Marody, Warszawa 2000, s. 44-74.

⁵² K. K o f t a, M. D o m a g a l i k, *Harpie, piranie, anioły*, Warszawa 1999, s. 200.

⁵³ Analizy listów wysyłanych do czasopism kobiecych w latach 60. i 90. informują nie tyle o faktycznym stanie obyczajów, ile o towarzyszącej im samowiedzy obyczajowej. M. S z p a k o w s k a, *Chcieć i mieć. Samowiedza obyczajowa w Polsce czasu przemian*, Warszawa 2003.

Zdaniem Małgorzaty Szpakowskiej⁵⁴, dla kobiet lat sześćdziesiąt XX wieku małżeństwo przestawało być gwarancją bezpieczeństwa i było postrzegane jak instytucja równie zawodna jak większość innych. Problem samotności i braku męża, jeśli był podejmowany, to przedstawiany głównie w kontekście sposobu spędzania wolnego czasu, a nie trudności ekonomicznych. Pozwala to sądzić, że samotne życie nie łączyło się już z obawą o bezpieczeństwo materialne, ale dominować zaczęło w obszarze zagospodarowania czasu wolnego i rozrywki. Mężczyzna w życiu kobiety zaczynał mieć inne „zastosowanie”. Miał wcześniejszej funkcji: zapewniającego życiowe bezpieczeństwo i egzystencję, oczekiwania zaczęły dotyczyć nie tylko zaangażowania emocjonalnego, ale bycia partnerem i towarzyszem zabawy.

4. Konstruowanie wizerunku „singla” – specyfika polska

Zmiany w relacjach społecznych między kobietami i mężczyznami, umożliwiające konstituowanie się „nowego kontraktu płci”, zaczęły pojawiać się w Polsce dopiero w rzeczywistości potransformacyjnej. Przeobrażenia rynku pracy (wysoki współczynnik bezrobocia z jednej strony, z drugiej zaś pojawienie się nowych możliwości kariery zawodowej), procesy samoorganizacji kobiet związane z utrwalaniem się cech społeczeństwa obywatelskiego i rozwój cech społeczeństwa konsumpcyjnego stworzyły zupełnie nowe warunki dokonywania indywidualnych wyborów. Znacznemu wzbogaceniu uległa też symboliczna sfera kultury, oferując zarówno kobietom, jak i mężczyznom różnorodność nowych wzorów życia alternatywnych dla tych wcześniej wykształconych⁵⁵. Polskie społeczeństwo zaczęło podążać w kierunku zachodniego sposobu myślenia o związkach między płciami. Sytuacja taka pojawiła się jednak nie tyle dzięki warunkom ekonomicznym ponowoczesnego kapitalizmu, odpowiedzialnym za wyewoluowanie zachodniego stylu życia, ile dzięki międzykulturowej dyfuzji norm i wzorców świata zachodniego, które przeszły do Polski głównie poprzez media, znacznie szybciej niż zmiany ekonomiczne⁵⁶.

W konsekwencji można zaobserwować zjawisko współwystępowania tradycyjnych, nowoczesnych i ponowoczesnych odniesień ról, jakie jednostka może podjąć, oraz sposobów ich pełnienia. W odniesieniu do kobiet obok obowiązującego wcześniej tradycyjnego modelu kobiety-matki, opiekunki domowego ogniska, wzbogaconego o role zawodowe realizowane z konieczności ekonomicznej, zaczęły pojawiać się różnorodne wzorce nowoczesnej kobiety, których wspólnym elementem jest osiągnięcie sukcesu i zrobienie kariery. Nastąpiło odejście od tradycyjnego modelu rodziny, z dożgonnym małżeństwem i mężem jako pierwszym i jedynym partnerem. Zmieniło się także wartościowanie pracy zawodowej, która powinna, nie jak wcześniej, mieć

⁵⁴ *Ibidem*, s. 69.

⁵⁵ M. Frąckowiak, *op. cit.*

⁵⁶ T. Szlendak, *Antropologia miłości...*

charakter zarobkowy, ale przynosić spełnienie, sukces i być realizacją własnych pasji. Współczesny wzór Polki jest, jak zauważa Beata Łaciak⁵⁷, zdecydowanie antyfeminiistyczny, ponieważ mimo przekonywania do niezależności i osiągania sukcesów, oczekuje się od kobiet, że piękne i zadbane pogodzą z sukcesem satysfakcjonujące życie zawodowe i rodzinne⁵⁸.

W ramach wzorów kobiety współczesnej pojawił się także wzór kobiety nastawionej na osiągnięcie sukcesu i zrobienie kariery zawodowej, ale żyjącej samotnie. Można zatem mówić o „dostrzeżeniu” roli kobiety niezamężnej, której pozytywny obraz został „przeniesiony” przez media do Polski ze społeczeństw zachodnich. Nowa reprezentacja roli kobiety niezamężnej to tzw. miejski singel, dla której małżeństwo nie jest kwestią przymusu ekonomicznego czy presji społecznej, ale wyboru. W ramach tego nowego wzoru roli kobiety niezamężnej, prezentowanego w kulturze popularnej, można wyróżnić dwie wersje. Pierwszą, ukazującą kobiety zorientowane na karierę zawodową, które męża nie potrzebują i nie chcą, można by określić jako feministyczną, ponieważ zakłada całkowitą niezależność od mężczyzny. Drugą, przedstawiającą kobiety, które męża nie potrzebują, ale chcą (trudno im jednak go znaleźć ze względu na wysokie wymagania), można by określić jako postfeministyczną. Marzenia tych kobiet o idealnym mężu i uzależnienie od niego poczucia szczęścia współwystępują bowiem z wysokimi aspiracjami i wymaganiami wobec siebie, świata i mężczyzn, stanowiącymi „produkt” feminizmu.

Wykształcone, niezależne finansowo, niepozostające w stałym związku kobiety stały się współcześnie widoczne w społecznym krajobrazie. Nazywane „nowymi samotnymi kobietami” coraz rzadziej określane są w kontekście małżeństwa – jako niezamężne, a coraz częściej w kontekście wzoru nowej roli kobiety i nowego stylu życia – jako single – kobiety żyjące w pojedynkę. To, co definiuje bowiem współczesną samotną kobietę, to nie jej stosunek do małżeństwa, ale nowa „droga” ukierunkowana na osiągnięcie sukcesu i karierę zawodową. Wyznaczona jest ona nowym wzorem życiowym, który prowadzi młode kobiety przez prawie trzy dekady życia przez instytucje edukacji, pracę zawodową i jest instrukcją obsługi ich wczesnej dorosłości. Pozytywne postrzeganie kobiet singli wydaje się jednak ściśle łączyć z ich wiekiem. Po przekroczeniu wieku zwyczajowo obligującego do zamążpójścia, zaczynają być bowiem postrzegane nie w kategoriach sukcesu w sferze zawodowej, ale w kategoriach braku sukcesu w życiu osobistym, który to sukces wciąż określany jest w przypadku kobiet zamążpójściem i macierzyństwem.

⁵⁷ B. Ł a c i a k, *Wzór osobowy współczesnej Polki*, [w:] *Co znaczy być kobietą...*

⁵⁸ Można zatem zauważyć, że do wcześniejszej koncepcji łączenia roli zawodowej i „domowej” dołożone zostały jeszcze dodatkowe oczekiwania, należy robić to idealnie, jednocześnie będąc przy tym zgrabną, piękną i oczywiście młodą.

5. Zakończenie

Jeśli kobiety niezamężne były wcześniej „niewidzialne”, to na początku XXI wieku są one już bardzo widoczne. Wraz ze zmianą pozycji kobiety w społeczeństwie zmieniło się postrzeganie kobiety niezamężnej i współcześnie można mówić o demontażu stereotypu starej panny na rzecz kobiety samodzielnej, niezależnej – określonej stereotypem singła. Jednak, zdaniem Thomas Gordon⁵⁹, mimo że współczesny stereotyp różni się od poprzedniego, to obydwa pozostają nadal w „cieniu małżeństwa” i łączą się z brakiem akceptacji społecznej. „Stare panny” były nieinteresujące, a miejskie single stanowią pewne zagrożenie dla istniejącego ładu społecznego przez prezentowanie godnej zazdrości autonomii kobiety z beztróskim życiem, niekontrolowanym przez mężczyzn. Brak społecznej akceptacji związany jest także z życiem seksualnym. „Stare panny” żyły w celibacie i mimo że było to wpisane w rolę kobiety niezamężnej, oceniane były negatywnie, ponieważ nie spełniały „podstawowej funkcji” kobiety – bycia matką. „Miejskie single” też są oceniane negatywnie, ponieważ przypisywana jest im rozwiązłość i częste zmiany partnerów, ocen takich dokonuje się rzecz jasna w odniesieniu do monogamii małżeńskiej i nie interpretuje jako normalnej aktywności seksualnej kobiet.

Nowy wizerunek kobiety żyjącej w pojedynkę nie zastąpił stereotypu starej panny. Pojawił się nie zamiast, a obok. Ten alternatywny do „starej panny” wzór roli kobiety niezamężnej dostępny jest bowiem tylko dla kobiet silnych, wykształconych i niezależnych ekonomicznie. „Stare panny” nadal są obecne – choć „niewidzialne” – w pejzażu społecznym. Mieszkają raczej w małych miastach i na wsiach, i zgodnie z określającym je tradycyjnym stereotypem żyją na uboczu, rozczarowane życiem i niepokodzone z tym, że nie zrealizowały ważnego celu w życiu kobiety, jakim jest zamążpójście i założenie rodziny. Jeśli mieszkają w dużych miastach, to są (znów zgodnie ze stereotypem) niezauważalne. W środowisku miejskim widoczne są przede wszystkim „single”.

FROM A SPINSTER TO A SINGLE WOMAN – THE TRANSFORMATION OF SOCIAL PERCEPTION OF WOMEN LIVING ALONE

Summary

Single women were „invisible” at the beginning of the 21st century. However, now they are easily noticeable. The perception of a single woman has altered together with the change of the woman's position in a society. Nowadays the stereotype of a spinster has transformed into an image of an independent single woman. The article focuses on the transformation of the social perception of unmarried women. Their presentation was made in the context of women

⁵⁹ T. Gordon, *Single Women*, [w:] *Thinking Differently...*

emancipation and changes which took place within the traditional 'gender contract'. They were considered to be the consequence of the process of transforming societies from the traditional into postmodernist ones and they connected with the change of mentality from the collective towards more individualistic. It has been as well assumed that economic factors are vital for the perception of single women. Spinsterhood was expressed as a certain social construction, conventional category, formed discursively in the course of social processes accompanying the current cultural tendencies.

Izabela Kowalczyk
Edyta Zierkiewicz

UJAWNIĆ TABU. FOTOGRAFIE Z WROCŁAWSKIEGO KALENDARZA AMAZONEK¹

Dwa lata temu Amazonki z wrocławskiego klubu „Femina Feniks” wraz z fotografką Izabelą Moczarną-Pasiek przygotowały głośno komentowany w mediach kalendarz ze zdjęciami aktów kobiet po mastektomii. Dyskutowano o nim w „Sprawie dla reportera” (Pr. 2 TVP), powstały audycje radiowe (PRW), pojawiły się liczne artykuły w czasopismach kobiecych (m.in. w „Przyjaciółce”) i w prasie lokalnej. Informacje o kalendarzu ukazały się na wielu stronach internetowych poświęconych problematyce kobiecej, a w szczególności rakowi piersi.

W Stanach Zjednoczonych tego typu wydawnictwa mają już swoją tradycję – kalendarze ściennie przedstawiające nagie amazonki czy kobiety po rekonstrukcji piersi ukazują się regularnie, podobnie jak znaczki pocztowe i rozmaite gadżety, które promują akcje profilaktyczne, edukacyjne, społeczne dotyczące tej choroby nowotworowej. W Polsce takie działania dopiero zaczynają się pojawiać. W pewnym sensie „wrocławski” kalendarz z Amazonkami był celnym i bardzo mocnym uderzeniem w sam środek zmowy milczenia – niepamięci choroby, śmierci, kalectwa, bólu, tragedii, brzydoty; przełamując stereotypy dotyczące tego wszystkiego, co łączymy ze zdrową kobiecością. Mimo że celem kalendarza było oswojenie z chorobą, zwrócenie uwagi na problem raka piersi, wywołał on jednak głosy krytyki, kontrowersje, a nawet oburzenie. Z drugiej jednak strony wiele osób zachwycalo się tym odważnym projektem. Ciekawe było to, iż reakcja nie zależała ani od płci, ani od wykształcenia, stanu zdrowia, wieku itp. Kalendarz za „ujawnienie” przez niego tajemnicy, za otwarte i bezwstydné ukazanie okaleczonego kobiecego ciała potępiały osoby zdrowe, ale również same Amazonki. Podobnie było po stronie zwolenników tego wydawnictwa.

W naszym tekście chcemy zastanowić się nad stroną wizualną tego kalendarza, nad tabu, które zostało złamane oraz nad rolą takich przedsięwzięć. Niewątpliwie kalendarz ten ma między innymi znaczenie edukacyjne – informuje o chorobie, oswaja

¹ Niniejszy artykuł powstał z myślą o październikowym numerze (2006) pisma internetowego „Artmix. Sztuka – Feminizm – Kultura Wizualna” (zob. <http://www.obieg.pl/artmix/artmix01.php>), poświęconym problematyce raka piersi, przedstawianej głównie w pracach artystycznych i w mediach.

z nią, wskazuje na potrzebę badań profilaktycznych, a także kształtuje nasze myślenie o osobach chorych. Pozwala w ten sposób przełamać bariery między osobami zdrowymi a chorymi.

Zdjęcia w kalendarzu wykonane są w kolorze sepii, a przedstawione kobiety ukazane są od pasa w górę. Mimo że są nagie, brak piersi nie jest wyeksponowany wprost. Klatki piersiowe niektórych kobiet i ich blizny po operacji są częściowo przesłonięte – kwiatami, płatkami róż, figurką ptaka, rondem kapelusza, delikatnym materiałem, założonymi lub podniesionymi rękoma, koralami. Tylko w przypadku jednej kobiety, która przedstawiona jest z kotem, podniesiona do góry ręka trzymająca kota za łapkę, wyraźnie eksponuje miejsce po mastektomii, które staje się w ten sposób czymś w rodzaju barthowskiego punctum – najbardziej przyciąga wzrok. Jednak i tutaj to przedstawienie jest złagodzone – poprzez szczególny wyraz twarzy kobiety (na której widoczne jest zadowolenie, a usta są złożone jakby do gwizdania). Tym samym nasze spojrzenie przesuwają się z tego miejsca, które sprawia wizualny ból w stronę zadowolonej twarzy. W przypadku innej kobiety, która została sfotografowana z paprykami, również wyraźnie widoczne jest miejsce po obciętej piersi. Także na tym zdjęciu leżące na pierwszym planie, błyszczące papryki powodują złagodzenie tego widoku. Ostatnia fotografia w kalendarzu, nieprzypadająca na żaden miesiąc, ukazuje kobietę, która również nie zasłania swoich piersi – jednej własnej, a drugiej zrekonstruowanej. I tutaj wyraźnie widoczne są blizny po operacji. Ta kobieta ma kapelusz delikatnie nałożony na rozwiane włosy, które częściowo zasłaniają jej twarz.

Można powiedzieć, podsumowując krótkie przedstawienie warstwy wizualnej tych zdjęć, że wszystkie „grają” poprzez odsłanianie/zakrywanie, tak jak wszystkie odnoszą się do ambiwalencji braku i pełni. Bowiem mimo iż te zdjęcia ukazują brak piersi, sfotografowane kobiety nie są „niepełne”. W kilku przypadkach brak piersi jest wizualnie „zrekompensowany” przez towarzyszące amazonkom atrybuty. Kwiaty kojarzą się z kobiecością i pięknem, koral oraz kapelusze są atrybutem eleganckich pań, kot nasuwa skojarzenie z przytulnością, a nawet erotyzmem, papryki wydają się w tym przypadku symbolem zdrowia i świeżości, a delikatny, tiulowy materiał kojarzy się ze zwiewnością i delikatnością.

Pisząc o metaforach raka, Susan Sontag podkreśla, że jest on niczym piętno, zaś samo określenie „chore” oznacza to, co jest odrzucane. „Jeśli coś określane jest jako chore, oznacza to, że jest odrażające i brzydkie”². Miejsce po obciętej piersi jest swego rodzaju abiektem, mówi o zagrożonej integralności ciała i jako abiekt powoduje zarażeniem wstręt i fascynację³. Jednak, jeśli chodzi o te zdjęcia, abiekt zostaje zestetyzowany. W przypadku jednego zdjęcia estetyzacja jest dosłowna, gdyż występująca tu kobieta ma przewieszoną przez klatkę piersiową gałązkę winobluszczu, a blizna po mastektomii

² S. Sontag, *Choroba jako metafora. Aids i jego metafory*, przeł. J. Anders, Warszawa 1999, s. 62/63.

³ Por. J. Kristeva, *Powers of Horror. An Essay on Abjection*, New York 1982.

mii ozdobiona jest delikatnym rysunkiem (jakby tatuażem). Widok brakującej piersi nie jest więc w tym przypadku widokiem przykrym, widokiem, który sprawia ból i odrzuca (jak chociażby na zdjęciach Jo Spence, która dokumentowała własne zmagania z rakiem piersi), wręcz przeciwnie.

Jednak wszystkie zdjęcia, kryją w sobie pewną ambiwalencję, pozostają w sprzeczności z idealizowanymi obrazami kobiet, jakich dostarcza nam kultura. W naszej kulturze nagość kobiet wydaje się czymś oczywistym. Pokazuje to cała historia sztuki europejskiej. Przedstawiane na obrazach nagie kobiety komunikowały metaforyczne przesłania, dekorowały, podniecały. Przede wszystkim więc przedstawiano kobiety młode, zdrowe, piękne, które mogły spełnić normy i oczekiwania wobec kobiecego ciała. Piersi tych kobiet były najczęściej eksponowane, przedstawiano je jako kształtne, niemal białe, z wyraźnie zaznaczonymi brodawkami sutkowymi. Kobiety, które nie przystawały do aktualnie panujących ideałów, usuwane były z pola widzenia. Lynda Nead, we wciąż aktualnym studium na temat kobiecego aktu, zwraca uwagę, że w przypadku kobiet usuniętych z pola widzialności, „prawo do samookreślenia zbiegało się z prawem do pokazywania siebie i bycia widzialną w kulturze. Jeżeli w szerszym znaczeniu potraktujemy sztukę jako prawomocny wskaźnik społecznej widzialności, fakt pomijania pewnych typów ciał będzie odbijał życiowe doświadczenia kobiety w społeczeństwie, w którym dominuje kultura fizycznej perfekcji”⁴. Warto zwrócić też uwagę na fakt, że jeśli w dawnym malarstwie przedstawiano kobiety stare, chore i (dlatego) brzydkie, to nie po to, by sprawiać przyjemność oku oglądającego, ale raczej po to, by je wyśmiać i wyszydzić. Piersi starszych kobiet ukazywano jako zwiotczałe i brzydkie, a ich wyeksponowanie miało na celu ukazać okrutny upływ czasu, najpewniej niezauważony przez protagonistki obrazów (jak w przypadku „Starej Kobiety” Bernardo Strozzi z ok. 1615 roku)⁵.

Współcześnie artyści i artystki sięgają po tematy niegdyś „zakazane”, zabronione, nieobecne – pokazując to, co wcześniej znajdowało się poza sferą widzialności. Tematem staje się więc między innymi: choroba (np. w sztuce nieżyjącego już Boba Flanagan czy Katarzyny Kozyry), niepełnosprawność (m.in. u Mary Duffy, Marca Quinna i Artura Żmijewskiego), a także umieranie i śmierć (w sztuce Andreasa Serrano, Zbigniewa Libery czy A. Żmijewskiego). W kontekście tego artykułu warto zwrócić też uwagę na artystki tworzące swe prace w związku z własną chorobą nowotworową piersi. Chodzi o nieżyjące już: Alinę Szapocznikow, Jo Spence i Hannah Wilke. Szapocznikow tworzyła prace bardzo metaforyczne, rzeźby z tworzyw sztucznych przypominające cielesne narośla, w które wtapiała zdjęcia swoje i swoich bliskich. Część prac zatytułowana była „Tumeurs – Nowotwory”, a swą formą przypomi-

⁴ L. Nead, *Akt kobiecy. Sztuka, obscena i seksualność*, przeł. E. Franus, Poznań 1998, s. 107/108.

⁵ Por. I. Kowalczyk, *Starsze kobiety wychodzą z cienia – przedstawienia starszych kobiet w sztuce nowożytnej oraz współczesnej*, [w:] *Trzeci wiek drugiej płci. Starsze kobiety jako podmiot aktywności społecznej i kulturowej*, red. E. Zierkiewicz, A. Łysak, Wrocław 2006, s. 99-116.

nały one właśnie rozrastające się guzy nowotworowe. Spence stworzyła dokumentację własnej choroby, zmagania się z nią oraz terapii poprzez fotografię (określała swe prace jako „Fototerapię”). Ukazywała walkę z „obcym”, który od wewnątrz niszczy, i zabija. Fotografka zdarzała też obrazy swojego chorego ciała z popularnymi wyobrażeniami na temat kobiecości. Pokazała, jak okrutna jest choroba nowotworowa, i że dla osób oglądających ciało dotkniętej tą chorobą osoby, jest niczym ciało potwora (w pracy pt. *Wygnana* z serii „Opowieści o chorobie i zakłopotaniu”, ukazała swój tors z napisem na klatce piersiowej „Monster” i fragmentem twarzy przysłoniętym częściowo maską „Potwora w operze”, ukazując w ten sposób podwójność owego spotworzenia: „potwór”, który znajduje się wewnątrz ciała przeobraża kobietę w „potwora” dla spojrzenia innych). Z kolei Hannah Wilke ukazywała swe ciało w konwencjach znanych z obrazów dawnych mistrzów, ale zmienione w wyniku chemioterapii (głowa pozbawiona włosów) oraz działań medycznych (ciało napuchnięte, z nałożonymi na nie opatrunkami).

W przypadku omawianych fotografii z amazonkami, autorstwa Izabeli Moczarnej-Pasiek najważniejszym zagadnieniem wydaje się brak i poczucie doznania braku. To doznanie jest szczególnie dotkliwe, jeśli myślimy o kobiecym ciele w kategoriach seksualnych, według logiki „męskiego spojrzenia”. W tej logice pozbawienie piersi wiąże się z pozbawieniem kobiecości. Oczywiście wszystko zależy od tego, na ile kobiety myśląc o sobie przejmują te patriarchalne klisze na temat ciała, a na ile akceptują swoje ciało takim, jakie ono jest, niezależnie od kulturowych wymogów, a więc na ile traktują je jako integralną część własnego „ja”. Krystyna Kofta w niedawnym wywiadzie, który z nią przeprowadziłyśmy, stwierdziła, że nie czuje, aby po mastektomii była mniej wartościową kobietą. Że ją także boli taki sposób myślenia, obecny również u kobiet, które przeszły raka, iż stały się niepełnowartościowymi kobietami. Pozostawmy na chwilę przy tym problemie. „Piersi kobiety są [...] z definicji i swej istoty erotyczne”⁶ – napisał Piotr Piotrowski w odniesieniu do twórczości Aliny Szapocznikow. Autor zauważa erotyzację w sztuce tejże artystki:

Rak piersi i w konsekwencji okaleczenie ciała stają się bodźcem do erotycznego pobudzenia. Erotyka staje się rekompensatą kalectwa, a czułość i delikatność, z jakimi jest wyrażana, piękno formy jej ekspresji, czynią ją szczególnie delikatną i wrażliwą. Istotne w tym kontekście jest właśnie okaleczenie piersi. Ta część ciała kobiety, jak wiadomo, ma tyleż funkcjonalne, ile erotyczne znaczenie. Estetyka zaś w procesie ewolucji biologicznej człowieka pełni *par excellence* funkcję erotyczną⁷.

Kuriozalne wydaje nam się stwierdzenie autora, iż piersi mają przede wszystkim znaczenie estetyczne i że „z definicji są erotyczne”. Ujawnia się tu dość wyraźnie sposób myślenia o kobiecym ciele, który dokonuje jego fragmentaryzacji, a także, który

⁶ P. Piotrowski, *Awangarda w cieniu Jałty. Sztuka w Europie Środkowo-Wschodniej w latach 1945-1989*, Poznań 2005, s. 375.

⁷ *Ibidem*, s. 374/375.

czyni z tego ciała obiekt erotyczny. To właśnie z tej logiki bezpośrednio wynika myślenie o mastektomii jako o pozbawieniu kobiety części kobiecości. Z drugiej jednak strony, w odniesieniu do omawianych zdjęć z kalendarza, gdzie prowadzona jest również gra z estetyką, gdzie brak jest jednocześnie ukazywany i zasłaniany, przemyślenia autora są godne rozważenia, ponieważ naprowadzają nas na problem, z jakim musiały zmierzyć się autorka fotografii oraz ich protagonistki. Przytoczone słowa ujawniają też ambiwalencję związaną z kobiecym ciałem, które jest o tyle estetyczne, o ile jest kompletne, ale gdy pojawia się brak, pojawia się też potrzeba estetyki, która ma ten brak uzupełnić. Tak, jakby ubytek musiał zostać wypełniony. I po części właśnie tak dzieje się w przypadku omawianych zdjęć. Atrybuty, z którymi występują Amazonki, są tutaj rodzajem wizualnej rekompensaty „kobiecości” (korale, kapelusz, kot, warzywa...). Piotrowski pisze dalej: „Mastektomia z kolei tyleż pozbawia kobietę wizualnej figury kobiecości, ile wzbudza pragnienie rekompensaty, intensyfikując potrzebę doznań cielesnych i ekspresji erotycznej”⁸. I chociaż trudno nam zgodzić się z tymi słowami, które ujawniają, iż pozbawienie piersi jest jak odjęcie fragmentu kobiecości, wydaje się, że ten rodzaj myślenia jest dość charakterystyczny dla mężczyzn, dla kobiet, również dla części Amazoнок (warto zresztą zauważyć, że mityczne Amazonki, do których odwołują się w nazwie polskie kluby kobiet po mastektomii – według dominujących kategorii kulturowych – też były „niekobiecymi” kobietami).

Zgodnie z tą logiką kobieta jest przede wszystkim obiektem spojrzenia, ma wzbudzać zainteresowanie, pociąg seksualny, ma się podobać. Ciało kobiece zostaje, jak pisze Lynda Nead, poddane nieustannej kontroli. „We wzroku lekarza określającego, czy jest zdrowe, czy chore, lub znawcy definiującego, czy jest piękne, czy brzydkie, ciało kobiety tkwi w sieci wiecznie powracającego cyklu ocen i kategoryzacji”⁹. Autorka, odnosząc się do fotografii Jo Spence, pyta: „Czy możemy uciec przed strukturą patrzenia i oceniania?”¹⁰. Wydaje się, że tej ucieczki nie ma, ale to, co można zrobić, to przesunąć granice reprezentacji. Autorka wskazuje na reakcje wywoływane przez prace Spence: „szok, identyfikacja, odrzucenie, podziw, sympatia”. Podobnie można powiedzieć o zdjęciach z kalendarza Amazoнок, choć te oscylują jednak przede wszystkim wokół przyjemności: przyjemności cielesnej, wywoływania uczucia zadowolenia widza z faktu oglądania „ładnej” fotografii, a także przyjemności oglądania samej siebie. Bo czy chcemy tego, czy nie, tkwimy w sieci patrzenia i oceniania.

Warto też zwrócić uwagę na następane sprzeczności, które wiążą się z tymi fotografiami. Otóż, w tzw. środowiskach progresywnych uważa się, że o wstydliwych chorobach należy mówić, że pokazanie takich zdjęć, jak te zamieszczone w kalendarzu, przyczynia się bardzo pozytywnie do zwiększenia społecznej świadomości na temat tej choroby (a więc zarazem do poddania swego ciała właśnie kontroli). Zauważmy jednak, że brak wiedzy dotyczy też innych schorzeń. Trudno nam sobie wyobrazić

⁸ *Ibidem*.

⁹ L. Nead, *op. cit.*, s. 137.

¹⁰ *Ibidem*.

kalendarz mówiący na przykład o raku szyjki macicy czy o raku prostaty. W tych przypadkach reprezentacja wizualna jest po prostu niemożliwa. Piersi to atrybut zewnętrzny, dostępny spojrzeniu i przede wszystkim uważany za atrakcyjny wizualnie. Okazuje się więc, że rak piersi, mimo że przez długi czas uznawany był za swego rodzaju tabu, może być jednak chorobą dość atrakcyjną wizualnie, a może nawet chorobą „reprezentacyjną”. Ale czy ta reprezentacyjność nie wynika właśnie z faktu, że piersiom przypisywano w naszej kulturze, jak pisze Piotrowski, przede wszystkim znaczenia erotyczne i estetyczne? Czy nie dlatego, że kobiety występując w obrazach wizualnych, eksponują właśnie swoje piersi? Oznaczałoby to więc, że takie zdjęcia, jak te z wrocławskiego kalendarza Amazonek, zarazem odpowiadają logice „męskiego spojrzenia” (kobieta z widocznymi piersiami jako obiekt erotyczny), jak i tą logikę przełamują (brak piersi zaprzecza konwencjonalnemu erotyzmowi). Z drugiej strony w kalendarzu nie ma kobiet, które byłyby piersi pozbawione zupełnie – każda przeszła mastektomię jednej piersi. Ukazanie więc jednej piersi i braku drugiej (w jednym przypadku piersi zrekonstruowanej) tę ambiwalencję erotyki i braku erotyki wzmacnia. Jedna cała pierś „naturalnie” dowodzi, że nie ma drugiej, do pary, że zostało po niej „wspomnienie” (jak w tytule książki Krystyny Kofty, *Lewa, wspomnienie prawej*). Ale zarazem poprzez sposób eksponowania piersi w tych fotografiach (częściowe przysłonięcie), ta druga brakująca pierś staje się po prostu rodzajem niedopowiedzenia. Może jest, może jej nie ma, w tym miejscu może być tatuaż, mogą być okrągłe korale, czy też widoczne na pierwszym planie wspomniane już krągłe, jędrne papryki. Te zdjęcia mówią więc również o pragnieniu rekompensaty, o potrzebie wypełnienia braku. Zresztą pojawia się tu ważne pytanie: czym jest sam brak piersi i czy faktycznie brak można zaprezentować, pokazać go?

Blizna jest odwołaniem do braku – przypomina, że coś tu było, zanim oglądane miejsce zabił się. Jednak pokazanie braku to pewne pozbycie się go – brak okazuje się czymś: na przykład ową blizną, określonym miejscem na ciele. Nieprzedstawiony brak budzi lęk, a wręcz przerażenie. Część kobiet po mastektomii opowiada, że najtrudniejszy moment to spojrzenie na „to miejsce”, niektóre unikają jego widoku jeszcze długo po operacji. Zanim zaczęły pojawiać się profesjonalne, medyczne wydawnictwa na temat mastektomii, osoby nieposiadające żadnej wiedzy na ten temat mogły sobie wyobrażać, że po odcięciu chorego sutka pozostaje wyrwa, głęboka czarna dziura. Ta dziura to raczej wyrwa w świadomości, która zostaje zapełniona właśnie przez obraz (można więc wyobrazić sobie, jakie znaczenia terapeutyczne dla tych kobiet ma „piękny” obraz, taki jaki rysuje się na większości z tych fotografii).

Czasami kobiety podejrzewając najgorsze boją się wizyty u lekarza, ponieważ przeraża je wizja operacji i pozbawienia piersi/kobiecości. Brak piersi oznacza dla nich ułomność, oszpecenie ciała, jego niepełnowartościowość. Zabił się miejsce budzi w nich niechęć i strach. Blizna jest dowodem klęski. Ale przewartościowanie tego doświadczenia prowadzić może do dostrzeżenia w niej dowodu „męstwa” (*sic!*), zwycięstwa, pokonania wroga/choroby – jak dzieje się właśnie w przypadku kobiet z

kalendarza. Małe dzieci z dumą obnoszą swoje strupki – doznały obrażeń fizycznych, które gojąc się, zaświadczały o ich odwadze i ciekawych wydarzeniach. Wojownicy wracający z bitew bywają dumni z odniesionych ran; szramy na ich ciałach i twarzach stają się symbolem ich waleczności. Ciała kobiet powinny być zaś gładkie, niedrażnione. Dlatego kultura dokonuje oswojenia kobiecych ciał. Jak pisze Nead:

formy, konwencje i pozy ciała w istotny sposób przyczyniły się do jego oswojenia: pozatykały i zabezpieczyły otwory, nie pozwalając, aby wypłynęła przez nie banalna materia i przekroczyła granicę dzielącą wewnątrz od zewnątrzności, moje „ja” od przestrzeni „innego”¹¹.

Blizna po odciętym fragmencie ciała z jednej strony jest także formą zamykania (nie jest to już otwarta rana), ale zarazem jako wspomnienie po ranie, jest jawnym dowodem na to, że granice ciała są niepewne i iluzoryczne. Obrazy kobiet z kalendarza uderzają w tabu, jakim jest właśnie „ciało otwarte”, ciało krwawiące, wydalające, chore. Ta nieuporządkowana cielesność jest traktowana jako swego rodzaju nadmiar, zagrożenie. Ujawnia bowiem, że ciało jest miejscem, w którym czyha choroba oraz śmierć i że toczona przez nas walka z naszym ciałem jest z góry skazana na niepowodzenie, czego przykładem jest nowotwór, który zawsze może się odnowić, spowodować przerzuty itp. Jak powiada Guido Ceronetti: „Ciało to perfidny zdrajca – podróżujemy z nim jak ze zbrojcem. Uśmiecha się do życia, a jest najemnikiem śmierci”¹². To dlatego wciąż toczymy ze swoim ciałem walkę. Te kobiety z kalendarza są więc prawie jak starożytne Amazonki, wojowniczkę, z tą zasadniczą różnicą, że piersi pozbawiane zostały nie z własnej woli, niedobrowolnie. Ich blizny to także ślady po toczonych walce, jednak walce, która jest uważana za wstydliwą, podobnie jak cała fizjologia, jak np. blizna po macie (w pracy Moniki Zielińskiej z 2000 r.) czy jak menstruacja (o podwójnym kodowaniu przelanej krwi pisała Izabela Filipiak w *Absolutnej amnezji: mężczyźni przelewają krew na polach bitew* i jest to czyn mocno doceniany, natomiast kobiety krwawiące co miesiąc muszą trzymać to w głębokiej i wstydlivej tajemnicy; 1988, s. 6).

Sprawę można skomplikować jeszcze bardziej. Pisałyśmy o logice „męskiego spojrzenia”. Feministyczne teorie na ten temat, wyprowadzone z jednej strony z książki Johna Bergera *Sposoby widzenia*¹³ (autor pisał, że kobieta patrzy na siebie męskimi oczyma, że jest sprowadzona i sama sprowadza się do obiektu, nad którym władzę pełni mężczyzna), a z drugiej z teorii Laury Mulvey na temat obrazu kobiety w kinie hollywoodzkim¹⁴, została ugruntowana w historii sztuki i jest wciąż powtarzana (przynajmniej tu, w Polsce) bez większego krytycyzmu. Odnosi się ją również do reklam, które jakoby uprzedmiotawiają kobiety, nie zwraca się uwagi na pewne atrybuty władzy czy władcze spojrzenia ukazanych w reklamach kobiet. Do znudzenia powtarzana

¹¹ L. Nead, *op. cit.*, s. 23.

¹² G. Ceronetti, *Milczenie ciała. Materiały do studiów medycznych*, przeł. M. Ochab, Gdańsk 2004, s. 56.

¹³ J. Berger, *Sposoby widzenia*, przeł. M. Bryl, Poznań 1997.

¹⁴ L. Mulvey, *Przyjemność wzrokowa a kino narracyjne*, [w:] *Panorama współczesnej myśli filmowej*, red. A. Helman, Kraków 1992, s. 95-106.

w kółko opinia, powoduje, że zaczynamy w nią wierzyć. Tymczasem, w przypadku obrazów kobiet, obrazów erotycznych, a także aktów, należałoby zadać pytanie – na ile same kobiety czerpią przyjemność z bycia oglądanymi, z zyskiwania władzy nad spoglądającymi na nie mężczyznami (nad ich pożądaniem, pragnieniami itp.), czy czerpią przyjemność ze spoglądania na inne kobiety (teorie feministyczne na temat „męskiego spojrzenia” pominęły zupełnie „sposrzenie lesbijskie”) oraz z patrzenia same na siebie. Ten problem prowadzi do kolejnego mnożenia ambiwalencji, jednak do takich ambiwalencji prowadzą też same zdjęcia.

Oczywiście te fotografie są ogromnie zindywidualizowane, każde zdjęcie ujawnia inne podejście do swojego ciała (od wstydu i zażenowania, może wręcz odrzucenia, poprzez akceptację, aż do swego rodzaju dumy z posiadania takiego, a nie innego ciała). Część z tych zdjęć wpisuje się w typowe konwencje fotograficznego aktu (który zresztą też bardzo często zasada się na dualizmie odsłaniania/zasłaniania). Gdyby te kobiety nie były pozbawione jednej z piersi, część z tych fotografii odczytać by można jako erotyczne przedstawienia kobiet w średnim wieku. Niektóre kobiety wydają się wręcz wchodzić w taką retorykę pozy znaną z aktu – są zalotne, spoglądają figlarnie w obiektyw, lub też odwracają od niego wstydliwie spojrzenie, inne starają się wyeksponować swoją zdrową, kształtną pierś. Byłyby to więc dość konwencjonalne pofakty. A jednak nie są i właśnie na podkreśleniu tego aspektu erotycznego (może wręcz autoerotycznego) polega siła tych zdjęć. W ten sposób fotografie „uciekają” przed jednoznacznymi odczytaniem i prezentując coś, co wydaje się koszmarnie, co jest rodzajem tabu, są zarazem po prostu „ładnymi” zdjęciami z kalendarza, bo przecież nie możemy zapomnieć też o funkcji tych fotografii. Kalendarze mają ozdabiać, informować, zaciekawiać.

Zdjęcia w tym kalendarzu dobrane są do kolejnych miesięcy (i tak na przykład w maju pojawia się kobieta z podniesionymi rękoma, której ciało zasłaniają częściowo spadające płatki róż, co wydaje się idealnie pasujące do tego miesiąca kojarzonego z miłością, zakochaniem, w sierpniu przedstawiona jest kobieta ze słomkowym kapeluszem, a kobieta z paprykami ukazana jest we wrześniu. Przekładanie kartek w kalendarzu, zmiana „modelki” jest też odniesieniem do upływu czasu, a jak wiadomo: „czas leczy rany” (w przypadku tej choroby również bardzo dosłownie). W tym miejscu przypominają się jeszcze inne powiedzonka związane z czasem. O martwych przedmiotach (budynkach, meblach itd.) czasami mówi się, że są „nadgryzione zębem czasu”, mając na myśli ich długowieczną historię. Kobiety po mastektomii, z którymi rozmawiała Małgorzata Gajda, z przekąsem (sic!) mówią o sobie „ogryzki” (zob. 2006, s. 187). Nie chodzi im tylko o wiek i widoczny po ich ciałach upływ czasu, ale właśnie o brak jednej z piersi. Do niedawna jeszcze ta choroba łączona była z upływającym czasem – wydawało się, że na raka piersi chorują głównie kobiety starsze (takie też przedstawione są w kalendarzu). Obecnie zwraca się uwagę na to, że choroba może pojawić się również w bardzo młodym wieku, nawet u nastolatek.

W ten sposób zdjęcia oswiają z okaleczeniem, ukazują, że brak nie jest brakiem, nie jest pustką. Zdjęcia te pełnią więc przede wszystkim funkcję terapeutyczną. Pozwalają zbliznić się ranie w świadomości, ujawnić to, co traumatyczne. Chodzi jednak też o pokazanie widoku swego okaleczonego ciała innym, o oswojenie ich z tym widokiem, o zwrócenie uwagi na problem raka piersi, na potrzebę jego profilaktyki oraz o to, że dotyczy to w zasadzie nas wszystkich, o czym mówi odpowiednia adnotacja w kalendarzu: „Co roku u 12 tysięcy Polek lekarze wykrywają raka piersi. Są wśród nich wasze matki, żony i córki”.

Choć kalendarz, o którym piszemy w naszym tekście, zdezaktualizował się już jakiś czas temu, to jego temat bardzo długo jeszcze pozostanie istotny, bolesny, wymagający profesjonalnych dyskusji i „zwykajnych” rozmów, czyli upublicznienia. O raku piersi powoli robi się głośno i zaczyna się mówić o nim bez większego skrępowania, ale ciągle za mało. Temat podchwytyją głównie – żadne nowości, sensacji czy skandalu – masowe media; ostatnio prasa z „najniższej półki” nieustannie wzmiankowała o chorobie Kylie Minogue. Sądzymy, że problematyką raka piersi powinny się zainteresować doradczynie/doradcy*, pedagożki/pedagodzy (w tym andragodzy i andragożki), ponieważ ta – niestety, coraz bardziej „popularna” – choroba zasadniczo wpływa na styl czy kształt życia kobiet po mastektomii, a także kwestionuje wiele utartych przekonań (choćby dotyczących kobiecości, zdrowia, sprawności, piękna itp.) i skłania do postawienia sobie nowych pytań oraz podjęcia nowych wyzwań społecznych, a także edukacyjnych.

REVEAL TABOO. THE PHOTOGRAPHS FROM THE WROCLAW CALENDAR OF AMAZONS ASSOCIATION

Summary

Two years ago the Association of Breast Cancer Survivors from Wrocław („Femina Fenix”) together with the photographer Izabela Moczarna-Pasiek published a controversial wall-calendar showing nude acts of women after mastectomy.

In a sense this calendar was an accurate blow against agreement of silence the nonmemory accompanying death, sickness, disability, pain, tragedy, ugliness – overcoming the stereotypes of everything what we connect with a healthy womanhood. Despite the fact that the purpose of the calendar was to inoculate the audience with the sickness and draw the social attention to it, it caused many critical remarks, controversies or even indignation. On the other side, many

* Zachowano oryginalny zapis proponowany przez Autorki (REDAKCJA).

people admired this brave project. What was interesting was the fact that the reaction did not depend on gender, educational background, age or state of health.

In our article we consider the visual aspect of this calendar, the taboo which was revealed by publishing it and the role of such projects. Undoubtedly it has some educational significance – it informs about illness, familiarizes with it, points the necessity of preventive medical check-ups and shapes our thinking. It allows to overcome the barriers between the ill and healthy persons.

Joanna Dec

PROSTYTUCJA DOROSŁYCH KOBIET – UPRAWIANIE ZAWODU CZY PATOLOGIA?

Zjawisko prostytucji dorosłych uznawane przez wielu, obok zbieractwa i myślistwa, za jeden z „najstarszych zawodów świata” od zawsze budzi wiele kontrowersji. Z jednej strony prostytucja podejmowana przez osoby dorosłe bez przymusu, z własnego wyboru, dla zaspokojenia własnych potrzeb seksualnych lub materialnych nie jest szkodliwa dla zdrowia społecznego. Można więc uznać, że prostytucja nie jest patologią, gdyż jako zjawisko społeczne istniała prawie od zawsze i bardziej lub mniej była społecznie tolerowana. Kingsley Davis uzasadniał, że prostytucja nie zagraża stabilności rodziny. Stosunek prostytucyjny ma charakter kontraktu, jest „bezosobowy i pozbawiony elementów emocjonalnych. Z tego względu nie zagraża rodzinie tak dalece, jak pozamałżeńskie kontakty seksualne wymagające emocjonalnego zaangażowania”¹.

Z kolei, jak pisze Kazimierz Szčerba „sam fakt częstości występowania jakiegoś zjawiska nie może być podstawą do uznania tego za normę. To, że dotyczy ono większej liczby osób, nie zawsze oznacza, że nie jest patologiczne”². Z faktu, iż prostytucja obejmuje swym zasięgiem wiele kobiet i mężczyzn na całym świecie wcale nie wynika, że jest czymś normalnym i nie budzi kontrowersji.

W dzisiejszych czasach materialne i konsumpcyjne podejście do życia stają się zjawiskiem coraz bardziej naturalnym i powszechnym. Ma to wpływ na wiele dziedzin naszego życia. Rozmowy dorosłych skupiają się na tematach związanych z wysokimi zarobkami, nowościami techniki, luksusem. Na tym tle wyraźnie rysuje się „druga strona medalu”. Coraz więcej widać ludzi ubogich, widok dziewcząt zarabiających na ulicach lub trasach nikogo już tak nie dziwi, często młodzież jest wulgarna i agresywna. I to także przestaje już być takie rażące jak kiedyś, staje się „normalne”. Ale czy tylko tak jest w rzeczywistości?

Celem niniejszego artykułu nie jest znalezienie jednoznacznej odpowiedzi na pytanie zadane w tytule, ale raczej ukazanie podejścia do zjawiska prostytucji z jednej strony jako do patologii czy dewiacji społecznej, a z drugiej rozumienia jej w kategorii zawodowego i życiowego wyboru danej osoby trudniącej się prostytucją.

¹ K. Frieske, *Dewiacje społeczne*, [w:] *Socjologia. Problemy podstawowe*, red. Z. Krawczyk, W. Morawski, Warszawa 1991, s. 153.

² K. Szčerba, *W kręgu Erosa i Psyche*, Wrocław 1991, s. 154.

1. Prostytucja jako zjawisko patologii społecznej

Patologia, ogólnie rzecz ujmując, jest nauką zajmującą się zjawiskami chorobowymi, odchyleniami od stanu normalnego. Termin ten pochodzi z języka greckiego: *pathos* – cierpienie, *logos* – nauka, gdzie *pathologia* oznaczała „badanie namiętności”³. Stąd patologia to nauka o cierpieniu. Ze sfery organicznej pojęcie to przeniesiono na kwestie związane z problemami życia społecznego⁴. W tym ujęciu jest to nauka o cierpieniu społecznym, o dolegliwościach życia społecznego, ich objawach, mechanizmach psychospołecznych oraz ich uwarunkowaniach i skutkach. Potocznie pojęcie patologii odnosi się do zjawisk, które nie są pożądane i aprobowane przez społeczeństwo, które wywołują cierpienia, czy też negatywne skutki społeczne.

Pojęcie patologii społecznej jest wieloznaczne. Używane bywa zamiennie z innymi podobnymi terminami, jak chociażby „dewiacja społeczna”, „nieprzystosowanie społeczne”, „dezorganizacja społeczna”, „anomia”, „zachowania dysfunkcjonalne” bądź „wykolejenie społeczne”, chociaż ich zakresy pojęciowe nie pokrywają się, a ich używanie wynika raczej ze skupiania się na różnych aspektach danego zjawiska⁵. Jednak powyższe pojęcia określają przede wszystkim „takie zachowania, które są nieadekwatnymi, powtarzającymi się reakcjami jednostek na wymogi i nakazy zawarte w przypisanych im przez system społeczny rolach”⁶. Zachowania te często przejawiają się łamaniem lub lekceważeniem norm społecznych (prawnych, obyczajowych, moralnych). Są one również odchyleniem od wartości, wzorów i norm społecznych. Owe zachowania (sprzeczne z powszechnie uznawanymi standardami i normami społecznymi) „budzą zwykle dezaprobatę społeczną (potępienie) i nie są przez instrumenty kontroli społecznej sankcjonowane, głównie ze względu na ich negatywne konsekwencje, takie jak zaburzenie istniejącego ładu społecznego, zagrożenie bezpieczeństwa i autonomii członków danego systemu społecznego”⁷. W tym ujęciu można stwierdzić, że nieprzystosowanie społeczne oraz zjawiska patologii społecznej wynikają głównie z wadliwego przystosowania jednostek do wymogów społeczeństwa, jego norm i kultury.

W kontekście patologii społecznej można wymienić cztery podstawowe kierunki rozwoju w ramach dyscypliny naukowej zajmującej się zjawiskami społecznymi, których istotne elementy są oceniane negatywnie. Należą do nich, wymieniając chrono-

³ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 1994, s. 383.

⁴ Por. M. Lipka, *Zjawiska patologii społecznej wśród młodzieży. Studium prawnokryminologiczne*, Warszawa 1977, s. 12.

⁵ Por. R. Dyoniziak, K. Iwanicka, A. Karwińska, J. Nikolajew, Z. Pucek, *Spółczesność w procesie zmian. Zarys socjologii ogólnej*, Zielona Góra 1999; J. Kwaśniewski, *Spółczesność wobec dewiacji*, Warszawa 1983; A. Nowak, E. Wysocka, *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie. Elementy patologii społecznej i kryminologii*, Katowice 2001.

⁶ L. Pytka, *Nieprzystosowanie społeczne i jego odmiany*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 453.

⁷ *Ibidem*, s. 453.

logicznie: patologia społeczna, dezorganizacja społeczna, dewiacja oraz naznaczenie społeczne.

Jeden z czołowych polskich teoretyków i badaczy zjawiska patologii społecznej, Adam Podgórecki, omawiając definicje patologii w ujęciu prekursorów omawianego kierunku (m.in. Roberta E. Farisa, Mabela A. Elliotta i Francisa E. Merrilla, Williama Ougburna, Marshalla Clinarda, Talcotta Parsonsa, Roberta Mertona czy Emila Durkheima) dochodzi do wniosku, że nie można jednoznacznie określić, które zachowania można bezpośrednio zaliczyć do patologicznych, gdyż próby uchwycenia tego zjawiska polegają na doszukiwaniu się „pewnych cech obiektywnych w sytuacjach, które oparte są na elementach subiektywnych”⁸. Stałą cechą, z pewnością, jest uznanie danego zachowania czy zjawiska za negatywne, szkodliwe społecznie i potępiane. Wobec powyższego, autor przez patologię społeczną rozumie „ten rodzaj zachowania, ten typ instytucji, ten typ funkcjonowania jakiegoś systemu społecznego, który pozostaje w zasadniczej, nie dającej się pogodzić sprzeczności ze światopoglądowymi wartościami, które w danej społeczności są akceptowane”⁹. Jak dodaje Leszek Gołdyka, należy także zwrócić uwagę na fakt, że patologia społeczna jako zjawisko jest powiązana z jakimiś procesami społecznymi¹⁰. Należą do nich między innymi proces dezorganizacji społecznej czy proces urbanizacji. Dyskusyjna natomiast jest kwestia, czy patologia społeczna jest skutkiem, czy przyczyną zmian tychże procesów.

W rozważaniach o prostytucji w kategorii patologii społecznej istotne jest rozróżnienie patologii na indywidualną oraz społeczną. Zjawiska dotyczące danych jednostek (np. prostytucja, alkoholizm, narkomania) można zakwalifikować do grupy patologii indywidualnej, jednakże ich konsekwencje mają często odzwierciedlenie w funkcjonowaniu tych jednostek lub całych grup społecznych. Natomiast innych zjawisk (np. rozwód, bezrobocie) ze względu na swój wymiar grupowy czy społeczny, nie można jedynie określić mianem patologii społecznej, gdyż mają one jednocześnie konsekwencje dla poszczególnych jednostek. Omawiając zjawisko prostytucji, można powiedzieć, że ma ona postać zarówno patologii indywidualnej (pewne szkody ponoszą jedynie osoby świadczące usługi seksualne, społecznie piętnowane i marginalizowane ze względu na naruszanie określonych norm społecznych), jak i patologii społecznej (społeczeństwo często także ponosi skutki istnienia prostytucji – szczególnie w przypadku, gdy prostytucja występuje jako część zorganizowanego świata przestępczego).

Ujmując patologie społeczne jako skutek procesów marginalizacji społecznej, można w tym miejscu przytoczyć za Wiesławem Szczęsnym pewną klasyfikację zjawisk patologicznych i zagrożeń społecznych, w której znajduje się także prostytucja¹¹. Wymienić tu można uzależnienie, jako problem z zakresu patologii społecznej, prze-

⁸ A. Podgórecki, *Patologia życia społecznego*, Warszawa 1969, s. 22.

⁹ *Ibidem*, s. 24.

¹⁰ Por. L. Gołdyka, D. Markowska, J. Stankiewicz, *Socjologia. Pojęcia, teorie, problemy*, Zielona Góra 2000, s. 197.

¹¹ W. Szczęśny, *op. cit.*, s. 186.

stępczość nieletnich, przestępczość zorganizowaną, terroryzm, zjawisko „fali” w wojsku, samobójstwo, eutanazję, bezrobocie oraz bezdomność.

2. Prostytucja jako dewiacja społeczna

Alternatywnym wobec patologii pojęciem jest dewiacja społeczna (z języka łacińskiego *devio* – schodzę z drogi). Jest ono bardziej pojemne i mniej wartościujące. Uogólniając, oznacza ono odchylenia, które występują w życiu społecznym, zachowania odbiegające od normy. Dewiacja społeczna w odniesieniu do ludzkich zachowań oznacza ich swoistą cechę, która wyraża się w tym, że dane zachowanie jest w jakimś stopniu różne od pewnego wzorca lub normy zachowania. Stąd też nadmierna ilość zachowań dewiacyjnych może doprowadzić do stanu dezorganizacji i anomii. Jak podaje Jerzy Kwaśniewski:

krterium identyfikowania zjawisk i zachowań jako dewiacyjnych jest ogólnie pojęta norma: norma typowości danego zachowania, norma jego zgodności z przypisywanymi mu znaczeniami w danym kręgu kulturowym, norma pełnienia roli społecznej, norma stanu psychiki, norma funkcjonowania instytucji, norma kulturowych cech zbiorowości [...], norma stanu równowagi systemu społecznego, jego funkcjonowania i rozwoju, norma stanu politycznego czy gospodarczego [...] ¹².

Elementy te służą przede wszystkim do rozpoznawania i oceniania składników rzeczywistości społecznej, szczególnie pod kątem normy i dewiacji społecznej. Prekursorem tego kierunku w socjologii jest E. Durkheim, twórca teorii anomii. Ustalił on, że zjawiska patologiczne są nierozłącznymi składnikami rzeczywistości społecznej, zaś „zdrowe funkcjonowanie społeczeństw i jednostek w nich żyjących sprowadza się do funkcjonowania między dobrem a złem [...]” ¹³. Ideę anomii zapożycza i znacznie rozwija R. Merton. W ujęciu autora jest ona teorią zachowań dewiacyjnych, która ma na celu wyjaśnienie działań indywidualnych przez ukazanie ich makrostrukturalnych uwarunkowań ¹⁴. W tym kontekście więc anomia nie oznacza braku norm społecznych czy ich niezrozumienia. Oznacza raczej sytuację, w której pewne jednostki, znające obowiązujące normy, traktują je jako ambiwalentne. Zatem anomia określa stan społeczeństwa, w którym różnorodne funkcje nie są dostosowane do siebie, czego efektem może być brak norm dotyczących całej społeczności. Sytuacja taka może prowadzić do zachowań dewiacyjnych, których przyczynami są między innymi: zakłócenia ładu społecznego lub kulturowego, negatywna socjalizacja, stygmatyzacja (naznaczenie społeczne) i konflikt społeczny, który odnosi się często do odrębności w świecie wartości. Zakłócenia ładu społecznego mogą dotyczyć jego elementów skła-

¹² J. Kwaśniewski, *Dewiacja społeczna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. I, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 658.

¹³ W. Szczęsny, *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*, Warszawa 2003, s. 186.

¹⁴ Por. M. Pacholski, A. Słaboń, *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków 2001, s. 13.

dowych, czyli: wartości społecznych, społecznie funkcjonujących systemów normatywnych oraz kontroli społecznej. Na powstawanie zachowań patologicznych wpływ może mieć także dynamika zmian społecznych. W wyniku rozwoju społecznego, transformacji ustrojowych, zmian społeczno-ekonomiczno-kulturowych, dotychczasowy ład społeczny wraz ze swoimi elementami ulega zmianie, a nowa rzeczywistość budowana jest często powoli. Powstaje wówczas luka, która może się przyczyniać do zaistnienia lub nasilenia zachowań społecznie niepożądanych.

Z drugiej strony nie można za dewiacyjne uznawać jedynie zachowań, „które kłóć się z jakąś zobiektywizowaną wersją ładu społecznego [...]”¹⁵. Rozumiejąc dewiację, jako wytwór życia społecznego, za dewiacyjne uznaje się wówczas te zachowania społeczne, które są niezgodne ze standardami normatywnymi składającymi się na ogólnie postrzeganą wizję ładu społecznego.

Istotny w powyższych rozważaniach jest podział na dewiację pozytywną i negatywną, który można znaleźć w literaturze socjologicznej. Dewiacja pozytywna ma miejsce, gdy odmienna postawa, zachowanie danej jednostki czy grupy społecznej przynosi korzyści społeczne. Natomiast w przypadku dewiacji negatywnej w wyniku pewnych zachowań i postaw społeczeństwo zawsze ponosi szkody¹⁶. W tym ujęciu prostytucję zalicza się właśnie do dewiacji negatywnych, obok przestępczości, narkomani, alkoholizmu, rozwodów czy samobójstw. Z drugiej strony rozróżnić można także dwa typy dewiacji: pierwotną i wtórną¹⁷. Dewiacja pierwotna oznacza zachowanie naruszające normy społeczne, natomiast dewiacja wtórna pojawia się w wyniku naznaczania pewnych jednostek, które łamiąc normy społeczne, muszą się później odnaleźć w roli dewianta. W kontekście omawianego zjawiska prostytucji, bycie prostytutką oraz świadczenie usług seksualnych może być odbierane negatywnie przez społeczeństwo jako naruszanie norm społecznych. W tym ujęciu określane jest jako dewiacja pierwotna. W wyniku społecznej stygmatyzacji, izolacji czy karania osób prostytuujących się, te zaczynają najpierw walczyć z piętnowaniem, później wzmacniają swoje zachowania jako samoobronę, aby w konsekwencji takiego traktowania przystosować się do nadanej im „etykiety” i roli osoby z marginesu społecznego (dewiacja wtórna). Sytuacja taka może sprawić, że reakcja społeczna na pewne zachowania, mechanizmy naznaczania oraz system kontroli społecznej z jednej strony mogą powstrzymywać przed naruszaniem norm społecznych, z drugiej jednak mogą wpływać na utrwalanie zachowań dewiacyjnych.

Mówiąc o prostytucji w kontekście patologii czy dewiacji społecznej można za- uważać podejścia nie tylko socjologów, ale i kryminologów, którzy prostytucję zali-

¹⁵ K. Frieske, *Dewiacje społeczne*, [w:] *Socjologia. Problemy podstawowe*, red. Z. Krawczyk, W. Morawski, Warszawa 1991, s. 155.

¹⁶ Por. J. Kurzępa, *Młodzież pogranicza – „świnki”, czyli o prostytucji nieletnich*, Kraków 2001, s. 21.

¹⁷ Por. M. Pacholski, A. Słaboń, *op. cit.*, s. 32; K. Pospiszył, *Psychologia kobiety*, Warszawa 1986, s. 154.

czają właśnie do tej kategorii zjawisk. W tym ujęciu często podkreśla się kryminogenną rolę nierządu, ze względu na wewnętrzną organizację tej specyficznej społeczności, jaką są osoby prostytuujące się i ich ewentualne kontakty ze światem przestępczym. Jednocześnie wskazuje się na zagrożenia społeczne, jakie za sobą niesie prostytucja. Należą do nich między innymi: rozbijanie małżeństw, powodowanie trudności w adaptacji do nowego środowiska społecznego oraz wzrost migracji mas ludzkich ze wsi do miast itp. W tym ujęciu prostytucję można nazwać zjawiskiem społecznie szkodliwym i niebezpiecznym. Za główne kryteria zaliczenia nierządu do zachowań dewiacyjnych Brunon Hołyst przyjmuje związki z przestępczością oraz nadużywanie alkoholu przez osoby świadczące usługi seksualne. Zdaniem autora prostytucja przyczynia się także do zwiększenia sieroctwa społecznego, ze względu na częste pozostawianie dzieci bez opieki rodzicielskiej, oraz rozprzestrzeniania się chorób przenoszonych drogą płciową. Jednocześnie powoduje nie tylko szkody społeczne, ale również psychiczne. Konsekwencją uprawiania prostytucji może być degradacja psychiczna, zaburzenia w sferze osobowości oraz trudności w nawiązywaniu relacji z innymi. Według autora zjawisko prostytucji:

burzy układ wzajemnych stosunków międzyludzkich w społeczeństwie, w którym panuje szeroko zakorzeniony pogląd, że współżycie seksualne obojga partnerów powinno być połączone z przeżyciem emocjonalnym i nie może być przedmiotem transakcji handlowej. Oddziaływanie prostytucji jako negatywnego zjawiska społecznego jest sprzeczne z prawidłowym funkcjonowaniem społeczeństwa w zakresie porządku publicznego, zdrowia i wychowania¹⁸.

Adekwatnym terminem w przypadku prostytucji jest także naznaczenie społeczne, określane w języku angielskim jako *labelling, typing, stigmatisation, tagging*. Dotyczy ono głównie piętnowania zachowań pewnych osób lub grup społecznych naruszających ogólnie przyjęte normy społecznego funkcjonowania. Koncepcja ta skupia się na reakcji społecznej jako przyczynie dewiacji, nie zaś jak poprzednie, na przyczynach zachowań dewiacyjnych i czynnikach je wywołujących. Twórcą takiego podejścia jest Edwin Lemert, który twierdzi, że „dewiacja jest wynikiem reakcji społecznej, która również określa częstotliwość występowania i charakter dewiacji. [...] Przyczyny dewiacji ustępują miejsca reakcji społecznej, która staje się przyczyną, a nie efektem dewiacji”¹⁹. Lemert podkreśla również, że jeżeli pewne zachowania szczególnie mocno kontrastują z normami uznawanymi w społeczeństwie i są odporne na zmiany w kierunku dostosowania tych zachowań do norm ogólnie panujących, zachowania takie określane są wówczas jako dewiacyjne. Prostytucja w tym kontekście raczej na stałe powoduje stygmatyzację i naznaczenie społeczne osób świadczących usługi seksualne, co zdecydowanie może mieć wpływ na ich status społeczny i zmianę zachowań. Stygmatyzacja ta odnosi się także do tworzenia mitów i stereotypów na

¹⁸ B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 1986, s. 248-249.

¹⁹ Por. K. Cygielska, *Przegląd teorii*, [w:] *Zagadnienia patologii społecznej*, red. A. Podgórecki, Warszawa 1976, s. 112-113.

temat prostytucji i osób się nią trudniących. Często osoby prostytuujące się, nawet jeżeli same postrzegają swoją profesję jako tymczasową, są zmuszane przez formalne i społeczne naznaczenie do bycia osobami prostytuującymi się oraz dźwigania piętna prostytucji we wszystkich aspektach swojego życia²⁰.

3. Prostytucja a normy seksualne

W odniesieniu zachowań seksualnych do norm społecznych i zachowań patologicznych można natrafić na pewne trudności w ich zakwalifikowaniu. Samo naruszenie norm nie jest wystarczającym kryterium określenia danego zachowania seksualnego jako dewiacyjnego. Poza tym „uznanie danego zachowania za patologiczne społecznie nie oznacza, iż musi ono być nieakceptowane równocześnie w kategoriach innych patologii, m.in. medycznej”²¹. Na pojęcie normy i patologii seksualnej istotny wpływ mają również czynniki kulturowe. W jednej kulturze lub epoce zachowanie seksualne może być uznawane za anormalne, natomiast w innych może być zjawiskiem w obrębie normy.

W kontekście normy seksualnej można zacytować definicję Zbigniewa Lwa-Starowicza, który za normę seksualną uważa „ogólnie przyjęte w danej kulturze zasady zachowania seksualnego stanowiące wzorzec postępowania i kryterium oceny oraz relatywny miernik wpływający na kształtowanie poglądów i sposobów działania”²².

W tym rozumieniu wśród norm seksualnych wyróżnić można:

- statystyczne (zachowania dotyczące większości, ogółu społeczeństwa uznawane są za normę),
- zwyczajowe (zachowania przyjęte w poszczególnych kulturach),
- religijne (normy uznawane w kontekście danego systemu religijnego),
- partnerskie (preferencje obojga partnerów seksualnych),
- społeczne (normy obowiązujące w danym społeczeństwie),
- prawne (zachowania uznawane lub nie za przestępstwa).

Omawiając współczesne podejście do zagadnienia normy i patologii w życiu seksualnym, można zauważyć, iż uwzględnia ono koncepcje różnic indywidualnych i dotyczy układów partnerskich. Zgodnie z tym podejściem większość polskich seksuologów (Lechosław Gapik, Andrzej Godlewski, Kazimierz Imieliński, Mikołaj Kozakiewicz, Zbigniew Lew-Starowicz, Kazimierz Szczerba) podaje pewne wyznaczniki normy seksualnej, które określają zachowania seksualne jako zgodne z normą. Ogólnie można przyjąć, że zachowania te leżą w granicach normy, jeżeli zachodzą między dojrzałymi osobnikami, są obustronnie akceptowane, służą satysfakcji obojga partnerów, nie szkodzą zdrowiu partnerów i nie są szkodliwe społecznie.

²⁰ Por. G. Pheterson, *The prostitution prism*, Amsterdam 1996, s. 31.

²¹ K. Szczerba, *op. cit.*, s. 154.

²² Z. Lew-Starowicz, *Słownik seksuologiczny*, Warszawa 1990, s. 91.

Z drugiej strony nie zawsze łatwy jest podział zachowań seksualnych w kontekście normy czy patologii. Andrzej Jaczewski podaje własną typologię, gdzie za normalne zachowanie seksualne uważa takie, które odpowiada jego celowi i zaspokaja potrzeby erotyczne, nie naruszając przy tym niczyjego dobra. Natomiast jako patologiczne postrzega zachowania seksualne naruszające dobro jednostki, bez względu na kierunek i sposób zaspokajania potrzeby seksualnej²³.

Aby zachowanie seksualne, w ujęciu seksuologii, można nazwać prawidłowym, musi spełniać trzy funkcje: biologiczną, psychiczną i społeczną. Celem funkcji biologicznej jest możliwość prokreacji oraz rozładowanie napięcia seksualnego. Satysfakcja seksualna sprowadza się tu głównie do zaspokojenia potrzeby seksualnej, uczucia ulgi i odprężenia. Funkcja psychologiczna koncentruje się na zachowaniu równowagi i higieny psychicznej, na zaspokajaniu potrzeb psychicznych towarzyszących zachowaniu płciowemu. Należą do nich przede wszystkim: potrzeba bezpieczeństwa, miłości, bliskości, aprobaty, samorealizacji, rozkoszy, sprawienia przyjemności sobie i partnerowi itp. Na tym poziomie satysfakcja seksualna jest tym większa, im więcej potrzeb psychicznych jest zaspokojonych w czasie kontaktu płciowego. Społeczna funkcja dotyczy głównie nawiązywania, podtrzymywania lub pogłębiania więzi między partnerami. W tym kontekście można powiedzieć, że zachowania seksualne pełnią rolę więziotwórczą, służą zacieśnianiu więzi, gdyż dotyczą budowania relacji i interakcji międzyludzkich. Ta więź przeciwdziała poczuciu alienacji i osamotnienia w relacjach społecznych, „przyczynia się do poczucia afirmacji własnej egzystencji i własnej wartości, [...] wzbogaca życie człowieka oraz nadaje mu sens”²⁴. W połączeniu z powyższymi poziomami satysfakcja seksualna jest największa.

Rozważając funkcje zachowań seksualnych w odniesieniu do prostytucji, nie można jednoznacznie stwierdzić, które z nich są spełniane, a które nie. Jednak uwzględnienie powyższych warunków jest bardzo pomocne podczas klasyfikacji i oceny zjawiska prostytucji w ramach normy i patologii. Najczęściej nie są spełniane funkcje społeczne i psychologiczne zachowania seksualnego, natomiast rola biologiczna ogranicza się do rozładowania napięcia seksualnego i uzyskania przyjemności seksualnej jedynie przez klienta. Można więc powiedzieć, że nierząd uwłacza godności człowieka i stąd moralne oceny zjawiska prostytucji mogą skupiać się wokół braku poszanowania jednostki i jej przedmiotowego traktowania.

Warto jednak wspomnieć, że w wyniku zmian obyczajowych pojęcie normy seksualnej ulegało zmianom. Miało to także silny związek z moralnością. Obecnie „podejście do normy [...] cechuje daleko posunięty pragmatyzm i tolerancja”²⁵. Ogranicza to wyraźnie obszar zachowań seksualnych zaliczanych do patologii. Mimo to w pro-

²³ A. Jaczewski, *Rola popędu seksualnego w życiu współczesnego człowieka*, [w:] *Zagadnienia prorodzinnej edukacji seksualnej i profilaktyki HIV/AIDS*, t. I, red. J. Rzepka, Katowice 1998, s. 282.

²⁴ K. Imieliński, *Manowce seksu. Prostytucja*, Łódź 1990, s. 5.

²⁵ L. Gapiak, *Patologia seksuologiczna*, [w:] *Zagadnienia prorodzinnej edukacji seksualnej i profilaktyki HIV/AIDS*, t. I, red. J. Rzepka, Katowice 1998, s. 453.

stytucji istnieje wiele sytuacji i zjawisk, które dalece odbiegają od normy i nie są akceptowane ani społecznie, ani przez badaczy i naukowców. Prostytucję uprawiają nie tylko dojrzałe, dorosłe osoby, lecz także młodzi ludzie, szczególnie dziewczęta niejednokrotnie zmuszane do tego procederu. Niektóre usługi seksualne świadczone przez prostytutki także często odbiegają od normy zarówno partnerskiej, seksualnej, jak i klinicznej. Procederowi temu towarzyszą także zjawiska kryminogenne (kradzież, przymus, handel narkotykami itp.) oraz zagrożenie chorobami przenoszonymi drogą płciową. W tym wypadku mówić można o prostytucji jako zjawisku patologicznym.

Bez dokładnej znajomości intensywności moralnego lub prawnego potępienia prostytucji, nie można jednoznacznie stwierdzić, że te zachowania są społecznie piętnowane. Dopiero zdecydowane naruszenia norm społecznych mogą w opinii publicznej zostać uznane za patologiczne. Na pewne zachowania (w tym prostytucję) w niektórych społecznościach jest większa tolerancja, a czasami nawet przyzwolenie.

4. Prostytucja jako zawód

Zjawisko prostytucji towarzyszyło społeczeństwom od zarania dziejów i pomimo wysiłków jej zwalczania – także w okresie chrześcijaństwa – jest tolerowanym z konieczności zjawiskiem społecznym. Zaś w świetle prawa polskiego nie jest przestępstwem. Zawodowy wybór osób trudniących się prostytucją podkreślany jest często we współczesnych ujęciach zjawiska prostytucji. Szczególnie podkreślany jest swoisty rodzaj transakcji zawieranej między osobą sprzedającą usługi seksualne a osobą za te usługi płacącą²⁶. Seks i ciało postrzegane są tu w kategorii towaru, a osoba oferująca swoje ciało traktuje je jako „narzędzie pracy”. Warto więc przytoczyć definicje i wyznaczniki określające zawód, które mogą ułatwić podejście do zagadnienia prostytucji w kategoriach zawodowego wyboru danej osoby.

Według Jana Szczepańskiego zawód to spójny wewnętrznie system czynności, który wymaga określonych kwalifikacji, systematycznie wykonywanych, stanowiących podstawę utrzymania i zapewniających pozycję w społeczeństwie²⁷.

Jednak powyższa definicja nie jest adekwatna dla opisywania zjawiska prostytucji w kategorii zawodu. Osoby świadczące usługi seksualne nie muszą być odpowiednio wykwalifikowane, czy też świadczyć usługi systematycznie. W większości przypadków, ze względu na negatywny odbiór społeczny, prostytuowanie się nie stanowi również podstawy do dumy lub wysokiej pozycji i prestiżu w społeczeństwie. Ważna w definicji jest natomiast kwestia ekonomiczna, gdyż praca w seksbiznesie z regu-

²⁶ W anglojęzycznej literaturze przedmiotu spotyka się zamiennie używane określenia: *sex work* – praca w prostytucji oraz *sex services* – usługi seksualne; stąd też będę stosowała je w niniejszym tekście także zamiennie.

²⁷ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 284; Idem, *Czynniki kształtujące zawód i strukturę zawodową*, [w:] *Socjologia zawodów*, red. A. Sarapata, Warszawa 1965, s. 16.

ły stanowi podstawę utrzymania, a względy ekonomiczne są najczęstszą przyczyną uprawiania prostytucji.

W kontekście omawianego zjawiska bardziej odpowiednim terminem, moim zdaniem, wydaje się „praca”, która stanowi „wewnętrznie spójny zespół czynności, które zmierzają do wytworzenia dóbr lub usług zaspokajających potrzeby innych ludzi²⁸. Warto podkreślić także, że „praca” jest szerszym ujęciem niż „zawód”, gdyż „nie musi spełniać wszystkich czterech opisanych dla zawodu warunków”²⁹. Termin „praca” nie wskazuje także na konieczność kwalifikacji, czy też stałości jej wykonywania, stąd też wydaje się bardziej adekwatny w kwestii definiowania omawianego zjawiska. Poza tym nie ma tu mowy o prestiżu czy pozycji w społeczeństwie. Istotne natomiast jest określenie celu pracy, jakim jest zaspokajanie potrzeb innych osób. Prostytucja często związana jest ze świadczeniem płatnych usług seksualnych, których celem jest zaspokojenie potrzeby (seksualnej) klienta. Często cena zależy od rodzaju usługi albo osiągniętej przez klienta satysfakcji.

Jednak bez względu na kwestie definicyjne, wiele najnowszych opracowań – szczególnie obcojęzycznych – zaczyna traktować zjawisko prostytucji w kategoriach zawodowego wyboru danej osoby. W kulturach, gdzie seksualność i seks były traktowane jako istotna sfera życia człowieka, prostytucja była na ogół tolerowana i określana mianem „najstarszego zawodu świata” lub profesję.

Jednym z pierwszych polskich badaczy zjawiska, który opisywał zjawisko świadczenia płatnych usług seksualnych właśnie w kontekście handlu seksem, był K. Imieliński. W jego ujęciu transakcja między prostytuującą się osobą a jej klientem dotyczy praw popytu i podaży. Istnieje bowiem pewna grupa osób, które z różnych względów będą korzystać z usług prostytutek, stąd też zdaniem autora prostytutkom „nie należy przeszkadzać w wykonywaniu ich profesji, lecz nawet im pomagać”³⁰.

Ponieważ prostytucja polega na wystawianiu ciała na sprzedaż oraz świadczeniu pewnych usług w zamian za wynagrodzenie, „stwarza to umowę o usługach, gdyż motywacją najczęściej jest osiągnięcie korzyści materialnych”³¹. Stąd też, mówiąc o prostytucji, adekwatne wydaje się nazywanie jej specyficznym rodzajem usługi, gdyż jak podaje Jeremy Rifkin usługa to „działalność gospodarcza [...], której wynik ma charakter krótkotrwały, jest konsumowany w trakcie wytwarzania i ma wartość niematerialną”³². W przypadku świadczenia usługi seksualnej wymienione wyznaczniki są spełnione. W kontekście wystawiania ciała na sprzedaż mam na myśli jego ogólną

²⁸ D. Dobrowolska, *Praca w życiu człowieka*, Warszawa 1980, s. 9.

²⁹ B. Wojtasik, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradnictwa*, Wrocław 1994, s. 17, por. H. Świerczyńska, *Wykonywanie zawodu technika elektroradiologa w świetle zmian cywilizacyjnych*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów 7*, red. J. Kargul, M. Olejarsz, Zielona Góra 2006, s. 106.

³⁰ K. Imieliński, *op. cit.*, s. 104.

³¹ *Ibidem*, s. 13.

³² J. Rifkin, *Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*, Wrocław 2003, s. 92.

dostępność, a „dostęp, [...] jest sercem relacji komercyjnej”³³. Można więc powiedzieć, że prostytutka, w tym ujęciu, dotyczy stosunku społeczno-rzeczowego lub wyłącznie rzeczowego. Nawet kwestia prawnego nazewnictwa – „nierząd zawodowy” – wskazuje na traktowanie prostytutki w kategoriach świadczenia pewnego rodzaju usług.

Znacznie więcej podejść do prostytutki w kontekście zawodowego wyboru jednostek znajduje się w literaturze zachodniej. Najnowsze opracowania wskazują, że prostytutka zawsze była alternatywną formą pracy dla kobiet, gdyż dotyczy wystawiania własnego ciała na sprzedaż i negocjowania usług seksualnych w zamian za wynagrodzenie³⁴. W tym ujęciu można wyszczególnić następujące kryteria:

- udział lub brak osób trzecich w sprzedaży usług seksualnych,
- reklamowanie lub ogólne uznawanie usług jako dostępnych ze względu na ich specyficzne położenie,
- odzwierciedlenie w cenie oferowanych usług praw rynku – podaży i popytu.

Negocjowanie implikuje także możliwość odmowy lub odrzucania niektórych czynności lub klientów według własnego uznania osoby prostytuującej się. Wobec tego należałoby raczej używać terminów „praca w seksbiznesie”, „pracownik seksbiznesu” (nazwy utworzone przez same osoby prostytuujące się). Pozwala to na sprecyzowanie i ponowne zdefiniowanie seksu komercyjnego w kontekście działalności dochodowej lub formy zatrudnienia kobiet i mężczyzn, a nie jedynie ze względu na charakterystyczne cechy psychologiczne czy społeczne osób prostytuujących się. Z tej perspektywy zjawisko to można rozpatrywać pod kątem działalności ekonomicznej i gospodarczej danej osoby – jako profesję lub pracę. Stąd też, jak podkreśla Jo Bindman, „perspektywa zawodowa, jest koniecznym, o ile nie wystarczającym warunkiem umiejscowienia prostytutki w debacie o prawach człowieka na szczeblu lokalnym, krajowym i międzynarodowym”³⁵. Podobnego zdania jest Paola Tabet, według której w przeciwieństwie do prawnie usankcjonowanych związków, jak małżeństwo – w prostytutce seks rozpatrywany jest wyraźnie w kategorii pracy dla kobiet³⁶. „Praca w seksie” umiejscowiona jest na kontinuum: od krótkoterminowych usług – seks oferowany w zamian za pieniądze, do bardziej ukrytych form, gdzie seks oferowany jest za inne towary, czy też długoterminowe związki, w których seks jest wymieniany w połączeniu z prowadzeniem domu oraz prokreacją (np. małżeństwo).

³³ *Ibidem*, s. 83.

³⁴ Por. J. Walkowitz, *Prostitution in Victorian Society*, Cambridge 1980; V.L. Bullough, B. Bullough, *Women and Prostitution: A Social History*, New York 1987; S. Day, *Prostitute women and the ideology of work in London*, [w:] *Culture and AIDS*, red. D. Feldman, New York 1990; G. Meil Hobson, *Uneasy Virtue: The Politics of Prostitution and the American Reform Tradition*, Chicago 1990; J. Boutellier, *Prostitution, criminal law and morality in the Netherlands*, „Crime, Law and Social Change” 1991, No. 15; N. Roberts, *Dziwki w historii. Prostytucja w społeczeństwie zachodnim*, Warszawa 1997.

³⁵ J. Bindman, *Redefining Prostitution as sex Work on the International Agenda*, Network of Sex Projects 1997, s. 9.

³⁶ P. Tabet, *I'm the Meat, I'm the Knife: Sexual Service, Migration and Repression in Some African Societies*, [w:] *A Vindication of the Rights of Whores*, Seattle 1989.

ADULT WOMEN IN PROSTITUTION – PROFESSION OR PATHOLOGY?

Summary

Prostitution, in addition to hunting, fishing and root collecting, is considered to be the oldest profession of the world. On one hand, prostitution undertaken by adults as a free choice, for satisfying the sexual and material needs is not harmful for social health. It might be assumed that prostitution is not pathology because as a social phenomenon it has been existing ever since and has been socially tolerated to a greater or lesser extent.

On the other hand, from the fact that that prostitution affects many males and females all over the world the conclusion that it is normal and does not generate social dispute and social marking can not be drawn.

The aim of the paper is not to look for a unambiguous and straightforward answer to the question posed by the title of the paper. The aim is to present the approach to prostitution as a pathology or social deviation on one hand and to understand it in terms of professional and personal choice of an adult person in prostitution, on the other.

Nota o autorach

- Czerkawska Alicja**, dr – Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu
- Czubak Magdalena**, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu
- Dec Joanna**, mgr – Uniwersytet Zielonogórski
- Druczak Katarzyna**, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu
- Dziadzia Bogusław**, dr – Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie
- Frąckowiak Anna**, dr – Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku
- Kłodkowska Joanna**, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu
- Kowalczyk Izabela**, dr – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
- Łysak Alina**, mgr – absolwentka Pedagogiki (Poradnictwo) Uniwersytetu Wrocławskiego;
studentka Kulturoznawstwa UWr
- Malec Małgorzata**, dr – Uniwersytet Wrocławski
- Minta Joanna**, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu
- Muszyński Marcin**, mgr – Uniwersytet Łódzki
- Nizińska Adrianna**, dr – Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu
- Olejarz Małgorzata**, dr – Uniwersytet Zielonogórski
- Paprzycka Emilia**, dr – Uniwersytet Zielonogórski
- Robbins C. Jessica**, M.A. – University of Michigan, Department of Anthropology; doktorantka Gillian Feeley-Harnik, Ph.D. Kathleen Gough Collegiate Professor of Anthropology
- Rosalska Małgorzata**, dr – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Siarkiewicz Elżbieta**, dr – Uniwersytet Zielonogórski
- Słowińska Sylwia**, dr – Uniwersytet Zielonogórski
- Stelmaszczyk Joanna**, dr – Uniwersytet Łódzki
- Stolyarov Pavel**, mgr – studia doktoranckie na Uniwersytecie Jagiellońskim
- Szumigraj Ewa**, mgr – Uniwersytet Zielonogórski
- Szumigraj Marcin**, mgr – Uniwersytet Zielonogórski
- Świerczyńska Hanna**, mgr – seminarium doktorskie prof. dra hab. Józefa Karguła
- Wnuk Magdalena**, mgr – Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu
- Zielińska-Pękał Daria**, dr – Uniwersytet Zielonogórski
- Zierkiewicz Edyta**, dr – Uniwersytet Wrocławski

